



Publicaciones
académicas y
científicas

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA | UPC

Autoría: **Levet, Samanta**

Trabajo final de especialización

ESItECA, accesible e inclusiva. Recursos lúdicos y educación sexual integral para personas con discapacidad

Trabajo final presentado para la obtención del grado de Especialización en Educación Sexual Integral.
Secretaría Académica y de Posgrado. Universidad Provincial de Córdoba

Año: 2024

Directora: **Morales, María Gabriela**

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA | UPC


REPOSITORIO.UPC
Repositorio Digital Institucional

Documento disponible para su consulta y descarga en el [Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba](#)



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#).



ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Trabajo final integrador

ESITECA, ACCESIBLE E INCLUSIVA

**RECURSOS LÚDICOS Y EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL PARA PERSONAS
CON DISCAPACIDAD**

Autoría: Mgtr. Samanta Levet

Dirección: Mgtr. María Gabriela Morales

Córdoba, 2024

Dedicatoria

Para quienes ven el mundo con los lentes la ESI, que lo hace un lugar mejor.

Al feminismo, por la incansable lucha colectiva por una vida más justa.

A Gabi, por leerme y aconsejarme.

Y, también, para quienes resistimos los embates y seguiremos ampliando derechos.

Índice

Dedicatoria.....	2
Índice.....	3
Resumen.....	5
Palabras clave:.....	5
Acerca del lenguaje en el que se escribe el presente trabajo.....	6
Introducción.....	8
Capítulo 1: De los estigmas al deseo, teorías sobre la sexualidad con perspectiva en diversidad funcional.....	11
1.1 La noción de discapacidad: un posicionamiento ético y político.....	11
1.1.2 Discapacidad y sexualidad.....	14
1.1.3 Discapacidad, género e interseccionalidad.....	17
1.1.4 La vivencia de la sexualidad según el tipo de discapacidad.....	18
1.2 Educación Sexual en personas con discapacidad.....	20
1.2.1 Qué es la Educación Sexual Integral.....	21
1.2.2 El derecho a la ESI de personas con discapacidad.....	26
Capítulo 2: Relato de una práctica en ESI a través del juego.....	29
2.1 Descripción del contexto institucional: “el Cabred”.....	29
2.2 Revisión de la aproximación diagnóstica institucional en torno a la ESI.....	30
2.3 Aportes al diagnóstico áulico:.....	33
2.3.1 Diseño curricular y programa de la unidad curricular: Educación Sexual Integral.....	34
2.3.2 El grupo de clase y quienes se forman en el profesorado de educación especial.....	36
2.3.3 Dinámica de las clases y el proceso de enseñanza - aprendizaje.....	37
2.4 Diseño de la propuesta de práctica en ESI.....	38
2.5 Síntesis descriptiva de la implementación de los talleres y la intervención en ESI.....	41

2.6 Reflexiones acerca de la práctica en ESI.....	43
Capítulo 3: Análisis y propuesta, los juegos como recurso de la ESI con personas con discapacidad	45
3.1 Los juegos y la ludificación como estrategia didáctica para la enseñanza de la ESI.....	45
3.2 La experiencia de jugar con la ESI	47
3.3 La experiencia de hacer jugar con la ESI.....	49
3.3.1 La adaptabilidad de los juegos	50
3.3.2 El contenido de los juegos	51
3.4 Propuestas y recomendaciones para quienes deseen crear recursos de ESI para PcD.....	53
4. Hacia una educación sexual inclusiva: Algunas reflexiones finales e inspiradoras.	57
5. Bibliografía	60
Anexos.....	63

Resumen

La posibilidad de ejercer una sexualidad libre siempre tiene barreras, de allí la importancia de la educación sexual integral. Cuando hablamos de la sexualidad de las personas con discapacidad, esas barreras son mayores, más profundas, más complejas y menos cuestionadas. El presente escrito, en tanto trabajo final de la Especialización en Educación Sexual Integral, recupera y concluye un proceso de formación especializada en educación sexual desde una perspectiva integral y de diversidad funcional sustentada en el enfoque de derechos humanos. Este proceso de formación asume la comprensión de la(s) sexualidad(es) como una construcción cultural, social, política e histórica, y de la ESI como política educativa en un marco de derechos. Con ese sustento, este trabajo final integrador recupera una práctica docente y profesional en ESI realizada en un profesorado de educación especial, con la propuesta de repensar la enseñanza de la educación sexual integral en personas con discapacidad a través de juegos y recursos lúdicos accesibles e inclusivos. El escrito reflexiona críticamente sobre la práctica realizada y propone a la discapacidad como una ocasión para pensar las barreras físicas, educativas, sociales, culturales y políticas que impiden la accesibilidad a la ESI y a las posibilidades de inclusión para vivir una sexualidad libre y plena.

Palabras clave:

Educación sexual integral, discapacidad, juegos, recursos lúdicos.

Acerca del lenguaje en el que se escribe el presente trabajo

El lenguaje no es una entidad natural, abstracta, dada de una vez y para siempre. Por el contrario, el lenguaje no puede comprenderse por fuera de una comunidad. Es el uso de un mismo código lo que le otorga a esa comunidad cohesión y continuidad. Entonces, analizando la lengua podemos acceder a los procesos culturales y sociales, los valores predominantes que en ella se reflejan y perpetúan. El lenguaje nunca es neutral, sino que siempre está orientado y conlleva las marcas de quien habla (o escribe), marcas de género, de clase, de raza, de conflicto, entre otras. Cabe destacar que, si bien la Universidad Provincial de Córdoba recomienda el uso del lenguaje no sexista e inclusivo (UPC, 2021), interesa aquí exponer los argumentos de por qué se utiliza cada forma de lenguaje a lo largo del texto.

Este trabajo final integrador para la Especialización en Educación Sexual Integral pretende tener un lenguaje accesible para cualquier persona que vaya a leerlo, que no incurra en modos de discriminar o excluir, ya sea por razones de género, pero también con perspectiva a la diversidad funcional, que son cuestiones esenciales en los propósitos del presente escrito.

Por este motivo, siguiendo las reflexiones del Instituto Nacional contra la Discriminación y la Xenofobia (INADI), se utiliza de manera estratégica el lenguaje no sexista, no binario e inclusivo, para poder abrir horizontes de reflexión que den cuenta del conjunto de identidades colectivas e históricas que han sido sistemáticamente invisibilizadas: mujeres, personas trans, transfeministas, personas no binarias, colectivos de las disidencias sexuales, genérica, de la diversidad funcional, personas con discapacidad (PcD), entre otras. La escritura de este trabajo intenta dar respuesta a la necesidad ética de marcar un compromiso con el modo de abordar las temáticas que se siguen desde la promoción del trato respetuoso, igualitario y de la restitución de derechos en relación a los pronombres de género, pero también que pueda tener palabras y letras que no generen dificultades (como barras, asteriscos, desdoblamiento y otros caracteres) que dificulten la lectura para personas que utilicen soportes de accesibilidad para adaptar el texto como puede ser el caso de las personas ciegas.

Por ello, en primer término, se procura utilizar un lenguaje incluyente, es decir, donde no hayan marcas de género; por ejemplo: se utiliza 'la ciudadanía' en lugar de hacer referencia a 'los ciudadanos', 'las ciudadanas' o 'les ciudadanes'. Cuando no sea posible el uso de un lenguaje incluyente y las referencias sean generales, se utilizará el lenguaje no binario inclusivo con el uso de la letra 'e', para referir a todas las posibles identidades de género y para que pueda ser leído sin dificultades por dispositivos de accesibilidad para personas con discapacidad o diversidad funcional. En algunos casos donde se hace referencia a un grupo de persona mayoritariamente femenino a excepción de una o pocas

personas varones, se utiliza el femenino genérico, con el firme objetivo de dar visibilidad a un grupo y una tarea feminizada.

Introducción

El goce y el placer sexual no suele ser asociado a las personas con discapacidad. Ellas, en términos generales, son consideradas socialmente desde representaciones arquetípicas que las vinculan con el dolor, el sufrimiento, la angustia, la soledad, la ausencia de algo. Por ende, no se las supone como sujeto y objeto de deseo, más bien son concebidas como alejadas de cualquier instancia placentera, gozosa, deseable o sexual. Resulta fundamental quebrar estos arquetipos para comenzar a pensar a todas las personas como ciudadanos de derechos políticos y sexuales, que pueden decidir sobre sus propias vidas, y que deciden cómo, cuándo y con quién o quienes vivir su sexualidad libremente. De allí que la educación sexual integral debe ser también con perspectiva en diversidad funcional.

Este trabajo final integrador es el resultado cúlmine de la Especialización en Educación Sexual Integral (en adelante, ESI); y también producto de las reflexiones individuales, aprendizajes colectivos y emociones movilizadas en este proceso formativo. Se reconocen en él al menos tres dimensiones que lo vertebran: una pedagógica, que implica reflexionar sobre el campo de la enseñanza de la educación especial; la dimensión de la ESI que pone énfasis en el enfoque de derechos humanos y en la integralidad de la ESI, y por último, una dimensión didáctica, la cual recibe aportes del campo de la comunicación para aportar herramientas de ludificación para enseñar a través de los juegos. De allí que, estas páginas, recuperan una experiencia de práctica en ESI denominada “*ESIteca: accesible e inclusiva*”: una propuesta de intervención-acción, orientada a desarrollar estrategias didácticas que produzcan recursos lúdicos y juegos adaptados, para la enseñanza de la ESI con perspectiva en diversidad funcional.

La propuesta de intervención en ESI implicó una reflexión crítica sobre la práctica docente y profesional que fue diagramada e implementada en el Profesorado Universitario de Educación Especial (PUEE), de la Facultad de Educación y Salud (FES), ‘Dr. Domingo Cabred’ de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). El desarrollo de esta propuesta de enseñanza e intervención se realizó para estudiantes de cuarto año del profesorado, cursantes del Seminario en Educación Sexual Integral del Cabred, cátedra en la que se trabajó para potenciar la transversalización del enfoque de la ESI en el currículum académico y en las prácticas cotidianas del ámbito universitario en general, y en educación especial en particular. La práctica consistió en un período de diagnóstico con observaciones, entrevistas y análisis documental en la institución, la cátedra y las clases; para luego proponer dos talleres vivenciales que articularon la educación sexual integral con perspectiva en diversidad funcional y el diseño de juegos y propuestas didácticas adaptadas a personas con discapacidad. Esta práctica concluyó con la creación de seis juegos de ESI

adaptados que luego fueron presentados a las autoridades de la FES y conservados en la biblioteca del Cabred como un material para consulta y uso público.

Esta enriquecedora experiencia de práctica docente y profesional en ESI dispara múltiples interrogantes y reflexiones que invitan a continuar repensando cómo se enseña educación sexual integral a personas con discapacidad, qué implica una ESI integral con perspectiva en diversidad funcional, cuál es la potencia transformadora que yace en la creación de recursos lúdicos y juegos adaptados sobre ESI. Para reflexionar en torno a estas ideas, este trabajo final integrador (TFI) de la especialización en ESI se organiza en tres capítulos:

El *Capítulo 1* propone una reflexión teórica y epistémica sobre el lugar que ocupan las personas con discapacidad en la sociedad. En este apartado se explicita el paradigma desde el cual se asume aquí la noción de discapacidad, entendiéndola como un posicionamiento ético y político. Este capítulo pone en diálogo algunos postulados teóricos que invitan a reflexionar sobre el paradigma social de la discapacidad desde una perspectiva desnormalizadora y sus alcances interseccionales. Comprender el giro descolonizador como un giro desnormalizador y desrehabilitador es un punto de partida para pensar, historizar y resignificar la mirada hacia la diversidad. No se puede soslayar, en este sentido, la interseccionalidad de la discapacidad con otras categorías como género, raza, clase, etnia, entre otras. Es decir, los aportes de las teorías feministas para pensar la discapacidad la entienden como parte de una identidad subjetiva marcada por el género, la sexualidad o la raza.

El primer capítulo recupera estas teorías para proponer una profundización sobre el enfoque de derechos humanos, en general, y sobre el derecho a la ESI para las PcD, en particular. Finalmente, este primer capítulo propone repensar los sistemas de apoyo en PcD como derecho fundamental para asumir vidas libres e independientes, especialmente en relación a la sexualidad. En este sentido, se propone recuperar la relevancia de los juegos y la ludificación como herramienta didáctica y de accesibilidad para garantizar el acceso a la ESI en PcD.

El *Capítulo 2* recupera la experiencia de la práctica docente y profesional en ESI que se desarrolló en el año 2022 en el Seminario de Educación Sexual Integral, del Profesorado en Educación Especial del Cabred. Para ello el capítulo presenta una breve descripción del contexto institucional de esta facultad y de esta carrera. También se recuperan los resultados de la aproximación diagnóstica que se realizó para conocer el estado de ESI en el Cabred. A posteriori, a lo largo de este capítulo se realiza una detallada descripción del proceso de diseño e implementación de la práctica docente en ESI, que permitió la construcción de juegos y recursos didácticos accesibles para personas con discapacidad y diversidad funcional.

El *Capítulo 3* tiene un fin reflexivo y propositivo. En él se recupera la construcción y el contenido de los seis juegos adaptados y accesibles a personas con discapacidad que fueron creados a partir de la práctica en ESI, y que actualmente conforman la ESItECA, accesible e inclusiva del Cabred. Se entretajan análisis, descripciones y reflexiones, se sistematizan recomendaciones y aspectos a considerar para poder construir recursos didácticos y juegos adaptados a personas con discapacidad y diversidad funcional.

Finalmente, la *Conclusión* no pretende cerrar ideas, sino más bien abrir y disparar interrogantes y propuestas que reflexionen sobre las articulaciones posibles entre ESI, discapacidad y recursos lúdicos con fines propositivos, que alienten y orienten la creación de sistemas de apoyos de calidad, con ludificación que puedan equilibrar la perspectiva en ESI con la perspectiva en diversidad funcional.

Capítulo 1: De los estigmas al deseo, teorías sobre la sexualidad con perspectiva en diversidad funcional

“Se ha tendido a creer que dado que “ésta sexualidad” (la de “les discapacidades”) es tan compleja, mejor será dejarla tal como está: inmóvil, limitada, enferma, asexual, paralizada, ciega y sorda” (Peirano, 2014b, p. 4)

El disfrute, la experiencia del placer sexual, la posibilidad de expresar una identidad de género diferente al sexo asignado al nacer, ocuparse de la salud sexual o vivir una orientación sexual libre son expresiones de la sexualidad que raramente se asocian con las personas que viven con discapacidad. En términos generales, estas personas suelen ser objeto de representaciones sociales que las vinculan con el dolor, el sufrimiento, la angustia, la soledad y la carencia. Como resultado, en las representaciones sociales de las PcD no se las considera sujetos u objetos de deseo, sino que más bien se les percibe alejadas de cualquier forma de placer, satisfacción, deseo o sexualidad. Resulta necesario revisar las interpretaciones de la literatura especializada sobre las PcD y sobre la educación sexual, para poder construir nuevas representaciones que consideren a todas las personas como ciudadanos con plenos derechos políticos y sexuales, capaces de tomar decisiones autónomas sobre sus propias vidas, incluyendo la manera, el momento y las personas con quienes desean experimentar su sexualidad de forma libre y plena. Por lo tanto, en este capítulo se propone llevar a cabo una revisión teórica de los principales enfoques para abordar la temática de la discapacidad en el contexto de la educación sexual integral.

1.1 La noción de discapacidad: un posicionamiento ético y político

Cada momento histórico, cada sociedad y cada cultura ha conceptualizado de distintas maneras a la discapacidad, las cuales a su vez han determinado cómo las prácticas culturales, las políticas públicas y los derechos de las personas con discapacidad (PcD) se materializan. Es esencial realizar un análisis de las concepciones históricas sobre la discapacidad, dado que éstas no han sido nunca neutrales, sino que han tenido un impacto determinante en la atribución de derechos y en la consideración del estatus de ciudadanía plena de las personas con discapacidad. En la literatura especializada, se destacan varios modelos teóricos que abordan la conceptualización de la discapacidad. Entre ellos, se destacan tres de los más ampliamente reconocidos: el modelo de prescindencia, el modelo rehabilitador y el modelo social (Palacios, 2008; Peirano, 2014a; Pineda Duque & Luna Ruiz, 2018).

El primer paradigma de la discapacidad es conocido como el “modelo de prescindencia” (Pineda Duque & Luna Ruiz, 2018, p. 161) y concibe la discapacidad como

una suerte de castigo o condena tanto para las personas con discapacidad como para sus familias. En este contexto, se sostiene que las PcD no contribuyen al desarrollo de las sociedades y son percibidas como una carga, justificando así su exclusión.

Para materializar esta perspectiva, se emplean diversas prácticas, como el confinamiento en instituciones de manera permanente, la privación de su capacidad jurídica frente al Estado, y en ocasiones la esterilización forzada. En consecuencia, las PcD son consideradas no en su plena ciudadanía, sino como meros receptores de caridad, objeto de rechazo o incluso de temor, lo que conduce a su marginación y exclusión social.

Este modelo de comprensión de la discapacidad tiene sus raíces en sociedades premodernas, donde la explicación de la discapacidad se fundamentaba en creencias religiosas. Bajo esta perspectiva, "las personas con discapacidad se consideran innecesarias por diferentes razones: porque se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, que albergan mensajes diabólicos, que son la consecuencia del enojo de los dioses, o que -por lo desgraciadas- sus vidas no merecen la pena ser vividas" (Palacios, 2008, p. 26).

El segundo paradigma, característico de sociedades modernas, se conoce como "enfoque rehabilitador o médico" (Pineda Duque & Luna Ruiz, 2018, p. 162). En este marco conceptual, se interpreta a las personas con discapacidad como individuos aquejados por una enfermedad, que requieren tratamiento, rehabilitación, cura o asistencia caritativa. Desde esta perspectiva, se argumenta que el "problema" radica en el individuo y no en la estructura social, siendo responsabilidad exclusiva de las personas con discapacidad adaptarse o buscar su rehabilitación para integrarse en la sociedad.

Este modelo postula que las PcD únicamente son valiosas en la medida en que sean rehabilitadas, es decir, que deben aspirar a asimilarse lo más posible a aquellas sin discapacidad, o sea, a ciertos parámetros de "normalidad". Desde esta óptica, la discapacidad se equipara con un "déficit" o una limitación, desestimando así las habilidades de quienes supuestamente la "padecen". Estas características promueven actitudes paternalistas que se centran exclusivamente en el presunto "déficit" que presentan las personas con discapacidad y en la necesidad de su "normalización".

El tercer paradigma sobre discapacidad, el "modelo social" (Ibidem), determina el posicionamiento teórico para comprender el objeto y sujeto de estudio de este trabajo. Este paradigma también da origen al posicionamiento de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de las Naciones Unidas, redactada en el año 2006 y en vigencia desde 2008 hasta la actualidad. En sus planteamientos define a la discapacidad como: "El término 'discapacidad' significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno

económico y social” (Naciones Unidas, 2008 Artículo 1, numeral 1). Cabe destacar que en Argentina se le otorgó jerarquía constitucional en los términos del artículo 75, inciso 22 de la Constitución Nacional, a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Ley N° 27.044, 2014)

Este instrumento fue crucial en esta transformación al adoptar y promover el modelo social de la discapacidad marcando una abrupta ruptura con los modelos anteriores. Este enfoque reconoce que la discapacidad no es un problema individual, sino que encuentra su origen en las barreras presentes en el entorno social construido. En otras palabras, se centra en identificar y eliminar las barreras que obstaculizan la plena participación de las Personas con Discapacidad (PcD) en la sociedad. El problema no radica en la PcD, sino en la sociedad que es discapacitante.

