

LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LA ARGENTINA

BALANCES Y DESAFÍOS
DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY
(2008-2015)



Presidencia
de la Nación

Ministerio de
Educación

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Dr. Aníbal Fernández

Ministro de Educación

Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Jefe de Gabinete

A.S. Pablo Urquiza

Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa

Lic. Gabriel Brener

Subsecretaria de Planeamiento Educativo

Prof. Marisa Díaz

Directora Nacional de Planeamiento Educativo

Lic. Guillermina Salse

Directora Nacional de Gestión Educativa

Prof. Delia Méndez

LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LA ARGENTINA

BALANCES Y DESAFÍOS
DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY
(2008-2015)

Equipo de investigación

Dra. Eleonor Faur (Coordinadora)

Dra. Mónica Gogna

Dra. Georgina Binstock

Agradecemos al Fondo de Población de las Naciones Unidas por el apoyo en la realización de la investigación llevada a cabo en el marco de esta publicación.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral

Coordinadora: Mirta Marina

Responsables: María Lía Bargalló y Mariana Lavari

Colaboradores/as Sofía Conti y Juan Pablo Pulleiro

Departamento de Programación Educativa

Coordinadora: Carolina Calvelo

Colaboradores/as: Paula Jurado Achinelli y Nicolás Caliva

Área de Capacitación

Coordinador: Carlos Ruiz

Colaboradores/as: Sabrina Castillo, Gimena Nieto, Joaquín Zajac

Coordinación de Materiales Educativos

Coordinador: Gustavo Bombini

Subcoordinadora: Alicia Serrano

Responsable de Publicaciones: Gonzalo Blanco

Editora: Ana Feder

El Programa Nacional de ESI agradece el acompañamiento incondicional del equipo de talleristas que se desempeñaron en las Jornadas de Formación Institucional Educación Sexual Integral: “Es parte de la vida, es parte de la escuela”. Sin ellas ni ellos hubiera sido imposible concretar esta audaz iniciativa. En nombre de las y los docentes y de todas las chicas y los chicos de nuestro país, les agradecemos esta lucha codo a codo por sus derechos.

PALABRAS INICIALES

Con el objetivo de generar núcleos de sentido alrededor de una política educativa con identidad jurisdiccional y federal y dar cumplimiento a la Ley N° 26.150, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación se propuso el desarrollo de diversas acciones de monitoreo y evaluación desde el Estado como un desafío que atraviesa nuestra cotidianidad. Estas acciones contribuyen a la institucionalización de modos de trabajo integrales y colaborativos y a una construcción renovada de los procesos colectivos, generando condiciones para establecer reflexiones y formas de intervención que acompañen el desarrollo de las políticas educativas.

El seguimiento y monitoreo, en sus diversas instancias y momentos, se constituye en una herramienta central para la toma de decisiones y en una fuente permanente de aprendizaje, permitiéndonos revisar prácticas y reflexionar sobre ellas en relación con las metas planteadas y las acciones puestas en marcha. Consideramos que avanzar en una sistematización del proceso permite la reconstrucción y el análisis crítico de la experiencia transitada, con la participación activa y directa de aquellas personas y equipos involucrados en ella, para producir conocimiento y generar aprendizajes colectivos que permitan institucionalizar y consolidar los logros alcanzados y demarcar el camino a seguir.

Estas investigaciones han decidido poner el foco en el alcance y los sentidos que la capacitación docente masiva y los materiales de Educación Sexual Integral han tenido a partir de la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Asimismo, se propusieron indagar sobre las representaciones de docentes y directivos acerca de la educación sexual integral en el contexto escolar y su resignificación a partir de la instancia de formación en las Jornadas de Formación Institucional “ESI, es parte de la vida, es parte de la escuela”.

Estamos satisfechas de haber podido sistematizar y transmitir las experiencias concretas que docentes, directores, directoras, talleristas y equipos jurisdiccionales han transitado. Estamos convencidas de que la riqueza de la acción y el compromiso colectivo habilitan la transformación de las prácticas educativas en pos de un mundo cada día más justo e igualitario.

Mirta Marina

Coordinadora del Programa Nacional de Educación Sexual Integral

Guillermina Salse

Directora Nacional de Planeamiento Educativo

INTRODUCCIÓN

La Ley Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150, de 2006) inauguró un nuevo camino en la política educativa. Estableció que “todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”. Dos años más tarde, el Consejo Federal de Educación aprobó de forma unánime los Lineamientos Curriculares Básicos para que la Educación Sexual Integral (ESI) llegue a las aulas. Se trató de fortalecer la transversalidad de la ESI en los distintos niveles educativos y disciplinas académicas. Lógicamente, este nuevo derecho para niñas, niños y adolescentes supuso un importante desafío para la comunidad escolar. Ni todos los equipos de gestión educativa ni todos los/las docentes se encontraban preparados/as para asumir esta tarea, que a la sazón constituye una obligación para los y las educadores/as.

En el año 2008, tal como se establece en la ley, el Ministerio de Educación de la Nación creó el Programa de Educación Sexual Integral, el cual ha venido realizando un trabajo sostenido para implementar dicha ley como parte de un proceso de ampliación de los derechos humanos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que viven en el país. Las acciones del programa ESI incluyeron, en un principio, una estrategia de capacitación virtual para docentes y directivos de todo el país, proceso que se fue consolidando año tras año, y que, en 2015, se sigue sosteniendo.¹ En paralelo, se diseñaron y distribuyeron los lineamientos curriculares básicos y de sensibilización de los derechos de niños, niñas y adolescentes vinculados con la Educación Sexual Integral. Estas iniciativas se ampliaron a partir de 2009 mediante dos estrategias que buscaron consolidar la perspectiva pedagógica de la sexualidad y alcanzar la totalidad del universo de escuelas de la Argentina. Por una parte, se elaboraron y difundieron en todas las escuelas materiales didácticos para su utilización en el contexto de las aulas. Los materiales fueron diseñados en consonancia con los lineamientos curriculares básicos, con los principios y conceptos de la ESI y con las etapas de vida y las particularidades de los niños y niñas que atenderían, adecuando los contenidos y metodologías a cada nivel y modalidad de enseñanza. El enfoque de los materiales elaborados establece como ejes conceptuales y pilares de la ESI el enfoque de derechos, la promoción de la igualdad de género, el respeto a la diversidad de formas de vida, el cuidado del cuerpo y de la salud, y la afectividad.

Por otra parte, se diseñó y puso en marcha un programa federal de formación institucional “Educación Sexual Integral. Es parte de la vida, es parte de la escuela”. Esta propuesta se destinó a docentes y directivos y se aplicó en diecisiete provincias argentinas.²

1. Los diferentes cursos y seminarios de capacitación virtual en ESI que brinda el Programa Nacional de ESI son abiertos a docentes de todo el país.

2. Las provincias que participaron entre 2012 y 2014 fueron Buenos Aires, Chaco, Chubut, Córdoba, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, San Luis, Santa Cruz y Tierra del Fuego. Mientras que en 2015 comenzaron las capacitaciones en las provincias de Corrientes y Catamarca.

Teniendo en cuenta iniciativas previamente desarrolladas en el ámbito de la educación sexual (o de alguna dimensión de la ESI, como por ejemplo la dimensión de género), la cobertura alcanzada mediante este plan de capacitación no tiene precedentes en la Argentina. En 2012, se formaron 12000 docentes provenientes de 6000 escuelas. En 2013, se sumaron otros 20.000 docentes de 10.000 escuelas. En 2014, se alcanzó a 28.000 docentes más, de 14.000 establecimientos. En 2015, se capacitará al personal de 14.000 escuelas adicionales. En total, entre 2012 y 2015, 88.150 docentes participaron en las jornadas de formación. Además, esas cifras se amplían si tenemos en cuenta que el dispositivo de capacitación culmina cuando directivos y docentes, que participaron de la misma, realizan en sus propias instituciones la Jornada institucional de ESI con suspensión de clases. Allí se transmiten los contenidos aprendidos, se socializan los materiales didácticos de ESI y se promueve la inclusión de los lineamientos curriculares de ESI en el proyecto de la escuela.³

Como parte de las diversas acciones de monitoreo y evaluación que lleva adelante el Programa Nacional de ESI, entre 2014 y 2015, se desarrolló la investigación cuyos resultados se presentan en este volumen. El estudio tuvo como objeto analizar la implementación de la política de Educación Sexual Integral en Argentina, focalizando en dos etapas del proceso de implementación del programa: la capacitación presencial masiva y la implementación de la ESI en las escuelas, tiempo después de atravesada la capacitación. Esta investigación requirió del diseño de instrumentos de recolección y análisis de información complementarios y pertinentes según los objetivos específicos de cada etapa: herramientas cualitativas para recoger lo que sucede en las jornadas de formación y encuestas dirigidas a docentes y directivos para conocer en qué medida se valora el proceso de formación y los materiales y de qué manera se está implementado la ESI en las escuelas.

ESTRUCTURA Y CONTENIDOS DEL INFORME

El informe se organiza en tres secciones o capítulos. El primero presenta la investigación cualitativa y se subdivide en cinco partes. En la primera parte se intenta indagar en torno a cómo llegan los y las docentes y directivos a la capacitación. Mediante este ejercicio se busca elaborar una “línea de base” de tipo cualitativo, que recupere las creencias, recuerdos e imágenes que comparten los y las docentes y directivos en los primeros momentos del proceso formativo. Focaliza la atención en las imágenes, representaciones y preconceptos con que los y las docentes y directivos llegan a la capacitación.

3. En las jornadas de formación institucional “Educación Sexual Integral. Es parte de la vida, es parte de la escuela” participan uno o dos docentes y un directivo de cada institución. Luego realizan una jornada institucional en sus escuelas en la cual socializan con los colegas los contenidos aprendidos y el material didáctico recibido. Esta última jornada se hace con suspensión de clases y pueden ser de jornada simple o completa, dependiendo del funcionamiento de cada institución. De aquí en más nos referiremos a esta última como “jornada institucional”.

Las experiencias verbalizadas por los y las participantes en las primeras dinámicas de trabajo permiten **identificar, desde su propia perspectiva, motivaciones y resistencias** frente a la propuesta a implementar. El análisis realizado dio origen a una “tipología de resistencias”,⁴ que muestra que ciertas conductas no necesaria o exclusivamente tienen un trasfondo religioso o ideológico. En tal sentido, contribuye a entender la diversidad de perspectivas de directores, directoras y docentes, y ayuda a sistematizar los diferentes tipos de cuestionamientos (más o menos explícitos) que los y las talleristas suelen encontrar y —como veremos— sortear mediante el uso de diversos recursos pedagógicos. Este recorrido resultará fundamental para comprender el grado con el cual se logran modificar las representaciones iniciales durante las jornadas de capacitación.

La segunda parte, **Escenas en las escuelas de hoy**, ilustra las escenas de la vida escolar contemporánea que se vinculan con la sexualidad. Con base en el análisis de los relatos que los y las propios/as docentes y directivos comparten a lo largo de los talleres (que describen situaciones que irrumpen en sus escuelas), se busca caracterizar los escenarios de la actualidad y los desafíos que, en el terreno de la Educación Sexual Integral, presenta la escuela de hoy. Las escenas narradas permiten también comprender el modo mediante el cual los/as educadores interpretan y abordan estas situaciones con anterioridad a la capacitación de ESI.

La tercera parte recupera la noción de **La sexualidad como contenido pedagógico** y se adentra en el proceso de formación docente propiamente dicho. Analiza el modo en el cual se desarrolla la transmisión de conceptos y dimensiones básicas de la ESI, de los contenidos curriculares y de los materiales de Educación Sexual Integral elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación. En este recorrido se presta especial atención a los debates y posicionamientos de docentes y directivos frente a dichos conceptos y herramientas, a fin de identificar el modo en el que los y las participantes reciben y se apropian de estos recursos. Las apreciaciones y ejemplos provistos por los y las participantes en la dinámica grupal sobre los lineamientos curriculares muestran con detalle qué contenidos se abordaban con anterioridad a la capacitación y cuáles no, y las **razones** de estas ausencias.⁵ Las menciones espontáneas y textuales (*verbatim*) también arrojan luz sobre los **significados** atribuidos a algunos de los ejes de la ESI, algo que no es posible conocer por medio de la encuesta (por ejemplo, en un grupo se reconoció que se hablaba de la discriminación para referirse a los pueblos originarios pero no al reflexionar sobre las personas con discapacidad).⁶ Cierra esta sección el análisis de la planificación de una **jornada institucional**, que recupera los aprendizajes de la capacitación para ser

4. Las tipologías son sistemas de clasificación que tienen como propósito describir las características o atributos que distinguen una cosa de otra. Son un poderoso instrumento para dar sentido e informar acerca de los datos cualitativos. En ocasiones surgen de las categorías verbales usadas por los participantes del estudio. En otros, el analista hace explícitos patrones que parecen existir que no son percibidos como tales por la gente.

5. La “descripción densa” presenta contexto, emoción y los hilos de las relaciones sociales que unen a las personas. Evoca emocionalidad y sentimientos personales. Inserta la historia en la experiencia (Denzin, 1989: 83).

6. La encuesta presenta el porcentaje que indicó para cada uno de los contenidos y ejes específicos ESI si estaba o no incluido en el Proyecto Educativo de la escuela, no la manera en que puede ser interpretado por los encuestados.

socializados por los pares (docentes y directivos que no participaron de la capacitación presencial) en el contexto de cada escuela convocada.

En la cuarta parte del capítulo cualitativo se vira el foco del análisis para recuperar las intervenciones pedagógicas de los y las talleristas. Se busca ilustrar el vasto despliegue de estrategias y recursos utilizados para la formación de docentes y directivos en Educación Sexual Integral. El objetivo de incorporar esta mirada es el de consolidar y transferir el bagaje de conocimientos desarrollados por el equipo de talleristas que acompaña al Programa de Educación Sexual Integral desde 2012, y así contribuir a afianzar metodologías y procesos de capacitación en una temática que, a priori, suele despertar inquietudes y resistencias entre quienes se aproximan al enfoque de la ESI.

La quinta parte sintetiza el análisis previo para destacar los logros y desafíos de la capacitación, y establecer algunas consideraciones finales de la investigación cualitativa. Como veremos, el análisis realizado indica que para buena parte de los y las participantes la capacitación masiva es una experiencia muy importante y logra su cometido: sensibilizar respecto del rol fundamental que juegan como agentes de esta política pública, y darles herramientas y materiales para la planificación de las actividades y el trabajo en el aula. Es importante notar que las opiniones positivas de los y las participantes (conocidas de primera mano por el equipo del Programa Nacional de Educación Sexual Integral) se mantienen en el tiempo, según indican los datos de las encuestas, realizadas hasta dos años después de las capacitaciones masivas. Esta retroalimentación entre los datos cuantitativos y cualitativos aumenta la confianza en la solidez de los hallazgos.

El segundo capítulo elabora el análisis del estudio cuantitativo. Describe los principales resultados de las encuestas realizadas a los equipos directivos de establecimientos educativos y a docentes. Detalla sus experiencias, visiones, opiniones y evaluación acerca de la capacitación masiva en ESI (organización, contenidos, y materiales), de la jornada institucional y las actividades áulicas que se encuentran desarrollando una vez atravesada la capacitación. Las encuestas a directivos y a docentes comparten muchos aspectos similares, así como preguntas específicas inherentes a las diferentes responsabilidades, actividades y prácticas que tienen directivos y docentes. La encuesta, tanto a directores/as como a docentes, consta de ocho secciones y fue implementada de manera autosuministrada por Internet. La mayoría de las preguntas tienen alternativas de respuestas.

Por último, en el tercer capítulo se incluyen conclusiones y recomendaciones. Por una parte, se integran los resultados de los capítulos cuantitativo y cualitativo, los cuales se complementan y ponen en diálogo. Así, los datos cualitativos permiten comprender algunos resultados cuantitativos, al hacer explícitas, por ejemplo, algunas de las razones por las que docentes y directivos valoran los lineamientos curriculares y/o los materiales elaborados por el Programa ESI, los que recibieron elevados puntajes positivos en las encuestas. Finalmente, se introducen algunas recomendaciones para el sostenimiento y consolidación de la implementación del Programa ESI y de las estrategias de formación docente.

EL DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño cualicuantitativo escogido permitió abordar los diferentes “momentos” del proceso que lleva adelante el Programa ESI: la capacitación masiva, la planificación y realización de la jornada institucional y el desarrollo de acciones institucionales y actividades áulicas (ejes y contenidos abordados, materiales utilizados, etc.). Interesaba conocer la valoración general de la ESI por parte de los diversos actores involucrados y la visión retrospectiva que tienen actualmente docentes y directivos, respecto de la capacitación masiva.

El componente cualitativo centró la atención en la capacitación en Educación Sexual Integral “ESI. Es parte de la vida...”, un dispositivo de formación tan novedoso como intenso para quienes forman parte de la misma: equipos técnicos nacional y provinciales, docentes, equipos de gestión de instituciones escolares de todos los niveles y talleristas. Son tres días de inmersión en cuestiones relativas a la sexualidad en el ámbito educativo y escolar que, partiendo de la puesta en común del marco normativo vigente en la Argentina, buscan generar condiciones para implementar la ESI en el contexto escolar, y preparar al equipo docente y directivo para su intervención pedagógica en este aspecto. Este primer momento de la capacitación, en el cual se exponen las necesidades históricas que han llevado a la sanción de la Ley 26.150, como sus principales objetivos y contenidos, es realizada por el equipo del Programa Nacional de ESI ante un auditorio compuesto por quinientos docentes y directivos en promedio. Luego, los talleres se organizan según el nivel educativo y modalidad en el cual participan docentes y directivos. Reúnen entre treinta y sesenta docentes (dependiendo del nivel y modalidad y de la jurisdicción). Se trata de profesionales de la educación de distintas edades, funciones, trayectorias, sistemas de creencias y valores y enfoques acerca de la educación. Hay una predominancia de mujeres en todos los niveles, hecho que refleja la estructura de empleo del sector. En Primaria y Secundaria los grupos son mixtos, mientras que en el Nivel Inicial casi la totalidad de maestras y directoras son mujeres, con la excepción de las provincias que incluyen docentes auxiliares de comunidades indígenas (modalidad de Educación Intercultural Bilingüe), entre los cuales también hay varones.

El enfoque cualitativo resultó el más apropiado para conocer los procesos que tuvieron lugar en esas jornadas, ya que permite comprender las situaciones desde el punto de vista —y en los propios términos— de quienes participaron (docentes, directivos y talleristas) y “establecer el significado de una experiencia para la persona en cuestión” (Denzin, 1989). Es importante notar que el énfasis del análisis cualitativo está en iluminar, comprender y extrapolar⁷ más que en la determinación casual, la predicción y la generalización” (Patton, 1990).

7. Las extrapolaciones son modestas especulaciones (lógicas, reflexivas y orientadas a problemas) acerca de la probable aplicación de los hallazgos a otras situaciones bajo condiciones similares pero no idénticas (Patton, 1990).

Las fuentes de datos utilizadas para la investigación cualitativa fueron documentos existentes (informes de talleristas) y crónicas producidas como parte de la investigación.⁸ Estas últimas son especialmente aptas para “contar la historia de un programa, capturando y comunicando las historias de los participantes” (Patton, 2003). Consistieron en narraciones descriptivas y minuciosas producidas por talleristas capacitados que siguieron pautas comunes para el registro de interacciones personales, comportamientos (verbales y no verbales), acciones, conversaciones y procesos grupales.⁹ Las técnicas cualitativas (la observación, el registro de la actividad que hacen habitualmente los y las talleristas y las cartas que escriben los y las participantes a sus colegas el último día) también permiten dar cuenta de lo que les sucede a quienes participan a lo largo de los tres días de taller: en qué medida se apropian de conceptos, herramientas y materiales, qué cambios se producen en términos de disposición para llevar adelante este nuevo desafío, cuáles son los temores que se verbalizan con miras al regreso a la escuela, etc.

Como sucede toda vez que se trabaja con datos de segunda mano (Saks y Allshop, 2012), utilizar los informes de talleristas como fuente tiene ventajas y desventajas.¹⁰ Permite una aproximación bastante sistemática (existe un formato de informe) a lo ocurrido en los talleres: cómo llegan los participantes, cómo reciben los ejes, contenidos y materiales, cuáles son las escenas que comparten en torno a la sexualidad, cuáles las que enfrentan en las aulas, etc. Sin embargo, no debe olvidarse que estos informes expresan el “punto de vista” de los y las talleristas acerca de las experiencias y testimonios de quienes han participado en la capacitación (por ejemplo, un mismo hecho puede ser destacado por un/a tallerista y omitido por otro/a).

La investigación cuantitativa implicó un proceso diferente. La encuesta a directivos y docentes recoge la valoración de la capacitación masiva luego de un tiempo de haberse producido —en promedio un par de años— y ofrece información inédita tanto acerca de las actividades que se desarrollaban con anterioridad (contenidos incluidos en el PEI, por ejemplo) como acerca del desarrollo de la jornada institucional y de la implementación actual de la ESI (contenidos y ejes prioritarios, frecuencia de las actividades áulicas por áreas y niveles, utilización de los materiales, etc.).

Se administró una encuesta a directivos y a docentes de establecimientos educativos de todos los niveles de enseñanza, con el objetivo de conocer las experiencias, visiones, opiniones y evaluación acerca de la capacitación masiva en ESI (organización, contenidos, y materiales), la jornada institucional y las actividades áulicas. Los establecimientos fueron seleccionados a partir de una muestra elaborada por la Dirección

8. A partir del contacto inicial con los informes, las investigadoras responsables del análisis cualitativo sugirieron introducir algunas modificaciones en el formulario, destinadas a obtener información más específica a los fines de la investigación.

9. La preparación de este relevamiento supuso la realización de reuniones grupales con talleristas y cronistas que explicaron el propósito de esta técnica, las características de la tarea, la guía para la recolección de las crónicas y los criterios de rigor a tener en cuenta.

10. Para realizar este análisis se seleccionó una muestra de sesenta informes de talleres de diversas provincias y niveles, producidos por talleristas especialmente entrenados para la producción de un informe denso.

Nacional del Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de la Nación. En cada establecimiento se solicitó que la encuesta fuera respondida por aquella persona del equipo de dirección que hubiera asistido a la capacitación masiva “ESI. Es parte de la vida, es parte de la escuela”, y a dos docentes (uno/a que hubiera asistido a la capacitación y otro/a que no hubiese asistido a la capacitación presencial). Se elaboraron dos cuestionarios separados, ya que si bien la encuesta a directivos y la encuesta a docentes comparten muchas preguntas similares, también incluyen preguntas específicas inherentes a las diferentes responsabilidades, actividades y prácticas que tienen directivos y docentes. La encuesta, tanto a directores como a docentes, consta de ocho secciones, con preguntas que mayoritariamente ofrecen alternativas de respuestas, y fue diseñada para ser respondida por Internet. La escuela fue contactada y se le asignó un código y una contraseña para su acceso. La encuesta fue respondida por un total de 634 directivos o representantes institucionales y 1213 docentes.

Como todo instrumento cuantitativo, la encuesta permite conocer tendencias (por ejemplo, cuáles fueron los aspectos más valorados de la capacitación masiva, cuáles los ejes más abordados por nivel, etc.) e identificar diferencias significativas en opiniones y actitudes (entre docentes y directivos, entre docentes de diferentes niveles, etc.). También permite establecer relaciones entre variables (por ejemplo, entre la valoración de la ESI y el hecho de que la escuela ya estuviera abordando o no la temática, entre la valoración de la capacitación masiva y el tiempo transcurrido desde ella).

El proceso de investigación y redacción de este informe se desarrolló entre julio de 2014 y abril de 2015.¹¹ El trabajo realizado es fruto de un importante trabajo colectivo. La redacción del volumen final, que aquí presentamos, fue responsabilidad de Eleonor Faur y Mónica Gogna (en la elaboración del capítulo cualitativo y la integración del texto completo) y de Georgina Binstock (en la producción del capítulo cuantitativo). Las autoras mantuvieron una constante orientación e interlocución por parte de tres áreas del Ministerio de Educación de Nación, que trabajaron de forma conjunta, sumaron a sus equipos y aportaron en la definición de los diseños de instrumentos cualitativo y cuantitativo. Estas áreas son: el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, coordinado por Mirta Marina; la Dirección Nacional de Planeamiento Educativo, dirigida por Guillermina Salse, y el Área de Capacitación, a cargo de Carlos Ruiz. En este intercambio, el rol de Lía Bargalló y Mariana Lavari, profesionales del equipo del programa ESI, fue central tanto en el diseño de instrumentos como en la coordinación de las reuniones y pautas de trabajo con los y las talleristas y cronistas. Carolina Calvelo, Paula Jurado Achinelli y Nicolás Caliva, de la Dirección Nacional de Planeamiento Educativo trabajaron codo a codo durante todo el proceso. Martha Weiss, pionera de la educación sexual en Argentina y consultora del Programa

11. Este lapso incluyó: a) el diseño y rediseño de instrumentos de recolección de información; b) la realización de trabajo de campo (encuestas, crónicas y reuniones con cronistas y talleristas); c) la sistematización cuantitativa de información preexistente (básicamente, los informes de talleres de diferentes niveles y provincias); d) el análisis de la información cuantitativa y cualitativa recolectada en esta nueva etapa, y e) la redacción de tres informes preliminares (uno acerca del material cualitativo y dos informes con datos cuantitativos, uno por encuesta).

ESI, acompañó los talleres y el trabajo de cronistas y talleristas y contribuyó en el diseño de pautas de trabajo para el relevamiento cualitativo. Sofía Conti y Juan Pablo Pulleiro aportaron de forma sostenida como asistentes de investigación, en las distintas etapas del estudio (diseño, relevamiento y sistematización de la información). Joaquín Zajac, del área de Capacitación contribuyó en la sistematización de información cuantitativa y cualitativa. También colaboraron con el equipo del proyecto Sabrina Castillo y Gimena Nieto, del área de Capacitación del Ministerio de Educación, y especial mención merece el grupo de cronistas y talleristas que se sumaron a la tarea de documentación minuciosa de los procesos que ocurren en los talleres de capacitación y que ofrecieron insumos para iluminar el análisis. Por último, se agradece a todas las personas que participaron en los talleres analizados y que respondieron la encuesta, quienes con honestidad y reflexividad nos permitieron contar con la información indispensable para la realización de esta tarea.

CAPÍTULO 1. ALCANCES Y SENTIDOS DE LAS ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

PRESENTACIÓN

Este capítulo indaga las representaciones de docentes y directivos acerca de la educación sexual en el contexto escolar, y su resignificación a partir de la instancia de formación en las jornadas “ESI. Es parte de la vida, es parte de la escuela”. De forma complementaria, da cuenta de las estrategias y recursos de formación que, a modo de intervenciones pedagógicas, desarrollan los y las talleristas a lo largo del proceso formativo.

Lo expuesto a continuación se sustenta en una estrategia de análisis cualitativo, en el cual se exploran, por un lado, los sentidos y percepciones de los y las participantes de talleres y, por otro lado, se recuperan los procesos e intervenciones pedagógicos desarrollados por talleristas, en tanto se consideran centrales como herramientas facilitadoras de las dinámicas grupales de revisión, transferencia y apropiación de conocimientos y metodologías para abordar la educación sexual de manera integral. Para la elaboración del informe se analiza una serie de dispositivos y recursos disponibles: a) los informes de talleristas seleccionados (desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo);¹² b) un corpus de quince crónicas de talleres desarrolladas durante 2014, atendiendo la diversidad de niveles y regiones para su selección¹³ y c) las notas y desgrabación de una reunión con talleristas realizada el 28 de noviembre de 2014.

Todo el material recogido proviene de las jornadas de capacitación masiva, en particular de las dinámicas desarrolladas durante los talleres de formación. El diseño de los talleres invita a un recorrido que supone cuatro etapas. Se inicia con un proceso de reflexión personal, luego se abordan los principales conceptos relacionados con la integralidad de la ESI, más tarde se trabaja con un conjunto de dispositivos útiles para fortalecer la práctica docente (lineamientos curriculares, materiales, etc.) y finalmente se brindan herramientas para la preparación de la jornada institucional que docentes y directivos deben realizar —con sus colegas— en su institución de procedencia. El análisis de los

12. Los datos cuantitativos provienen de 96 informes de diversas provincias (mayoritariamente de talleres con docentes y directivos de Nivel Inicial, Primario y Secundario) y 129 informes de la provincia de Buenos Aires.

13. Las crónicas relatan los siguientes talleres: ocho de Primaria (dos en Chaco, cuatro en Mendoza, uno en San Luis y uno en Neuquén); cuatro de Secundaria, dos en Chaco y dos en provincia de Buenos Aires (Tigre y La Matanza); uno de Inicial (Santa Cruz); uno de Jóvenes y Adultos (Santa Cruz); uno de Contextos de Encierro (Chaco).

informes de talleristas y de las crónicas recogidas durante el transcurso de los talleres de formación, en donde se recogen las voces y debates de quienes participaron, nos permite identificar y analizar el modo en el cual se desarrolla el proceso formativo. Además, nos ha permitido indagar el grado en el cual los y las docentes y directivos se involucran en la reflexión, en la apropiación de conceptos y herramientas y su compromiso para la práctica docente, a fin de comprender en qué medida el dispositivo de capacitación logró movilizar la transformación en las perspectivas docentes, como así también identificar algunos aspectos del dispositivo que pueden requerir mayor profundización. El informe se estructura en cinco partes: 1) ¿Cómo llegan los y las docentes y directivos a la capacitación? 2) Escenas en las escuelas de hoy; 3) La sexualidad como contenido pedagógico; 4) Estrategias y recursos de formación: una mirada sobre los y las talleristas y 5) Un balance: logros y desafíos de la formación docente.

1. ¿CÓMO LLEGAN LOS Y LAS DOCENTES Y DIRECTIVOS A LA CAPACITACIÓN?

Nos proponemos, en este apartado, comprender el modo en que docentes y directivos llegan a la capacitación: cuáles son sus imágenes en torno a la Educación Sexual Integral, qué expectativas o resistencias traen, de qué modo conceptualizan la “sexualidad”, qué recuerdos tienen de su experiencia escolar en relación con esta temática. Este es un modo de aproximarnos a la construcción de una “línea de base”, de tipo cualitativa. Nos permite tener una radiografía de cuál es el terreno cultural en el cual se va a implementar la ESI, pero también, cómo se desarrolla el proceso formativo y en qué medida se modifican (o no) los conocimientos y perspectivas de quienes atraviesan la capacitación.

Con escasas excepciones, cuando inician la capacitación, el desconocimiento acerca de la existencia de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (26.150) es generalizado entre todos los grupos, más allá de los niveles y provincias. Aun cuando algunos docentes refieren cierta familiaridad con los conceptos y abordajes de la ESI, escasamente se asocia la Educación Sexual Integral con una política educativa obligatoria para las escuelas de gestión estatal y de gestión privada.

La mayoría de los y las participantes oscilan entre la curiosidad y la incertidumbre. Escasamente, en esta primera instancia, hay participantes que refieran estar entusiasmados, deseosos de ampliar sus conceptos y abordajes y dispuestos a trabajar los materiales en profundidad. Lo que más se observa son cuerpos distantes, a veces a la defensiva, y una importante proporción de participantes entre los cuales predomina la incertidumbre, la inquietud, e incluso las resistencias a trabajar la ESI.

A continuación intentaremos dar cuenta de estos primeros momentos del proceso que docentes y directivos realizan en la capacitación. Para ello proponemos algunas

categorías que nos permitan señalar las resistencias que se manifiestan en dicho proceso, las concepciones que docentes y directivos sostienen en relación con la sexualidad y el proceso reflexivo al que el dispositivo apuesta.

Resistencias frente a la ESI

Hay quienes explicitan sus resistencias frente a la ESI desde el primer día, y señalan que el hecho de “dar o no dar” contenidos de ESI, o qué tipo de información compartir, es una decisión de cada profesor/a y de cada institución, lo que evidencia cierta noción (y práctica) discrecional en torno a la ESI, con anterioridad a la capacitación. El desconocimiento de la Ley de Educación Sexual Integral contribuye a alimentar estas inquietudes (prejuicios y/o resistencias), en la medida que muchos docentes consideran, al llegar a la capacitación, que pueden tomar decisiones de manera autónoma.

Las resistencias frente a la ESI se expresan mediante diversas preocupaciones por parte de los y las participantes, que agrupamos en una tipología a fin de comprender la variedad de razones que las sustentan y desarrollar estrategias pedagógicas sensibles a esta diversidad.

a) **Resistencias de tipo operativo:** reflejan las preocupaciones de los y las docentes en relación con en qué medida la ESI puede afectar su planificación y su trabajo en el aula (en tanto se trata de docentes que tienen que incorporar contenidos a sus propias asignaturas o planes de trabajo). Como presupuesto, lo que esta resistencia indica es la noción de que la educación sexual debería —a lo sumo— ser ofrecida por especialistas, sin afectar la currícula de sus asignaturas ni la lógica escolar, y se expresa en frases como la siguiente: “¿Cuánta carga horaria va a tener?”, “no queremos ser profesores sólo de eso y descuidar nuestras áreas...”.

b) **Resistencias de tipo moral:** esta resistencia alude a una preocupación, que no es operativa sino valorativa e ideológica, y refleja la objeción frente a los contenidos y enfoques que se proponen como parte de la ESI. En general, este tipo de resistencias surge entre docentes y directivos afines a perspectivas religiosas (si bien en los talleres queda claro que no se extiende a la totalidad de docentes de escuelas confesionales).¹⁴ La doctrina que sustenta esta perspectiva considera que una educación sexual “positiva” se limita a aquella que entiende a la sexualidad como un modo de expresar y vivir el amor. Según este criterio, la educación sexual debería promover la castidad prematrimonial, la fidelidad y la expresión del amor dentro del matrimonio. Este enfoque parte de una visión esencialista de la biología, que atribuye funciones específicas a los hombres y a

14. Debemos aclarar que cuando hablamos de afinidad no solamente nos referimos a personas practicantes de diferentes credos. También encontramos, con mayor o menor fuerza, representaciones sobre la sexualidad propias del catolicismo, extendidas en la sociedad en general. Estas representaciones también fundamentan resistencias en docentes no practicantes. Del mismo modo, debemos aclarar que existen docentes que profesan su religión y trabajan las temáticas vinculadas a la sexualidad desde el enfoque de la ESI. En conclusión, lo que planteamos en esta sección apunta a describir una tendencia observada en los talleres que no debe llevarnos a conclusiones y generalizaciones sobre la cuestión.

las mujeres y entiende que el matrimonio debería ser constituido por una pareja heterosexual. Se trata de un enfoque normativo en relación con la sexualidad, que refleja un fuerte sustrato de lo que “debe ser”.¹⁵ Algunas de las expresiones vertidas a lo largo del taller muestran cómo estas resistencias parten del desconocimiento de la obligatoriedad de la ESI, a partir de la Ley 26.150, o bien del rechazo frente a los contenidos mínimos. Por ejemplo: “está lo de la objeción de conciencia, porque vos podés no dar un tema porque depende de lo ético. Además, podés no dar los contenidos”. Se confrontan así la normativa nacional y la necesidad de implementar la ESI desde un enfoque respetuoso de los derechos de niños, niñas y jóvenes.

c) **Resistencias por temor a “las familias”**: en este caso la dificultad expresada se traslada a una institución externa a la escuela y a la dinámica áulica, para poner en juego la relación entre la escuela y la comunidad. Se percibe como “amenaza” la posible crítica de los padres y madres en caso de que la escuela ofrezca perspectivas que las familias no comparten, o interceda en una presunta responsabilidad familiar —la educación sexual—.¹⁶ Este temor se expresa, en especial, entre docentes de escuelas confesionales, pero también entre aquellos/as que trabajan en comunidades rurales, o con alta prevalencia de población indígena. En esos casos, se busca justificar la ausencia de la ESI en las escuelas rurales o interculturales como parte de la lógica de “relativismo cultural” en donde, según los y las docentes, la implementación de la ESI colisionaría con los valores y las creencias que ellos/as perciben en la comunidad. Las resistencias se colocan por fuera de la institución escolar y, desde este punto de vista, el posicionamiento docente —la resistencia a la ESI—formaría parte del “respeto” hacia la cultura ajena. Desde esta perspectiva, son “ellos” (los “otros”, los indígenas, los campesinos, las familias religiosas) los que prefieren que no se imparta la ESI. Quienes expresan este tipo de resistencias, en principio, se excluyen de cualquier posicionamiento ideológico en relación con la ESI.

d) **Resistencias por no considerarse competentes para abordar la ESI**: la preocupación se relaciona, en este caso, con la propia capacidad que como personas y como docentes poseen para trabajar temas para los cuales no se sienten formados. No es un problema de “carga horaria”, como en el primer tipo abordado, ni moral, como en el segundo, sino de inseguridad, que incluso puede reflejar ciertos temores frente a las escenas que pueden irrumpir a partir de las consultas que traigan los chicos si abren ese espacio en sus clases. De manera implícita esta manifestación alude a cierto nivel de reflexividad, de revisión del propio posicionamiento docente y el reconocimiento de límites personales como parte de la propia subjetividad, más que de limitaciones operativas o tensiones de tipo moral. Esta resistencia se ilustra con manifestaciones tales como: “yo no me siento preparada para hablar de sexualidad con los chicos”, “es fácil decirlo... pero hacerlo es otra cosa”.

15. Véase: Conferencia Episcopal Argentina (2006: 6-7).

16. Otras investigaciones coinciden en este hallazgo. Véase Greco (2007) y Morgade, Ramos, Román y Zattara (2011).

Es así como, desde el inicio de los talleres, los y las participantes expresan sus perspectivas frente a la enseñanza de la ESI y, de forma implícita, se preguntan acerca de qué se debe enseñar y quién debe enseñar. La identificación de las resistencias con las que arriban muchos de los docentes no sólo reflejan parte de los mitos y prejuicios que impregnan el terreno de la sexualidad en nuestra sociedad, también muestran otras dos cuestiones muy significativas. Por un lado, la falta de reconocimiento en relación con el hecho de que la escuela, de una u otra forma, siempre educa en sexualidad. Aun cuando no se mencione el tema en el ámbito escolar, sucede que, de hecho, los y las docentes educan a través de mensajes que producen cotidianamente, sean estos intencionados o no. Como señala la especialista Cecilia Cardinal de Martín (2005: 21) “los conceptos sobre lo que el ser humano debe ser o hacer en relación con su sexualidad se transmiten de generación en generación, de manera intencionada y voluntaria, o de manera involuntaria y no intencionada. Por medio de actitudes, aun en ausencia de palabras”. Por otro lado, y como consecuencia de lo anterior, no sería posible transmitir estos contenidos de forma exitosa si la capacitación se abordara exclusivamente como un ejercicio intelectual o como un mandato exclusivamente normativo.

En este terreno, el aprendizaje constituye, en buena medida, un “desaprendizaje” (Morgade et al., 2001). Implica el “desaprendizaje de la sexualidad como mandato y tabú” como condición de ampliación de la ciudadanía. La sexualidad pone en juego las subjetividades de todas las personas, no sólo la de los niños, niñas y jóvenes; también la de docentes, directivos y supervisores/as. A diferencia de la transmisión de conocimientos en materias como Historia o Geografía, la Educación Sexual Integral parte del reconocimiento del sujeto, de su cuerpo y de sus sentimientos como base del trabajo pedagógico. Como punto de partida, será necesario un proceso de reflexión personal y colectivo, que incluye la revisión y valoración crítica de los posicionamientos docentes, así como un análisis acerca de en qué medida estos resultan un obstáculo para acompañar a niños, niñas y adolescentes en el desarrollo de su sexualidad y en el ejercicio de sus derechos.

El desafío de trabajar a lo largo de las jornadas de formación es grande y permite confirmar que el proceso de formación docente es condición indispensable para que la Educación Sexual Integral llegue a las aulas de todo el país. A lo largo de tres días se realizaron distintos recorridos que entremezclaron presentaciones plenarias con trabajos en talleres. Se fue generando un clima de respeto, reflexividad y confianza, lo que permitió diluir muchas de las inquietudes y neutralizar muchas de las resistencias con las que llegaban los docentes a las jornadas.

Tal vez sea por eso que, una vez finalizadas las intensas jornadas de trabajo, fueran tantas las personas/participantes que confesaron haber llegado a la capacitación “obligadas” por la directora, y luego se mostraron agradecidas por haber participado. Muchos/as señalaron en sus cartas de cierre: “pensé que sería una capacitación más, pero esta fue diferente”.

Palabras asociadas a la sexualidad

Queda claro que el abordaje de la sexualidad no representa para la escuela “un contenido más”, acotado a la transmisión de cierto tipo de información. La sexualidad es un elemento constitutivo de las subjetividades y que excede el plano del encuentro sexual. Tampoco refiere a algo biológicamente “dado” sino que se conforma en un proceso de construcción social e individual (Lopes Louro, 1999). Esta construcción es altamente dinámica: los sentidos que le atribuimos van cambiando a lo largo de nuestras vidas. Las múltiples dimensiones del concepto de sexualidad se encuentran en la definición que alcanzó la Organización Mundial de la Salud (citada en el recuadro).

Pero ¿cuáles son los significados que los y las participantes atribuían al concepto de sexualidad con anterioridad a la formación en ESI? Un primer indicio sobre ello lo ofrecen las palabras que, de forma espontánea, asocian con la sexualidad.¹⁷ Las ideas presentes entre docentes y directivos fueron variadas en extensión y en contenido. Entre ellas conviven palabras con connotaciones “positivas” (amor, respeto, deseo, confianza, cariño, caricias) y “negativas” (miedo, prejuicios, mitos, violencia), aunque predominan las imágenes agradables.

La afectividad aparece como la dimensión más destacada en esas referencias que, además, trazan una correspondencia entre la noción de sexualidad y las relaciones sexuales. Las representaciones que surgen se relacionan también con la pareja heterosexual, la familia, la reproducción, la responsabilidad y el cuidado. Las menciones asociadas a una mirada meramente física (macho, sexo, cuerpo) no tienen una fuerte presencia en este primer momento. Lo mismo sucede con la palabra “placer” y con otras dimensiones que atraviesan la sexualidad, como los derechos, la cuestión de género y la diversidad sexual, escasamente mencionados de manera espontánea.

Este primer ejercicio revela una aproximación que no condice con la idea según la cual la educación sexual se reduce a un conjunto de informaciones dadas sobre el sexo y las relaciones sexuales, y la prevención de embarazos e infecciones sexualmente transmisibles. Esta perspectiva sustenta buena parte de las resistencias anotadas arriba y aflora en los recuerdos que emergen durante los distintos ejercicios propuestos en el

De acuerdo con la definición de la Organización Mundial de la Salud:

“La sexualidad es un aspecto central del ser humano presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. La sexualidad se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales.”

17. Esta consulta se recoge durante las sesiones de apertura de las jornadas de capacitación o al inicio de los talleres.

transcurso de los talleres. También permite comprender las resistencias que surgen en distintos momentos de la capacitación (las que son retomadas y trabajadas por los y las talleristas) y que, en alguna medida, se mantienen a lo largo del tiempo, a juzgar por los reportes de directivos y docentes.¹⁸

Al mismo tiempo, se pone de manifiesto otro de los desafíos que enfrenta la capacitación masiva: familiarizar a las y los docentes con una visión integral de la sexualidad, sensible a las dimensiones de género y derechos, y a la diversidad, para así brindar herramientas que faciliten el abordaje de los contenidos curriculares de la ESI y de las múltiples situaciones que irrumpen en la escuela (y que presentan un grado de complejidad que excede largamente la manera en que, de acuerdo con esta primera aproximación, los y las docentes concebían la sexualidad con anterioridad a la capacitación).

Estas representaciones comienzan a deconstruirse en la medida que se recupera la amplitud del concepto de sexualidad a partir de ejercicios y reflexiones que acercarán a docentes y a equipos de dirección a la comprensión de la sexualidad como un proceso dinámico, ligado a nuestra identidad, nuestra forma de movernos, de sentir, de expresarnos y que se despliega en una forma de expresión mucho más amplia que la genitalidad y las relaciones sexuales.¹⁹ Un proceso que atraviesa las vidas, los valores, los sistemas de creencias y las emociones de todas las personas. Pero que, además, se encuentra determinado por ciertos marcos normativos y sistemas de derechos, marcos que muestran profundas variaciones en distintas culturas y a lo largo de la historia, y que delimitan las distintas dimensiones constitutivas de la sexualidad (como la afectividad, los derechos, la diversidad, el cuerpo y las relaciones de género).

La reflexión personal: un punto de inflexión

Ya en los inicios del taller, la propuesta de una dinámica lúdica permite a los participantes una primera inmersión en el tema y el enfoque de la capacitación. De a poco, los y las docentes y directivos se encontrarán con sus propias creencias y prácticas en relación con la sexualidad, e irán comprendiendo la perspectiva de “integralidad” en el abordaje pedagógico. El punto de inflexión se produce durante el juego de Las cuatro esquinas, que integra la reflexión personal y el intercambio de ideas, e imprime una dosis de humor en la tarea. En el aula hay cuatro carteles colgados que indican: “Muchas veces”, “Pocas veces”, “Siempre” y “Nunca”. En voz alta, el o la tallerista va leyendo frases y todas las personas que participan en la actividad se ubican bajo el cartel con el que se sienten identificados en cada caso.²⁰ Las frases expresan situaciones cotidianas del presente

18. Los resultados de las encuestas realizadas a docentes y directivos con posterioridad a la capacitación, que se analizan más adelante, indican que la integración de los enfoques de derechos, género y diversidad será lo que más dificultades presente a la hora de planificar y llevar adelante las actividades áulicas.

19. Véase Faur (2007) y UNICEF-FEIM-UNIFEM (2003).

20. Para una descripción detallada del ejercicio, véase: Ministerio de Educación de la Nación (2012).

(como “me enamoro” o “me siento cómodo con mi cuerpo”) o del pasado (“me hablaban de sexualidad en mi infancia/adolescencia”). La consigna los invita a realizar el recorrido en silencio. Mientras se desplazan de una esquina a otra del salón, repasan fragmentos de su propia historia, las formas en las cuales tomaron contacto con ideas acerca de la sexualidad y sus creencias actuales, pero también rememoran sus experiencias en relación con su mundo afectivo y sus percepciones en relación con el ejercicio de sus derechos. Revisemos algunas de las respuestas más frecuentes:

- Al escuchar la consigna “me hablaban de sexualidad en mi infancia/adolescencia”, la mayoría de los participantes se ubica en “nunca” o “pocas veces”.
- Casi todos/as indican que “siempre” o “muchas veces” hablan en la actualidad de sexualidad en sus casas.
- En relación con el hecho de hablar con sus alumnos/as sobre temáticas de sexualidad, las ubicaciones bajo los carteles suelen variar. En los Niveles Inicial y Primario la tendencia es señalar “nunca” y “pocas veces”. En el Nivel Secundario comienzan a ubicarse en “muchas veces”.
- La consigna “me sentí discriminado/a por ser varón/mujer” genera una masiva adhesión bajo dos carteles “pocas veces” o “nunca”.
- En muchos talleres vemos que al escuchar “me da temor lo desconocido” más de la mitad de los y las participantes se ubica bajo el letrero: “muchas veces”.

