Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Trabajo Final de Carrera del Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y superior.

La Educación Sexual Integral en la Formación de Docentes a nivel Universitario

La práctica docente entre la Autonomía Universitaria y la Obligatoriedad de la ESI en el Nivel Medio.

Alumno: Naso, Lucia Daniela

Sede: Lomas de Zamora

Marzo 2022

Resumen

La actual investigación indaga acerca de la práctica en ESI de los docentes formados a nivel universitario cuyo desempeño se lleva a cabo en el nivel medio, poniendo de manifiesto el conflicto entre obligatoriedad de la ESI en este ámbito y la autonomía de las universidades para la elaboración de sus programas. En particular, busca describir y analizar las experiencias que éstos docentes reconocen como vinculadas a la ESI y sus problemáticas y cómo llevan a cabo el abordaje de las mismas en la práctica diaria en el aula. Para este fin se entrevistaron a nueve profesores y se realizó luego un análisis comparativo de las respuestas. Los hallazgos principales mostraron que la mayoría de los docentes obtuvieron su capacitación en ESI fuera del ámbito universitario, reconociendo que la realidad misma del aula impone la necesidad de dicha formación de manera continua. Asimismo aún hay docentes que no tratan ESI en sus clases o que solo lo hacen espontáneamente. En cuanto a la evaluación de práctica, solo en algunos casos hubo un auto análisis exhaustivo y crítico. Sin embargo, la mayoría coincidió en que las experiencias compartidas con pares fueron de gran ayuda para realizar modificaciones en su práctica diaria.

Palabras claves: Educación universitaria - Educación Sexual integral - Práctica docente en el nivel medio - formación docente.

Índice

Introducción 1
1. Antecedentes de la Investigación 2
Marco Teórico 5
2. Marco Normativo de la ESI. Ley 26150. 5
3. En qué consiste la ESI 8
3.1 Reconstrucción histórica de la Educación Sexual en las escuelas 9
3.1.1. Modelo biologista - biomédico: 9
3.1.2. Modelo moralizante, “el deber ser”: 11
3.1.3. Modelo de la sexología: 11
3.1.4. Modelo jurídico: 11
3.1.5. Modelo con enfoque de género: 12
3.2 Concepto de Género y Sexualidad 13
3.2.1. Sexualidad: 13
3.2.2. Género: 14
4. Prácticas Docentes (planificación, selección de contenidos, recursos, materiales) 15
4.1 La programación de la práctica docente: 16
Encuadre metodológico 20
Análisis 22
Conclusión 31
Referencias 34

Introducción

El tema a desarrollar en el presente trabajo es la Educación Sexual Integral (ESI) y su relación con la formación universitaria. En particular, el mismo se centrará en las consecuencias del vacío legal que condiciona la actividad de los/las docentes formados/as a nivel universitario cuando ejercen sus prácticas en los niveles en que resulta obligatorio el cumplimiento de la ESI, dentro del área metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y en circunstancias de acercarnos al decimoquinto año de vigencia de la ley 26.150.

La ESI en Argentina fue incorporada a la propuesta educativa en el año 2006 a través de la sanción y promulgación de la Ley N° 26.150 con la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. La misma establece el derecho de todos/as los/las educandos a recibir Educación Sexual Integral en todos los establecimientos educativos, actuando el Estado como garante de su cumplimiento. En su artículo primero la define como aquella que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, corriendo el eje históricamente anclado en la mera genitalidad a la que se vinculó. Esta lectura invita a un abordaje transversal de la temática, ya que la desliga de un área específica de conocimiento y la hace común a todas las áreas, resaltando la indudable relevancia social que reviste.

Sin embargo, la normativa vigente manifiesta como ámbito obligatorio de aplicación desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria, quedando excluido el terreno correspondiente al campo universitario. He aquí un punto de debate entre la autonomía de la gestión de programas por parte de las universidades y la necesidad de brindar formación adecuada a aquellos/as quienes van a ejercer o ejercen como docentes en los demás niveles educativos en donde obligatoriamente se debe cumplir con la ESI.

Por lo tanto, la pregunta de investigación es: ¿Cómo describen y evalúan los docentes formados a nivel universitario su práctica como formadores en ESI en el nivel medio de educación en el AMBA?

Con el objetivo de responder a este interrogante se propone describir y analizar experiencias de docentes del AMBA formados/as a nivel universitario, relativas a sus prácticas en los niveles en que resulta obligatorio el cumplimiento de la ESI.

Hasta la actualidad se han llevado a cabo escasas investigaciones sobre ESI que aborden esta población en particular. Aquellas que se han realizado, se han centrado en analizar las características de la *instancia formativa* de los/las estudiantes universitarios/as, en

relación a la ESI (Grotz, Plaza, González del Cerro, González Galli & Di Marino, 2020; Báez, 2020).

Los resultados de estos estudios, que aquí se utilizan como precedentes, muestran una incorporación deficiente o nula de las temáticas de la ESI en la etapa formativa; y que aún cuando éstas son en efecto incluidas en algunos programas, se lo hace de manera restringida y fragmentaria, o arrastrando viejas concepciones respecto a la educación sexual y lo que ella implica (Grotz, et al, 2020; Báez, 2020).

En complementariedad con esas investigaciones el presente trabajo se propone enfocar una etapa posterior: aquella en la cual el/la docente formado/a en el ámbito universitario está ya trabajando en el aula, encontrándose frente a los desafíos que la ESI prevé y para los cuales aporta herramientas específicas.

En este sentido, se cree de gran interés la actual investigación, ya que indaga en la práctica docente en ESI, considerando que es la *praxis* el espacio por excelencia en que se hace manifiesto el conflicto o vacío ya mencionado, es decir, allí donde la relación (¿de desencuentro?) que se da entre obligatoriedad de la ESI en todos los niveles educativos y la autonomía universitaria cobra verdadera dimensión, mostrando cómo operan sus condicionantes sobre la actividad de los/las docentes formados/as en la universidad.

El diseño metodológico del actual trabajo es cualitativo descriptivo. La muestra no resultará representativa de la población sino una selección de casos de la misma.

1. Antecedentes de la Investigación

El estado de situación en la implementación de la ESI a nivel universitario fue abordado en trabajos recientes efectuados por Grotz, et al. (2020) y Báez (2020), los cuales constituyen parte de un proyecto más amplio dirigido por la Dra. Graciela Morgade.

Ambos estudios se llevaron a cabo en profesorados de la Universidad de Buenos Aires: el primero, en el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Biología y, el segundo, en el Profesorado de Letras.

Por su parte, Grotz et al. (2020) realizó un análisis acerca de la mirada de los/las estudiantes de la carrera del profesorado de Ciencias Biológicas en torno a los procesos de circulación de saberes, experiencias y expectativas acerca de la ESI y la perspectiva de género.

La metodología empleada para llevar la consecución de su objetivo fue basada en el modelo de investigación-acción participativa, utilizando como herramienta de recolección de datos seis entrevistas semiestructuradas en profundidad analizadas a través de un método

comparativo constante, a estudiantes que habían cursado previamente las asignaturas Didáctica Especial y Práctica en la Enseñanza I y II y, dentro de los cuales las mayoría se encontraba ya ejerciendo la docencia. La muestra fue obtenida de forma intencional y no probabilística, por lo que los resultados son orientativos pero no representativos de la población en general.

Los principales hallazgos que se obtuvieron mostraron que si bien existen esfuerzos recientes por incorporar la ESI y la perspectiva de género a la oferta académica, los mismos se ven concentrados en escasas materias de la carrera, principalmente aquellas incluidas en el bloque pedagógico, y únicamente por algunos pocos docentes. A su vez, se vio que existe por parte de los/las estudiantes una demanda explícita respecto a la incorporación de la ESI al plan de estudio a nivel institucional, además de la ampliación de la carga horaria destinada a la formación en estas temáticas sugiriendo entre los contenidos a incluir la anatomía y fisiología humana.

En este mismo sentido, el estudio de Báez (2020) tuvo como objetivo indagar las características de la formación actual y la producción de contenidos vinculados a la ESI en el profesorado de Letras.

La metodología empleada fue, al igual que en el caso anterior, la investigación-acción, utilizando como instrumento una encuesta centrada en la formación explícita e implícita recibida en ESI y la valoración de dicha formación, acompañada por el análisis de los programas correspondientes. Se tomaron como muestra a 35 estudiantes avanzados en la carrera, que si bien no conducen a resultados representativos estadísticamente, permiten conocer algunas lecturas sobre la cuestión y abrir nuevas líneas de investigación.

A modo de conclusión, la investigación señala, por un lado, que a la vista de los/las estudiantes la formación recibida en ESI es fragmentada y guiada por modelos tradicionalistas y, por otro, que los contenidos incorporados sobre la educación sexual en los programas es aislada.

Los estudios comparten varios puntos de contacto entre sí que llevan a trazar algunas líneas de comparación a continuación.

En cuanto a las características particulares de la formación en ESI que aportan sus carreras, los/las estudiantes, tanto de una como otra, refieren que la temática queda supeditada a la voluntad de algunos docentes marginales que, en muchos casos, son investigadores que la abarcan dentro de sus proyectos de investigación o que forma parte de asignaturas propias de los bloques pedagógicos o bien se trata en talleres opcionales. La formación recibida resulta, a los ojos del estudiantado, en programas educativos

fragmentarios, más que en un recorrido sistematizado, integrador y contextualizador. La relación entre la demanda de incorporación de la ESI por parte de los/las estudiantes al curriculum y la efectiva capacitación que brindan las carreras resulta muy distante. A su vez, cabe también destacar que los escasos contenidos abordados en estas instituciones se han centrado principalmente en el desarrollo de temas de género, permaneciendo relegado todo lo referente a la sexualidad.

La posibilidad de la transversalización de la ESI y las formas en las que podría llevarse a la práctica son fuente también de análisis. Si bien los/las estudiantes reconocen falta de formación, parecen no tener muy claros cuáles son los contenidos que efectivamente tendrían que incorporarse ni cómo, denotándose entre los temas mencionados cierta preponderancia de aquellos vinculados al modelo biomédico hegemónico o relacionados con tópicos sobre anatomía y fisiología humana. Vinculado a este imaginario, las expectativas respecto a la ESI en la práctica docente futura parecerían orientadas a afrontar situaciones relacionadas con la prevención de enfermedades de transmisión sexual, embarazo adolescente, aborto y género.