La CDPD fue la primera convención de la ONU del milenio. En su redacción colectiva con participación de las organizaciones de la sociedad civil asociadas a la discapacidad se recuperó el espíritu del modelo social de la discapacidad, aunque con menos postulados políticos y de la teoría crítica (Yarza de los Ríos et al., 2019). Esta convención tiene, en su escritura, un fuerte componente ideológico en clave de derechos, aunque alguna literatura especializada (Ibidem) posicionada desde el paradigma del modelo social cuestiona el reconocimiento real de este posicionamiento en la práctica así como al brecha entre el discurso de esta norma y sus reales injerencias en el mundo pragmático (Ibidem).

Entonces, por su parte posicionarse desde el enfoque del modelo social de la discapacidad implica postular que la discapacidad no es intrínseca a la persona, sino que surge de las barreras sociales y actitudes discriminatorias presentes en la sociedad. El foco de atención se desplaza de las personas con discapacidad hacia la sociedad que perpetúa su exclusión. La igualdad se posiciona como un principio fundamental en este enfoque, ya que implica un equilibrio en las oportunidades y la capacidad de tomar decisiones de manera autónoma (Pineda Duque & Luna Ruiz, 2018). No obstante, las dificultades, el aislamiento y el paternalismo que aún continúan experimentando las personas con discapacidad son el resultado de la falta de inclusión real en la sociedad, los cuales muchas veces se potencian en relación a la sexualidad de las PcD.

Asumir que la sociedad es discapacitante, desnaturalizar concepciones y miradas y asumir un abordaje respetuoso de la PcD implica un posicionamiento ético o político. Este camino puede llevar más tiempo y no responder a la inmediatez y normalización que la sociedad impone, pero es la manera de fortalecer el enfoque de derechos en relación a las personas con discapacidad y diversidad funcional. En este sentido, interesa también aclarar el concepto de diversidad funcional, entendiendo por éste a algo inherente al ser humano, puede ser de carácter transitorio o circunstancial, da cuenta del hecho de que todas las personas funcionan de manera diversa. En ese sentido se intenta reivindicar el valor de la

diversidad humana en un marco jurídico de respeto a los derechos humanos y un marco bioético de respeto a la dignidad humana (Palacios & Romañach, 2007).

Es importante abordar la discapacidad y la diversidad funcional desde una perspectiva política. Discapacidad es un concepto neoliberal, que jerarquiza a los cuerpos en función de sus producciones. A lo largo de la historia, la percepción de las personas con discapacidad fue asumirlas como personas inservibles, como una carga invisibilizando sus potencialidades. Se les ha negado la calidad de vida y la dignidad que merecen. Por eso, asumir la discapacidad como un concepto político y social implica dejar de culpar a las personas y a sus cuerpos por lo que supuestamente les falta. Un posicionamiento ético y político frente a la discapacidad implica verlas como ciudadanes con plenos derechos, capaces de decidir sobre sus propias vidas: qué quieren hacer, cuándo, dónde y con quién (Peirano, 2021).

Este trabajo propone pensar a la discapacidad y a la diversidad funcional como una producción social, inscrita en modos de producción y reproducción de una sociedad. Es decir, asumiendo un posicionamiento ético y político de la discapacidad desde el modelo social. Esto supone la ruptura con la idea del déficit, su pretendida causalidad biológica y consiguiente carácter natural, a la vez que posibilita entender que su significado es fruto de una disputa o de un consenso. Por ende, se asume aquí una perspectiva en diversidad funcional, entendiéndola como parte de la diversidad humana.

1.1.2 Discapacidad y sexualidad

Pensar la sexualidad de las personas con discapacidad despierta interrogantes, temores, mitos y segregaciones que muchas veces ayudan a invisibilizar la sexualidad con perspectiva en diversidad funcional y, por ende, obstruir el acceso a la ESI como derecho. En un sistema que busca homogeneizar, el paradigma de la diversidad funcional intenta recordar que todos funcionamos de manera diferente, entonces, ¿por qué una forma de funcionar tendría, socialmente, más valor que otra? Cuando se aborda la sexualidad de las personas, ocurre lo mismo. El sistema suele mirar desde un diagnóstico que patologiza y no desde los sentimientos y deseos de la persona. El intento normalizador del modelo médico rehabilitador se encuentra presente todo el tiempo. Las personas con discapacidad tienen desde la infancia una serie de barreras que impiden el desarrollo armonioso de su sexualidad. No porque sean inherentes a ellas mismas, sino porque todos los espacios son discapacitantes.

La idea de déficit remite a que las personas carecen de algo, les falta. Por ende, de aquello que carece surge una necesidad. La idea de necesidad se opone a la idea de deseo. “La construcción sostenida de dependencias y necesidades en personas con diversidad funcional, obstaculiza la aparición y el desarrollo del deseo” (Peirano, 2014a, p. 16). Las

sociedades han propiciado la idea de sustentar a personas dependientes, necesitadas de algo. Esto anula la posibilidad de dar lugar a la capacidad para desear. El enfoque de derechos habilita al deseo de las personas, es decir, a la capacidad de desear. El deseo sexual, como tal, no se ve modificado por la presencia de una diversidad funcional. La terapeuta especializada en sexualidad y discapacidad Silvia Peirano (2014) comenta que gran parte de sus pacientes manifiestan tener deseos sexuales eróticos muy intensos, pero el temor al fracaso hace que éstos suelen diluirse. Esta disminución del deseo lo atribuye al temor a no rendir, a la ausencia de sensibilidad en sus genitales, a no controlar esfínteres, a una autoestima deteriorada producto de las alteraciones del esquema corporal y el daño en su imagen interna, al temor al rechazo, entre otras variables que dan cuenta de que el deseo sexual se constituye en una sociedad discapacitante, con estereotipos de belleza y mandatos corporales hegemónicos que recaen sobre la sexualidad.

Frente a las barreras a las que se enfrentan las personas con discapacidad, cabe preguntarse ¿Cómo viven una sexualidad “sana” las personas con diversidad funcional en una sociedad “insalubre” en materia sexual? (Peirano, 2014a). Abunda una mirada biologicista e higienista para abordar la sexualidad en general, pero especialmente cuando se trata de la sexualidad de las personas con discapacidad o con diversidad funcional. Una mirada biomédica, que intenta poner el foco en la prevención de salud, y que entiende a la salud como ausencia de enfermedad y no desde una visión de bienestar general. La dimensión más productiva de la sexualidad, la dimensión del placer y del deseo suele quedar relegada al abordar la sexualidad de las PcD.

Afrontar la sexualidad y la discapacidad desde un enfoque atento a las necesidades y deseos de las subjetividades de cada PcD supone mucho más que atender a necesidades. Muchas de las capacidades se hallan aún por descubrir y valorizar. La realidad sexual invisibilizada construye un estigma sobre las personas con discapacidad, que niega y reprime su sexualidad, creando cada vez más reclusión y aislamiento en el ámbito familiar. Esto lleva a que las familias tengan dificultades a la hora de reconocer el derecho a la educación sexual integral de las personas con discapacidad. Las PcD son seres sexuales, pero la sociedad discapacitante suele negarlo. Desde el desconocimiento, también se suele infantilizar a las personas con discapacidad negando su desarrollo sexual. Estas actitudes fomentan una baja autoestima e impiden la participación de niñas con discapacidad en los espacios, conversaciones y oportunidades de intercambio, juego y relacionamiento (socialización) con otras infancias. Estas actitudes suelen estar basadas en una serie de mitos asociados a las personas con discapacidad en relación a su sexualidad (Peirano, 2014b):

- La idea de que las PcD son hiposexuales. Es decir, no tienen su sexualidad desarrollada o mantienen una sexualidad infantil. Por ende, no tienen deseos y necesidades sexuales, son seres asexuados o “niñas y niños eternos”.
- Son personas que no pueden sentir placer ni ser personas amadas o deseadas, dado que no resultan atractivas para otras personas. O bien, solo pueden resultar atractivas para otras personas en su misma condición.
- Las PcD son personas hipersexuales. En muchas ocasiones, su sexualidad es “incontrolada”, sobre todo en el manejo de los impulsos.
- No existen personas con discapacidad transexuales, esa es una confusión producto de la propia discapacidad.
- No pueden (ni deben) formar pareja ni casarse, mucho maternar o paternar. También que la deficiencia es hereditaria y por lo tanto “las personas con discapacidad siempre tendrán hijos con discapacidad”.
- Si las PcD tienen pareja, solo pueden tener una pareja que también tenga discapacidad.
- Las PcD no necesitan privacidad.
- Que las PcD tienen preocupaciones más importantes que el sexo.
- Que las personas con discapacidad no pueden ser abusadas sexualmente
- La educación sexual sólo despierta su sexualidad “dormida”, es decir, el hablar de sexualidad los incitaría a prácticas no deseadas.
- Las personas con discapacidad no necesitan ESI.

La mayoría de los mitos tienen en común la negación del hecho sexual en las personas o parejas con diversidad funcional, basados en la falsa creencia: “La sexualidad solo puede ser compatible con individuos sanos; física y psicológicamente” (Peirano, 2014a, p. 4). Además, existe, para Peirano el mito del eterno retorno, que daría cuenta de la más reeditada forma de discriminación hacia las personas con diversidad funcional: suponer que son todas iguales, y que pertenecen a un mismo grupo (el de “los discapacitados”¹) personas unidas por una misma condición que se supone; “los invalida”. La falsedad de estas afirmaciones prejuiciosas, olvida (o no tiene en cuenta); un concepto imprescindible: no todas las personas tenemos las mismas experiencias vitales (Ibidem).

Estas barreras y desigualdades pueden potenciarse y agudizarse cuando se cruza con otras desigualdades. Por ello resulta necesario reflexionar brevemente en torno a las interseccionalidades entre discapacidad y género, que profundizan la exclusión.

¹ Se utiliza este término y se utiliza el masculino genérico para ponerlo en palabras de la autora (Peirano, 2014a)

1.1.3 Discapacidad, género e interseccionalidad

Actualmente en la sociedad persisten profundas desigualdades que afectan tanto a las personas con discapacidad como a las mujeres y disidencias sexuales. Estas desigualdades están arraigadas en los contextos y condiciones específicos, donde la exclusión y el sexismo se entrelazan con otros factores como la edad, la raza, la etnia, la orientación sexual y, por supuesto, la discapacidad; lo que conlleva a que las demandas y necesidades de determinados grupos continúen siendo ignoradas o subestimadas.

Desde la perspectiva de la teoría feminista, se han destacado valiosos aportes para reconocer las intersecciones entre género y discapacidad. Esto implica comprender cómo las mujeres con discapacidad enfrentan formas específicas de discriminación y marginalización que surgen de la interacción de su género y su discapacidad. Por ejemplo, las mujeres con discapacidad pueden enfrentar barreras adicionales para acceder a servicios de salud reproductiva, educación, empleo y participación política debido a la intersección de múltiples formas de discriminación. También, en un análisis inverso, las personas con discapacidad suelen ser vistas como aññadas, asexuadas, o hipersexualizadas desde una mirada patologizante. Algo tienen en común: la exclusión, la incapacidad y la dependencia.

Las personas con discapacidad y en particular las mujeres, al ser definidas como opuestas al ideal de sujeto —entiéndase varón— y poseedoras de un déficit o anormalidad; son colocadas en el lado de lo inferior de las diadas por lo que, para recuperar o preservar su valía, suelen ser sometidas a mecanismos de normalización, tecnologías del cuerpo que regulan sus conductas, los disciplinan, mediante prácticas discursivas, descriptivas, prescriptivas o prohibitivas —religiosas, legales, saberes científicos— que definen, deciden, promueven o reprimen ciertas conductas, con base en la premisa de que las define como incapaces, dependientes y asexuadas (Foucault 1976 en Cruz Pérez, 2013, p. 61).

Siguiendo con esta línea, Peirano (2014a) propone el concepto de "ciudadanía sexual" como un horizonte para comprender las dinámicas de poder y las luchas por los derechos sexuales en la actualidad. Así, la ciudadanía sexual va más allá del reconocimiento legal y político de los derechos sexuales, para abarcar también las prácticas cotidianas, las relaciones de género y las negociaciones de poder en el ámbito de la sexualidad. Por lo tanto, la ciudadanía sexual requiere un enfoque inclusivo y sensible a la diversidad de experiencias y vivencias sexuales, que tenga en cuenta las múltiples identidades y trayectorias de las personas en su lucha por la igualdad y el respeto de sus derechos sexuales. De este modo, la ciudadanía sexual implica el derecho de cada persona a tomar decisiones autónomas y libres sobre su vida sexual, incluyendo la posibilidad de expresar su identidad de género y orientación sexual sin sufrir discriminación ni violencia.

Este concepto reconoce que la ciudadanía no se limita al ámbito público y político, sino que también abarca la esfera privada y personal, donde se juegan gran parte de las relaciones de poder y las desigualdades de género. La ciudadanía sexual implica la reivindicación de la autonomía y la dignidad de las personas en todas las dimensiones de su vida sexual.

La consideración de la interseccionalidad entre discapacidad y género es esencial para abordar de manera integral el derecho a la ESI de las personas con discapacidad. También, al no considerar la identidad de género de las personas con discapacidad o su orientación sexual y asumir que se trata de una confusión producto de la discapacidad, es uno de los mitos de la discapacidad que niega la intersección discapacidad-género y que profundiza las desigualdades. Por lo tanto, es crucial tener en cuenta cómo estas dos dimensiones se entrelazan para garantizar que las políticas y prácticas sean inclusivas y equitativas para todas las personas.

1.1.4 La vivencia de la sexualidad según el tipo de discapacidad

Las personas no tenemos o carecemos de sexualidad. Somos seres sexuados, sexuadas, sexuades. Desde el paradigma de la diversidad funcional, todas las personas funcionamos de manera diferente, es parte de la diversidad. Las diversidades funcionales podrían dificultar determinadas prácticas, de la misma manera que los prejuicios y las prohibiciones. Es común la reducción de la sexualidad a la genitalidad, procreación y rendimiento sexual. Sin embargo, la sexualidad tiene múltiples dimensiones que no son estáticas, son dinámicas, se construyen y aprenden en base a la propia experiencia. Es un proceso circular, sin principios ni finales estipulados. Son vivencias propias, personales, individuales, subjetivas.

Sexualidad se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. (...) Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. (...) En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos (OMS, 2006)²

Es fundamental entender que las personas con diversidad funcional poseen los mismos derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos que cualquier otra persona. Tienen el derecho inherente a vivir una vida sexual plena y satisfactoria, a desear, a tener relaciones consentidas, a ejercer el control sobre su propio cuerpo y a acceder a la información y servicios relacionados con la salud sexual y reproductiva. En este sentido, es

² Definición acuñada por la Organización Panamericana de la salud, Organización Mundial de la Salud, Guatemala, 2000.

fundamental reconocer que la diversidad funcional no debe ser percibida como una limitación, sino como una característica que influye en la manera en que una persona se relaciona con su entorno y se desenvuelve en la sociedad. En este sentido, Peirano (2014a) expone algunos estigmas que viven las PcD según la discapacidad de la que se trate.

Las personas con discapacidad intelectual, sostiene, tienen el “estigma” de tener una discapacidad visible, y por ende favorece un tipo de mirada infravalorante, infantilizante y sobreprotectora por parte de la mirada social, que obstaculiza la construcción de una identidad propia (Goffman, 2006). Para Peirano, el concepto peyorativo de “deficiencia mental” trae consigo el supuesto de la deficiencia sexual, como si existiera una relación directa entre inteligencia y sexualidad. Muchas personas con discapacidad intelectual realizan una elección de pareja afectiva y no sexual o genital (Peirano, 2014a).

Según su experiencia asesorando en terapias sexuales para personas con diversidad funcional, muchas de las personas con discapacidad motriz tienen dificultades físicas. En el caso de los varones, manifiesta que es común experimentar una falta de deseo bloqueado por el miedo de no poder complacer a su pareja, miedo que se funda en una expectativa social de asumir a un varón como siempre dispuesto y siempre con deseo sexual. En el caso de las mujeres, la autora plantea que existen dificultades para conocer el propio cuerpo y llegar a fases de excitación.

En relación a las personas con diversidad sensorial, ya sean visuales o auditivas, Peirano explica que no generan limitaciones físicas en la respuesta sexual orgánica, pero sí en las dificultades para acceder a la información en materia sexual. Junto con la ausencia de aptitudes para relacionarse socialmente, las personas con diversidad sensorial son propensas a experimentar problemas de orden sexual y afectivo.

Educar en sexualidades sigue siendo un tema pendiente, pero mucho más aún cuando se hace referencia a la sexualidad de las personas con diversidad funcional.

La educación sexual debe considerar diversos aspectos del individuo que procurará abordar de manera integral y constante, considerando la pluridimensionalidad del hecho sexual humano. El término educación sexual implica plasticidad y pluralidad, por lo que su enseñanza no puede reducirse a una charla aislada, sino que demanda un proceso personal, familiar y social de participación activa, que comienza con el nacimiento mismo; y aún antes, por lo que siempre es un buen momento para propiciar espacios de encuentro y reflexión. Nunca es tarde para repensar las prácticas: y transformarlas (Peirano, 2014b, p. 14).

1.2 Educación Sexual en personas con discapacidad

¿Por qué es importante la educación sexual?, ¿qué debe hablarse en familia y cuándo hacerlo?, ¿cómo y hasta dónde puede desarrollarse la sexualidad de un niño o niña con discapacidad?, ¿cómo manejar las situaciones incómodas y enseñar a cuidar la intimidad y el respeto? Entre risas, nervios y temores, estos son algunos interrogantes que realizaron familias de niños, niñas, niños y jóvenes con discapacidad en una investigación acerca de la implementación de la educación sexual en contextos de inclusión en Uruguay, que dieron origen al documento 'Es parte de la vida' que luego se editó junto al Ministerio de Educación de la Nación Argentina (Meresman, 2013).

Todo proceso educativo implica la transmisión de una visión del mundo conformada por los saberes, valores, tradiciones y proyectos. Toda educación es sexual, porque en todo proceso educativo se negocian sentidos sobre el sexo y las relaciones de género. Por otro lado, no se pueden negar la presencia de los cuerpos y las emociones en la escuela (Morgade, 2011).

La sexualidad, como ya se dijo, es parte de la vida, aunque a veces en ciertas instituciones (escuela y familia entre las de mayor peso) exista una negación a aceptarlo. Siendo la sexualidad una dimensión constitutiva de la vida, es que resulta imperioso cuestionarse sobre cuándo, cómo y por qué se puede enseñar sobre sexualidad a personas con discapacidad. Como cada niño, niña, niño o adolescente, quienes viven con una discapacidad tienen derecho a saber cuidarse, a disfrutar y conocer su cuerpo, a diferenciar actitudes propias para espacios públicos, privados e íntimos (Meresman, 2013); pero también es necesario que la educación en sexualidad supere la mirada biologicista, médica e higienista para educar también desde la dimensión del placer y el disfrute.

Cuando Morgade dice que toda educación es sexual, se refiere a que no solo hay educación sexual cuando se tocan ciertos temas, sino que también cuando se los omite ~~también~~ se están emitiendo mensajes sobre la sexualidad. La vergüenza, la elusión a ciertos temas o la censura de algunas palabras implican comunicar mensajes que son determinantes en la educación sexual de las infancias y las juventudes.