Al juego de *Las cuatro esquinas* le sigue una reflexión grupal coordinada por el o la tallerista. Los y las participantes comentan cómo se sintieron y ponen en común algunas ideas. La sensación general es positiva: se rescata la diversión, la conexión con sus ideas y sentimientos, la conexión con el grupo, la satisfacción por encontrar que “no estaban solos en las esquinas”. Se observa que quienes hoy son docentes sostienen que crecieron prácticamente sin hablar sobre temas de sexualidad ni en la casa ni en la escuela. En la actualidad conversan más en sus casas que en la escuela. La noción que asocia sexualidad con genitalidad parece implícita entre los y las docentes, que refieren que “casi nunca” hablan de sexualidad en los niveles Primario e Inicial, aunque sí lo hacen en el Secundario. Durante el inicio de la capacitación, “hablar de sexualidad”, para los y las docentes, aún significa “hablar sobre relaciones sexuales”.

Esta identificación de la sexualidad acotada al encuentro sexual ha estado (y continúa estando) presente en el sentido común de ayer y de hoy, y, por ende, filtró (durante décadas) muchas de las prácticas pedagógicas vinculadas con la educación sexual (Greco, 2007; Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008; Morgade y Alonso, 2011). La creencia de que la educación sexual se reduce a brindar información sobre las relaciones sexuales y la prevención de riesgos, para algunos/as, justificaría abordar el tema sólo cuando sus estudiantes transitan la adolescencia, mientras que para otros/as podría representar el origen de algunas de las resistencias que docentes y directivos tienen frente a la ESI.

Durante la infancia y adolescencia de quienes hoy tienen la responsabilidad de la ESI, el silencio fue identificado por los y las participantes como la pauta más extendida: de la sexualidad no se habla. Silencio que, una vez que afloran los recuerdos de la niñez,

se descubre cargado de sentidos moralizantes, de mandatos y desconocimiento, incluso acerca del cuidado del cuerpo y de la salud. Silencio que educaba en la norma del tabú y del “de eso no se habla”. Al mismo tiempo, dicho silencio en el terreno educativo se ha traducido en un silencio pedagógico, una omisión que educa en el ocultamiento y en la represión. En palabras de un grupo de docentes y directivos de la provincia de Santa Cruz: “la sexualidad era mencionada desde una connotación negativa, desde lo prohibido, lo que no se podía hacer”. Otras docentes del mismo grupo manifiestan: “Traía mucha frustración [...] hoy como adultos con el humor desdramatizamos [...] pero al recordar se vive con frustración”.

Cuando se trataba en las escuelas, la educación sexual partía de formatos segmentados, basados en paradigmas biologicistas o moralizantes, o bien desde una concepción de “riesgo”, que apuntaba de forma exclusiva a la prevención (y no a la promoción) de la salud (Morgade, 2011). Por ejemplo, docentes que hoy se desempeñan en el Nivel Secundario relatan diferentes experiencias de educación sexual durante sus años escolares, distantes del enfoque de integralidad que trae la ESI: a) “Nosotros teníamos profesores de Educación para la Salud”; b) “Nosotros teníamos una materia que se llamaba Puericultura e Higiene”; c) “Recuerdo charlas por separado para varones y para mujeres”; d) “Me acuerdo de que se hablaba del “asunto” (la menstruación) y de los mitos a su alrededor: no te laves la cabeza, no te bañes o no te tiñas el pelo”; e) “No hablábamos de sexualidad en la escuela, hablábamos de genitalidad”. “A mí me hablaron de sexualidad cuando quedé embarazada de mi primera hija [...] Ni me contaban ni yo preguntaba”.

En referencia a otra de las dimensiones del concepto de sexualidad, al equipo de talleristas le resulta llamativo que casi nadie refiera haberse sentido discriminado/a por razones de género, y que esta percepción sea homogénea en la totalidad de los talleres (en todas las provincias y regiones). Sin embargo, esta apreciación sólo muestra la profunda naturalización que existe en relación con las diferencias de género en la organización de la vida social, consistente con un importante corpus de investigaciones sobre la construcción social del género (Scott, 1990). El sociólogo Pierre Bourdieu (2000) señala que la eficacia de las jerarquías de género (que él concibe como “dominación masculina”) se origina, precisamente, en el hecho de dar por sentadas las desigualdades, que denomina como “esencialización de lo arbitrario”.

En el ejercicio del taller, además, la frase “me sentí discriminado/a...” contiene un nivel de abstracción particular. No refiere a una práctica cotidiana (como, por ejemplo, “en mi casa se habla sobre sexualidad” o “me prohibían salir de noche porque era mujer”) sino que implica un metaanálisis respecto de alguna situación particular. Quienes “responden” trasladándose a uno u otro lado del salón, de forma implícita fueron invitados/as a sintetizar en una expresión una serie de situaciones y emociones: a) identificar un episodio en el cual percibieron diferencias respecto del otro género; b) reconocer una emoción vinculada con ello (haber “sentido” algo en relación con esa diferencia) y c) otorgarle una particular valoración, a través de un concepto que es complejo, como es el de “discriminación”, y cuyo significado —desde la perspectiva de los derechos humanos— no siempre es

evidente para quienes no están familiarizados con estos conceptos.²¹ En buena medida, la masiva adhesión a la idea de no haberse sentido nunca discriminadas o discriminados puede indicar la posible aversión que despierta un concepto con connotación negativa, con el cual un gran número de docentes prefirió no identificarse.

Dicho lo anterior, desde el punto de vista del proceso pedagógico, lo interesante es el modo en el cual esta primera percepción comienza a modificarse. Es así como, en el momento de la reflexión grupal, las mujeres rememoran distintas escenas cotidianas y empiezan a cuestionar la organización social del género y el lugar subordinado de las mujeres. Señalan, por ejemplo: “si los dos trabajamos, ¿por qué de la casa me ocupo sólo yo?” o “si cuando estás manejando te mandan a lavar los platos, hay una discriminación” o “yo quería ser radióloga, pero mi jefe me dijo que no podía quedar embarazada, entonces entré al magisterio”, expresiones que inauguran, en el espacio colectivo, una nueva reflexividad en torno a la pregunta acerca de las relaciones de género y de la posición de las mujeres en la familia, en el mundo del trabajo, en la sociedad.

Los y las talleristas recuperan la dimensión pedagógica en torno a la dinámica preguntando: “¿Por qué creen que hicimos esta actividad a la luz de la ESI?”. Ello permite a los y las docentes y directivos hacer consciente tanto la observación sobre su propia subjetividad (incluyendo sus temores e inquietudes) como su rol como formadores (cuya responsabilidad es brindar Educación Sexual Integral a sus alumnos y alumnas). El proceso de reflexión inaugural facilita la comprensión de las resistencias arriba señaladas como parte de un proceso y, así, buena parte de los y las talleristas retoman la adhesión masiva a la frase “me da temor lo desconocido”, que comienza a ser pensada, también, como temor a la ESI por parte de los y las participantes. Reconocer las creencias y las prácticas en relación con la ESI, pero también los temores y las inquietudes, se constituirán en el punto de inflexión para dar lugar a otras ideas y perspectivas.

Los recuerdos de la infancia y adolescencia

El proceso reflexivo por parte de docentes y directivos presenta un nuevo giro mediante un ejercicio que recupera los recuerdos de los y las participantes, vinculados con la sexualidad. Los recuerdos permiten dar cuenta de sus experiencias y de sus aprendizajes sobre el tema y, así, poner en contexto, historizar y también reconocer sus prácticas y representaciones contemporáneas. En sus memorias la escuela tiene un papel tan significativo como la familia. En uno y otro espacio los mensajes de los adultos aludieron, en

21. La Convención sobre la Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) entiende la discriminación contra la mujer en un sentido amplio. Se refiere, en su artículo 1º, a “toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera”. Esta Convención fue incorporada a la Constitución de la Nación Argentina, Art. 75, Inciso 22 de la Constitución de la Nación Argentina.

partes iguales, al silencio y a la represión de muchos deseos y emociones. La ausencia de diálogo se intercaló con palabras y expresiones que contribuyeron a dar forma al tabú, referencias que tendieron —de forma explícita— a adecuar los cuerpos y afectos infantiles a lo que se consideraba “correcto”.

Las temáticas que con mayor frecuencia surgieron en este ejercicio fueron la (re) producción de imágenes relacionadas con los comportamientos que se consideraban “apropiados” para varones o mujeres (la socialización de género), la transmisión de normas y valores en relación con sus cuerpos, la soledad vivida frente a los cambios corporales de la pubertad, y el silencio de los adultos frente a los embarazos en la adolescencia.

Fueron minoritarios los recuerdos con connotaciones de exploración o juego, en los que la sexualidad no estaba ligada a lo angustiante o lo problemático: adolescentes prodigándose caricias en una plaza, un grupo de alumnos que consideraba “sexy” a una docente, un código entre estudiantes para indicar a un compañero que se estaba enamorada de él o que se deseaba tener relaciones sexuales.

A partir de aquellos emergentes (producidos en la dinámica Recuerdos) más recurrentes presentamos las siguientes categorías de análisis: Los cuerpos, Socialización de género, Embarazo (mitos y silencios) y Abuso sexual. Finalmente, bajo el título **Dar lugar a nuevas perspectivas** analizaremos el proceso de reflexión que forma parte de esta dinámica.

Los cuerpos

El sistema educativo determina de forma particular las normas aceptables y no aceptables en relación con la sexualidad, y en parte, esta normatividad se expresa en el uso del cuerpo en el espacio escolar (Morgade et al., 2011). La intervención simbólica sobre los cuerpos infantiles y adolescentes toma un lugar central en la narración de recuerdos y escenas escolares rememoradas por docentes y directivos, sea por la escasez de información al respecto, o bien por la normativización de los comportamientos considerados “socialmente aceptables”. Habitualmente, estas dos formas

Recuerdos

Se identifica un recuerdo significativo de la infancia o adolescencia vinculado a la sexualidad. En grupos pequeños, cada uno comparte su recuerdo con los demás. Luego de escuchar todos los recuerdos, el grupo elige el más significativo: el que más le gustó, el más impactante, el que expresa mejor el sentir del grupo, etc., y elabora con él una breve dramatización o puesta en escena muda (a modo de fotografía). Luego cada grupo va presentando su producción al resto y los otros grupos tienen que identificar el tema que se está queriendo comunicar con la dramatización. Cuando todos los grupos compartieron sus producciones se realiza un plenario con el objetivo de intercambiar miradas sobre lo expresado, identificando los temores, prejuicios, interrogantes, creencias, sentimientos, etc., que hayan aparecido en las escenas.

En el plenario posterior, lxs talleristas preguntan: ¿Cómo se sintieron haciendo el ejercicio?; ¿Por qué les parece que puede ser interesante recordar la propia infancia?

Fuente: Guía para el desarrollo institucional de la ESI.

de comunicación (el silencio y el disciplinamiento) se interrelacionan y marcan sus experiencias, en especial cuando los y las docentes recuerdan su pubertad.

La llegada de la primera menstruación es referida por las mujeres en reiteradas ocasiones. El acento se coloca una y otra vez en el “desconocimiento” en el momento en que tuvieron su menarca, así como en la ausencia de cualquier explicación por parte de docentes y familiares. Una docente neuquina de Nivel Inicial relata haber tenido su primera menstruación en horario escolar, cuando cursaba la escuela primaria. Ella no sabía bien de qué se trataba, sin embargo nadie en la escuela conversó con ella, ni le acercó información ni, mucho menos, contención. En palabras de la propia docente, “la maestra se dedicó a taparme para que no me vean”. Además, le indicó que “sólo podía contarles a las chicas, no a los varones”. Escenas similares, inolvidables para quienes hoy son adultas y docentes en todo el país, filtran sus experiencias escolares y familiares, su constitución como sujetos sexuados y también su afectividad.

Los recuerdos evocan momentos de desconcierto y de angustia, en donde primó la soledad frente a la transformación de sus cuerpos y de sus emociones, y no hubo diálogo ni acompañamiento por parte de los adultos. En Caleta Olivia, Santa Cruz, una docente comparte un recuerdo similar, y reconoce: “todavía tengo el nudo en la garganta...me costó aceptar el cambio...hoy volví a sentir ese mismo nudo”.

Ocultar sus cuerpos (incluso de sí mismas) aparece como un recuerdo constante de la escolaridad de las mujeres que hoy son adultas y docentes o directoras de escuela. A veces, esas escenas se asocian a la educación religiosa, cuando se relata que “las monjas” —en escuelas confesionales— recargaban sentidos similares con una mayor dosis de prohibiciones. Por ejemplo, una maestra religiosa que, en San Luis, “obligaba” a las alumnas a bañarse vestidas con camisón y les prohibía el uso del bidé. Otras que, en Mendoza, hacían que las alumnas se arrodillaran para medir el largo de sus polleras: “Todos los días, al ingresar a la escuela, nos medían la pollera para que no se viera nada de piel”. “Nos decían que había que cuidar el cuerpo, había que tenerle respeto, que era un bien preciado que nos había dado Dios. El uniforme era como un envoltorio”. “Un día insistieron en que yo estaba maquillada y me hicieron lavar la cara delante de todos, y yo no estaba pintada”.

Los recuerdos de los varones también remiten al desconocimiento, que superponía silencios sobre su propio desarrollo y sus cambios corporales y el ocultamiento de lo que sucedía a las chicas. Como expresó un docente de Primaria y Modalidad Especial, en un taller en Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz: “es la primera vez que estoy rodeado de tantas mujeres que hablan sobre este tema”. Dividir a varones y mujeres para abordar cualquier cuestión relativa a la sexualidad fue la pauta inicial de la socialización de muchas generaciones. Y muchas personas se convirtieron en docentes, portando esas representaciones consigo.

Socialización de género

La pedagogía del género es otra de las dimensiones centrales de la transmisión de normas sobre la sexualidad. En consecuencia, predominan entre los y las docentes y directivos un conjunto de recuerdos que reflejan el aprendizaje cotidiano de roles y relaciones de género durante su infancia, en donde la escuela asumió un papel central. La división tajante de esferas caracterizadas como “femeninas” o “masculinas” fue un patrón común en esta transmisión, patrón que se erige bajo un único modelo de sexualidad: la heterosexualidad (Lopes Louro, 1999), al tiempo que establece territorios y fronteras aceptables para cada género (Scott, 2000). Esta norma continúa atravesando buena parte de las imágenes y las prácticas pedagógicas de docentes y directivos, que se perciben desafiados frente a la creciente visibilidad de otras formas de sexualidad y de vivir el género. “A nosotros nos educaron para ser varón o para ser mujer”, refiere una docente. Esa educación transmitía permisos y prohibiciones asociadas con el género. Espacios, juegos, vestimentas consideradas “apropiadas” para las niñas y no para los niños, y viceversa (Lopes Louro, 1999; Morgade et al., 2011; Faur, 2003).

Todo esto se refleja en las escenas de los recuerdos infantiles a través de una importante curiosidad que se despertaba sobre lo que sucedía al “otro género”. Vemos, por ejemplo, una docente de Primaria que protagoniza una escena en la cual quería entrar a un baño de varones y se lo impedían. Comparte que tenía intriga por conocer ese baño y que jugaban con sus compañeras a que entraban y se tironaban. Tenía siete años cuando la vio la directora de la escuela y la retó, sin mediar ninguna pregunta o palabra.

Los recuerdos asociados a los primeros encuentros en la adolescencia se presentan con una fuerte carga de género. Los varones, con mayor libertad en sus exploraciones, las mujeres, con un mayor énfasis en “lo que está mal visto”, “lo que no se puede hacer”. En ambos, la mirada de los otros (pares o adultos) cobra un papel significativo, aunque los mensajes difieren profundamente, en tanto habilitan a los varones y limitan a las mujeres. Así, por ejemplo, docentes de una escuela primaria de Chaco narran una escena en la cual en séptimo grado circulaba la creencia de que tener la lengua oscura significaba haber perdido la virginidad. Una integrante del grupo relata que aunque se desconocía el concepto de virginidad “había alumnos que iban testeando quién era virgen y quién no y [...] las niñas se cuestionaban su virginidad frente al espejo”. Además del doble estándar, aparecen algunas escenas que asocian la demostración de amor con algún tipo de violencia (“te molesta porque gusta de vos”).

Aparte del control de los cuerpos, los recuerdos femeninos denotan un profundo disciplinamiento de la afectividad y del deseo. Una sigla: SUA (su único amor) circula como un lugar común entre las mujeres, en especial en Mendoza, cuando recuerdan que “estaba mal visto tener novio”. Episodios que tallaron su experiencia vital y cuyo recuerdo, hoy, hace que las docentes, al compartirlos, puedan reírse y dramatizar con humor.

En Chaco, un grupo de varones rememora escenas a partir de recuerdos en los que se da cuenta de la importancia del grupo de pares, que acompaña (y alienta) los

encuentros eróticos: “Íbamos en un ómnibus. Subían las mujeres. Llegábamos a la escuela y teníamos la plaza muy cerca. Salíamos de la escuela y nos íbamos a la plaza. Nos rateábamos... (en la plaza) compartíamos mate, caricias y chapábamos. Eso porque era en los años 80”.

Embarazo: mitos y silencio

Un tema recurrente en el ejercicio de los recuerdos es el de embarazo. Aparece en diez de las escenas representadas por los y las docentes de los quince talleres analizados, mediante las crónicas. Surge de dos formas distintas. La primera se vincula con el desconocimiento acerca de cómo se produce un embarazo y el temor frente a cualquier tipo de roce con un varón. En Caleta Olivia, Santa Cruz, las docentes de Primaria escenifican una situación en la cual una niña de doce años está sentada en el colectivo al lado de un chico que le gusta. Él quiere besarla y ella se resiste. La docente que protagoniza la escena comenta que, cuando atravesó esta situación, el chico le gustaba pero “tenía temor a quedar embarazada”. Era muy inocente, no tenía buena comunicación con su familia y no había información. “Teníamos miedo a nuestros padres si hacíamos algo indebido”. En Mendoza surgen escenas similares. Después de recibir, en séptimo grado, una charla sobre educación sexual en un colegio de monjas “me quedé con la idea de que el semen caía por todos lados y tenía temor a un embarazo; pensaba que podía quedar embarazada si iba en el colectivo y alguien me rozaba, miraba debajo de la mesa para ver si a mi papá se le caía semen”. Refieren que las charlas las daban médicos/as o maestras/os y no sentían confianza para preguntar.

La segunda forma de representación de embarazos se vincula con situaciones en las que alguna compañera de su escuela cursó un embarazo. En un taller de Mendoza, se recuerda:

“Una compañera de la escuela secundaria desapareció por un tiempo. Todos queríamos saber qué le había pasado porque después de las vacaciones no regresó. Nadie daba información y después, cuando volvió, el embarazo había concluido, pero no tenía al bebé. Con el tiempo nos enteramos de que lo había dado en adopción. Ella se lo contó a un grupo de amigas muy cercanas”.

La pauta reconstruida por el grupo fue: “no se escucha, no se habla, no se mira”. En Caleta Olivia, Santa Cruz, dos de las actuaciones referían a adolescentes embarazadas a las cuales sus compañeros y compañeras “les daban la espalda”, “eran juzgadas”, “habían dedos acusadores [sic]”. Varios docentes coinciden en que podrían haber sido personas adultas quienes “daban la espalda”. Que en esa época “los docentes no lo sentían como tema propio”, “daban la espalda porque de eso no se habla”, “no daban información”.

Abuso sexual

El abuso sexual infantil es el más escondido de los maltratos y el que menos se conoce, tanto en el ambiente médico legal como en el social. Abarca desde el exhibicionismo, el manoseo, la manipulación de genitales, la participación en material pornográfico, hasta el coito (violación). Un elemento central en el abuso sexual es que se trata de una acción que lleva a cabo un adulto para su propia finalidad sexual, tomando a un niño o a una niña como un objeto. El abuso sexual infantil no ocurre sólo en poblaciones marginales sino que abarca todas las culturas y todas las clases sociales. El ámbito más frecuente donde se produce el abuso es el ámbito familiar, lo que hace muy problemático su abordaje. La estimación de su mayor incidencia en la actualidad se debe a que recién ahora las personas involucradas se están animando a denunciarlo, lo que se refleja en una mayor cantidad de consultas, tanto en el nivel hospitalario como en el privado. En América latina, uno de cada cinco niños y niñas son abusados/as por un familiar cercano; en más del 50% hay evidencias de situaciones incestuosas; el 80% son amigos, vecinos o parientes (Sacroisky, 2006). Respecto del incesto paterno/filial, Eva Giberti sostiene que analizarlo desde una mirada de género implica “discernir entre el género mujer y el género varón, evidenciando el ejercicio despótico del poder de los varones contra sus hijas niñas o adolescentes. Es el paradigma de la violencia entre los géneros, no sólo grave en cuanto el delito en sí, sino también porque genera un sometimiento de la niña, posicionándola como una mujer sometida al varón desde los comienzos de su desarrollo sexual, interfiriendo en su evolución” (Página 12, 17/08/14).

Probablemente debido a la complejidad y ocultamiento de la problemática fueron mínimas las referencias a los abusos durante la actividad de los recuerdos. En un taller realizado en San Salvador, Jujuy, con docentes de la modalidad Jóvenes y Adultos, un docente relató que, siendo niño, un docente de Educación Física hizo pasar a un alumno al frente y le pidió que se quitara la ropa, supuestamente porque tenía interés en brindar educación sexual y explicar las partes del cuerpo. Este recuerdo fue muy movilizador para el participante y el grupo, que pudieron identificar que se trató de una situación de abuso por parte del profesor de Educación Física.

Dar lugar a nuevas perspectivas

La reflexión colectiva contribuye, de forma paulatina, a identificar y traspasar los miedos, las resistencias y hasta aversiones con los que llegan buena parte de los y las docentes a la capacitación. Experiencias que denotan las imágenes que aún hoy nutren sus representaciones y sus creencias en relación con la sexualidad. Las preguntas que, a modo de intervenciones pedagógicas, acercan los y las talleristas, habilitan el reconocimiento de las distintas formas en las que se transmitían imágenes acerca de la

sexualidad en el pasado y la revisión sobre en qué medida ello ha cambiado y cuánto se mantiene vigente. Así, durante las primeras horas del taller, se favorece la circulación de distintas experiencias dentro de los grupos, encontrando similitudes, diferencias, empatía. Se habilita de este modo un proceso de escucha y de “ponerse en el lugar del otro”, indispensable para realizar la tarea docente (y para la Educación Sexual Integral) dentro del marco de respeto por los derechos de niñas, niños y jóvenes.

En sus informes, los y las talleristas consignan que el trabajo sobre las representaciones, valores y creencias acerca de la sexualidad, vinculadas con la historia personal y escolar, es recibido con **mucho interés** por una mayoría de participantes (el 80% en las provincias y el 57% en la provincia de Buenos Aires).

Es así como, poco a poco, empiezan a encontrarse nuevas formas de reflexividad entre los y las docentes. A modo de ejemplo encontramos que al finalizar el primer día una directora mendocina de una escuela primaria urbano-marginal, de un barrio que comentaban “era de los más peligrosos” se acercó a una de las talleristas a consultarle: “cuando tenemos un alumno así, con otra inclinación (sexual), para que los compañeros no lo discriminen, ¿podríamos charlar con el resto del grupo un día que él no esté para que así se puedan sacar las dudas y explicarles que no lo maltraten?”. Esto nos insinúa que, si bien en este momento de la jornada de capacitación aún no se han introducido las herramientas y sugerencias que propone el Programa de ESI para el abordaje de este tipo de situación, docentes y directivos comienzan a identificar la necesidad de abordaje escolar y a preguntarse por estrategias posibles (incluso cuando estas no se aproximen a los principios educativos y éticos que sostiene la ESI).

A modo de síntesis, se observa que atravesar la reflexión personal, y hacerlo de forma grupal y en un clima de confianza, revela ser una condición indispensable para aproximarse al trabajo institucional y a la práctica docente. Abre la puerta para una comprensión más profunda de los lineamientos curriculares de la ESI y de sus sentidos, permite revisar de forma proactiva las prácticas institucionales vigentes, así como sus posibilidades de transformación. Todo esto es necesario para incorporar las herramientas conceptuales y metodológicas que permitirán planificar el trabajo futuro del equipo, en la tarea que corresponde realizar para la efectiva implementación de la Ley 26.150.

2. ESCENAS EN LAS ESCUELAS DE HOY

El importante contraste entre las creencias acerca de la sexualidad, que filtran las perspectivas y valoraciones docentes con anterioridad a la capacitación, y los desafíos atravesados a diario en el espacio escolar, se expresan mediante relatos de experiencias que, a modo de manifestaciones espontáneas, los participantes comparten en el espacio de los talleres. Se trata de distintas escenas atravesadas en las escuelas en las que, por lo general, se narra alguna situación protagonizada por un alumno/a y la dificultad de dar

respuesta por parte de sus docentes (o de la gestión de la escuela). Escenas que ilustran que las formas de expresión de la sexualidad en la escuela actual son diferentes a las de otras épocas en que ellos/as fueron alumnos y alumnas.

Además de permitirnos comprender los desafíos docentes en la actualidad, las escenas narradas en los talleres nos facilitan un acercamiento al tipo de preocupaciones presentes entre los/las docentes y también a las formas como se abordan estos episodios. En el entorno social han cambiado las familias, las relaciones entre generaciones, las dinámicas y roles de género y las formas de vivir la sexualidad (Jelin, 2010; Torrado, 2003). La variedad de las escenas relatadas indican nuevos retos pedagógicos. En un contexto en el cual las situaciones que irrumpen en las escuelas presentan una mayor complejidad que en el pasado, los docentes y equipos de gestión encuentran que no siempre cuentan con los recursos pedagógicos necesarios para acompañar estas situaciones.

El análisis que sigue refiere a aquellas escenas que recuperaron los y las talleristas en sus informes de taller. Para un total de 68 informes se narran situaciones relacionadas con temas de diversidad sexual (20 escenas), violencia o abuso (11), género (7), cuerpo (7), relaciones sexuales (5), embarazo (4), maternidad y matrimonio de alumnas (2), aborto (1), trabajo sexual (1) y pornografía (1). Este escenario evidencia la emergencia de temas de preocupación que no se presentaban en los recuerdos infantiles y que forman parte de la complejidad de la escena educativa en el siglo XXI. Las familias son evocadas de forma continua, en particular en las escenas que refieren a la diversidad sexual y a la violencia y abuso, que resultan las preocupaciones más mencionadas. Por el contrario, se observa una relativa escasez de escenas vinculadas con el embarazo (a diferencia de la actividad de los “recuerdos”) y una significativa ausencia de referencias a la salud sexual de los adolescentes, incluyendo infecciones de transmisión sexual y VIH. Compartimos a continuación algunas de las escenas y reflexiones referidas en el marco de los talleres de ESI a partir de la presentación de algunos ejes temáticos (**Cuerpos, Relaciones sexuales, Embarazo y maternidad en la adolescencia, Aborto, Diversidad Sexual, y Violencia y abuso**) construidos a partir de los diversos emergentes.

Cuerpos

Los y las docentes de Nivel Inicial reconocen la conveniencia de enseñar a los niños las partes del cuerpo humano, y de hablar de forma clara sobre los procesos de gestación y nacimiento, pero no siempre se animan a hacerlo. Una docente de zona rural contó que le resultaba difícil explicar cómo nacen los chicos. La tallerista preguntó si por el hecho de “vivir en el campo con animales” los chicos presenciaban nacimientos. Varias respondieron que muchos chicos ayudan en los nacimientos con animales de granja y mascotas. Una docente de Nivel Primario (de la provincia de Córdoba) contó que un chico le dijo: “Los humanos nacemos igual, ¿no?”. Según el tallerista, “fue muy clara en este ejemplo la dificultad de los adultos para hablar de temas y lugares del cuerpo prohibidos”.

En la escuela primaria y en la secundaria, junto con los cambios corporales e identitarios del alumnado, se transforman los desafíos de sus educadores. En Oberá, Misiones, una de las docentes (mayor de cincuenta años) señalaba: “a nosotros nos cuesta mucho hablar de ciertos temas, como la masturbación”. Relató que el tema había surgido en un curso en su colegio y que si bien ellas sabían que había que trabajarlo no pudieron “resolver la situación, y les dijimos a los chicos (refiriéndose a los varones) que ya iban a hablar de eso en sus casas”. El grupo reflexionó sobre lo relatado y convinieron en que estas escenas temidas deben ser trabajadas por los y las docentes, y con los niños y niñas desde el Nivel Inicial, a partir de una “relación saludable y responsable con sus cuerpos”.

En una escuela del Chaco a la que asistían niños y niñas de pueblos indígenas, invitaron a una persona (aparentemente “especialista”) a dar una charla sobre el cuidado del cuerpo y la prevención de enfermedades. El ejemplo ilustra una serie de desaciertos en el intento fallido de abordar el tema de la sexualidad y el cuidado. Los desaciertos se basan en la falta de consideración de la edad de los chicos y la falta de adecuación de la información a sus preguntas e inquietudes, así como también a la escasa atención a sus pautas culturales, a fin de abordar los temas con pertinencia. La actividad estaba destinada a chicos de sexto y séptimo grado. Comenzó preguntando a los chicos si alguna vez hicieron el amor. Los chicos no respondieron, ante lo cual la segunda pregunta fue si conocían los métodos anticonceptivos, si sabían que hay pastillas, preservativos, etc. Los chicos se preguntaban: “¿y eso qué es?” “¿dónde se consigue?”. Pero no se animaban a preguntar, según la docente que comparte este relato, “porque no sentían que podían ser ayudados por esa persona”, “porque no sabía que nosotros no sabíamos nada y que no podíamos hablar de nada. Pensarlo, para nosotros, era difícil porque estaba muy oculto en nuestra cultura”.

Relaciones sexuales

Un abanico de situaciones disímiles se encuentra en las escenas referidas a las relaciones sexuales de las alumnas (no hay referencia a los varones en este tema). Algunas docentes comentan conversaciones en las que las alumnas les preguntan cuestiones referidas al inicio de las relaciones sexuales (por ejemplo, si en la primera relación se puede quedar embarazada, o qué hacer si el novio quiere tener relaciones y ella aún no quiere). Y en esos casos, la referencia siempre se acompaña de una mención positiva por el hecho de que el acercamiento a ellas se da por la confianza que la docente (o preceptora) inspira en la adolescente. Otros relatos revisten una mayor complejidad, como el siguiente:

En una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires una alumna le cuenta al director que tuvo relaciones sexuales con el vendedor de sodas y que este la había filmado con su celular. Sin notar lo agravante de la situación, ella mostró el video a sus compañeras quienes, sin ningún tipo de consentimiento por parte de la joven, se encargaron de

divulgarlo entre los estudiantes de la escuela. La situación primero angustió a la alumna, y fue entonces cuando decidió conversar con el director. Seguimos el relato de la tallerista según lo recogido en las jornadas:

“El director, que la había escuchado atentamente y después de una reflexión de dos días, invitó a los padres a asistir a la escuela. La alumna asistió con los padres y se les contó del video en la dirección de la escuela. Los padres al principio no podían creer lo que oían, pero decidieron no sancionarla y se comprometieron a charlar con su hija y controlarla más en su casa. Agradecieron el apoyo recibido desde la dirección y se marcharon”.

Independientemente de los resultados de la intervención (la alumna continuó mostrando el video y fue idolatrada por sus compañeros, que celebraron el hecho como un acto de “transgresión”), el accionar del director contrasta con las respuestas de otros directivos y docentes frente a las inquietudes y necesidades del alumnado. Una docente de primaria de Chaco relató que por presión de los padres, que se fueron a quejar al Ministerio, le suspendieron en su escuela un taller que había armado a raíz de la “alta tasa de embarazo adolescente”. También en Oberá, Misiones, una docente pidió autorización para tratar “estos temas a partir de todas las demandas de los chicos, lo que fue negado diciendo que la sexualidad jamás se hablará en su escuela, sea quien fuere el que dé la charla”.

Las dificultades, señala una docente mendocina que reconoce haber estado en esa posición el primer día de la capacitación, se deben a que algunos docentes “lo toman como un tabú por no tener información adecuada y que no es la genitalidad nada más”. Propone “ampliar la mirada y pensar junto a los chicos y chicas los contenidos ya están en la currícula”.

En algunos talleres las discusiones que surgen a partir de colocar el tema de las relaciones sexuales entre adolescentes dan lugar a concepciones vinculadas a la importancia de “educar la sexualidad” por los “desbordes morales de la sociedad actual”. Entre los y las docentes que manifiestan posicionamientos de mayor amplitud sobre el tema, el paradigma predominante es el de la educación sexual como forma de prevención de riesgos.

Como vemos, las formas en que los y las docentes abordan los emergentes vinculados con las relaciones sexuales son planteados en general como una “respuesta” a diversas situaciones que acontecen, y casi nunca como un contenido planificado sistemáticamente. Esto nos lleva a plantear como hipótesis que la sexualidad —en la dimensión aquí expuesta— es significada como un “problema” que, en el mejor de los casos, debe ser solucionado y, en el peor, sancionado. El desafío, claro está, consiste en trabajar en la inclusión planificada de los contenidos de la ESI, poniendo en relieve el enfoque de los derechos, la promoción de la salud y de toma de decisiones autónomas y responsables.

Embarazo y maternidad en la adolescencia

A diferencia de lo que observamos en el análisis de los recuerdos de infancia de quienes hoy son docentes, donde el embarazo en la adolescencia surgía en una importante proporción de las escenas escolares, denotando como norma general el silencio y ocultamiento de los embarazos, la referencia a este tema como una cuestión actual es llamativamente escasa en los talleres. Cuando surge, hay novedades en el abordaje, que respetan la legislación vigente en la materia. En Resistencia, provincia de Chaco (en un taller de Nivel Primario) y en Carmen de Patagones, en la provincia de Buenos Aires (en el Nivel Secundario), hubo docentes que comentaron que la escuela ha realizado acciones para facilitar los estudios de las jóvenes, y rescatan la importancia que tiene un “vínculo afectivo” entre la niña/adolescente y algunos de los referentes de la escuela para sostener la escolaridad y adecuar las formas de enseñanza a las posibilidades de la alumna embarazada, cuando ello resulta necesario (por ejemplo, a través de poner a su disposición la posibilidad de la educación domiciliaria).

En otras oportunidades, como en un taller de Nivel Primario de San Martín, provincia de Chaco, el embarazo es aludido con una fuerte carga de culpabilización sobre las adolescentes. En diversas provincias (Chaco, Buenos Aires, Mendoza) las docentes observan que hay muchas niñas embarazadas que tienen entre 12 y 14 años, a partir de lo cual se genera una fuerte polémica. Hay quienes opinan que “las niñas se embarazan para cobrar los planes”, otros se preguntan si puede haber habido situaciones de abuso detrás de estos embarazos, o bien si las niñas/adolescentes quedan embarazadas porque “no se cuidan”. En ese contexto, la opinión de la mayoría es que las niñas/adolescentes se inician sexualmente a muy temprana edad y no se cuidan. Este tipo de apreciaciones esconde cualquier dato de contexto, haciendo pesar toda la responsabilidad sobre las niñas, y sin cuestionamientos acerca de cuál es la capacidad real de las jóvenes de contar con información científica oportuna y con los medios para prevenir embarazos, lo cual, en última instancia, denotaría cuáles son sus oportunidades para decidir. También son escasas las menciones a los factores de orden emocional o afectivo detrás de un embarazo en la adolescencia. Sólo una docente, en un taller en Resistencia, Chaco, llamó la atención sobre esta dimensión al plantear “no es la falta de información sino de afecto lo que muchas veces las lleva a las adolescentes a quedar embarazadas”.

Lo que queda ausente en la mayor parte de las discusiones en torno al embarazo y la maternidad en la adolescencia es una reflexión más profunda sobre en qué medida la escuela puede (y debe) transmitir información y habilidades que permitan prevenir los embarazos que no son deseados o buscados, y promover los proyectos de vida de los y las adolescentes. Tal vez esta ausencia se deba a la fuerte naturalización del embarazo y de la maternidad durante la adolescencia, en particular en las provincias y sectores sociales más pobres. No obstante, este tema aparece como un desafío importante para la formación futura.

Aborto

En un taller de Neuquén de la modalidad Jóvenes y Adultos, varios docentes plantearon durante el tercero y último día su necesidad de abordar la temática del aborto, sobre la cual se había conversado el día anterior, presentando la distinción entre el aborto no punible y aquel que está penalizado. La demanda de los y las docentes fue trabajarlo de forma más profunda, en tanto reconocen que el aborto constituye una problemática presente en sus escuelas.

En un taller de la provincia de Buenos Aires (para las escuelas secundarias), al emerger el tema del aborto se produjo una discusión, pues un docente refirió que no se debe hablar de aborto en la escuela para no “influir” a los chicos/as. La tallerista apuntó la diferencia entre informar y sugerir: “Cuando uno está informado posee más herramientas a la hora de decidir. Sugerir es inducir una decisión y eso es muy diferente a informar”, con lo cual el resto del grupo coincidió, neutralizando la opinión del docente (se trataba además, de un docente que desde el inicio de las jornadas apeló a la noción de “objeción de conciencia” frente a la ESI).

Diversidad sexual

La homosexualidad y la transexualidad son los temas sobre los cuales los y las docentes se perciben más desafiados/as en la actualidad. Las menciones sobre la diversidad sexual abundan en las escenas escolares narradas por docentes y directivos de los tres niveles, como parte de su cotidianidad actual. Forman parte de las representaciones con las que varios docentes y directivos arriban a las capacitaciones. Las referencias indican una importante carga de tipo moral. Hay docentes que colocan sus opiniones como fundamento de intervenciones pedagógicas que buscan reprimir los deseos y orientaciones homosexuales, procurando a lo largo del taller influir en las opiniones y el posicionamiento del resto del grupo.

Se observa que un grupo significativo de docentes suponen que su “deber” es formar en la heterosexualidad, interponiendo sus creencias y opiniones al marco de derechos humanos y la legislación vigente en la Argentina. Estas expresiones cobran un volumen desproporcionado en el marco de los talleres, no tanto por su prevalencia, sino por la insistencia de quienes detentan dicha perspectiva. Es así como un docente de Primaria de la provincia del Chaco interpela a sus compañeros y compañeras interrogándoles: “yo ya tengo una opinión pero quiero saber qué piensan ustedes: ¿qué hay que hacer si un alumno prefiere hacer cosas de mujeres, estar con las mujeres?”. Frente a la respuesta de otra docente, que indica inclinarse por “dejarlo...”, la réplica no se hace esperar: “si lo dejás, si no hacés nada, no lo estás formando, y nosotros somos formadores”. Esta perspectiva considera la homosexualidad en términos de patología que debería ser “corregida”. En

ocasiones, este tipo de representaciones se asocia con resistencias frente a la ESI, que en sus imágenes procura “cambiar” las opiniones de los y las docentes. Es así como encontramos docentes que, en el marco de los talleres, refieren: “La homosexualidad no es normal”. “Estoy en contra, pero respeto”. “Yo creo en Dios y tengo mi fe, eso nadie lo puede cambiar”. “Yo soy católica y mis valores son otros”. “¿Cómo le explicás a chicos de jardín?”. Es necesario señalar que, aunque la homofobia no constituye una pauta generalizada, es quizás el tema que con mayor elocuencia se aborda a lo largo de los talleres. Tal vez por la supuesta “novedad” que ha traído su descubrimiento en el espacio escolar.

Por su parte, en contextos particularmente pequeños, como quienes tienen a su cargo la educación de los/las niños/as de una comunidad rural de Neuquén, consideran que entre las familias de dicha comunidad “no existen parejas del mismo sexo”... “entonces, ¿por qué hablar de ello?”. Este tipo de expresiones evidencian un intento de apoyar sus perspectivas y resistencias en la supuesta idiosincrasia de su comunidad educativa. Esto se refleja también en el hecho de que la pauta extendida entre los y las docentes, cuando llegan a los talleres, es el desconocimiento del marco legal respecto de la ESI y del marco de derechos como principios centrales de su implementación.

La diversidad sexual irrumpe de distintas formas en las escuelas. Hay docentes, directivos, estudiantes y familiares transgénero que hoy se visibilizan en las escuelas del país. Cuando esto sucede, los comentarios que circulan entre algunos docentes dan cuenta de una mayor empatía.

“En mi comunidad había una niña que tenía una mamá, que antes había sido varón, y estaba casada con un varón. A la mamá la citábamos porque en un momento la chica tenía algunas dificultades, pero nunca aparecía. Resulta que tenía vergüenza, le daba vergüenza aparecer en la escuela; nos fuimos dando cuenta de eso porque no era que la chica estaba abandonada, al contrario, la cuidaban, la querían. Ella venía, dejaba a la niña en la escuela y se iba rápido, no quería que la vieran mucho. Entonces finalmente logramos que viniera cuando la citamos una vez, hablamos con ella, y después se fue integrando, la invitamos a participar de algunas actividades en la escuela y está viniendo de a poco. Estas mamás, bueno... mamás sí, están apareciendo y **les hace bien a los chicos que vengan a la escuela**” (Córdoba. Primaria).

En un taller de secundaria en San Luis, un docente relató la experiencia en su escuela, en la cual todo el plantel docente salió en defensa pública de su directora trans que estaba queriendo ser removida de su cargo por varios padres, sin una causa en su desempeño que lo justificara. Los docentes juntaron firmas e hicieron campañas. “La directora después de la Ley de Identidad de Género cambió su nombre. Lo raro era que ella no trataba de bajar el debate, no aprovechaba su condición, para que se trabaje en la escuela.”

En un taller de Oberá, Misiones, comentaron que en su comunidad educativa un docente varón cambió de identidad de género de un día para el otro. Los estudiantes se inquietaron y se “divirtieron” con la situación. Hicieron preguntas al resto de los y las docentes. Una docente les explicó que el género no es impedimento para seguir con su tarea docente, que cada uno es libre de elegir y que hay que respetar. Contaron que la

intervención de esta docente fue bien recibida por los alumnos y alumnas. En la reflexión habilitada en el marco del taller una docente del grupo cuestionó el hecho de que las personas trans reciban “privilegios” por parte del gobierno, como cobertura para la operación, y días de licencia “que otros no reciben de igual manera”.

Así como la homosexualidad cuestiona la pauta heteronormativa, la identidad transgénero pone en cuestión la división binaria de los géneros, tan arraigada en la cultura y en las prácticas sociales. Los espacios de reflexión promovidos en los talleres, en los cuales no se evitan los debates ni los conflictos, sino que se permite circular la palabra, resultan vitales para revisar concepciones e intervenciones pedagógicas que se producen día a día en las escuelas, en un tiempo en el cual la homosexualidad y la identidad de género ha ingresado en la agenda pública y cuenta con una legislación protectora de derechos. Las nuevas identidades desafían también cuestiones de la organización escolar, y encontramos a un director que se pregunta sobre la división de los baños, cuando una estudiante trans que rectificó sus datos en el DNI exige utilizar el baño de mujeres. Según el director, “las chicas se sentían incómodas y a los padres les pareció inconcebible que sus hijas compartieran el baño con un varón”, pero construir un tercer baño, “también sería discriminar”. La conciencia del derecho, lentamente, va permeando. Pero se torna claro en estos ejemplos que las transformaciones sociales y legales no siempre se acompañan, al mismo ritmo, de cambios culturales y en las prácticas cotidianas.

En relación con la diversidad sexual, las intervenciones pedagógicas de los y las talleristas resultan vitales para orientar las discusiones, clarificando responsabilidades y roles de los y las docentes. En todo momento se busca que se puedan diferenciar las opiniones y los valores personales del rol docente, que se reflexione sobre la homofobia como forma de discriminación, que, en última instancia, se posibilite una reflexión sobre el sufrimiento que provocan a chicos y chicas homosexuales o trans, estas formas de trato desigual, que vulneran su identidad, y que se conozcan y respeten los derechos.

Violencia y abuso

Las escenas sobre violencia y abuso sexual se presentan en los tres niveles educativos, adquiriendo particularidades. Docentes y directivos refieren una diversidad de situaciones: abusos intrafamiliares, prácticas culturalmente aceptadas, como el incesto, situaciones que los y las docentes entienden como abuso entre los niños (por ejemplo, un niño lleva a otro al baño y “lo manosea”), noviazgos violentos, docentes de ambos sexos que “han tenido situaciones de abuso y maltrato con sus alumnos/as”. ¿Qué sucede cuando, como señala una docente de Nivel Primario de Resistencia (Chaco), “la escuela se convierte en el ámbito de evidencia de esas situaciones”?

Aquí también las respuestas son variadas. Más allá de alguna desconfianza inicial acerca de la veracidad del testimonio de la víctima, los y las docentes intentan ayudar, contener y velar por el cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

En algunos casos, los y las docentes manifiestan haber tomado contacto con otras instituciones jurídicas o administrativas y muestran malestar y frustración por la “falta de respuestas institucionales”. También se evidenció temor ante las eventuales consecuencias de una denuncia por abuso. Frente a estas experiencias negativas, los y las talleristas enfatizan que lo propio del papel de los y las docentes es la intervención pedagógica y el acompañamiento que permita a niños, niñas y adolescentes poder hablar de lo sucedido en un espacio de confianza y respeto por su intimidad. En términos operativos, indican que la denuncia no debe ser hecha por un/a docente en particular sino por la escuela.

La experiencia entre escuelas respecto del abordaje del abuso sexual es dispar. Una tallerista que trabajó con docentes de la modalidad de Jóvenes y Adultos narra en su informe:

“Los/las docentes refieren situaciones de incesto, abuso sexual, que se hacen presentes en la escuela por algunos episodios en los que han intervenido, donde son flagrantemente vulnerados derechos de las niñas en los sentidos anteriormente mencionados. Algunos integrantes del grupo muestran mucho conocimiento y experiencia para intervenir en esos casos, que dan cuenta de que existen recursos y saben aprovechar de ellos” (modalidad Adultos, Neuquén).

Sin embargo, hay casos que revelan dudas por parte de los y las docentes sobre cuáles son los mecanismos institucionales para dar acompañamiento a estos temas.

Encontramos también algunas pocas escenas que narran una situación de violencia institucional y que muestran que una intervención equivocada por parte de la escuela puede tener efectos muy negativos para los chicos y chicas. A modo de ejemplo:

“Una jefa de preceptores se acercó en el recreo para compartir una situación vivida en su escuela. En una oportunidad, un alumno llevó en su mochila un consolador. Una compañera suya compartió con su preceptora la situación. Al tomar conocimiento el personal directivo, citaron al alumno para que confirmara si había traído dicho aparato y el alumno admitió haber traído un aparato de goma de su madre. Luego, la madre fue citada por la dirección para que estuviera al tanto. Con mucha vergüenza reconoció pertenecerle. Al año siguiente, el alumno no fue reinscripto por su familia en la escuela” (Nivel Secundario, provincia de Buenos Aires).

En términos generales podemos observar la mayor complejidad de la escena escolar actual, para la cual los sentidos aprendidos en la infancia y adolescencia (el silencio, la invitación a la abstinencia sexual, etc.) no resultan efectivos. Temas como el embarazo aparecen resignificados, en un contexto en el cual las escuelas tienen la responsabilidad de retener a las jóvenes embarazadas. Hay una demanda por parte de los y las docentes de la escuela secundaria de abordar temas como relaciones sexuales y la violencia y abuso, cuando irrumpen en el espacio escolar.

Los mayores desafíos que parecen estar percibiendo los y las docentes son aquellos referidos a la diversidad sexual, la violencia de género y el abuso infantil. Ausentes en sus memorias infantiles y referidos hoy de forma continua a lo largo de los espacios de

formación, estos desafíos generan, para buena parte de los y las docentes, incertidumbres y dilemas de tipo moral.

En la escenas actuales se observa un entramado en el cual intervienen al mismo tiempo la conciencia de que los temas deben conversarse y dificultades en relación con los abordajes pedagógicos, que no siempre son adecuados a las edades y ciclos de los niños, niñas y jóvenes, ni a los enfoques integrales, de promoción de la igualdad y el respeto a la diversidad y a los derechos humanos. Finalmente, resulta llamativa la ausencia de referencias a la prevención de embarazos e infecciones de transmisión sexual, temas que son parte de la ESI y de la promoción de derechos sexuales y reproductivos.