Ambos trabajos reconocen cambios positivos pero con importantes limitaciones. La perspectiva de género y la sexualidad comienzan a abordarse pero encuentran grises en sus interpretaciones por parte de los/las estudiantes, el currículum (explícito o formal) incluye la temática pero aún de manera escasa, persistiendo creencias androcéntricas y patologizantes sobre sexualidad y género escondidas detrás del curriculum oculto.

Junto a las anteriores investigaciones, realizadas sobre muestras de estudiantes avanzados de dos profesorados universitarios, que en algunos casos ya estaban ejerciendo la docencia, resulta de especial interés la investigación realizada por Cravero, Rabbia, Giacobino, & Sartor (2020). Su objetivo fue analizar las percepciones, satisfacción, conocimientos y actitudes hacia la ESI, ahora en jóvenes aspirantes a estudios universitarios en Argentina.

Este trabajo es un análisis exploratorio transversal cuya recolección de datos se realizó a través de un cuestionario semiestructurado aplicado a una muestra tomada a conveniencia de 261 aspirantes a ingresar a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Católica de Córdoba y al Ciclo de Formación General de la Universidad Nacional de Rafaela.

Las conclusiones del estudio muestran que, según la perspectiva de los/las ingresantes universitarios, existe un abordaje escaso de los contenidos propuestos por el lineamiento curricular de la implementación del Programa Nacional de ESI en su educación media. A su

vez, dentro de los contenidos específicos se advierte una tendencia a la concentración de éstos alrededor de las temáticas de tradición biomédica, especialmente anatomía e infecciones de transmisión sexual, excluyéndose principalmente aquellos vinculados a la identidad sexual y género. Sin embargo, los/las encuestados/as en su mayoría reconocían a la ESI como un derecho del niño/a o adolescente y percibían que los/as docentes no estaban debidamente capacitados para brindar los contenidos requeridos en su práctica diaria en el aula.

Las tres investigaciones indagan acerca de las condiciones de vigencia de la ESI, pero cada una lo hace desde una instancia formativa diferente (estudiantes universitarios avanzados, futuros ingresantes) y a partir de carreras con diversos enfoques disciplinares y cosmovisiones. Sin embargo, todas ellas reconocen una tendencia hacia un tratamiento parcial y biologicista respecto de la sexualidad, así como una carencia de contenidos vinculados a cuestiones de género. La falta de formación en ESI se presenta también como parte de los resultados compartidos, abarcando tanto a los profesorados universitarios; cuya inclusión queda a merced de cada institución, como a quienes egresan de escuelas medias, ámbito de aplicación de la ley 26150.

Por lo tanto, lo que se propone aquí es aportar una nueva perspectiva que, junto con las investigaciones precedentes y otras que se realicen en el futuro, contribuyan a dar cuenta de la complejidad de aquel fenómeno, ya que se encamina a investigar la práctica docente en ESI, haciendo énfasis en la *praxis*. Siguiendo a Paulo Freire (1970), entendemos a la *praxis* en educación como una relación de interacción solidaria e irrenunciable que existe entre la acción y la reflexión, que compete tanto a educandos como a educadores, y sin la cual no hay transformación posible.

Con tal motivo, este trabajo persigue como objetivo describir y analizar las experiencias de docentes del AMBA formados a nivel universitario, relativas a sus prácticas en los niveles en que resulta obligatorio el cumplimiento de la ESI. De esta manera se abre espacio a esa reflexión transformadora que vincula la instancia formativa del docente y su ejercicio en aula.

Marco Teórico

2. Marco Normativo de la ESI. Ley 26150.

En este apartado se busca analizar la Ley 26150 de forma detallada; señalando definiciones, objetivos, alcances, medios y tiempos propuestos para su implementación. Se

abarcarán aquí las normas que la modifican o complementan, así como también, aquellas sobre las que ésta tenga injerencia.

El conocimiento minucioso de la Ley 26150 y su terminología permite una comprensión más cabal de la misma para su adecuada implementación en la praxis y posibilita vislumbrar sus limitaciones para establecer estrategias para solventarlas.

A su vez, resulta fundamental para construir instrumentos con los cuales recabar datos pertinentes que se dirijan a responder a la pregunta de investigación "¿Cómo describen e interpretan los docentes del nivel medio su práctica como formadores en ESI en relación a la capacitación que ellos mismos recibieron a su vez como estudiantes del profesorado universitario?", teniendo en mira que la descripción y análisis posteriores de los resultados resulten valiosos en el contexto de las actuales investigaciones que se pretende complementar y como precedentes de otras futuras.

Según Lavigne (2019) el proceso de construcción de la ESI fue:

> El resultado de diferentes intereses, proceso que significó una profunda disputa cultural. Se produjo una lucha política por los sentidos en torno a géneros, sexualidades, identidades y orientaciones afectivo-eróticas, en el marco de los debates y negociaciones para definir la sanción de la norma escrita" (p. 236).

La Ley 26150 fue sancionada y promulgada en Argentina el 4 de Octubre de 2006, hace ya poco más de quince años. A través de ésta se crea el Programa nacional de Educación Sexual Integral y se establece a la ESI como un derecho de todos los educandos, tanto en los establecimientos públicos como en los privados, y en todas las jurisdicciones a nivel nacional y provincial.

Esta norma entiende a la ESI de forma más abarcativa que la meramente centrada en cuestiones del orden biológico, incluyendo aspectos éticos, sociales, psicológicos y efectivos.

Propone cinco objetivos principales para dicho Programa, siendo uno de ellos la incorporación de la ESI a las propuestas educativas promoviendo una formación equilibrada y permanente acerca de la misma.

Por otra parte, plantea la necesidad de asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre aspectos involucrados en la ESI; la promoción de actitudes responsables respecto a la sexualidad y la prevención de problemas de salud en general y de salud sexual y reproductiva, en particular.

Por último, destaca como otro de sus fines procurar la igualdad de trato y oportunidades entre varones y mujeres.

El alcance establecido para todas las acciones propuestas por este programa incluye a todos los estudiantes desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. Su cumplimiento a lo largo del ciclo lectivo es de carácter obligatorio, siendo las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipales quienes garantizan su realización (art 5 de la Ley). A su vez, cada institución educativa debe llevar a cabo acciones destinadas a la adaptación de las propuestas a la realidad sociocultural del contexto en que se encuentra, respetando a sus miembros.

Los lineamientos curriculares básicos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, plasmados en documentos preliminares, quedan definidos por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología junto al Consejo Federal de Cultura y Educación, asesorados por una comisión interdisciplinaria de especialistas en la temática.

La implementación del programa debe hacerse por medio de la difusión de los objetivos de la ley, en los distintos niveles del sistema educativo; por medio del diseño innovador de propuestas de enseñanza, con secuencias y pautas de abordaje pedagógico, en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios. A su vez, la ley hace también hincapié en la producción y/o selección de materiales didácticos, así como, el seguimiento, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades obligatorias realizadas. Por otra parte, plantea la necesidad de la creación de programas de capacitación permanente y gratuita para los educadores en el marco de la formación docente continua y la inclusión de contenidos y didáctica de ESI en los programas de formación de educadores.

Otro punto a destacar de la ley, es que determina la obligatoriedad para las diferentes jurisdicciones de organizar en todos los establecimientos educativos espacios de formación para los padres o responsables, entendiendo que éstos tienen derecho a estar informados. Los espacios mencionados tienen como finalidad brindar información sobre aspectos variados en relación con la sexualidad y promover la comprensión y el acompañamiento en la maduración afectiva del niño, niña y adolescente, ayudando a la formación de su sexualidad y al establecimiento de relaciones interpersonales positivas, vinculando más estrechamente la escuela y la familia.

Sin embargo, cabe destacar nuevamente aquí el vacío en que incurre esta ley a nivel de la formación de quienes cursan en los profesorados universitarios, ya que su influencia y obligatoriedad se dirige a estudiantes desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria.

Lo anterior resulta de la reforma constitucional de 1994, en la cual se confirió autonomía y autarquía a las universidades nacionales, atributo introducido en la Constitución Nacional en el artículo 75, inciso 19, párrafo 3 (Martínez, 2019).

Esta capacidad tiene diversos alcances, uno de ellos es que las instituciones universitarias cuentan con la atribución de poder formular y desarrollar sus propios planes de estudio sin injerencia de los poderes del Estado.

Como consecuencia, destacando específicamente lo que resulta aquí relevante: la incorporación de la ESI en el curriculum oficial de los profesorados que en ellas se dictan parecería ser, en principio, facultativa. Cuestión que en este trabajo se considera uno de los condicionantes fundamentales a tener en cuenta a la hora de analizar la praxis futura de los docentes allí formados.

3. En qué consiste la ESI

La ESI es entendida como aquella que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Es un derecho de chicos y chicas de todas las escuelas del país, en sus tres niveles: inicial, primaria, secundaria, sean privadas o estatales, confesionales o laicas. Obliga al Estado Nacional y a los estados provinciales a garantizar su acceso, a través de la Ley Nacional 26.150 que, a partir de su sanción en 2006, crea el Programa de Educación Sexual Integral para su implementación.

Constituye un derecho humano en sí mismo, porque permite acceder a otros derechos humanos en igualdad de condición, siendo imprescindible para el acceso al derecho a la salud, a la información, al cuidado del cuerpo propio, y a tomar decisiones libres e informadas sobre los derechos sexuales y reproductivos. Los derechos humanos son inherentes a las personas por el solo hecho de ser humanos, establecen parámetros mínimos de dignidad y de respeto. Los derechos “nacen con la persona” y contemplan aspectos como el acceso a la educación, la salud, el trabajo, la participación, la vida, la libertad de expresión y la justicia.

La ESI quita de la clandestinidad la sexualidad en el ámbito escolar, reconociendo su presencia como producto propio de las interacciones sociales, como una construcción que hacen los sujetos en el encuentro con el otro. Corre el eje de la sexualidad como sinónimo del de sexo biológico y ejercicio de la genitalidad e incluye, a su vez, el enfoque de género.