La educación sexual es necesaria para todos y también para los niños y niñas con discapacidad, pues incluye una parte importante de los conocimientos y habilidades que necesitan para desarrollarse saludables y desempeñarse adecuadamente en el mundo que les ha tocado vivir. Además, contribuye a fomentar en ellos la madurez y los sentimientos positivos acerca de sí mismos, ayudándoles a rechazar ideas equivocadas, como que no son dignos de ser amados o que nunca podrán mantener una relación afectiva satisfactoria. Después de todo, la salud sexual

es una parte importante de la salud física y mental. Y sobre todas las cosas, la educación sexual es un derecho de los niños y niñas que los adultos debemos respetar, promover y compartir con ellos (Meresman, 2013, p. 19)

1.2.1 Qué es la Educación Sexual Integral

Ya se dijo que toda educación es sexual, pero en este apartado interesa abordar la educación sexual integral (ESI) como política pública en Argentina. Si bien siempre se enseñó (por acción u omisión) sobre sexualidad, la promulgación de la Ley N° 26.150 en 2006 representó un punto de inflexión significativo en la implementación de la ESI como política pública, por varios motivos. Por un lado, al otorgar un marco normativo sobre el cual encuadrar la enseñanza sobre sexualidad. También, al asumir explícitamente las dimensiones que implica la sexualidad humana desde un enfoque integral, superando enfoques morales y biologicistas. Pero, especialmente, al asumir un posicionamiento político que concibe a la educación sexual como un derecho. Esto se ve reflejado en su primer artículo “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” (Ley N° 26.150, 2006 Artículo 1).

La ley se inscribe dentro del paradigma de los derechos humanos, que reconoce a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho. Este enfoque se había consolidado pocos años antes en Argentina con la Ley N° 25.673 de salud sexual y procreación responsable, donde ya se había asumido a las infancias y adolescencias como sujetos de derecho, definiendo a las familias a partir de la noción de responsabilidad. Con este enfoque integral de derechos humanos se deja atrás el modelo tutelar que asumía a las infancias como “menores” bajo tutela. Este nuevo enfoque, que recupera la Ley de ESI, considera a las niñas y adolescencias como sujetos de derecho, considerando que tienen una capacidad de autonomía progresiva que se da en su desarrollo integral como personas. Esto implica, además, que deben tener la posibilidad de emitir su voz, opinar, participar y decidir en temáticas que les conciernen sin que las adulteces decidan por ellos. Este cambio de paradigma coloca a la escuela en un rol fundamental dentro del sistema de protección de derechos, ya que comparte una corresponsabilidad con la familia y otras instituciones del estado para garantizar plenamente los derechos de niños, niñas, niños y adolescentes.

La Ley de ESI es un marco normativo corto que fue sancionado en un contexto de resistencia por parte de sectores conservadores y religiosos que intentaron evitar su promulgación. Sin embargo, a lo largo de los años se sancionaron otros marcos normativos que dieron continuidad y profundizaron esta política pública en materia de sexualidad. Por nombrar algunas de las más relevantes: La Ley 26.378 Convención sobre los Derechos de

las Personas con Discapacidad (sancionada en mayo de 2008), la Resolución 45/08 del Consejo Federal de Educación (CFE) que establece los lineamientos curriculares para la ESI (Ministerio de Educación de la Nación Argentina y Consejo Federal de Educación, 2008), Ley 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que Desarrollen sus Relaciones Interpersonales (sancionada en marzo de 2009), conocida como Ley de Protección Integral a las Mujeres, Ley 26.618 de Matrimonio Civil (sancionada en julio de 2010), conocida como Ley de Matrimonio Igualitario, Ley 26.743 de Identidad de Género (sancionada en mayo de 2012), Ley 26.862 de Reproducción médicamente asistida (sancionada en junio de 2013), Ley 27.234 de Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género (sancionada en noviembre de 2015), Ley 27.499 conocida como Ley Micaela de Capacitación Obligatoria en Género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado (sancionada en diciembre de 2018), la Resolución del CFE N° 340/18 del Consejo Federal de Educación, con el objeto de dar efectivo cumplimiento a la Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral y garantizar el desarrollo de los lineamientos curriculares detallando los núcleos de aprendizajes prioritarios por nivel educativo, Ley 27.610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del embarazo (sancionada en diciembre de 2020), Ley 27636 de Promoción del Acceso al Empleo Formal para Personas Travestis, Transexuales y Transgénero “Diana Sacayán - Lohana Berkins” (sancionada en junio de 2021) y el Decreto Presidencial N° 476/2021 (promulgado en julio de 2021) que establece incorporar la nomenclatura “X” en los DNI para reconocer identidades por fuera del binomio masculino y femenino, conocido como DNI no binario.

Este proceso de ampliación de derechos en materia de sexualidad se vio reflejado en este marco normativo aquí mencionado, pero también se produjeron documentos oficiales del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI), para garantizar la efectiva implementación de la ESI en los establecimientos educativos en todo el territorio nacional.

1.2.1.1 Herramientas de análisis y reflexión de la ESI

Desde que se consolidó el PNEI, la elaboración y difusión de materiales educativos fue permanente. Se elaboraron documentos, cartillas, láminas, folletos, videos y recursos audiovisuales con el fin de crear un corpus de saberes acerca de la ESI y que la docencia de todo el país pueda valerse de estos materiales para su efectiva implementación.

Entre los recursos creados y difundidos para el abordaje de la ESI en las escuelas, existen dos grandes dimensiones teórico conceptuales que atraviesan la ESI y desde las cuales la ESI ingresa a la escuela: los ejes de la ESI y las puertas de entrada.

1.2.1.2 Los ejes de la ESI

La política pública en ESI definió desde su ley la idea de integralidad de la ESI, que el PNEI luego plasmó en cinco grandes ejes organizadores pero articulados que permiten visibilizar la idea de integralidad en los lineamientos curriculares y en el abordaje de los contenidos de ESI. Esta idea luego se va profundizando y se plasma en los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) (Resolución 340/18) que se expresan tomando como base la articulación de estos cinco ejes conceptuales: ejercer nuestros derechos, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad, valorar la afectividad y cuidar el cuerpo y la salud. Estos ejes constituyen la estructura básica que propone el Programa Nacional de ESI para el abordaje de la educación sexual con un enfoque integral (Ministerio de Educación de la Nación, 2022).

Ejercer nuestros derechos: Este eje se enfoca asumir a las niñas y adolescencias como sujetos de derecho, con plena capacidad para participar, hacer oír su voz, a la vez que asume al Estado, la escuela y sus docentes como garantes de estos derechos.

Garantizar la equidad de género: La ESI busca promover la igualdad de género y combatir las desigualdades, estereotipos y roles de género que perpetúan la discriminación y la violencia. Fomenta relaciones basadas en el respeto, la igualdad y la no discriminación entre personas de diferentes géneros. También incorpora en los últimos documentos un enfoque superador al binarismo, buscando garantizar el derecho a la identidad de género, además de reflexionar críticamente sobre la construcción social de la masculinidad y la femineidad.

Respetar la diversidad: Es la dimensión que reconoce y valora la diversidad en todas sus formas, incluyendo la diversidad sexual, étnica, cultural, religiosa, y de orientación e identidad de género. También la diversidad funcional y en discapacidad puede ser entendida desde este eje, aunque es una temática con menos contenido en los documentos oficiales del PNEI al trabajarse desde este eje. Es una dimensión que busca promover el respeto, la aceptación y la inclusión de todas las personas, independientemente de sus diferencias.

Valorar la afectividad: Desde este eje de la ESI se fomenta el desarrollo de relaciones afectivas saludables y el reconocimiento de la importancia de las emociones en la vida sexual y afectiva. Promueve el diálogo abierto y el respeto mutuo en las relaciones interpersonales, así como el desarrollo de habilidades para la resolución pacífica de conflictos.

Cuidar el cuerpo y la salud: Este eje se centra en promover el autocuidado. Las concepciones sobre qué es un cuerpo, cómo se lo vive y cómo cuidar de la propia salud. Esta dimensión propone pensar el cuerpo no sólo asociado con la dimensión biológica, sino que también está constituido por los significados y valoraciones que se le otorgan en cada sociedad y en cada momento histórico (Ministerio de Educación de la Nación, 2022).

Si bien se desglosa cada eje por separado para poder conceptualizarlos, la idea de integralidad de la ESI implica que cada una de estas cinco dimensiones se encuentran presentes permanentemente, en cada contenido y núcleo de aprendizaje. Es decir, cada vez que la ESI ingresa a la escuela. En este sentido, también existen otros cinco organizadores que permiten identificar cómo se hace presente la sexualidad en la escuela (Faur, 2014).

1.2.1.3 Las puertas de entrada

Las puertas de entrada (Arévalo et al., 2020) son un dispositivo elaborado por el Programa Nacional de ESI para visibilizar las diferentes dimensiones de la implementación de la ESI en las escuelas. El documento que las explica fue publicado en cada uno de los cuadernillos que componen la Serie Cuadernos de ESI (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2009). Resulta relevante desarrollar cada una de las puertas, ya que esta clasificación resulta un útil dispositivo para reflexionar sobre las intervenciones educativas y pedagógicas de manera situada en las instituciones educativas.

Las llamadas puertas de entrada de la ESI constituyen una herramienta de análisis y de reflexión útil para la implementación de la educación sexual en las instituciones educativas, ya que hacen referencia a todas las formas posibles en que la sexualidad, entendida integralmente, se puede tematizar en la escuela y constituir una instancia de aprendizaje tanto para docentes y equipos escolares como para estudiantes (Arévalo et al., 2020).

1. La primera puerta de entrada se denomina “la reflexión sobre nosotras/os mismas/os”³: Refiere al posicionamiento personal y al enfoque que cada docente (y persona) tiene sobre la ESI y la sexualidad en general. Es decir, qué le sucede a cada docente con la sexualidad y la educación sexual, ya que, al enseñar siempre se ponen en juego pensamientos, sentimientos y creencias. Esta puerta apunta a la importancia de revisar aquellos supuestos y posicionamientos relacionados con las propias trayectorias educativas y de formación, para poder correrse de la propia opinión y transmitir los contenidos que establece la normativa vigente. “Toda educación es sexual” (Morgade, 2011), por ende, se ponen en juego las valoraciones, ideas y la propia historia en cada acto pedagógico. La mejor manera de abordar estas representaciones es a través del diálogo entre las personas adultas; poner en común estas cuestiones y discutir las en un clima de confianza, teniendo en cuenta los cambios que se han producido en las juventudes y adolescencias en los últimos años, sobre todo a partir del uso de las nuevas tecnologías y los movimientos cada vez más consistentes de empoderamiento de las mujeres frente a las violencias de género.

³ En este caso se utiliza el desdoblamiento de género binario con separación con el símbolo barra para respetar textualmente cómo nombran esta puerta de entrada los documentos oficiales.

Los documentos oficiales refieren que la escuela podrá avanzar en este sentido, si se consolida la idea de que la educación es un espacio habilitante de conversaciones referidas al género y la sexualidad, mediante la disposición de espacios de debate y reflexión, donde las y los docentes se puedan acompañar, capacitar y formar equipos interdisciplinarios para que sus prácticas sean cada vez más democráticas e integrales en un sentido inclusivo e igualitario.

2. La segunda puerta de entrada es la denominada “el desarrollo curricular de la ESI”. Como su nombre indica, esta hace referencia a los contenidos de ESI que se deben enseñar de manera sistemática en cada nivel educativo. Pero también considera la evolución de los núcleos de aprendizaje prioritarios de ESI a lo largo de cada año, curso y nivel de manera transversal. Esta puerta de entrada también implica la posibilidad de contar con espacios y tiempos para reflexionar, planificar e ir reconociendo las necesidades de acceder a recursos didácticos y capacitaciones. En relación a esta puerta de entrada, en el año 2009 se publicaron los Lineamientos curriculares de ESI (Ministerio de Educación de la Nación Argentina y Consejo Federal de Educación, 2008). Luego, en 2018, el Consejo Federal de Educación determinó, en la Resolución 340/18 (Consejo Federal de Educación, 2018), cuáles son aquellos núcleos de aprendizajes prioritarios que deben enseñarse en ESI por cada nivel educativo, es decir: inicial, primario y secundario.

3. La tercera puerta de entrada es “la organización de la vida cotidiana institucional”. Este es otro lugar por el cual la ESI se hace presente en la vida escolar. Es preciso revisar la cultura institucional desde el enfoque de derechos, de género y de diversidad propios de la ESI, porque tanto las regulaciones, las prácticas como los rituales escolares construyen y transmiten sentidos que tiene la escuela sobre la sexualidad. Esta dimensión invita a reflexionar e identificar en el ámbito escolar aquellos gestos, costumbres, rutinas en las que se pongan en juego roles de género estereotipados y pensar, al mismo tiempo, cómo se puede desandar ese camino. Mirar críticamente la vida institucional es una invitación a revisar y transformar las acciones, los discursos, las costumbres escolares que puedan ser injustas o desigualitarias, es un objetivo indispensable para la escuela porque implica no ejercer violencias de género y educar en la igualdad de derechos.

4. La cuarta puerta de entrada es la de los “episodios disruptivos”. Es decir, la actuación institucional frente a episodios que irrumpen en la escuela. En ocasiones, hay situaciones o eventos no esperados que ocurren en la escuela y pueden ser conflictivos o simplemente disruptivos. Éstos pueden ocurrir entre estudiantes, o entre estudiantes y personas adultas de la escuela, y muchas veces se convierten en una demanda del estudiantado para ser trabajados en el aula. También puede tratarse de situaciones personales que llegan a la escuela como demanda para el acompañamiento o por la reacción que produce frente a las otras personas. Las orientaciones sobre las puertas de

entrada indican que en todos los casos es deseable que el equipo directivo, docentes y otros cargos responsables se detengan a repensar las estrategias de acción con el fin de convertir esas situaciones en oportunidades de aprendizaje y acompañamiento para el estudiantado, pero también para poder consensuar dichos abordajes como una estrategia institucional. También se señala la importancia de que las intervenciones en estos casos estén fundamentadas en las normativas vigentes y que cuenten con el respaldo necesario ya que no se trata, en ningún caso, de docentes actuando en soledad, sino que lo puedan hacer como un colectivo de profesionales.

5. Finalmente, la última puerta de entrada es “familia y comunidad”. Esta dimensión da lugar a otras instituciones del Estado y de la sociedad civil, apelando también a la corresponsabilidad que se mencionaba anteriormente. Esta puerta de entrada reconoce que la sexualidad es una realidad humana tan compleja que no se agota en la escuela. Más bien, hay una multiplicidad de instituciones que intervienen en este campo: salud, desarrollo social, justicia, derechos humanos, seguridad, y muchas organizaciones de la sociedad civil que aportan saberes y experiencia. También busca involucrar a las familias de estudiantes en la normativa vigente para garantizar el derecho a la ESI habilitando el acercamiento entre la escuela y las familias para tematizar estas cuestiones con una mirada amplia y respetuosa por la diversidad de configuraciones familiares e identidades de género, que permitan tanto a las escuelas como a las familias enriquecer la mirada en un marco de garantías por los derechos humanos de toda la comunidad educativa, especialmente de niñas y adolescentes.

Recuperar las dimensiones conocidas como “puertas de entrada” en la ESI constituye una herramienta fundamental para analizar y reflexionar sobre las prácticas de ESI en toda institución educativa, especialmente para identificar cómo ingresa la sexualidad a la escuela. Que toda educación es sexual implica reconocer que la sexualidad aparece en las cinco puertas en todas las instituciones educativas permanentemente. Solo que no todas las veces implica un acto pedagógico reflexivo que habiliten una instancia de aprendizaje basada con enfoque integral de la ESI.

1.2.2 El derecho a la ESI de personas con discapacidad

Los documentos oficiales elaborados por el PNEI, los materiales, recursos, láminas, videos y folletería fue vasta y profusa. También las diferentes jurisdicciones nacionales elaboraron materiales producidos por los propios equipos técnicos de ESI provinciales. Además, existen materiales creados por sindicatos docentes, como es el caso de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), organizaciones sin fines de lucro y fundaciones que también elaboraron, publicaron y difundieron numerosos materiales de ESI a lo largo de estos años, desde la sanción de la ley hasta la actualidad. Sin embargo,

a la hora de buscar recursos adaptados e inclusivos para poder trabajar con personas con discapacidad o diversidad funcional, el universo de materiales disponibles se reduce drásticamente.

Desde el Ministerio de Educación de la Nación, existen una serie de recursos audiovisuales adaptados para discapacidad visual y auditiva. Este tipo de materiales fue de los primeros en producirse oficialmente, articulando ESI y discapacidad. También se publicaron una serie de láminas, la primera de ella es una lámina del año 2013, que si bien en su mensaje puede leerse “todas las personas, con o sin discapacidad, tenemos derecho a vivir nuestra sexualidad plenamente”⁴ bien el contenido de la lámina busca incorporar la diversidad funcional en su mensaje, el lenguaje no está adaptado a la diversidad funcional. Es una lámina con mucho texto con tipografías de colores y formas confusas escritas sobre una pared oscura de fondo, poco legible para cualquier persona, por ende, es inaccesible para personas con disminución visual o discapacidad intelectual. No tiene adaptaciones tampoco para discapacidades auditivas.

En 2022 el PNEI difundió una colección llamada Láminas ESI y Educación Especial (PNEI, 2022). Estos recursos tienen otro tipo de adaptaciones, como por ejemplo fondo blanco e imágenes grandes y un código QR que lleva a un audiovisual con explicación en lengua de señas sobre las láminas, y contenido diverso (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2022). Sin embargo, el texto sigue siendo pequeño, en minúscula, sobre fondos de colores lo que dificulta la accesibilidad. Las láminas tratan temáticas de abuso sexual a personas con discapacidad, autonomía de decisión en temáticas de sexualidad y la ESI y la discapacidad intelectual.

El documento oficial más potente para trabajar sobre ESI y discapacidad es el material de apoyo sobre educación sexual integral y discapacidad para compartir en familia, “Es parte de la vida” (Meresman, 2013). Este material que es ideal para la docencia, pero también para familias, aborda la sexualidad, la ESI, las temáticas de género, mitos y tabúes sobre sexualidad y discapacidad, cómo hablar con PcD sobre sexualidad para cada etapa de la vida, prevención de abusos y algunas recomendaciones específicas para los diferentes tipos de discapacidad. El recurso es amplio, valioso con un fuerte posicionamiento ético y político sobre discapacidad y sexualidad, pero abordado de manera amigable, con lenguaje simple, ilustraciones no estereotipadas y mucha claridad. Sin embargo, es un recurso que sirve de respaldo teórico y normativo para la docencia o las familias y no un material para adaptado para trabajar con PcD.

Existen experiencias valiosas de adaptación o creación de materiales de ESI para su enseñanza a personas con discapacidad y diversidad funcional. Uno de los casos más

⁴ Ver lámina en anexo, página 63

relevantes es una experiencia de una iniciativa innovadora e interdisciplinaria, que da cuenta de una innovación pedagógica y social vinculando la universidad con la comunidad. Se trata de un proyecto inter-facultades de la Universidad de Buenos Aires (UBA) para el diseño de materiales didácticos accesibles e inclusivos que permitan trabajar temas de ESI de manera universal en las escuelas y colegios secundarios. La propuesta consiste en un plan de diseño y fabricación de un kit de materiales de bajo costo que reúne recursos visuales, táctiles y auditivos mediante ilustraciones, gráficos, textos sencillos, textos en braille, piezas corpóreas impresas en 3D con texturas y colores, códigos QR y videos con audios e interpretación en lengua de señas argentina (LSA) (Agencia Nacional de Discapacidad, 2021). Esta experiencia, a fines de 2021, había logrado realizar 10 kits con objetos físicos impresos en 3D, folletos y otras piezas comunicacionales con textos, imágenes, impresión en braille, códigos QR con audio descripciones y videos con intérprete de lengua de señas (LSA); como también archivos digitales con instructivos para su posterior fabricación, contando con el sello de la Universidad de Buenos Aires. No es una experiencia masiva ni ampliamente difundida, pero sí resulta un antecedente inspirador para la práctica docente y profesional en ESI que da origen a este trabajo final integrador. En este sentido, la propuesta de práctica profesional en ESI busca valorizar los sistemas de apoyos para la enseñanza de la ESI como un recurso que potencia la autonomía de las personas con discapacidad, generando más independencia y ampliando el derecho a recibir educación sexual integral.