3. LA SEXUALIDAD COMO UN CONTENIDO PEDAGÓGICO

Disponer de herramientas conceptuales y metodológicas resulta central a la hora de implementar la ESI, incorporar la sexualidad como contenido pedagógico al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada escuela y abordarlo de manera sistemática en el contexto del aula. Contribuir a conformar una mirada pedagógica supone que la sexualidad pasará de ser representada como una dimensión acotada a las relaciones sexuales y al ámbito privado, a ser considerada como un contenido escolar, asentado en objetivos claros, pertinentes, factibles y evaluables,²² cuyo tratamiento en el sistema escolar participa del derecho a una educación de calidad. Una mirada que, además, busca revisar prejuicios e imágenes estereotipadas, promover la equidad de género y el marco de derechos humanos. Este será el principal objetivo de las jornadas de capacitación masiva aunque, como hemos señalado, difícilmente se podría plantear sin antes poner en circulación lo que los y las docentes y directivos “traen” a la capacitación.

A partir de esta segunda etapa de la capacitación se trabajarán estos contenidos. En primer lugar, se abordará el enfoque conceptual, basado en los cinco ejes transversales sobre los que se asienta la ESI (derechos, género, cuidado del cuerpo, diversidad y afectividad). Luego se presentan los lineamientos curriculares básicos que fueran aprobados por el Consejo Federal de Ministros de Educación en 2008, lo cual permite identificar contenidos claros, pertinentes y evaluables para los distintos niveles de enseñanza y asignaturas. Por último, se revisan y utilizan los materiales de la ESI en un ejercicio hipotético de diseñar una clase. De forma lógica, estos tres recorridos se articulan entre sí.

22. En un documento reciente de la UNESCO (2014) se subrayan la importancia de estas características a la hora de diseñar objetivos en educación integral de la sexualidad. Los lineamientos curriculares básicos aprobados por el Consejo Federal de Ministros de Educación en Argentina constituyen un avance significativo.

Abordaje conceptual: los cinco ejes de la ESI

Las formas de conceptualizar la educación sexual han tenido significativas variaciones a lo largo de más de cincuenta años de desarrollo. En la actualidad, la Educación Sexual Integral se reconoce como un derecho en los principales marcos conceptuales que suscriben los organismos internacionales (UNESCO, 2014; UNFPA, 2014), y también en la política del Estado argentino inaugurada con la Ley 26.150. La ESI se considera como un proceso de fortalecimiento de la ciudadanía, que permite el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, de participación en la toma de decisiones, de inclusión social y respeto a la diversidad, a partir de un abordaje atento a las particularidades de los distintos ciclos de vida.²³ Sin duda, la ampliación y apropiación del marco de los derechos humanos contribuyeron a delinear los enfoques que en la actualidad se conforman como nodales para la Educación Sexual Integral, en donde convergieron, entre otros campos, las perspectivas de la pedagogía crítica y la teoría del género.

En la Argentina, la política nacional de ESI estableció los pilares centrales de la Educación Sexual Integral que, a modo de marco conceptual, se transmiten durante las jornadas de formación docente. Se trata de cinco dimensiones que instalan una perspectiva respetuosa de los derechos y de la igualdad de género, que reconocen la diversidad de formas de vivir la sexualidad y la importancia de la afectividad como parte constitutiva de la subjetividad, y que, al mismo tiempo y a partir de todos estos pilares, procuran brindar herramientas para el cuidado del cuerpo y de la salud.

El programa ESI los define del siguiente modo:

- **Ejercer nuestros derechos:** está orientado a trabajar en la escuela sobre la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social. El foco está puesto en aquellos derechos que se vinculan al respeto por las otras y los otros en las relaciones interpersonales, el acceso a conocimientos sobre el cuerpo y la expresión de sentimientos y necesidades vinculadas a la sexualidad, y la promoción de aprendizajes de prácticas de defensa de derechos, por ejemplo: el derecho a recibir información científicamente validada, o a no ser discriminado, entre otros.
- **Género:** busca el reconocimiento de formas de ser mujeres y varones que histórica y socialmente se han construido en nuestra sociedad, proponiendo identificar los prejuicios y las prácticas referidas a capacidades y aptitudes vinculadas al género, y el rechazo a todas las formas de discriminación.
- **Respetar la diversidad:** se refiere al reconocimiento y valoración de las manifestaciones de las múltiples diferencias entre las personas. Constituye un elemento central para el respeto de la diversidad sexual sin ningún tipo de discriminación.

23. Las orientaciones de UNESCO y del UNFPA coinciden en estos principios y toman los enfoques de derechos, género y diversidad como centrales (UNESCO, 2014; UNFPA, 2014).

- **Cuidar el cuerpo y la salud:** propicia el conocimiento sobre los cambios del cuerpo humano y la identificación de sus partes íntimas en el marco de la promoción de hábitos de cuidado de uno mismo, de los demás y de la salud en general. También propicia la reflexión crítica sobre los modelos y los mensajes de belleza que circulan en nuestra sociedad y que pueden influir negativamente en la autoestima y en los vínculos interpersonales.
- **Valorar la afectividad:** apunta a que los niños y las niñas puedan expresar, reflexionar y valorar las emociones y sentimientos vinculados con la sexualidad, al mismo tiempo que se promueven valores como el amor, la solidaridad y el respeto a la intimidad propia y ajena.

¿De qué manera se transmiten estos conceptos? Para comenzar, se promueve su identificación por parte de docentes y directivos, a través de un ejercicio grupal. El grupo se divide en cinco subgrupos. A cada uno se le entrega un sobre con materiales diversos (fotos, objetos, etc.), que refieren a uno de los cinco ejes de la ESI. Cada subgrupo tiene el desafío de relacionar los materiales entre sí y descubrir cuál es el eje que le tocó trabajar. Luego inicia una reflexión colectiva en la cual, de forma espontánea, se intercambian perspectivas, opiniones y situaciones de la cotidianidad de las escuelas. Como parte de este proceso, los y las talleristas contribuyen a la clarificación conceptual sobre cada eje; acompañan y orientan las intervenciones, buscando superar el campo de las “opiniones” o prejuicios personales, y destacan el rol pedagógico que como docentes deben sostener —en tanto “agentes del Estado”, subrayan los y las talleristas— y que deben ajustarse a los marcos legales vigentes en el país.

El trabajo con los cinco ejes conceptuales permite distinguir temas que se reconocen e incorporan con mayor facilidad que otros, aquellos que generan mayor adhesión por parte de los y las docentes y aquellos cuyo abordaje resulta más complejo. Desde el punto de vista de un conjunto amplio de talleristas,²⁴ los ejes que suscitaron mayor interés en diversos niveles y modalidades fueron: **género** (14 talleres), **diversidad** (13 talleres) y **derechos** (7 talleres). De forma llamativa, vemos que estos fueron también los que más resistencias generaron: **diversidad sexual** (12 talleres), **género** (6 talleres), **derechos** (5 talleres), mientras que **cuidado del Cuerpo** sólo se refirió como resistido en 4 talleres, y **afectividad**, en ninguno.

De forma elocuente, los temas que menor debate suscitaron en los talleres son también los que más se han incorporado en los proyectos educativos, de acuerdo con los datos de la encuesta que se analizan en este volumen: cuidado del cuerpo y de la salud y derechos.²⁵ Los ejes de diversidad sexual y género son los que, según las crónicas, más

24. Estos datos provienen del análisis en profundidad de 30 informes correspondientes a talleres de distintos niveles y modalidades. Veinte de ellos fueron realizados en las provincias de Santa Cruz, Córdoba, Chaco, Entre Ríos, Misiones y San Luis y diez en la provincia de Buenos Aires.

25. Con posterioridad al desarrollo de la capacitación masiva, la mayoría de los y las docentes refiere que *todos los ejes* se encuentran incorporados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de sus respectivas escuelas. Las encuestas producidas en el marco de esta investigación, que se analizan en el siguiente capítulo, reflejan que el eje de **cuidado del cuerpo y la salud** es el que más se encuentra en el proyecto educativo institucional (90%), seguido por el eje de **derechos** (87%), luego **diversidad** y **afectividad** (84% y 83% respectivamente). Finalmente, el eje de **género** es el menos mencionado (78%).

desafían a los y las docentes en la cotidianidad escolar, incitan acalorados debates en el marco de las jornadas y toman buena parte de los intercambios, en detrimento de la atención prestada al eje de afectividad, que ocupa un tiempo escaso de los debates y reflexiones sobre los ejes. No obstante, luego de la jornada de capacitación masiva, diversidad y género son ampliamente incorporados al PEI según indican docentes y directivos.

Cuidado del cuerpo y de la salud

Históricamente reconocido como “el” contenido prioritario de la educación sexual, el eje de **cuidado del cuerpo y de la salud** es el más mencionado como componente integrado en los PEI con posterioridad a la capacitación (90% de los y las docentes que hicieron la encuesta). Este eje subraya una dimensión importante de la ESI, relacionada con el cuidado de sí mismo/a, de promoción de la salud, de poder vivir la sexualidad con placer, de forma saludable y sin coerción, de decidir si tener hijos/as o no y cuándo tenerlos, y de tomar los recaudos necesarios para evitar embarazos no deseados, así como la transmisión del VIH y de otras infecciones de transmisión sexual.

La historia de la educación sexual se asoció con la idea de “prevención frente a riesgos”, que ha generado un particular modelo pedagógico, caracterizado como “biologista”. Su expansión a partir de la epidemia del VIH, en los años noventa, confirma esta tendencia. Desde esta perspectiva, abordar la sexualidad en el ámbito escolar supone hablar de reproducción, de genitalidad y de relaciones sexuales, en tanto procesos comunes a todos los seres vivos. Los contenidos se ofrecen en materias como Ciencias Naturales —en el Nivel Primario— y Biología —en el Secundario—(Morgade et al., 2011).²⁶

Entre los y las docentes y directivos existe, en la actualidad, un amplio consenso acerca de la importancia de la “prevención”. No obstante, muchas veces estos consensos se encuentran atravesados por una serie de mandatos y estereotipos, y/o de una mirada que reduce la sexualidad al “riesgo”, mientras omite otras dimensiones, entre estas, el placer. En un taller de la provincia de Santa Cruz, una profesora comenta que a sus alumnas les dice “ustedes son las que se tienen que cuidar, para no quedar embarazadas, y no contraer las ETS (Enfermedades de Transmisión Sexual)”.

En estas ocasiones, los y las talleristas buscan clarificar conceptos y señalan, por ejemplo, que en el VIH no hay “contagio”, sino “transmisión”, acotada a algunas prácticas que permiten su total prevención. También se destacan consideraciones de género en relación con las formas de trabajar con las chicas y los chicos. Es interesante observar que, en el caso de los dichos de la docente santacruceña, se busca el empoderamiento de las mujeres en relación con poder decidir sobre su cuidado, más allá de lo que su pareja

26. Las encuestas nos indican que en 2014 se sigue reportando que son estas las asignaturas que más atención prestan a la Educación Sexual Integral. Los y las docentes de Ciencias Naturales son quienes más asistieron a la capacitación masiva y es el área que con mayor frecuencia incorpora contenidos de ESI. Véase capítulo sobre análisis de la encuesta en este volumen.

indique. Pero ¿por qué serían sólo las mujeres las que se tienen que cuidar? ¿No es esta una responsabilidad compartida? A su vez, los y las talleristas presentan diferentes métodos para cuidar la salud sexual —además del preservativo— como el “campo de látex”, que sorprende a docentes que desconocían estas posibilidades. En buena medida, lo que está en juego en la reflexión sobre el cuidado del cuerpo y de la salud es en qué medida la información que se ofrece resulta significativa para niños, niñas y adolescentes, cuyas inquietudes no siempre pasan por el conocimiento acerca de los métodos anticonceptivos y de prevención de ITS, sino por cuestiones de orden subjetivo y social que se activan a la hora de tomar decisiones y que no siempre contribuyen al cuidado de su salud. Por lo mismo, el énfasis en la transmisión de información no resulta el más efectivo a la hora de promover comportamientos saludables y actitudes positivas frente a la sexualidad y al cuidado del cuerpo.

En toda la región latinoamericana hay una tendencia hacia un enfoque integral de la educación sexual, que modifica este paradigma y desplaza el enfoque de la enseñanza que prioriza la atención del VIH/sida o el embarazo no deseado, hacia un enfoque más holístico, que motive a las personas para pensar críticamente respecto a las presiones culturales y sociales relacionadas con la sexualidad y el género (UNESCO, 2014). El programa ESI en la Argentina también busca imprimir un enfoque amplio e integral. Un enfoque que reconozca a la sexualidad como una construcción continua, que se asiente en una perspectiva de derechos y de género, y que supere la noción que asocia sexualidad a “riesgo”, para promover una sexualidad placentera, segura y responsable.

Las crónicas revelan una escasa resistencia al eje en sí, por lo cual el abordaje en los debates es su integración con otras dimensiones de la sexualidad. Para algunos docentes resulta problemático generar expectativas en el alumnado que luego no serán satisfechas por el sistema de salud. Y de este modo, en ocasiones, **se vinculan los ejes del cuidado del cuerpo y de la salud con el de derechos**, señalando la existencia de brechas entre el diseño de las políticas y su implementación. En Santa Cruz encontramos docentes que indicaban que los preservativos femeninos no los venden en las farmacias y que “menos se los iban a brindar en los centros de salud”. “Es muy difícil promover algo que después no se cumple, por ejemplo en el acceso a los preservativos y los métodos anticonceptivos” (Santa Cruz, Adultos). Una profesora chaqueña manifiesta que el derecho y la ley dicen una cosa y la realidad es otra: “Como dice la profe (refiriéndose a la tallerista), por ejemplo, a las chicas les tienen que dar las pastillas en el hospital, pero vas y hay un cartel que dice que tenés que tener dos hijos para que te las den” (Chaco, Inicial y Primaria). En este punto es interesante observar la importancia de formar desde la escuela para el ejercicio de los derechos, superando la mera disposición a informar qué derechos existen en relación con la salud sexual y reproductiva.

Al mismo tiempo, los desafíos de una mirada integral se ponen en juego cuando los y las docentes se enfrentan con cuestiones críticas ante las cuales los recursos con los que cuentan (en la escuela y fuera de ella) se perciben como insuficientes. El tema del abuso irrumpe también desde esta perspectiva:

“¿Cómo hago para decirle a una niña que cuide su cuerpo cuando está siendo abusada?; tengo dos niñas abusadas; intervine y no pasó nada, entonces es difícil mostrarles en la escuela otra cosa en relación con el cuidado del cuerpo”. (Mendoza, Primaria).

Una vez más vemos las dificultades para asumir un enfoque pedagógico respecto al cuidado del cuerpo y de la salud, que jerarquice la promoción de la salud desde la escuela; así, se obstaculiza en algunos casos la iniciativa a trabajar contenidos vinculados con el autocuidado y la auto protección tanto como con la identificación de situaciones que configuran un abuso o una relación violenta. También se minimiza el rol de la escuela en la contención de niños y niñas que atraviesan situaciones de vulneración de derechos.

De este modo, la reflexión colectiva en torno al cuidado del cuerpo y de la salud debe llevar al reconocimiento de las obligaciones de la escuela (y sus agentes) acerca de las situaciones mencionadas arriba. Pero además debe promover la construcción de una mirada sobre la sexualidad más allá de lo estrictamente biológico y reproductivo, que reconoce al cuerpo como un espacio atravesado por la subjetividad, la historia personal, los mandatos, los deseos y los sueños. Ilustrando esta idea, una docente mendocina analiza: “la persona con la que trabajamos trae su cuerpo en sí, pero con todo lo otro que trae [...] no lo podemos tomar por separado”. Superar la dicotomía mente-cuerpo, impresa en las bases mismas de la organización escolar, constituye un cambio paradigmático para el sistema educativo. Supone dar lugar a la subjetivación del cuerpo, al reconocimiento de la afectividad y las marcas de género de los cuerpos socializados mediante formatos normativos. Implica también reconocer la diversidad de formas de vivir y cuidar los cuerpos y procurar, desde un enfoque de derechos, acompañar al alumnado para habitar sus cuerpos y vivir su sexualidad de manera placentera y segura.

Perspectivas de derechos

El marco de los derechos humanos constituye, al mismo tiempo, la justificación de la ESI y un encuadre sobre el cual se sustenta la formación en ESI como parte de un proceso inclusivo y en condiciones de igualdad y no discriminación para todos y todas. El derecho a la ESI se asienta en los tratados y convenciones internacionales, en especial, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención contra Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW) la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (Convención de Belém do Pará).²⁷ También se sustenta en instrumentos legales aprobados en los años 2000 en Argentina, como la ya citada Ley de Educación Sexual Integral (Ley 26.150), incluidos en el siguiente recuadro.

27. A partir de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo celebrada en El Cairo en 1994, la perspectiva de derechos se constituyó como un pilar para el diseño e implementación de políticas de educación integral de la sexualidad. En la actualidad este enfoque es medular en las orientaciones pedagógicas de los organismos internacionales que se ocupan de la materia (UNESCO, 2014; UNFPA, 2014).

Amén del universo de tratados y convenciones internacionales que ofrecen el marco institucional de nuestro país, la perspectiva de los derechos humanos supone el reconocimiento de una serie de principios cuya finalidad última es la protección de la dignidad de las personas, sin ningún tipo de discriminación. Principios que resultan relevantes para orientar la educación en cuestiones de sexualidad. El marco de los derechos humanos se relaciona con una moralidad intersubjetiva fundada y sostenida por valores como la libertad, el respeto, la responsabilidad, la igualdad, la no violencia, la solidaridad, la vida y la dignidad. Estos valores son también deseables en las relaciones entre educadores y alumnos y alumnas, así como en todo vínculo interpersonal (Faur, 2007).

En la Argentina, la perspectiva de derechos se encuentra muy extendida no sólo por el marco normativo sino también en la cultura ciudadana. Los derechos forman parte de los discursos de las políticas públicas, también de muchos de sus diseños, y tienen un espacio prioritario en el currículo escolar. Los derechos inspiran buena parte de las movilizaciones sociales y las demandas ciudadanas. Las luchas que confrontaron las severas violaciones de derechos humanos durante la dictadura militar dejaron esta impronta en la sociedad. En consecuencia, no sorprende la alta frecuencia con la cual se incorporan en las propuestas curriculares, ni tampoco la claridad que muestran muchos docentes y directivos en relación con este tema.

Preguntados sobre ¿qué es un derecho?, un grupo de docentes de La Matanza, provincia de Buenos Aires, no duda en indicar: “Algo que nos corresponde”. “Por ser personas, por ser humano”. “Poder hacer lo que como ciudadano me corresponde [...] forma parte de uno”. En ocasiones el conocimiento sobre los derechos permite asociarlos con la ESI, como en el caso de una docente de escuela primaria de la provincia de San Luis que indicó que “ si no se cumplen sus derechos, tienen que exigirlos. Por ejemplo el derecho a la intimidad.” Esta expresión destaca un punto nodal del enfoque de derechos: su exigibilidad por parte de la ciudadanía. Mientras el Estado asume obligaciones al orientar su Constitución por sus principios y al ratificar los instrumentos internacionales que orientan sus contenidos, la población titular de los derechos –la ciudadanía– tiene la potestad de exigir su cumplimiento mediante mecanismos administrativos o judiciales (Abramovich y Courtis, 2002). A pesar de estos consensos, durante los intercambios se expresan algunas tensiones en el modo de comprender el alcance de los derechos del alumnado.

Marco legal en Argentina

Ley de N° 26.206 de Educación Nacional

Ley Nacional N° 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable

Ley Nacional N° 23.798 de Sida

Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes

Ley Nacional 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales

Ley Nacional 26.618 de Matrimonio Igualitario

Ley Nacional 26.743 de Identidad de Género

La referencia más frecuente tensiona la noción de **derechos** vis-a-vis la de **responsabilidades**. En la mayoría de los talleres surge el señalamiento acerca de que “cada derecho va acompañado de una obligación” o que “los derechos tienen que ver con las responsabilidades”, aunque más allá de la expresión es poco lo elaborado acerca de a qué se refieren o cuáles son los sentidos que los y las docentes atribuyen a estas expresiones. ¿Se supone que habría responsabilidades que se están omitiendo en el tratamiento de los derechos? ¿Cuáles serían? Quizás, lo que está en juego es la noción de autonomía. ¿Cómo respetar la autonomía e individualidad de los alumnos y alumnas y construir, a la vez, valores de solidaridad, responsabilidad y respeto mutuo? ¿Qué significa el principio de autonomía desde el marco de los derechos? Para el filósofo Carlos Nino (1989) es claro que la autonomía se ejerce en un espacio de relaciones interpersonales, que no deben justificar la disminución de la autonomía de unas personas para otorgar mayores grados de autonomía a otras, pero que tampoco colisiona con la asunción de responsabilidades y obligaciones, y la renuncia voluntaria a algún grado de autonomía.

La autonomía de las personas se refiere entonces a la condición que permite elegir libremente sus ideales y cursos de vida. El fin último de la educación en general (y de la ESI en particular) sería, por lo tanto, la ampliación de la autonomía personal, entendida como la capacidad de diseñar un plan de vida propio y de valorar y respetar la inviolabilidad y dignidad de cada persona, en el contexto de relaciones sociales en el cual se desarrollan nuestras vidas (Faur, 2007).²⁸

Otra de las tensiones que emergen a partir del tratamiento del eje de los derechos se vincula con el aborto. Los intercambios que originan la discusión se dan en términos de si los derechos corresponden a las personas “desde antes de nacer”, o si los derechos “nacen con la persona”. También surgen señalamientos referidos a si las mujeres tienen derecho a interrumpir un embarazo no deseado. Estos debates no son profundizados en el espacio de la capacitación masiva, en donde los y las talleristas se limitarán a comparar el marco legal vigente, que tiene indicaciones claras sobre los casos en los cuales la interrupción del embarazo es legal.²⁹

Cuando se aplican estos principios en la infancia y la adolescencia surgen, con frecuencia, otros debates. ¿Cuál es el rol de la escuela y el de las familias en esta tarea? En un taller de la provincia de Chaco, del Nivel Primario, una docente retoma la cuestión sobre las posibles resistencias de las familias: “no puedo hablar de esto porque me caen doscientos padres”, pero además “desde la dirección no lo permitirían”. Frente a este señalamiento, el tallerista a cargo pone en evidencia que “estamos en problemas si el equipo de gestión no lo permite”, refiriéndose a que hay una Ley Nacional que responsabiliza a las escuelas en la implementación de la ESI. Entonces, algunas docentes manifiestan otras posiciones, e indican que en las escuelas en las que se desempeñan este tema se

28. Carlos Nino (1989) asocia el principio de autonomía a otros dos principios: el de inviolabilidad de la persona, que prohíbe disminuir, por acción u omisión, la autonomía de una persona para dar a otra mayor autonomía, y el de dignidad de la persona, que establece la posibilidad de imponer responsabilidades y obligaciones a las personas, en la medida en que las mismas se originen en sus decisiones o en su consentimiento.

29. Véase: Ministerio de Salud, *Guía técnica para la atención del aborto no punible*.

trabaja con libertad. Los debates se vuelven acalorados e incluso alguna docente llega a cuestionar “¿por qué el Ministerio no va a capacitar a los padres en vez de ‘tirarle el fardo’ a los docentes?”, expresión que, por un lado, refleja la indiferencia (o el desconocimiento) frente a la existencia de la Ley 26.150 y al marco de los derechos, y por otro, la persistencia de la noción según la cual la sexualidad es un asunto privado, cuyo abordaje no compete a las escuelas. Perspectivas que entran en tensión y que conviven en las escuelas de hoy, aun cuando la aceptación frente a la ESI es muy elevada (como puede apreciarse en los resultados de la encuesta, que se analizan en el siguiente capítulo).

Es indudable que las familias, y en especial los padres y madres (o las personas que se encuentran a cargo de los chicos), tienen un papel muy relevante y una responsabilidad innegable en la formación de los niños y niñas, también en lo que hace a la educación en sexualidad. De forma explícita o implícita, en el marco de las familias se transmite una serie de normas, valores, criterios y comportamientos relacionados con su sexualidad. Pero ello no resta responsabilidad a las escuelas. Más bien la ESI (su marco legal y ético y los principios de la política estatal) considera el sistema educativo como una institución que, aunque no reemplace a otras que también forman en sexualidad (como la familia o el sistema de salud), permite igualar el acceso a recursos relacionados con la formación integral para que los niños, niñas y adolescentes de todo el país fortalezcan la construcción de su autonomía en función de las distintas etapas de desarrollo que atraviesan.

La perspectiva integral de la ESI y el marco de los derechos humanos, en particular, trazan de este modo la corresponsabilidad de las distintas instituciones respecto de la educación sexual de niños, niñas y adolescentes. Finalmente, se busca ampliar la noción de la educación sexual superando tanto las perspectivas biologicistas como aquellas asentadas en contenidos moralizantes. Y, lejos de renunciar a los principios éticos, se trata de reconocer que los derechos humanos son parte de una moralidad intersubjetiva que permite el desarrollo de una vida plena y responsable.

Perspectiva de género

El trabajo sobre el eje conceptual referido al género despliega una nueva serie de reflexiones, adhesiones y resistencias. Ni bien se subraya lo masculino y lo femenino como una construcción social y cultural (y no como una característica “natural” o biológicamente “dada”) se interpela una zona profunda que se asocia con la definición de identidades trazadas por nuestra cultura y aprehendidas a lo largo de cada etapa del ciclo de vida de cada participante. Revisar este paradigma pone también en cuestión las relaciones sociales entre hombres y mujeres, y la invisibilidad de las jerarquías (cuya naturalización fue referida en el análisis del juego de *Las cuatro esquinas*). Por todo esto, quizás el eje género constituya el concepto que más desafía a docentes y directivos. ¿Qué significados y representaciones surgen por parte del grupo al trabajar sobre este eje?

Con frecuencia lo primero que aflora en los talleres es la idea según la cual las diferencias entre hombres y mujeres constituyen un hecho *natural*. Las diferencias biológicas se leen como organizadores de los roles y las relaciones entre los géneros. Por momentos, se subraya que existen “habilidades distintas”, como si se tratara de patrones universales. Desde esta perspectiva, alcanzaría con una mínima mención, siempre referida a los cuerpos, para ilustrar la idea. Una docente mendocina indica: “hoy no hay mandatos sino cualidades diferentes reales. Los hombres tienen fuerza”. El “cuerpo” se establece como un dato dado, y no como un territorio construido, entre otras cosas, a partir de los estereotipos que se le imprimen al asegurar que los “juegos fuertes” constituyen un daño irreparable para el cuerpo femenino. ¿Cuál sería el daño? ¿Algún tipo de lesión a la cual no estarían expuestos los varones? ¿O la masculinización del cuerpo de las chicas? En todo caso, la noción de que existen deportes “apropiados” para uno y otro género constituyen las representaciones que traen los y las docentes (en particular, quienes tienen a su cargo las clases de Educación Física). Las clases mixtas de Educación Física son referidas como un “problema”, en distintas provincias. Entre ellas Buenos Aires y Mendoza.

“Hay juegos que no me gusta que hagan las nenas porque tienen un cuerpo diferente. Si yo pongo a una mujer a jugar a un juego fuerte puede dañar su cuerpo para toda la vida.”

Este enfoque condensa la tensión entre “naturaleza y cultura” en las dinámicas de género. La naturalización de las diferencias de género, su “esencialización”, constituye en buena medida la razón de ser de su reproducción a lo largo del tiempo. Aun cuando es claro que las huellas de la biología son insuficientes para explicar las diferencias en la posición social entre hombres y mujeres (incluyendo la división sexual del trabajo, las relaciones de poder y los escenarios sexuales diferenciados) se jerarquizan las explicaciones biologicistas por sobre las dinámicas sociales. Incluso, si la mirada biologicista resulta insostenible a la hora de comprender las profundas transformaciones que las identidades y relaciones de género han experimentado.

Por fuera de las construcciones sobre el cuerpo, hay otro tema que se reitera en los debates sobre género: los usos del lenguaje. En ocasiones, las referencias se vinculan con la identificación de términos cargados de ideas acerca de la sexualidad, que pueden referirse de forma peyorativa a la orientación homosexual (“trollo”; “marica”, etc.) o a cierta transgresión en relación con lo que se espera de la feminidad (“machona”). Otras veces, se refiere al considerar que hay formas de hablar inadecuadas para las niñas y, finalmente, se subraya la incomodidad que para buena parte de los grupos supone la utilización del lenguaje no sexista.³⁰ Esta última forma constituye una de las tensiones más extendidas a lo largo de los talleres. En la Argentina, el lenguaje inclusivo se popularizó a partir de su utilización por parte de la actual presidenta Cristina Fernández de Kirchner.

30. El lenguaje no sexista cuestiona la supuesta neutralidad de la voz masculina como representativa de la humanidad (i.e. “todos los docentes”, “la evolución del hombre”, etc.). La estrategia inclusiva consiste en hacer visible a las mujeres, nombrarlas, al referirse de grupos mixtos (i.e. “los docentes y las docentes”, “los hombres y las mujeres”), o bien, en utilizar términos sin marcas de género (i.e. “el personal docente”, “las personas”).

Es así como buena parte de quienes asisten asocian de forma unívoca la mención de, por ejemplo, “todos y todas”, con la Presidenta. Para los y las participantes que no simpatizan con el gobierno en ejercicio, esto constituiría una razón suficiente para rechazar cualquier consideración teórica al respecto. A pesar de ello, los y las talleristas aclaran que el uso del lenguaje inclusivo ha sido una de las reivindicaciones del movimiento de mujeres en todos los países de habla hispana.

Durante los intercambios entre docentes y talleristas se observa que algunas de estas miradas pueden modificarse. Ello sucede cuando los y las talleristas facilitan y orientan la discusión mediante preguntas. Un desarrollo sobre esto se resume en la secuencia relevada en uno de los talleres en Mendoza.

Tallerista: ¿Dónde aparece en el lenguaje, la sexualidad?

Docente mujer: [...] ahora las nenas hablan como nenes.

Tallerista: ¿Entonces ser grosera es de varón?

Docente mujer: Por supuesto, como yo fui criada... te sorprende de una nena.

Tallerista: ¿Dónde aparece la sexualidad en el lenguaje de chicas y chicos?

Respuestas del grupo: “Trolol”, “maricón”, “gay”, “machona”.

Tallerista: Si yo ahora comienzo a nombrar a este grupo como todas, ¿cómo se sienten los varones? ¿Para qué sirve, qué beneficios trae mencionar a las mujeres y a los varones en el aula?

Otra docente mujer: para identificar, para integrar.

A pesar de los estereotipos y tensiones subrayadas, y de la naturalización de actividades y territorios supuestamente “femeninos” o “masculinos”, las crónicas también dan cuenta del progresivo reconocimiento de las inequidades de género que aún persisten en la sociedad argentina. Generalmente, el mismo llega de la mano de la reflexión sobre hechos vividos en la propia historia (“los recuerdos”) o bien, en su cotidianidad como adultos y adultas. Entre estos, se observan reflexiones acerca de las responsabilidades asignadas a las mujeres en la esfera familiar, que no han cambiado a pesar de que la provisión de recursos para el hogar se comparte entre hombres y mujeres (la denominada “doble jornada”) o bien el recuerdo de alguna situación laboral en la cual se percibió una ventaja a favor de los varones, por ejemplo, frente a una promoción. Pero también, y más allá de la identificación de situaciones, se manifiestan en los talleres algunos posicionamientos claros desde el punto de vista teórico.

Un joven docente de secundario en La Matanza —provincia de Buenos Aires— indicó: “yo creo que el género refiere a las expectativas que pone la sociedad en los varones y las mujeres. Es la construcción social cultural de lo que tiene que ser un varón y lo que tiene que ser una mujer”. Y con ello se logra dirimir una discusión grupal acerca de cuánto incide la biología y cuánto la cultura a la hora de definir roles y responsabilidades diferentes.

En algunos talleres, quienes participan comienzan a mencionar los estereotipos de género, y se relaciona el tema género con “los estereotipos de belleza”. En otros, docentes que han participado en encuentros nacionales de mujeres o tienen militancia o simpatía por las luchas del movimiento feminista inauguran los debates e interpelan a sus colegas. Así, por ejemplo, en Mendoza una docente pregunta al conjunto: “¿hasta cuándo la escuela va a ser cómplice del patriarcado?”

Si bien se trata de voces aisladas, resultan aliadas de las y los talleristas a la hora de visibilizar y cuestionar la manera en que el género atraviesa la organización escolar. Las siguientes intervenciones ejemplifican cómo durante las jornadas los y las docentes van identificando situaciones a ser revisadas y la importancia de la Ley, sin por ello desestimar la complejidad que contiene este desafío:

“Ahora que estamos trabajando el género, puedo ver, desde mi rol de preceptor, las cosas que hago mal. Por ejemplo, cuando hay que ordenar los bancos del salón les pido a los varones y si hay que hacer alguna tarea de escritura que requiera cierta prolijidad se la pido a las mujeres... voy a tener que revisarlo” (La Matanza, Secundaria).

“Es romper con un paradigma que lleva mucho tiempo, lo que estará bien pero nunca se ha hecho. A todos nos pesa el paradigma porque estamos todos involucrados. Somos hijos de una sociedad machista donde nosotros sostenemos la estructura instalada en relación con los juegos, por ejemplo. Cuestionamos y resulta que ese niño ve todos los días a sus padres ejerciendo los diferentes roles” (Mendoza, Primaria).

El reconocimiento de las transformaciones pone en cuestión la naturalización de las diferencias y suele señalarse como un cambio de perspectiva generacional que desafía muchas de las normas institucionales (escolares) en relación con prohibiciones que promueven el disciplinamiento de cuerpos generizados. Señaló una docente de Secundario de la provincia de Buenos Aires, municipio de Tigre: “La resistencia es en la misma institución. Por ejemplo, tuve un caso de un chico que me decía: ‘¿por qué yo no puedo y las mujeres sí?’ (en relación con el uso de aritos). Es una imposición por cuestiones establecidas”. Es claro que la escuela incluye los diferentes dispositivos (institucionales y culturales) que sentaron las bases de las desigualdades de género. Diversos mecanismos pedagógicos han intervenido (y aún intervienen) en dicha construcción (Morgade et al., 2011; Lopes Louro, 1999). Durante las jornadas muchos de los y las docentes y directivos se encuentran por primera vez problematizando la cuestión de los géneros. Los alcances de esta reflexión son importantes, aunque no necesariamente alcancen para que el tema sea incorporado (en el mismo grado que otros ejes) en los proyectos educativos de las escuelas capacitadas, según se observará en el análisis cuantitativo.

Perspectiva de diversidad

El debate sobre la diversidad muestra muchas de las mismas tensiones señaladas en el abordaje de la cuestión de los géneros. Los conceptos “natural”, “normal” y

“adecuado” se encadenan, suponiendo no sólo nitidez en cada uno de ellos sino también una relación unívoca entre los tres. Desde esta perspectiva, lo “normal” y, por lo tanto, lo “adecuado” sería la heterosexualidad. Mientras que la homosexualidad se percibe como una manifestación “antinatural”.

En estos casos suele imponerse una determinada moralidad religiosa. Lo confirman muchas de las expresiones que, con mínimas variaciones, se reiteran en buena parte de las jornadas: “no es normal, lo define la Biblia”; “yo creo en Dios, que creó dos sexos: hombre y mujer. Si hay desviación, o como quieran llamarle, no podemos presentarlo como algo natural”, “yo los acepto pero no es normal”. Esta moralidad se comprende como un mandato universal e inmutable, a pesar de que la antropología, la historia y la sociología han mostrado que las regulaciones morales varían de una cultura a otra, y también que se transforman a lo largo del tiempo y de la mano de las reivindicaciones sociales. Aun cuando es evidente que cualquiera tiene el derecho de pensar que su propio comportamiento está regulado por una ley natural, universal, eso es sólo una creencia, no una ley (Figari, 2010).

Si el tema de género desafiaba los principios que inspiraron la propia construcción identitaria de docentes y directivos, el eje de la diversidad muestra otro tipo de resistencias. Más que en cualquiera de los otros temas transversales, lo que pone en discusión es, en este caso, su incorporación como un contenido pedagógico. “¿Y si no estuviera ese eje? Yo no quiero que le hablen estos temas en este sentido”. Lo que en un principio se observa como un rechazo a abordar el contenido, en el transcurso del debate lo que se discute es quién debe establecer los contenidos o de qué forma deben abordarse. Hay docentes que señalan que su forma de trabajar el tema es intentar evitar la homosexualidad, en sintonía con la noción de que eso sería lo adecuado y, por ende, lo propio de la función docente: “Ayudo al chico confundido tirando para el lado de la heterosexualidad”.

Con frecuencia, las resistencias relativas al abordaje de la diversidad sexual como parte de la ESI se expresan como temor a la reacción de “las familias”. Este tipo de resistencia, desarrollada en páginas anteriores, parece justificar la posibilidad de que sean los padres y las madres quienes diseñen los contenidos a ser trabajados. El director de una escuela de la localidad de Merlo (provincia de Buenos Aires) señaló: “¿preguntamos a los padres qué contenidos dar? Para así tener un diagnóstico de los que piensan las familias sobre esto.”

Es importante tener en cuenta que en la mayoría de los casos las resistencias se van diluyendo con el correr del taller, a partir de la circulación abierta de ideas que los y las talleristas promueven, y de las precisiones que realizan. El hecho de habilitar la reflexión colectiva pero también de indicar una línea coherente con el enfoque de la ESI y con el marco normativo vigente en el país por parte de quienes conducen los espacios de formación docente permite que otras voces, en las cuales las resistencias y los prejuicios no representan el factor gravitante, adquieran presencia. En algunos casos esa reflexividad permite poner distancia entre la experiencia personal, las creencias colectivas (como construcciones históricas) y el marco legal, al cual se reconoce como organizador de la vida social.

“Crecí en un mundo heterosexual, tenemos que reconocer que hemos crecido y formado con esas matrices. Pero hay una ley que reconoce lo que no existía mientras ellos y ellas existían. La ley va más adelante que la conciencia colectiva que nosotros tenemos”.

“Nos cuesta aceptar que es una persona con derechos que puede tener una elección”.³¹

“No se va a discriminar si entendemos que es una persona”.

Asimismo, cuando se comparte la experiencia de algún caso de homosexualidad o transexualidad en la propia comunidad educativa o en la familia (o en primera persona, lo cual es más raro, pero también sucede), ello permite flexibilizar miradas en el resto del grupo, construir empatía, revisar actitudes pasadas y trabajar de forma colectiva a partir del sufrimiento que en muchos casos se asocia a la discriminación.³²

“La diversidad nos enriquece, hoy en (el juego de) Las cuatro esquinas lo vimos. Si todos tuviéramos la misma biografía, la misma historia, si estuviéramos todos de acuerdo, sería muy poco rico”.

“Es necesario ir más allá del tolerar” (Buenos Aires. Secundaria).

Finalmente, algunos participantes reconocen que ha habido profundas transformaciones en las perspectivas de las nuevas generaciones. Mientras la incomodidad frente a la homosexualidad se observa como una característica de una parte del mundo adulto, el estigma y la discriminación se vislumbran como construcciones históricasociales:

“Pero tiene que ver con nuestras visiones. Los y las adultos/as somos los que ponemos trabas. A mi compañero adulto que tiene mi edad le molesta que se besen dos chicas y no tanto una chica y un chico. Un chico en sexto grado les agradeció a todos, a los cuatro cursos, que acepten su diferencia” (Secundario, Tigre, provincia de Buenos Aires).

“Ellos tienen ideas muy distintas del amor a las que tenemos nosotros (Merlo, provincia de Buenos Aires)”.

Las intervenciones de los y las talleristas invitan a revisar el posicionamiento docente en relación con los alumnos y alumnas. Se promueve una aproximación que, en lugar de apuntar a regular ciertos comportamientos sexuales por sobre otros, respete las diferencias, deteniéndose en comprender las perspectivas de los chicos y chicas. También, se transmiten contenidos sobre los derechos de personas LGTB (Lesbianas, Gays, Transgénero, Bisexual) y se subraya como enfoque nodal de la tarea pedagógica la responsabilidad de no discriminar ni permitir la discriminación en el ámbito educativo.³³

31. Aquí la palabra “elección” es utilizada por el docente para designar una orientación sexual diferente a la heterosexual. Desde el Programa ESI se sostiene la perspectiva que plantea que la orientación sexual no es el resultado de una elección consciente, sino que es parte de un proceso complejo de construcción de subjetividad.

32. Este tema fue desarrollado en páginas anteriores.

33. El reconocimiento de la igualdad y la lucha contra la discriminación por razones de orientación sexual, no sólo se produce en la Argentina, sino también en otras partes del mundo. En el país, las Leyes de Matrimonio Igualitario (2010) y de Identidad de Género (2012) ampliaron derechos a la población LGTB, al tiempo que la Constitución Nacional, que otorgó jerarquía constitucional a las normas internacionales sobre derechos humanos sancionan cualquier tipo de discriminación. En el nivel global, los Principios de Yogyakarta establecieron en 2006 los estándares básicos para que las Naciones Unidas y los Estados parte avancen en garantizar las protecciones a los Derechos Humanos a las personas LGBT (Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales).

En ese aspecto se promueve la revisión de prácticas y discursos escolares que tienden a (re)producir la heterosexualidad como “norma” y se debate sobre un posicionamiento subjetivo y pedagógico de los y las docentes, que muchas veces da por supuesto que sus alumnos y alumnas son sujetos heterosexuales, invisibilizando la diversidad sexual que habita las aulas. La Educación Sexual Integral se señala, así como uno de los dispositivos necesarios para la garantía de los derechos, el reconocimiento de diferentes formas de vivir la sexualidad, y la posibilidad de evitar el sufrimiento que, para la población LGTB, sobreviene en situaciones de discriminación.

Valorar la afectividad

El eje de afectividad es el que menos debate suscita en los talleres. Las escasas referencias permiten apreciar la asociación casi directa entre este eje y los sentimientos y emociones agradables (“el amor”, “el cariño”), aun cuando la afectividad también remite a otro abanico de emociones importantes para ser tenidas en cuenta (el dolor, la vergüenza, etc.).

En otro orden, en algunos talleres se vincula la reflexión acerca de la afectividad con el tipo de relación que se establece entre el alumnado y el personal docente. Esta perspectiva parte de reconocer que la pedagogía se encuentra atravesada por la afectividad, que los chicos y chicas no son sólo seres racionales, sino que se vinculan de manera emocional, también con sus docentes: “Para educar tenés que poder llegar a los pibes. Ya desde el vínculo que establecemos al saludar” indica un docente de Secundario de La Matanza, provincia de Buenos Aires. Esta noción, al mismo tiempo, interpela la referencia a cuál es la medida adecuada y el límite de este tipo de expresión. El temor al abuso infantil surge entonces como una referencia real, de la cual lentamente se ha tomado conciencia. Vemos que una docente en el mismo taller distingue la situación según las edades de los chicos y chicas y replica: “Sí, yo entiendo lo de la afectividad, pero después siempre aparecen casos de abuso sobre todo con los profes de Música y de Educación Física, entonces pienso ¿hasta dónde esto de la afectividad? Con los más chiquitos ni hablemos, son muchos más expresivos y cariñosos que los grandes. En secundario es un poco distinto”. Esta referencia indica, por un lado, un mayor registro de la existencia de abusos en los ámbitos escolares. También expresa los estereotipos alrededor de estos actos abusivos, que suelen referirse como un riesgo entre los docentes varones de determinadas disciplinas, aun cuando no haya evidencias que muestren un mayor riesgo entre estos. Y, finalmente, la forma en la cual, a pesar de todo lo anterior, la afectividad se reconoce mucho más como un patrón de relación con los alumnos y alumnas más chiquitos/as. El tema del abuso suele producir inquietud a los y las docentes, pero también una preocupación por percibir que no siempre cuentan con dispositivos claros y con evidencias que les permitan una reflexión pedagógica sobre cómo abordar este problema.

En suma, en el trabajo sobre los ejes de la ESI se observa que el clima positivo que se desarrolla durante los talleres facilita el intercambio de ideas, percepciones y conceptos. Al mismo tiempo que los y las talleristas transmiten contenidos en torno a los marcos legales o a las herramientas pedagógicas para abordar los distintos temas, procuran distinguir entre opiniones de los y las docentes y los derechos de los niños, niñas y adolescentes; entre los posicionamientos personales y las responsabilidades institucionales. Una tallerista señala:

“Al comienzo las discusiones respondían estrictamente al sentido común, pero al profundizar en los ejes conceptuales, los docentes fueron adquiriendo una mirada más abierta y flexible”.

Además del trabajo abierto y reflexivo sobre cada uno de los ejes, se considera importante diseñar y organizar capacitaciones específicas que permitan desarrollar con mayor sistematicidad la relación de mutua influencia entre uno y otro eje (por ejemplo, revelar la manera en la cual la afectividad se pone en juego en el cuidado del cuerpo, en escenas de discriminación, en la transmisión de pautas de género, etc.). Aun cuando los talleristas mencionan las interacciones entre temas, en una primera capacitación masiva, en donde la novedad y la copiosidad de contenidos abordados en los talleres es significativo, es lógico que sólo en ocasiones los participantes alcancen una comprensión profunda sobre esta relación. El trabajo sobre lineamientos curriculares y el ejercicio con los materiales didácticos contribuirá a comenzar a integrar los ejes de la ESI en contenidos pedagógicos concretos.

Los y las docentes frente a los lineamientos curriculares básicos de la ESI

Los lineamientos curriculares básicos trazan la senda normativa acerca de los contenidos de educación sexual que deben abordarse en las escuelas de manera sistemática. A partir de este objetivo, orientan los procesos de formulación de proyectos educativos institucionales, al tiempo que aportan herramientas para la práctica pedagógica y para la gestión institucional. Constituyen un marco normativo y metodológico que asume los derechos y las necesidades de los niños, niñas y adolescentes como principios ordenadores. Los lineamientos son obligatorios para todos los niveles del sistema educativo y para todas las jurisdicciones, para escuelas de gestión estatal y para aquellas de gestión privada. Como todo instrumento normativo sus contenidos pueden ampliarse (en virtud de la particularidad de los contextos socioculturales en los cuales las escuelas desarrollan su tarea) pero no deben acotarse ni restringirse.³⁴

34. Los lineamientos se definieron mediante un amplio proceso de consultas y acuerdos con actores de la sociedad y —en particular— del sistema educativo, siguiendo los principios de la Ley de Educación Sexual Integral (Ley 26.150 de 2006). Luego de un año de trabajo, en el cual el Ministerio de Educación de la Nación lideró el proceso de consultas junto con una comisión interdisciplinaria e intersectorial, los lineamientos fueron aprobados por unanimidad por parte del Consejo Federal de Educación, en el mes de mayo de 2008 (Resolución 45/08).

Durante las jornadas de formación docente, el trabajo se orienta a familiarizar a docentes y directivos con los contenidos básicos de la ESI. Esto permite no sólo una mayor comprensión acerca de la integralidad de la educación sexual sino también su apropiación como una herramienta pedagógica, que se plasma en el diseño de programas y actividades áulicas concretas, evaluables y adecuadas según las distintas edades de los niños, niñas y adolescentes.