Desde esta perspectiva denuncia a la escuela, en tanto aparato ideológico del estado, como perpetuador de un modelo patriacal, hegemónico y heteronormativo; que normativiza el

uso del cuerpo, la vestimenta y los comportamientos aceptables y no aceptables según un único modelo de identidad heterosexual "normal".

La ESI busca superar el enfoque fuertemente biomédico transmitido tradicionalmente por la escuela centrado en los "efectos negativos" de las prácticas de la sexualidad. Por otra parte, al incluirse desde el nivel inicial y continuar hasta los niveles superiores rompe con la perspectiva tradicionalista de sexualidad ligada a los adolescentes y su "despertar sexual" como condicionante de conductas riesgosas (Báez, 2021).

Es este sentido se destaca y explica el componente "integral" de esta perspectiva, que implica ampliar la lógica de la educación desde un carácter meramente "preventivo" hacia uno que reconoce aspectos jurídicos, sociales, psicológicos, éticos y culturales como parte de la educación en sexualidad, comprendiendo a la ESI como resultante de un entramado complejo y multidimensional (Faur & Lavari, 2018).

La transversalidad se presenta entonces aquí como un instrumento esencial para lograr esa integración propuesta, a través de la cual la ESI se establece como eje común que debe atravesar toda la escolaridad y todos los espacios curriculares. Supone contribuir a la superación de la fragmentación de los saberes "científicos" que han caracterizado a la educación convencional y a transformar la práctica usual que sostenía que la sexualidad era terreno propio de los docentes de las áreas de las ciencias naturales. Esto implica conectar los distintos saberes de una manera coherente y significativa para el desarrollo de un aprendizaje de contenidos significativos que brinden competencias para la vida, vinculando la escuela con la realidad cotidiana (Zulay Jáuregui Mora, 2018).

3.1 Reconstrucción histórica de la Educación Sexual en las escuelas

En este apartado se tratará de realizar una descripción de las diferentes tradiciones educativas en torno a la educación sexual, tratando de determinar las falencias en cada uno de estos modelos propuestos respecto al planteado por la Ley 26150.

De forma más o menos formalizada, siempre ha habido educación sexual en la educación formal, aunque ésta haya ido mutando. A lo largo del tiempo han surgido diversas prácticas que se agruparon bajo ese nombre y dieron como resultado modelos y tradiciones diferentes al debate de la educación sexual en las aulas (Morgade, 2011):

3.1.1. Modelo biologista - biomédico:

La concepción biologicista de la educación sexual reduce a ésta a la tarea ligada única y exclusivamente a la transmisión de información relacionada con el aparato reproductor humano, su anatomía y fisiología.

Esta perspectiva encuentra su punto de apoyo en los postulados positivistas que instituyen al modelo biomédico como autoridad indiscutida validada científicamente para establecer qué enseñar, cuándo enseñar y quién debe enseñar educación sexual. La neutralidad y objetividad científica son garantía de veracidad y certeza expresada a través de la evidencia empírica de la realidad. Aborda cuestiones de la sexualidad desde una mirada simplista y anatómico- reproductiva, constituyendo "lo biológico" en lo "natural".

Según esta tradición, que resulta ser aún hoy una de las de mayor vigencia en las aulas, la educación sexual debe enseñarse en las asignaturas correspondientes a ciencias naturales o Biología. Para este paradigma, la enseñanza de la educación sexual consiste en brindar información científicamente validada y el conocimiento es un objetivo neutral, un dato de la realidad a describir. El tratamiento de las temáticas incluidas queda a cargo de especialistas de las áreas médicas o docentes de biología.

El objetivo de este enfoque es la prevención del "peligro", ya sea de las enfermedades producto de las relaciones sexuales o de los efectos indeseados de las relaciones humanas o los sentimientos, dejándolos fuera como proceso de subjetivación intrínseco también de la sexualidad humana. Considera todas aquellas formas de elección de objeto sexual no funcional a la reproducción de la especie humana como "anormal".

El abordaje de la sexualidad en la escuela queda relegado al estudio de la anatomía de la reproducción y la fisiología, siendo despojada de cualquier vínculo emocional producto de las propias relaciones humanas en sí y que dan sentido al uso del cuerpo biológico. Aquí hablar de sexualidad es hablar de la reproducción y, por lo tanto, de la genitalidad. Se produce una suerte de "biologización de prácticas sociales históricas, que integra uno de los recursos más frecuentes para la pervivencia de las relaciones de poder y saber en qué se inscriben los cuerpos" (Morgade, 2006). Todo lo que se aleje del orden de "lo natural" es clasificado como "anormal", ya sea en la elección del objeto sexual como en la expresión de los caracteres sexuales externos o internos. En este modelo existe, según Morgade (2006), un componente paradojal en el discurso mismo que sostiene, ya que, lo natural se vuelve social oculto bajo la visión condenatoria, que juzga a las formas "no naturales" como "transgresión moral".

El modelo biomédico lleva a cabo un abordaje de la sexualidad haciendo énfasis en las enfermedades o en los efectos no deseados de la misma, siendo ejemplo de ello VIH-SIDA o el embarazo adolescente. Quedan a un lado, no solo los sentimientos o las relaciones humanas, sino también los efectos deseados y/o deseables que una sexualidad sana puede aportar al proceso de subjetivación humana.

En este sentido, siendo la actividad genital el foco donde se centra la atención de esta perspectiva, la educación sexual se concentra en los años de la adolescencia abarcados por la escuela media y su tratamiento es propio del área de biología o educación para la salud.

3.1.2. Modelo moralizante, "el deber ser":

Este modelo comparte con el biomédico el supuesto de que la sexualidad se expresa en la genitalidad, poniendo énfasis en su control mediante la abstinencia. Las asignaturas que quedan a cargo de su dictado en la escuela media son Formación Ética o Educación Moral y Cívica. En este caso se ponen por delante de sentimientos y experiencias reales relacionadas con las sexualidad, cuestiones vinculares y éticas, encaradas bajo la perspectiva del "deber ser". Se establece un camino ético que delimita las conductas, ordenando y jerarquizando vidas y cuerpos, que conducen al sujeto a realizar modificaciones conscientes sobre sí mismo en pos de alcanzar un cierto status moral, acorde a cierto modo de ser, de comportarse consigo mismo y con los/las otros/otras (Torres, 2009).

Lo anteriormente mencionado convierte al enfoque moralizante en el modelo promulgado desde la doctrina católica, que sitúa su eje central en la construcción de sujetos morales como fin último, a partir de la distinción dicotómica entre bien-mal, permitido-prohibido y santo-pecado. El amor, el matrimonio y la procreación son de carácter indispensable para el estableciemiento de las relaciones sexuales, determinando que cualquier ejercicio de la sexualidad genital que se produzca por fuera de estos principios sea considerada un pecado. El amor así entendido es dador de sentido en la sexualidad y da nombre a los principios sobre educación sexual que fomenta la iglesia católica: "Educación para el amor" (Lisboa & Sosa, 2015).

3.1.3. Modelo de la sexología:

Este modelo sostiene que la educación debe concentrarse en enseñar las buenas prácticas sexuales, prevenir disfunciones, problematizar creencias y propiciar la exploración de modos personales o compartidos de conocer y disfrutar de la sexualidad. Entiende la sexualidad como una dimensión de la construcción de la subjetividad y que tiene que ver con cómo se percibe el cuerpo sexuado. Implica el desarrollo teórico y la utilización de herramientas clínicas puestas al servicio de una comprensión más acabada de la sexualidad, pero se vincula más con un abordaje terapéutico que con la formación docente.

3.1.4. Modelo jurídico:

Encara la educación sexual desde los sistemas judiciales, que enfatizan en situaciones de vulneración de los derechos de niños/as y jóvenes, haciendo hincapié en casos de abusos

sexuales, violación, violencia, maltrato, discriminación, etc. Propone la inclusión de formación en derechos humanos, la enseñanza de habilidades relacionadas con el auto cuidado y con la posibilidad de identificar acciones abusivas Estos temas deberían estar presentes en materias como Formación Ética y Ciudadana, pero no sólo formar parte de la educación sexual, ya que de este modo actuarían reforzando el concepto de una sexualidad concebida como amenazante.

3.1.5. Modelo con enfoque de género:

Constituye una propuesta inspirada en las demandas de los organismos de derechos humanos y los movimientos de mujeres y de disidencia sexual (llamadas LGTTBIQ: lesbianas, gays, travesti, transexual, bisexuales, intersexual y queer).

Esta perspectiva emergida de los estudios de género toma en consideración los aportes de los demás enfoques, con sus limitaciones y potenciales, pero siguiendo un análisis histórico y cultural de los modos en que se han construido las expectativas respecto del cuerpo sexuado, los estereotipos y las desigualdades entre lo femenino y lo masculino.

Busca develar la trama de relaciones sociales en las que se encuentran inmersos los cuerpos humanos, y visibilizar que el uso, disfrute y cuidado del mismo, está condicionado fuertemente por el sector socio-económico y educativo de pertenencia, las costumbres y valores del grupo social que la integran, y particularmente por las relaciones de género hegemónicas. Los condicionantes sociales y culturales de la construcción de la sexualidad constituyen uno de los ejes estructurantes de la educación sexual.

La introducción de la noción de “desigualdad”, obliga a trabajar las relaciones de poder que la construcción social de la sexualidad implica, conduce a analizar los modos en que operan los prejuicios sociales acerca de lo “adecuado” o no para que las mujeres sean “femeninas” y que los varones sean “masculinos”.

Según este modelo no existe un único modo de vivir el propio cuerpo y de construir relaciones afectivas, pero si todas deben enmarcarse en el respeto por sí mismo/a y por los/as demás y son merecedoras del mismo respeto. No obstante, también remarca la existencia de prácticas que por su carácter abusivo son condenables y no pueden ni deben ser silenciadas.

La cuestión en derechos es otra arista fundamental en este enfoque, ya que los derechos humanos constituyen el encuadre mínimo para la inclusión de todas las personas, promoviendo la consideración igualitaria de la diversidad. Propone constituir un discurso universal que tienda a esta inclusión, entendiendo que se trata no solo de un compromiso que asumen las personas, sino, fundamentalmente, los estados.