Capítulo 2: Relato de una práctica en ESI a través del juego

“El cuerpo sexuado se construye y se usa durante toda la vida; la autonomía y la autoestima se cultivan desde la primera infancia. Por ello, la sexualidad debe ser tema escolar desde el nivel inicial”

(Morgade, 2011, p. 61)

Este apartado presenta las definiciones generales sobre la institución educativa y la práctica docente y profesional sobre la cual se planificó la intervención en ESI. Comenzaremos por describir el contexto institucional que sustenta al profesorado en educación especial, para luego sintetizar algunos datos que arrojó el diagnóstico situacional sobre el estado de la ESI en la Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred. Luego, el capítulo desarrolla una descripción sobre la planificación e implementación de la práctica, para cerrar con algunas reflexiones críticas sobre la misma.

2.1 Descripción del contexto institucional: “el Cabred”

El Instituto de Educación Superior “Dr. Domingo Cabred”, hoy devenido en Facultad de Educación y Salud (FES) “Dr. Domingo Cabred” de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) desde 2007, fue fundado en la ciudad de Córdoba en el año 1961. Su creación fue el resultado de un intento de dar respuestas a las demandas provenientes de la comunidad, frente a las problemáticas que se presentaban en la población escolar, por el fracaso en el aprendizaje de sus estudiantes (Mayorga, s. f.). Su sujeto y objeto de estudio ha sido el conocimiento de toda persona en situación de aprendizaje. La propuesta formativa del Cabred, desde entonces y hasta hoy, articula los aportes de distintos campos disciplinarios, construyendo conocimiento a través de prácticas educativas, terapéuticas y clínicas sostenidas.

Actualmente, en la FES se dictan cuatro carreras de grado (Licenciatura en Pedagogía Social, Licenciatura en Psicomotricidad, Licenciatura en Psicopedagogía, Profesorado Universitario de Educación Especial) y una de posgrado (Especialización en Intervenciones Socioeducativas en Infancias Tempranas). La práctica en ESI que da origen a este trabajo se realizó en el Profesorado Universitario en Educación Especial (PU EE), más precisamente en el Seminario de Educación Sexual Integral, correspondiente al cuarto año de la carrera y a cargo del docente de la cátedra 2, dictado los días martes de 20 a 22hs. Este profesorado está organizado en cuatro años de cursado, con una carga horaria de dos mil novecientos doce horas (2912), lo que implica una carga horaria que requiere de disponibilidad y dedicación por parte de quienes cursan esta carrera.

El diseño curricular de la carrera combina espacios de ciencias sociales, pedagogía y educación, práctica docente, psicología y espacios específicos para la discapacidad. A partir

del tercer año de cursado, se abren tres orientaciones que con materias específicas: orientación en ciegos y disminuidos visuales (CDV), orientación en discapacidad intelectual (DI) y orientación en sordos e hipoacúsicos (SH). Sin embargo, en el cursado continúa habiendo espacios comunes a todas las orientaciones, entre ellos el Seminario en Educación Sexual Integral del último año de cursado. Este espacio cuenta con dos horas semanales de cursado, lo cual invita a reflexionar si es un tiempo suficiente o adecuado para poder implementar el formato curricular de seminario para abordar temáticas complejas y profundas como las que atañen a las sexualidades.

2.2 Revisión de la aproximación diagnóstica institucional en torno a la ESI

Antes de pensar, diseñar, corregir e implementar la práctica en ESI en el PUEE, se realizó un proceso de diagnóstico que involucró diferentes etapas, para poder tener una familiarización con la institución, su modo de funcionar, las personas que la habitan y, especialmente, el estado de la ESI en ella.

Para llevar a cabo el diagnóstico situacional, se realizó una triangulación metodológica que combina técnicas cualitativas, con cuantitativas de recolección de datos. Se realizaron tres entrevistas, semiestructuradas, dos encuestas a la población que integra el PUEE, tanto a docentes como estudiantes, observación de las clases del Seminario de ESI y de la institución, en su carácter edilicio y un análisis documental y de investigaciones antecedentes.

La observación no participante fue una primera instancia de acercamiento, tanto a la institución como a las clases (estas últimas se describen en el siguiente apartado). La observación del edificio y de clases consistió en diferentes visitas al Cabred en distintos días y horarios, donde se realizó un recorrido por sus instalaciones, prestando particular atención a la dinámica institucional: el movimiento de las personas que la habitan, la cartelería, las instalaciones, los mensajes, los murales, entre otros detalles relevantes para la descripción y el conocimiento de la FES.

Es relevante destacar que son numerosas las referencias a la sexualidad que se pueden percibir al recorrer el Cabred, aunque a veces discordantes. De la observación edilicia se destaca la cartelería, el lenguaje, y una ocupación del espacio con mensajes que reflejan la heterogeneidad de posiciones y de modos de entender la realidad que habitan la institución con interpelación a las sexualidades. Por un lado, existe una institución que muestra algunas características tradicionales y conservadoras, que mantiene diferencias edilicias por género, cartelería binaria (baños que aclaran con dibujo y palabras la diferencia entre 'Hombres' y 'Mujeres'), con igual cantidad de baños e inodoros para cada sexo, pese a

que el 95% de las cursantes se autoperciben como mujeres⁵. Por otro lado, se observan en la institución espacios de lactancia, el ofrecimiento de toallitas y tampones para retirar en los pasillos, y murales con perspectiva de género que dan cuenta de la presencia de esta perspectiva en la institución. También puede describirse que los mensajes construidos por el centro de estudiantes o por estudiantes en general, utilizan lenguaje no binario e intentan nombrar las diversidades sexuales para visibilizar. Por ejemplo, desde el uso del lenguaje inclusivo o no binario⁶. También se puede observar trabajos que reivindican a las mujeres desde una perspectiva feminista⁷. Además, se pudieron identificar acciones que apuntalan el derecho al estudio para las mujeres cursantes de las diferentes carreras de la FES⁸. La perspectiva de género y diversidad sexual también se percibe en las expresiones estudiantiles a través de murales⁹.

En cuanto a las entrevistas, éstas fueron realizadas al equipo de docentes a cargo del Seminario de ESI por separado, es decir, al profesor a cargo de la Cátedra II y a la profesora responsable de la Cátedra I. También fue entrevistada la directora del PUEE. Resulta interesante, al cotejar las entrevistas, que ante las mismas preguntas fueron diferentes las respuestas e interpretaciones sobre el estado de ESI en la institución, tanto de cada docente como de la directora. Ante la pregunta “¿qué ideas cree que tienen docentes de otras cátedras en relación a la ESI?”, el profesor a cargo de la cátedra en la cual se realizó la práctica en ESI, planteó que hay miedo por parte de los docentes al abordar la ESI, porque la ESI tiene que ver con la propia historia de vida:

La formación de la educación sexual, además de desconocimiento, es falta de mirar su propia sexualidad o los miedos para mirar su propia sexualidad a la que convoca la educación sexual, invoca mucho a mirarte a vos, porque como docente todo lo que no trabajés sobre vos puede salir como un prejuicio, como una creencia en el currículum oculto cuando vos trabajás con estudiantes. (Profesor Cátedra 2, comunicación personal, mayo de 2021).

El docente sostiene que para poder trabajar la ESI hay que pensar la propia trayectoria de vida y la propia sexualidad, y eso a veces asusta o intimida. Además, el docente sostuvo haber tenido la iniciativa de invitar a docentes de otras cátedras y carreras de la FES a trabajar la ESI, pero que la convocatoria no fue exitosa.

Muchas personas cuando vos convocas para pensar, para reflexionar, no adhieren. ‘No, que no me siento capacitada, que yo no soy la persona que más sé, yo de esto, no manejo los temas... Entonces hay una cuestión como de rechazo

⁵ Ver anexo, página 63, fotografía 1 y 2.

⁶ Ver anexo, página 64, fotografía 3 y 4.

⁷ Ver anexo, página 65, fotografía 5.

⁸ Ver anexo, página 65, fotografía 6 y 7.

⁹ Ver anexo, página 66, fotografía 8.

primario o por desconocimiento, o por miedo, o por andá a saber bien qué causa que no adhieren (Profesor Cátedra 2, comunicación personal, mayo de 2021).

Por otra parte, la profesora a cargo de la Cátedra I sostuvo que existe una transversalización de la ESI en el Cabred y en el PUEE, y que los demás espacios curriculares acompañan la implementación y transversalización de la misma, cada vez de manera más comprometida. En contrapartida, uno de los puntos que encontramos en común entre las personas entrevistadas fue el desafío de poner el foco de la ESI con la perspectiva en discapacidad y diversidad funcional ¹⁰.

Las encuestas fueron realizadas a estudiantes y docentes de la carrera y sus respuestas fueron procesadas con el programa de estadística social SPSS, lo cual permitió realizar un entrecruzamiento de variables que complementó información específica y detallada del diagnóstico situacional. Analizar ambas encuestas de manera comparativa (la de docentes y la de estudiantes) aportó nuevas perspectivas sobre la institución para poder caracterizar el estado de situación de la ESI en el PUEE. Algunos de los resultados más relevantes que ofreció el estudio cuantitativo fueron:

- Un cruce muy curioso es que todos los docentes que respondieron que “casi siempre” incorporan contenido de ESI en sus unidades curriculares son de primer año, mientras que la totalidad de estudiantes de primer año respondieron únicamente las opciones de “nunca” y “casi nunca” cuando se les preguntó con qué frecuencia aparecía la ESI en su cursada.
- Hubo una minoría de estudiantes que respondió que “casi siempre” aparece la ESI en cursada, y la totalidad de este grupo es cursante del cuarto año.
- El 94,7% quienes cursan la carrera cree que el abordaje de la ESI debería ser mayor, mientras que un 42,9% de docentes cree que está bien como está.
- A diferencia de lo que surgió en algunas de las entrevistas, especialmente con la profesora a cargo de la Cátedra I y la directora de la carrera, la mayoría de quienes conforman el equipo docente cree que no existe transversalización de la ESI en el PUEE.
- El 86% de los docentes reconoce que nunca, casi nunca o solo a veces ofrece recursos para el abordaje de la ESI en sus unidades curriculares del PUEE, en este sentido el dato concuerda con que solo el 7% de estudiantes confirma haber recibido siempre o casi siempre, recursos y materiales didácticos para la enseñanza de la ESI a personas con discapacidad o diversidad funcional¹¹.

¹⁰ Ver anexo página 67, acceso a las entrevistas realizadas

¹¹ Ver anexo página 67, acceso al informe cuantitativo de las encuestas realizadas y entrecruzamiento de datos

Los resultados de este abordaje diagnóstico que pudimos cotejar a través de la triangulación metodológica nos ofreció un panorama sobre el estado de situación de la ESI en el profesorado de educación especial. Los espacios de formación de profesionales y docentes que trabajarán con PcD es el primer eslabón donde la ESI debe institucionalizarse y transversalizarse, para que pueda orientarse a derribar los mitos que circulan socialmente en torno a sexualidad y discapacidad. Alguno de los mitos que circulan sobre la sexualidad de las personas con diversidad funcional son que no pueden sentir placer sexual, que no tienen el ciclo de respuesta sexual esperable para las personas sin discapacidades, que no pueden formar pareja, que no son personas deseables, que si desean tener una práctica deben acudir al trabajo sexual, que no van a poder gestar y criar, entre otros mitos arraigados. Una de las consecuencias producto de la circulación social de estos mitos es que no se les facilita a las personas con discapacidad o diversidad funcional la educación sexual integral. Invisibilizar a las PcD como personas sexuadas y sexuales tienen consecuencias que no afecta solo al deseo, sino también al acceso a la información sobre sexualidad, es decir, al derecho a la ESI.

2.3 Aportes al diagnóstico áulico:

Existe un espacio (curricular) específico de ESI en el PUEE para superar las invisibilizaciones de la sexualidad en las personas con discapacidad: el Seminario de ESI. Esta materia corresponde al cuarto año de la carrera y se incorporó en el año 2018 (DGES - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2018) tras un proceso paulatino de incorporación de los contenidos de ESI a la formación docente, tal y como lo establece la Ley N° 26.150.

Desde 2008 hasta 2018, la Dirección General de Educación Superior (DGES) impulsó un proceso de revisión y actualización de los diseños curriculares del nivel, en las diferentes ofertas formativas. Con la modificación de los diseños curriculares para los profesorados de nivel inicial, primario y especial en el año 2008, se incorpora por primera vez como espacio específico el Seminario de Educación Sexual Integral en el 4to año del plan de estudios de los profesorados de nivel inicial y primario, mientras que en este año se incorpora como contenido específico de la Práctica Docente IV en los profesorados de educación especial. En años posteriores se modifican los diseños de diferentes carreras, llegando a incorporarse como espacio curricular específico en el cuarto año del Profesorado de Educación Especial en el año 2018 (S. Papera, comunicación personal, 5 de abril de 2024).

Tras ese proceso, los profesorados provinciales y los institutos superiores de formación docente tienen, en su cuarto año de cursado este espacio anual de dos horas

semanales dedicado específicamente al abordaje de la Educación Sexual Integral. La consolidación de los lineamientos curriculares de la ESI en cada nivel formativo, y en los profesorados de Córdoba, responden a un proceso que se fue ampliando y profundizando desde la sanción de la Ley 26.150. En 2009, el Consejo Federal de Educación (CFE) junto al Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI) publicaron los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (Ministerio de Educación de la Nación Argentina y Consejo Federal de Educación, 2008), donde se incluye un apartado para la educación superior y la formación de docentes. Este documento prescribe una estrategia de formación docente donde se garanticen los propósitos establecidos por el PNESI. Se parte del supuesto de que si bien los docentes no serán expertos que posean las respuestas a todos los temas vinculados a la ESI, existen contenidos consensuados que deberán estar en condiciones de enseñar. También determina estrategias de formación docente continua para garantizar la permanente formación y capacitación de docentes en educación sexual integral. A su vez, una década después, la Resolución 340/18 del CFE (Consejo Federal de Educación, 2018) establece los núcleos de aprendizajes prioritarios para cada nivel educativo, incluyendo la formación docente.

Como resultado de este proceso de consolidación de la ESI en el nivel superior y en los profesorados, el PUEE tiene en su cuarto año de cursada el espacio del Seminario de ESI, donde fue realizada la práctica docente y profesional en ESI que da origen a este trabajo, pero también fue insumo de diagnóstico para completar el estado de situación de la ESI que se pudo observar antes de diseñar un plan de trabajo e intervención.

2.3.1 Diseño curricular y programa de la unidad curricular: Educación Sexual Integral

El diseño curricular de Educación Sexual Integral para los profesorados de educación especial de la provincia de Córdoba, propone un encuadre que considera la sexualidad como inherente al ser humano, donde se juega en cada docente su propio modo de ser, como sujeto sexuado, su concepción de sexualidad, consciente o no, como así también los mitos, prejuicios e ideas sobre la temática. De allí que se propone revisar estas construcciones sociales en torno a la sexualidad de la persona con discapacidad, adoptando una postura reflexiva frente a su propio accionar. En los profesorados de educación especial de Córdoba, en sus tres orientaciones de la formación (discapacidad intelectual, orientación en sordos e hipoacúsicos y orientación en ciegos y disminuidos visuales), se detallan tres grandes propósitos:

- Adquirir una formación integral que posibilite el análisis crítico acerca de concepciones, ideas previas, mitos, prejuicios y mensajes acerca de la sexualidad que, como adultos, se comunican y se transmiten.

- Asegurar los conocimientos pertinentes, confiables y actualizados sobre distintos aspectos involucrados en la Educación Sexual Integral de las personas con discapacidad.
- Formar un docente que promueva la prevención de los problemas relacionados con la salud, en general, y la salud sexual y reproductiva, en particular. (DGES - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2018)

Además, se sugieren tres ejes de contenidos. (1) Educación sexual integral, eje que se encarga del abordaje de la sexualidad como construcción histórica. Hace hincapié principalmente en los ejes de perspectiva de género y afectividad de la ESI, y propone un abordaje social y cultural de la sexualidad. (2) Educación sexual y salud: es un eje que propone una mirada desde lo biológico. El conocimiento de los procesos de reproducción humana y aspectos vinculados al conocimiento de la salud sexual, reproductiva y no reproductiva. (3) La educación sexual integral en la modalidad de educación especial: Este eje es específico a los profesorados de educación especial y propone la enseñanza de la ESI para las PcD. Este eje hace mayor hincapié en el eje de derechos de la ESI, ya que propone el abordaje de los secretos en las infancias, los derechos humanos, el marco normativo de la ESI, la valoración de la intimidad, estereotipos y prejuicios y los mitos. También propone el abordaje con reflexión crítica de los mensajes y la discriminación producida y difundida por los medios masivos de comunicación.

En relación al programa de la cátedra del Seminario de ESI en el PUEE, este recupera algunas cuestiones prescriptas en las sugerencias del diseño curricular para educación especial, aunque con una impronta muy personal. El programa es el mismo compartido por ambas cátedras del Seminario de ESI. La fundamentación del programa incorpora una mirada desde el paradigma social con un posicionamiento ético y político más firme que los contenidos que se detallan en el diseño curricular. “El sujeto de la Educación Especial (la persona con discapacidad), suele presentar dificultades en construir los conceptos de intimidad, de lo público y lo privado, como así también, la instauración de los diques necesarios para el desarrollo sexual. Esta dificultad no está determinada por la discapacidad, sino por la mirada que tenemos hacia su cuerpo y su persona” (De Santis & Vaccarello, 2021).

La fundamentación del programa pone el foco en la propia sexualidad de cada docente, es decir, la primera puerta de entrada de la ESI. Fomenta una reflexión sobre el propio accionar que se juega en el personal docente, su propio modo de ser, como sujeto sexuado, su concepción de sexualidad, consciente o no, como así también los mitos, prejuicios e ideas sobre la temática. Propone una revisión estas construcciones sociales en torno a la sexualidad de las personas con discapacidad, adoptando una postura reflexiva frente a su propio accionar.

El programa de la materia sostiene que el personal docente de educación especial deberá prepararse para llevar a cabo una ayuda y acompañamiento asertivo a estudiantes, sus familias y equipos de salud, acerca de cómo actuar frente a las conductas sexuales manifestadas en diferentes oportunidades, pues dependiendo del tipo de discapacidad será necesario brindar a sus estudiantes un apoyo individual y específico.

Los objetivos y los ejes o núcleos que organizan el Seminario siguen la estructura propuesta por el diseño curricular, aunque agrega una perspectiva de análisis transversal a los contenidos: el enfoque de derechos humanos, la perspectiva de género y el paradigma de la complejidad. Cabe destacar que la propuesta del diseño curricular no hace aclaraciones al respecto de estos enfoques. Las adaptaciones y la propuesta curricular que realiza el equipo de cátedra se ve reflejada en el desarrollo de las clases que se pudo observar.

