



Publicaciones
académicas y
científicas

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA | UPC

Autoría: **André Bazla, Helena**

Trabajo final de especialización

Experiencias de educación sexual integral con estudiantes de la enseñanza media

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: **San Pedro, Constanza**

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA



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

**EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL CON ESTUDIANTES DE
LA ENSEÑANZA MEDIA**

Autoría: Profesora Helena Andre Bazla

Dirección: Magister Constanza San Pedro

Córdoba, 2024

Índice

Resumen.....	3
Introducción.....	4
Capítulo 1. Explicitaciones acerca de la Ley de Educación Sexual Integral y Marco Teórico.....	7
1.1 Marco normativo de la Ley de Educación Sexual Integral.....	7
1.2 Preceptos fundamentales de la ESI: Destinatarixs, Integralidad y modo de entender la Sexualidad.....	9
1.3 La sexualidad como dispositivo de poder.....	14
1.4 El enfoque de derechos humanos de la ESI.....	19
1.5 Pedagogía crítica y ESI: encuentros que potencian.....	21
1.6 Emociones y afectividad en la ESI.....	23
Capítulo 2. Estado de situación y fundamentación del proceso de prácticas.....	26
2.1 Elección de la institución y desarrollo del estado de situación.....	26
2.2 Fundamentación del proceso de prácticas.....	28
2.3 ¿Por qué reflexionar sobre las prácticas?.....	31
Capítulo 3. Análisis y reflexión sobre las prácticas.....	34
3.1 Reflexión sobre objetivos y contenidos planificados y realizados.....	34
3.2 Reflexión sobre los encuentros-taller.....	37
3.3 Reflexión sobre nudo problemático: actividad <i>Elegir un objeto</i>	41
Conclusiones.....	45
Bibliografía.....	50
Anexo.....	56

Resumen

El siguiente escrito consiste en el Trabajo Final Integrador de la Especialización en Educación Integral (ESI) de la Universidad Provincial de Córdoba, donde indagamos y reflexionamos acerca de nuestra práctica docente desarrollada durante el año 2022 en una escuela secundaria de la Ciudad de Córdoba. Esta intervención consistió en el reconocimiento de las principales demandas de lxs estudiantes de esa institución acerca de la ESI, la realización de un ciclo de talleres introductorios sobre su abordaje y la producción final de un material audiovisual para compartir con el resto de la comunidad educativa. A lo largo de esta propuesta, buscamos un acercamiento a algunos de los aprendizajes más significativos de la ESI que nos ofreció la especialización y una indagación acerca de cómo intentamos, por un lado, llevarlos a la práctica en nuestra intervención profesional y, por otro, retomarlos en esta instancia posterior para analizar lo acontecido durante ese proceso. Además, a la luz de lo reflexionado, pensamos posibles desafíos para nuestra labor docente y para la implementación de la ESI en términos generales.

Palabras clave: Educación Sexual Integral, Práctica Docente, escuela secundaria, afectividad, emociones.

Introducción

La ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) -sancionada en 2006- establece como propósito fundamental la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir Educación Sexual integral en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada. Desde esta ley se define a la ESI como aquella educación que “articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (Congreso de la Nación Argentina, 2006). Se entiende, entonces, que este modo de educación demanda un trabajo dirigido a promover aprendizajes en tres niveles: el pensamiento, los sentimientos y las prácticas cotidianas (Ministerio de Educación, 2013). Esta ley comprende a la educación sexual como un derecho humano, por lo que retoma los principios de igualdad y no discriminación, a la vez que promueve la participación y el acceso a información, comunicación y educación con alcance universal para todos los educandos (Ministerio de Educación, 2013).

Este marco legislativo se complementa con otras regulaciones acerca de derechos humanos en general y de niños, niñas y adolescentes en particular como Ley 25.673 de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849 de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179 de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación; Ley nacional de Identidad de género 26.743; Ley de Educación Nacional 26.206.

Este bagaje legal permitió diferentes ofertas educativas a lo largo del país, entre las cuales se destaca la Especialización en Educación Sexual Integral de la Universidad Provincial de Córdoba, cuya resolución fue sancionada en el año 2020. Esta carrera de posgrado busca la formación especializada en ESI de docentes y profesionales en el “marco de una política educativa desde una perspectiva integral y de los derechos humanos” (Universidad Provincial de Córdoba, 2020).

En el contexto de esta Especialización realizamos este Trabajo Final Integrador, que tiene como fin reflexionar críticamente acerca de los aprendizajes teóricos y prácticos construidos a lo largo de nuestra práctica docente, desarrollada en una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba en el año 2022. Por lo tanto, realizaremos un recorrido sobre nuestra intervención e integramos los aprendizajes desarrollados a lo largo de la carrera para lograr su debido análisis.