Desde la perspectiva de género, se toman los aportes de los demás enfoques pero no se apega a conocimientos ni intervenciones especializadas ni otro tipo de tareas que excedan al quehacer del docente. Según Morgade (2006, p.40), sin bien "el gran desafío de la incorporación sistemática de cuestiones de sexualidad en la escuela parece ser la posibilidad de construir situaciones de confianza y respeto por las experiencias de los/as alumnos/as", resulta aún más desafiante para los docentes asumir que estos temas impactan en la propia subjetividad.

Morgade (2006) además de remarcar el trabajo a nivel institucional que implica este enfoque, señala la posibilidad que abre el mismo de "no saber", de postergar una respuesta y de escuchar otras posibilidades. Insiste en la necesidad de una formación que habilite al docente a abrirse para escuchar a otros y otras, para permitir que la afectividad y la curiosidad tengan lugar y para encarar el trabajo en el aula con profesionalismo. Considera que las/os docentes, si bien deben trabajar de la mano de otros profesionales, tienen un rol protagónico y son los profesionales más adecuados para hacer de la escuela un espacio relevante en cuestiones de sexualidad.

Esta investigación se apega a este último modelo presentado y considera su tratamiento integral de la sexualidad con enfoque de género la base fundamental para la formación de los docentes en ESI.

3.2 Concepto de Género y Sexualidad

Aquí se llevará a cabo un análisis de la evolución de ambos términos, estableciendo diferencias entre ambos conceptos.

3.2.1. Sexualidad:

En el siglo XX los aportes del psicoanálisis resultan en un cambio en el entendimiento del concepto de sexualidad en relación al campo de la educación. La interpretación de Sigmund Freud (1993) respecto de la sexualidad como constitutiva del individuo desde la primera infancia, constituye una ruptura significativa con el paradigma biológico, que vinculaba la sexualidad como reducida a la reproducción de la especie humana como proceso natural e instintivo, legitimado por la ciencia tradicionalista.

Michel Foucault (1998), retoma las contribuciones de Freud y reformula el concepto de tabú, afirmando que la sexualidad, lejos de estar censurada, es un tema recurrente cuyo problema se centra en el modo y en las legitimaciones que supone el abordaje de la temática. La sexualidad no se reprime, sino que se habla, y es en los discursos sobre la misma donde se regulan las prácticas.

La sexualidad, tradicionalmente ligada a la genitalidad y a la reproducción, era terreno abordado desde las asignaturas como ciencias naturales o biología, y sólo se consideraba su tratamiento como apropiado a partir de edades más avanzadas, como en el último año de la escuela primaria o directamente durante la secundaria.

La noción "integral" de la sexualidad que se trata de establecer a partir de la ESI, es resultado de la interacción y conjugación de aspectos biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, afectivos, éticos y religiosos o espirituales; y es considerada como una de las dimensiones constitutivas de las personas en el marco de los derechos humanos. Deja de interpretarse como trascendente a la mera diferencia anatómica y la reproducción de la especie, para definirse como una dimensión fundamental del hecho de ser humano, que se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos (Organización Panamericana de la Salud & Organización Mundial de la Salud, 2020).

3.2.2. Género:

Los antecedentes del término género como contrapunto del sexo, según Boccari (2008), tuvieron lugar de la en la década del sesenta, bajo la expresión "rol de género" para aludir al conjunto de conductas que los padres asignaban al recién nacido.

El concepto es retomado luego en los años setenta por la literatura feminista para combatir el determinismo biológico y resaltar la importancia decisiva de las prácticas sociales en la situación de inferioridad de las mujeres. Impulsa la utilización de dicha categoría con el "objetivo de diferenciar las construcciones sociales y culturales de la biología y, además, poner en cuestión las características humanas femeninas consideradas naturales" (Boccardi, 2008, p.51).

El término "género" busca eliminar toda connotación biológica y marcar el carácter social, político, histórico y cultural de la identidad de género de los individuos, haciendo referencia a la asignación de atributos y conductas a los individuos según su pertenencia a un sexo biológico. Tales conductas son construcciones históricas y sociales que se reproducen como si fueran innatas, ahistóricas y moralmente correctas.

La categoría de "sistema sexo/género" delimita aquellos aspectos de la vida social que producen y sostienen la opresión de las mujeres y de las minorías sexuales y describe al "conjunto de acuerdos por el cual la sociedad transforma la sexualidad biológica en productos

de la actividad humana y en las cuales estas necesidades sexuales transformadas, son satisfechas".

Sin embargo, en los años 90, el propio movimiento feminista llevó adelante fuertes reflexiones críticas acerca de esta terminología, considerando que la dualidad sexo/género, que había surgido con la intención de desvincular la diferencia sexual del aspecto biológico para proporcionarle una dimensión cultural y social, había ocasionado efectos paradójicos.

Judith Butler (2007) rompe con las categorías generales respecto de las ideas de sexo y género aceptadas sin cuestionamiento crítico. Plantea que deben desnaturalizar y desesencializar los conceptos que "nos vienen dados" y romper con las dicotomías en las que siempre se piensa para poder desplegar la temática del género en otras dimensiones. Una de las primeras críticas que realiza es a la teoría que sostiene que el sexo es natural, dado biológicamente, mientras que el género es construido socialmente. Según Butler esta teoría conserva el pensamiento dentro de la lógica del binarismo del género, en donde solo existen dos géneros (masculino y femenino) y esto presupone a su vez la heterosexualidad, porque la idea de un "sexo natural" organizado únicamente en base a dos opciones opuestas y complementarias, perpetúa y sujeta el modelo heteronormativo que rige la sociedad. Este modelo impone solo dos opciones a los cuerpos: ser mujeres o ser hombres, comportarse femenina o masculinamente, respectivamente, y desear solo al sexo opuesto. Quienes no se conforman con este modelo se consideran "no normales".

4. Prácticas Docentes (planificación, selección de contenidos, recursos, materiales)

La "práctica" comúnmente representa el "hacer", simplismo que la limita a lo que las personas hacen y oculta bajo esta visión restringida el hecho de que no hay hacer sin pensar, ya que las prácticas son resultados de los sujetos y, por lo tanto, siempre involucran al pensamiento. Acción y pensamiento van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones resultado de experiencias anteriores, sociales y personales (Davini, 2015). Las prácticas hacen referencia a la capacidad de intervención y enseñanza en contextos reales, a la toma de decisiones y, muchas veces, al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales.

Las prácticas docentes entendidas como campo de aplicación de métodos, contenidos y procedimientos técnicos universales, independientemente de la situación, tienen sustento en racionalidad técnica derivada del positivismo, que considera que los problemas y decisiones relacionados a éstas son meramente instrumentales. Los sujetos son considerados como una

vasija vacía o tabla rasa en la que se inscriben los contenidos de la enseñanza y la práctica docente es un ejercicio neutral, objetivo y homogéneo en el que se aplican métodos estandarizados para obtener resultados medibles y controlables.

En contraposición a lo anterior, se han desarrollado movimientos que replantean el papel de las prácticas en la formación docente y que apuntan a recuperar la vida real de las aulas, en su diversidad y complejidad, y las experiencias concretas que allí se desarrollan.

Las críticas a las corrientes tecnicistas y la inclusión de aportes de las ciencias sociales, llevaron a superar la visión instrumental de la acción docente.

La enseñanza implica intenciones, quien enseña desea hacerlo y quienes aprenden también. Es una actividad sistemática y metódica, un proceso interactivo entre quienes participan, conforme a los valores y resultados que se busca alcanzar. La intencionalidad, sin embargo, no se restringe a lograr que otros aprendan sino que también busca transmitir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa. Enseñar es un acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor. Quien enseña auspicia de mediador, entre las intenciones educativas y las características y necesidades de un individuo o grupo. Es lo que Davini (2008) llama mediación pedagógica del docente.

Cabe destacar que parte de esa intencionalidad es la capacitación continua para poder cumplir adecuadamente ese rol. Formarse en las prácticas docentes es un proceso permanente y gradual, que acompaña toda la vida profesional.

4.1 La programación de la práctica docente:

La enseñanza debe ser prevista, aunque surjan modificaciones y contingencias en su desarrollo y puesta en práctica en el aula. Considerada como una "acción intencional, comprometida con propósitos de transmisión cultural, dirigida a sujetos concretos en formación y al logro de resultados de aprendizaje, la enseñanza no puede ser improvisada, por más creativo y experimentado que sea el docente" (Davini, 2008 p.167). Programar facilita:

- la toma de decisión para la construcción de la propuesta y de la estrategia de enseñanza, adecuándola a los alumnos y al contexto, buscando congruencia entre propósitos y medios.
- anticipar acciones, organizando contenidos, metodologías y actividades, y seleccionar los recursos y herramientas del ambiente de enseñanza.
- comunicar a los otros las intenciones educativas y las actividades.

El punto de partida para la programación es el currículo oficial, que define, estructura y organiza la propuesta educativa, aunque el docente cuenta con espacios propios de decisión dentro de ese marco general. Una vez concretada, se hace pública a los estudiantes y al colectivo de docentes; sin embargo, la programación no se define de una sola vez, sino que es una actividad permanente y dinámica que se va adecuando al proceso de intercambio con los estudiantes o al tiempo.

Existen al menos dos niveles en la programación de la enseñanza:

1. La planificación general del curso o materia expresa las ideas y decisiones centrales que regulan las prácticas y la enseñanza, y organiza los núcleos o unidades de contenido. Mantiene mayor vínculo con el currículo institucional e incluye:

- Los propósitos educativos generales que se persiguen.
- La selección y la organización de los contenidos.
- Las características centrales de la enseñanza que se propone.
- En algunos casos, las herramientas o recursos culturales a utilizar.

2. La programación propiamente dicha, que desarrolla el diseño de estrategias de enseñanza de los núcleos de contenidos y organiza la enseñanza. Implica:

a. Clarificar los propósitos educativos y definir los objetivos de aprendizaje específicos.
b. Organizar los contenidos.
c. Diseñar la estrategia particular de enseñanza, integrando aportes de distintos métodos.
d. Diseñar la secuencia de actividades de aprendizaje y su distribución en el tiempo, incluyendo las formas de seguimiento y evaluación.
e. Organizar el ambiente, seleccionando los materiales y los recursos.

Davini (2008) mantiene que todos los componentes guardan relación entre si y, aunque los propósitos y objetivos tienen un rol orientador de los otros componentes, el desarrollo del programa puede "ir y venir" entre los mismos, y no necesariamente deben definirse previo a la organización de los contenidos.