En los talleres analizados, el trabajo sobre los lineamientos curriculares se desarrolla mediante distintos abordajes. En ocasiones se les solicita a los y las docentes que identifiquen contenidos que les resultan familiares (aquellos que se trabajan o promueven en sus escuelas), contenidos que se trabajan, aunque no de manera sistemática y contenidos que no se trabajan, ya sea porque generan resistencias o temores o porque no se sabe cómo hacerlo. Los contenidos identificados se caracterizan luego asignándoles un color del semáforo según el grado en el cual se abordan o no (a los contenidos que se vienen trabajando de forma sistemática se les asigna el verde; a los trabajados de manera esporádica, el amarillo, y el rojo se utiliza para caracterizar aquellos que no se trabajan). En algunos talleres, el ejercicio se presenta como continuación del trabajo con los ejes conceptuales y por ende se analizan los contenidos según su capacidad de abordar cada uno de ellos (**género, derechos, diversidad, cuidado del cuerpo y de la salud, afectividad**). En otros, se solicita a los participantes que encuentren un contenido para cada nivel de enseñanza de acuerdo con el eje examinado por sus grupos durante el ejercicio anterior. Finalmente, en algunos talleres se buscó la apropiación del material como una herramienta cotidiana solicitando, por ejemplo, que se identifique un contenido curricular vinculado al análisis crítico del cuerpo, una actividad que proponga el uso de una película, etc., lo que permitiría una estrategia para abordar, entre otras cuestiones, las situaciones que irrumpen en la escuela.

En general, tanto los informes como las crónicas denotan que la actividad sobre los lineamientos curriculares es bien recibida en los talleres y genera un gran intercambio entre los y las participantes.³⁵ Analizar el desarrollo del ejercicio durante las jornadas permite profundizar aspectos del proceso de apropiación de contenidos por parte de docentes y directivos que complementan la información que provee la encuesta a docentes y directivos. La encuesta (que se analiza en el siguiente capítulo) muestra un elevado nivel de utilización de los lineamientos curriculares por parte de los y las docentes (alrededor del 80% de los/las docentes refiere usarlos con posterioridad a la capacitación). Indica también un incremento en la incorporación de los contenidos de la ESI en los PEI antes y después de la capacitación masiva; se señala cuáles son los ejes conceptuales más y menos incluidos (sobresalen los contenidos relacionados con el cuidado del cuerpo), y la sistematicidad alcanzada en el trabajo de ESI en cada nivel de enseñanza. La investigación cualitativa, por su parte, nos permite conocer el tipo de recepción que las diferentes propuestas tienen entre los y las participantes (qué aspectos de los distintos ejes se abordaban y cuáles no; con qué contenidos los y las docentes se sienten más cómodos

35. En sus informes, los y las talleristas destacan que la recepción de los lineamientos curriculares es muy buena en las provincias (recibida con mucho interés 44% y con interés 50%) y algo más baja, aunque también elevada, en la provincia de Buenos Aires (con mucho interés 29% y con interés 46%).

y cuáles les resultan más difíciles —o resistidos— y por qué); además de la manera en la cual se interpretan los distintos lineamientos. Como parte del proceso de formación, la exploración cualitativa nos acerca también una mirada sobre el modo en el cual los y las talleristas intervienen frente a las dudas, dificultades y resistencias que surgen en los intercambios grupales. A lo largo de los talleres, varios participantes indicaron de manera espontánea qué era lo que les resultaba novedoso de la propuesta de la ESI:

- “la valoración del propio cuerpo”,
- “trabajar el reconocimiento de emociones y sentimientos”,
- “que (los lineamientos) estén escritos en forma explícita. Yo veo novedoso que estén escritos”.

El hecho de que los y las participantes provengan de diferentes escuelas hace que un mismo lineamiento (por ejemplo, promover la apropiación de la perspectiva de los derechos humanos) pueda ser calificado por algunos como rojo y por otros como verde o amarillo en el contexto de un mismo taller. De todos modos, al tratarse de un registro subjetivo, en el cual son los/las propios/as docentes quienes narran lo que hacían y lo que no, es posible que las diferencias registradas también tengan que ver con niveles de exigencia personales o institucionales diferentes. Así, por ejemplo, al escuchar la exposición de otro grupo, una docente de Neuquén señaló “nosotros fuimos muy pesimistas” (en relación con la cantidad de contenidos rojos identificados). Se escuchó entonces otra voz que le contestó “o muy realistas...”, sugiriendo que quizás habían evaluado el abordaje de los distintos contenidos presuponiendo un grado de sistematicidad y profundidad diferente del modo en el cual lo hicieron otros grupos. De todas maneras, se observan algunas **tendencias comunes**, no sólo dentro de cada nivel de enseñanza sino también, de forma transversal a todos ellos, que vale la pena destacar. El análisis se presenta por nivel —en una primera instancia— para luego presentar algunas conclusiones generales.

Contenidos de Nivel Inicial

Los lineamientos curriculares básicos para el Nivel Inicial se relacionan con el conocimiento de las partes del cuerpo y las palabras adecuadas para nombrarlas, la comprensión de los procesos de gestación y nacimiento, el respeto hacia las distintas formas de vida familiar, la expresión de las emociones y los sentimientos, y el poder decir “no” cuando un contacto físico con otra persona incomoda, confunde o molesta, entre otros.

Entre los y las docentes del Nivel Inicial hubo consenso en que son pocos los contenidos trabajados con anterioridad a la capacitación. Entre estos se destaca la incorporación de contenidos que estimulan el **respeto** hacia los otros y la **igualdad de oportunidades** mediante **la exploración de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas, brindando igualdad de oportunidades a niñas y niños y la posibilidad de respetar, ayudar y solidarizarse con los otros/as**, un contenido que apunta a reforzar la dimensión de los derechos y la igualdad de oportunidades en relación con el género.

Por su parte, el progresivo reconocimiento de los derechos y responsabilidades de niños/as y adultos/as, la importancia de la diversidad (entre personas y familias) y los conocimientos básicos del proceso de gestación y nacimiento fueron calificados como “contenidos amarillos”, trabajados pero no de manera sistemática. Mientras tanto la dimensión de género se expresa mediante situaciones que irrumpen en la vida escolar, pero no se aborda en función de la construcción de igualdad. En uno de los talleres analizados, una docente relató que en el pueblo donde vive descubrieron que sólo siete calles tienen nombre de mujeres y que un niño preguntó “¿por qué siempre tienen nombre de varones?”. Esta inquietud no fue recuperada ni trabajada en el aula, según relata la docente. La cuestión de la diversidad surge en los debates de los talleres de Nivel Inicial cuando alguna docente cuenta tener (o haber tenido) un alumno que “quería vestirse de princesa”. El espacio de intercambio y las intervenciones de los y las talleristas tienden a promover el respeto a la subjetividad de los niños y niñas, eludiendo el discurso normativo que presupone que hay una forma “correcta” de vestirse para los niños y para las niñas. Este enfoque suele originar debates acalorados y, en la mayoría de los casos, logran inaugurar una nueva perspectiva entre los y las docentes, que concluyen “yo no se lo permitía, pero ahora entiendo que es importante dejarlos”.

La mayoría de los docentes indicó que no promueve la utilización de vocabulario correcto para nombrar los órganos genitales y que tampoco se trabajan los lineamientos que hacen a la prevención del abuso sexual (distinguir cuando una interacción física con otra persona puede ser adecuada y cuando no lo es y sentirse autorizados a decir “no” frente a estas últimas y comunicar, a personas adultas de confianza, estas situaciones). Este contenido resultó sorprendente para una de las participantes, lo que dio motivo a una intervención del tallerista, quien remarcó la importancia de “trabajar con los chicos qué deben esperar de una familia, a fin de prevenir situaciones de maltrato y abuso”. Frente a esta temática, la insistencia de quienes coordinan los talleres es siempre el énfasis en la mirada pedagógica. Es decir, no será la escuela la que aborde cuestiones de abuso infantil desde el punto de vista sanitario o legal (para ello se debe contactar a las instancias adecuadas), pero la escuela sí puede (y debe) identificar si hay comportamientos que puedan indicar la presencia de abuso o maltrato (realizando las denuncias pertinentes) y abrir la posibilidad de que los niños y niñas lo comuniquen, rompiendo la barrera del “secreto” o el silencio, que suele presentarse en las situaciones de abuso infantil.

Contenidos de Nivel Primario

Los contenidos obligatorios para este nivel incluyen el análisis de los cambios físicos, emocionales y sociales que se producen durante la pubertad, la adquisición de comportamientos de cuidado y autoprotección, la promoción de la igualdad de género, el análisis de los modelos corporales de belleza y sus impactos en la salud, y el rechazo

hacia toda forma de vulneración de derechos como abuso o violencia sexual. Los principales hallazgos nos indican que en cada uno de los ejes hallamos contenidos específicos que se trabajaban con anterioridad a la capacitación y otros que no se abordaban (o bien que se trabajaban de forma asistemática). ¿Cuáles son los más y los menos trabajados y cuáles las perspectivas que sustentan estas respuestas?

El trabajo sobre el eje del **cuidado del cuerpo y la salud**, que incluye la adquisición de comportamientos de autoprotección, resulta un contenido familiar que se desarrolla de manera sistemática en las distintas provincias (“verde”, según la técnica del semáforo). Al respecto, los contenidos más mencionados fueron: el reconocimiento del propio cuerpo y las distintas partes, los caracteres sexuales de mujeres y varones con sus cambios a lo largo de la vida, el cuidado de la salud y la prevención de enfermedades, el conocimiento de diversos aspectos de la atención de la salud sexual y reproductiva y el reconocimiento de la importancia de la prevención de enfermedades de transmisión sexual. En menor medida se tratan aquellos aspectos que vinculan el cuidado del cuerpo y de la salud con dimensiones que exceden los aspectos biológicos (como la afectividad, los derechos, la diversidad y el género). En buena parte de los talleres se mencionan como contenidos que no se abordan (o que sólo se lo hace de forma esporádica) el reconocimiento y el respeto de las emociones y sentimientos vinculados con la sexualidad y sus cambios, la valoración y el respeto de la afectividad y diferencias, lo relacionado con sexualidad y diferentes creencias, el análisis de situaciones donde aparezca la interrelación entre los aspectos biológicos, sociales, psicológicos, afectivos y éticos de la sexualidad humana.

La temática de **derechos humanos** también se identifica entre los contenidos más trabajados, aunque con matices. Se suele trabajar sobre el reconocimiento de los derechos humanos y de los derechos del niño, la autonomía progresiva de niños y niñas, o bien sobre los valores asociados con los derechos (como la participación, la solidaridad, el diálogo como forma de resolución de conflictos, el respeto a la intimidad y el respeto por la vida). Sin tratarse de una tendencia mayoritaria, en algunos talleres se menciona también la identificación de conductas de imposición sobre los derechos de otros y otras y de situaciones de violencia, pero este contenido también suele mencionarse entre los que no se trabajan o bien se abordan de forma muy limitada. Quizás el enfoque de derechos humanos sea el que muestra mayores diferencias en su apropiación y se lo suele calificar con los tres colores, de acuerdo con los aspectos señalados. Se atienden más los aspectos generales y mucho menos las cuestiones referidas a la vulneración de los derechos, como el abuso, la violencia, la trata de personas o la discriminación. Tampoco se trabajan contenidos orientados a la construcción progresiva de habilidades para expresar la defensa de la integridad personal (biopsíquica y espiritual); es decir, aquellos que buscan fortalecer la autonomía de los niños y niñas. Al respecto, en uno de los talleres emergieron dos reflexiones interesantes —que muestran, además, que el clima generado durante la capacitación permite “sincerarse” y que las estrategias pedagógicas utilizadas promueven la autorreflexión y el intercambio de opiniones—. Frente a la mención del contenido de “promover una educación en valores y actitudes relacionados con la

solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad”, un grupo indicó que no trabaja “la última parte”, referida al “desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad”. Cuando la tallerista preguntó cómo hacen para trabajar este propósito sin considerar los aspectos actitudinales, los y las docentes respondieron que **se sigue pensando en la sexualidad como genitalidad**, lo cual dio pie a la tallerista a señalar que “si pensamos sexualidad como genitalidad vemos rojos por todos lados”. Otro grupo, que indicó que no realizaba acciones sistemáticas, identificó con claridad que la dimensión de los derechos estaba ausente de su forma de trabajar hasta ese momento: “trabajamos valores como nosotros los entendemos, como precepto, mandato, pero no como derecho”.

El eje de **género** se identifica en relación con el reconocimiento de las diferencias biológicas entre varones y mujeres, la participación de ambos géneros en la construcción de identidades nacionales y, de forma más limitada, en la identificación de prejuicios y prácticas referidas a las capacidades y aptitudes de niños y niñas. Aquellos contenidos que menos se trabajan son los que promueven el análisis crítico de la construcción social de papeles y responsabilidades de género, los prejuicios y la discriminación asociada a esto, que se suelen caracterizar como “rojos” o “amarillos” con anterioridad a las jornadas de capacitación docente. En particular, la reflexión acerca de las distintas expectativas sociales y culturales, femineidad y masculinidad y su repercusión en la vida socioemocional, en las relaciones entre las personas, en la construcción de la subjetividad y la identidad y su incidencia en el acceso a la igualdad de oportunidades y/o la adopción de prácticas de cuidado se identifican entre los no trabajados en casi todos los talleres. Lo mismo sucede con la identificación de prejuicios y prácticas referidas a las capacidades y aptitudes de niños y niñas.

También hay consenso en que el análisis crítico de los mensajes emitidos por los diferentes medios de comunicación masiva (las formas en que se presenta a mujeres y varones, contenidos violentos y distintas formas de discriminación) es una “asignatura pendiente” (fue calificado como rojo o amarillo por la mayoría de los grupos). Incluir el análisis de medios de comunicación (como una herramienta pedagógica vinculada a la ESI) resulta novedoso para buena parte de los y las docentes y directivos. No obstante, algunos comentarios espontáneos al respecto aluden a la pertinencia de este lineamiento para todos los contextos (“en la ruralidad ya ingresaron los celulares, internet...”) como si los mensajes de los medios no tuvieran ya el peso que detentaban con anterioridad a la masificación de las tecnologías. También refieren lo que podría hacerse y hasta el momento de los talleres no se hacía (“nunca analizamos, por ejemplo, lo que dice Violeta”) y mencionan lo que algunas docentes hacían previo a la capacitación masiva: “sólo les llamamos la atención por juegos (electrónicos) en donde hay que matar todo el tiempo”, sugiriendo que se encuentra mucho más extendida la perspectiva crítica frente a la violencia como parte de los juegos electrónicos que un análisis que permita identificar las jerarquías sociales y de género que los medios reproducen.

Mientras tanto, la aceptación y valoración de la **diversidad** se trabaja de manera limitada. Las pocas veces que se la menciona se refiere, sobre todo, a los diferentes contextos geográficos y sociohistóricos, o bien indicando el “desarrollo de actividades corporales y actividades motrices compartidas entre niños o niñas, enfatizando el respeto, el cuidado por uno/a mismo/a y por el/la otro/a y la aceptación y valoración de la diversidad”, contenido que, aunque incluye todos los ejes conceptuales, no resulta específico para el abordaje de la diversidad. Por su parte, los cambios en las familias y la diversidad de formas de vida en familia se caracterizan como contenido rojo en buena parte de los grupos, al igual que la diversidad sexual, un tema que tantos intercambios origina a lo largo de las jornadas. En un taller, una docente aporta un elemento de análisis frente a esta omisión: “no sale y se evita el tema de parejas homosexuales o matrimonio igualitario o identidad de género”, señalando que se trata de una forma de evadir su abordaje como un contenido particular. En otro taller, una docente que exponía acerca de que en su escuela la diversidad sexual no se trabaja, argumenta que “no podemos identificar fehacientemente parejas del mismo sexo”. Sin embargo, después de ello, relata que en un caso “sospechaban” que la madre de una alumna, cuyo marido se encontraba preso, “se enganchó con la tía”, luego “decidió volver a la situación normal”. La intervención de la tallerista, en este caso, busca el cuestionamiento sobre la noción de “normalidad” y “anormalidad” en relación con la diversidad de orientaciones sexuales, lo que permite reforzar el concepto de *heteronormatividad*, así como el enfoque de derechos que debe primar en las intervenciones pedagógicas. La discapacidad fue otro contenido considerado de manera espontánea como poco trabajado. A modo de ejemplo, dos testimonios en los que fue mencionado a partir de propósitos que no necesariamente incluían esta dimensión: “no se trabaja en la escuela porque no reconocemos la participación de todas las personas (en los procesos de producción material y simbólica...) por ejemplo, con discapacidad”. “Sólo lo tocamos desde los pueblos originarios, pero no desde otras diversidades, como ser la discapacidad”.

Finalmente, la relación entre la sexualidad y la **afectividad** también se identificó como contenido “verde” o “rojo”, según los aspectos específicos que aluden. Entre los trabajados, se incluyen aquellos que buscan el reconocimiento y el respeto de las emociones y sentimientos vinculados con la sexualidad y sus cambios: miedo, vergüenza, pudor, alegría, placer. En algún taller se indicó también trabajar el abordaje de la sexualidad a partir de su vínculo con la afectividad (sistema de valores, creencias, amistad y cuidado). Entre los que no se trabajan, se encuentran aquellos que apuntan a generar situaciones que permitan a los/as alumnos/as comprender y explicar sentimientos personales e interpersonales. Esta omisión se relaciona con una tradición en la forma en que se concibe la educación y el lugar de la subjetividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, una docente justifica la elección de este como un contenido “amarillo” debido a “la tensión” que visualizan entre “habilitar al chico y que se sienta habilitado para hablar [...] nos cuesta destinarles tiempo...”. Con frecuencia, resulta una pérdida de oportunidades para abordar contenidos que refieren a los estrechos vínculos entre la sexualidad, la

afectividad y la igualdad de derechos, una brecha que la ESI busca superar mediante la perspectiva de integralidad.

Contenidos de Nivel Secundario

En el Nivel Secundario, los proyectos educativos y las actividades en las aulas deberían incluir, entre otros, contenidos relacionados con el desarrollo de la capacidad para tomar decisiones responsables; el reconocimiento de la existencia de falsas creencias en torno a la sexualidad; los métodos anticonceptivos y de regulación de la fecundidad; el rechazo frente a cualquier tipo de discriminación (por orientación sexual, por apariencia física, identidad de género, etc.) y la identificación y el rechazo de toda forma de acoso, el abuso, la violencia de género, la explotación sexual y la trata de personas. Así lo establecen los lineamientos aprobados por el Consejo Federal de Educación.

En los talleres de Secundaria, los y las docentes que compartieron sus experiencias indicaron tener una cierta familiaridad con “estos temas” (“me resulta familiar el contenido que habla de trabajar las relaciones interpersonales”, “vengo trabajando con diversidad y nacionalidad sobre todo”, “nosotros venimos trabajando todo de verdad desde hace tiempo”). ¿De qué forma se abordan estos contenidos?

Quienes participaron de las jornadas coincidieron en priorizar aquellos aspectos vinculados con el cuidado del **cuerpo y de la salud**, incluyendo algunos de sus vínculos con la cuestión de género y de derechos. Entre estos se destacaron contenidos referidos al desarrollo de la conciencia corporal, el despliegue de la comunicación corporal entre varones y mujeres y el reconocimiento del propio cuerpo en el medio físico.

La dimensión de los **derechos** se señaló como contenido verde en su relación con la construcción de reglas y resolución de conflictos a partir del diálogo y, con menor frecuencia, mediante el abordaje de situaciones de violación de derechos, discriminación y violencia. En cambio, la cuestión del deseo y el respeto de las necesidades propias y ajenas como una forma de protección de derechos y de afianzar la toma de decisiones responsables aparece como un contenido no familiar, y por lo tanto más complejo en su abordaje. Los y las participantes no trabajan contenidos que ofrezcan información sobre las normativas vigentes, ni tampoco sobre la construcción de la sexualidad desde la perspectiva científica.

Al igual que en los otros niveles de enseñanza, las menciones relativas al trabajo sobre la **afectividad** aparecen de forma incipiente. Algunos grupos señalan que abordan esta dimensión mediante el desarrollo de competencias para la verbalización de sentimientos y resolución de conflictos a través del diálogo; la reflexión sobre los sentimientos y las emociones presentes en la sexualidad humana y, de forma más integral, en uno de los talleres se destacó trabajar en torno a la pubertad, adolescencia y juventud como hecho subjetivo y cultural, las distintas formas de ser joven según los distintos contextos y las experiencias de vida, y la apreciación y valoración de la sexualidad. La posibilidad

de reflexionar de forma conjunta sobre algunas de estas cuestiones permite que algunos y algunas docentes cuestionen sus propias prácticas y detecten la dificultad que tienen para ofrecer un espacio de expresión a su alumnado. A modo de ejemplo, una docente relata una situación que ocurrió en su escuela: “Estaba hablando y los alumnos hacían ruido. ‘Profe, ¿puedo decirle algo?’ dice una alumna. ‘No, no puede’. ‘Profe, pero me siento mal’. ‘Cállese’. Ella quería hablar sobre lo que le estaba pasando y yo no lo permití”, reflexiona.

Resulta interesante encontrar que los contenidos que vinculan el **cuerpo** y la dimensión de **género** se abordan en algunos de sus aspectos, mientras que no se tratan en otros, los cuales suelen caracterizarse como no trabajados. Cuando se aborda este vínculo, se señala de forma general como el cuidado del cuerpo de varones y mujeres y del medio físico, mientras que el desarrollo de la **conciencia corporal** [...] en condiciones de igualdad para varones y mujeres se caracteriza, en ciertos grupos como familiar y en otros, como no familiar. Como contenido rojo aparecen aquellos relacionados con un análisis crítico en relación con los modelos de género, por ejemplo, la indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo de varones y mujeres. En un taller desarrollado en el Chaco se produce un intercambio al respecto que permite a los y las participantes afianzar la reflexión acerca de la interrelación entre las dinámicas de género, la afectividad y las formas de habitar los cuerpos, así como sobre algunas de las prácticas e imágenes que circulan en relación con estos temas. Así, una docente señala que en Educación Física, los varones y las mujeres están siempre separados, pero “van a jugar mezclados”. En estos juegos se pueden observar distintas cuestiones relativas al género. La reflexión acerca de las clases mixtas de Educación Física suele activar debates y opiniones encontradas. En ocasiones, estos debates reeditan las visiones que esencializan los cuerpos, indicando que varones y mujeres tienen distintas posibilidades en sus cuerpos, distintos grados de fuerza y por ende “no pueden” compartir estas clases. Sin embargo, la oportunidad para la reflexión abre nuevas miradas y posiciones. Por ejemplo, cuando una docente señala que el objetivo es cuidar su cuerpo a través de la salud y que salgan de la clase de Educación Física conformes y contentos/as, sin pretender que su cuerpo cambie lo que no se puede cambiar... que reflexionen sobre la importancia de cuidar el cuerpo y la salud. Y otra docente agrega: “Los cuerpos son el acervo de movimientos que hicieron durante toda su vida. No se mueve igual una clase que otra. La historia está plasmada en los cuerpos. Estos enfoques superan la perspectiva esencialista sobre los cuerpos para dar lugar a una noción acerca de su construcción social, histórica y subjetiva”.

En general, las menciones de los contenidos relacionados con el respeto a la **diversidad** se concentran de manera casi exclusiva entre los contenidos que no les resultan familiares (con la excepción de cuestiones relacionadas con diversidad geográfica o cultural). El listado de contenidos no trabajados en el Nivel Secundario que tienen relación con contenidos de **género** incluyen: la exploración crítica de los estereotipos acerca de los roles sociales de mujeres y varones y los sentimientos o sensaciones que genera la

discriminación, el desarrollo de competencias comunicativas relacionadas con la expresión de necesidades y/o solicitud de ayuda ante situaciones de vulneración de derechos, y el análisis crítico de las diferentes formas de ejercer la masculinidad y la femineidad a lo largo de la historia.

Finalmente, en el taller con docentes de la modalidad Jóvenes y Adultos las tendencias son similares a los de los niveles ya analizados. Se coloca un énfasis por parte de los y las talleristas en señalar que el hecho de que no aparezcan especificados contenidos propios para la modalidad puede constituir una oportunidad (para poder ir eligiendo contenidos de los diferentes niveles), a partir de lo cual se recomienda que el enfoque de derechos oriente la toma de decisiones en relación con los contenidos que se trabajen.

En general, el análisis de la receptividad de los lineamientos curriculares nos permite concluir que el trabajo habilitó reflexiones e intercambios muy interesantes, que tuvieron como punto de partida la identificación de contenidos pero que permitieron ir más allá. Las y los docentes identificaron con claridad aquellos contenidos que habían abordado con anterioridad a la capacitación masiva, de qué manera lo habían hecho y cuáles son los lineamientos de ESI que no estaban siendo abordados o que eran abordados parcialmente.

Al mismo tiempo, hubo quienes —a partir de este trabajo— resignificaron su tarea cotidiana, imprimiéndole un nuevo sentido. Al respecto, una docente manifestó: “A veces das algo de esto pero no sabés que esta acá. Leo y digo: esto ya lo trabajo. Por ejemplo, en nuestra escuela hicimos un proyecto sobre bullying, trabajamos con un buzón anónimo, también hicimos carteles y un video, incluso salimos a otras escuelas con un grupo de chicos. Armamos una página de Facebook”.

Algunos de los consensos grupales fueron:

- Se trabaja el reconocimiento del propio cuerpo y de las distintas partes y los caracteres sexuales de mujeres y varones con sus cambios a lo largo de la vida desde un enfoque que privilegia “lo biológico”, “lo tangible”, “lo corporal”. En tal sentido se reconoce como atractivo el lineamiento de ESI que propone profundizar la reflexión en torno a la pubertad, adolescencia y juventud como hecho subjetivo y cultural, y las distintas formas de ser joven según los distintos contextos y las experiencias de vida, ya que hasta ahora “hablamos de los cambios biológicos más que nada.” Llama la atención la escasa mención a aquellos contenidos referidos a la información sobre métodos anticonceptivos y de prevención de VIH-Sida, tema que se elude mencionar (no se lo califica con ninguno de los tres colores del semáforo en la mayoría de los talleres).
- Entre los lineamientos identificados como los que menos se abordaban con anterioridad a la capacitación, se cuentan la diversidad (por ejemplo, la diversidad sexual y las distintas formas de organización familiar, discapacidad, valoración y respeto de modos de vida diferentes de los propios), la cuestión de género, la violencia, la discriminación y el abuso sexual y el análisis crítico de los mensajes de los medios de comunicación masiva (en lo que hace a estereotipos de género, violencia, discriminación, etc.).

- En el trabajo sobre derechos, en particular, resulta homogénea la mención de los abusos sexuales que pueden afectar a niñas/os, adolescentes y jóvenes como contenido rojo. Una docente que trabaja en contextos de encierro explicó sus razones: “es algo que yo aún no me animo a abordar. Sobre todo con personas que están ahí por ese tipo de delitos sexuales [...] porque allí sucede abuso o porque abusaron o porque se toma como chiste”.
- Las cuestiones de género se suelen trabajar en su aspecto menos problemático, acerca de la distinción de diferencias corporales y la mención a la igualdad de oportunidades, pero no se abordaban (con anterioridad a la capacitación) aquellos aspectos referidos a la discriminación o al cuestionamiento de estereotipos y prejuicios, los cuales, como se señaló en otros apartados, resultan las referencias más difíciles de aprehender por parte de los y las docentes y directivos, en tanto cuestionan su propia subjetividad.
- La afectividad es un contenido que se va incorporando de forma incipiente, aunque se observa cierta dificultad en la consideración de la expresión de sentimientos y emociones de los y las alumnos/as como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde este punto de vista, también hay que destacar que la dinámica propuesta resulta muy eficaz en tanto permite a docentes y directivos advertir modos de abordaje propios e institucionales que dan cuenta de una aproximación biologicista a la sexualidad, que se contraponen a la propuesta integral de la ESI. Al mismo tiempo, se observa que los contenidos relacionados con el cuidado del cuerpo y la salud se destacan entre los temas menos trabajados con anterioridad a la capacitación. De igual modo hay que resaltar que esta dinámica habilita a los y las docentes para que distingan algunas de las escenas que más desafían su propia práctica cotidiana, de acuerdo con el análisis desarrollado. En tanto la encuesta a docentes y directivos indica que con posterioridad a la capacitación se trabajan todos los ejes de la ESI (aunque con menor frecuencia los de diversidad y género), será necesario profundizar en el conocimiento sobre la forma en que se está abordando cada uno de estos contenidos, a fin de afianzar aquellos que se identificaron durante los talleres como los más áridos (o los más resistidos) por parte de los equipos docentes.

Los materiales de Educación Sexual Integral

Una estrategia central para la implementación de la ESI ha sido la elaboración y distribución masiva de materiales pedagógicos por parte del Ministerio de Educación de la Nación. En estos se describen actividades para el aula adecuadas para cada nivel y ciclo de enseñanza, atendiendo la especificidad de la etapa vital de los niños y niñas y acercando propuestas para las diferentes áreas disciplinares. Dichos materiales representan diversas posibilidades de trabajar los lineamientos curriculares de la ESI y,

además, presentan algunas estrategias para introducir debates necesarios entre los y las docentes, para pensar su implicación personal y profesional en la implementación de la ESI. El conjunto de materiales producidos desde el año 2009 incluye: 1) piezas de sensibilización (afiches y folletos); 2) materiales para el aula (cuadernos para los distintos niveles educativos —uno para Nivel Inicial, uno para Primaria y dos para Secundaria— y láminas educativas para su utilización en las aulas; 3) materiales para trabajar con las familias y para las modalidades específicas —revista *Educación Sexual Integral para charlar en familia*; cuaderno para trabajo con modalidad especial *Es parte de la vida*; cuaderno para trabajar con Jóvenes y Adultos, y láminas para el trabajo en Educación Intercultural Bilingüe (EIB)—,³⁶ y 4) videos institucionales y de difusión sobre contenidos de la ESI, entre los que se contaron producciones conjuntas con el canal Encuentro y *Paka Paka*. Una primera distribución masiva de materiales en las escuelas se produjo con anterioridad al lanzamiento del *Plan de Capacitación*. Entre 2009 y 2011 se distribuyeron 900.000 ejemplares de *Lineamientos curriculares*; 1.200.000 posters y folletos de sensibilización; 1.000.000 cuadernos para docentes; 290.000 láminas para el aula y 6.500.000 ejemplares de la revista *ESI para charlar en familia*. Durante las jornadas de formación docente se refuerza dicha distribución y se ofrece un juego de materiales a cada participante para la socialización en sus respectivas escuelas.

Los materiales de ESI (especialmente, los *Cuadernos para el aula*) se trabajan durante el segundo día de las jornadas de capacitación docente, como parte de la apropiación de herramientas para la transmisión de ESI, y luego de haber revisado los ejes conceptuales y los lineamientos curriculares de la ESI. Los materiales mantienen una clara relación con los recursos conceptuales y normativos anteriormente transmitidos, al tiempo que proponen actividades que permiten la reflexión personal y colectiva, a fin de revisar los posicionamientos docentes frente a esta dimensión.

Todos los cuadernos de ESI contienen secciones que permiten trabajar cada uno de los ejes conceptuales. Proponen preguntas y escenas que buscan promover la reflexión entre docentes de una misma institución; señalan los fundamentos de algunos conceptos acerca del eje que se trabajará (incluyendo los propósitos formativos presentes en los *Lineamientos Curriculares de ESI*, que guiarán las actividades posteriores); también presentan una selección de contenidos específicos, agrupados según las áreas curriculares básicas (Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Formación Ética y Ciudadana, Educación Artística, Educación Física), incluyendo distintas propuestas de trabajo adecuadas a cada ciclo de enseñanza, y concluyen con una serie de recursos adicionales para el trabajo pedagógico (bibliografía, canciones, cuentos, actividades adicionales, entre otros). En el espacio de los talleres, los y las talleristas suelen proponer ejercicios que promueven la búsqueda de algún contenido específico (un testimonio, por ejemplo).

36. Los materiales para EIB se produjeron durante el proceso de formación docente aquí analizado, participaron en su elaboración dos comunidades indígenas del Noroeste argentino.

En consecuencia, durante los talleres se establecen y reponen los vínculos entre lo conceptual, los lineamientos curriculares y las aproximaciones pedagógicas concretas. Lo común en los talleres es que el trabajo derive, en todos los grupos, en la invitación a que los y las participantes revisen los materiales que corresponden a su nivel y modalidad a fin de identificar propósitos formativos y actividades que les permitan trabajar sobre los contenidos plasmados en los contenidos curriculares que les resultan menos familiares (de acuerdo con lo identificado en el ejercicio previo). Es frecuente que se mantengan los grupos que trabajaron sobre los lineamientos curriculares para así profundizar los contenidos previamente identificados; aunque en algunos talleres se recuperan los grupos que trabajaron con anterioridad en los ejes conceptuales y se analizan los materiales partiendo de dichos ejes. A esa altura los y las participantes se encuentran mucho más dispuestos/as a la reflexión, más confiados/as frente a las dinámicas de trabajo propuestas y, también, más familiarizados/as con los conceptos, enfoques y contenidos básicos de la ESI. Desde ese punto de vista, el trabajo con los materiales resulta central para profundizar la integralidad de la ESI y, sobre todo, para proyectar la tarea pedagógica necesaria para cuando regresen a sus respectivas escuelas.

Los materiales gráficos y audiovisuales son presentados como “recursos” sobre los que podrán apoyarse y encontrar formas de abordar cada uno de los temas que forman parte de los lineamientos curriculares y que reconocieron como relevantes para el trabajo, y sobre todo, para visibilizar formas concretas de trabajo pedagógico en relación con aquellos contenidos escasamente conocidos con anterioridad a la capacitación. En palabras de una tallerista, “los materiales son recursos con los que se cuenta en las escuelas para salir de lo desconocido [...] para fortalecer lo que se hace y abrir nuevas preguntas para superar lo naturalizado”. (Santa Cruz, Jóvenes y Adultos).

Pese a la amplia distribución que los materiales habían tenido en las escuelas, no todos los y las docentes que participaron los conocían con anterioridad a la capacitación. Algunos grupos tenían una mayor familiaridad con ciertos materiales, sobre todo la Revista *Para charlar en familia*, los cuadernos y las láminas. Incluso, relataban experiencias de utilización de estos materiales. Encontramos, por ejemplo en el Chaco, una docente de Primaria que dijo usar las láminas para “dar las diferencias anatómicas entre varones y mujeres”, mientras que otra docente señaló que en su escuela las láminas de ESI generaron algunos temores y fueron motivo de humoradas pero que, sin embargo, se logró trabajarlas bien. Agregaron haber notado un impacto positivo entre los chicos y chicas, quienes encontraron un espacio donde abordar los cambios del cuerpo de forma integral y a partir de conocimiento científico. Además, dejaron de hacer ilustraciones de los genitales (“dejaron de dibujar penes”). En Neuquén, recibieron y trabajaron con materiales de literatura del Ministerio de Educación de la Nación (“las cajas de literatura”). En Santa Cruz, surgieron relatos sobre el uso de la revista *Para charlar en familia*:

“Trabajo en la biblioteca de la escuela. Vino una nena de 7°, me preguntó sobre métodos anticonceptivos y me fijé en la revista. ¡Me dio mucha vergüenza descubrir que había métodos que no conocía!”

Pero también hay algunos/as participantes que indican que en sus escuelas no habían recibido los materiales con anterioridad a la capacitación, por ejemplo, en algunos talleres de La Matanza, provincia de Buenos Aires y también en un grupo de Neuquén. En términos generales, se desconocían los videos institucionales (aptos para el trabajo en distintos niveles educativos) tanto como el video de presentación de la revista *Para charlar en familia*; tampoco los cortos del canal Encuentro). Estos se fueron proyectando en distintos momentos de las jornadas. Cada tallerista los fue administrando según su criterio. Por ejemplo, los presentaron en el momento que llegaban los participantes al aula, o para cerrar una jornada, o bien en el trabajo sobre los ejes de la ESI.

En conjunto, los materiales para el aula fueron muy bien recibidos por los y las participantes durante las jornadas, en la medida en que el trabajo con ellos les permitió encontrar actividades pedagógicas para abordar los temas relacionados con la sexualidad —desde un enfoque integral— de sus alumnos y alumnas. Tanto para ver modos posibles de planificación de los contenidos que forman parte de los lineamientos curriculares como para pensar un abordaje pedagógico de las situaciones que irrumpen en la escuela (muchas de las cuales están referidas en las “escenas escolares”). Lo mismo sucede con los videos, los cuales inspiran comentarios siempre positivos: “buenísimo”; “me encantó”; “me sentí identificada”. En sus informes, luego de concluir las jornadas, los y las talleristas estimaron que la recepción había sido muy positiva entre una amplia proporción de participantes. Su apreciación coincidió con la de los propios docentes y directivos, quienes, al responder la encuesta varios meses después de la capacitación, evaluaron los materiales pedagógicos como el aspecto más destacado durante el proceso de formación, incluso dentro de un escenario de significativo aprecio por el conjunto de las herramientas obtenidas durante las jornadas. Alrededor de dos tercios de los directores y las directoras, como de los y las docentes calificaron los materiales como “muy buenos”, porcentaje que se incrementó al 73% en el caso del Nivel Primario (véase capítulo de análisis de la encuesta).

¿Por qué son tan valorados los materiales del Programa ESI? Un análisis de sus reacciones durante los talleres indica que, en parte, esta elevada aceptación se relaciona con la consideración de la calidad de los materiales (se califican como “apropiados”, “claros”, “de mucha ayuda”, etc.). Pero también con el hecho de percibir que los materiales ofrecen herramientas que les permiten superar el desconocimiento y los temores, tanto desde el punto de vista de los contenidos, como en relación con el modo de enseñar los contenidos de ESI. Esta apreciación llega a verse como una herramienta positiva, incluso para facilitar la circulación de opiniones y prejuicios, y permitir que estos salgan a la luz.

Algunas opiniones:

- “Es importante tener contacto con el material, saca los fantasmas. Lo deseable es que todos los docentes tengan acceso al material. Así hay debate, diálogo, confrontaciones que vendrán bien”.
- “Leí la revista...tengo un hijo adolescente y no tenía idea de cómo bajar la información...”

- “¡Con qué poca vuelta de rosca se cambian las actividades que venimos haciendo! [...] Estos cuadernillos tienen una vueltita más, otra mirada del hombre y la mujer [...] si uno mira un poquitito más, aunque se ponga en tensión, se puede”.

El grupo aplaude la intervención de esta docente del Nivel Primario.

Otras apreciaciones positivas refieren a la coherencia de los materiales respecto de los contenidos pedagógicos prioritarios, como parte de un enfoque integral acerca de la educación. “Es todo muy coherente [...] nuestros diseños curriculares no están tan distantes de los NAP y de lo que plantea el cuadernillo [...] lo mismo sucede con los libros que llegan a las escuelas”. Finalmente, también se valora la innovación del enfoque y la incorporación de la dimensión de afectividad como parte de la ESI: es innovador que estén explícitamente las emociones, de forma detallada y específica. La educación emocional está incluida en el desarrollo de la ESI.

En cuanto a los contenidos específicos de la ESI, el ejercicio con los materiales permite el desarrollo de nuevas reflexiones sobre aquellos aspectos que fueron calificados como los menos familiares por parte de los grupos de docentes y directivos y que, claramente, se encuentran entre los que más les cuesta trabajar, como la vulneración de derechos (la violencia, el abuso, la trata), los estereotipos de género o la discapacidad. Veamos algunos ejemplos:

- En un taller de Santa Cruz el trabajo con los materiales habilita a los y las participantes a reflexionar sobre la discapacidad, a partir de lo cual los y las docentes identifican las situaciones que les parecen más complejas (“el autismo, por la falta de conexión”), y analizan la “infantilización de la discapacidad”. El trabajo les permite relacionar los materiales con los ejes y contenidos de la ESI y con las “puertas de entrada”,³⁷ les posibilita también la clarificación conceptual acerca de los conceptos de “inclusión e integración”. Y los predispone de forma positiva para la tarea que, como docentes, les queda por delante: llevar las actividades de la ESI a sus aulas.
- Un grupo de docentes de la Modalidad Educación permanente de Jóvenes y Adultos decidió trabajar sobre el contenido: “El análisis, identificación e implicancias de **situaciones de incesto y abuso sexual infantil, pornografía infantil, trata de niñas, de niños, de adolescentes y de jóvenes**” Para abordarlo, revisaron los cuadernillos de Primaria, los dos de Secundaria, y el de esa Modalidad. En todos ellos, encontraron actividades adecuadas. Diseñaron una secuencia didáctica, seleccionando un ejercicio de cada cuaderno y la compartieron con el resto del grupo.

37. Las Puertas de entrada de la ESI es un concepto propuesto por el Programa Nacional de ESI para visibilizar los diversos modos en los que la sexualidad “ingresa o se hace presente en la escuela” y, a partir de ello, proyectar las mejores estrategias para la implementación de la ESI en las escuelas. Para una definición más detallada del concepto véase el capítulo “Puertas de entrada de la ESI” en cualquiera de los *Cuadernos para el aula* de la ESI.

- Otro grupo eligió trabajar los **estereotipos de belleza**. Fundamentaron su elección por haber reflexionado sobre procesos que promueven estereotipos en la sociedad contemporánea. En sus palabras: “Las frases e ideas que instaura Tinelli”, “La desvalorización de la mujer”, “La exposición de la intimidad”. Comparten las actividades identificadas en los cuadernillos, que trabajan sobre “cuerpo, género y afectividad” y “reconocimiento de distintos modos de vida”, y así relacionan los distintos ejes de la ESI y el análisis crítico de medios de comunicación, a partir del tratamiento de un contenido particular.
- En un taller de Nivel Primario de Neuquén se mantienen los grupos que trabajaron los ejes de la ESI; a cada grupo se le entrega una tarjeta con una frase que denota algún estereotipo y se solicita que relacionen la frase con el eje que venían trabajando: seleccionar un propósito formativo y actividades en los cuadernillos de ESI y dramatizar una situación escolar. Esta alternativa facilita la integración de distintos ejes en un mismo contenido. Así, por ejemplo, el grupo que trabaja **afectividad** se concentra en una frase que denota un estereotipo de género (“las mujeres manejan mal”). Seleccionan propósitos formativos relacionados con la ampliación del horizonte cultural en el cual se desarrolla la subjetividad de cada niño, niña o adolescente, reconociendo los derechos y responsabilidades, y la promoción de una educación en valores y actitudes, entre otros.
- En un taller de Secundario (La Matanza, provincia de Buenos Aires), el trabajo con los materiales abre espacio a una extensa y profunda reflexión de los participantes, que al encontrarse con actividades concretas, van relacionando con situaciones que emergieron en sus escuelas y las comparten. A partir de la lectura de un testimonio que plantea una situación de **violencia**, incluido en uno de los cuadernillos de Secundaria, una profesora cuenta: “Yo una vez trabajé esto en el aula y descubrí que una alumna había sido golpeada por su novio. Los varones del grupo se enojaron y querían que ella dejara a su novio”. Y otra continúa: “A nosotros nos pasó algo fuerte también con el proyecto de bullying, no sabíamos que se iba a generar tanta participación. Un día se acercó una chica de otro año al grupo y nos contó que había sido violada. Una vez que sabés eso, sos parte y tenés que comprometerte con la situación, además nuestro lema era: ‘no te quedes callado’”.
- En el mismo taller de La Matanza, adentrados en la temática de **embarazo**, una docente comenta que en su escuela se trabaja y se apoya a las alumnas embarazadas. La tallerista pregunta si podría trabajarse también en el caso de no tener alumnas embarazadas en la escuela, y los/las participantes acuerdan en que este trabajo también debe realizarse en las escuelas en las que no hay alumnas embarazadas. Esta reflexión deriva en un debate sobre el tema del aborto, en el cual se entrecruzan opiniones divergentes.

Los casos en los que surgieron observaciones negativas durante el ejercicio de los materiales en los talleres, remiten a resistencias más arraigadas, que cuestionan la legitimidad de ciertos contenidos de la ESI y también indican el temor frente a las posibles reacciones de las familias (aspectos elaborados en las primeras páginas de este capítulo). Este temor puede llegar a presuponer que los familiares evaluarán negativamente el desempeño de los y las docentes si ofrecen información que ellos no han autorizado.

- En un taller de Primaria, frente al trabajo con los materiales sobre el contenido “Conocimiento de los procesos de reproducción humana”, una docente de Primaria elabora su perspectiva al respecto: “yo no sé (si abordar el contenido referido) ¿y si después se te vienen los padres? Ponete en los pies de los nenes del primer ciclo, ¡con este tema! [...] hay que respetar lo que traen de la casa. Los padres juzgan a los docentes”.
- Mientras, en un taller de Secundaria, ante la referencia a la prevención de embarazos, un docente explicita su oposición a que en la escuela se informe sobre cuestiones vinculadas con el aborto, indicando que “informar sobre el aborto es muy parecido a sugerir, hay una delgada línea [...] hay **objeción de conciencia** para hablar de tal o cual cosa”. Este comentario no es bien recibido por el grupo que, en palabras de una cronista, “expresa su descontento con caras y gestos ante una nueva intervención de este docente”.
- En otras oportunidades se aprecia que los cuadernos incorporan respuestas frente a algunos de los temas que más les preocupan como docentes, aunque, al mismo tiempo, se reconoce su limitada capacidad para el abordaje integral de temas complejos, como el tema de **trata de personas** con fines de explotación sexual. Así, una docente de Nivel Primario, en Mendoza, señala: “Los temas son muy pesados y no alcanza el Cuaderno, dando cuenta de la necesidad de intervenciones complementarias por parte de otros actores e instituciones”.

Durante este trabajo las intervenciones de los y las talleristas resultan muy significativas para orientar la tarea, distinguir conceptos y aproximaciones pedagógicas y trasladar los aprendizajes hacia la proyección de la práctica que les aguarda al regresar a sus escuelas: la tarea en las aulas, con los alumnos y alumnas. En todo momento, se apela a fortalecer el papel de los y las docentes,³⁸ y así lo consideran la mayoría de los participantes: “Si nosotros, en nuestro rol docente, no informamos, estamos siendo parciales”. De tal modo, cada momento del taller (el trabajo de los ejes conceptuales, el análisis de los lineamientos, la familiarización con los materiales) se vuelve un espacio adecuado para continuar fortaleciendo la tarea pedagógica y el posicionamiento docente frente a la ESI.

38. Es importante señalar que la Ley 26.150 destaca el rol profesional del docente en tanto agente formado en la pedagogía. Por eso la ESI en tanto contenido educativo encuentra en los y las docentes a aquellos actores centrales para promoción del derecho a la ESI.

La planificación de la jornada institucional: el desafío de transferir lo aprendido

La jornada institucional es fundamental para la implementación de la ESI, pues es la instancia que permite a los/las directivos y docentes que han participado de la capacitación masiva socializar los contenidos, metodologías y materiales trabajados en esos tres días con el conjunto de quienes integran los equipos escolares. En otras palabras, los/las coloca de lleno en el rol de formadores/as de pares y de garantes para que la ESI llegue a las escuelas.

Para ello podrán apoyarse en las *Diez orientaciones para las escuelas* que provee la *Guía para el desarrollo Institucional de la ESI*, pensada para facilitar y promover la implementación de la ESI en las escuelas de todos los niveles educativos. Este material contiene propuestas para: 1) la reflexión sobre los propios supuestos acerca de la sexualidad y la educación sexual, 2) cómo llevar adelante la jornada institucional, 3) cómo incluir los lineamientos curriculares en los planes, programas y unidades didácticas, 4) cómo gestionar los materiales didácticos de ESI en la institución, 5) cómo usar los materiales didácticos en el aula, 6) de qué forma mirar la organización cotidiana de la escuela desde la ESI, 7) cómo actuar frente a los episodios que irrumpen en la escuela (ej. maltrato, abuso, discriminación), 8) cómo abordar la ESI con las familias, 9) cómo contar con supervisores, equipos de apoyo y otras escuelas y 10) cómo articular con organismos e instituciones de la comunidad.