Detenernos luego de la realización de la práctica a observar lo ejecutado y reflexionar sobre ello, representa una instancia necesaria para enriquecer nuestra labor como docentes. En este proceso, retomamos las nociones que nos resultaron más significativas a lo largo de nuestra formación, experiencia y recorrido a lo largo de la Especialización. Se produce,

entonces, un ida y vuelta entre la teoría y la praxis, que se puede entender como una sucesión continua de acciones que hacen al desarrollo de la práctica una tarea siempre inacabada y posible de mejorar. Y sobre todo es imprescindible ocuparnos de este desafío cuando el tema objeto de reflexión es la ESI, por tratarse de una ley que fue sancionada hace casi veinte años y todavía no resulta implementada efectiva y sistemáticamente en todos los establecimientos educativos del país -como así lo establecen sus principales disposiciones. O aún más, ha sido -y es actualmente- atacada y puesta en cuestión por diferentes actores sociales, hoy, entre ellos, el propio Estado. Poner de relieve un análisis sobre su aplicación colabora con el entendimiento de esta realidad y allana caminos para proponer nuevas intervenciones posibles que favorezcan esa efectivización.

Para desarrollar nuestras reflexiones, hemos organizado el escrito en tres capítulos. En una primera instancia, nos acercamos a los preceptos legales y teóricos fundamentales en los que nos hemos centrado para realizar nuestra intervención y para analizar la práctica desde categorías que consideramos pertinentes y nos interpelan. Comenzamos con una explicitación acerca de las principales disposiciones de la Ley 26.150 para abordar nuestra intervención práctica (contexto de sanción, destinatarixs, concepto de integralidad, ejes, puertas de entrada). Abordamos, a su vez, la concepción de sexualidad que tuvimos en cuenta al momento de nuestra intervención, que se asocia a nociones aprendidas durante el proceso de la especialización y a nuestra formación profesional previa. También consideramos la comprensión de la ESI desde el eje de los Derechos Humanos, para enfatizar la importancia de su implementación y la consideración de lxs estudiantes como sujetxs plenxs de este derecho. Establecemos posibles acercamientos entre la ESI y la Pedagogía Crítica que nos abren la posibilidad de pensar entendimientos de la realidad y metodologías similares posibles de implementarse en las aulas. Por último, consideramos el lugar de las emociones y la afectividad en la ESI.

En un segundo capítulo realizamos una presentación de lo que resultó el diagnóstico de la ESI en la institución en la que intervenimos y una fundamentación de los objetivos, metodología, contenidos y aprendizajes que elegimos para nuestras prácticas. Explicitamos qué observaciones hicimos al acercarnos a la escuela desde el lugar de practicantes y cómo a partir de ellas pudimos desarrollar nuestro proyecto de intervención. A su vez, fundamentamos los objetivos, destinatarixs y contenidos de nuestro plan de acción. Establecemos también un apartado en el que explicitamos por qué es necesario reflexionar acerca de nuestro proceso de intervención profesional.

En el tercer capítulo ofrecemos una reflexión acerca de nuestras prácticas, retomando las nociones fundamentales que planteamos previamente en el marco teórico. Indagamos si la práctica respondió a nuestros objetivos y contenidos planteados previamente, observamos desde las categorías conceptuales los encuentros taller que desarrollamos y nos centramos

en un núcleo problemático particular que consideramos significativo para la reflexión y el análisis que proponemos.

Finalmente, compartimos nuestras conclusiones acerca de lo expuesto a lo largo del trabajo. Desplegamos aquí las observaciones finales acerca de nuestras prácticas y de la implementación de la ESI en general, con sus alcances, limitaciones y desafíos a futuro.

Capítulo 1. Explicitaciones acerca de la Ley de Educación Sexual Integral y Marco Teórico

En el siguiente capítulo abordamos los preceptos legales y teóricos en que operan como un marco para la reflexión acerca de nuestra práctica. La selección de estas legislaciones, de estos conceptos, estas ideas, se vincula a aquellos aportes brindados por la Especialización en ESI que nos resultaron más significativos, que nos interpelaron, que nos hicieron repensar nuestra labor docente diaria y nos propusieron desafíos tanto intelectuales como emocionales. Se trata de una elección de elementos que se asocian a nuestra percepción particular acerca de la ESI, de nuestra experiencia docente, de nuestro bagaje teórico y emocional previo, de lo aprehendido durante el recorrido del posgrado y el proceso de práctica docente. En este sentido, y dada la amplitud de cada una de las temáticas mencionadas, cada una de ellas implicó cierta toma de posición teórico/política/didáctica que iremos detallando a continuación.