El programa es una previsión de lo que se busca, comunicable, flexible y comprensible para todos, que identifica motivos, propósitos y medios.

a. Clarificar propósitos educativos y definir los objetivos de aprendizaje específicos:

Reflexionar y analizar qué se busca con la enseñanza particular, y definir qué aprendizajes se espera que los alumnos logren. La enseñanza es siempre una relación entre quien enseña y quienes aprenden, por lo tanto, comunicar a los alumnos y analizar en

conjunto qué se espera lograr y el valor que ello tiene para su formación, facilita la comprensión del grupo, los acuerdos y los resultados de la enseñanza.

Los **propósitos** son intenciones educativas del docente al momento de organizar la propuesta de enseñanza, mientras que los **objetivos** expresan los aprendizajes que se espera que los alumnos alcancen. Sin embargo, la malinterpretación del papel de los objetivos de aprendizaje llevó a suponer erróneamente que la redacción clara de los mismos aseguraba el resto. Esto condujo a la crítica pedagógica a realizar los siguientes aportes para la elaboración de los objetivos de aprendizaje:

- Considerar los aprendizajes más valiosos, traduciendo expectativas más integrales y relevantes.
- Recuperar las características del contenido al definir los objetivos.
- No todo objetivo tiene que definir resultados de aprendizaje, sino que puede referir a procesos abiertos.
- Considerar el perfil y nivel de posibilidades de los alumnos, los aprendizajes que pueden desarrollarse en grupo y las características del ambiente y los recursos.
- No todos los resultados de aprendizaje logrados en el aula son previstos en objetivos.

Esto nuevamente resalta el carácter no rígido de la programación como instrumento, dejando lugar a que los intercambios producidos en el aula la modifiquen, resultando en intervenciones incluso más fecundas que las planificadas previamente.

b. Organizar los contenidos:

La programación de la enseñanza no es lineal y puede iniciarse a través de la organización de los contenidos y luego o paralelamente elaborar los objetivos de aprendizaje. Incluyen desde los conocimientos o los conceptos a transmitir, asimilar o construir activamente, hasta las habilidades cognitivas implicadas, habilidades prácticas, el manejo instrumental y de procedimientos, el desarrollo de actitudes y valoraciones.

Los contenidos son seleccionados, organizados y secuenciados. En cuanto a la selección hay que considerar que "no entra todo", se debe analizar el contexto y en base a ello elegir lo que presenta mayor valor para el desarrollo de los alumnos y su transferencia a las prácticas, incluyendo su valor ético para la formación. También debe tenerse en cuenta la actualidad o validez de los contenidos y el nivel previo de los alumnos (conocimientos, experiencias, desarrollo) y su adecuación a las exigencias de aprendizaje. Finalmente, considerar el tiempo que se dedicará a la enseñanza de esos contenidos.

Una vez seleccionados los contenidos debes organizarse:

- De manera integrada para facilitar su comprensión para la construcción de un aprendizaje significativo. Preguntarse: ¿qué relación tienen los contenidos entre sí?; ¿qué sentido o finalidad educativa los integra?; ¿qué relación tienen con las necesidades y capacidades de los alumnos?
- Según una jerarquía interna acorde a los pesos relativos.
- En secuencia.
- Según los modos de pensamiento que involucran y que los alumnos pondrán en práctica (pensamiento histórico, experimental, deductivo, analógico, expresivo).

c. Diseñar las actividades de aprendizaje:

Consiste en pensar qué actividades deberían hacer los alumnos para aprender, para asimilar los contenidos y elaborarlos, construyendo su propia experiencia. Deben ser coherentes con las características del contenido y con la estrategia de enseñanza adoptada.

Es necesario prever una posible secuencia de tareas, considerando actividades de**:** **apertura** (introducen la tarea y promueven la implicación de los alumnos en su desarrollo), **desarrollo** (puesta en marcha de tareas, con participación o guía del profesor), **integración final de aprendizajes** (sintetizan logros y facilitan la evaluación de lo alcanzado) y de **revisión del proceso** (estimula el análisis por parte de los alumnos de la experiencia desarrollada, favoreciendo la capacidad para enfrentar otros aprendizajes semejantes).

Debe tenerse en cuenta el tiempo necesario para realizarlas y lograr los aprendizajes.

d. Organizar el ambiente y los recursos:

Incluye recursos, como andamios de apoyo al aprendizaje:

- Soportes de comunicación y cooperación entre actores. Ejp: guías de trabajo, ejercicios, estudios de caso, mapas conceptuales, etc
- Herramientas de conocimiento (textos, tablas y gráficos, videos, bibliotecas, etc).
- Materiales operativos, acordes a los contenidos y los objetivos que se persiguen

La selección y programación de los recursos deben poner a los alumnos en interacción con distintos lenguajes y formas de representación de la realidad a través de diversos materiales, superando la exposición del profesor como única vía para aprender. Esto favorece el alcance de aprendizajes diversos y habilita el desarrollo de capacidades de para el desenvolvimiento en la sociedad, a través de la búsqueda independiente y autónoma por parte de los alumnos.

“La programación [...] es siempre una hipótesis de trabajo que debe ser puesta a prueba en la enseñanza. Sus propuestas se modifican y enriquecen a lo largo del desarrollo de las tareas,

cuyos resultados son siempre abiertos e imposibles de encerrar en una programación. No obstante, programar la enseñanza es indispensable para asegurar una buena marcha de las actividades y orientar sus logros" (Davini, 2008 p.181).

Los programas deben analizarse y revisarse continuamente, para su mejora y actualización en relación al desarrollo del conocimiento, de las prácticas sociales y con la propia experiencia al enseñar. Programar nunca es una tarea solitaria, sino que es compartida con otros docentes para buscar en conjunto la coherencia y complementariedad entre los programas, y facilitar la continuidad de aprendizaje de los alumnos en los distintos cursos y niveles educativos.

La evaluación reflexiva y crítica de la práctica docente es el sustento para la producción de nuevas estrategias de acción y para la modificación de aquellas intervenciones que no dieron los resultados esperados. Implica un proceso continuo durante todo el desarrollo de la clase, que habilita al docente a tomar decisiones sobre la marcha, adaptarse al contexto y situaciones emergentes y así poder reorientar las tareas. La evaluación permite analizar la pertinencia de la planificación realizada y su adecuación a los estudiantes y el contexto, invita a recapacitar sobre la propia práctica y efectuar los cambios que se requieran. En conclusión, la evaluación constituye una instancia de aprendizaje más y sienta la base para el desarrollo de la enseñanza (Davini, 2008).

Encuadre metodológico

Problema de Investigación:

Considerando la práctica docente de personas formadas a nivel universitario y que ejercen en el nivel medio de educación dentro del AMBA, ¿Cuáles son las experiencias que describen como vinculadas a las problemáticas de la ESI y cómo las evalúan?

Objetivo general:

Describir y analizar las experiencias de docentes del AMBA formados a nivel universitario, relativas a sus prácticas en los niveles en que resulta obligatorio el cumplimiento de la ESI.

Objetivos Específicos:

- Describir las situaciones que los docentes entrevistados reconocen como experiencias vinculadas a la ESI y sus problemáticas.

- Describir y analizar cómo fueron abordadas esas problemáticas reconocidas por los docentes.
- Describir cómo obtuvo cada uno de los docentes entrevistados la formación en ESI para abordar esas situaciones.
- Describir y analizar cómo evalúa cada uno de los docentes entrevistados el modo en que abordó esas situaciones.

Tipo de Investigación:

Se trata de una investigación descriptiva cualitativa.

Unidad de análisis:

Docente formado a nivel universitario que ejerce en el nivel medio de educación en el AMBA en 2021.

Población:

Docentes formados a nivel universitario que ejercen en el nivel medio de educación en el AMBA en 2021.

Muestra:

La muestra quedó conformada por un total de nueve docentes formados a nivel universitario que ejercen en el nivel medio de educación en los partidos de Lomas de Zamora y Lanús correspondientes al AMBA durante los meses de octubre a noviembre del año 2021.

Descripción de las técnicas e instrumentos de recopilación de datos:

Para la recolección de datos del presente trabajo se utilizará como instrumento una entrevista estructurada de elaboración propia compuesta por ocho preguntas abiertas (Anexo n° 1).

Variables a analizar:

- Experiencias vinculadas a la ESI y sus problemáticas reconocidas por los docentes.
- Formas de abordaje de las problemáticas reconocidas por los docentes.
- Fuentes de formación en ESI de los docentes para abordar esas situaciones.
- Evaluación por parte de los docentes del modo en que abordó esas situaciones.

Análisis

Los docentes entrevistados fueron en total nueve, conformando este número ocho mujeres y un hombre. Todos ellos docentes formados a nivel universitario que se hallaban ejerciendo en la actualidad su actividad en el nivel secundario en escuelas del partido de Lomas de Zamora y Lanús desde hacía dos a trece años, siendo el promedio de años de ejercicio del grupo nueve años. Entre ellos había docentes que habían recibido su capacitación en los profesorados universitarios de letras, comunicación, periodismo, ciencias políticas, danza y ciencias jurídicas.

En relación con el primer objetivo planteado, que hace referencia a las situaciones dentro de su práctica que reconocían como experiencias vinculadas a la ESI y sus problemáticas surgieron, en general, cuestiones asociadas a las temáticas de género tales como: los estereotipos, la identidad de género, la violencia de género (principalmente dentro de la pareja), la construcción de la masculinidad y la femineidad y el bulling. A continuación se plasman algunos de los comentarios realizados por los docentes:

> *"En el tema parejas siempre surgen experiencias de los chicos donde conocen o tienen parejas en las que encuentran algunas situaciones de violencia de género".* [Lerose].
>
> *"Las principales situaciones que (...) tienen que ver con la identidad de género, situaciones de vínculos agresivos principalmente en el noviazgo…".* [Cecilia].
>
> *"Con cualquier texto literario puede salir cualquier tema que pueda dar para ESI (...). En este momento estoy leyendo con los chicos (...) "Las cosa que perdimos en el fuego" (...), lo que propone este cuento es cambiar la estética, autoquemarse antes de que los hombres te quemen y (...) ahí ya sale violencia de género para desarrollar".* [Gabriela].
>
> **"***Anorexia, otro tema que aparece en ESI, (...) los estereotipos en la sociedad, los cuerpos de las mujeres y a lo que temen alcanzar, los talles".* [Gabriela].
>
> *"Mi materia es una canilla de ESI. Hay un cuento que se llama "La fiesta ajena", es la historia de una nena que va a un cumpleaños y espera que al retirarse le den una bolsita celeste o rosa. Listo ya está, tema…".* [Gabriela].
>
> *"Después diversidad de género. El otro año egresó María que cuando la tuve en segundo y tercero era Lautaro. Un día le digo "Gómez (le había dejado de decir por el nombre cuando comenzó con el cambio de vestimenta), vos debes literatura, vení a buscar los temas". Entonces las compañeras me dicen "Profe, dígale María". Cuando viene, le digo "bueno, ¿cómo te digo?" y me responde "no, todavía dígame Gómez".* [Gabriela].