La actividad de Planificación de la Jornada Institucional es introducida el último día de taller con la ayuda del punto 2 de la *Guía para el desarrollo institucional de la ESI*: “¿De qué manera llevar adelante una jornada docente para la implementación institucional de la ESI?”. Allí se establecen con claridad los objetivos que tendrá la jornada institucional: a) facilitar la introspección y reflexión, b) analizar en conjunto qué propósitos y contenidos de ESI están presentes (o no) en los diseños curriculares oficiales y en el proyecto curricular de la escuela, y reflexionar acerca del “currículum oculto” y c) llegar a acuerdos institucionales que se plasmen en acciones concretas a cargo de distintos grupos o equipos de trabajo para la implementación o el desarrollo institucional de la ESI.

La planificación de la jornada institucional es un momento muy particular dentro de la capacitación masiva ya que supone salir del “espacio protegido” del taller para imaginar el regreso a la escuela y, en particular, definir cómo transmitir esos aprendizajes a colegas docentes que muchas veces se consideran reacios a reflexionar a nivel individual e institucional acerca de lo que les sucede con la sexualidad y la educación sexual y a cuestionarse ideas y valoraciones.

El material cualitativo obtenido en las crónicas nos permite adentrarnos en la identificación de los temores y ansiedades que la planificación de la jornada institucional despierta, pero también a las estrategias que los y las participantes visualizan —y

los y las talleristas sugieren— para superar los obstáculos anticipados.³⁹ Asimismo, las crónicas ayudan a entender por qué algunos/as talleristas manifiestan en los informes *on line* que sus grupos han realizado tan sólo un esbozo de jornada institucional mientras que otros consignan que se trató de una propuesta bastante elaborada.⁴⁰

Veamos ahora cuáles son las actividades, recursos y materiales más elegidos a la hora de planificar la jornada institucional. Organizaremos los hallazgos en función de los tres momentos propuestos por la guía Diez orientaciones para las escuelas: 1. Comenzar por algún ejercicio de introspección y reflexión, 2. Trabajar sobre qué se enseña en ESI y 3. Llegar a acuerdos institucionales.

Las cuatro esquinas fue sin duda la dinámica que más adhesión cosechó a la hora de pensar en propiciar un momento para reflexionar sobre sí mismo/a y compartir las reflexiones con los y las colegas. En los términos de uno de los grupos, (es) “para mirarnos nosotros, repensar [...] y después retomar las preguntas”. En algunos casos se propusieron pequeñas adaptaciones al contexto específico. Así, por ejemplo, un grupo de docentes de escuelas rurales, que comentaron que el desarrollo de la ESI “es más difícil desde nuestras comunidades”, propusieron empezar la jornada con la pregunta siguiente: “¿Qué sabemos sobre nuestra sexualidad?”, como disparador, y luego introducir la dinámica de Las cuatro esquinas. Si bien no lo explicitaron, es probable que comenzar directamente con la dinámica sin la mediación de algún tipo de explicación o justificación les resultaría incómodo o más difícil. También con respecto a esta dinámica, en diferentes provincias se hicieron comentarios respecto de la necesidad de evaluar “si las consignas propuestas en la guía les parecen pertinentes para realizar con sus compañeros/as” o de utilizar “otras consignas más acordes a sus particularidades”. En todas estas situaciones los y las talleristas enfatizaron la necesidad de que se tratara de consignas abiertas, cuyo significado se complete por parte de los y las participantes. Así, por ejemplo, uno de ellos ilustró su recomendación (“que las consignas sean abiertas”) diciendo frente a la consigna “me cuido”: “no agreguen ´me cuido con preservativo´, y que tampoco se añada una consigna tipo ´me gustan las mujeres´”. Otra tallerista, al escuchar que incluirían “algunas preguntas que tengan que ver con los docentes y la escuela” les aconsejó que podían hacerlo pero “no desde el lugar de evaluadores” y enfatizó “manténganlo como un juego”.

El trabajo con la Ley estuvo presente en todos los grupos y ciertamente fue considerado como un facilitador de la tarea. Un grupo, por ejemplo, manifestó que expondrían el marco normativo con un *power point* tal como lo hizo la referente del Programa ESI de Nación en la apertura. Argumentan esta decisión diciendo que “es como encuadre [...] para el respaldo institucional [...] para hacer ver que la Ley está respaldando [...], que no es algo que se nos ocurrió a nosotros. También es el recurso privilegiado por

39. El tiempo asignado a esta actividad —según surge de las crónicas— es variable, dependiendo del ritmo al que cada grupo ha ido avanzando en los días previos. En este análisis no está incluido el taller de la modalidad Contexto de Encierro de Chaco porque, por limitaciones de tiempo, los grupos no presentaron sus planificaciones en plenario. La cronista informa que dos supervisoras se acercaron al tallerista a plantearle su voluntad de hacer jornadas interinstitucionales, propuesta que el tallerista respaldó.

40. Un análisis cuantitativo de una pregunta cerrada contenida en los informes de talleristas concluye que en las provincias un 70% hizo una propuesta bastante elaborada mientras que el 30% restante pudo hacer un esbozo. En la provincia de Buenos Aires, las proporciones estimadas son 51% y 49% respectivamente.

quienes, en contextos percibidos como más adversos, proponen una primera actividad de sensibilización.

También el trabajo con los propósitos formativos y los lineamientos curriculares tuvo buena acogida, aunque con desigual desarrollo. En varios casos se propuso trabajar los lineamientos con la técnica del semáforo para “para demostrar que en todas las áreas lo pueden trabajar”. Otro grupo propuso agregar una cuarta columna con los cinco ejes al cuadro propuesto para analizar los propósitos formativos (pág. 12 de la Guía) con el propósito de que “vean que son transversales”. En este mismo grupo se manifestó que se trataba de una actividad valiosa y que “nos exige tener sobre la mesa el PEI, las planificaciones, etc.”.

Otros/as participantes sugirieron como estrategia intentar hacer visible que muchos de los contenidos de ESI ya se vienen trabajando “aunque no explícitamente”, como forma de generar la adhesión de los y las colegas.

En una propuesta de jornada bastante elaborada se propuso abordar los lineamientos a partir del trabajo con los ejes de la ESI, realizando una actividad con imágenes y dramatizaciones y trabajar las puertas de entradas con las definiciones del cuadernillo del nivel. Luego, se propusieron cerrar el segundo momento dando a conocer los materiales “para que vean con qué contamos”. Otro grupo rescató la organización cotidiana de la escuela como puerta de entrada y señaló “verse reflejados” en el punto de la Guía que ofrece herramientas para mirar desde la ESI la organización cotidiana de la escuela.

El momento menos trabajado, de acuerdo con las crónicas, es el tercero: el esbozo de una dinámica para llegar a algunos acuerdos institucionales para la implementación de la ESI. En general, el compromiso a futuro estuvo presente en todos los grupos, aunque con diverso grado de especificidad. Veamos algunos ejemplos: “Después (de la jornada institucional) nos tenemos que comprometer a hacer algo en el 2015, un compromiso real de trabajo con la ESI. Pensamos hacer talleres o charlas obligatorias, así como se hacen maratones de lectura, hacer maratones de ESI (Risas)”; “replantearnos el trabajo con papás y alumnos”. Otro grupo, cuya propuesta tuvo un mayor nivel de elaboración, señaló que abordarán el tema de los acuerdos institucionales “a partir de las preguntas de la Guía (punto 3, pág. 13) para ver con qué actividades nos sentimos más cómodos y con quién”.

Como anticipamos, el análisis cualitativo resultó muy útil para identificar los temores más generalizados de docentes y directivos con miras a la planificación y organización de la jornada institucional. También, la forma en la cual los grupos de docentes y directivos fueron imaginando estrategias para superar las resistencias que anticipaban. Con matices, dependiendo de los contextos provinciales, de la composición del taller (predominio o no de escuelas privadas y religiosas) y de los niveles, las principales preocupaciones y temores de quienes participaron de la capacitación masiva estaban vinculados con las eventuales reacciones de directivos, docentes y familias, frente a la ESI. Es interesante notar que la reacción del alumnado prácticamente no fue motivo de

preocupación o reflexión. Estos hallazgos están en sintonía con las percepciones recogidas por la encuesta autoadministrada (que indagó acerca de la situación actual, con posterioridad a la realización de las jornadas institucionales). Como veremos en el capítulo que presenta los datos cuantitativos, cuando se preguntó a docentes y directivos respecto de la recepción de ESI por parte de un conjunto de actores sociales, la percepción fue que la aceptación de la ESI “con reservas” era mayor entre las familias (en torno al 45%), intermedia entre los y las docentes (alrededor del 30%) y mínima entre el alumnado (aproximadamente un 15%).⁴¹

El material cualitativo ayuda a comprender, desde la perspectiva de docentes y directivos, algunas de esas preocupaciones o reservas.

La crónica de un taller de Primaria en la provincia de Mendoza, conformado por personal docente de varias escuelas privadas y confesionales, es la que mayores tensiones recoge. Allí, en el momento de la planificación de la jornada institucional se identificaron problemas en relación con la organización de las instituciones, con la gestión del Ministerio de Educación provincial (señalan que no estaría dispuesto a destinar un día para la jornada institucional) y con la capacidad de presión de las familias sobre los equipos directivos. Los intercambios entre participantes giraron básicamente en torno a cuestiones específicas del contexto: cómo “bajar la información al resto de los docentes” si no era posible hacer la jornada institucional y cómo abordar a los dueños de las instituciones (se propuso, por ejemplo, convocar a una reunión en la cual, además de los directivos y docentes, estuviera presente el asesor legal). Más allá de estas particularidades, lo común con otras situaciones es que algunas docentes manifestaron que no imaginaban cómo iban a hacer para transmitir lo aprendido, que habría resistencias (“decir educación sexual es un problema”). En ese momento, la respuesta que ofreció una alternativa de salida a lo que era vivido como límite infranqueable provino de una directora que sugirió “ponele otro nombre, relacionado con los valores y trabajalo desde ahí”. El ejemplo ilustra por qué cuando los y las talleristas reflexionan acerca de los distintos modos de abordar las resistencias, aconsejan esperar y ver qué respuestas surgen del propio grupo. Una de las talleristas, que quizás haya tenido experiencias menos conflictivas que otras, suele decir “a mí siempre me salva la gente”.

Con respecto a las resistencias que podrían manifestar los/las docentes-colegas, los comentarios refieren en general a valores, ideas y actitudes considerados “incompatibles” con el espíritu y los contenidos de la ESI:

- “Nosotros creemos que nuestra escuela tiene docentes muy rígidos”. (La Matanza, Media).
- “Tenemos docentes bastaaaante cerrados [...] se resisten, tienen miedo”. (Chaco, Primaria).

41. Los datos de la encuesta autoadministrada a los que se hace referencia fueron obtenidos a partir de una pregunta acerca de la recepción de la ESI por parte de diferentes actores, entre ellos los colegas, las familias y el alumnado. La misma pregunta constaba de tres opciones de respuesta: “Aceptación”, “Aceptación con reservas” e “Indiferencia y oposición”.

Sólo en algunos casos se explicita que se anticipan dificultades para tratar temáticas específicas como diversidad sexual (“el tema de la homosexualidad”).

Es importante destacar que cuando un/a participante señala una dificultad, en general el grupo propone alguna solución. Puestos a pensar en las dinámicas que implementarán, las técnicas lúdicas (fundamentalmente *Las cuatro esquinas*) son el medio más elegido para “desestructurar”. En ocasiones remiten a su propia experiencia al inicio del taller. A modo de ejemplo, en un taller de Primaria justifican la elección de una dinámica del estilo “Dígalo con mímica”, señalando “cuando tuvimos que dramatizar, nosotros nos hicimos los boludos [...] Pensamos en esta actividad para situar a los compañeros [...] para poner el cuerpo [...], para pasar del dicho al hecho [...].

Con respecto a las dificultades anticipadas para trabajar orientación sexual, se consideró que dar a conocer el concepto amplio de sexualidad podría ser un modo de generar adhesión. Quienes se han capacitado se proponen trabajar para que los y las docentes cambien sus ideas sobre la sexualidad, para poder pensarla desde la integralidad. Reconocer qué les pasa desde el nivel personal e institucional con el tema y a qué van a apuntar como docentes y como institución. También en este caso, hay comentarios autorreferidos: una docente señala que “la ESI es un todo, que les ha hecho cambiar la postura. Es darle una vuelta, que se entienda que sexualidad es diferente a genitalidad”. Otra docente, en Chaco, confiesa: “a mí se me abrió más la cabeza con los ejes, y pienso que les puede pasar lo mismo”. La actitud que se advierte en general es de empatía pues muchos de ellos/as también llegaron a la capacitación con dudas, resistencias y temores.

El análisis cualitativo además arroja luz acerca de las resistencias atribuidas a las familias y acerca del modo como los y las participantes de la capacitación se proponen abordarlas. Algunas crónicas revelan que los y las docentes y directivos desconocen la normativa que obliga a todas las escuelas de los distintos niveles y modalidades, tanto de gestión estatal como privada, a enseñar ESI (en un taller en Mendoza, por ejemplo, algunos/as participantes afirmaban que había que pedir autorización a los padres, lo cual dio pie a la tallerista para aclarar la situación y comentar la ley). Otras crónicas presentan las estrategias que los y las participantes esbozan para reducir las posibles fricciones con las familias. En un taller de Media en La Matanza se propuso “testear qué temas quieren (las familias) que se trabajen en la escuela a través de una encuesta”, pero no se llega a discutir qué sucedería con otros contenidos que no estuvieran entre los indicados por las familias. En Mendoza (en un taller de Primaria) se propuso hacer una “reunión con padres” en la que se los invite a revisar los propios recorridos, buscando sus propias dudas y experiencias, como forma de justificar la importancia de la ESI, antes de que la escuela comience su trabajo con el alumnado. Esta propuesta recoge la sugerencia de la *Guía para el desarrollo institucional de la ESI* que, en el punto 8 “¿De qué manera abordar la ESI con las familias?”, propone planificar la reunión pensando que las familias necesitan momentos para reflexionar sobre ellas mismas y también que es importante organizar un encuentro en el que las familias participen de forma activa.

La crónica de un taller en San Luis con mayoría de docentes rurales, de personal único, resulta particularmente ilustrativa de las preocupaciones de los y las docentes respecto de las familias, ya que en ese caso, por las propias características de esa modalidad, la jornada institucional se convirtió en una jornada con las familias. Las escenas temidas por los y las docentes iban desde “que a los padres no les guste” hasta los “enojos de los pares” y “que los padres no interpreten el tema”. El pudor, el no poder expresarse o no tener “las respuestas exactas a las preguntas de alumnos y padres” también fueron algunos motivos de preocupación expresados mediante una dinámica que recogió estas preocupaciones de forma anónima (“bolitas de papel”). Otras cuestiones que emergieron en este grupo de docentes fueron cómo enfrentar las situaciones de abuso y cómo trabajar la ESI cuando hay diversidad de edades en las escuelas de personal único.

Finalmente, una crónica da cuenta de la preocupación de algunos/as participantes del taller respecto de las potenciales incomodidades que el rol de multiplicador puede significar, mediante expresiones del estilo “se nos van a morir de la risa” (Jóvenes y Adultos) o “¿vos quién te creés que sos?” (Primaria). En estos casos parecía claro que no se trataba sólo del temor a enfrentar resistencias ajenas sino de vencer los propios temores que implica asumir un rol de liderazgo. Como lo puntualizó uno de los participantes “Ponerse en rol de tallerista cuesta [...] sobre todo con pares que vamos a seguir viendo, con quienes vamos a seguir hablando” (Jóvenes y Adultos). A pesar de que estos señalamientos emergieron sólo en una de las crónicas realizadas (Santa Cruz), es interesante rescatarlos ya que podrían estar presentes en otros y otras participantes que, por la propia dinámica de su taller y/o características personales, no llegaron a explicitarlos. De hecho, en el encuentro del Equipo ESI Nación con talleristas y cronistas, surgió la necesidad de trabajar más profundamente acerca de la importancia de que se asuman como multiplicadores de la ESI, quienes participaron de la capacitación masiva. En palabras de una tallerista: “Surgen muchos temores con respecto a esto que pasó acá, si lo voy a poder transmitir o socializar de la misma manera con mis colegas y creo que ahí tienen que dar un paso de construcción de argumentación, de posicionamientos, de manejo de lo mucho que va surgiendo. En la capacitación eso queda corto”.

4. ESTRATEGIAS Y RECURSOS DE FORMACIÓN. UNA MIRADA SOBRE LOS Y LAS TALLERISTAS

Con el propósito de contribuir a afianzar procesos de formación docente en la temática específica de ESI, en esta sección focalizaremos la atención en el bagaje de conocimiento acumulado por los y las talleristas desde el inicio de la capacitación masiva en 2012, y reflexionaremos acerca de sus experiencias e intervenciones pedagógicas. Las fuentes de datos utilizadas son las crónicas de talleres y el material recogido en una reunión realizada a fines de 2014, de la cual participaron la Coordinadora e integrantes

del Programa Nacional ESI, un número seleccionado de talleristas (se trata de los y las talleristas que coordinaron los talleres observados especialmente para la investigación) y cronistas (quienes observaron los talleres y produjeron la crónicas; cabe aclarar que estos forman parte del equipo de talleristas del Programa Nacional ESI) y las responsables de la investigación cualitativa. El encuentro de trabajo tuvo dos momentos. El primero consistió en un intercambio de ideas y experiencias acerca de cómo los y las talleristas perciben a los sujetos de la capacitación masiva (cómo llegan docentes y directivos, qué transformaciones advierten, cómo se “van” en términos de capacidades para la implementación de la ESI en las escuelas.). El segundo momento estuvo orientado a compartir y reflexionar colectivamente acerca de sus experiencias pedagógicas a partir de algunas preguntas motivadoras: ¿qué situaciones les han generado desafíos en los espacios de taller? y ¿qué intervenciones consideran que “destraban” resistencias o climas poco propicios para el trabajo grupal? Finalmente, se indagó acerca de qué orientaciones a futuro podrían, a su juicio, potenciar los logros del dispositivo.

El material cualitativo obtenido mediante estas dos fuentes pone en evidencia la centralidad del rol jugado por los y las talleristas en la implementación de esta política pública. Con los matices inherentes a las diferentes formaciones profesionales, experiencias y/o contextos en los que desenvuelven su tarea, quienes tienen a su cargo los talleres de la capacitación masiva demuestran gran capacidad pedagógica, solvencia teórica, y el manejo oportuno de una amplia gama de recursos (empatía, humor, creatividad, paciencia, entre otros). Las crónicas ilustran que para los y las docentes y directivos los y las talleristas son el nexo con el Programa Nacional ESI, su “cara visible” y que los vínculos que consiguen generar en el espacio del taller resultan clave para la adhesión a la propuesta ESI y la adquisición de confianza en sus propias capacidades personales y profesionales, para la implementación institucional de la ESI.

A continuación, resumiremos las principales intervenciones pedagógicas recogidas por las crónicas y surgidas de la conversación grupal entre responsables del Programa ESI y talleristas y cronistas. Se trata de plasmar en palabras, en la medida de lo posible, actitudes de acompañamiento y escucha que permiten a los participantes experimentar de primera mano qué significa habilitar espacios grupales para hacer circular la palabra, compartir sentimientos y creencias e ir construyendo acuerdos para trabajar en ESI. Con sus actitudes, y también con conceptos y ejemplos, los talleristas transfieren herramientas pedagógicas para la sensibilización de los y las colegas que no han participado de la capacitación, y para el trabajo en las aulas.

Mediante diversas dinámicas, a lo largo de las tres jornadas de trabajo, los talleristas crean y procuran mantener un **clima relajado y de confianza**. La mayoría manifiesta que acude a alguna actividad lúdica cuando se trata de destrabar situaciones tensas (por ejemplo, “enjos con el sistema educativo” o debates que generan conflicto). “Posicionamiento, buena onda y respeto” es la fórmula propuesta por otra colega en casos en los que “parece que se va a pudrir todo”.

Congruente con la **filosofía participativa** de la ESI y el **énfasis en el rol pedagógico**, al finalizar las dinámicas los y las talleristas invitan a los/las participantes a compartir sensaciones, experiencias y reflexiones y a descifrar entre todos y todas, los propósitos de cada una de las actividades. Esto permite que los y las participantes se sumerjan en su propio recorrido personal, sin descuidar su papel como docentes. En este proceso, quienes participan de las jornadas se nutren también de herramientas metodológicas para abordar la ESI.

Así, por ejemplo, luego del juego de *Las cuatro esquinas*, una tallerista preguntó: “¿Qué les pareció el juego?” “¿Qué sintieron?” La tallerista fue dirigiendo los intercambios, recordando el orden de quiénes habían pedido la palabra; también indagó: “¿Qué afirmaciones les hicieron más ruido?” y finalmente preguntó: “¿Para qué creen que hicimos el juego de *Las cuatro esquinas*?”. Luego fue anotando en un afiche las respuestas

- “Para trabajar aquellos aspectos que nos generan resistencias sobre el tema”.
- “Al ser respuestas masivas nos sentimos acompañados”.
- “Para ver nuestra historia, nuestra matriz”.
- “Para mirarnos”.

Apoyándose en este registro, hizo un cierre de la actividad y destacó que “los recuerdos y sensaciones sobre las temáticas de sexualidad influyen y están presentes en nuestras prácticas cotidianas”. Explicitó que el abordaje de la ESI demanda de un momento de transición, que será necesario ir y venir sobre el pasado/presente, proceso al que denominamos *Reflexión sobre nosotros/as mismos/as*.

En otro grupo, con la intención de poner de manifiesto los procesos pedagógicos y promover la reflexividad de los/las docentes en el plano personal y en su rol como educadores, una tallerista preguntó al grupo: “¿Por qué empezar por la reflexión sobre nosotros/as mismos/as?” El intercambio que se suscitó puso sobre la mesa los prejuicios, cargas emotivas y experiencias que pesan en el accionar cotidiano, lo cual le permitió retomar a la reflexión sobre nosotros/as mismos/as como “puerta de entrada” a la ESI.

Los y las talleristas acompañan de diversas maneras el tránsito de los y las participantes por este proceso de introspección y reflexión que los retrotrae a las propias historias, a la forma en que fueron educados en sexualidad, sus dudas y certezas.

Una de estas intervenciones consiste en señalar la importancia de ponerle palabras a temas que históricamente han permanecido silenciados y a explicitar que, dado que la sexualidad suele estar atravesada por tabúes y prejuicios que se manifiestan casi siempre sin darnos cuenta y sin reflexión, lo que ESI propone es “un **proceso** de asimilación, de pensar sobre uno mismo [...] mientras se vuelve, mientras se pela las papas, se plancha (risas)”. Otro tallerista retoma el hecho de que en *Las cuatro esquinas* la mayoría refirió que nunca le hablaban sobre sexualidad en la infancia mientras que, al decir de una docente, “ahora las cosas son diferentes”. Explicita entonces que “hay un cambio de paradigma y (que) no se reemplaza uno por otro en forma radical” y relaciona esta situación de transición a “las propias contradicciones internas” con las que se habrá que lidiar. Frente a la **naturalización de la discriminación** que también pone en evidencia una

pregunta de *Las cuatro esquinas*, suele explicitarse la necesidad de profundizar al respecto y comenzar a desandar las formas de construcción social del género. Todas estas intervenciones apuntan a mostrar que en ESI la reflexión sobre los propios supuestos es fundamental, porque estos temas nos atraviesan como personas y como docentes, y que se trata de un proceso. Un proceso que, en ocasiones, puede resultar muy movilizador, como lo refieren talleristas que indican que se han visto en la necesidad de “acompañar” —sentándose a su lado— a algún/a docente altamente movilizado/a por la reflexión sobre sí mismo/a (se han referido en varios casos a participantes que irrumpen en llanto).

Un desafío importante que enfrentan los y las talleristas es cómo **posicionarse frente a la emergencia de prejuicios y actitudes discriminatorias** (por ejemplo, en relación con la diversidad sexual). Muchos/as consideran que lo ideal es que se respondan entre ellos/as, “que otro/a colega le responda lo políticamente correcto”. Cuando esto no sucede, algunos/as recurren a alguna pregunta provocadora o a la clarificación de conceptos como estrategia que ayude a superar la mirada de sentido común (el “a mí me parece tal cosa”). Aun cuando los y las docentes no lleguen a cambiar sus posturas, lo importante para el proceso que propone la ESI es “que puedan pensar” y “verbalizar lo que creen”. Inclusive hay quien, ante posturas de rechazo a la propuesta, manifiesta al grupo cuán positivo es que se pueda estar hablando de estas cosas y que exista un lugar institucional para hacerlo.

Veamos algunos ejemplos: una docente afirma que con la pubertad se dan otros cambios que no suelen ser tomados en cuenta, por ejemplo, la “sensación de omnipotencia de los jóvenes”; así generaliza y traslada algunas características a todos los y las adolescentes. La tallerista interviene introduciendo la noción de **adolescencias** y describe los cambios de paradigmas y las diferentes lógicas de cuidado que pueden presentar los/as jóvenes. Luego señala que en los cuadernillos hay diferentes actividades para reflexionar acerca de las representaciones que como adultos muchas veces se tiene sobre los y las adolescentes. De tal modo, se permite **clarificar conceptos y, también, brindar herramientas para el trabajo en las aulas**.

De manera similar, en otro taller en que se relató que a una alumna trans una docente se negaba a llamarla por su nombre femenino, la tallerista preguntó: “¿pero cómo hacemos si llego a la escuela y no sé si una persona es trans o no?”. Una docente sugirió entonces: “le preguntás el nombre y te enterás”. La anécdota despertó nuevas preguntas y se observó que había desconocimiento o confusión sobre la noción de **orientación sexual**. Frente a esta situación, la tallerista fue **construyendo la definición con los/as presentes** y anotándola en uno de los afiches. Luego introdujo el tema de la **presunción de heterosexualidad** preguntando si alguien sabe a qué puede referirse dicha expresión. Entre los y las docentes fueron armando la definición “dar por normal”, “dar por sentado” que la otra persona es heterosexual.

En ocasiones, la tallerista terminó defendiendo a algún participante frente a la reacción de sus compañeros/as. Fue el caso de una docente que señaló que a las chicas que “van exageradas” les dice “el día que te falten el respeto no quiero que me digas nada. Si

sigue yendo así es que le gusta que le falten el respeto”. Los dichos de la docente generaron murmullos y comentarios. Mientras varias personas hablaban a la vez sin escucharse, la tallerista abrazó a la docente en cuestión y, a modo de chiste dijo: “No se la coman a la compañera. Esperen un cachito”. Su comentario generó risas en algunos/as de los/as presentes. El episodio dio pie a la tallerista para retomar los dichos de Martha Weiss respecto de que “cada una tiene su sistema de valores y creencias” y a la necesidad de **acompañar a los/as alumnos/as más allá de que haya situaciones que “no me gusten o me incomoden”**.

Esto nos introduce en una cuestión que los y las talleristas permanentemente trabajan; se trata de la idea de que por un lado hay que ubicar la **dimensión personal y, por otro, el posicionamiento profesional** y que la línea pedagógica la marcan la ley y el currículum. A modo de ejemplo, “lo que suelo decir es que hay que pensarlo como dos procesos paralelos (lo subjetivo y lo docente). Por un lado, lo que uno va a tener que trabajar en la escuela con los chicos está totalmente alineado con la ley y hay que hacerlo y habrá que trabajarlo. Y en paralelo hay cosas que uno va a poder realizar y otras que no y eso va a depender si uno tiene ganas o no. Pero que estas dos cuestiones no tienen que mezclarse. Que la docente por ahí decía ‘yo pienso esto’. Vos podés pensar lo que querés, pero es otro proceso”. Complementando la idea, otra colega afirmaba “algunos se irán más o menos convencidos, pero en ese momento se tienen que llevar la idea de que hay una ley que se tiene que respetar”.

Simultáneamente, al remarcar la obligatoriedad de ESI, la Ley y la perspectiva de derechos son presentadas a docentes y directivos como recursos pedagógicos. Como lo transmite con claridad una tallerista a su grupo: “Es importante tener siempre en cuenta que si hay dudas, siempre (se debe) pensar en término de derechos”. Este es un recurso utilizado con frecuencia cuando surgen inquietudes y resistencias respecto de cuestiones como la diversidad sexual o el aborto (“priorizamos como plataforma qué son los contenidos curriculares. La cosa no es si está bien o está mal, sino que es un contenido curricular”).

Otra estrategia utilizada por algunas talleristas es **no eludir el conflicto** sino más bien, como en el siguiente ejemplo, habilitar la emergencia de tensiones latentes. En un taller de la Modalidad Jóvenes y Adultos, la tallerista trajo al debate la cuestión de la especificidad de la modalidad y preguntó: “¿Quiénes van a sus escuelas?” Frente a las respuestas (“adultos”, “chicos de 15 años en adelante”) tomó la palabra “adultos” y preguntó: “¿No van adultas?”. La crónica registra cierta tensión entre los/as participantes, se superponen voces y opiniones, la mayoría pareciera no estar de acuerdo con utilizar también el femenino. Una docente dice “la palabra ‘adultos’ va para todos” encontrando adhesión en muchos/as de sus colegas. La tallerista habla del uso del lenguaje y los procesos de identificación. Un docente de Literatura toma la palabra, se explaya, y entre otras cuestiones, dice “el lenguaje es una construcción social y tiene que ver con una coyuntura [...] A veces siento que es ridículo el ‘todos y todas’ y después me pregunto ¿Por qué no me parece ridículo que en ‘todos’ no se nombre a ‘todas’?” Sobre la base

de lo que el docente dijo, la tallerista abre la discusión al grupo y pregunta: “¿Alguien que no esté tan de acuerdo?” y en el murmullo que se arma se escucha “Porque lo dice Cristina”. La tallerista retoma la idea de **construcción social** e historiza la disputa por el lenguaje inclusivo enmarcando el tema en la lucha de diferentes movimientos de mujeres, ampliando la mirada frente al lugar común (que sostiene que el lenguaje inclusivo es una innovación de la presidenta argentina) e introduce la idea de cambio de paradigma. El docente de Literatura destaca la importancia de “explicitar”, de hacer visible a las mujeres en el lenguaje.

Un objetivo central de la capacitación masiva consiste en transmitir la idea de que la ESI es **una tarea que está al alcance de los y las participantes**. A modo de ejemplo, veamos algunas de las intervenciones de los y las talleristas en ocasión de la presentación de los lineamientos curriculares y los materiales didácticos:

- “van a ver que no hay que colgar un cartel con el tema del día [...] incluso ya se está trabajando en sexualidad”,
- “puedo trabajar género sin nombrar la palabra, por ejemplo a partir de la lectura de un libro o el análisis de un programa televisivo...”,
- “se acompaña desde el rol, desde la escucha. No somos psicólogos, trabajadores sociales”, (cuando algún docente manifiesta impotencia frente a las situaciones que irrumpen en la escuela y afectan a sus alumnos).

Los y las talleristas también alientan la construcción de redes y el hecho de trabajar con otros/as institucionalmente; sobre todo cuando se identifican limitaciones personales en relación con los diferentes temas a abordar. También promueven el reconocimiento de los propios límites y la necesidad de informarse e investigar para abordar la ESI, apostando a una intervención pedagógica que es capaz de reconocer que “no lo sabemos todo”.

Otra manera de incentivar la confianza en las propias capacidades para implementar la ESI en sus escuelas es **evocar y fortalecer el rol como docentes** frente a temáticas que desafían a los y las participantes. La pregunta que promueve la reflexión y el intercambio suele sintetizarse en “¿Y qué hacemos como docentes frente a esto?” Veamos algunos ejemplos. Frente a un relato sobre charlas de Johnson & Johnson en la escuela, la tallerista consulta: “Cuando va Johnson & Johnson, ¿la docente interviene?” Se da un pequeño intercambio entre un docente que daba cursos sobre VIH-Sida, que sostiene que los y las docentes no intervienen, y una docente que dice que ella sí lo hace. Las talleristas buscan disipar el foco de tensión que impide profundizar en la intervención pedagógica (“no vamos a discutir eso ahora”) y luego orienta el intercambio hasta alcanzar un consenso alrededor de la necesidad de que los y las docentes estén presentes en las charlas: “Somos agentes del Estado y la mirada como profesional de la educación es desde la ley”. Algo similar ocurre con los episodios que irrumpen en la escuela (abuso sexual, embarazo en la adolescencia). Veamos algunos ejemplos:

En un taller en el que se presenta un caso de abuso sexual infantil, la tallerista señala que la escuela como representante del Estado debe actuar en resguardo de los derechos de la niña. Luego comparte recursos (herramientas de trabajo tales como guías,

teléfonos de consulta) y sugiere acciones dentro y fuera del aula (dirigirse al ministerio, hacer denuncia, contactar con la familia, no revictimizar, respetar el derecho a la intimidad, etc.). Frente al caso de una niña que tenía vergüenza de ir a la escuela embarazada, otra tallerista señala que “no hay respuestas únicas” (se la puede cambiar de turno si está sufriendo pero eso es diferente a discriminarla para que no la vean). Comparte luego algunas de las propuestas que desarrolla el cuadernillo del nivel (*Secretos para contar, secretos para guardar*), explica en qué consiste la actividad, da ejemplos concretos y señala que de este modo “vamos trabajando conductas de autoprotección”. Así, los talleristas van recuperando la importancia de los episodios que irrumpen como una de las puertas de entrada a la ESI.

Cabe consignar que el tender puentes entre puertas de entrada, dinámicas, ejes, contenidos y materiales es una constante en el quehacer de los y las talleristas. Experimentar esta integralidad como sujeto de la capacitación masiva seguramente constituye un aporte fundamental para el posterior desempeño como multiplicador.

La planificación de la jornada institucional es un momento clave en el que los y las talleristas ponen a jugar toda su experiencia: circulan por los grupos ayudando a los y las participantes con la tarea y luego, en plenario, a medida que se van enunciando las actividades, intervienen disipando temores, ofreciendo recursos didácticos, compartiendo posibles estrategias de abordaje de las resistencias y alentando a los y las docentes a planificar en función de sus contextos, partiendo de lo que ya existe.

El tema es cómo, con esta experiencia, podemos enriquecer nuestra propia gestión y acompañar la gestión de otros [...] Poner a jugar los lineamientos curriculares, ver cómo acompañar a los/las compañeros/as también [...].

Una tallerista sugiere que, como los tiempos en la jornada son cortos, una alternativa posible es dar a conocer desde la propia materia ejemplos de los contenidos que se venían trabajando y aquellos que no; cómo se venía abordando determinado contenido y lo que agrega la ESI desde su enfoque integral y, de esa manera, dar a conocer alguna de las actividades concretas de los cuadernillos “para que se vea la transversalidad”.

Una intervención efectiva es la de invitar a profundizar con propuestas y estrategias frente a un tema específico. “El proyecto de ustedes es muy bueno y se enriquecería mucho con un buen relevamiento de la comunidad con la que trabajan”. “Propongo que pensemos entre todos algunas acciones que podemos llevar a cabo para trabajar el uso del preservativo”.

En esta instancia, como en otros momentos del taller, los y las talleristas ayudan con sus intervenciones a despejar las dudas o temores que suscitan la posible reacción de los y las colegas docentes, las familias y otros actores sociales (en particular religiosos) con miras a la implementación de la ESI.

Nuevamente lo hacen apelando al rol docente (“están capacitados y son competentes para dar estos temas”), a las atribuciones y responsabilidades del Estado (“la escuela pública es laica, lo religioso no tiene que generar la tensión”) y a los derechos de niños, niñas y adolescentes (“los chicos tienen derecho a saber los contenidos de ESI”).

Finalmente, comparten con los y las participantes algunas **recomendaciones para generar la confianza de docentes y directivos y promover la adhesión a la ESI:**

- “Tener en cuenta el criterio de viabilidad, de lo posible”.
- “No enojarnos con lo que escuchamos, con qué dice, qué piensa, qué siente el otro [...]; no tomarlo como personal”.
- “Lo importante es cómo diseñamos actividades acompañados de la complejidad de ponerme en los zapatos del otro, en la vereda del otro” (aplausos de los participantes)”.
- “No pensemos las cosas como bajada, veamos cómo los grupos llegan al saber participando, jugando con sus propios saberes. Tenemos que poder transmitir la impronta del proyecto”.

De este modo, queda claro que el éxito de la capacitación docente (en relación con la modificación de prejuicios, preconceptos y la generación de una disposición positiva para formar en ESI), responde, por un lado, a la calidad del dispositivo de la capacitación (su diseño, metodología y materiales) y, por otro, se debe a la selección de un equipo de talleristas que conjugan un sólido bagaje en la transmisión de conocimientos, en la flexibilidad, la capacidad de empatía, la destreza para acompañar procesos grupales sin incrementar resistencias (más bien, logrando diluirlas) y todo ello desarrollado a partir de un enfoque holístico sobre la base de los principios de derechos humanos.

5. UN BALANCE: LOGROS Y DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

La capacitación en Educación Sexual Integral supone una experiencia intensa para los y las docentes y directivos. Cuando llegan a las jornadas portan diversas inquietudes acerca de qué significa implementar la Educación Sexual Integral: “qué se debe enseñar” y “quién debe enseñar”. Es frecuente el desconocimiento de las normativas vigentes (el marco legal y los lineamientos curriculares básicos) y, en consecuencia, la creencia de que la decisión de brindar o no ESI en las aulas es personal o, a lo sumo, de cada escuela. Estas perspectivas se expresan, con frecuencia, en una serie de resistencias de distinto orden. Las de tipo ideológico o moral, identificadas con una perspectiva normativa de la sexualidad que objeta la transmisión de contenidos y enfoques integrales de la ESI; las de tipo “operativo”, que reflejan la preocupación según la cual la ESI afectará su planificación y el trabajo en el aula; las resistencias que indican temor frente a la reacción de “las familias” si se enseñan contenidos de ESI; y las relativas a no considerarse (los y las docentes) competentes para ofrecer contenidos para los cuales “no se encuentran preparados”. Si tenemos en cuenta esta foto inicial, los logros alcanzados son muy significativos.

La evaluación de la formación docente realizada por las y los propios participantes, mediante la escritura de cartas dirigidas a colegas que no participaron del proceso de

capacitación⁴², destaca valoraciones desde el punto de vista personal, conceptual, metodológico e institucional, que ilustran que quienes tienen la responsabilidad de llevar la ESI a las aulas comienzan a sentir que hay un contexto favorable, que cuentan con recursos legales y pedagógicos, y que no están solos en esta tarea.

En el **plano personal**, los y las participantes subrayan la **experiencia modificadora** de las jornadas. Incluyen la revisión de mitos y preconceptos; reflejan la apropiación de conceptos y herramientas; valoran la inclusión de la dimensión institucional y refieren un significativo aumento en su grado de compromiso respecto de la ESI (lo que, en términos generales, era muy débil en el inicio de las jornadas). Es recurrente la mención al hecho de haber venido desganados/as y motivarse con el trabajo del taller. Se habla de “satisfacción”, de percibir una nueva “apertura” y “entusiasmo”, de haber obtenido “seguridad” para el trabajo. Un gran número de docentes califican la actividad como “reparadora” a partir de percibir un nuevo enfoque de la sexualidad y del lugar de la subjetividad en la escuela, un enfoque que busca superar la dicotomía mente-cuerpo, que integra la afectividad y la circulación de la palabra, como piedras basales para el desarrollo del respeto y la autoestima. El punto de inflexión se logra por el hecho que, durante el proceso de formación, no se eluden las tensiones entre distintas perspectivas sino que se les da lugar, se las debate y analiza y así se facilita para que sean los/las propios/as docentes quienes revisen sus perspectivas a la luz de los contextos de aprendizajes vividos. Las primeras dinámicas, vinculadas con la reflexión personal, contribuyen a que la mayoría, comience a desandar los temores y prejuicios (cuando existen) y a dar lugar al aprendizaje de los conceptos, normas y herramientas con las que podrán contar para la tarea de llevar la ESI a sus escuelas y a sus aulas.⁴³ La formación docente alcanza su objetivo cuando se logra conformar una mirada pedagógica sobre la sexualidad desde un enfoque integral. Ello sucede cuando, mediante el análisis de los ejes conceptuales de la ESI, los lineamientos curriculares básicos y los materiales, la educación sexual pasa de ser representada como una dimensión acotada a las relaciones sexuales y al ámbito privado, a ser considerada como un contenido académico integral, asentado en objetivos claros, pertinentes, factibles y evaluables. Y, quizás, la novedad más importante es el hecho de **“querer que de eso sí se hable”**.

En relación con la **clarificación conceptual**, en el transcurso de los talleres se percibe una significativa receptividad de nuevos conceptos y enfoques, que irán asociando con situaciones que irrumpen en la escuela. Se observa que ya contaban con una mayor familiaridad con las dimensiones (o “ejes”) sobre el cuidado del cuerpo y de la salud y los derechos. Entre los conceptos que se clarifican a lo largo del proceso, se destacan:

42. La dinámica final de la jornada “ESI, es parte de la vida, es parte de la escuela” consiste en la elaboración de una carta dirigida a un o una colega de la institución de pertenencia con el objetivo de transmitir el proceso personal realizado durante la jornada.

43. Esta apreciación coincide con la percepción que los propios talleristas ofrecen en sus informes de cada taller, y que contienen su percepción acerca de la valoración que los y las participantes dieron a la reflexión sobre sí mismos, los lineamientos curriculares, las puertas de entrada, los materiales y los *Cinco ejes conceptuales* de la ESI. Si bien todos estos componentes despertaron interés, se destaca el trabajo de “reflexión personal” como el más valorado por los y las participantes, seguido por el conocimiento y análisis de los materiales.

- **Sexualidad:** Se supera la asociación directa y restringida entre genitalidad y sexualidad, y se inicia una comprensión de la **integralidad** de esta dimensión. Esto se expresa cuando los y las docentes analizan los materiales y contenidos curriculares y encuentran que “hacían más de lo que pensaban en relación con la ESI”, lo que contribuye a atenuar algunas de las resistencias con las que llegan a la capacitación. De forma paulatina, comienzan a relacionar e integrar los conceptos de sexualidad con los de género, afectividad, derechos y respeto por la diversidad. La sensación que se percibe es de alivio frente a la tarea que atemorizaba al ser pensada como exclusivamente vinculada con la genitalidad.
- **Género:** Se observa que la dimensión de género como una construcción histórica y social resulta tal vez la más desafiante para los y las docentes, apegados/as a concepciones que naturalizan las diferencias sociales entre hombres y mujeres. En un primer momento, la **discriminación** de género se califica como algo “ajeno”, pero, de a poco, comienzan a detectar numerosos ejemplos vividos en su propia historia y en su cotidianidad. El recorrido grupal e individual en relación con este eje resulta revelador para los y las participantes, muchos de los cuales refirieron en sus evaluaciones que el taller les “había abierto los ojos” en este sentido.
- **Diversidad:** Este eje, en particular cuando representa la diversidad sexual, muestra otro tipo de dificultades en el inicio de la capacitación, que se expresan en el cuestionamiento a que la escuela incorpore este abordaje como un contenido pedagógico, y dan cuenta de la persistencia de la idea según la cual la escuela debería “promover” la heterosexualidad. Frente a esta temática, a partir del trabajo en los talleres, se percibe entre los y las docentes un mayor **respeto por la diferencia**, la empatía y la necesidad de superar los juicios de valor. Proceso que se va produciendo a lo largo de los debates y los diferentes talleres, y se plasma en algunas cartas, que denotan un cambio de perspectiva frente a la homosexualidad y el desarrollo de una nueva mirada, que incorpora la necesidad (y la obligación) de no discriminar.

Por otra parte, los y las docentes perciben que luego de la capacitación cuentan con más y mejores **herramientas para la implementación de la ESI**. El análisis de los lineamientos curriculares les permite adentrarse en la ESI mediante un recurso que forma parte del marco y de la práctica docente para las distintas áreas curriculares: aquello que se establece como norma para determinados contenidos. Les permite distinguir los contenidos que ya trabajaban (muchas veces, sin relacionarlos con la ESI) e identificar también aquellos que no trabajaban. También facilita el examen del modo con el cual se abordaban unos y otros ejes y lo que falta incorporar. Entre los más trabajados se encuentran el cuidado del cuerpo y la salud, aunque limitando el cuerpo a su aspecto biológico, tangible; hay una mayor dificultad (previa a los talleres) a su asociación con dimensiones de derechos, género, diversidad y afectividad. En general, los contenidos que mostraban mayor rezago con anterioridad a la capacitación incluían la diversidad sexual, las distintas

formas de vida en familia, la discapacidad, la cuestión de género (en particular, aquellos contenidos que revisan estereotipos y discriminación), la violencia, la trata y el abuso, y la discriminación. Muchos de estos vacíos coincidían con las temáticas que más desafiaban a los y las docentes, a juzgar por la recurrencia de los relatos en torno a ello. También se observaron vacíos en el tratamiento de temas como la promoción de la salud y los derechos sexuales y reproductivos, y la prevención de embarazos no deseados y de ITS, incluyendo el VIH.

Conocer y trabajar con los materiales permite que los y las docentes y directivos anclen los propósitos y contenidos de la ESI en actividades áulicas concretas, que ofrecen recursos para abordar incluso los temas que resultan más áridos para ellos. Refuerza el rol docente y la tarea pedagógica y así facilita, de forma indirecta, desterrar la idea según la cual “mejor que la ESI la den especialistas (médicos o psicólogos)”. Los materiales son altamente valorados por los y las docentes, quienes destacan su calidad, su “coherencia” con los valores y enfoques de derechos que promueven, su capacidad y adecuación como recursos para la práctica pedagógica. Su análisis en el espacio de talleres fue considerado, en muchas evaluaciones, como un recurso indispensable para apropiárselos como un insumo para el trabajo en las aulas: “Esto es lo que estaba faltando para poder trabajar los materiales”.

Respecto de la **dimensión institucional de la capacitación**, relativa a la necesidad de transferir lo aprendido y extender la ESI al conjunto de sus escuelas, los y las participantes señalan su deseo de compartir la experiencia de las jornadas con sus colegas. “Algo cambió en mí. Es la primera vez que después de un curso me interesa transferir lo aprendido a la escuela en forma veraz. No vamos a cambiar el mundo, pero lo mejoraremos”. Se observa un grado de **compromiso** que antes no tenían, una mayor conciencia de la cuestión de la sexualidad como un tema que irrumpe en la escuela de manera cotidiana, una cuestión que se asocia a derechos y que expresa una importante demanda social. Esta apreciación se ilustra cuando una docente señala “¡Y nos lo están pidiendo socialmente! Esto pasa. Hay que actuar”. El diseño de las jornadas institucionales coloca a los y las participantes en el rol de transmisores y formadores de formadores, en este caso, de sus propios colegas. Ello supone un nuevo posicionamiento docente, al tiempo que constituye una suerte de garantía para que la capacitación (realizada por sólo dos o tres personas de cada institución) pueda replicarse y extenderse al conjunto de la comunidad educativa. Semejante responsabilidad repone algunos de los temores e inseguridades de los y las docentes, que son superadas de forma positiva a partir de un sólido acompañamiento por parte de los y las talleristas.

En cuanto a la **metodología de las jornadas**, los y las participantes valoran el espacio de intercambio de experiencias y de solidaridad y empatía y destacan el profesionalismo del equipo de talleristas. No ocultan su sorpresa frente a esta situación, que denota que la formación superó sus expectativas, también, desde el punto de vista metodológico. “¡No fue nada pesado el taller! Tengo mucho entusiasmo”. Hay una alta valoración por el “nivel de debate que se dio”; “Es la primera vez que no me duermo en una capacitación”.