Explicitar las principales disposiciones de la ley de ESI, presentar los conceptos de sexualidad, integralidad, derechos humanos, pedagogía crítica, afectividad, son las herramientas que tuvimos en cuenta para pensar nuestras prácticas y que volvemos a considerar para el análisis de ese proceso.

1.1 Marco normativo de la Ley de Educación Sexual Integral

La ESI funciona como un recurso legal ineludible en las escuelas.
val flores, 2017

La ley 26.150 es una legislación argentina sancionada en el año 2006. Su propósito fundamental es garantizar, a través de mecanismos estatales, el derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir Educación Sexual Integral en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada (Congreso de la Nación Argentina, 2006).

La sanción de la ESI está enmarcada en un cuerpo normativo tanto internacional como local. A nivel externo, diferentes organismos internacionales pusieron énfasis en la implementación de políticas públicas vinculadas a la sexualidad. En 1994 tuvo lugar la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo coordinada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que indicó que la salud sexual y reproductiva y el empoderamiento de las mujeres eran una parte integral de las políticas de población y que debían regirse en el marco de los derechos humanos (Faur, 2018). A nivel nacional, el marco normativo existente hacia 2006 era favorable para la implementación de la Educación Sexual desde un marco estatal: con las reformas legislativas y constitucionales de 1994, había tomado jerarquía

constitucional la Convención sobre Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (1989) y la Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer (1979).

Ese cuerpo normativo se complementa con otras regulaciones acerca de derechos humanos en general y de niños, niñas y adolescentes en particular como: Ley 25.673 de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849 de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179 de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes; Ley 26.743 de Identidad de Género y la Ley 26.206 de Educación Nacional.

En el año 2008 el Consejo Federal de Educación aprobó la resolución 45/08 en la que estableció los Lineamientos curriculares para la ESI. Éstos constituyen un “primer nivel de desarrollo curricular en relación con la ESI” (Consejo Federal de Educación, 2008, p. 9), que cada autoridad educativa jurisdiccional tiene la atribución de adecuar en función de sus necesidades y realidades específicas. Son propósitos normativos y aprendizajes básicos pensados para cada nivel educativo que pretenden asegurar condiciones de igualdad, garantizar el respeto de niños y adolescentes, brindar conocimientos que impulsen una formación integral en sexualidad y eliminar todas las formas de discriminación. El documento intenta acordar un “piso común obligatorio para el abordaje de la educación sexual integral en todas las escuelas del país” (Consejo Federal de Educación, 2008, p. 13). Respecto a la educación secundaria específicamente, los lineamientos señalan que “la enseñanza de la educación sexual integral podría encaminarse progresivamente a la creación de espacios curriculares específicos. Esto permitiría desarrollar contenidos más complejos y concretos, atendiendo a la vez a demandas puntuales e inquietudes de esta franja etaria” (Consejo Federal de Educación, 2008, p. 14). Si bien podemos considerar que algunos de ellos han quedado obsoletos o alejados de interpretaciones actuales de la realidad, son valiosos en tanto representan el primer acercamiento a contenidos, y posibles aprendizajes en el abordaje de la ESI, y muchos de ellos continúan siendo pertinentes y enriquecedores para lograr la integralidad y la transversalidad de la ESI.

Una de las últimas disposiciones enfocadas en la implementación de la ESI fue la resolución 340/18, firmada por el Consejo Federal de Educación. Orientada a dar cumplimiento a la ley de ESI, estableció núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) para garantizar la integralidad del enfoque propuesto. Presentamos a continuación los NAP para el nivel secundario, ya que es en el que realizamos nuestras prácticas profesionales. Éstos son: El cuerpo que cambia, la autonomía y su construcción progresiva; las distintas formas de ser joven según los contextos y las experiencias de vida; la construcción de identidad y de proyecto de vida; los patrones hegemónicos de belleza y su relación con el consumo; reproducción, embarazo, parto, maternidad y paternidad desde un abordaje integral;

embarazo no intencional en la adolescencia: los métodos anticonceptivos; la prevención de infecciones de transmisión sexual; los marcos legales para el acceso a los servicios de salud sexual; la pareja, el amor y el cuidado mutuo en las relaciones afectivas; una mirada hacia la violencia de género en el noviazgo; el reconocimiento y respeto a las distintas maneras de ser mujer y de ser varón; el análisis crítico de la femineidad y la masculinidad en distintos contextos; el derecho de las personas a vivir su sexualidad de acuerdo a sus convicciones y preferencias en el marco del respeto por los/as otros/as; la vulneración de derechos sexuales: la discriminación, la violencia, el acoso, el abuso, el maltrato, la explotación sexual y trata; la violencia de género en la adolescencia; distintas miradas sobre el aborto (como problema ético, de salud pública, moral, social, cultural y jurídico, etc.) y la prevención del grooming, redes sociales y sexualidad (Consejo Federal de Educación, 2018). Lo interesante de estos núcleos reside en que le dan mayor concreción al abordaje de los ejes temáticos previamente nombrados. Mientras los ejes son perspectivas, paradigmas o puntos de vista desde los cuales enseñar, los NAP son contenidos más específicos. Esto facilita a lxs formadorxs el reconocimiento de posibles aprendizajes con los que trabajar.