Otro tema que se manifestó por los profesores como habitual en el aula fue el de la sexualidad, en lo relativo a la iniciación sexual, las prácticas sexuales, el goce y la anticoncepción.

"Una vez una estudiante preguntó si era cierto que si se tenía sexo anal iba a tener el c… más gordo. Imagínate… segundo año…". [Gabriela].

"El otro día salió el tema de la pastilla del día después. Y les dije: no, chicos eso no es un método anticonceptivo. Entonces, una le dice: "no, yo tengo el parche" y la otra le responde…"ah, entonces eso es mejor, ¿no?". [Gabriela].

Por otra parte, si bien no con tanto énfasis como los tópicos planteados anteriormente, también fue mencionada la presencia de comentarios discriminatorios o insultantes entre los propios estudiantes:

"Situaciones en las que estudiantes se insultan o se denominan de manera discriminatoria". [Romina].

"Ha cambiado mucho el trato en el aula, hay mucho más respeto entre ellos. Cuando empecé a trabajar los pibes les decían zorra a las pibas, anda a decirles eso ahora. El otro día uno saltó con el feminazi y una compañera enseguida lo cortó. [Gabriela]

Las temáticas reconocidas por los entrevistados como propias del campo de la ESI, muestran una concepción más amplia que la propuesta por los modelos clásicos presentados anteriormente como el biologicista, de la sexología y el jurídico o moralista. En este sentido, se observa un tratamiento de la ESI que coincide más con el modelo con enfoque de género planteado por Morgade (2006), que busca develar los condicionantes socioculturales de la construcción de la sexualidad, las expectativas respecto del cuerpo sexuado, los estereotipos y las desigualdades de género, así como la posibilidad de diferentes formas de relaciones afectivas basadas siempre en el respeto hacia uno mismo y hacia el otro. Esto podría deberse no sólo a la deconstrucción y capacitación realizadas por los docentes sino también a una puja y demanda cada vez más fuerte por parte de los estudiantes de un tratamiento integral de la ESI, que queda evidenciado tanto en las experiencias referidas por los primeros como en algunas de sus frases: *"el aula está con todo", "los pibes no dejan pasar una".*

Respecto al objetivo de cómo suelen los profesores abordar éstas situaciones reconocidas, la mayoría respondió que habitualmente las trabajan tanto de forma espontánea, cuando surge el tema en el aula; así como también lo hacen de manera programada, mediante la planificación de clases específicas. Únicamente dos docentes contestaron que trabajan ESI solo de forma programada y uno que lo hacía exclusivamente si acontecía durante el transcurrir de la clase.

En el primer caso, si bien la programación de la clase es deseable, podría hacer que se pasen por alto cuestiones que surgen espontáneamente y que hacen al habitar del aula e

implican la puesta en consideración de los intereses de los estudiantes. Esto podría generar una invisibilización de aquellas situaciones que emergen en el intercambio con otro.

Por otro lado, el abordaje únicamente espontaneo deja un margen muy amplio a la improvisación, que podría dificultar el aprendizaje, entendiendo a este como un proceso y una construcción.

Es importante en este punto aclarar que durante la recolección de la muestra hubo tres docentes que fueron invitados a colaborar con las entrevistas y fueron desestimados porque no trabajaban contenidos de ESI, pese a no ser esto una cuestión optativa sino una obligación así plasmada por la Ley 26150, que la entiende como un derecho humano y, por lo tanto, como inherente a todo individuo por el solo hecho de ser persona. Por otra parte, dicha normativa también establece a la ESI como contenido transversal a todas las asignaturas y niveles y acarrea consigo el trabajo interdisciplinario.

> *"Abordo la ESI de manera espontánea si surge alguna problemática o comentario que puede ser tratado desde alguno de los ejes de la ESI. En esos casos interrumpo el devenir de la clase y propongo una reflexión sobre el tema. En cambio, abordo la ESI en forma programada en la planificación de las lecturas (…)".* [Romina].
>
> *"Cuando surgen las cosas en el aula, las trabajo. Hoy no dejo pasar una, vuelvo para atrás y trato de que alguno largue. Y si hay un tema para abordar más preparo una clase. Investigo…eh, porque no se todo…Además, a veces los chicos te dicen que hay cosas que quieren trabajar. Hay temas que salen con el propio trabajo en clase, a partir de la lectura de un texto y no lo tenía planificado, pero salió. Los chicos lo plantean, se preguntan."* [Gabriela].
>
> *"En realidad es espontanea la manera de abordaje, porque según cómo va surgiendo en la clase voy tratando de adaptarme y trabajar a partir de eso. Pero lo cierto, es que el aspecto que podría decir que es programado, es que las temáticas que trabajo están sostenidas por las materias que doy."* [Laura].
>
> *"De forma espontánea cuando surgen inquietudes en el aula de experiencias vividas por los alumnos. Creo en el poder transformador de la educación y considero tener herramientas para poner en foco las inquietudes planteadas en el aula por los alumnos. También en mis planificaciones tengo unidades específicas de ESI."* [Leticia].

En lo relativo a cómo llevaban a cabo la planificación de las clases dedicadas a la ESI aquellos docentes que utilizaban esta forma de abordaje, la mayoría refirió que los contenidos a tratar se planteaban en base a los intereses que manifestaban los propios estudiantes en el

aula, así como también resultaban de los lineamientos esbozados en el propio curriculum y que se conformaban como parte troncal de sus asignaturas.

En ambos casos, la planificación constaba principalmente en la selección de los contenidos a tratar, el establecimiento de los objetivos a alcanzar y la selección de las herramientas y materiales que consideraban más adecuados para su puesta en marcha en el aula.

Esto coincide, en parte, con lo planteado por Davini (2008) como *programación propiamente dicha,* mediante la cual el docente organiza los contenidos, establece los objetivos que se desean cumplir, diseña las estrategias de aprendizaje y elabora la secuencia de las actividades a desarrollar con sus tiempos y las formas de evaluación.

> *"Preparo las clases con textos, me sirvieron muchos los que envió el gobierno hace unos años. Trabajo mucho con periódicos, publicidades, películas y preparo preguntas disparadoras que ponemos en común. Trabajo con Cosecha Roja, saco notas, de asesinatos a mujeres, como titula la prensa. Trabajo con lo cotidiano, con las cosas que suceden en la actualidad".* [Lerose].
>
> *"Una de las temáticas que tengo es los roles de varón y mujer a lo largo de la historia. Empezamos con el tratamiento que se hacía al cuerpo de la mujer, a la menstruación, al goce y lo mismo para el hombre. Eso lo traemos hasta la actualidad con canciones de cumbia, las publicidades, etc."* [Cecilia].
>
> *"La clase específica de ESI la prepare con la película Telma y Loise y tengo el proyecto con la profe de inglés. La idea es trabajar con los temas que surgen en la película: formación de los estereotipos tradicionales, desarrollo de competencias comunicativas, presión de grupo de pares y medios de comunicación, violencia sexual, valoración de las relaciones de amistad y de pareja: reflexión en torno a la forma que asumen estas relaciones en los distintos momentos de la vida (...).* [Gabriela].
>
> *"En las materias que dicto se aborda la ESI como derecho humano, analizamos la Ley y los tratados respecto a éstos contenidos, así como también la obligación del Estado de para garantizar la salud integral de la cual la sexualidad es una faz de relevancia. Abordo la violencia sexual, como un tipo de violencia de género. Utilizo muchas veces como estrategia juegos de roles". [Leticia].*
>
> *"Ciencias políticas es una materia en la que se habla de formas del poder. Una cuestión que es constante, es la de burlarse del lenguaje inclusivo. Entonces lo trabajo desde la cuestión de poder y como éste puede manifestarse de distintas maneras (...) y aparecer en formas invisibles siendo el lenguaje una de esas formas. Empiezo con esta cuestión del poder y tomo el lenguaje inclusivo, frases o actitudes que se suelen tener incorporadas que hacen al juego de roles entre las distintas identidades".*

"En políticas públicas y derechos humanos, el tema de la identidad necesariamente vinculada a la diversidad. Y como siempre se piensa que el diverso es el otro, no soy yo. La idea de que la diversidad nos corresponde a todos y, no solo por ser diversos, sino porque la diversidad es un derecho. Desde Educación Cívica desde la evolución de los derechos de las mujeres, las conquistas de distintas organizaciones sociales (...), las formas de participación que tienen y cuáles son los contenidos que defienden. [Laura].

Como ejemplos del abordaje espontáneo, se vieron reflejadas situaciones de identidad de género, violencia de género, discriminación, bulling, estereotipos y otras relativas al ejercicio de la sexualidad vistas previamente entre aquellas situaciones reconocidas como temáticas propias de la ESI.

Entre los siete docentes que respondieron acceder al tratamiento espontáneo de estas cuestiones, surgieron como estrategias para su desarrollo el recurrir a vivencias pasadas dentro de sus propias prácticas o las de sus compañeros, apelar al debate en grupo y, en casos determinados, también a la realización de un acercamiento individualizado.

"Una vez hablando de bulling una alumna dice "si, a él le hacen bulling porque es homosexual", y salta otro y dice, "no es homosexual, es bisexual". Otra situación fue cuando una alumna que yo llamaba con el nombre desde principio de año, se acerca y me dice que está yendo a la endocrinóloga para hacer el cambio de sexo. Le pregunté que podía hacer por ella y me dijo que no quería que la llame más por el nombre. En otra ocasión una alumna contó que había tenido una relación en el noviazgo abusiva". [Cecilia].