2.3.2 El grupo de clase y quienes se forman en el profesorado de educación especial

Antes de realizar las prácticas profesionales en ESI y en el encuadre del período de diagnóstico, se observaron clases del Seminario de ESI, los martes a la noche de 20 a 22hs en el Cabred. Las clases contaron con una presencia de poco más de veinte estudiantes, dentro de las cuales (de acuerdo a su expresión de género y por las entrevistas que brindó el docente a cargo de la cátedra), todas eran mujeres cis a excepción de un varón cis. De las mujeres cursantes, la mayoría de ellas eran madres, y algunas habían comenzado a estudiar la carrera después de los veinticinco años. Esta inequidad de género en la conformación demográfica de quienes cursan el profesorado en educación especial invita a reflexionar sobre el rol de las mujeres y el rol de los varones en la enseñanza a personas con discapacidad. ¿Existe un vínculo entre el rol de educar y el cuidado de las PcD? ¿Por qué estas dos tareas se asocian a un quehacer femenino? ¿Por qué de las personas que se dedican a la educación especial, más del 95% son mujeres? Estos interrogantes se complejizan al incorporar la noción de interseccionalidad, como categoría analítica que permite leer las condiciones de exclusión desde la complejidad y contextualidad. El enfoque interseccional amplía y complejiza las diferentes dimensiones de la diversidad, que en este caso parece encontrar un cruce entre género y discapacidad. Además, la docencia es en sí misma una profesión altamente feminizada.

A medida que las y el estudiante iban llegando a clase, se mostraban cansadas y cansado, y realizaban comentarios al respecto: sobre lo largo que había sido su día, sobre el trabajo, sobre las tareas de cuidado y la maternidad. Una estudiante asistía a todas las clases con su hija preadolescente, quien se quedaba en el aula durante las dos horas de cursado. Un grupo de estudiantes, las más participativas, dijeron que habían estado toda la

semana esperando la clase de ESI e incluso llevaron preguntas para hacer sobre aspectos vinculados a la sexualidad que les habían surgido a lo largo de su semana.

La participación en las clases fue activa, entusiasta y con mucho diálogo. Se aprecia un clima distendido, amable, con un vínculo de confianza con el docente, aunque también las estudiantes se muestran respetuosas y atentas. A lo largo de la clase, los comentarios de estudiantes involucrando su propia sexualidad eran permanentes. La primera puerta de entrada de la ESI, sobre la reflexión propia y el enfoque y posicionamiento sobre la ESI, estuvo vigente permanentemente en todas las clases del Seminario, junto al desarrollo curricular (segunda puerta de entrada de ESI) donde el profesor desarrollaba los contenidos planificados (Arévalo et al., 2020). En este sentido, las reflexiones, preguntas o anécdotas sobre la propia sexualidad o inquietudes sobre vivencias personales se hacían presente por parte de las estudiantes.

2.3.3 Dinámica de las clases y el proceso de enseñanza - aprendizaje

Las clases del Seminario de ESI estaban planificadas y estructuradas en momentos, aunque los momentos de diálogo e intercambio se hacían extensos y podían modificar lo planificado. El profesor solía comenzar la clase con dinámicas disparadoras de caldeamiento ante de dar inicio a la temática de la clase. Luego había un momento de conversación sobre lo que esa dinámica había movilizado o sobre las reflexiones que se desprendían en relación a eso. A posteriori el profesor comenzaba con un momento más expositivo, muchas veces respaldado por producciones audiovisuales. Algunos de los videos interpelaban la sexualidad de manera directa, por ejemplo durante una clase donde se trabajó el contenido “diversidad sexual” y se proyectó un video al respecto (Salón Erótico de Barcelona, 2017). Este tipo de recurso generaba impacto y mayor apertura desde la primera puerta de entrada de la ESI. El momento de diálogo e intercambios es el más extenso y fluido de la clase. A veces los comentarios sobre otros comentarios se alejan del tema del día, frente a lo cual el docente retoma y aporta desde lo teórico para anclar esas ideas.

El docente alterna los videos de soporte con una presentación en PowerPoint que presenta, con algunas palabras y conceptos claves sobre la diversidad sexual. Sin embargo, éste es solo un acompañamiento ya que la clase dialogal rige la estructura de la misma y no el formato armado en la presentación. Esporádicamente el docente adelanta o retrocede para exponer algún concepto, pero el diálogo y el intercambio predominan la clase.

Durante el desarrollo de la clase, el docente hace alusiones a la interseccionalidad entre la diversidad sexual (tema de la clase) y la discapacidad. En los videos que comparte se encuentran alusiones a esta intersección que el docente busca retomar. En las intervenciones que realizan diferentes estudiantes se suele hablar o de diversidad sexual o

de discapacidad, pero no hay ejemplificaciones o dudas donde se problematice la interseccionalidad por parte de cursantes.

La participación a lo largo de la clase es espontánea y fluida, aunque especialmente por un grupo de estudiantes que son las que mayoritariamente toman la palabra. De todos modos, no es necesario el requerimiento docente para que se expresen y participen. La clase termina, por lo general, algunos minutos después del horario de finalización. El interés por los temas, el diálogo y la participación hacen que la clase se extienda un poco. Al retirarse, algunas estudiantes dicen que es su materia favorita y que esperan los martes con ganas.

2.4 Diseño de la propuesta de práctica en ESI

Para que las personas con discapacidad puedan vivir una sexualidad libre e informada, resulta fundamental la visibilidad y la representación que tienen en la sociedad. El análisis de situación del PUEE en cuanto a la ESI implicó un complejo de comparación y valoración de situaciones que procuramos integrar lógicamente, con el fin de definir qué consideramos un ámbito problemático en relación a la implementación de la ESI. A partir del diagnóstico situacional de la ESI en el Cabred, y de las observaciones de clase que se realizaron, se pudo identificar que la falta de acceso a la información sobre sexualidad para las PcD sigue siendo una barrera. Uno de los motivos, es la falta de accesibilidad de los materiales informativos y de ESI.

Tras la promulgación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI), el Ministerio de Educación de la Nación Argentina consolidó, de manera consensuada y a nivel federal, líneas de acción para cumplir con las responsabilidades asignadas en este marco normativo. Entre ellas, la capacitación presencial y virtual dirigida a docentes, equipos directivos y de supervisión, con el propósito de apoyar la implementación eficaz de la ESI en las instituciones educativas, así como programas de formación en ESI dirigidos a espacios comunitarios y agentes territoriales. También se elaboraron y distribuyeron materiales educativos para los niveles inicial, primario y secundario de todas las jurisdicciones del país, como afiches de sensibilización; trípticos para familias, docentes y jóvenes; cuadernos con fundamentación teórica y sugerencias didácticas; y láminas interactivas. Estos materiales constituyen un valioso aporte para mejorar las condiciones de posibilidad de aplicación de la ESI al dar mayor visibilidad a la temática e instalarla en la sociedad. A esta serie de materiales impresos se sumaron gran variedad de materiales audiovisuales y multimedia: secuencias didácticas para el programa Conectar Igualdad y el portal Educ.ar, programas en Canal Encuentro y Pakapaka, y videos que recogen experiencias de escuelas que vienen trabajando en distintas provincias (Educ.ar, 2023).

A pesar de estos esfuerzos, persiste una notable carencia en la disponibilidad de recursos adaptados para personas con discapacidad. Abordar la Educación Sexual Integral para personas con discapacidad y diversidad funcional requiere una atención específica en la selección y desarrollo de materiales pedagógicos. Aunque en el portal oficial del Ministerio de Educación, Programa Nacional de ESI, se pueden encontrar diversos recursos destinados a abordar la ESI con personas con discapacidad, en línea con los principios establecidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad donde se reconoce la importancia de la comunicación accesible, que incluye diversos lenguajes y modalidades de comunicación (Ley 26.378, 2008 Artículo 2°).

A pesar de estos avances normativos y de las propuestas existentes, es importante destacar que la mayoría de los recursos disponibles en los sitios oficiales del Ministerio de Educación de la Nación, de la Provincia de Córdoba y de otros organismos gubernamentales carecen de accesibilidad para la mayoría de estudiantes con discapacidad, especialmente para aquellos con discapacidad múltiple, sensorial o sordoceguera (INADI, 2021). Por ejemplo, muchos de los materiales presentan láminas con exceso de información y falta de contraste, dificultando su accesibilidad para personas con discapacidad visual, mientras que las recreaciones auditivas de dichas láminas suelen ser monótonas y poco claras, limitando su utilidad para personas con discapacidad auditiva. A pesar de ello, la cantidad de materiales adaptados es escasa y requiere una mejora significativa para cumplir con las necesidades de todas las personas, atendiendo a la diversidad y con perspectiva en diversidad funcional.

En resumen, resulta necesario que los recursos y propuestas proporcionados por el Estado sean actualizados, accesibles y adaptados a todas las personas para abordar la educación sexual integral para personas con discapacidad y diversidad funcional, independientemente de su condición, ya sea sordera, ceguera, baja visión, discapacidad intelectual, sordoceguera, entre otras. Pero, sobre todo, es fundamental que quien ejerce la docencia en educación especial sea capaz de crear recursos para la enseñanza de la ESI con ajustes razonables para las características específicas de cada estudiante, es decir, atendiendo a la diversidad.

Por “ajustes razonables” se entienden las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en su acceso a la educación. La discapacidad puede afectar las habilidades de comunicación e imagen que tienen las PcD sobre sí mismas, resultando un factor condicionante para su vida emocional y sexual. De allí, la importancia de la ESI teniendo en cuenta la integralidad que ofrecen los cinco ejes conceptuales de la ESI, es decir, que para enseñar cada uno de los temas se lleven a cabo una serie de actividades didácticas que

profundicen la temática desde diferentes ejes: género, derechos, salud, afectividad y diversidad en la educación especial. Por este motivo es resulta valioso un perfil docente en educación especial con enfoque integral de la ESI capaz de construir creativamente materiales adaptados, para así garantizar el derecho a la ESI para PcD con énfasis en la inclusión educativa y la habilitación de derechos. Cabe aclarar que esto no implica que la construcción del deseo sexual de las PcD se reduzca al abordaje docente de la educación especial, más bien implica garantizar el derecho a la ESI con recursos adaptados e inclusivos.

Por lo desarrollado hasta aquí, la práctica profesional y docente en ESI que da origen a este trabajo propuso un plan de acción que incluyó la ejecución de dos talleres presenciales en la Cátedra 2 del Seminario de ESI en el PUEE. Estos talleres se concibieron con el fin de promover la sensibilización y la reflexión en torno a la inclusión de personas con discapacidad en el contexto educativo, así como para proponer estrategias concretas para la elaboración y adaptación de materiales educativos accesibles y equitativos en el ámbito de la ESI. La finalidad de dichos talleres puede ser resumida en los siguientes objetivos y propósitos:

Objetivos:

Que les cursantes del PUEE adquieran estrategias metodológicas y didácticas para la adaptación y creación de recursos lúdicos accesibles e inclusivos orientados a la enseñanza de la ESI.

Que les cursantes del PUEE diseñen, creen y construyan una serie de juegos educativos y recursos en ESI, con las modificaciones y adaptaciones necesarias para la enseñanza de la ESI con perspectiva en discapacidad.

Que la Comisión 2 del Seminario de ESI impulse la creación de una ESItECA institucional para el PUEE, accesible e inclusiva como recurso de enseñanza, que pueda ser utilizada transversalmente por todas las cátedras de la carrera y para cursantes de todos los años.

Propósitos:

Brindar variadas estrategias de intervención metodológicas y configuraciones de apoyo para realizar contenido accesible para personas con diferentes discapacidades.

Acompañar el proceso de creación colectiva y colaborativa de una ESItECA institucional con recursos accesibles e inclusivos, que se encuentre en permanente crecimiento como recurso de enseñanza de la ESI.

2.5 Síntesis descriptiva de la implementación de los talleres y la intervención en ESI

El plan de trabajo diseñado se implementó, junto a dos compañeras practicantes de la especialización en ESI más, en la carrera del Profesorado Universitario en Educación Especial (PUEE) de la Facultad de Educación y Salud (FES), específicamente para estudiantes de la Comisión 2 del Seminario de ESI. Este grupo de treinta y dos personas, compuesto principalmente por estudiantes de último año constituyó la población destinataria de la propuesta. Cabe destacar que también se planificó la difusión de los recursos y materiales generados en el marco de este plan hacia la comunidad educativa general de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), durante la Jornada "Interfacultades" de ESI programada para el viernes 4 de noviembre del 2022, por lo cual de un modo indirecto toda la comunidad educativa de la UPC también resulta destinataria de la propuesta.

En cuanto a los contenidos de ESI que se incorporaron a la propuesta, se procuró una cobertura de los cinco ejes temáticos establecidos por el Diseño Curricular de Educación Especial de la Provincia de Córdoba (DGES - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2018), distribuidos en tres unidades en el programa de la Cátedra del PUEE: "Educación Sexual Integral y Sexualidad", "La Salud Sexual" y "La ESI en la modalidad de Educación Especial".

Según el diagnóstico realizado sobre el estado de la ESI en la institución, y en el PUEE puntualmente, se interpretó que se enseñan y abordan amplios y diversos contenidos de la ESI. Sin embargo, una de las dificultades diagnosticadas tiene que ver con la transversalidad y la integralidad de la ESI en la institución. Aquí, cabe destacar que con integralidad no solo nos referimos a los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales, afectivos, éticos y jurídicos, sino también a aquello que tiene que ver con la enseñanza de la ESI en personas con discapacidad.

En consecuencia, el plan de trabajo desarrollado recupera el programa de la Comisión Dos del Seminario de ESI, con el objetivo de abordar contenidos integralmente atravesados por los cinco ejes de la ESI. Estos contenidos se encuentran reflejados en una variedad de juegos y recursos didácticos que fueron la centralidad de los talleres planificados.

La metodología empleada para la implementación de este plan de trabajo se dividió en dos talleres principales realizados en agosto y septiembre de 2022. El primer taller, titulado "Taller de juegos e inclusión para el abordaje de la ESI", se diseñó como una experiencia práctica y participativa, dividida en tres momentos de trabajo¹². Comenzó con una dinámica sorpresa donde se invitó a las estudiantes a que se organicen en grupos para

¹² Ver fotografías, páginas 68

participar en una serie de juegos diseñados para abordar diferentes aspectos y contenidos de la ESI. Cada juego se enfocó en temas específicos, como la menstruación, la diversidad e identidad de género, la afectividad y el cuidado del cuerpo. Durante esta actividad, las estudiantes tuvieron la oportunidad de experimentar y reflexionar sobre la pertinencia y la adaptabilidad de los juegos para diferentes contextos y poblaciones, incluidas las personas con discapacidad. Finalmente, se llevó a cabo un momento de reflexión colectiva, donde se discutieron las impresiones y aprendizajes obtenidos durante la experiencia, y se identificaron posibles ajustes o mejoras para futuras intervenciones.

Por su parte, el segundo taller se realizó dos semanas después y se titula "Armado de ESIteca: Accesible e Inclusiva". En este encuentro, las estudiantes participaron en la creación de la "ESIteca: Accesible e Inclusiva", un espacio que albergaría recursos educativos y didácticos adaptados para el abordaje de la ESI en PcD. El taller se dividió en tres partes principales. En primer lugar, se realizó una introducción, donde se explicaron los objetivos del taller y se discutió la importancia de la accesibilidad e inclusión en la educación sexual. Luego, las estudiantes se organizaron en grupos y trabajaron en la adaptación de juegos y materiales existentes para hacerlos accesibles para personas con discapacidad. Se proporcionaron diferentes recursos y materiales para apoyar este proceso, como imágenes de pictogramas, materiales de lengua de señas y ejemplos de ajustes razonables. Durante esta fase, las estudiantes tuvieron la oportunidad de poner en práctica sus habilidades creativas y reflexivas, buscando soluciones innovadoras para garantizar la accesibilidad y la inclusión en los recursos educativos. Finalmente, se realizó un momento de cierre, donde cada grupo presentó sus creaciones y explicó las decisiones tomadas en el proceso de adaptación. Se destacaron los aspectos clave de accesibilidad e inclusión incorporados en cada recurso y se discutieron posibles aplicaciones en contextos educativos reales. Además de los talleres, se llevaron a cabo acciones adicionales durante los meses de septiembre, octubre y noviembre del 2022 para brindar apoyo continuo a los estudiantes en la creación de recursos adaptados y para presentar la "ESIteca: Accesible e Inclusiva" a la dirección académica de la institución. Finalmente, se participó en jornadas interfacultades de la UPC, donde se exhibió y socializó el trabajo realizado en el marco de este plan de trabajo. Luego, en el mes de noviembre, se realizó una presentación institucional de los juegos a las autoridades de la Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred¹³, donde estuvieron presentes la decana y la secretaria general de la Facultad de Educación de Salud, la directora del Profesorado Universitario de Educación Especial docente a cargo de la propuesta de la Cátedra 2 y el bibliotecario de la institución (Noticia publicada en el blog de Prensa de la FES UPC, 2023). Estas actividades buscaron no solo consolidar la

¹³ <https://prensa.upc.edu.ar/2023/05/15/comenzamos-a-construir-una-esi-teca-con-material-ludico-sobre-educacion-sexual-integral-esi/>

institucionalización de la educación sexual integral, sino también promover una cultura inclusiva y accesible en el ámbito educativo universitario.

2.6 Reflexiones acerca de la práctica en ESI

Durante la ejecución de ambos talleres de la práctica profesional y docente de la especialización en ESI, se contó con la participación promedio de 24 estudiantes, lo que representó aproximadamente el 75% de las 32 inscriptas en el cuarto año de la carrera. La pregunta sobre las razones que explican la ampliamente predominante representación femenina en la educación de personas con discapacidad invita a realizar un análisis crítico sobre las dinámicas de género y poder presentes en esta área educativa. Asimismo, es interesante reparar también sobre la cuestión de la interseccionalidad entre género y discapacidad, que invita a reflexionar si existe un acceso equitativo a la ESI para mujeres, hombres y otras disidencias sexo-genéricas en discapacidad.

Durante el desarrollo de los juegos de ESI del primer taller, se observó un ambiente distendido y lúdico, aunque también se presentaron momentos de incomodidad por parte de algunas estudiantes. Por ejemplo, uno de los episodios destacados fue la reacción avergonzada de un estudiante varón al realizar una actividad que implicaba construir un campo de látex para colocar en una maqueta de vulva. Además, una de las cursantes asistió a ambos talleres acompañada de su hija adolescente, quien inicialmente participó en las actividades, pero luego se sintió incómoda con ciertas preguntas y optó por esperar al margen. Estos episodios evidenciaron la necesidad de abordar las temáticas de manera inclusiva y respetuosa, reconociendo las diferentes sensibilidades y experiencias de los participantes. El grupo de estudiantes, mayoritariamente conformado por mujeres, demostró un alto grado de sensibilidad y compromiso en la reflexión sobre la inclusión y el acceso a la ESI para personas con discapacidad. Al cierre del primer taller se solicitó a las estudiantes que para el siguiente encuentro llevaran juegos de mesa en desuso o materiales diversos reciclados, ya que en el segundo taller nos abocaríamos a la construcción de recursos y juegos de ESI adaptados a PcD.

Para el segundo taller, se destacó la diversidad, cantidad y originalidad de los materiales aportados por las cursantes para la creación de los juegos. Cabe destacar que no hubo estudiantes que no llevaran materiales para trabajar. Incluso muchos grupos llevaron sus ideas de juegos avanzadas con algunas partes construidas. Al recorrer las mesas de trabajo y revisar el contenido de las consignas del juego, se evidenciaba una falta de abordaje integral de la ESI, presentando ciertas dificultades para superar una dimensión biologicista de la sexualidad. La principal fortaleza fue la pasión, el compromiso, la creatividad y la dedicación que le pusieron a sus producciones. Al finalizar el tiempo de la

clase, las estudiantes no dejaban el aula y continuaban trabajando en la construcción de sus juegos. Los grupos encontraron una forma de trabajo colaborativa, donde algunas cursantes utilizaban la regleta para escribir en Braille mientras otras construían los tableros con telas de diferentes texturas y otras armaban códigos QR en sus computadoras para agregar audios a los juegos. El trabajo fue intenso, articulado y entusiasta.