La estrategia de formación docente muestra ser un acierto en el objetivo de ampliar la implementación de la Educación Sexual Integral. La reflexión personal y grupal, en un clima de respeto y confianza, resulta una condición indispensable para apropiarse de la propuesta de la ESI y para revisar y reorientar las prácticas docentes. Asienta el terreno para una mayor comprensión de los conceptos, los lineamientos curriculares de ESI y de sus sentidos, y la apropiación de los materiales para el trabajo en el aula. Al mismo tiempo, la metodología de las jornadas pone en juego la valoración de la palabra como recurso pedagógico para la implementación de la ESI, un logro que se comprende en su profundidad al ponerse en diálogo con la forma en la cual los y las docentes llegan a la capacitación, y sus representaciones cargadas de silencios y mitos frente a la sexualidad, y sus resistencias frente al proceso de enseñanza-aprendizaje de la ESI. La metodología de los talleres facilita el examen de las propias creencias, representaciones y prácticas que docentes y directivos expresan frente a la ESI, como perspectivas que con frecuencia contrastan con (y son interpeladas por) las escenas que irrumpen en las escuelas del siglo XXI, y que requieren otro tipo de intervenciones, vinculadas con la responsabilidad docente de ofrecer respuestas a las necesidades y demandas contemporáneas, en el marco de respeto del derecho a la ESI. Todo esto se torna una condición ineludible para incorporar los recursos pedagógicos que abonarán a la efectiva implementación de la Ley 26.150.

Finalmente, se reconoce y valora el **contexto legal** que responsabiliza a las escuelas en la implementación de la ESI, así como el compromiso político de los ministerios nacional y provinciales como “aval” al trabajo sobre la ESI que algunos y algunas venían desarrollando en sus ámbitos: “Hace años que vengo trabajando esto, pero saber que desde ahí adelante (se refiere a las autoridades) están avalando lo que hago, es un mimo al alma”.

En definitiva, queda la certeza de que quienes participaron han podido dedicar al menos tres días completos para formarse en la Educación Sexual Integral junto con sus colegas, en un espacio que permitió la circulación y el análisis de mitos, dudas, marcos cognitivos y valorativos. Y que, concluida la capacitación, los y las docentes se sienten más “preparados” para el desafío de implementar la ESI en sus escuelas.

Por último, es necesario reconocer que hay aspectos que no se pueden evaluar mediante el análisis cualitativo del proceso formativo y que requieren de otros instrumentos analíticos para ser ponderados. A saber: ¿En qué medida la ESI está llegando efectivamente a las aulas luego de la capacitación? ¿Se ha plasmado este aprendizaje en la tarea docente? ¿Cómo fue recibida la jornada institucional por parte de sus colegas? ¿Se pudo multiplicar el proceso formativo? ¿Qué cambió en las escuelas en la relación entre pares, con las familias y con el alumnado? ¿De qué forma se están abordando los distintos contenidos? ¿Se está alcanzando la transversalidad de la ESI? Las respuestas a muchos de estos interrogantes se abordan en el análisis de la encuesta aplicada a docentes y directivos, que se presenta a continuación. Otros, quedan planteados para el desarrollo de futuras investigaciones.

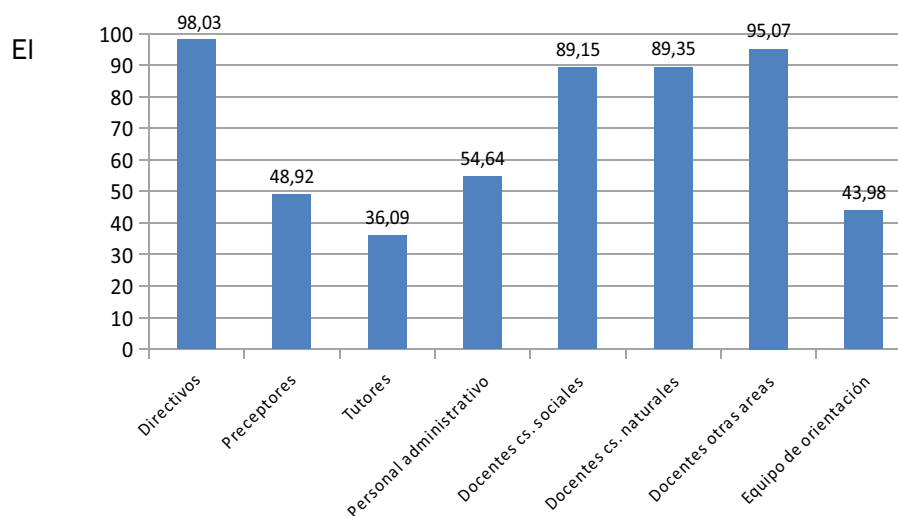
CAPÍTULO 2. LAS OPINIONES Y EVALUACIÓN DE LA ESI POR PARTE DE DIRECTIVOS Y DOCENTES

Esta sección describe los principales resultados de las encuestas realizada a directivos y a docentes de establecimientos educativos para conocer sus experiencias, visiones, opiniones y evaluación acerca de la capacitación masiva en ESI (organización, contenidos, y materiales), la jornada institucional y las actividades aúlicas. Los establecimientos fueron seleccionados a partir de una muestra elaborada por el Ministerio de Educación de la Nación. En cada establecimiento se solicitó que la encuesta fuera respondida por el directivo (preferentemente quien hubiera asistido a la capacitación masiva del Programa ESI Nación), y a dos docentes (uno/a que hubiera asistido a la capacitación y otro/a que no lo hubiera hecho). Las encuestas comparten muchos aspectos similares, así como preguntas específicas inherentes a las diferentes responsabilidades, actividades y prácticas que tienen directivos y docentes. La encuesta consta de ocho secciones y fue implementada de manera autosuministrada por Internet. La mayoría de las preguntas tienen alternativas de respuestas.

1. CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS PARTICIPANTES

El estudio incluyó a 634 instituciones de 15 provincias del país. El gráfico 1.1 ilustra el número de instituciones que participaron en el estudio en cada una de las provincias.

Gráfico 1.1. Cantidad de instituciones que participaron en la encuesta según jurisdicción.



76.8 % de los establecimientos son urbanos y el 23.2% restante son rurales. Los establecimientos son de Nivel Inicial, Primario, Secundario, Formación Profesional, Educación Especial, Domiciliaria, etc.⁴⁴ El cuadro A.1.1 en el anexo incluye la distribución de la modalidad de los establecimientos que participaron en el estudio, clasificados por jurisdicción de pertenencia.

El 23.5% de los establecimientos tienen multigrado y sólo una minoría (6%) cuenta con albergue. La matrícula de los establecimientos varía entre un mínimo de 5 a un máximo de 3.060 estudiantes, lo que promedia 254 estudiantes.⁴⁵ Como es dable anticipar, las escuelas urbanas tienen en promedio un mayor número de estudiantes (336 alumnos en promedio) que las rurales (116 alumnos en promedio). Asimismo, la matrícula también varía de acuerdo con el nivel de enseñanza, como se puede ver en el cuadro A.1.2 del anexo.

2. CARACTERÍSTICAS DE LOS RESPONDENTES

La encuesta a directivos fue respondida mayoritariamente por directores/as o rectores/as (76.3%), seguido por vicedirectores/as o vicerrectores/as (16.9%), mientras que el resto se subdivide en secretarios/as (3.6%) o personal que cumple otra función (3.2%). A efectos de simplificar la presentación, a lo largo de este informe se utiliza el término directivos o directores para designar a quienes respondieron la encuesta. El 79.2% de los directivos son mujeres y el 20.8% restante, varones, con un rango de edades entre 26 y 69 años, con promedio de 48 años.

En cuanto a la antigüedad en su función, algo más de un cuarto tiene al menos diez años ejerciendo el cargo, el 23% entre cinco y nueve años, el 37% entre uno y cuatro años y el 13% restante tienen menos de un año en funciones. Como es de anticipar, si se considera la experiencia en la escuela en general, es decir incluyendo el ejercicio en otros cargos previos (ya sea, por ejemplo, como docente, vicedirector u otro), la antigüedad aumenta, pasando así al 63% la proporción con más de diez años mientras que la proporción con antigüedad menor al año desciende al 3% (no se muestra en cuadros).

En cuanto a los y las docentes, se encuestó a un total de 1.213, de los cuales el 87% son mujeres y el 13% son varones. La edad promedio es de 40 años, y hay una diferencia de algo más de un año entre varones y mujeres (41.3 vs. 40.1 años respectivamente).

Los niveles en el que ejercen la docencia son variados y en algunos casos combinan diversos niveles. Pero predominan los que sólo ejercen en el Nivel Primario (36%) y los de Nivel Medio (31%). Luego se incluye un diez por ciento de docentes de Nivel Inicial, mientras que los restantes tienen menor representación (Nivel Superior, Escuela

44. El cuadro A.1.1 en el anexo incluye la distribución de la modalidad de los establecimientos que participaron en el estudio clasificados por jurisdicción de pertenencia.

45. Se registraron 19 escuelas que declararon una matrícula inferior a los 20 alumnos.

permanente de jóvenes, Técnico profesional, y otros (Educación Especial, En contextos de privación de libertad, etc.).

Como es de esperar, las áreas de especialización son diversas, si bien predominan las Ciencias Naturales (20%), seguidas por Lengua y Literatura (11%), Ciencias Sociales (9%), con las demás áreas (Matemática, Educación Física, Educación Artística, Formación Ética y Ciudadana, y otras) con menor representación (ver cuadro 2.1).

Algo más del 40% de los y las docentes tiene una carga horaria de al menos 20 horas en la escuela, y un 17% adicional entre 10 y 19 horas. Uno de cada cuatro tiene una carga reducida (4 horas o menos).

Finalmente, y no es sorprendente dado el promedio de edad ya señalado, los y las docentes tienen una trayectoria, y por ende antigüedad en la docencia. En la escuela en la que han sido entrevistados/as, casi el 35% tiene al menos 10 años de antigüedad, y sólo un 5%, menos de un año. Lógicamente, la antigüedad en la escuela con la carga horaria actual es algo menor, como también la antigüedad total en la docencia es mayor.

Cuadro 2.1. Características de los docentes entrevistados

Características de los docentes	Total	Características de los docentes	Total
Sexo		Antigüedad en la escuela con carga horaria actual	
Hombre	13,1	Menos de 1 año	8,1
Mujer	86,9	Entre 1 y 4 años	34,9
		Entre 5 y 9 años	27,9
Edad (promedio)	40,3	Entre 10 y 14 años	15,3
		Entre 15 y 19 años	6,1
Area		20 años o más	7,7
1. Lengua / Literatura	10,9	Antigüedad total en la escuela	
2. Matemática	6,8	Menos de 1 año	4,8
3. Ciencias Naturales	20,1	Entre 1 y 4 años	30,5
4. Ciencias Sociales	9,4	Entre 5 y 9 años	29,2
5. Educación física	2,3	Entre 10 y 14 años	17,6
6. Educación artística	1,8	Entre 15 y 19 años	8,7
7. Formación ética y ciudadana	3,1	20 años o más	9,2
8. Organización Modular	5,7		
9. Otra	39,9	Antigüedad total en la docencia	
Carga horaria en la escuela		Menos de 1 año	1,2
4 horas o menos	17,2	Entre 1 y 4 años	12,9
Entre 5 y 9 horas	23,8	Entre 5 y 9 años	20,8
Entre 10 y 19 horas	17,3	Entre 10 y 14 años	20,9
20 horas o más	41,6	Entre 15 y 19 años	17,6
		20 años o más	26,5

3. CAPACITACIÓN MASIVA DEL PROGRAMA ESI NACIÓN: PARTICIPACIÓN Y EVALUACIÓN

El 77.8% de los directivos participó en la capacitación masiva del Programa ESI Nación “Es parte de la vida, es parte de la Escuela”, y lo hicieron aproximadamente en proporciones similares durante el año 2012 y 2013 (alrededor del 35%) y una proporción apenas menor durante el 2014 (30%). Si se contempla el perfil de quienes participaron en la capacitación masiva, este replica el perfil general del total de respondentes.

Entre los y las docentes, en cambio, la proporción que participó en la capacitación masiva es algo menor (55%). Esta diferencia en los niveles de participación masiva entre directivos y docentes no nos debe sorprender dada la modalidad de cómo fueron seleccionados los respondentes.⁴⁶

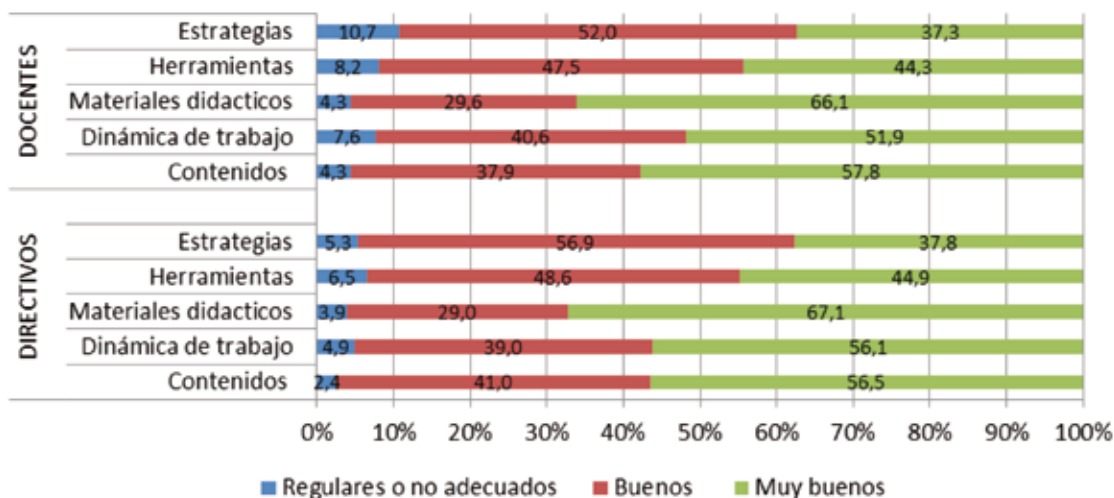
Cuando se contempla el nivel de ejercicio de la docencia, aquellos/as docentes del Nivel Primario han asistido con mayor frecuencia (70%) que sus pares del Nivel Secundario (60%). También es más frecuente la concurrencia a la capacitación masiva entre los y las docentes del área de Ciencias Naturales (73%). En cuanto a la fecha de asistencia a la capacitación, el 27% lo hizo durante el año 2012, el 39% en el año 2013, y el 34% restante, durante el año 2014.

Seguidamente, tanto a los directivos como a los y las docentes que indicaron haber participado en la capacitación masiva, se les solicitó que la evaluaran en cinco aspectos: 1) los aportes para el desarrollo de contenidos; 2) los aportes para la dinámica de trabajo con equipos docentes; 3) los materiales didácticos; 4) las herramientas para trabajar episodios vinculados a la ESI que irrumpen en la escuela; 5) las estrategias que promueven el trabajo con la comunidad educativa. Para cada uno de estos aspectos se debía indicar si la capacitación les pareció “muy buena”, “buena”, “regular” o “no adecuada”. Dado que sólo unos pocos indicaron que la capacitación había sido “no adecuada”, o que no sabían o no estaban seguros, dichos casos fueron incluidos en la categoría “regular”.

En términos generales, tanto los directivos como los y las docentes evalúan positivamente los aportes brindados en la capacitación masiva para la implementación de la ESI en la escuela. En efecto, y como se observa en el Gráfico 3.1, la mayoría califica como “buenos” o “muy buenos” cada uno de los aspectos relevados, mientras sólo una ínfima minoría los clasificó como “regulares e inadecuados”.

46. Como se indicara, y dado que uno de los objetivos del estudio es la evaluación de la capacitación masiva, se solicitó que la encuesta a directores fuera respondida por el directivo que hubiera asistido a la capacitación masiva. En el caso de los y las docentes, en cambio, se indicó la preferencia teniendo en cuenta que uno de los dos respondentes hubiera participado en la capacitación masiva y otro no, para poder explorar en qué medida se había replicado esta formación en las escuelas.

Gráfico 3.1. Evaluación de los directores y docentes sobre distintos aspectos de la capacitación del Programa ESI Nación



Aún bajo este escenario positivo, los materiales obtenidos durante la capacitación masiva constituyen el aspecto más destacado. En efecto, alrededor de dos tercios de los directores como de los y las docentes califican a los materiales como “muy buenos”. Además de la calidad de los materiales *per se*, tienen la ventaja de que constituyen un elemento de referencia disponible para todos los miembros de la comunidad educativa. El resto de los aspectos relevados que constituyen estrategias, dinámicas, y contenidos transmitidos durante la capacitación, en cambio, deben a su vez ser transmitidos al resto de los equipos de trabajo en las escuelas. Las dimensiones menos destacadas en la evaluación de la capacitación son las que remiten al trabajo con la comunidad educativa así como a la irrupción de episodios en la escuela, cuando la mayoría del equipo carece de la formación específica para afrontar y, entonces, en muchos casos, todo depende de la voluntad e iniciativa del director/a o docentes específicos de la escuela.

En cuanto a otros aspectos asociados a la evaluación, se observa entre los directivos una asociación entre el tiempo transcurrido desde la capacitación y su valoración; resultan más favorables a ella quienes la recibieron más recientemente (ver cuadro A.3.1 en el anexo).

Cuando se considera el nivel de enseñanza, tanto directivos como docentes del Nivel Inicial y del Nivel Primario son quienes evalúan más favorablemente los aportes de la capacitación masiva (ver cuadro A.3.2 en el anexo). Así, por ejemplo, mientras el 63% de los y las docentes de Nivel Primario califican los contenidos desarrollados en la capacitación como “muy buenos”, dicha proporción entre los de Nivel Medio es del 49%. La misma tendencia se observa para la evaluación del resto de los aspectos específicos relevados: la dinámica de trabajo (55 vs. 46 % de los docentes de Nivel Primario y Secundario, respectivamente, la califican como muy buenos) como para los materiales didácticos (73 vs. 59 %), las herramientas para trabajar episodios vinculados a la ESI que irrumpen en la escuela (49 vs. 36 %), y las estrategias que promueven el trabajo con la

comunidad educativa (43 vs 29 %). En este sentido, el análisis cualitativo ilustra la mayor complejidad de las escenas en el Nivel Medio, así como problemas que trascienden a la ESI (como, por ejemplo, la falta de respuestas de otras instituciones frente a casos de violencia familiar o de género). Los docentes de Nivel Inicial, por su parte, tienen opiniones más cercanas a los del Nivel Primario.

Si se considera el área temática de ejercicio docente y se compara a los de Ciencias Naturales (que representan el 27 por ciento) con la del total de docentes, no se observan marcadas diferencias en como evalúan la capacitación.

4. JORNADA INSTITUCIONAL: ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN

El 80% de los directores indicaron que organizaron la jornada institucional en su establecimiento. Los motivos que esgrimieron el 20% que no lo hicieron fueron principalmente la falta de tiempo, respuestas a una directiva provincial, otras prioridades, entre los más mencionados. Cabe señalar que los directivos que participaron en la capacitación masiva indican con mayor frecuencia haber organizado la jornada institucional en comparación con quienes no participaron en dicha capacitación (82% versus 72%).

El nivel de acompañamiento y asesoramiento externo para la realización de la jornada institucional es bajo, ya que sólo el 34% de los directivos indicó haber contado con apoyo del supervisor y un 30% con apoyo del equipo provincial ESI. Si se contempla de manera conjunta algún tipo de apoyo, resulta que sólo un 22% de los directores fueron asesorados tanto por la supervisión como por el equipo provincial ESI, un 20% por alguno de estos dos actores, mientras que el 58% no contó con ningún tipo de ayuda para la organización de la jornada institucional.

Si se considera el nivel de la institución, se observa que son las escuelas de Nivel Inicial y Primario las que han organizado la jornada institucional con mayor frecuencia (entre 80 y 90%). En las escuelas de Nivel Medio la proporción desciende al 70-75%; en las Técnico profesionales al 65%, mientras que en el Nivel Superior es del 47%.

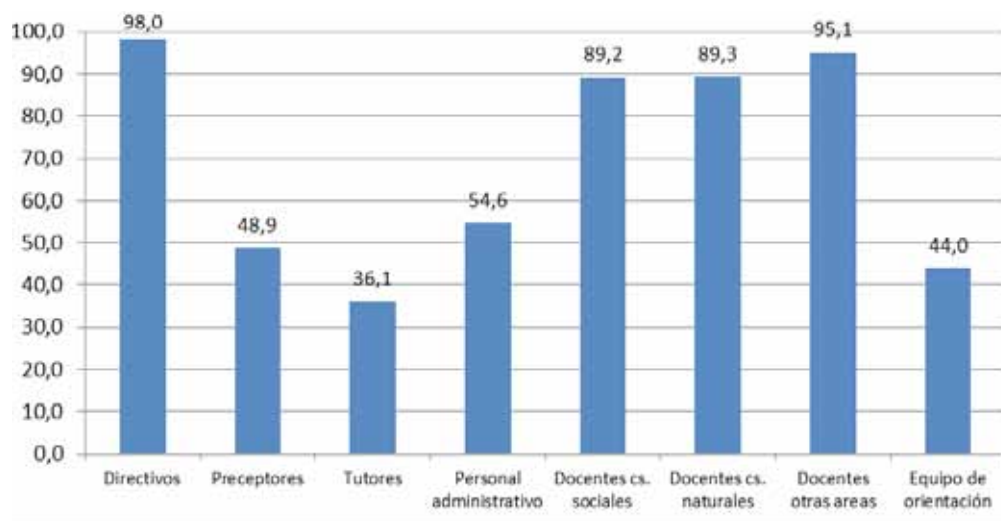
Centrándonos en las instituciones que organizaron la jornada institucional, la mayoría lo hizo prontamente luego de la capacitación masiva. En efecto, el 78% indicó que lo hizo dentro de los tres meses a posteriori de la capacitación masiva, mientras un 13% adicional entre cuatro y seis meses después. El 9% restante lo hizo luego de los siete meses o desconocía la fecha.

La mayoría de los convocados concurre a la jornada institucional. Así lo indicó el 85% de los directivos, mientras que el 9 por ciento declaró que sólo la mitad de los convocados había asistido a la jornada institucional de su establecimiento.

El Gráfico 4.1 muestra para diversos actores del sistema escolar la proporción de directivos que indicó que había participado en la jornada de su institución. Así, se evidencia

que la mayoría indicó que los directivos y docentes de Ciencias Sociales, Naturales, y del resto de las áreas participaron en la jornada institucional. El nivel de participación del resto de los actores, que incluye a personal administrativo, tutores, preceptores y equipo de orientación es significativamente menor (entre el 36% y 54%).

Gráfico 4.1. Porcentaje de directores que indicó la participación de diversos actores escolares en la jornada institucional.

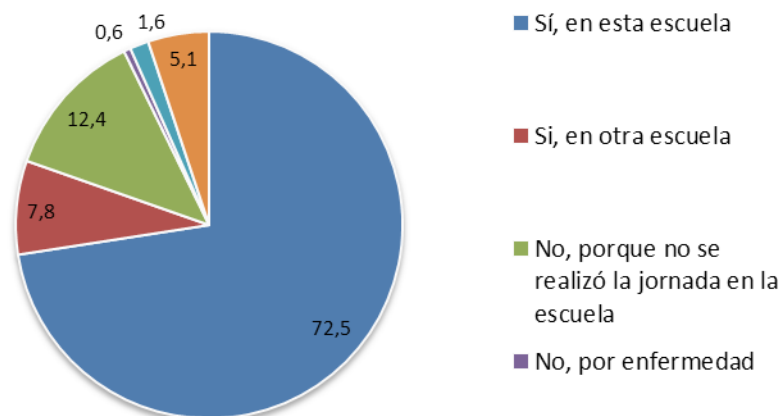


Dado que los perfiles del personal institucional varían de acuerdo con el nivel de enseñanza, se examinó separadamente a las instituciones de Nivel Medio, teniendo en cuenta la importancia e influencia en la dinámica y cotidianidad que tienen otros actores de la institución escolar. Así, en las escuelas de dicho nivel la mayoría de los directivos indicó la participación de preceptores, tutores, personal administrativo y equipo de orientación.

En concordancia con lo señalado por los directores, el 80% de los y las docentes encuestados/as indicó que participó en la jornada institucional (72% en la que escuela que fueron encuestados, mientras el 8% restante en otra escuela). Algo más de la mitad de los y las docentes que no había participado en la jornada institucional no lo había hecho debido a que en su escuela aún no se había organizado, mientras el resto no lo había realizado por estar de licencia, enfermedad u otros motivos.

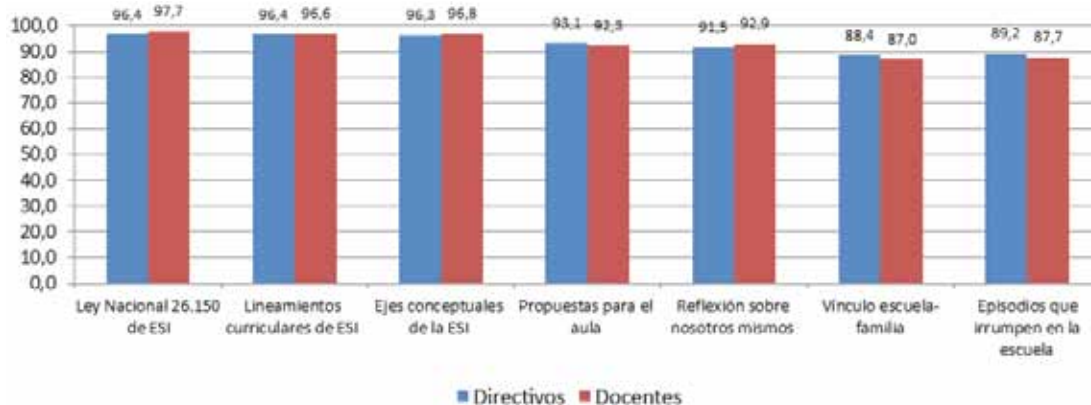
Los y las docentes de Nivel Inicial y de Nivel Primario han participado con mayor frecuencia en la jornada institucional que sus pares del Nivel Secundario (entre 80 y 87 versus 75 por ciento). Cabe aclarar que en este último caso es más frecuente que indiquen motivos personales por su falta de participación (cuadro A.4.2).

Gráfico 4.2. Docentes encuestados/as según participación en la jornada institucional.



En cuanto a los contenidos y temáticas tratadas en la jornada institucional, la absoluta mayoría indicó haber cubierto todos los temas específicos sobre los que se indagó, que incluyen desde la Ley de Educación Sexual Integral, los lineamientos curriculares de ESI, sus ejes conceptuales, las propuestas para el aula, etc. (Gráfico 4.3). Los ejes que tuvieron menor cobertura fueron los vínculos entre escuela y familia, así como los episodios vinculados a la sexualidad que pueden irrumpir en la escuela. Como se verá en los resultados del componente cualitativo, estos dos ejes son los temas que más desafían a los y las docentes y directivos.

Gráfico 4.3. Porcentaje de directivos y de docentes que indicó el tratamiento de cada uno de los ejes durante la jornada institucional.



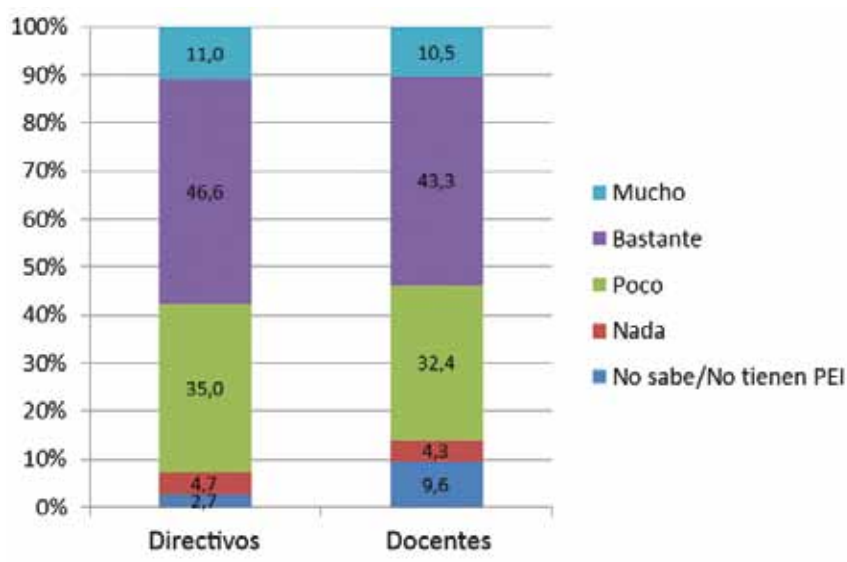
Asimismo, el 95% de los directores y docentes coincidió en que los cuadernos y láminas del Programa ESI Nación fueron presentados durante la jornada institucional.

5. OTRAS ACCIONES INSTITUCIONALES

Uno de los aspectos que interesó indagar es en qué medida los directores y los y las docentes consideraban que los objetivos y contenidos del programa ESI estaban incorporados en el PEI o Proyecto institucional, previamente a la capacitación masiva.

El 40% de los directores indicó que los contenidos y objetivos de ESI estaban “poco” o “nada” incluidos en el proyecto institucional. Algo menos de la mitad (46.5%), en cambio, indicó que bastantes de los contenidos u objetivos eran parte del proyecto institucional, mientras que sólo un 11% manifestó que muchos de los contenidos ya eran parte de los objetivos y currícula en su escuela. Como se puede observar en el Gráfico 5.1, la opinión de los y las docentes es muy similar a la de los directores.

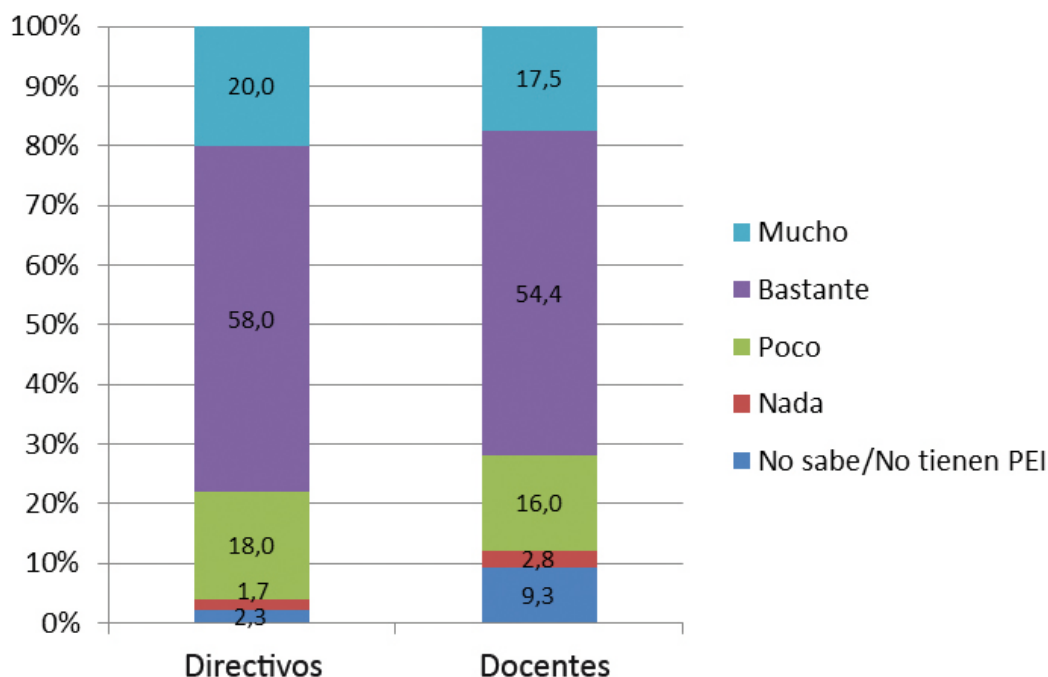
Gráfico 5.1. Directivos y docentes de acuerdo con su opinión sobre el grado de inclusión de ejes y contenidos de ESI en el PEI o proyecto institucional previo a la capacitación.



Seguidamente se indagó, tanto a directores como a docentes, en qué medida se incorporaron los contenidos de la ESI en el PEI o proyecto institucional, a partir de la capacitación masiva. En este sentido, el 20% de los directivos indicó que “poco” o “nada”, el 58% que “bastante” y un 20% “mucho”.⁴⁷ Nuevamente, las opiniones de los y las docentes son altamente coincidentes a la de los directores, como se evidencia en el Gráfico 5.2.

47. Cabe aclarar que si controlamos de acuerdo con la asistencia a la capacitación masiva por parte del directivo, estas proporciones son similares entre quienes asistieron y entre quienes no. En otras palabras, los directivos que participaron en la capacitación masiva tienen opiniones similares a quienes no lo hicieron, en cuanto al grado de incorporación o reformulación de contenidos de la ESI en el proyecto Institucional a partir de la capacitación masiva. Como se verá más adelante en este informe, que el/la respondiente a este cuestionario no haya sido quien participó en la capacitación no implica que no haya habido otro asistente representando a la escuela y, eventualmente, que hayan realizado la jornada institucional.

Gráfico 5.2. Directivos y docentes de acuerdo con su opinión sobre incorporación o reformulación de contenidos de ESI en el PEI o proyecto institucional a partir de la capacitación.



Por otra parte, cuando se contempla de manera conjunta el grado inicial de objetivos y contenidos ESI en el proyecto escolar, junto al grado de incorporación o reformulación de dichos contenidos a partir de la capacitación masiva (cuadro 5.1), los resultados sugieren que las instituciones que más han modificado o reformulado sus contenidos son las que inicialmente estaban más orientadas a contenidos ESI. Esto no significa de ninguna manera que las instituciones que inicialmente tenían poco o nada de los contenidos de ESI en el proyecto institucional no hayan sacado provecho del programa, o no hayan hecho incorporaciones, sólo que en menor medida que el resto de las instituciones.

En el caso de los y las docentes, los resultados son similares (cuadro 5.1). Esto es, la mayoría de los y las docentes considera que las derivaciones de la capacitación masiva han sido positivas en tanto se han incorporado o reformulado contenidos del proyecto independientemente de cuánto de los ejes o contenidos ya estaban incluidos. Sin embargo, los y las docentes que consideran que en sus escuelas se han reformulado más los contenidos son quienes indicaron que sus instituciones estaban inicialmente más comprometidas con la ESI.

Cuadro 5.1. Opinión de directores y de docentes sobre el grado de incorporación de objetivos y contenidos ESI a partir de la capacitación masiva de acuerdo con el nivel previo de contenidos ESI en el PEI o proyecto institucional.

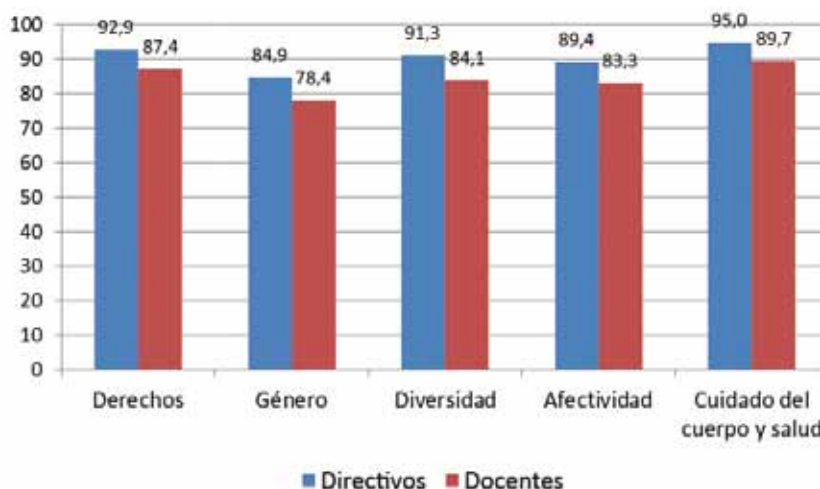
Cuánto se incorporó ESI a partir de capacitación masiva	Grado de incorporación de Objetivos ESI en PEI previo a capacitación			Total %
	Nada o poco	Bastante	Mucho	
Directivos				
Nada o poco	27	14,3	18,6	20
Bastante	64,3	61,1	35,7	59,5
Mucho	8,7	246	45,7	20,5
Total %	100	100	100	100
Docentes				
Nada o poco	28,2	13,5	20	20,1
Bastante	60,6	65,7	36	60,2
Mucho	11,3	20,9	44	19,7
Total %	100	100	100	100

Contenidos y ejes específicos de ESI

Luego de conocer la visión general que tienen los/las directores y los/las docentes sobre la incorporación de contenidos ESI en el PEI o proyecto escolar, se indagó específicamente por cada uno de los ejes. Más precisamente se les solicitó que indicaran para cada uno de los ejes de contenido si estaba o no actualmente incluido en el PEI o proyecto institucional de su institución.

Como muestra el Gráfico 5.3 la mayoría de los/las directores/as y docentes indica que cada uno de los ejes de contenido ESI está contemplado en el PEI o proyecto institucional de su escuela. Asimismo, los/las directores/as –comparado con los y las docentes– indican con una frecuencia apenas mayor la inclusión de cada uno de los ejes en el PEI. El eje de género, con el 78% entre los y las docentes y 85% entre los/las directores /as es el mencionado con menor frecuencia, mientras que el de cuidado de la salud es el que más frecuentemente se indica que está incorporado (90 y 95 % entre docentes y directores/as respectivamente).

Gráfico 5.3. Porcentaje de directivos y de docentes que indica que cada eje de contenido ESI está incluido en el PEI / Proyecto institucional.



Se observan algunas variaciones de acuerdo con el nivel de enseñanza del establecimiento, si bien en todos, los temas vinculados al cuidado del cuerpo y la salud son los más frecuentes, en todos los niveles. Si comparamos la opinión de los directores de establecimientos que imparten solamente Educación Inicial con sólo los de Educación Primaria y sólo los de Educación Secundaria, se observa un contexto de proporciones muy altas de inclusión de los distintos ejes en los PEI o proyectos institucionales pero con interesantes diferencias. Además del cuidado del cuerpo y la salud, en los de Educación Inicial prevalecen temáticas vinculadas a la afectividad y a la diversidad. En el Nivel Inicial se suma a ello la frecuencia que incluye el eje de derechos, mientras que en el Nivel Secundario prevalecen el cuidado del cuerpo y los derechos. Nuevamente, en estos casos, las diferencias son mínimas y en cada nivel más del 85% de los establecimientos indican incluir cada uno de los ejes (cuadro A.5.3).

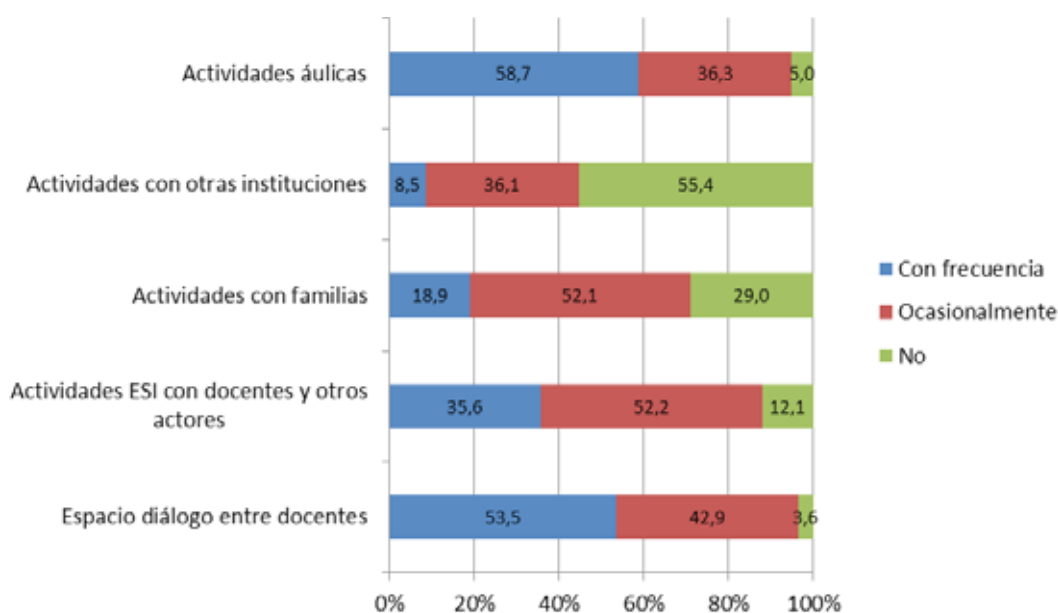
En el caso de los y las docentes, aquellos de Nivel Inicial y de Nivel Primario indican la inclusión de cada uno de los ejes con mayor frecuencia que sus pares de Nivel Medio (cuadro A.6.2). Entre los y las docentes de Nivel Medio, género, diversidad y afectividad son los ejes menos mencionados (con alrededor del 76%), mientras que los de derecho y cuidado del cuerpo y la salud lo mencionan el 85% de los y las docentes secundarios/as. En el caso de los y las docentes de Nivel Primario, en cambio, el eje menos mencionado es el de género (82%), seguido por el de diversidad y el de afectividad (89%) mientras que los más mencionados, derechos y cuidado del cuerpo y la salud, alcanzan el 93%.⁴⁸

48. Asimismo, y como se puede observar en el cuadro del anexo, son los y las docentes de Nivel Superior quienes indican los niveles más bajos de inclusión de ejes ESI en su proyecto institucional. Cabe advertir que estos resultados deben ser tomados con cautela ya que contemplan un número pequeño de docentes (26 docentes).

Derivaciones de la capacitación masiva: la visión de los directivos

Las actividades áulicas, así como el espacio de diálogo entre docentes, son las dos prácticas que con más frecuencia se han implementado o incrementado en las escuelas a partir de la capacitación masiva, de acuerdo con la opinión de los directivos. En estos casos, entre el 54% y 59% indicó que dichas actividades se realizaban con frecuencia. En contraposición, las actividades con actores fuera de la escuela, particularmente con otras instituciones, y también con las familias de los alumnos y alumnas, son las que se realizan con menor frecuencia.

Gráfico 5.4. Frecuencia de ocurrencia de actividades seleccionadas a partir de la capacitación masiva ESI, según los directores.



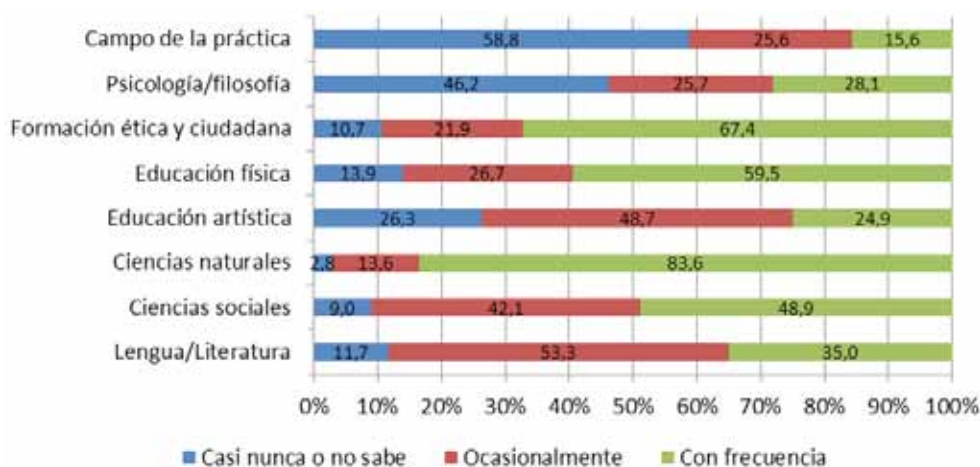
Dado que la pregunta indagaba específicamente por la ocurrencia de diversas actividades a partir de la capacitación masiva, se examinaron las respuestas en conjunción con el año en que el directivo realizó la capacitación. Los resultados sugieren cierta asociación (no se muestran en cuadros). Por un lado, quienes no participaron en la capacitación indican generalmente una menor frecuencia de cada una de las actividades. Entre quienes sí han asistido se observa una cierta tendencia a reportar más baja frecuencia de actividades cuanto más recientemente han asistido a la capacitación, lo cual en parte es esperable dado que el lapso posterior a la capacitación transcurrido es menor.

Contenidos ESI en áreas curriculares específicas: la opinión de los directivos

Ciencias Naturales es el área curricular en la que la absoluta mayoría de los directivos indica que se desarrollan contenidos de ESI con frecuencia (84%). Seguidamente, si bien en proporciones más bajas, se ubica el área de Formación Ética y Ciudadana, y de Educación Física. En dichos casos, entre el 60 y 67% por ciento indica que se imparten contenidos de ESI con frecuencia y entre un 22 y 27% adicional, de manera ocasional.

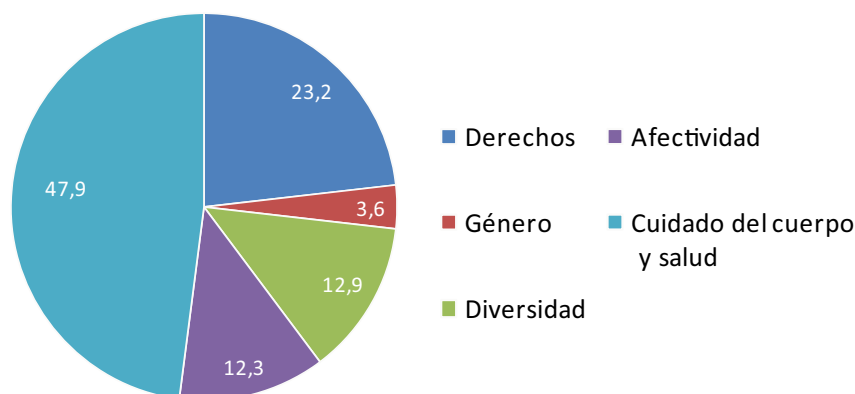
Como muestra el Gráfico 5.5., las áreas de Lengua y Literatura así como de Ciencias Sociales, desarrollan contenidos ESI con menor frecuencia, mientras que la de Psicología/Filosofía, así como la de Educación Artística son las áreas donde es menos frecuente ese desarrollo. En estas áreas, sólo entre el 24 y 28% de los directivos indican que se imparten contenidos de ESI con frecuencia.

Gráfico 5.5. Distribución de la opinión de los directivos acerca de la frecuencia con que se desarrollan contenidos de ESI en áreas curriculares seleccionadas.



A continuación, se solicitó a los directores que indicaran a cuál de los cinco ejes consideraba que se le daba prioridad cuando se impartían contenidos. Claramente, y de manera consistente con los resultados recién comentados, el cuidado del cuerpo y la salud es el eje que más frecuentemente se prioriza cuando se imparten contenidos ESI. Así lo indica casi la mitad de los directores, como se aprecia en el Gráfico 5.6. Le sigue en importancia el eje de “derechos”, mientras que las restantes temáticas son mencionadas con escasa frecuencia, particularmente el “género”, que es ocasionalmente mencionado.

Gráfico 5.6. Directivos de acuerdo con su opinión, sobre el eje temático de contenidos ESI al que se da prioridad en la escuela.



El cuadro A.6.1 en el anexo muestra esta información clasificada de acuerdo con el nivel de enseñanza de la escuela. Aun cuando un análisis detallado excede los límites del presente informe se observa que, si bien el cuidado del cuerpo y salud es el eje prioritario en todos los niveles, su importancia así como la relevancia de los restantes ejes varía de acuerdo con el nivel de enseñanza. En el Nivel Inicial dicho eje es mencionado como prioritario por el 62% de los directores, seguido por el eje de afectividad (24%). En el caso de los directivos de Nivel Primario y especialmente del Nivel Secundario se reduce levemente la importancia del cuidado del cuerpo y la salud y cobra más relevancia el eje de derechos.