"El aula es un lugar extrañísimo, a veces sacas de la manga cosas que tienen que ver con tu historia de prácticas. Cuando sale de forma espontánea es supervivencia. Empecé hoy con la unidad de humor y surgió lo de los memes. Los memes fueron para el lado sexual y terminaron en una noticia de curas pedófilos. ¿Qué hago, que les digo? ¿no chicos ahora no estamos hablando de eso?. En el momento que sale se aborda, siempre haya un material que ellos quieren seguir, porque a veces no es así. Un tema que surge mucho es el de por qué las chicas se tienen que dedicar a algo y los chicos a esto otro". [Gabriela].

Otro de los objetivos formulados en esta investigación fue describir cómo obtuvo cada uno de los entrevistados su formación en ESI. Al respecto, resultó que la mayoría (siete de nueve docentes) no recibió ninguna instrucción por parte de la institución universitaria en donde se capacitó. Solo dos de los profesionales indagados respondieron que la universidad

les proveyó algún tipo de soporte en ESI, siendo este escaso y tratado solo en algunas materias de la carrera, o incluso, optativo a través de talleres o cursos.

Aquí queda evidenciado, al igual que en los estudios realizados por Báez (2020) y Grotz (2020), el impacto del vacío legal que existe a nivel universitario dado por la autonomía con la que cuenta la universidad para la elaboración de sus planes de estudios y programas de contenidos académicos.

Por lo tanto, en respuesta a esta ausencia de formación en el ámbito universitario, los docentes consultados manifestaron que para adquirir las herramientas necesarias para el tratamiento de la ESI en su ejercicio en el nivel medio, debieron recurrir a diferentes estrategias, destacándose entre ellas los cursos brindados por los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) u otros organismos, la búsqueda bibliográfica autogestionada de documentos y materiales aportados por diversas páginas web como la de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), Parque de la Memoria y la de ABC del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, entre otras.

> *"La universidad me ofreció muy pocas herramientas al respecto. Leí por mi cuenta y realicé muy buenos cursos en el CIIE".* [Romina].
>
> *"Mi formación es por lecturas de textos, cursos cortos para la docencia, pero sobre todo de lectura y de informarme".* [Lerose].
>
> *"De documentos de la DGCyE y de charlas con compañeros docentes".* [Rodolfo].
>
> *"La formación de ESI la tuve en diferentes espacios donde estas temáticas se tocaban, en un curso de capacitación que hizo la Provincia de Buenos Aires y en lecturas y películas que uno hace y ve, o comentarios de compañeras".* [Cecilia].
>
> *"Está lleno de material, saqué un montón del Parque de la Memoria. Incluso hay material armadito, seleccionas que puede ir en el aula y los chicos lo van a recibir. En Seguimos Estudiando hay un montón de material, en ABC (…) también. Y sino buscas, investigas (…), pero no tengo ningún curso, siempre recurrí a estas fuentes.* [Gabriela].
>
> *"No tengo una formación integral ni sistemática en ESI. Voy tratando de conseguir información, leyendo lo que me da curiosidad o lo que se plantea en clase, o mismo algo que creo que puede surgir por el tema que se va a tratar en clase. Trato de adelantarme a aquello que puede pasar en el aula, pero no tengo formación ni la recibí durante mi formación como docente".* [Laura].
>
> *"En la Universidad en algunas materias se trataba o en talleres optativos, en los CIIEs, en cursos dictados por organismos Nacionales y Provinciales".* [Leticia].

En este mismo sentido, también se indagó acerca de la necesidad de recurrir a la búsqueda de nueva información, asistencia o capacitación ante alguna situación específica vinculada con ESI. Aquí también casi todos los docentes, excepto dos, coincidieron en que debieron llevar a cabo en más de una ocasión este tipo de actividades de investigación o solicitar asesoramiento para abordar cuestiones acontecidas en el aula. Como principales medios para obtener información se mencionaron además de fuentes bibliográficas y recursos virtuales sobre la temática en cuestión, la demanda de ayuda a los Equipos de Orientación Escolar (EOE), otros compañeros docentes, Organizaciones no Gubernamentales (ONGs), profesionales de la salud y antropológicos, entre otros.

Entre las experiencias que fueron citadas aquí surgieron: el suicidio, el embarazo adolescente, el alcoholismo, la violencia de género, el cutting y situaciones de abuso sexual.

> *"Una estudiante se quitó la vida, me informé sobre suicidio en la adolescencia para poder abordar el tema en el aula y contener a los estudiantes. Pedí material al EOE y lo charlé con mi psicoanalista que me dio herramientas muy útiles".* [Romina].
>
> *"Me pasó que hablando de embarazo adolescente, cometí el error de decir "no se arruinen la vida" y una de las alumnas me contestó que un hijo nunca te arruina la vida y me preguntó por qué había dicho eso. Noté que no le había gustado mi comentario y tuve que buscar información, conversar con psicólogas al respecto. Me sirvió mucho el video de Maira Arenas de porque los pobres tienen hijos muy jóvenes. Uno está expuesto a este tipo de cosas, porque aunque lo quiera tratar siempre hay un lugar desde donde uno habla.* [Lerose].
>
> *"Cuando se habla de la ESI los varones se sienten atacados, por ejemplo, con violencia de género. Siempre hay que explicar que el movimiento feminista no es un movimiento contra los hombres. Me tuve que informar, escuchar charlas de psicólogas, antropólogas acerca de que es el movimiento feminista, que piensan unos y otros".* [Lerose].
>
> *"Si, con el debate entre compañeros del colectivo de docentes, al que uno recurre para saber si actuó bien o consultar si hay que tener otro tipo de asistencia. Como en el caso de esta nena que no quería que la llamaran por el nombre de mujer (...)".* [Cecilia].
>
> *"Por ejemplo, lo del cutting no sabía que se llamaba así y tuve que recurrir al grupo de orientación, que me pasó información y me asistió. Es bárbaro cuando tenes eso en la escuela, pero no siempre hay. Me pasó de ver chicos que se cortaban los brazos, las piernas, y si eso si no se frena, sigue. Y a ninguno le pasa, pero todos vieron".* [Gabriela].
>
> *"En la parte de biología. Por ejemplo, la chica que me preguntó lo del sexo anal, ahí me sentí yo medio. Le dije preparo una clase porque no quiero hablarlo al tun tun. Hablé*

con la profe de biología, que me dijo que iba a venir una médica y que estaba todo organizado (…). El tema de aborto también salió". [Gabriela].

"Comenzando una clase llega una alumna tarde llorando. Le pregunto qué le pasó y me dice que le duele la espalda por la mochila, compruebo que la mochila no pesa, la retiro del salón para que hable conmigo y me dice que los padres le pegaron por no terminar la tarea. Tuve que pedir asistencia del equipo de orientación". [Alina].

"Me acuerdo recién empezando, que una estudiante llegó alcoholizada al aula, para mí fue muy fuerte (…). Sabía que había perdió un hijo y que vivía con su marido pero no tenía vínculo afectivo y mantenía la convivencia por cuestiones económicas. Estaba en pareja con una mujer que la maltrataba y la golpeaba, también alcohólica (…). No hice nada especifico ese día, si me comunique con una amiga que es asistente social, le pregunté a profesionales de la salud conocidos en qué lugares podían darle tratamiento dentro de la zona que fueran gratuitos. Fue lo que pude hacer, contando que no estoy en un espacio que brinde algún tipo de contención (…)". [Laura].

"Trabajé en pareja pedagógica, invite a especialistas de diversas áreas a paneles de exposición, realicé cursos dictados por el estado o ONGs. En relación a la sexualidad humana busco asistencia para trabajar transversalmente desde otros espacios curriculares, como por ej biología o psicología". [Leticia].

Con respecto al último objetivo planteado en el presente trabajo, vinculado a cómo evaluaba cada uno de los docentes entrevistados el modo en que abordaba las situaciones vinculadas a la ESI, las respuestas fueron en general de conformidad. Sin embargo, solo en algunos casos puntuales se vio un auto análisis más profundo, exhaustivo y crítico acerca de la práctica realizada. A su vez, la mayoría coincidió en que las experiencias compartidas con sus pares fueron de gran ayuda para realizar modificaciones en su práctica diaria.

"Creo que realizo un abordaje desde la perspectiva de género y me siento muy conforme con eso. Por supuesto que puedo incorporar nuevas estrategias, estoy atenta al material que se edita e intento actualizarme". [Romina].

"Alguien me tendría que mirar de afuera. Me gustaría tener más información, pero en general creo que estoy conforme con el abordaje que realizo". [Lerose].

"Creo que es adecuada a la situación planteada, pero de manera más intuitiva y basada en experiencias anteriores". [Rodolfo].

"Y a veces me sale redondo y a veces no. Cuando no, es porque realmente no previne o no tuve las estrategias suficientes para trabajar. Y es cómo pasa siempre en el aula, a veces ese mismo tema con un grupo salió esplendido y con otro no. Hago un registro de clase, sobre todo si funcionó bien. Escribo que fue pasando y como se fueron sucediendo

y dando las preguntas. Eso me ayuda a armar la clase siguiente que tenga con otros, porque veo acá me salió bien, pero acá estuve floja, tengo que rever esto. Eso no lo hago solo con ESI, sino con todo. A veces tengo clases recontra preparadas y no salen, es una incertidumbre…Lo que hago es tratar de ver como sucedió la clase y a veces haces agua igual, porque a veces explicas más de lo que ellos quieren escuchar también. ¿Cómo saber si están preparados para eso que vos queres presentarles?. El otro día vi que había un tema que era recurrente, preparare la clase pero te puede ir bien o mal. [Gabriela].

"Bien, siempre con la mejor predisposición y la experiencia que da trabajar en el aula". [Alina].

"A veces me quedo conforme, en el sentido de que trato de resolverlas a conciencia, no me desentiendo y pregunto, pero no sé si esa es la mejor opción la que yo tomo ni se si las fuentes de información que tengo son las mejores. Pongo lo mejor de mí, pero hay mucho por averiguar e informarse y prepararse". [Laura].

"En general bien, pero siempre con una sana crítica y compartiendo el abordaje con colegas, directivos y profesionales". [Leticia].