En las Primeras Jornadas Interfacultades de Educación Sexual Integral de la FES de la UPC, realizadas en noviembre de 2022, las estudiantes exhibieron los juegos adaptados desarrollados en los talleres. Cada juego se destacó por su nivel de detalle y originalidad, reflejando el tiempo y esfuerzo dedicados a su creación. Estos recursos resultaron extremadamente valiosos y útiles para su potencial utilización en contextos académicos y educativos, demostrando el compromiso de las cursantes con la promoción de la ESI inclusiva y accesible.

Capítulo 3: Análisis y propuesta, los juegos como recurso de la ESI con personas con discapacidad

“Pensar la práctica es hacerle lugar a la pregunta, a la incomodidad epistemológica que disloca el conocimiento hegemónico como proceso de normalización” (flores, 2013)¹⁴.

El presente apartado tiene como fin profundizar, tanto en los significados como en las interpretaciones, que emergieron en los talleres con las cursantes del PUEE, para desprender de allí un proceso de análisis reflexivo de las prácticas.

El capítulo también se propone desglosar las características generales de los juegos que fueron construidos por las estudiantes del profesorado, a los fines de analizar sus fortalezas y los aspectos a revisar para que sean utilizados en la enseñanza de la ESI en personas con discapacidad y diversidad funcional.

Finalmente, este apartado ofrece una mirada propositiva en torno a los ejes que inspiraron a la práctica profesional y docente en ESI y al trabajo final integrador.

3.1 Los juegos y la ludificación como estrategia didáctica para la enseñanza de la ESI

El uso de juegos y estrategias de ludificación en la enseñanza de la ESI constituyen un recurso pedagógico que puede tener gran utilidad para potenciar su implementación, ya sea en ámbitos escolares, educativos u otros. La ludificación es una estrategia que se la entiende como la aplicación de elementos propios de los juegos en contextos no lúdicos, con el fin de incentivar la participación, la curiosidad, la motivación y el compromiso de estudiantes. Resulta así una herramienta didáctica poderosa para abordar temáticas sensibles y complejas, como aquellas relacionadas con la sexualidad.

La gamificación (o ludificación) es una técnica, un método y una estrategia a la vez. Parte del conocimiento de los elementos que hacen atractivos a los juegos e identifica, dentro de una actividad, tarea o mensaje determinado, en un entorno de no juego, aquellos aspectos susceptibles de ser convertidos en juego o dinámicas lúdicas. Todo ello para conseguir una vinculación especial con los usuarios, incentivar un cambio de comportamiento o transmitir un mensaje o contenido. Es decir, crear una experiencia significativa y motivadora. (Domínguez et al., 2017, p. 23)

¹⁴ Según la autora, val flores se escribe con minúscula, ya que la autora dice que es una manera de enfrentar la supremacía del ego, “un gesto político que apunta al desplazamiento de la identidad y el lugar central del yo en el texto, una estrategia poética y una táctica visual de minorización del nombre propio, de problematización de las convenciones gramaticales, de dislocación de la jerarquía de las letras” (flores, 2022).

A veces, la literatura que profundiza las estrategias de ludificación, refuerza esta técnica como impulso de motivación para obtener una recompensa, o para ganarle a otras personas. Sin embargo, para la enseñanza de la ESI este propósito es contradictorio y hasta perjudicial. La estrategia de juegos para la enseñanza de la ESI se propone con un horizonte colaborativo, participativo, horizontal y que habilite un espacio de distensión para tratar temáticas que a veces generan sentimientos de vergüenza o incomodidad.

El uso del recurso del juego para la enseñanza de la ESI ha sido ampliamente utilizado, y no exclusivamente en el ámbito educativo. Por ejemplo, el Ministerio de Salud de la Nación elaboró y difundió el kit “experiencias para armar” (Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, 2014), que cuenta con gran cantidad de juegos de mesa en tamaño gigante, tableros, tarjetas y dinámicas, para la enseñanza de la salud sexual, reproductiva y no reproductiva en centros de salud de todo el país. También la Fundación Huésped elaboró y publicó un kit con una serie de juegos virtuales sobre derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos (Fundación Huésped, s. f.). Existen también iniciativas privadas, individuales o personales que también han desarrollado juegos orientados a la enseñanza de la ESI. Tal es el caso, por ejemplo, de “Poner en juego”, creado por la psicopedagoga Laura Canals donde ha creado una serie de juegos didáctico de mesa para trabajar temáticas de salud sexual, menstruación, cambios de la pubertad, identidad de género, entre otros (Canals, 2015). También, quien escribe este trabajo final integrador, desarrolló una plataforma para digitalizar juegos y crear nuevos durante la pandemia, para poder continuar enseñando la ESI de manera lúdica en clases virtuales (Levet, 2020). Luego se creó el videojuego “Elisa” que enseña sobre la Ley de identidad de género, el cual fue becado por el concurso Crear videojuegos con perspectiva de género del Ministerio de Género, Mujeres y Diversidades de la Nación y la Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación (Levet, 2021).

Es importante destacar que la utilización de juegos en la enseñanza de la ESI permite generar un ambiente distendido y propicio para el aprendizaje involucrando el eje de la afectividad, donde el grupo de estudiantes sienten comodidad para expresar sus opiniones, dudas y experiencias. Los juegos facilitan la creación de un clima de confianza y respeto mutuo entre quienes participan, habilitando un lugar seguro y abierto al diálogo, lo que resulta fundamental para abordar temas sensibles como la diversidad sexual, el consentimiento y el respeto a la intimidad.

Además, los juegos y actividades lúdicas ofrecen la posibilidad de abordar contenidos de manera dinámica y participativa, promoviendo el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas entre quienes juegan. A través de la ludificación, es posible estimular el pensamiento crítico, la empatía y el trabajo en equipo, aspectos fundamentales para el desarrollo integral de los individuos en su proceso de la ciudadanía

sexual (Peirano, 2014b). Asimismo, la ludificación en la enseñanza de la ESI permite adaptar los contenidos y los núcleos de aprendizajes prioritarios a las características y necesidades específicas del grupo de estudiantes o de cada estudiante, fomentando la inclusión y la participación de todas las personas que participan. Es una recomendación necesaria que los juegos puedan ser diseñados de manera flexible para adaptarse a diferentes niveles de conocimiento, edades y contextos culturales, lo que los convierte en una herramienta didáctica altamente versátil y accesible.

Es decir, la integración de juegos y estrategias de ludificación en la enseñanza de la educación sexual integral ofrece una potencialidad pedagógica, tanto para estudiantes como para docentes. Estas herramientas didácticas permiten abordar contenidos relacionados con la sexualidad, habilitando un entorno seguro, de confianza y de participación.

3.2 La experiencia de jugar con la ESI

Como se desarrolló en el segundo capítulo, el primer taller de práctica docente y profesional en ESI implicó hacer jugar a las estudiantes del PUEE con juegos de ESI. Se diseñó un circuito de seis postas, con seis juegos diferentes, algunos de ellos fueron mencionados anteriormente (Canals, 2015; Levet, 2021; Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, 2014).

Para la dinámica de inicio que se preparó para el primer encuentro se solicitó previamente trabajar en un aula más grande que la designada originalmente. Allí se organizaron los bancos armando seis grandes mesas distribuidas a lo largo del espacio. En cada una de las mesas se colocó un juego diferente: Escaleras y toboganes, Carrera de la sexualidad, Pescando ideas equivocadas, del kit experiencias para armar (Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, 2014), Ciclique e Iguales y diferentes de Poner en Juego (Canals, 2015) y en otra mesa algunas computadoras con el videojuego Elisa cargado en la pantalla (Levet, 2021). Cuando llegaron las estudiantes solo sabían que tendrían la clase en otra aula. Se les explicó que comenzaría la clase participando en juegos de ESI. Cada quince minutos hacíamos sonar un silbato y cada grupo giraba a la siguiente posta, para que todas pudieran experimentar un momento de juego en cada una de las propuestas. La actividad no fue anticipada al colectivo de cursantes, incluso decidimos presentarnos después de la dinámica, ya que nos interesaba poder registrar sus reacciones más espontáneas a la hora de experimentar jugar con la ESI. Esta decisión sobre la dinámica generó asombro y predisposición para el resto de las actividades propuestas.

Al ingresar al espacio dispuestos las estudiantes se mostraron muy sorprendidas, y la primera impresión al comenzar los juegos fue de sonrisas y entusiasmo. La actividad era una propuesta que les daba ganas de experimentar. Los grupos manifestaron la ansiedad

de empezar a jugar, al igual que una intriga generada por una situación nueva en un espacio conocido, pero con personas nunca antes vistas. La conexión del grupo con el juego que les tocó se generó de inmediato. Incluso, quienes coordinábamos el taller nos íbamos acercando a cada posta, pero la compenetración con el juego era tal que no parecían registrarnos. Conforme avanzan en el juego, se oyen risas, se pueden pesquisar frases como “esto es buenísimo”, “que divertido”, “quiero seguir con este juego, no quiero rotar”.

Nosotras, en nuestro rol de coordinadoras del taller y practicantes de la especialización en ESI, nos distribuimos en el aula y fuimos escuchando, registrando y colaborando con los juegos mientras ellas jugaban. Cuando nos acercábamos a las mesas, esperaban que fuéramos nosotras quienes diéramos la respuesta correcta a la pregunta que estaban resolviendo, o esperaban nuestra validación. Incluso si sabían la respuesta, dudaban de ella con nuestra presencia. Por ese motivo, nuestro rol fue de acercamiento y alejamiento para dejar jugar, experimentar y registrar.

En el juego Escaleras y toboganes se advertía una participación entusiasta. Al momento de dar vuelta ciertas tarjetas cuyo contenido respondía a la indicación de “poner cara de...” las estudiantes refirieron estar pasando un momento grato y con muchas risas. Acto seguido un alumno (el único cursante varón) compartió una experiencia con todo el grupo, haciendo énfasis en lo pertinente que le resultaba el juego.

Se pudo escuchar y registrar un intercambio que se dio en este mismo juego, en las tarjetas con contenido en formato pregunta, (se lee: “¿qué dice la Ley de Identidad de género?”) se hizo un silencio largo, hubo respuestas disimiles, hasta que una de las estudiantes pudo armar una respuesta válida. En otro momento, la pregunta “¿qué es una persona intersex?”, generó dudas, hubo silencio y caras de confusión. Al leer la respuesta una estudiante gritó “¡Ay! Te juro que la sabía”, mientras que otra le respondió “Si, lo vimos la otra vez, ¿es cuando una persona no tiene ningún género?”. Aquellas preguntas relacionadas con la diversidad sexual parecen generar más dudas que certezas en sus respuestas.

Por otra parte, aquellas preguntas o momentos de los juegos que tienen que ver con aspectos más biologicistas o vinculados a la salud sexual, reproductiva y no reproductiva, parece generar más seguridad en las respuestas de las cursantes. Especialmente aquellas que remiten a métodos anticonceptivos. Sin embargo, cuando aparecieron preguntas vinculadas al placer, o cuando tienen que nombrar “pene” o “vulva” brotaron risas, se sonrojaron y no todas se animaron a responder. En un momento, al único estudiante varón le tocó al azar la consigna de construir un campo de látex con un preservativo y colocarlo sobre una maqueta de vulva de aspecto realista. También la consigna le pedía que responda para qué prácticas es seguro realizar un campo de látex. Se sonrojó y se puso nervioso, sus compañeras se rieron también. El estudiante varón era el único que utiliza

barbijo en el aula. En agosto de 2022 ya no es tan común el uso del tapabocas en espacios públicos, pero el estudiante parecía sentirse cómodo con su utilización cuando se sentía avergonzado por alguna pregunta.

Las conjeturas de la observación del momento del juego se confirmaron en el momento siguiente, cuando se habilitó el diálogo para que las estudiantes comenten sus sensaciones al jugar. Varias expresaron haber sentido vergüenza con algunas preguntas. Otras reconocieron no haber sabido contestar algunas preguntas. Sin embargo, pese a estas incomodidades, el grupo manifestó haber disfrutado de la actividad, la consideraron necesaria, divertida y un caldeamiento didáctico apropiado para poder abordar temáticas de sexualidad.

Con esta primera experiencia lúdica procuramos abrir la primera puerta de entrada de la ESI para poder dialogar sobre el posicionamiento personal y enfoque de la ESI. Las preguntas interpelaron a las estudiantes y allí se puso en juego la propia cosmovisión sobre la sexualidad en una actividad lúdica. Este grupo que ya venía siendo potenciado en relación a su formación sobre sexualidad integral, dado que se encontraban cursando el Seminario de ESI. Sin embargo, las risas, la vergüenza, el sonrojarse o no querer responder algunas de las consignas podrían dar cuenta de sentir incomodidad cuando las consignas abordaban la sexualidad desde la dimensión del placer, y no desde la prevención, desde un enfoque biologicista o higienista. No pareciera ser por motivos de resistencia ideológica (Morgade, 2011), pero en el plano de las subjetividades que se ponen en juego cuando se abre la primera puerta de entrada de la ESI también pueden aparecer aspectos moralizantes de la educación sexual, en este caso, que obturan la posibilidad de abordar la dimensión del placer.

3.3 La experiencia de hacer jugar con la ESI

El segundo taller para las cursantes del PUEE no fue para que jueguen, sino para que piensen estrategias para hacer jugar a personas con discapacidad para aprender y hablar sobre sexualidad. La consigna que se les había pedido a las estudiantes en el taller anterior había sido llevar juegos de mesa en desuso para reciclar (cartas, ludo, juegos de tablero, jenga, por ejemplo) y algunos materiales diversos que puedan servir para adaptar los juegos. Sin embargo, las estudiantes no llevaron juegos existentes para reciclar y adaptar, sino que todos los grupos propusieron crear sus propios juegos de cero. La cantidad y diversidad de materiales que llevaron para este fin fue extensa y masiva. Incluso la mayoría de los grupos (cinco de seis) llevaron sus ideas de juegos avanzadas.

Los juegos construidos se encuentran actualmente disponibles para ser usados en la biblioteca del Cabred. En total se elaboraron seis juegos diferentes. Resulta interesante analizar el proceso de construcción de los juegos para poder, desde allí, interpretar el

enfoque en ESI de las aspirantes a docentes de educación especial, así como las discusiones y preguntas que emergieron a partir de los talleres.

3.3.1 La adaptabilidad de los juegos

Las adaptaciones de los juegos fueron creativas y diversas. Algunos recursos incorporaron diferentes tipos de adaptabilidad y sistemas de soportes, para diversas discapacidades. Otros grupos se enfocaron en construir un juego para un tipo específico de discapacidad. A modo de ejemplo, resulta interesante relatar cómo algunos de los grupos de estudiantes resolvieron la accesibilidad con enfoque en diversidad funcional para los juegos.

Uno de los recursos que sirve de ejemplo para visibilizar el proceso de accesibilidad que construyeron las estudiantes consiste en un juego con paletas que tenían dos lados, verde y rojo. Estas paletas indicaban verdadero o falso, y la idea del juego era abordar mito sobre la sexualidad, y sobre la sexualidad y discapacidad. Para este juego, las estudiantes construyeron con impresoras 3D los palitos de soporte de las paletas. Estas varillas tenían una estructura con forma de hexágonos con pequeños agujeros. Explicaron que, de esa forma, una persona con parálisis cerebral puede girar la paleta al hacer un mínimo movimiento con cualquier parte del cuerpo, sin necesidad de tener que sostener la paleta y girarla. También previeron perforar los palitos de soporte para poder ajustar allí alguna pulsera que permita sostener y girar con facilidad la paleta¹⁵.

Otro grupo elaboró un tablero gigante similar a un juego de la oca, donde la caja al abrirse se transformaba en el tablero. Esto implicaba una forma de accesibilidad, para que quien juegue no tenga que armar el tablero, especialmente porque fue diseñado para personas ciegas. Las fichas fueron construidas con tapas de gaseosas, y arriba de cada una de ellas le adhirieron un material diferente para que se sienta distinto al tacto. Lo mismo hicieron con cada casilla del tablero y con los sobres de donde se abrían las preguntas. Utilizaron una felpa texturada, goma eva y cartón corrugado para que al tacto cada pieza se sienta diferente. Las consignas estaban escritas en Braille y también tenía acceso a un QR señalado con relieve, realizado con pegamento, para acceder a una consigna en formato de audio. El dado también tenía relieves de goma eva¹⁶.

Otros dos juegos fueron construidos con ruletas gigantes, donde el ejercicio era responder por temáticas las preguntas que tocaban según el casillero donde caía. Otro de los juegos, llamado 'quién soy', consistía en colocarse una vincha con una imagen con un pictograma en referencia a algún método anticonceptivo. La persona con la vincha tenía que adivinar de qué método se trataba a partir de las preguntas y orientaciones de la otra

¹⁵ Ver fotografía en anexo, página 69.

¹⁶ Ver fotografía en anexo, páginas 69, 70, 71, 72, 73 y 74.

persona jugadora. Las adaptaciones, por lo general, tenían relieves, texturas, Braille, QR con acceso a un video con lengua de señas o un audio y pictogramas. Los juegos fueron contruidos en un formato de tamaño grande, cómodos y con materiales resistentes.

3.3.2 El contenido de los juegos

Probablemente lo que merezca ser tematizado especialmente y puesto en el foco de análisis son los contenidos de los juegos que desarrollaron las cursantes del profesorado en educación especial de la FES. Cabe destacar que se trata de un grupo de cuarto año del profesorado en educación especial, con una trayectoria sobre adaptaciones para la enseñanza, y que además ya llevaba más de un semestre cursando el Seminario de Educación Sexual Integral, es decir, se trata de un grupo que ya venía siendo potenciado por la ESI y que tenía incorporada las ideas básicas de sus fundamentos, ejes y marcos teóricos y normativos. Además, según los resultados de las encuestas realizadas en el diagnóstico, este es el único grupo que aseguró haber tenido formación en ESI en la carrera.

Sobre la adaptabilidad de los juegos, podría decirse que, si bien los juegos pensaron en un tipo de destinatario, ya sean personas ciegas, personas sordas, personas con discapacidad intelectual, o personas con parálisis cerebral, también podría interpretarse que los juegos fueron pensado desde un lugar de homogeneidad, asumiendo un mismo grupo destinatario. Es decir, dando por sentado que cada discapacidad requiere un mismo modo de adaptación o accesibilidad. Incluso un mismo juego tenía varias adaptaciones para distintos tipos de discapacidad, lo cual podía ser incluso más confuso para la PcD que los juegos. Atender a la singularidad es necesario, no solo para el trabajo en educación especial, sino que especialmente para el abordaje de la ESI en PcD. El diálogo y la reflexión sobre los conocimientos y sentimientos que moviliza en cada persona la educación sexual son claves para que puedan convertirse en un instrumento de inclusión que contribuya a una vida digna (Meresman, 2013).

En relación a la enseñanza de la ESI, a la hora de analizar las temáticas elegidas para la construcción de los juegos, prevalece con énfasis un enfoque biologicista de la sexualidad. Más del 75% de las preguntas de los juegos remiten a temáticas de salud sexual, partes del cuerpo, genitalidad, métodos anticonceptivos o menstruación. Durante el desarrollo del segundo taller, mientras se acompañaba la elaboración de los juegos de cada grupo, ésta fue una observación que se les realizó a las cursantes, tanto en el segundo taller como en el acompañamiento de las semanas posteriores donde continuaron elaborando los recursos. Algunas, entonces, modificaron las temáticas de los juegos intentando incorporar un enfoque integral de la ESI. Otros grupos solo modificaron algunas preguntas, y otros grupos dejaron sus juegos con las preguntas que habían elaborado sin modificaciones. Aquí

cabe preguntarse si hay contenidos específicos que es necesario abordar en la enseñanza de la ESI para PcD.