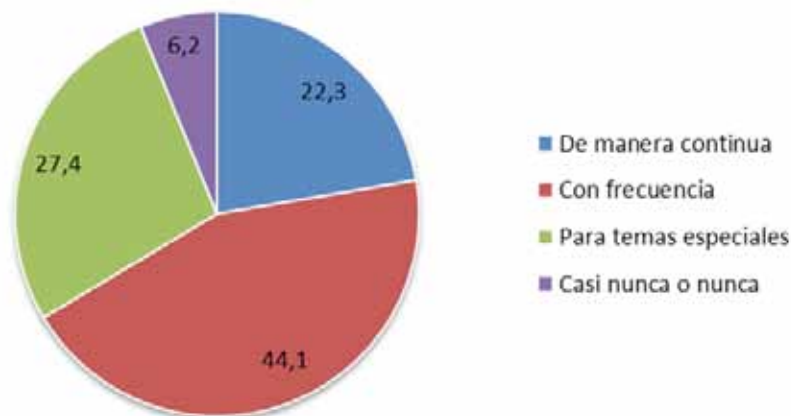
6. LA ESI EN EL AULA SEGÚN LA OPINIÓN DE LOS Y LAS DOCENTES

Planificación áulica

Uno de los aspectos que se consultó específicamente a los y las docentes es en qué medida la capacitación masiva y, por ende, la jornada institucional y las derivaciones en cuanto a la incorporación o reformulación de contenidos en el PEI o proyecto institucional, han modificado su planificación áulica; “nada”, “poco”, “bastante”, o “mucho”, como alternativas de respuesta.

La mitad de los/las docentes indicó que modificaron “bastante” su planificación áulica y un 10% adicional que lo modificaron “mucho”. En contraposición, el 29% respondió haber modificado “poco” y el 5% prácticamente “nada” la planificación de su clase a partir de los cambios sobre ESI (Gráfico 6.1).

Gráfico 6.1. Docentes. Opinión sobre cuántas modificaciones en su planificación áulica produjo, la incorporación o reformulación de contenidos ESI, en proyecto institucional.



En este caso, las diferencias entre los y las docentes de acuerdo con el nivel en que ejercen no son marcadas. Más aún, son los/las de Nivel Secundario quienes con más frecuencia declaran haber modificado mucho la planificación áulica y, en general, se debe a la composición por área de los y las docentes en uno y otro nivel.

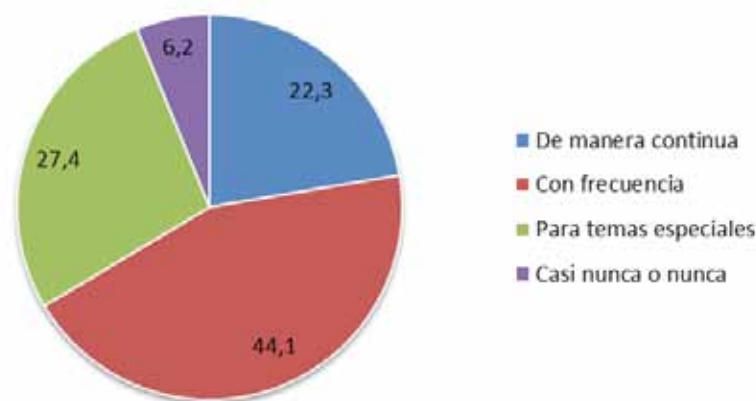
Cuando se tiene en cuenta el área temática de enseñanza, independientemente del nivel en el que ejerce, son los/las de Formación Ética y Ciudadana quienes con mayor frecuencia indican haber modificado bastante o mucho la planificación de su clase (73%). A ellos/as les siguen los y las docentes de Educación Física, Lengua y Literatura, y Ciencias Sociales; de ellos/as, entre el 65 y 68% declaró haber modificado su planificación. En comparación, alrededor del 60% de los y las docentes de las áreas temáticas restantes, que incluye a los y las de Matemática, Ciencias Naturales, Organización modular y el resto de las áreas, manifestaron que modificaron su planificación. Los y las docentes de Educación Artística, en cambio, si bien son un número reducido, con cautela para generalizar los resultados, son quienes menos vieron afectados su planificación ya que sólo el 36% indicó haberla modificado bastante o mucho (cuadro A.6.2 y A.6.3).

Acciones y actividades ESI en el aula

Esta sección del cuestionario se focaliza en la experiencia que tienen los y las docentes con las acciones y actividades vinculadas a la ESI, que realizan con su alumnado. Con ello nos referimos a si realizan o no dichas actividades y, en caso de hacerlo con frecuencia, el área de docencia en la que más frecuentemente incluye contenidos ESI, cuál o cuáles de los ejes incluye en su planificación áulica, los materiales que utiliza para la preparación y desarrollo de las actividades, y, finalmente, su percepción sobre la recepción de la Educación Sexual Integral por los distintos actores del sistema escolar.

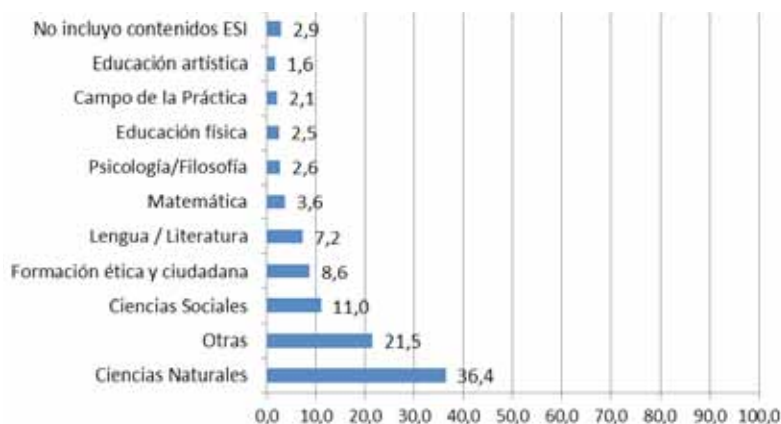
En cuanto a la frecuencia con que los y las docentes realizan acciones o actividades vinculadas a ESI con su alumnado, algo menos de uno de cada cuatro indicó que lo hace de manera continua y el 44% las realiza con frecuencia. El 27%, en cambio, realiza actividades sólo para ocasiones especiales, mientras el 6% restante indicó que prácticamente nunca las realizan (Gráfico 6.2).

Gráfico 6.2. Frecuencia con que los docentes realizan acciones o actividades ESI con el alumnado.



Cuando se tiene en cuenta el nivel, se destacan los docentes del Nivel Inicial, entre quienes el 39% indica que realizan acciones vinculadas a ESI de manera continua, mucho más que la declarada por los y las docentes de Nivel Primario (23%) y aún más que entre los de Nivel Medio (17%). Si se vira la mirada al área de enseñanza, se destacan los/las de Ciencias Naturales, entre quienes el 26% indica realizar acciones o actividades ESI de manera continua, seguidos/as por los de Organización modular y los/las de Lengua y Literatura. En el otro extremo, y consistentemente con lo expuesto previamente, son los y las docentes de Educación Artística quienes declaran con mayor frecuencia no realizar prácticamente ningún tipo de acción (23%), seguidos/as por los/las del área de Matemática (13%). Claramente, Ciencias Naturales es el área en la que más frecuentemente los y las docentes incluyen contenidos ESI, como muestra el Gráfico 6.3.

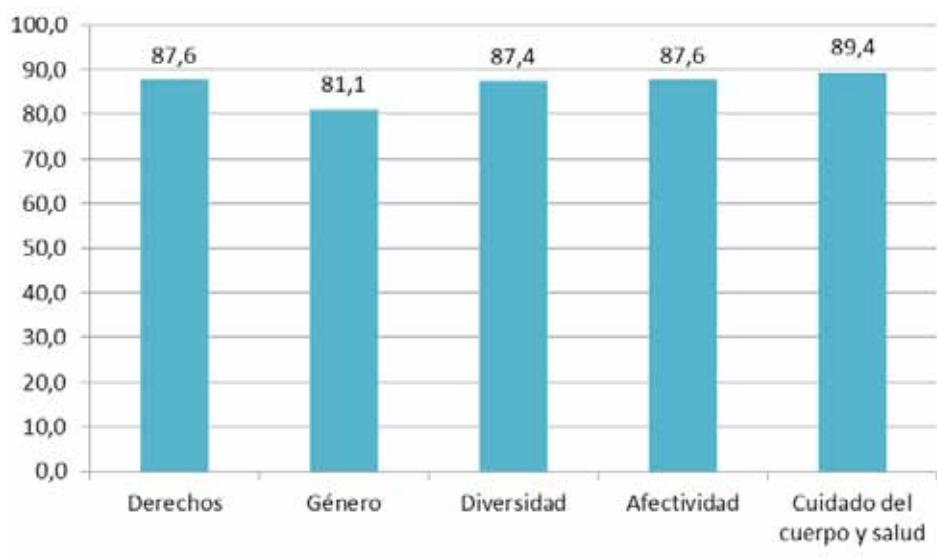
Gráfico 6.3 Área principal en la que el y la docente incluye contenidos ESI en su planificación áulica.



Como es dable anticipar, dicha distribución está altamente condicionada por el área de especialización o de ejercicio docente. En efecto, si se tiene en cuenta el área principal en la que el o la docente incluye contenidos ESI en su planificación de acuerdo con el área en que ejerce la docencia. Se observa una alta, si bien no perfecta, correlación entre ambas (cuadro A.6.3 en el anexo). Así, por ejemplo, el 91% de los y las docentes de Ciencias Naturales indican que el área principal en la que incluyen contenidos ESI es, precisamente, Ciencias Naturales. Pero entre los y las docentes de Lengua y/o Literatura, sólo la mitad indicó dicha área como la principal en la que incluyen contenidos ESI, mientras que el 20% indicó que lo hacía en el área de Ciencias Naturales. El mismo patrón indicaron los y las docentes de Matemática (la mitad señaló su misma área como la principal en que incluía contenidos ESI mientras que el 23% señaló a Ciencias Naturales).

En relación con los ejes o contenidos ESI que los y las docentes incluyen en la planificación, el Gráfico 6.4 evidencia la alta proporción de inclusión de cada uno de los ejes. Estas proporciones tan altas sugieren que la mayoría de los y las docentes, independientemente del nivel o del área de docencia así como de la frecuencia con que desarrollan acciones o contenidos ESI, cuando lo hacen, abarcan casi todos los ejes, aunque más no sea de manera general o sobre algún aspecto muy específico de cada eje. Nuevamente, surge el “género” como el eje menos mencionado en relación con los cuatro restantes que conforman la ESI. En el análisis cualitativo, surge también que tanto el “género” como “diversidad” son los ejes que más resistencias y debates generan entre los y las participantes de los talleres.

Gráfico 6.4 Porcentaje de docentes que incluye cada uno de los contenidos/ejes de Educación Sexual Integral en la planificación áulica.



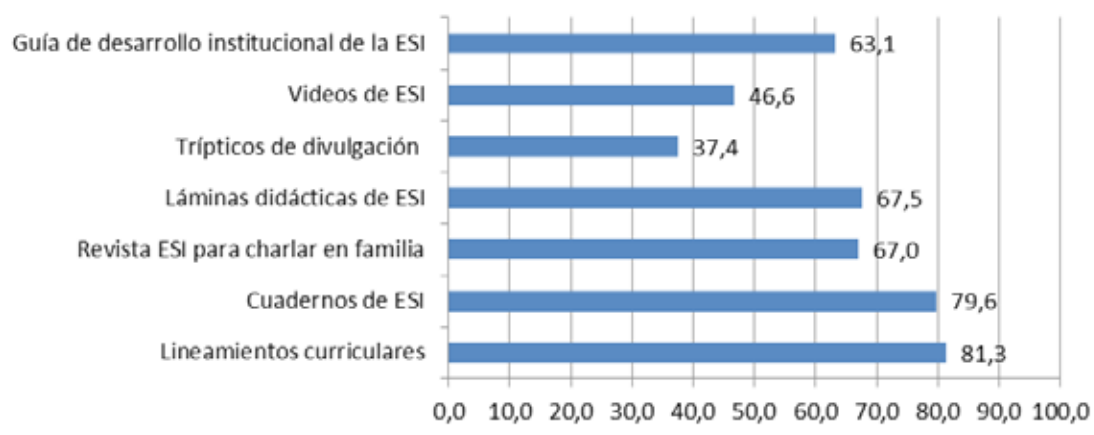
El 85% de los y las docentes indicó que utilizó los materiales del Programa ESI Nación para la planificación áulica de contenidos ESI. Los y las docentes de Nivel Inicial lo

usan con mayor frecuencia (97%) que los/las de Nivel Primario (89%) y estos, a su vez, lo usan más que los/las de Nivel Secundario (78%).

Los lineamientos curriculares y los cuadernillos de ESI son los materiales más frecuentemente utilizados (por alrededor del 80% de los y las docentes). Alrededor de dos de cada tres ha utilizado las láminas didácticas, la revista ESI *Para charlar en familia* y la guía de desarrollo institucional. Con menor frecuencia se mencionan los videos (47%) y los trípticos de divulgación (37%). Como se verá más adelante, estos son los dos materiales del programa ESI que con menor frecuencia se disponen en la escuela.

Algo menos de la mitad de los y las docentes (44%) indicó que ha utilizado otros materiales ya sea como complemento o como insumo principal para la planificación áulica de acciones o actividades ESI. En cuanto a la especificación de dichos materiales, se trata en general de videos musicales bajados de Internet, libros de cuentos, otras colecciones de libros, charlas con profesionales, publicidades de la televisión, cortos –algunos del Canal Encuentro—, películas, artículos periodísticos, etc.

Gráfico 6.5. Porcentaje que utilizó cada uno de los materiales de ESI del Programa Nación para la planificación áulica.



7. RECEPCIÓN DE LA ESI

Directivos y docentes fueron consultados sobre cómo percibían la recepción de la ESI por distintos actores escolares y sus opiniones se reflejan en el Gráfico 7.1. En cada caso, las alternativas de respuesta variaron entre “oposición”, “oposición con reservas”, “indiferencia”, “aceptación con reservas” y “aceptación”. Dado que la frecuencia de quienes respondieron algún grado de oposición fue muy baja, estos casos fueron sumados a los que respondieron “indiferentes”. Asimismo, otros pocos casos no respondieron la pregunta o indicaron no saber o no tener opinión al respecto y también fueron incluidos en dicha categoría. Por lo tanto, si bien la categoría indica “indiferencia” u “oposición”, la

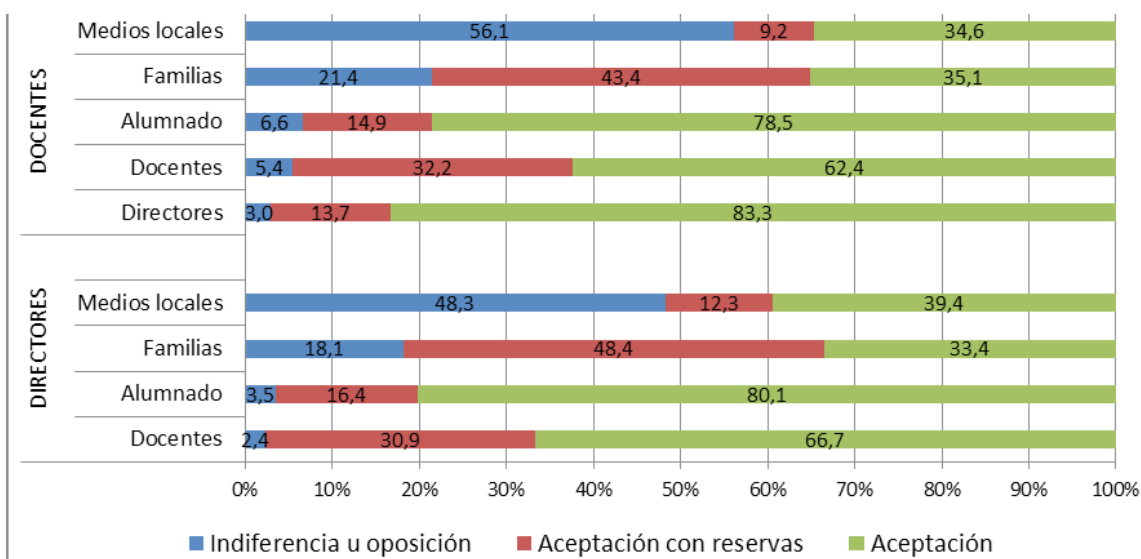
mayoría de dichos casos han manifestado “indiferencia”. La única excepción, tanto en el caso de directores como docentes, remite a los medios locales en donde la mayoría indicó no saberlo.

Directores y docentes tienen apreciaciones similares en cuanto a la recepción de la Educación Sexual Integral por parte de distintos actores y unos y otros manifiestan un alto nivel de aceptación tanto por parte del alumnado como también por parte de los y las docentes (Gráfico 7.1).

Así, alrededor del 80% de los directores y de los y las docentes indicó que el alumnado tiene una recepción de ESI favorable, y alrededor de un 15% adicional indicó que los alumnos y alumnas lo aceptan con alguna reserva. Tanto directores como docentes también perciben un alto nivel de aceptación de ESI por parte del cuerpo docente, si bien en proporción algo menor a lo manifestado sobre los estudiantes. Resulta interesante destacar que, si bien no son diferencias muy marcadas, los directivos perciben una mejor recepción de ESI por parte de los y las docentes, que lo que indican los/las propios/as docentes sobre el resto de sus colegas (67 vs. 62%).

Distinta es la percepción que tienen directivos y docentes sobre la recepción de la ESI por parte de la familia de los/las estudiantes. En este caso, alrededor de un tercio considera que tienen una actitud positiva sobre la ESI, y entre un 43 y un 48% adicional tiene una actitud favorable pero con reservas. Asimismo, uno de cada cuatro percibe indiferencia u oposición. Este resultado es consistente con el recaudo y temor que expresan directivos y docentes sobre la opinión que tendrán las familias, particularmente en escuelas confesionales. En el caso de los medios de comunicación local, entre el 48 y 56% se ubica en la categoría de indiferencia u oposición, pero una porción importante de ellos indicó no saber al respecto.

Gráfico 7.1. Opinión de los directores sobre la recepción de ESI de actores seleccionados.



Al contemplar el nivel de enseñanza de la institución (cuadro A.7.1. en el Anexo), se revela que son los directivos de Nivel Inicial quienes indican una actitud más favorable tanto por parte de los/las alumnos/as como por parte de los y las docentes, seguidos por los de Nivel Primario, mientras que los de Nivel Secundario son quienes manifiestan niveles algo más bajos de aceptación sin reservas tanto por los y las estudiantes como por parte de los y las docentes. Estas diferencias se replican entre los y las docentes. En efecto, los y las de Nivel Inicial son quienes perciben una mayor aceptación tanto por sus directivos, su alumnado, y sus colegas docentes comparado con sus pares de Nivel Primario y de Nivel Secundario. También, en este nivel de enseñanza, los contenidos de la ESI suelen desafiar menos a docentes y directivos que cuando se trabaja con alumnos/as mayores.

Cabe señalar que los y las docentes de Nivel Medio son quienes perciben mayor resistencia por parte de sus colegas. Así, mientras sólo el 53% de los y las docentes de Nivel Medio indican que aceptan (sin reservas) la ESI⁴⁹, dicha proporción asciende a 70% entre los de Nivel Primario y a 73% entre los de Nivel Inicial (cuadro A.7.2).

Por otra parte, los y las docentes perciben similar nivel de aceptación de ESI por parte de sus alumnos y alumnas, si bien los de Ciencias Sociales, Educación Física y Educación Artística son quienes opinan con menor frecuencia que el alumnado muestra una aceptación sin reservas. Los y las docentes de Ciencias Sociales son también quienes perciben con menor frecuencia la aceptación de la ESI por parte de sus colegas, así como la de las familias (cuadro A.7.3.).

8. MATERIALES DEL PROGRAMA ESI

Esta sección focaliza en los materiales del Programa ESI y ofrece información sobre la disponibilidad de los materiales en la escuela, el lugar donde se guardan y si los directores y docentes tienen acceso a los materiales por Internet. Asimismo, se relevó la valoración de la adecuación y aportes de los materiales para la labor del/ de la docente, y la percepción sobre la aceptación de los materiales por parte de diversos actores ligados a la comunidad educativa.

La absoluta mayoría de directores y docentes (96% y 93% respectivamente) indicaron que su institución dispone de los materiales del Programa ESI⁵⁰ y casi dos de cada tres tiene acceso a los materiales por Internet.

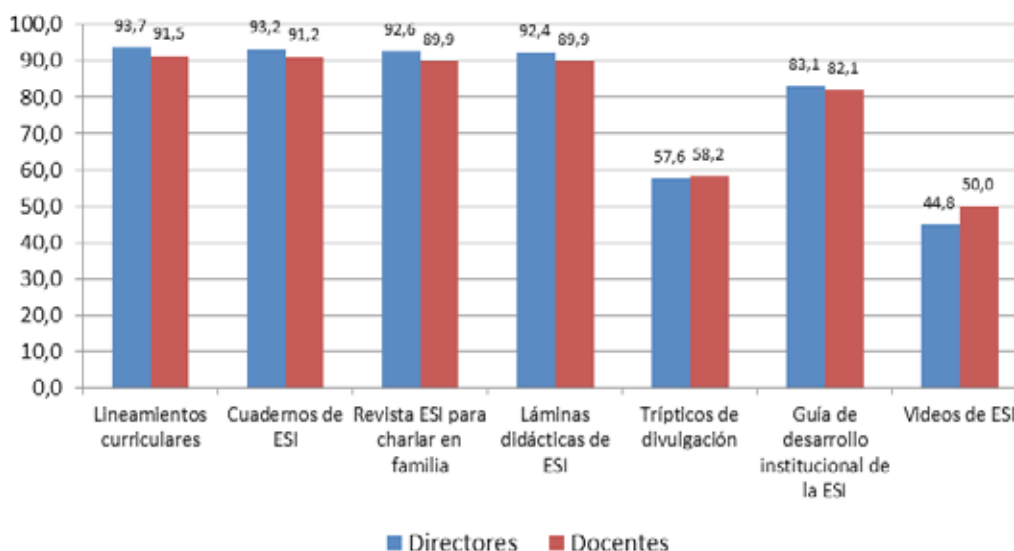
Directores y docentes también concuerdan en lo que respecta a la disposición de cada uno de los materiales del Programa ESI (Gráfico 8.1). Prácticamente todos disponen

49. En los otros niveles, la proporción ronda entre el 46 por ciento para los y las docentes técnico profesionales, y 60 por ciento en el resto de los niveles, aun cuando está basado sobre un menor número de casos.

50. La proporción más baja entre los directores se registró en los establecimientos técnico profesionales (78.3%) y los de educación superior (83.3%). Consistentemente, los y las docentes de Nivel Superior fueron quienes con menos frecuencia indicaron disponer de los materiales, que responde principalmente a un mayor número de quienes indicaron no saber o no estar seguros. Cabe enfatizar que la muestra de docentes de este nivel es pequeña, por lo que los resultados deben ser interpretados con cautela (cuadro A.8.2).

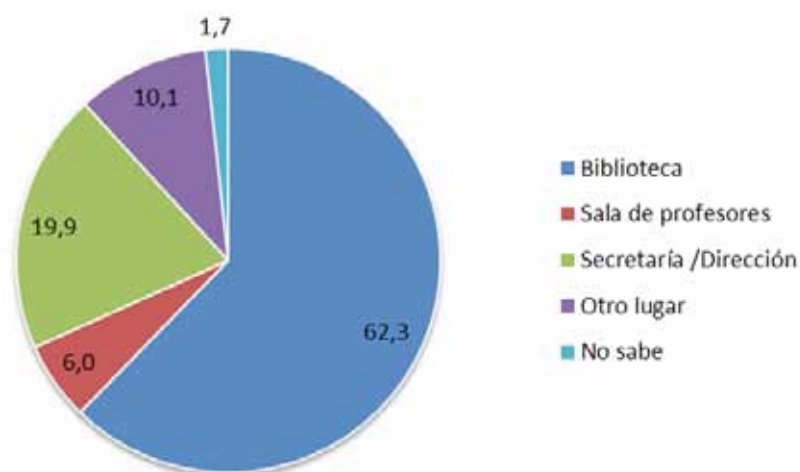
de los lineamientos curriculares, los cuadernos de ESI, la revista *Educación Sexual Integral. Para charlar en familia* y las láminas didácticas (alrededor del 93%), así como la *Guía de desarrollo institucional de la ESI* (83%). En menor medida, las instituciones cuentan con los trípticos de divulgación para chicas, chicos y docentes, así como los videos de ESI (58 y 45% respectivamente). Asimismo, aproximadamente entre uno y dos de cada diez docentes indicaron no saber o no estar seguro si la escuela contaba con dichos materiales.

Gráfico 8.1. Disponibilidad en la escuela de cada uno de los materiales de ESI.



Casi dos tercios de los directivos (62%) indicaron guardar los materiales ESI en la biblioteca de la escuela y el 20% en la dirección o secretaría. El resto, en la sala de profesores u otro lugar (Gráfico 8.2)⁵¹.

Gráfico 8.2. Lugar de guardado de los materiales de ESI, según directores.



51. A los y las docentes también se les preguntó sobre el lugar de guardado de los materiales y los resultados replican lo expuesto para los directores (los resultados pueden verse en el adro A.8.2).

En cuanto a las diferencias por nivel de enseñanza, se destaca que en las escuelas de Nivel Inicial algo menos de la mitad guardan los materiales en biblioteca mientras que un 30 por ciento lo hace en la dirección. Es posible que estas diferencias se deban a que muchos establecimientos de Nivel Inicial no disponen de biblioteca.

Otro de los aspectos que indagó la encuesta sobre los materiales del Programa ESI es la opinión que tienen los directivos y los/las docentes sobre su utilidad, su nivel de adecuación y aportes para el desarrollo y dinámica de la vida escolar en la institución, y si son apropiados para que los y las docentes puedan utilizarlo para la planificación y desarrollo de tareas y actividades en el contexto sociocultural en que ejerce la docencia.

Específicamente, se presentaron seis afirmaciones sobre distintos aspectos de los materiales del programa ESI, para que el/la director/a y el/la docente indicara su opinión en una escala que varía entre “nada”, “poco”, “bastante”, o “mucho”. Las afirmaciones sobre los materiales del Programa ESI eran: a) Proponen objetivos adecuados al nivel; b) Incorporan herramientas aplicables al trabajo de ESI en la escuela; c) Facilitan la tarea docente; d) Hacen aportes para pensar la organización de la vida escolar; e) Son adecuados a las características socioculturales del alumnado de la escuela; y f) Cuentan con actividades que facilitan la inclusión de las familias. Dado que únicamente unos pocos casos respondieron “nada”,⁵² fueron categorizados junto a los que respondieron “poco”. Los resultados se presentan en el Gráfico 8.3 se refieren a los directivos, si bien los obtenidos entre los y las docentes son muy similares.⁵³

Los resultados muestran una evaluación positiva sobre los materiales del programa ESI, y refuerzan el hallazgo previo sobre la importancia que se otorga a la obtención de los materiales durante la capacitación masiva.

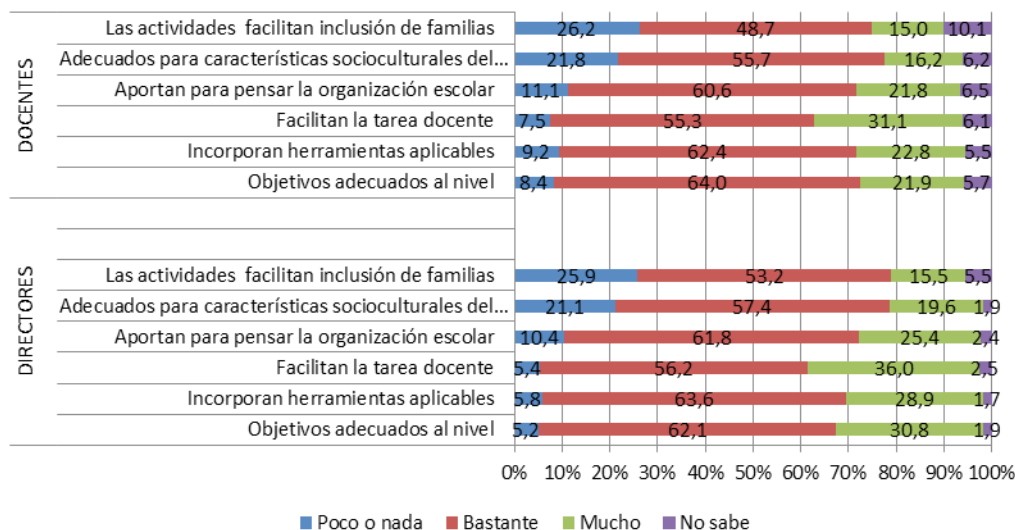
Como muestra el Gráfico 8.3, la mayoría de los directivos y de los/las docentes tienen una valoración positiva de los materiales en torno a las actividades que proponen, los aportes que realizan tanto para la organización escolar, la tarea docente, las herramientas que sugiere para trabajar contenidos ESI. De todos los ítems, que los materiales facilitan la tarea docente es el ítem más valorado tanto por directores como por docentes (con 36 y 31% de directores y docentes respectivamente indicando “mucho”).

Los aspectos de los materiales del Programa ESI que son más cuestionados o menos valorados, tanto por los directores como por los y las docentes, son los aportes a la propuesta de actividades para la inclusión de la familia, así como su adecuación a las características socioculturales del alumnado, ya que son los ítems con mayor proporción de respuestas negativas de directores y de docentes (entre el 20 y 25% respondieron “poco” o “nada”). Sin embargo, aun siendo los aspectos en que directores y docentes exhiben mayores reservas, más de la mitad de ellos y ellas también valora los materiales en dichos aspectos.

52. Entre los directores, se trata entre 0.2 y 0.5% para los cuatro primeros ítems, 1.2% en el quinto y un máximo del 2.3% en el último ítem.

53. Los resultados específicos entre los y las docentes pueden consultarse en cuadro A.8.6 y A.8.7 en el anexo.

Gráfico 8.3. Opinión de directivos sobre los materiales del Programa ESI.



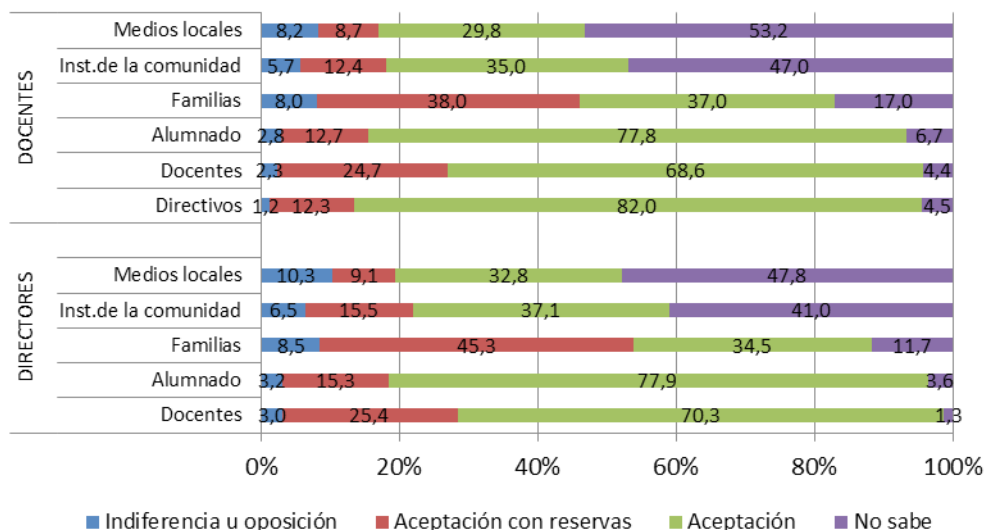
Cuando se considera el nivel de enseñanza en el cual se desempeña el/la docente, surge nuevamente la visión algo más crítica por parte de los que están en Nivel Medio. En efecto, comparados con sus pares del Nivel Primario y del Nivel Inicial tienen una valoración menos positiva en cada uno de los ítems (cuadro A.8.3.). Se destaca, particularmente, la poca utilidad que les asignan a los materiales del Programa ESI para actividades que faciliten la inclusión de las familias (34% vs. 21% entre los de Nivel Inicial o Primario), así como la poca adecuación a las características socioculturales del alumnado (24% vs. 15-18% entre los de Nivel Inicial o Primario).

Aceptación de los materiales de ESI

Tanto directores como docentes expresan que los materiales entregados por el Programa ESI tienen un alto nivel de aceptación por parte de los actores escolares. Esto incluye en primer lugar a los y las estudiantes, seguido por los y las docentes, entre quienes su grado de aceptación, sea con o sin reservas, supera el 90%, como muestra el Gráfico 8.4. Nuevamente, los resultados obtenidos entre los directores y entre los/las docentes son muy similares.

Para el caso de las familias, se percibe un mayor nivel de aceptación con reserva, de indiferencia, así como de desconocimiento sobre la opinión. Lo mismo ocurre con las instituciones y medios de comunicación de la comunidad, los cuales una proporción significativa de directivos (entre 41 y 48%) indica desconocer.

Gráfico 8.4. Opinión de los directivos sobre el grado de aceptación de materiales ESI por actores seleccionados.



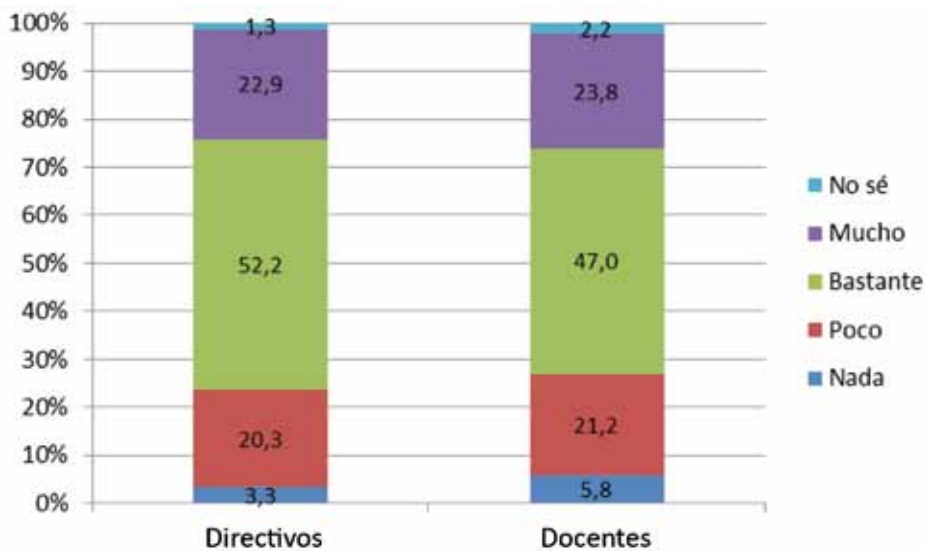
9. VALORACIÓN DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Una de las maneras más directas de evaluar en qué medida las capacitaciones o la ESI en general ha sido exitosa consiste en considerar la influencia directa en las concepciones que tienen los directores y los/las docentes sobre la educación sexual. En este sentido, alrededor de tres de cada cuatro directores y docentes manifiestan que la ESI ha modificado “bastante” o “mucho” sus ideas acerca de la educación sexual, lo cual es también señalado por los y las talleristas, como se verá más adelante en este informe.

Entre los directores, son los/las de Nivel Inicial y los/las de Nivel Primario quienes reportan haber modificado más sus ideas (alrededor del 83%). Asimismo, tanto las directoras mujeres como la de escuelas rurales indican un mayor cambio en sus concepciones que el resto, si bien las diferencias no son muy significativas.

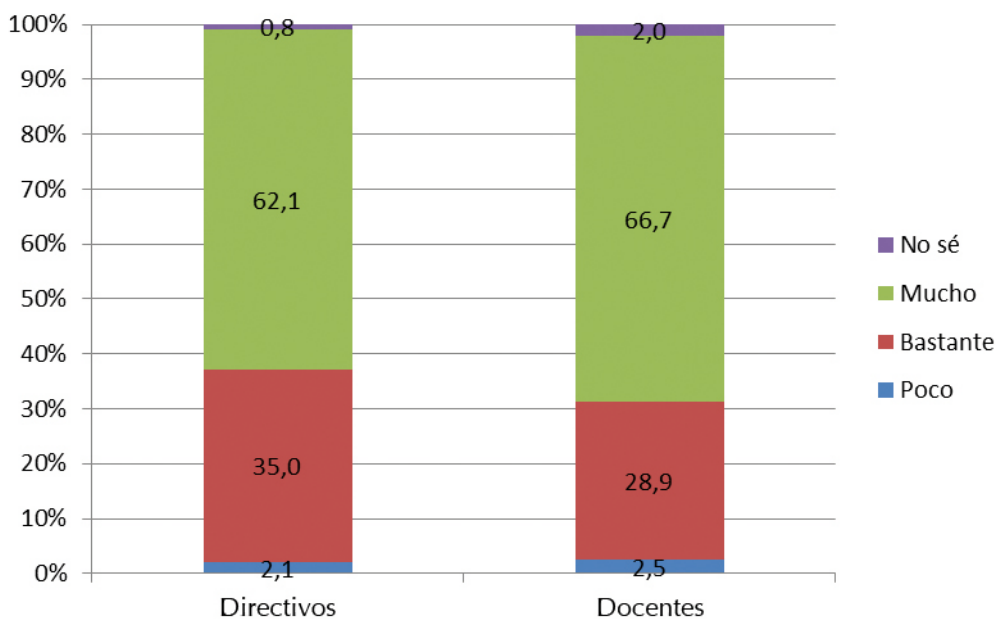
Entre los y las docentes las diferencias de acuerdo con el área de enseñanza son bajas, pero resulta interesante señalar que los y las de Organización modular, seguidos por los y las de Ciencias Sociales y Educación artística indican que han cambiado mucho sus ideas, con una frecuencia algo más alta que sus pares de otras áreas.

Gráfico 9.1. Directivos y docentes de acuerdo con cuánto la ESI modificó sus ideas sobre la educación sexual.



Ahora bien, ante la pregunta sobre la importancia que le da actualmente a la ESI, dos de cada tres docentes y el 63 por ciento de los directores responden que “mucho” y entre el 29 y 35 por ciento adicional que “bastante” (Gráfico 9.2).

Gráfico 9.2. Directivos y docentes de acuerdo con la importancia que le dan a la ESI.



Teniendo en cuenta el nivel, nuevamente emerge una mayor valoración entre los directivos de Nivel Inicial (81% consideró que le daba mucha importancia) mientras que entre los y las directores/as de los establecimientos abocados únicamente al Nivel Primario y al Nivel Secundario dicha proporción disminuye a alrededor del 60%.

Entre los y las docentes, los/las de Educación artística, Lengua o Literatura, Educación Física y Ciencias Naturales son, en ese orden, quienes con mayor frecuencia indican que les parece muy importante la ESI. En contraposición, los/las de Ciencias Sociales junto a los/las de Matemática son quienes con menor frecuencia indican que les parece muy importante la ESI, aun cuando el nivel de dicha opinión es alto (59%).⁵⁴

Posteriormente se planteó una serie de preguntas vinculadas al interés, demanda de capacitación y compromiso con la ESI por parte de la escuela, incluyendo directivos, docentes, alumnos/as y sus familias, para que los y las directivos y docentes indicaran su opinión en una escala que varía entre “nada”, “poco”, “bastante” y “mucho”.

Como muestra el Gráfico 9.3, la mayoría de los y las directores/as considera que los y las docentes demandan “bastante” o “mucho” capacitación en ESI (70%). Esta apreciación es compartida por los/las propios/as docentes, si bien entre ellos/as la proporción de quienes indican la demanda de “mucho” capacitación es mayor. Estos resultados son consistentes con señalamientos realizados durante los talleres en relación con el hecho de que muchos/as de los y las docentes no se sentían suficientemente preparados/as para brindar la ESI.

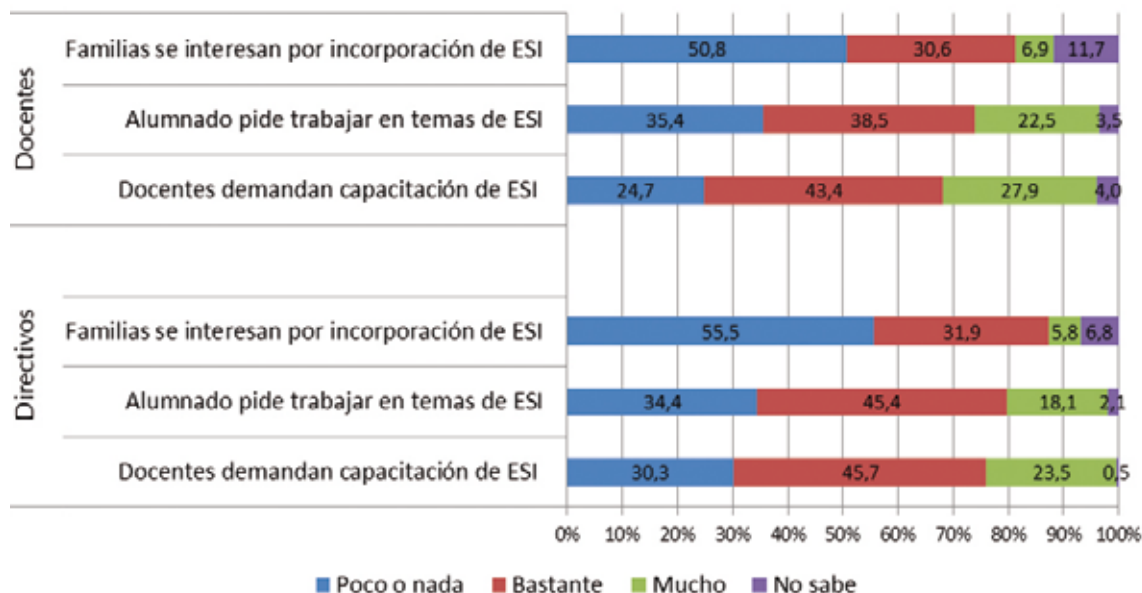
Alrededor de dos de cada tres docentes y directivos indica que el alumnado pide trabajar temáticas sobre ESI. Como es esperable, son los y las estudiantes de Nivel Medio quienes, de acuerdo con la opinión de los y las docentes, demandan con mayor frecuencia trabajar en temas vinculados a la ESI, seguidos por los/las de Nivel Primario. Lo llamativo es que, a pesar de la demanda, sea allí donde menos se aborde la ESI.

El interés que exhiben las familias por la ESI, en cambio, es limitado según la percepción tanto de los/las directivos como de los/las docentes. Para la mitad de ellos/as las familias de los y las estudiantes se interesan poco por el tema, si bien una proporción no desdeñable manifiesta cierto interés.

Los y las docentes de Nivel Primario son quienes indican que sus pares demandan más frecuentemente capacitación, mientras que los/las de Nivel Secundario son quienes perciben una mayor demanda por parte del alumnado para trabajar temas vinculados a la ESI. En el caso de la visión sobre las familias, en cambio, no se observan diferencias en cuanto a si ejercen en el Nivel Inicial, Primario o Secundario, ya que en todos los casos alrededor de la mitad indican poco o ningún interés (cuadro A.9.2).

54. Los docentes de Ciencias Sociales son también quienes, como se vio previamente, manifiestan haber cambiado mucho su manera de pensar la educación sexual a partir de la ESI.

Gráfico 9.3. Opinión de los/las directivos/as y de los/las docentes sobre demanda de capacitación e interés por la ESI de distintos actores seleccionados.



El último aspecto que se indagó con directores y docentes fue el nivel de compromiso con la ESI por parte de la escuela así como por parte del cuerpo docente. Entre los/las docentes, además, se preguntó su opinión sobre el grado de compromiso por parte de los directivos.

Directivos y docentes coinciden en apreciar un alto nivel de compromiso con la ESI. En efecto, en relación con la escuela, algo menos que 40% indicó un alto nivel de compromiso, y alrededor de la mitad un compromiso razonable (indicando la opción “bastante”). La percepción de los/las directivos sobre el nivel de compromiso del cuerpo docente es también alto (con 30% indicando “mucho” y 55% “bastante”) si bien es algo inferior al señalado sobre la escuela (Gráfico 9.4).

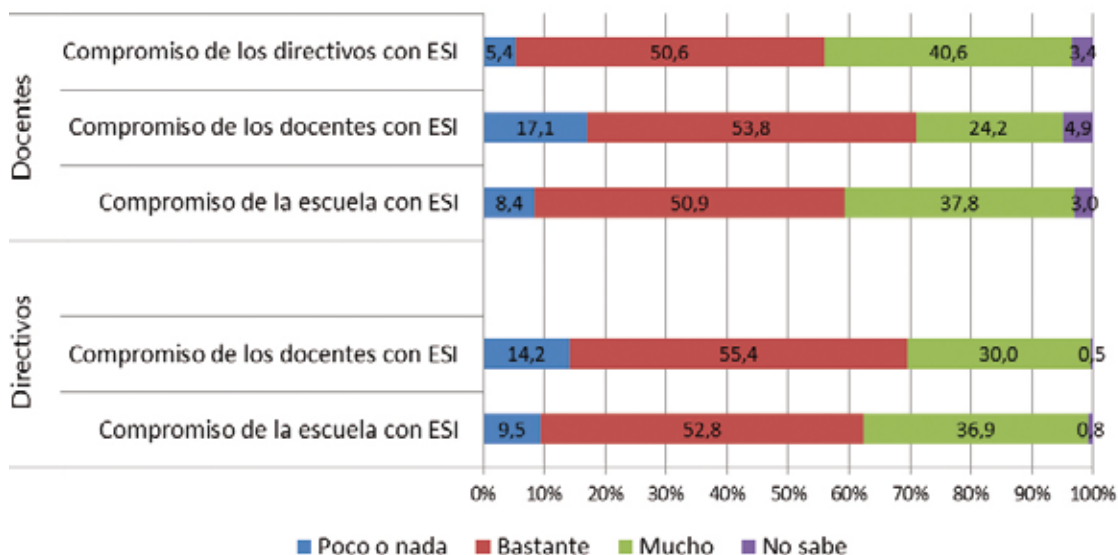
Cuando los y las docentes se refieren al compromiso con la ESI por parte de sus colegas, aunque una proporción significativa resalta un importante nivel de compromiso, este es claramente menor que el asignado a la escuela y a los directivos.⁵⁵ En este caso, la proporción que indicó un alto nivel de compromiso de los y las docentes se reduce al 24% y la proporción que percibe poco compromiso asciende al 17%.

Esta tendencia a percibir un mayor compromiso hacia la ESI por parte de los directivos en comparación con el cuerpo docente se replica en los distintos niveles de enseñanza, y en todas las áreas (Cuadro A.9.3 y A.9.4). La única excepción la constituyen los y las docentes de Educación Artística, pese a que constituye un grupo numéricamente reducido.

55. Estos resultados también sugieren el rol que los y las docentes reconocen en el directivo en imprimir direccionalidad a la institución, en este caso en el compromiso con la ESI, pese (o a pesar) de lo que puedan opinar el resto de los/las docentes. Esto explicaría las diferencias esgrimidas sobre el compromiso con la ESI de la institución vis a vis la de los directivos y la de los/las docentes.

Finalmente, los y las docentes aprecian el alto nivel de compromiso por parte de los directivos, con un 40% que señala la opción “mucho” y un 51% adiciona “bastante”.