Por otro lado, y en íntima relación para responder a este objeto final, también se pretendió indagar si los docentes consideraban necesario continuar formándose en ESI. Al respecto, la totalidad de los entrevistados reconoció que debían seguir capacitándose, haciendo referencia a la obligación legal que esto implica, a la escasez de preparación previa en el ámbito universitario, a la necesidad de tener un conocimiento más amplio sobre determinadas cuestiones y a la permanente evolución de las sociedades y culturas:

"Yo y todos los docentes. Es nuestra obligación". [Romina].

"Considero que falta un montón de preparación, de cursos, charlas (…)" [Lerose]

"Todavía tengo que seguir formándome, tengo que desaprenderme de muchas cosas, de ese imaginario que tengo en mi cabeza y que tengo que desarmar. Por ejemplo, a principio de año una compañera me comenta que juega al futbol y a mí lo primero que se me aparece es la imagen de un hombre, no de una mujer (…). [Cecilia].

"Sí, hago agua en unos cuantos temas, en lo biológico por ejemplo. Pero no tengo ganas de investigar sobre anticonceptivos y demás, no me es un tema. A veces pasa que les preguntan a los profesores que deberían darlo y no…A ver, somos personas atravesadas por prejuicios, religiones, etc. Yo no tengo prejuicio, pero hay profesores que sí y, por ejemplo, dicen cosas como "dice así, pero después siempre los está buscando". Entonces a esa profesora no le van a ir a preguntar y capaz es la que sabe más. Entonces vienen y me preguntan. En tema de genero también tendría que prepararme más, no se mucho..

Otro es el tema del lenguaje inclusivo. No lo uso, pero siempre están preguntándome. Tengo que leer sobre el tema para desarrollar mejor. [Gabriela].

"Siempre y permanentemente, no hay manera de decir "bueno, acá termine", porque esto evoluciona con nosotros. Así que definitivamente tengo que seguir formándome. [Laura].

"Siempre, los humanos somos seres en construcción por eso la sexualidad es tan compleja". [Leticia].

Entendiendo como refiere Davini (2008) que la formación en las prácticas docentes es un proceso permanente y gradual y, que estas últimas se vinculan con la capacidad de intervención y enseñanza en contextos reales, la capacitación continua y constante es clave para su desarrollo.

La planificación de la clase permite realizar la evaluación de la enseñanza, es decir, si lo que se pensó era realmente lo mejor que se podía hacer o no, y en función de esto establecer una nueva planificación. En relación a este aspecto, Davini (2008) considera a la planificación como una hipótesis de trabajo, una especie de hoja de ruta, algo tentativo a suceder y que, por lo tanto, puede o no desarrollarse como se había planteado. Entonces, es posible decir la función principal de la misma es anticipar la enseñanza y que una de sus características es la flexibilidad, que permite mejorar, actualizar y contextualizar la práctica docente. La programación, por lo tanto, no es un instrumento estático elaborado por única vez y para siempre, sino que debe analizarse y revisarse continuamente, no solo de manera individual sino también compartida con otros docentes y los propios estudiantes. Esto queda, de cierta forma, expresado en las devoluciones de algunos de los docentes.

Conclusión

El presente trabajo se propuso realizar una descripción y análisis de las experiencias vinculadas a la ESI de docentes del AMBA formados a nivel universitario, cuya praxis se desarrolla en los niveles medios en donde resulta obligatorio su cumplimiento.

En primer lugar, se indagó acerca de aquellas situaciones que los docentes entrevistados reconocían como experiencias vinculadas a la ESI y sus problemáticas para obtener un esquema de las representaciones de éstos respecto a las incumbencias de la misma. Los datos obtenidos en base a este punto fueron favorecedores en comparación con otras investigaciones que señalaban el modelo biomédico como principal componente, habiendo sido mencionados una amplia variedad de temáticas que incluían desde cuestiones

de género, violencia, respeto por el otro, discriminación, sexualidad, goce, etc. En resumen, podría decirse que esto nos ubica en un terreno más fértil que se acerca a un modelo con enfoque de género.

En lo relativo al abordaje de las problemáticas de ESI reconocidas por los docentes en el aula, las mismas en general se realizaron tanto en forma espontánea como programada. Sin embargo, persisten docentes que solo lo llevan a cabo de una u otra forma únicamente o que, en el peor de los escenarios, ni siquiera lo tratan. Respecto a las clases programadas, las planificaciones reportadas por los profesores cuentan con la mayoría de los componentes necesarios para su puesta en marcha, pero solo en algunos casos se lleva adelante una evaluación minuciosa del proceso mismo y sus resultados, condicionando esto la posibilidad de reflexión crítica y constructiva acerca de la práctica misma.

En resumen, si bien se ha podido observar un avance importante en esta materia pareciera que queda aún un vasto trabajo por delante en lo relativo a la evaluación permanente de las prácticas, considerando a ésta parte intrínseca y fundamental de toda planificación y que debe enriquecerse no solo con la autoevaluación sino también con la evaluación por parte de pares y estudiantes.

A su vez, también debe replantearse el tratamiento exclusivamente por vía espontanea de la ESI por parte de algunos docentes, que podría llevar al camino de la improvisación constante que atenta contra la construcción de conocimientos significativos.

Por otro lado, esta investigación intenta poner en relieve la importancia de la inclusión de las temáticas de ESI desde la formación misma de los docentes y, a su vez, también dar cuenta del estado de situación en cuanto a su incorporación dentro de los programas actuales de formación a nivel universitario.

En este sentido podemos decir, a manera de síntesis que, a quince años de la puesta en vigencia de la Ley 26150, los docentes formados a nivel universitario deben continuar recurriendo a capacitaciones en ESI externas a su institución académica.

Aquí, los resultados del presente trabajo permiten hacer un desdoblamiento de los motivos que justifican dicha acción. Por un lado, según se desprende de la casi totalidad de las entrevistas, las universidades continúan desentendiéndose de la inclusión de la ESI en sus programas, obligando a los docentes formados en ellas a recurrir a otros medios. Pero, por otro lado, esa búsqueda de capacitación externa también responde a cierta conciencia que se ha creado en los docentes respecto a la necesidad de actualizarse permanentemente en ESI, porque así lo impone la realidad misma del aula.

Es decir, que si bien no se pueden reconocer cambios alentadores en el posicionamiento actual de la universidad con respecto al descripto en investigaciones anteriores, se puede destacar el surgimiento de toda una estructura por fuera de la misma, que consta de una gran diversidad y amplitud de ofertas para acceder a la formación en ESI. Entre aquellas fuentes de información a las que los docentes apelaron para obtener formación y poder abordar situaciones relacionadas a la ESI se destacan principalmente cursos, capacitaciones y material brindados por el Ministerio de Educación nacional o provincial, o dependientes de organizaciones sociales, la consulta de equipos de orientación, colegas u otros profesionales, etc. Esto último marca un camino positivo en pos de un tratamiento interdisciplinario y transdisciplinario de la ESI, así como también denota el posicionamiento referido por los docentes en cuanto a la necesidad de una capacitación continua en estas temáticas.

En pocas palabras, todo hasta aquí señala la persistencia de la deuda en la incorporación de la ESI en los programas universitarios. Sin embargo, cabe destacar el acercamiento por parte de los docentes entrevistados a un tratamiento más amplio y abarcativo de las temáticas en ESI, que supera las barreras impuestas por la carencia de capacitación heredada de su lugar de formación, y que incluye en algunos casos también un abordaje interdisplinario.

Referencias

Báez, J. (2020). ESI ¿con todas las letras? un recorrido por los planes de estudio de la formación de profesores/as de letras en la ciudad de buenos aires. Revista Exlibris, (9), 144-155. http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3343

Báez, J. (2021). Disputas discursivas en torno a la implementación de la educación sexual integral: un recorrido reciente en Argentina. Communitas, [S. l.], 5 (9), p. 156-165.

Boccardi, F. (2008). Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de educación sexual integral en la Argentina. Perspectivas de la comunicación, 1 (2), pp. 48-58.

Buttler, J. (2007). El género en disputa El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Cravero, C, Rabbia, H, Giacobino, A, & Sartor, I. (2020). Educación sexual integral en las aulas de Argentina: Un análisis de la satisfacción percibida y opiniones de ingresantes universitarios/as. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 11 (21).

Davini, M. (2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación. Área de Desarrollo Curricular Dirección Nacional de Formación e Investigación Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Davini, M. (2008). Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.

Faur, E & Lavari, M. (2018). Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en Educación sexual Integral. Buenos Aires: Unicef Argentina.

Freire P. (1970). Pedagogía del oprimido. Cap. 1. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Freud, S. (1993). Tres ensayos de una teoría sexual. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Foucault, M. (1998). Historia de la sexualidad: la voluntad de saber. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Grotz E, Plaza María V, González del Cerro C., González Galli, L. M. y Di Marino L. (2020). La Educación Sexual Integral y la Perspectiva de Género en la Formación de Profesorxs de Biología: un análisis desde las voces de lxs estudiantes. Ciência & Educação (Bauru), 26.

Martínez, L. (2019). La autonomía de las Universidades Nacionales en el Sistema Constitucional argentino. Análisis de las competencias y la jerarquía de las normas en materia de educación superior. Derechos En Acción, 12 (12), 309-387.

Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. Novedades Educativas, 184, p. 40-44.

Morgade, G. (Comp.) (2011). Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Lavigne, L. (2009). Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la Educación Sexual Integral desde una perspectiva feminista. Mora, (25), 235-242.

Ley 26.150 Programa nacional de educación sexual integral. Buenos Aires, 2006. Recuperado el 6 mayo 2020 de: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=121222#:~:text=Resumen%3A,DE%20BUENOS%20AIRES%20Y%20MUNICIPAL.

Lisboa, L. & Sosa, L. (2015). Regulando las relaciones sexuales adolescentes: moral y doctrina católica en las perspectivas docentes sobre la educación sexual integral. Revista Del IICE, (38), 25-38.

Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), en colaboración con la Asociación Mundial para la Salud Sexual (2000). Promoción salud sexual de las Recomendaciones para la acción.

Torres, G. (2009). Normalizar: discurso, legislación y educación sexual. Íconos. Revista de Ciencias Sociales, (35), pp. 31-42.

Zulay Jáuregui Mora S. La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación. Boletin Redipe, 7(11), p.65-81.