Dentro de las temáticas que superan el enfoque biologicista de la ESI y que algunas estudiantes decidieron incorporar, se encuentra el consentimiento, los estereotipos de belleza y la diversidad sexual, más específicamente abordando la temática de orientación sexual. Cabe destacar que las cursantes tuvieron un doble abordaje a considerar al momento de construir los juegos: la cuestión de la accesibilidad, por un lado, y los contenidos específicos de ESI que son necesarios abordar con las PcD, por otro. Los juegos creados por las cursantes demuestran que fue más sencillo para ellas pensar en la adaptabilidad de los juegos, que la incorporación de contenidos pensados para las necesidades de las PcD, ya sean relacionados con dimensiones del placer y el deseo, la afectividad, la interseccionalidad o, incluso, la salud sexual pensando en cuerpos con discapacidad y diversidad funcional. La particularidad de formarse para trabajar con PcD en temáticas de sexualidad suma desafíos al trabajo con la ESI, que ya conlleva sus propias complejidades.

Algunas autoras (Tomasini et al., 2022) que han abordado la enseñanza de la ESI definieron que se configuran zonas de comodidad en el trabajo con la ESI, que son los lugares consensuados sobre lo enseñable de la ESI (Ibidem). En el caso de la construcción de los juegos, estos lugares de confort o comodidad se completan con núcleos de aprendizaje prioritarios vinculados a las partes del cuerpo y su funcionamiento, métodos anticonceptivos, prevención de ITS. En algunos casos, aunque en menor cantidad, el trabajo con estereotipos de belleza y roles de género. “Entre el marco normativo y las temáticas trabajadas y aceptadas con menos cuestionamientos, parece existir una delimitación del quehacer pedagógico” (Tomasini et al., 2022, p. 53), que en este caso se refleja en el quehacer docente de la educación especial. La zona de confort de la ESI es un espacio que ocupa la docencia al trabajar dentro de los límites que no se cuestiona en cuanto a la enseñanza de la ESI. En los juegos creados por las cursantes podemos observar la zona de confort en estas temáticas mencionadas. Puede interpretarse, al analizar los contenidos de los juegos creados por las estudiantes, cuáles son los límites de *lo enseñable* de la ESI en relación a la educación especial. En este sentido, cabe preguntarse sobre la potencia pedagógica de abrirse a la incomodidad para que puedan generarse conocimientos que puedan correr el límite de lo enseñable para personas con discapacidad (Tomasini et al., 2022).

Las autoras proponen encausar las prácticas docentes en ESI hacia una zona de oportunidad, donde se pueda habilitar el abordaje de temáticas que no tienen una respuesta única y validada por la comunidad científica, pero que abren preguntas e incomodidades como pueden ser el deseo, las emociones, y otras dimensiones del orden de lo subjetivo

(Tomasini et al., 2022). Esto invita a abrir algunos interrogantes en torno a la práctica, ¿la adaptación de soportes es suficiente para garantizar el derecho a la educación sexual integral para las personas con discapacidad? ¿qué contenidos y de qué manera aportan a asumir una ESI integral con enfoque en diversidad funcional? Son algunas preguntas que procuraremos responder a continuación, en una instancia propositiva de este trabajo final integrador.

3.4 Propuestas y recomendaciones para quienes deseen crear recursos de ESI para PcD

Este apartado tiene un fin propositivo, destinado a aquellas personas, docentes, aspirantes a la docencia, familias, formadores en ESI que deseen o necesiten crear o adaptar recursos, juegos y materiales para la enseñanza de la educación sexual integral para personas con discapacidad y diversidad funcional.

En primer lugar, resulta necesario recuperar una dimensión que suele ser la más postergada, y que podría implicar la mayor forma de discriminación de PcD. Sería valioso que los recursos, juegos o materiales que se creen para trabajar sobre educación sexual con PcD puedan recuperar la dimensión del deseo. Pensar en dinámicas y didácticas que, de diferentes maneras, pueda habilitar la pregunta sobre “¿Qué significado tiene poseer un cuerpo diferente al momento de suscitar deseo?” (Peirano, 2014a) resulta necesario para eliminar la mirada rehabilitadora de la sexualidad en PcD, y así habilitar la dimensión del placer. “La primera zona erótica es la dignidad” dice Peirano (Ibidem), por ello, poder desear y construirse como personas deseadas es un desafío de la ESI, pero que no solo depende del trabajo con personas con discapacidad. Es necesario un cambio cultural y social profundo, donde la ESI tiene mucho que aportar, para que esos cuerpos sean deseados. Sin embargo, esa no puede ser una exigencia que debe recaer plenamente sobre la ESI. Un cambio cultural semejante implica transformaciones discursivas, desde los medios de comunicación, las redes sociales, las publicidades, el discurso social en general en torno a los cuerpos que son deseables y el lugar para las PcD. Desde ya que abordar la ESI en personas con diversidad funcional no implica únicamente un recorte de contenidos vinculados a las relaciones sexuales, sino que es un trabajo pedagógico profundo que implica considerar los estereotipos de belleza, la diversidad corporal, la afectividad, los derechos, y muchas otras temáticas de manera integral y transversal.

En este sentido, resulta importante que los materiales que se utilicen para enseñar educación sexual en PcD dejen en claro que la discapacidad nunca puede ser privativa del derecho humano de gozar de una sexualidad placentera y responsable, considerando la salud y la educación sexual como partes integrales del proceso de crecimiento y maduración. “Un adecuado programa de educación sexual brindado a personas con y sin

DF, abarca no sólo la información biológica y anatómica, sino información sobre sentimientos, comportamientos, autoimagen, valores y actitudes de vida” (Peirano, 2014b, p. 18) Abordar temáticas del placer, el deseo, los cuerpos deseables, las zonas erógenas, la intimidad, la diversidad corporal, pueden constituir una zona de posibilidad para la creación de juegos de ESI pensados y diseñados para personas con discapacidad y diversidad funcional. Asimismo, que toda la ESI incluya una mirada de las PcD como personas deseantes y deseadas. Habilitar intersticios donde puedan emerger espacios que den lugar al deseo es generar una zona de oportunidad para la ESI en su enseñanza para todas las personas, con o sin discapacidad.

Considerar la imaginación, los deseos y el placer en relación a la educación sexual se presenta como una tarea emancipadora de la ESI para las personas con discapacidad y diversidad funcional. Así, la ESI puede desbordar esos límites que la conciben como un manual de respuestas para la vida, para ser entendida como “una puerta siempre abierta, una pregunta sin respuestas correctas, un territorio continuamente en disputa para ser recorrido, construido y vivenciado” (Tomasini et al., 2022, p. 34)

En otro orden, considerando las recomendaciones que elabora el material “Es parte de la vida”, sobre educación sexual y discapacidad, resulta oportuno elaborar una serie de propuestas para la docencia de la educación especial que quiera construir o adaptar juegos y recursos de educación sexual integral considerando las distintas discapacidades. De este modo, los recursos que se construyan pueden atender a la heterogeneidad y diversidad en sus contenidos, para no construir juegos o materiales que piensen en un único destinatario, homogeneizando y limitando su posibilidad de alcance.

En relación a las infancias con discapacidad intelectual, es importante el respeto por las necesidades, los tiempos y el lugar para conversar sobre temáticas de sexualidad. La simpleza en el lenguaje, las reiteraciones, los mensajes breves dosificando la información son consideraciones importantes a la hora de desarrollar juegos que impliquen destinatarios con discapacidad intelectual. También las fotos, los dibujos simples, pictogramas y gestos (Meresman, 2013).

Sobre las infancias y juventudes con discapacidad visual, es importante considerar que aquí existen algunas limitaciones que permitan aprender sobre las diferencias sexuales, sobre los códigos para relacionarse con otras personas y para ajustar sus comportamientos sobre lo que se considera apropiado. También es importante abordar los cambios de la pubertad, profundizar en el conocimiento de la anatomía y las expresiones de género y estereotipos de belleza. Por ejemplo, las características visuales de la juventud (ropas, adornos, insinuaciones), y temáticas que colaboren a ofrecer herramientas desde las cuales puedan fortalecer su identidad (Ibidem).

Para infancias y juventudes con discapacidad auditiva es importante considerar que el lenguaje y la simbolización encuentran limitaciones. Producto de esto es que muchas veces se ven limitadas las habilidades sociales y emocionales que se requieren para compartir el tiempo con otras personas. Crear contenidos que puedan trabajar la idea de lo privado, lo secreto, lo íntimo, la confianza o la intimidad pueden ayudar, ya que la lengua de señas puede ser explícitas o literales y son vistas por otras personas, lo que dificulta poder hablar en privacidad en espacios con otras personas (Ibidem).

Para niños, niñas y niños con discapacidad física es importante considerar que éstas pueden ser muy diversas. Es clave aquí fortalecer que la mayoría de ellas no impide desarrollar una vida afectiva y sexual placentera y saludable.

La fantasía y la imaginación no entienden, por suerte, de limitaciones físicas ni de barreras arquitectónicas. En lo que al erotismo se refiere, los jóvenes con discapacidad entenderán la importancia de usar esa fantasía para disfrutar de sí mismos, para manejar el deseo, para potenciar la excitación y en definitiva para sentirse dueños de su sexualidad (Meresman, 2013)

Trabajar contenidos que enseñen a cuidar los equipos de ayuda personal, como sillas de ruedas, bastones y otros, es una manera de enseñar el cuidado del propio cuerpo y del cuidado personal, ya que de alguna manera forman partes de éste (Ibidem).

Por último, algunas consideraciones para trabajar la ESI con quienes viven con la condición de parálisis cerebral. Esta condición afecta los músculos, en algunos casos los sentidos, y por ende movilizarse es la mayor dificultad. La tranquilidad y la paciencia a la hora de establecer la comunicación con el recurso que se diseñe es fundamental. Reforzar la idea de que la vida sexual de las personas con parálisis cerebral puede ser satisfactoria y plena, y también pueden formar una familiar, maternar o paternar.

De ninguna manera estas consideraciones pretenden ser un manual de uso a aplicar cuando se tenga que abordar la ESI con personas con diferentes tipos de discapacidades. Más bien es una invitación a reflexionar qué contenidos, temáticas y adaptaciones pueden ser más o menos pertinentes para abordar con cada persona en particular. Estas consideraciones deben tener en cuenta muchos factores, como edad, nivel educativo, la diversidad funcional en cuestión, los intereses de cada persona, el contexto y las especificidades sobre educación sexual que involucra cada discapacidad.

El principal desafío, a la hora de pensar en construir juegos y recursos, es que “los contenidos de toda propuesta en educación sexual, deben ser presentados de manera significativa para las personas a las que están dirigidos; y sean funcionales con su vida cotidiana” (Peirano, 2014b, p. 20). Posibilitar y estimular la participación, los comentarios y los relatos de las propias situaciones vitales sin juzgar, sin mostrar sorpresa, extrañeza o sobresaltos, sin dejar preguntas sin contestar es parte del mismo desafío. Educar sobre

sexualidad a PcD con el diálogo, con la escucha atenta y abierta, dando lugar a los sentimientos y a las vivencias personales, dejando de lado actitudes moralizadoras que bloqueen o juzguen (Morgade, 2011; Peirano, 2014b).

Siguiendo estas consideraciones propositivas, por último, será esencial emplear una comunicación que sea tanto clara como precisa, sin dejar de abordar siempre un enfoque científico de la ESI. Respetar y valorar los conocimientos previos de cada estudiante. Y hacerlo respaldando el lenguaje oral y abstracto con material visual, concreto que puedan tocar, experimentar, mirar, sentir.

4. Hacia una educación sexual inclusiva: Algunas reflexiones finales e inspiradoras.

En este recorrido, hemos perseguido el horizonte de una educación sexual integral más inclusiva. Este Trabajo Final Integrador (TFI) concluye la Especialización en Educación Sexual Integral, abriendo reflexiones en torno a una práctica docente y profesional en ESI que se realizó a partir de la propuesta de crear recursos lúdicos y juegos para la enseñanza de la ESI en personas con discapacidad y diversidad funcional. Seguramente, los desafíos que implica el abordaje de la sexualidad y la discapacidad siguen siendo más que las certezas, pero este trabajo se propuso arrojar algo de luz sobre un colectivo históricamente vulnerabilizado, como lo son las personas con discapacidad, especialmente al ser objeto de una concepción invalidante y descalificante, que las ubicó como incapaces de desarrollar su vida con plenitud. El abordaje integral de los derechos humanos supone tener en cuenta todos los aspectos de la vida de las personas y la sexualidad forma parte constitutiva de la misma. Por consiguiente, es necesaria la reflexión y el análisis en pos de su ejercicio libre, pleno y sin discriminación. A continuación, desarrollaremos algunas breves ideas que se desprenden tanto de la práctica como del recorrido analizado a lo largo de este TFI.

En relación a las indagaciones previas que realizamos sobre la ESI en el PUEE, resultó resonante el análisis de los objetivos que el diseño curricular de la provincia de Córdoba se propone en torno a lo que se espera de un docente de educación especial frente a la ESI. Más precisamente, el objetivo que enuncia “Formar un docente que promueva la prevención de los problemas relacionados con la salud, en general, y la salud sexual y reproductiva, en particular” (DGES - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2018) resulta una aspiración amplia, profunda y ambiciosa que podría exceder las posibilidades reales que tiene una profesional de la educación especial en su rol. La sexualidad es una experiencia subjetiva que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos (Ley N° 26.150, 2006), por lo tanto, este objetivo no solo reduce la sexualidad a un enfoque biologicista (Morgade, 2011), sino que deja de lado la corresponsabilidad con el Estado, la familia y organismos de la comunidad para este fin. El paradigma de protección integral reconoce a la persona como sujeto de derecho, y la garantía de éstos son compartidas entre estos actores.

Un interrogante que apareció durante y después de la práctica profesional y docente que realizamos a estudiantes del Profesorado Universitario en Educación Especial nos invita a pensar sobre la escasa presencia de la ESI en el diseño curricular de los profesados en educación especial, dato que se vio respaldado por los resultados cuantitativos y cualitativos del diagnóstico del PUEE. Nos preguntamos por los motivos que llevaron al grupo de cursantes del seminario ESI a plantear consignas ligadas con un enfoque biologicista casi

de manera exclusiva en el momento de elaborar los juegos. La escasa presencia de la ESI, de manera integral y transversal a lo largo de los cuatro años de cursado de la carrera es una posible respuesta, pero no la única. Asumir la educación sexual desde una perspectiva integral demanda promover aprendizajes desde el punto de vista cognitivo, pero también en el plano afectivo y en las prácticas concretas vinculadas a la vida en sociedad, dimensiones que fueron difíciles de plasmar en los juegos que se diseñaron. Además, la concepción de integralidad remite a que no solo debe transmitirse información pertinente y actualizada sobre sexualidad, sino que debe promoverse la capacidad de analizar críticamente la información, para un ejercicio consciente, autónomo y responsable de esta, más aún al trabajarla en personas con discapacidad y diversidad funcional. La escucha atenta, el respeto y la confidencialidad son aspectos necesarios para poder garantizar la posibilidad que estudiantes se expresen, hablen con libertad y planteen sus dudas o preocupaciones (Secretaría de Educación et al., 2010). Resultaría valioso el desarrollo de juegos o recursos que posibiliten la puesta en palabras de sensaciones, inquietudes, interrogantes, preocupaciones, vivencias, miedos, prejuicios e información.

La práctica dejó algunas otras reflexiones que vale la pena retomar. En primer término, es curioso como las cursantes participaron de los juegos propuestos en el primer taller con entusiasmo y con un bagaje previo de formación en ESI, sin embargo, frente a las preguntas de los juegos ellas dudaban de sus respuestas y asumían que la información correcta la teníamos las talleristas, aún sin conocernos. La ESI todavía es un campo de conocimiento que sigue despertando controversias, inseguridades y que siempre pone en juego la primera puerta de entrada: la reflexión sobre nosotres mismas, es decir, el posicionamiento personal frente a la ESI y a la propia sexualidad.

En este sentido, otro interrogante que recorre la práctica y la reflexión sobre la misma es ¿qué implica asumir el desafío de diseñar recursos sobre ESI adaptados a personas con discapacidad? Los juegos y recursos construidos abordan algunas temáticas generales sobre sexualidad, sobre las cuáles, luego, se realizaron las adaptaciones y los soportes de apoyo para que puedan ser jugados por personas con diferentes tipos de discapacidades: ya sean sensoriales, intelectuales o físicas. Sin embargo, ¿ese proceso implica un abordaje integral de la ESI con perspectiva en diversidad funcional? Comunicarse, abordar, verbalizar, preguntar sobre inquietudes relacionadas con la sexualidad aumentan la comprensión y el reconocimiento de cada persona. Los juegos aparecen aquí como una zona de posibilidad para abordar la ESI, no solo con adaptaciones para constituirse como sistemas de apoyo para el acceso a la información, sino precisamente como una oportunidad de expresión, de reconocimiento y manifestación de los deseos. Es decir, como una forma de reconocimiento de sí como seres sexuados. El juego como un medio para pluralizar los sentidos sobre la sexualidad y como oportunidad para la irrupción de la

dimensión afectiva en el proceso de enseñar (Tomasini et al., 2022). Los juegos y las actividades lúdicas transforman la estructura tradicional del proceso de enseñanza – aprendizaje, generando un ambiente distendido que favorece la expresión y la posibilidad de compartir inquietudes.

Si bien existen recomendaciones para el abordaje de la ESI según el tipo de discapacidad (Meresman, 2013), la discapacidad o la diversidad funcional no tiene particularidades sexuales “especiales” más allá de la misma diversidad humana. Las personas con discapacidad no se reducen a constituir un mismo grupo homogéneo, “el de los discapacitados” (Peirano, 2014a). Asumir que las personas están unidas por una misma condición y por ende pueden utilizar un mismo recurso para su enseñanza sobre sexualidad puede dificultar la consideración de demandas, necesidades y deseos singulares. Caer en este prejuicio puede llevar a la construcción generalizada de recursos y juegos para cualquier persona que viva con una discapacidad. Es importante diversificar los recursos para la enseñanza de la ESI (Ibidem). No todas las personas tenemos las mismas experiencias vitales. Por ende, la enseñanza de la ESI a PcD debe considerar las particularidades de cada persona como singularidades biográficas, pero no reducirse a un trabajo “especial” con personas con discapacidad.

La ESI es una política pública que ofrece, como ninguna otra, las herramientas para aportar a un cambio social y cultural a la hora de construir los cuerpos con diversidad funcional como deseantes y deseades. Pero es importante que la demanda de que este giro cultural no recaiga exclusivamente sobre la ESI. La educación sexual no es un fin en sí misma, como tampoco lo son los recursos que se crean y diseñan para implementarla. Son herramientas que aportan a la formación integral del proceso de vivencias y aprendizajes de niños, niñas, niños y adolescentes, con o sin discapacidad. Los contenidos de toda propuesta en educación sexual, deben ser presentados de manera significativa para las personas a las que están dirigidos, que puedan ser funcionales con su vida cotidiana, donde estudiantes sean partícipes desde de sus propias experiencias vitales. Los juegos de ESI como un medio para educar sobre sexualidad con y para el diálogo, franco y abierto.