Gráfico 9.4. Opinión de los/las directivos y de los/las docentes sobre el grado de compromiso con la ESI por parte de distintos actores escolares.



10. CAPACITACIONES COMPLEMENTARIAS

El último aspecto que se indagó en la encuesta fue sobre otras capacitaciones en ESI realizadas a partir del año 2009. Algo menos de la mitad de los directivos indicó haber realizado otros cursos, generalmente entre dos y cuatro. Como muestra el Cuadro 10.1, las temáticas son variadas pero prevalecen con algo mayor de frecuencia las de cuidado del cuerpo y la salud y derechos, así como las organizadas por el Programa ESI, tanto de Nación como Provincial o Municipal, cuando se indaga por el último curso al que han asistido

En general los cursos han sido de modalidad presencial, con duraciones menores a las 20 horas, si bien la proporción de los cursos de duración entre 20 y 40 horas no es desdeñable. Se trata de capacitaciones que mayoritariamente se han realizado durante los últimos dos años. Esto también indica que, sumados a quienes no han realizado ningún curso, más de la mitad ha realizado su última capacitación previamente al año 2013. La evaluación de los cursos es altamente positiva, calificada como “muy buenos” por el 51% y como “buenos” por un 41% adicional.

La mirada de la realización de capacitaciones de acuerdo con el sexo y antigüedad en el cargo del directivo, así como según la región de la escuela, indica que las mujeres

han realizado capacitaciones adicionales con mayor frecuencia que sus pares varones (45 vs. 28%), al igual que los directivos con menor antigüedad y los de áreas urbanas (Cuadro A.10.2 de Anexo).

Cuadro 10.1. Directivos. Realización de capacitaciones adicionales y características de las capacitaciones.

Capacitaciones	Total	Capacitaciones	Total
Realizó curso desde 2009		Modalidad	
% si	45,3	No sabe	3,5
		Virtual	13,2
Cantidad de cursos		Presencial	65,5
1	30,0	Semipresencial	17,8
Entre 2 y 4	61,0	Organizador	
5 o más	8,0	No sabe	3,1
Temática		Programa ESI Nación	17,1
Afectividad	9,4	Institución Superior de Formación Docente	11,8
Cuidado del cuerpo y la salud	20,9	Programa ESI Provincial -Municipal	16,4
Género	11,5	Ministerio de Salud	9,4
Diversidad	11,1	Otros ministerios	11,8
Derechos	20,9	Universidad Privada	8,7
Salud sexual y reproductiva	9,8	Universidad Pública	6,3
Otra temática	14,6	Institución confesional	4,5
No sabe / no recuerda	1,7	ONG	5,6
Año del curso		Sindicato	5,2
No sabe	3,1	Evaluación	
2009 o 2010	22,6	No sabe	3,1
2011 o 2012	28,6	Regular o mala	3,8
2013 o 2014	45,6	Buena	41,8
Duración		Muy buena	51,2
No sabe	3,5		
Entre 1 y 19 horas	42,5		
Entre 20 y 40 horas	38,0		
41 o más horas	16,0		

Docentes

Algo menos de la mitad de los y las docentes indicó haber realizado al menos un curso desde el año 2009. Desde esa fecha algo más de un tercio hizo una sola capacitación y casi el 60% entre dos y cuatro. En cuanto a la fecha de la última capacitación realizada, algo menos de la mitad (43%) la hizo entre el año 2013 y 2014. El resto, como muestra el cuadro 8.1, la hizo antes de dicho año.

En la mayoría de los casos se trata de cursos presenciales y de una duración variada aunque predominan los de menos de 19 horas. “El cuidado del cuerpo y la salud”, y “los derechos” son las temáticas principales de los cursos que los y las docentes toman, seguido por los de “salud sexual y reproductiva”.

La evaluación que hacen los y las docentes del último curso realizado es muy positiva, ya que 45% lo califica como “muy bueno”, y una proporción similar como “bueno”.

Cuando se tiene en cuenta el nivel, no se observan diferencias tan marcadas entre los y las docentes. En cambio, surgen algunas diferencias al examinar el área de enseñanza. En este caso, son los y las docentes de Ciencias Naturales quienes se destacan por haber realizado con mayor frecuencia alguna capacitación sobre ESI (55%). A ellos/as les siguen en importancia los de Ciencias Sociales (47%), mientras los de Educación Física y Artística son los y las que han asistido con menor frecuencia (entre 18 y 21%) (cuadro A.10.3. y A.10.4, en el Anexo).

Cuadro 10.2. Docentes. Porcentaje que realizó algún curso de capacitación desde 2009, cantidad de cursos y características del último curso realizado.

Capacitaciones	Total	Capacitaciones	Total
Cursos (desde 2009)		Modalidad	
% que realizó algún curso	43,2	No sabe	3,6
Cantidad de cursos		Virtual	16,2
1	34,5	Presencial	65,3
Entre 2 y 4	57,3	Semipresencial	14,9
5 o más	0,0	Organizador	
No sabe / no recuerda	2,5	No sabe	4,8
Temática		Programa ESI Nación	16,0
Afectividad	7,6	Institución Superior de Formación Docente	11,6
Cuidado del cuerpo y la salud	18,7	Programa ESI Provincial -Municipal	13,5
Género	11,8	Ministerio de Salud	9,9
Diversidad	10,5	Otros ministerios	12,0
Derechos	18,5	Universidad Privada	9,2
Salud sexual y reproductiva	16,2	Universidad Pública	9,5
Otra temática	13,2	Institución confesional	2,9
No sabe / no recuerda	3,4	ONG	5,7
Año del curso		Sindicato	4,8
No sabe	3,8	Evaluación	
2009 o 2010	22,7	No sabe	3,8
2011 o 2012	26,3	Regular o mala	6,5
2013 o 2014	47,1	Buena	44,8
Duración		Muy buena	44,8
No sabe	3,4		
Entre 1 y 19 horas	41,8		
Entre 20 y 40 horas	36,1		
41 o más horas	18,7		

CAPÍTULO 3. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La Ley Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150 de 2006), que consagró el derecho de todos los educandos a recibir Educación Sexual Integral, supuso un importante desafío para los equipos de gestión educativa y los/las docentes ya que, en su amplia mayoría, no se encontraban preparados/as para asumir esa tarea.

En este contexto, el Ministerio de Educación de la Nación, mediante el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, asumió entre sus prioridades de gestión la implementación de la Ley 26.150. Para hacerlo definió diversas estrategias destinadas al abordaje de la temática en el sistema educativo. Una de ellas fue una estrategia de fortalecimiento de las capacidades docentes para el abordaje de la ESI (mediante el desarrollo de una capacitación masiva), y la producción de materiales educativos adecuados para cada nivel y modalidad educativa, que permitieran la tarea pedagógica con base en los contenidos mínimos consensuados por la totalidad de los ministros y ministras de Educación de la Argentina. ¿Cuáles fueron los resultados de esta estrategia? ¿Se cuenta en 2015 con un abordaje integral de la educación sexual en las escuelas argentinas? ¿En qué medida? ¿Cuáles son las líneas que han logrado transformarse? ¿Cuáles los desafíos pendientes para dar sostenibilidad a la política nacional que priorizó la ESI?

Como parte de las acciones de monitoreo y evaluación de la política educativa, el presente estudio analizó los alcances de la implementación del programa ESI y el grado de apropiación de los contenidos por parte de las escuelas que participaron en el plan de capacitación. La investigación presentada tomó distintos momentos del proceso de implementación de la política de ESI: a) los procesos, contenidos y resultados de la capacitación masiva y b) lo que sucede en las escuelas tiempo después de atravesada la capacitación. Ello requirió del diseño de instrumentos de recolección y análisis de información diferentes y pertinentes a los objetivos específicos: herramientas cualitativas para recoger lo que sucede en las jornadas de formación y encuestas dirigidas a docentes y directivos para conocer en qué medida se valora el proceso de formación y los materiales, y de qué manera se está implementado la ESI en las escuelas.

Las encuestas apuntaron a generar información inédita acerca de la valoración que directivos y docentes realizan de la capacitación que recibieron para brindar Educación Sexual Integral; acerca del grado en el cual las escuelas implementaban acciones de educación sexual con anterioridad a los talleres y sobre los cambios producidos a partir de la formación recibida (en particular, se analiza la incorporación de contenidos de ESI en los PEI, la frecuencia de las actividades áulicas, las principales áreas involucradas, la visión de directivos y docentes respecto de la recepción de la ESI por parte de los distintos actores de la comunidad educativa, etc.).

El componente cualitativo, a su vez, sistematizó y analizó el proceso de formación docente en relación con la Educación Sexual Integral. La exploración de los alcances y sentidos que esta estrategia tuvo para quienes participaron de ella (docentes, directores y directoras, principalmente, pero también supervisores/as), permitió profundizar el conocimiento disponible acerca del dispositivo de capacitación masiva, y de su apropiación. El análisis permitió contribuir a la comprensión de las resistencias personales y los obstáculos culturales e institucionales que la ESI desafía. El análisis cualitativo también permitió apreciar en qué medida y mediante qué mecanismos el dispositivo logra superar estas resistencias y obstáculos, lo cual resulta útil para ajustar y replicar la experiencia en diferentes contextos.

El análisis de información proveniente de ambas fuentes se retroalimenta, para reforzar la solidez de las conclusiones y abrir nuevos interrogantes. En esta sección, integraremos los principales hallazgos descriptos en los capítulos anteriores, a fin de sistematizar los logros del Programa de Educación Sexual Integral y sus desafíos actuales.

Los ejes para ordenar el análisis serán los momentos clave de la implementación de la política: lo que sucede antes, durante y después de la capacitación masiva y de la jornada institucional. Ello permitirá apreciar en qué medida la estrategia de formación docente, la producción y distribución de materiales especializados y las réplicas de la formación en las escuelas han producido cambios en las dinámicas escolares y han abierto espacios para que la Educación Sexual Integral llegue a las aulas de forma cotidiana.

LA ESCUELA Y LOS/LAS DOCENTES FRENTE A LA EDUCACIÓN SEXUAL ANTES DE LA CAPACITACIÓN MASIVA

La investigación permitió reconstruir el “mapa del terreno cultural” que sostiene las prácticas y representaciones docentes con anterioridad a la capacitación. Se describieron y analizaron las imágenes, experiencias y recuerdos acerca de la educación sexual con las que docentes y directivos llegan a la capacitación así como sus expectativas y resistencias respecto de esa actividad concreta y de la tarea que tendrán que desarrollar a futuro. Este abordaje permitió hacer visible que la disposición inicial de quienes se convertirán en agentes multiplicadores de la política pública (los y las docentes, directores y directoras) no resultaba —en principio— muy auspiciosa. Con escasas excepciones, el desconocimiento acerca de la existencia de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (26.150) era común a los y las participantes de los diferentes niveles de enseñanza. Aun cuando algunos/as docentes referían cierta familiaridad con los conceptos y abordajes de la ESI, escasamente asociaban la Educación Sexual Integral con una política educativa obligatoria para las escuelas de gestión estatal y privada. La noción generalizada era que la decisión de brindar contenidos de ESI en las escuelas y en las aulas constituía

una decisión autónoma de cada docente o directivo. La discrecionalidad en relación con la materia se extendía a la definición sobre qué contenidos ofrecer. Así, las perspectivas docentes oscilaban entre la ausencia total de la ESI en la currícula y la defensa a ultranza de una perspectiva moralizante (que indica al alumnado un determinado “deber ser” en relación con su sexualidad). La visión sobre la sexualidad se enfocaba en los aspectos biológicos y afectivos. Los derechos, la dimensión de género y el respeto por la diversidad escasamente se asociaban a la noción de sexualidad presente en las imágenes y representaciones de docentes, directores y directoras.

En paralelo, el trabajo cualitativo mostró que las principales dificultades que los y las docentes traían a la capacitación se concentraban en el abordaje de tres temas centrales de la ESI. Estos son:

1. La cuestión de género. En este eje se observaron, por un lado, cuestionamientos de tipo ideológico y/o religioso. Por otro lado, la naturalización de las desigualdades entre los géneros y, finalmente, la ausencia de percepción de discriminación e inequidad de género por parte de docentes y directivos. La capacitación docente permitió que los y las participantes comenzaran un proceso de reflexión sobre esta temática.
2. La diversidad sexual. En esta temática se percibió, en una proporción significativa de docentes, la presencia de prejuicios, así como de la estigmatización de gays, lesbianas y transexuales. No obstante, esta perspectiva convivía con otra que presentaba una imagen de aceptación y respeto por la diversidad. El proceso formativo puso énfasis en la protección de los derechos de la diversidad sexual.
3. La temática de violencia y abuso es un tema que preocupa a los y las docentes de todos los niveles de enseñanza. Los equipos docentes y directivos refirieron una diversidad de situaciones que observan en sus prácticas cotidianas: abusos intrafamiliares, incesto y noviazgos violentos en la adolescencia. Mientras algunos/as docentes intentaban acompañar, contener a su alumnado y velar por el cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes, lo que se encontró, en general, fue un profundo desconocimiento sobre cómo abordar la violencia en el contexto escolar y, también, sobre los mecanismos institucionales (judiciales, en el sistema de salud, etc.) que pueden acompañar este abordaje.

Los hallazgos presentados son consistentes con los resultados de la encuesta representativa. Vemos allí que, preguntados acerca de en qué medida los objetivos y contenidos del programa ESI estaban incorporados en el PEI o Proyecto institucional con anterioridad a la capacitación masiva, el 40% de los directores y el 37% de los/las docentes indicó que “poco” o “nada”, el 47% de los directores y el 43% de los/las docentes señaló “bastante” y sólo el 11% —tanto de directivos como de docentes— apuntó que ya eran parte de la currícula de su escuela (opción “mucho”).

Al inicio de la capacitación, una mayoría de participantes oscilaban entre la curiosidad y la incertidumbre. Eran escasos los/las participantes que, en esta primera instancia, referían estar entusiasmados, deseosos de ampliar sus conceptos y abordajes y dispuestos a trabajar los materiales en profundidad.

A lo largo de las diversas dinámicas de trabajo y merced a la multiplicidad de recursos pedagógicos desplegados por el programa, los y las talleristas (con aporte de equipos técnicos) logran generar climas favorables para la revisión de las dificultades y resistencias iniciales. Compartir experiencias, conocer las distintas dimensiones vinculadas (las llamadas “puertas de entrada”) en el abordaje pedagógico de la ESI, familiarizarse con los lineamientos curriculares y apreciar la diversidad y calidad de los materiales facilita que la mayoría de los y las docentes se comprometan con la propuesta y que ganen confianza respecto de sus habilidades para transmitir al equipo docente los conceptos y herramientas aprendidas, y que se sientan capacitados para llevar la ESI al aula. Conforme avanzaban los procesos formativos, se observaba una mayor disposición de los y las docentes y directivos, que se expresaba en su aprecio por la calidad de la capacitación y en referencias acerca del modo en el que les “cambió” o les “abrió la cabeza”.

Los datos de la encuesta permiten cuantificar la tendencia señalada. Dos de cada tres encuestados/as reportan haber cambiado sus ideas sobre la educación sexual a partir de la capacitación en ESI (“mucho” el 24% y “bastante” el 43%). Otro indicador de logro —atribuible al proceso de capacitación y al desarrollo de la jornada institucional— es que, más allá de sus ideas iniciales sobre la educación sexual y de cuánto se modificaron a partir de ESI, dos de cada tres docentes otorgan actualmente mucha importancia a la ESI y un 29% adicional “bastante importancia”.

LA RECEPCIÓN DE LA CAPACITACIÓN MASIVA POR PARTE DE DOCENTES Y DIRECTIVOS

¿Cómo evalúan los y las docentes y directivos el proceso de capacitación? La investigación da cuenta del valor que los y las participantes otorgan a la formación en ESI. Los datos de la encuesta confirman el análisis basado en las expresiones (verbales y no verbales) vertidas por los y las participantes en diferentes momentos de los talleres y plasmadas en las cartas que escriben a sus colegas: la capacitación masiva ha sido una experiencia fructífera tanto a nivel personal como profesional. Se distinguen los métodos y contenidos de trabajo, pero también la calidad de los materiales didácticos de ESI. Aunque al finalizar el proceso de formación, parece primar la valoración de los procesos de reflexión personal, quizás por lo novedoso que resulta esta aproximación en las experiencias de la gran mayoría de los y las participantes, se observa que en el momento de responder la encuesta (es decir, entre seis meses y dos años después del proceso de formación), los/las docentes y directivos reportan una alta valoración de la totalidad de la capacitación.

Las encuestas proveen información detallada acerca de la apreciación de distintos aspectos de la capacitación masiva: los contenidos, las dinámicas de trabajo, los materiales didácticos, etc.. Todos ellos son evaluados de manera muy positiva por directivos y docentes sin observarse prácticamente diferencias por áreas. Un hallazgo a remarcar es que las opiniones de los y las docentes de Ciencias Naturales (el 27% de los/las docentes encuestados/as), quienes tradicionalmente han estado a cargo de la educación sexual y actualmente desarrollan actividades de ESI con mayor frecuencia, son muy positivas. Este es un dato auspicioso vista la magnitud del desafío de pasar de un enfoque biologicista o de carácter preventivo a una aproximación integral a la sexualidad anclada en las nociones de derechos, género, diversidad, cuidado y afectividad.

El análisis por nivel de enseñanza, por su parte, indica que los y las docentes de Nivel Inicial y de Nivel Primario evalúan todos los aspectos de la capacitación de manera más positiva que los del Nivel Medio. El hecho de que aparezcan diferenciales en todas las dimensiones y en el mismo sentido hace pensar que se trata más de la propia complejidad del nivel en cuestión que de la capacitación en sí. Explorar esta hipótesis, que requiere un trabajo específico, podría ser motivo de futuras investigaciones.

La mirada comparativa de los distintos aspectos relevados, a partir de la capacitación masiva, muestra que los materiales (gráficos y audiovisuales), disponibles en la inmensa mayoría de las escuelas (93%) y accesibles por internet para dos de cada tres docentes, son los más valorados. Ahora bien, cuando se les pregunta específicamente por la utilidad de los materiales para la planificación y desarrollo de tareas y actividades en el contexto sociocultural en que ejercen la docencia, se observan algunas diferencias. En términos generales, los y las docentes tienen una valoración positiva de los materiales respecto de las actividades que proponen, los aportes que realizan tanto para la organización escolar como para la tarea docente y las herramientas que sugieren para trabajar contenidos ESI. Las dimensiones en las que los materiales del Programa ESI son más cuestionados o menos valorados por los y las docentes son la propuesta de actividades para la inclusión de la familia y su adecuación a las características socioculturales del alumnado. Cuando se considera el nivel de enseñanza del docente, surge nuevamente la visión algo más crítica de aquellos que ejercen en Educación Secundaria.

Veamos qué sucede con la valoración de otros aspectos de la capacitación. Aunque con puntajes altos también, las herramientas para trabajar episodios vinculados a la ESI que irrumpen en la escuela y las estrategias que promueven el trabajo con la comunidad educativa presentan menores niveles de valoración.

El material cualitativo ofrece algunas pistas para pensar acerca de estas valoraciones diferenciales, que emergen de diferente manera a lo largo de la encuesta pero que apuntan a los mismos aspectos. El análisis del proceso de formación permitió identificar situaciones complejas que desafían a los y las docentes contemporáneos, en la medida que no sienten que disponen de los recursos necesarios para dar respuestas adecuadas. Algunos de sus interrogantes refieren a cómo manejar las situaciones de alumnos trans, la violencia de género o el abuso infantil, pero también aluden al hecho de que la

sexualidad de una estudiante sobre estado público mediante videos reproducidos en las redes sociales. Se trata de situaciones que irrumpen en la escena escolar y que, al igual que otras muchas, solían silenciarse en estos ámbitos. En algunos casos, se mencionan situaciones que entran en contradicción con las creencias y los valores de los y las docentes, por lo que generan resistencias y tensiones adicionales entre ellos/ellas. Si bien los y las talleristas hacen hincapié (a lo largo del proceso de formación, y en el abordaje de estas situaciones puntuales) en la necesidad de desarrollar un abordaje institucional integral de estas situaciones, en el cual la escuela asuma un enfoque que respete los derechos de niñas, niños y adolescentes, al tiempo que promueva el cuidado de su salud y de sus cuerpos (ejes constitutivos de la ESI), la apropiación de estos enfoques y su puesta en práctica en el momento en que irrumpen situaciones complejas en la escuela requerirán de procesos de formación continuados. Por el momento, por la novedad que el tema suponía para la mayoría de los y las docentes, el dispositivo otorgó prioridad a la reflexión personal y a la socialización de normativas, materiales y herramientas para el diseño de proyectos y contenidos áulicos. El trabajo cualitativo también ilumina las dificultades que conlleva para muchos docentes el trabajo con la comunidad educativa. Trabajar con las familias aparece como una dificultad particular porque se parte del preconceito (más que de experiencias puntuales) que ellas se oponen a que la escuela asuma esta tarea. También, porque se considera que la perspectiva de la ESI entra en contradicción con la “cultura”/valores del alumnado y de sus padres y madres (particularmente en el caso de pueblos originarios o escuelas religiosas). En este dilema se inscribe además la pregunta histórica acerca de a quién le compete la educación sexual, si a la escuela o a las familias. Aun cuando el marco normativo de la Argentina sentó una posición integral sobre esta materia, y el Programa ESI ha producido un material específico para el trabajo con familias, superar ese temor parece ser otro de los ejes que requieren ser profundizados en el futuro.

EXPERIENCIAS CON LAS JORNADAS INSTITUCIONALES

La encuesta es el único instrumento que nos permite acercarnos a la forma en la cual se replica el proceso de formación docente y se planifica la incorporación de la ESI en las escuelas. Según la propuesta formativa, este proceso se desarrolla mediante una “jornada institucional” (con suspensión de clases y dedicada específicamente a trabajar la temática) que reúne al conjunto de docentes, supervisores y directivos de las escuelas con posterioridad a la capacitación. Allí corresponde a quienes asistieron a los talleres (dos o tres personas por escuela, en lo posible directivos y docentes) transferir lo aprendido a sus colegas. La encuesta ofrece valiosa información acerca de su desarrollo y consecuencias. El 80% de los directivos indicaron que organizaron la jornada institucional en su establecimiento.⁵⁶ Es importante notar que los directivos que participaron en

la capacitación masiva indican con mayor frecuencia haber organizado la jornada institucional comparando con quienes no participaron en dicha capacitación (82 versus 72 por ciento), lo cual habla de la importancia de la participación de las autoridades en esta instancia crucial para la implementación de la ESI.

La encuesta a directivos brinda información desagregada que resulta útil a la hora de focalizar los esfuerzos del programa. Son las escuelas de Nivel Inicial y primario las que han organizado la jornada institucional con mayor frecuencia (entre 80 y 90 por ciento) mientras que en las escuelas de Nivel Medio, la proporción desciende al 75 por ciento.⁵⁷ Estas diferencias entre niveles y modalidades en lo que respecta a la organización de la jornada institucional podrían ser motivo de indagaciones futuras.

La mayoría de las instituciones que organizaron la jornada institucional, lo hizo casi inmediatamente después de la capacitación masiva (casi el 80% dentro de los siguientes tres meses). Este dato refuerza la idea de que la capacitación masiva resulta muy movilizadora y motivadora.⁵⁸ De hecho, quienes asistieron a la capacitación masiva son quienes lideran el proceso de capacitación (sólo el 34 por ciento de los directivos manifiesta haber contado con apoyo del supervisor y un 30 por ciento con el del equipo provincial de ESI). Este es otro dato interesante para tener en cuenta a la hora de revisar estrategias y profundizar alianzas con los niveles provinciales.

Desde la perspectiva de los directivos, la convocatoria a la jornada institucional tuvo muy buena acogida en todos los niveles. Estos resultados se refuerzan con los obtenidos entre los y las docentes, dado que el 80 por ciento indicó haber participado en la jornada. En el Nivel Secundario, además de la participación de docentes, la mayoría de los/las directores/as también reportó la participación de preceptores, tutores, personal administrativo y equipo de orientación en la jornada institucional. Este dato es positivo ya que las “situaciones emergentes” —uno de los aspectos más “conflictivos” según las encuestas— pueden requerir el involucramiento de todos o la mayoría de dichos actores para su abordaje eficaz.

En cuanto a los *contenidos y temáticas tratadas en la jornada*, la absoluta mayoría de los directivos indicó haber cubierto todos los temas específicos sobre los que se indagó (la Ley de Educación Sexual Integral, los lineamientos curriculares de ESI, sus ejes conceptuales, las propuestas para el aula, etc.) y haber presentado los cuadernos y láminas del Programa Nacional ESI. Esto es consistente con los resultados obtenidos entre los y las docentes.

Tanto directivos como docentes concuerdan que el vínculo entre escuela-familia y los episodios vinculados a la sexualidad que irrumpen en la escuela son (en relación con

56. Los motivos esgrimidos por el 20 por ciento restante refieren principalmente a la falta de tiempo, a alguna directiva provincial y a la existencia de otras prioridades.

57. En las Técnico Profesionales desciende al 65 por ciento y en el Nivel Superior es del 47 por ciento.

58. Por otra parte, es necesario destacar que la disposición de la fecha para realizar la jornada institucional en ESI con suspensión de clases es una decisión de las jurisdicciones. Esto es fundamental para el análisis de estos porcentajes.

los otros contenidos) los ejes que menos se han priorizado durante la jornada institucional. No obstante, la proporción que indicó haber tratado dichos ejes es apenas inferior al 90 por ciento. De todos modos, los distintos instrumentos analizados dan cuenta de que estos dos ejes temáticos se perfilan como los “nudos críticos” sobre los cuales las capacitaciones y el acompañamiento posterior deberán profundizar.

PLANIFICACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE ACTIVIDADES ÁULICAS: CAMBIOS Y DESAFÍOS

Diversos son los aspectos y dimensiones en los que la capacitación masiva ha ejercido influencia: la incorporación de contenidos al PEI, la planificación y desarrollo de las actividades áulicas, el diálogo entre docentes, etc. A continuación destacaremos los principales **cambios reportados**, los que constituyen claros indicadores de la necesidad y eficacia de la capacitación masiva.

Con respecto a la **incorporación de contenidos ESI en el PEI**, se advierte un crecimiento de la proporción que indica que se han incorporado “mucho” (del 11% al 58%) a expensas de las categorías “bastante” (cae del 46.5% al 20%) y “poco o nada” (cae del 40% al 20%)⁵⁹. En otras palabras, la situación más problemática en este sentido representa el 20% de las escuelas encuestadas. Sería interesante ahondar el conocimiento sobre estas escuelas, conocer cuáles son los obstáculos y profundizar allí acciones de acompañamiento desde los niveles provincial y nacional.

Una hipótesis posible es que estas escuelas se encuentran en el grupo de instituciones que inicialmente tenían poco o nada de contenidos ESI en el proyecto institucional. Planteamos esta posibilidad porque los datos de la encuesta muestran que las instituciones que más han modificado o reformulado sus contenidos son las que inicialmente estaban más orientadas a contenidos ESI. Esto no significa afirmar que las instituciones que contaban con un menor grado de abordaje de la ESI no hayan sacado provecho de la capacitación masiva o que no hayan hecho incorporaciones, sino que lo hicieron en menor medida que el resto de las instituciones. ¿Se trata de una decisión institucional que representaría a aquellas escuelas que se resisten a la ESI? ¿O se trata de instituciones que, por partir de un piso de menor desarrollo de la ESI requieren de mayor dedicación y procesos de formación y de reflexión para poder incluir la ESI? Son interrogantes que requieren explorarse.

La mayoría de los y las docentes indicó que **todos los ejes** de contenido ESI están contemplados en el PEI o proyecto institucional de su escuela. En concordancia con lo

59. El Nivel Superior es el que reporta los niveles más bajos de inclusión de ejes ESI en su proyecto institucional. Estos resultados deben ser tomados con cautela ya que se basa en un número pequeño de casos (26 docentes).

reportado por los directivos, el eje de **cuidado del cuerpo y la salud** es el que con mayor frecuencia está incorporado en el proyecto educativo institucional (90%). Le sigue en importancia el eje de **derechos** (87%). Aunque con un porcentaje elevado, el eje de **género** (78%) es el menos mencionado.⁶⁰ El trabajo cualitativo ya ha mostrado algunas de las dificultades y resistencias que el eje de **género** enfrenta en el ámbito escolar: cuestionamientos de tipo ideológico y/o religioso; desconocimiento; ausencia de percepción de discriminación e inequidad de género entre docentes y directivos.

Resulta interesante notar que los dos ejes mayoritariamente incorporados a los PEI de los niveles Primario y Secundario son el de **derechos** y el de **cuidado del cuerpo y la salud** aparece como la versión renovada del enfoque preventivo o “de riesgo” con el que tradicionalmente se ha abordado la educación sexual en el ámbito escolar. Por su parte, el eje de **derechos** está vinculado a las demandas sociales que se plasmaron en transformaciones legales y programáticas, y que colocaron en el debate público la cuestión de los derechos de niños, niñas y adolescentes y la problemática de los derechos humanos en general. El mayor recorrido histórico que estos enfoques arrastran puede coadyuvar a que sean estos los ejes que predominan entre los más trabajados respecto de la ESI. Pero, ¿hasta qué punto se está incorporando una mirada **integral** en la inclusión de la ESI? El siguiente resultado nos permite explorar algo de esto.

La incorporación de contenidos de ESI al PEI redundó también en la **modificación de las planificaciones** del trabajo en las aulas, según reportan los y las propios/as docentes. Independientemente del nivel en el cual se desempeñan, la mitad de los y las docentes indicó que modificaron **bastante** su planificación áulica y un 10 por ciento adicional, que lo modificaron **mucho**. En contraposición, el 29 por ciento dijo haber modificado **poco** y el 5 por ciento prácticamente **nada** la planificación de sus clases a partir de la capacitación.⁶¹ Si bien en todas las áreas son elevados los porcentajes de docentes que reportan haber modificado su planificación a partir de la capacitación masiva, los mayores cambios son reportados por los de Formación Ética y Ciudadana (73% indica bastante o mucho), seguidos de los y las docentes de Educación Física, Lengua y Literatura, y Ciencias Sociales (las modificaciones están en el orden de los dos tercios). Este dato puede sugerir la incorporación de una nueva mirada en el abordaje de estas áreas, donde no siempre los y las docentes a cargo de las disciplinas sociales se percibían involucrados en la Educación Sexual Integral. Por su parte, el 60% de los y las docentes de Ciencias Naturales —el área que históricamente abordó algunos de los contenidos vinculados a la sexualidad— declaró haber modificado su planificación.

¿Cuáles son los cambios reportados en la planificación de las actividades áulicas? En consistencia con la alta valoración de los materiales pedagógicos, se observa que

60. Diversidad y afectividad están en un mismo nivel (84% y 83% respectivamente).

61. Este resultado debe tomarse con cautela dado que no es posible identificar en qué medida los y las docentes ya incluían en su planificación áulica contenidos ESI previo a la capacitación masiva. En otras palabras, es posible que algunos de estos/as docentes declaren que no modificaron su planificación porque ya lo venían haciendo previo a la capacitación.

la gran mayoría de los y las docentes (89% de los de Nivel Primario y 78% de los de Secundario) indicó haber utilizado los materiales del Programa ESI Nación para la planificación áulica de contenidos ESI. Los lineamientos curriculares y los cuadernillos de ESI fueron los materiales más frecuentemente utilizados (por alrededor del 80 por ciento de los y las docentes). Alrededor de dos de cada tres docentes ha utilizado las láminas didácticas, la revista *Para charlar en familia* y la *Guía de desarrollo institucional*. Los videos y los trípticos —reportados como los que menos conocían— fueron también los materiales menos utilizados (47% y 37% respectivamente). Es interesante notar que los materiales que se utilizan con mayor frecuencia son también los trabajados en mayor profundidad durante la capacitación masiva. El análisis cualitativo permitió dar cuenta del modo en el que docentes y directivos encontraban que el conocimiento de los lineamientos curriculares básicos les permitía recortar y hacer visible el tipo de contenidos que podían abordar en cada nivel de enseñanza, mientras que los cuadernillos les facilitaban herramientas y recursos para llevar estos contenidos a las actividades áulicas.

Otro indicador de cómo se incluye la ESI en la cotidianidad de las aulas luego de la capacitación lo ofrece la **frecuencia** con la cual se realizan las acciones o actividades vinculadas a ESI con el alumnado. El 44% de los y las docentes declara realizarlas con frecuencia y algo menos de un cuarto (23%) de manera continuada. El 27%, en cambio, reporta hacerlo sólo para ocasiones especiales mientras el 6% restante indica que prácticamente nunca las realizan (Gráfico 5.4). En este sentido podría afirmarse que un tercio de los y las docentes encuestados no ha conseguido o no ha querido incorporarse aún a la propuesta ESI.

Cuando se tiene en cuenta el nivel de enseñanza, nuevamente se destacan los y las docentes del Nivel Inicial: la proporción de quienes indican realizar acciones vinculadas a ESI de manera continua (39%) supera ampliamente la declarada por los y las docentes de Nivel Primario (23%) y Medio (17%). Estos datos deberán ser profundizados a futuro por dos razones. Por una parte, la encuesta no indagó acerca de cuáles son los motivos de estos comportamientos diferenciales (nuestra hipótesis es que el desafío es menor —o percibido como tal— cuando se trabaja con niños y niñas en los primeros años de escolaridad). Por otra parte, no sabemos con exactitud qué lineamientos curriculares están siendo abordados en el aula y de qué manera. A modo de ejemplo, el trabajo cualitativo con docentes de Nivel Inicial mostró que algunos lineamientos (en particular, la prevención del abuso sexual infantil) despertaban inquietudes y resistencias entre los y las participantes. Es decir, el Nivel Inicial podría estar desarrollando acciones continuas en relación con el conocimiento del propio cuerpo y de sus partes, en mayor proporción, aunque sin abordar algunos de los lineamientos curriculares clave en términos de los ejes cuidado, derechos y género, contenidos que producen mayor inquietud entre los docentes.

Claramente **Ciencias Naturales** es el área en la que más frecuentemente los y las docentes incluyen contenidos ESI: el 36.4% indica realizar estas acciones o actividades. Esto coincide con lo declarado por los directivos: la gran mayoría (84%) indicó que es el área curricular en que se desarrollan contenidos ESI “con frecuencia”. Este hecho, que

habla de una cierta continuidad con la manera en que tradicionalmente se ha pensado la educación sexual en el ámbito escolar, no es sorprendente ni necesariamente preocupante. Pero sí abre algunos interrogantes. ¿Se consideran a sí mismos y/o siguen siendo vistos por colegas y directivos como los más aptos para desarrollar contenidos de ESI? ¿En qué medida la capacitación masiva ha “permeado” su formación original? ¿Es necesario un abordaje más intensivo o específico de estos/as docentes?

Independientemente del nivel de enseñanza o del área de docencia, así como de la frecuencia con que desarrollan acciones o contenidos ESI, los y las docentes reportan abarcar casi todos los ejes conceptuales. Nuevamente la cuestión de género aparece como la menos trabajada, lo cual vuelve a llamar la atención acerca de la dificultad de los y las participantes de la capacitación masiva para asimilar los conceptos en un corto lapso de tiempo. Llama la atención el hecho de que en los talleres la diversidad sexual emergiera como un tema de mayor complejidad que el de género, pero en la encuesta se refiera trabajar un poco más este eje en relación con el de género. Es probable que la naturalización de las relaciones de género postergue este abordaje que instala una mirada transformadora en la forma en que se definen los papeles masculinos y femeninos. En cambio, el proceso formativo puede haber facilitado que el enfoque de derechos haya permeado más profundamente en el abordaje de la diversidad sexual, tema cuya discusión resultó muy presente durante los talleres.

LA ACEPTACIÓN DE LA ESI POR LOS DISTINTOS ACTORES QUE CONFORMAN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

En el análisis de las dinámicas de las jornadas de capacitación, se subrayó el hecho de que un gran número de docentes manifestaran —de forma recurrente— sus inquietudes respecto de lo que sería la aceptación de la ESI por parte de las familias. A su vez, al analizar los episodios que irrumpen en la escuela, docentes y directivos destacaron que el alumnado muestra interés frente a la ESI y, entre otras cosas, no suele tener una actitud discriminatoria respecto de la orientación sexual de sus compañeros y compañeras. En la encuesta se buscó recuperar este tipo de referencias —que aparecían de forma sistemática en los talleres— y se indagó, más precisamente, acerca del modo en que, según los directivos y docentes, la ESI está siendo recibida por colegas, estudiantes, padres y medios de comunicación locales. De modo que la encuesta ofrece información original e inédita, también, en relación con este aspecto.

Los resultados de la encuesta muestran que los directores y docentes tienen percepciones similares en cuanto a la recepción de ESI en la escuela y en el conjunto de los actores involucrados y que, en términos generales, es de aceptación. De manera consistente con los resultados del componente cualitativo, alrededor del 80 por ciento de los y las directores/as y de los y las docentes indicó que el alumnado tiene una recepción de

ESI favorable y sin reservas. También, tanto directores como docentes perciben un alto nivel de aceptación de ESI por parte del cuerpo docente —sus propios colegas— si bien en proporciones algo menores lo notan entre los y las estudiantes. Y finalmente, el 83 por ciento de los y las docentes encuestados/as indicó que percibe una actitud altamente favorable a la ESI por parte de los directivos escolares. Distinto es el caso de la opinión sobre las familias donde, si bien la mayoría de directores y docentes indica aceptación, cobra mucha más relevancia la proporción de encuestados/as que manifiestan alguna reserva, así como también, la de quienes expresan indiferencia u oposición (que alcanzan a alrededor del 20%). Consultados sobre cómo perciben la recepción de la ESI por parte de los medios de comunicación local, entre el 48 y 56 por ciento de directores, directoras y docentes indicó no saberlo.

ALGUNAS RECOMENDACIONES FINALES

Como recomendaciones para consolidar la implementación de la Educación Sexual Integral, podemos destacar algunos desafíos que podrían ser objeto de consideración en futuras iniciativas de formación de instituciones educativas y de docentes.

1. **Consolidar la institucionalidad y la transversalidad de la ESI en los proyectos educativos.** Como parte de la planificación del trabajo posterior a la capacitación, se generan condiciones para profundizar en la importancia de la gestión institucional como facilitadora de espacios de transversalidad dentro de la escuela y en relación con otras instancias (centros de salud, defensorías de niñez y adolescencia, etc.) para el trabajo sobre ESI. Esta perspectiva, así como el trabajo con las familias requiere la construcción de nuevos instrumentos y estrategias para consolidarse.
2. **Extender y profundizar el proceso de capacitación conceptual y metodológica** mediante dispositivos que permitan fortalecer la mirada sobre la integralidad de la ESI y desarrollar la relación de mutua influencia entre los distintos ejes conceptuales y los abordajes que estos suponen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras que los talleres logran una primera aproximación a la noción de la sexualidad como una dimensión integral, la novedad de la temática incide en que, al momento de reflexionar sobre algún problema específico (embarazo, abuso sexual, etc.), los y las docentes y directivos tienden a reducir el problema en uno o dos ejes en particular (en general: cuidado del cuerpo y, en menor medida, derechos).
3. **Profundizar la formación docente en aquellas temáticas de mayor complejidad: género y diversidad sexual; violencia y abuso sexual, y embarazo y maternidad/paternidad en la adolescencia.** La mayor complejidad de la escena escolar actual requiere de instrumentos específicos para su abordaje en las escuelas del siglo XXI. Será necesario profundizar las herramientas para trabajar

el eje género y diversidad sexual, superando la naturalización de las desigualdades, así como el estigma y la discriminación. También se recomienda trabajar sobre los mitos y argumentos del sentido común acerca del embarazo y la maternidad en la adolescencia para ser analizados desde un enfoque que relacione el cuidado del cuerpo (la prevención) con los ejes de derechos, género y afectividad. Algunos de los interrogantes que podrían resultar disparadores son: ¿qué consideraciones de género se soslayan al analizar la maternidad en la adolescencia?, ¿por qué la paternidad adolescente permanece invisibilizada? El apoyo en información cuantitativa específica (porcentaje de adolescentes mujeres que se han iniciado sexualmente a determinada edad; edad de los padres de hijos nacidos de madres “niñas”, entre 10 y 14 años; quiénes son las adolescentes que reportan haber buscado ese embarazo, los significados de la maternidad, etc.) podría contribuir a desandar algunos preconceptos y hacer explícitos los determinantes sociales del embarazo en la adolescencia (pobreza, género, desgranamiento escolar, responsabilidades familiares). La cuestión del abuso y la violencia de género requiere ser abordada de forma integral, dando cuenta del rol de la institución educativa en el acompañamiento y derivación de situaciones de este tipo, así como de las alianzas con otras instituciones (del campo legal y sanitario) que se requiere fortalecer para este abordaje.

4. **Maximizar el acompañamiento por parte de los equipos provinciales.** Las dificultades identificadas para trabajar episodios que irrumpen, mirar la organización cotidiana de la escuela desde la ESI, y trabajar con las familias hablan de la necesidad de dar continuidad al apoyo y acompañamiento que brinda muy eficazmente la capacitación masiva a docentes y directivos. Sobre la base de la experiencia de la provincia de Buenos Aires, donde el formato del dispositivo incluye un segundo encuentro (posterior a la capacitación) entre el grupo y el/la tallerista, encontramos indicios de que, en ese momento, los y las docentes y directivos se encuentran más preparados/as para realizar el ejercicio de planificación del proyecto institucional, habiendo ya decantado algunos de los aprendizajes realizados. Se considera que la posibilidad de contar con un dispositivo similar en el resto de las provincias, fortaleciendo el papel de los equipos provinciales, podrá consolidar las capacidades locales y profundizar la sostenibilidad futura del Programa ESI.
5. **Desarrollar campañas para la promoción de la Educación Sexual Integral como derecho.** Esta recomendación, señalada por docentes y directivos que participaron en las jornadas de capacitación, para que “las familias y docentes vayan incorporando la necesidad de implementar la ley”, tiene un potencial adicional. Permitiría consolidar voluntades frente a una política de Estado que requiere legitimarse como necesaria para que el cumplimiento de la Ley de Educación Sexual Integral se garantice con independencia de la alternancia

de gobiernos (nacional y de cada jurisdicción) propia del sistema democrático. Se trata de fortalecer la demanda y el monitoreo social y reasegurar que la Educación Sexual Integral como un derecho de niños, niñas y adolescentes se garantice en todas las aulas del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, Victor y Christian Courtis (2002): *Los derechos sociales como derechos exigibles*, Madrid, Trotta.
- Bourdieu, Pierre (1999): *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- Carbajal, Mariana (2014): “El delito silenciado”, en *Página 12*, reportaje a Eva Giberti, 17 de agosto.
- Capuccio, M.; O. Nirenberg y J. Pailles (2005): *Conocimiento y actitud de los profesionales de salud frente a la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable y su programa de ejecución. Estudio colaborativo multicéntrico*, Ministerio de Salud, ASSER-CONAPRIS 2004/2005.
- Conferencia Episcopal Argentina (2006): *El desafío de educar en el amor*, Buenos Aires, Conferencia Episcopal Argentina.
- De Martín, Cecilia Cardinal (2005): *Educación Sexual. Un proyecto humano de múltiples facetas*, Bogotá, Siglo del Hombre.
- Faur, Eleonor (2003): “Derechos humanos y género: desafíos para la educación en la Argentina contemporánea”, en *Revista IIDH N° 36. Edición especial sobre educación en derechos humanos*. San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Faur, Eleonor (2007): “Fundamentos de derechos humanos para la educación integral de la sexualidad”, *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Faur, Eleonor (2007): *Educación integral de la sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, UNFPA.
- Figari, Carlos (2010): “Per scientiam ad justitiam!”, en *Matrimonio para todas y todos. Ley de igualdad*, Buenos Aires, Federación Argentina LGTB.
- Geertz, C. (1987): *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.
- Greco, Beatriz, (2007): “Sexualidades, adolescencias y escuelas. Una perspectiva institucional”, *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*, Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Jelin, Elizabeth (2010): *Pan y afectos. La transformación de las familias*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Kornblit, A. L.; S. Sustas y D. Adaszko (2013): “Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas”, en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Vol. XXIV, N° 47.
- Lopes Louro, Guacira (1999): “Pedagogías de la sexualidad”, en *O corpo educado. Pedagogías da sexualidade*, Belo Horizonte, Autentica.
- Maffía, Diana (2005): “Conocimiento y emoción”, en *Arbor* Vol. CLXXXI N° 716, Madrid, noviembre-diciembre 2005.
- Minyersky, Nelly (2003): “Derecho de familia y aplicación de las Convenciones internacionales sobre niños y mujeres”, en Faur, E. y A. Lamas, *Derechos universales, realidades particulares. Reflexiones y herramientas para la concreción de los derechos humanos de niños, niñas y mujeres*, Buenos Aires, UNICEF.

- Ministerio de Educación de la Nación (2012): *Guía para el desarrollo institucional, Programa ESI*, Buenos Aires.
- Ministerio de Salud de la Nación (2010): *Guía técnica para la atención del aborto no punible*.
- Morgade, Graciela (2001): *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Morgade, Graciela; Jesica Báez; Susana Zattara y Gabi Díaz Villa (2011): "Pedagogías, teorías de género y tradiciones en 'educación sexual'", en Morgade, Graciela (coordinadora) *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*, Buenos Aires, La Crujía.
- Morgade, Graciela; Gabriela Ramos; Román, Cecilia y Susana Zattara (2011): "Visiones de directivos/as y docentes", en Morgade, Graciela (coordinadora) *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*, Buenos Aires, La Crujía.
- Nino, Carlos S. (1989): *Ética y Derechos Humanos*, Buenos Aires, Astrea.
- Patton, M., Utilization-focused evaluation. En: <http://usaidprojectstarter.org/sites/default/files/resources/pdfs/Utilizaiton%20Focused%20Evaluation.pdf>
- Patton, M. (1990): "Analysis, Interpretation and Reporting", en *Qualitative evaluation and research methods*, Parte III, Londres, Sage.
- Ramos, S.; M.Gogna; Petracci, M.; Romero, M. y D. Szulik (2001): *Los médicos frente a la anticoncepción y el aborto: ¿una transición ideológica?*, Buenos Aires, CEDES.
- Saks, M. y J. Allshop (edit.) (2012): *Researching Health: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods*, Londres, Sage .
- Santos, Hilda (2007): "Algunas consideraciones pedagógicas sobre la educación sexual", en GCBA, *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Sacroisky, G. (2006): "Maltrato infantil-Abuso Sexual Infantil", en *Intramed. Actualidad científica Puntos de vista*. Disponible en: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/asesual_infantil.pdf
- Scott, Joan W. (2000): "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en Lamas, M. (2000) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México. PUEG/ Miguel Ángel Porrúa.
- Taylor y Bogdan (1996): "El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa", en *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*, Barcelona, Paidós.
- Torrado, Susana (2003): *Historia de la Familia en la Argentina Moderna 1870 - 2000*, Buenos Aires, De la Flor.
- UNESCO (2014): *Educación integral de la sexualidad: conceptos, enfoques y competencias*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, (OREALC/UNESCO).
- UNFPA (2014): *UNFPA Operational Guidance for Comprehensive Sexuality Education: A Focus on Human Rights and Gender*, Fund, Nueva York, United Nations Population.
- UNICEF-FEIM-UNIFEM (2003): *Sexualidad y salud en la adolescencia. Herramientas teóricas y prácticas para ejercer nuestros derechos*, Buenos Aires, UNICEF.
- Wainerman, C.; M. Di Virgilio y N. Chami (2008): *La escuela y la educación sexual*, Buenos Aires, Manantial, UNFPA.