Son muchas las ideas, interrogantes y reflexiones que pueden desprenderse de esta práctica profesional y docente en ESI, pero también de la enseñanza de la ESI con perspectiva en diversidad funcional. Este escrito procuró recoger, integrar y concluir un proceso de formación especializada en educación sexual desde una perspectiva integral sustentada en el enfoque de derechos humanos, con la firme idea de favorecer la comprensión de la(s) sexualidad(es) como una construcción cultural, social, política e histórica, y de la ESI como política educativa en un marco de derechos.

5. Bibliografía

- Agencia Nacional de Discapacidad. (2021). *Derribando barreras y diseñando inclusión. Hacia una Educación Sexual Integral Accesible y Universal*. Argentina.gob.ar. <https://www.argentina.gob.ar/andis/derribando-barreras-y-disenando-inclusion-hacia-una-educacion-sexual-integral-accesible-y>
- Arévalo, A., Costas, P., Fainsod, P., Palazzo, S., & Lañin, V. (2020). *Las Puertas de Entrada y el rol docente en la ESI* (pp. 1-11). INFoD. https://aulainfod.infod.edu.ar/archivos/repositorio/6500/6664/Cursos_ESI_2020-Puertas_de_entrada.pdf
- Canals, L. (2015). *Poner en Juego*. <https://ponerenjuego.com.ar/>
- Consejo Federal de Educación. (2018). *Resolución del CFE N° 340/18*.
- Cruz Pérez, M. del P. (2013). Teoría feminista y discapacidad: un complicado encuentro en torno al cuerpo. *Géneros: Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 12, 51-71. http://bvirtual.uco.mx/descargables/484_teor%C3%ADa_feminista_discapacidad_51-72.pdf
- De Santis, R., & Vaccarello, A. (2021). *Programa del Seminario: Educación Sexual Integral. Profesorado Universitario de Educación Especial (PUEE). Facultad de Educación y Salud «Doctor Domingo Cabred»*. Universidad Provincial de Córdoba. (Vol. 7, Número 3, p. 6). Universidad Provincial de Córdoba.
- DGES - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2018). *Diseño curricular de la Provincia de Córdoba. Profesorado en Educación Especial*. https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/curriculares/upload/Profesorado_de_Educacion_Especial._2018.pdf
- Domínguez, F. I. R., Antequera, J. G., & Rodríguez, M. I. P. (2017). *Gamificación con PBL para una asignatura del grado de maestro de educación infantil* (pp. 21-32). Educ.ar. (2023). *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. PNESI. <https://www.educ.ar/recursos/107056/programa-nacional-de-educacion-sexual-integral>
- Faur, E. (2014). El derecho a la Educación Sexual Integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa. En *UNFPA - Ministerio de Educación de la Nación*. <https://argentina.unfpa.org/es/publications/el-derecho-la-educaci%C3%B3n-sexual-integral-en-la-argentina-aprendizajes-de-una-experiencia>.
- FES UPC. (2023). *Comenzamos a construir una “ESI Teca” con Material lúdico sobre Educación Sexual Integral (ESI) – Prensa UPC*. Prensa UPC. <https://prensa.upc.edu.ar/2023/05/15/comenzamos-a-construir-una-esi-teca-con-material-ludico-sobre-educacion-sexual-integral-esi/>
- flores, val. (2013). *Interrucciones* (La Mondong). <http://mondongadark.blogspot.com>
- flores, val. (2022). “*Cuando solo se habla la lengua del Estado hay una domesticación de la imaginación*”, val flores propone modos fugitivos de hacer teoría. Página 12. <https://www.pagina12.com.ar/400611-cuando-solo-se-habla-la-lengua-del-estado-hay-una-domesticac>
- Fundación Huésped. (s. f.). *Juegos - Derechos sexuales y reproductivos*. Recuperado 14 de abril de 2024, de <https://huesped.org.ar/informacion/derechos-sexuales-y-reproductivos/juegos/>
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu. <https://doi.org/10.1136/bmj.314.7093.1559a>
- INADI. (2021). Accesibilidad e inclusión de personas con discapacidad. Guía temática. En *Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y Presidencia de la Nación*. (Vol. 59).
- Levet, S. (2020). *SexEduc.ar – Juegos y recursos para la ESI*. <https://sexeduc.ar/>
- Levet, S. (2021). *Elisa. Videojuego sobre el derecho a la identidad de género*. CrearJuegos.Ar. <https://crearjuegos.ar/videojuegos/ver/Elisa>
- Ley 26.378. (2008). *Ley 26.378, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-141317/texto>
- Ley N° 26.150. (2006). *Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley N.° 26.150*

- (pp. 10-11). Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Mayorga, A. (s. f.). *Cabred – Facultad de Educación y Salud*. Recuperado 6 de marzo de 2024, de <https://fes.upc.edu.ar/cabred/>
- Meresman, S. (2013). *Es parte de la vida. Material de apoyo sobre Educación Sexual Integral y discapacidad para compartir en familia*. Programa Nacional de ESI, Ministerio de Educación de la Nación.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi_es_parte_de_la_vida.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. (2022). *Referentes Escolares de ESI. Escuela secundaria Parte I. Propuestas para abordar los NAP*. Programa de ESI del Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2022). *Láminas ESI - Recreaciones auditivas y LSA - YouTube*. Materiales Educativos del Programa de Educación Sexual Integral.
<https://www.youtube.com/playlist?list=PLimL5CznNeCDHsKpd4VZzmpy8Qxh2DH1u>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina y Consejo Federal de Educación. (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Consejo Federal de Educación.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía.
- Naciones Unidas. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.
https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf
- Palacios, A. (2008, octubre). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Caja Madrid Obra Social*.
<http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>
- Palacios, A., & Romañach, J. (2007). e la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. *Derechos y Libertades. Universidad Carlos III de Madrid, II(17)*, 231-239.
- Peirano, S. (2014a). Mitología de la sexualidad especial: el devenir del deseo en minusvalizantes necesidades. *Actas I Simposio del Observatorio de discapacidad: perspectivas y retrospectivas en torno a la discapacidad y las ciencias sociales.*, 2, 378-398.
- Peirano, S. (2014b). *Sexualidades con perspectiva en diversidad funcional/discapacidad*. UNTER. <https://www.unter.org.ar/wp-content/uploads/2020/04/Materiales-UNTER.pdf>
- Peirano, S. (2021). *“Necesitamos una ESI con perspectiva en Diversidad Funcional”*. Feminacida. <https://www.feminacida.com.ar/esi-con-perspectiva-en-diversidad-funcional/>
- Pineda Duque, J. A., & Luna Ruiz, A. (2018). Intersecciones de género y discapacidad. La inclusión laboral de mujeres con discapacidad. *Sociedad y Economía*, 35.
<https://doi.org/10.25100/SYE.V0I35.5652>
- PNESI. (2022). *Colección: Láminas ESI y Educación Especial | Argentina.gob.ar*. Ministerio de Educación de Nación Argentina.
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/coleccion-laminas-esi-y-educacion-especial>
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2009). *Serie Cuadernillos de ESI*. Argentina.gob.ar. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/recursos/secundaria/aula>
- Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. (2014). *Experiencias para armar*. <http://www.msal.gob.ar/images/stories/ryc/graficos/0000000598cnt-experiencias-para-armar-baja.pdf>
- Salón Erótico de Barcelona. (2017). *Normal*. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=51zMVjdP3vE>
- Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, & Dirección General de Planificación e Información Educativa. (2010). *Educación Sexual*

- Integral: Conceptualizaciones para su abordaje* (Vol. 1, pp. 105-112). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ESI.pdf>
- Tomasini, M., Gontero, N., Nimo, P., Kaplan, M., Ferrari, L., Morales, M. gabriela, Omar, K., Mondello, R., Esteve, M., Ferrucci, V., Molina, C., & Guiñazú, A. (2022). *Educación sexual. Juventudes, experiencias escolares, afectividades y activismos*. Grupo Editor Universitario. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/250288/1/Educacion-sexual.pdf>
- UPC. (2021). Resolución Rectoral Nro. 33-2021 Lenguaje Inclusivo y No Sexista. En *Universidad Provincial de Córdoba* (Vol. 26, Número 2, pp. 173-180). <https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/Res-Rectoral-Nro.-33-2021-Lenguaje-Inclusivo-y-No-Sexista-con-anexos-v2.pdf>
- Yarza de los Ríos, A., Sosa, L. mercedes, & Pérez Ramírez, B. (2019). *Estudios críticos en discapacidad* (CLACSO). CLACSO.

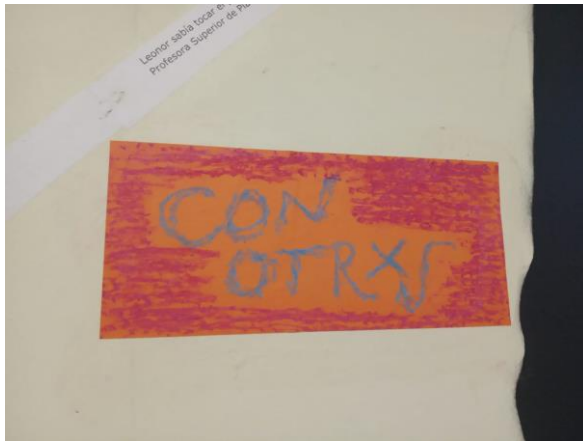
Anexos

Lámina “Todas las personas, con o sin discapacidad, tenemos derecho a vivir nuestra sexualidad plenamente”.



Fotografías observación Facultad de Educación y Salud 'Dr. Domingo Cabred'









Acceso a entrevistas realizadas:



Acceso al informe cuantitativo de las encuestas realizadas y entrecruzamiento de datos:



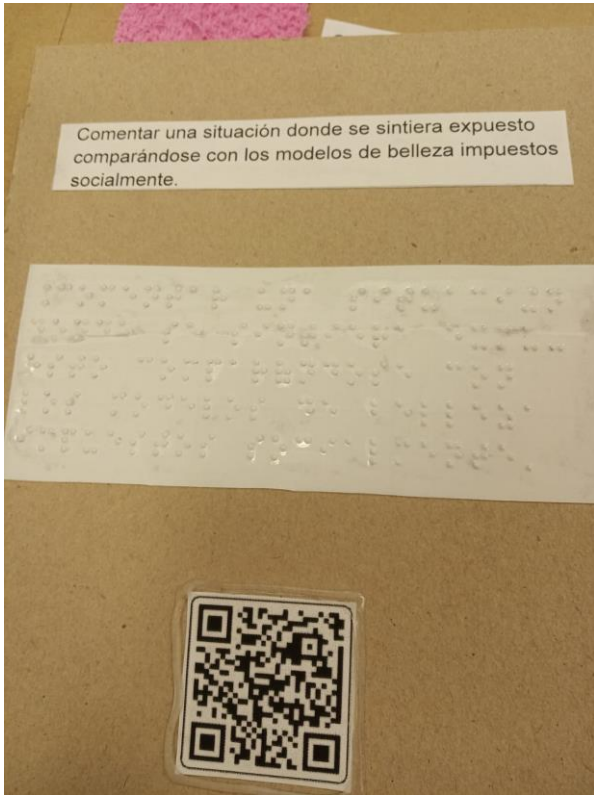
Imágenes – fotografías de la práctica profesional y docente en ESI

Fotografías del Taller 1

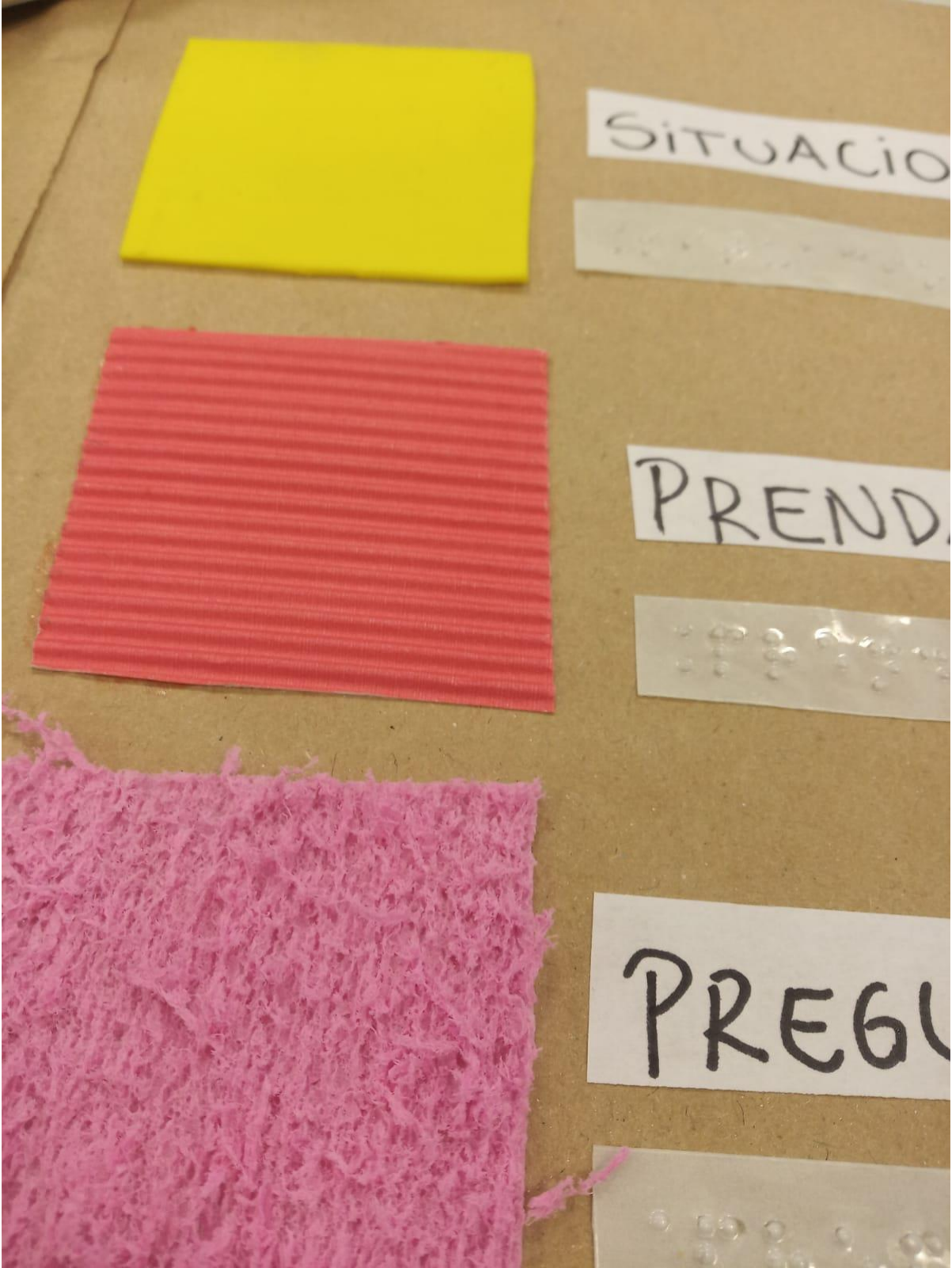


Fotografías del Taller 2

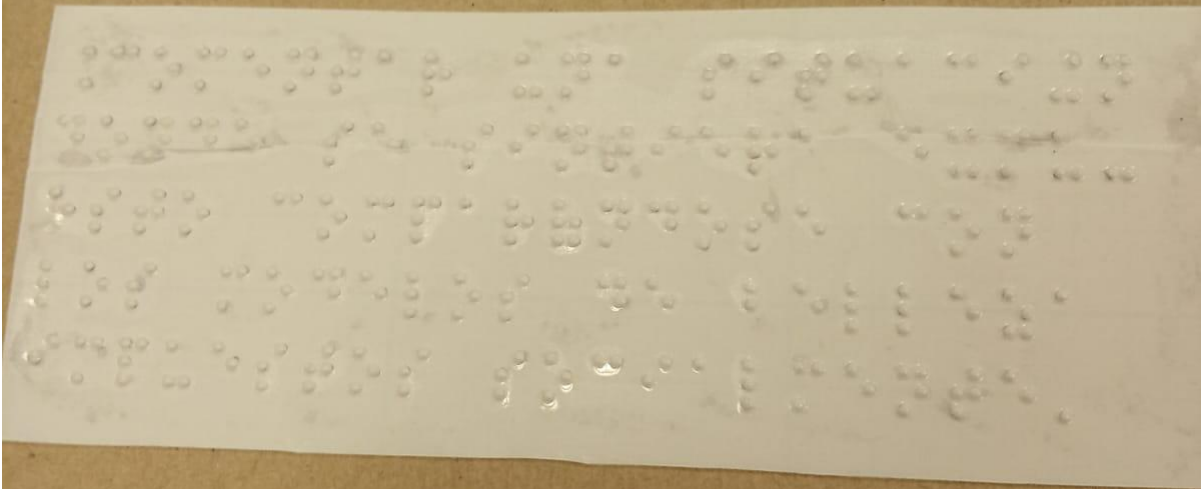






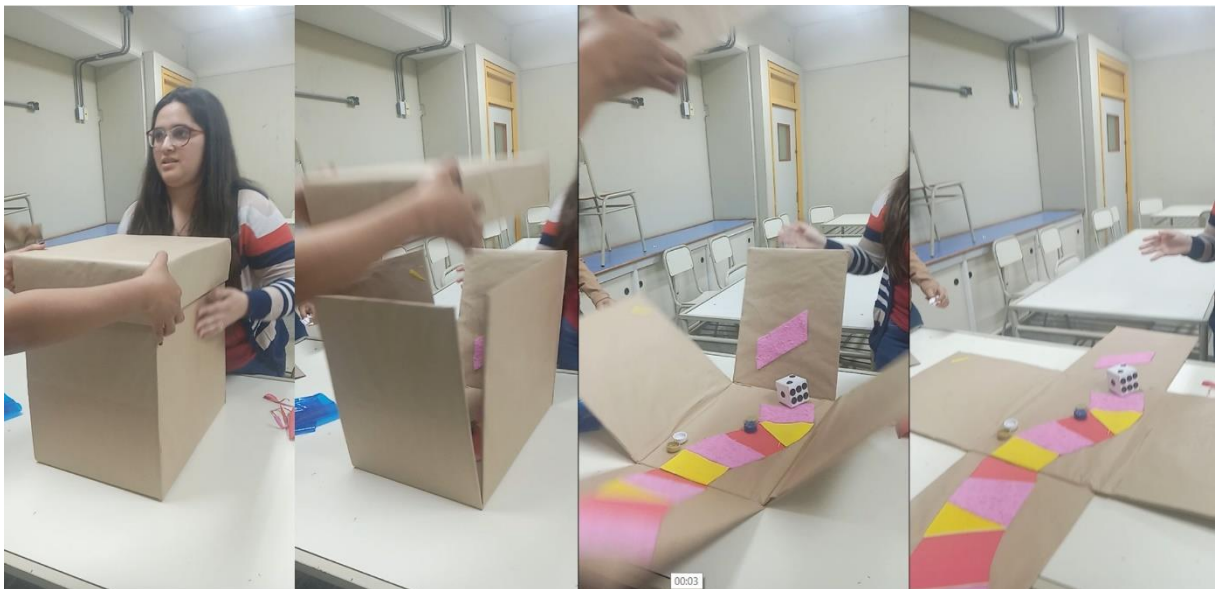


Comentar una situación donde se sintiera expuesto comparándose con los modelos de belleza impuestos socialmente.





Fotografía que muestra el diseño de uno de los juegos, donde la caja se transforma en el tablero de juego.



Presentación institucional de los juegos de ESI a la Facultad de Educación y Salud
Dr. Domingo Cabred.