1.2 Preceptos fundamentales de la ESI: Destinatarixs, integralidad y modo de entender la Sexualidad

*Oh qué será qué será
Que andan suspirando por las alcobas
Que andan susurrando en versos y trovas
Que andan escondiendo bajo las ropas
Que anda en las cabezas y anda en las bocas
Que va encendiendo velas en callejones
Que están hablando alto en los bodegones
Gritan en el mercado
Está con certeza en la naturaleza
Será que será
Que no tiene certeza ni nunca tendrá
Lo que no tiene arreglo ni nunca tendrá
Que no tiene tamaño
Chico Buarque, 1976*

Si bien existían bases legales que habilitaban la implementación de la educación sexual, la sanción de la ley implicó que el Estado asuma una responsabilidad en relación a la garantía de este derecho. Según Faur, “contar con una normativa sobre educación sexual integral facilitó su institucionalización y consiguió jerarquizarla” (2018, p. 10). La ley propuso

la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Congreso de la Nación Argentina, 2006), lo que implicó la regulación de la ley y la destinación de un presupuesto específico para el cumplimiento del derecho a la educación sexual.

La ley de ESI estableció, a su vez, ciertos preceptos fundamentales, como la definición de sus destinatarios: el conjunto del alumnado, incluyendo desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. Los estudiantes que acceden, según la ley, a la ESI, son tanto de gestión pública como privada, de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal (Congreso de la Nación Argentina, 2006). Abarcar todos los niveles educativos en la implementación de la ESI implica reconocer que la sexualidad es una trama de múltiples dimensiones que nos acompañan desde que nacemos y durante toda la vida, que va mutando a lo largo del tiempo y que sus temáticas pueden abordarse según los procesos particulares de cada etapa de la vida.

Cabe destacar que la inclusión de la ESI en la formación docente implica no sólo el abordaje de contenidos específicos de la temática, sino la necesidad de que quienes van a ejercer la docencia se formen para garantizar este derecho. Además, establecer que los contenidos de la ESI deben abordarse tanto en escuelas de gestión pública como de gestión privada supone que éstas últimas deben respetar los preceptos de la integralidad y alejarse de miradas moralizantes sobre la sexualidad¹ (como muchas de ellas defendían previamente).

Otra disposición implicó explicitar el significado de la Educación Sexual Integral. Tal como expusimos anteriormente, la ley define a la ESI como una educación que “articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (Congreso de la Nación Argentina, 2006). Lo transformador de esta definición radica en su intención de alejarse, por un lado, de un modelo biologicista de la sexualidad, y, por otro, de una concepción moralizante.

Estos modelos han sido los que tradicionalmente primaron en la enseñanza de la educación sexual previa a la ley de ESI. Su cuestionamiento radica en la segmentación de la sexualidad en unas pocas dimensiones, dejando de lado muchas otras, lo que habilita el silenciamiento de muchas realidades y refuerza las relaciones de poder hegemónicas (Marozzi, 2015).

Una concepción centrada en la biología considera que los temas a abordar en la escuela sobre sexualidad se limitan a la anatomía de la reproducción y se iguala la sexualidad

¹ Sin embargo, producto de las tensiones que esto generó en la discusión legislativa, aún se habilita a que la enseñanza de la ESI se circunscriba al ideario de cada institución. De acuerdo al Art. 5º: "Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros". (Congreso de la Nación Argentina, 2006).

con la genitalidad (Marozzi, 2015). Se dejan de lado las emociones o las relaciones afectivas y humanas. A su vez, en la escuela se impone bajo esta matriz un modo binario de entender al cuerpo humano (cuerpo de varones y de mujeres) y se enfatiza el conocimiento de los órganos genitales que son reducidos a su función reproductiva (Escapil, 2017). El modelo moralizante se enfoca principalmente en las cuestiones vinculares de la sexualidad, desde un sistema normativo (Marozzi, 2015). Esta visión suele ser nombrada *Educación para el amor* y se relaciona con la visión católica que organiza a la sexualidad desde las ideas de santidad, pecado, perversión. En este marco, toda práctica sexual que no tenga como objetivo la reproducción de la especie humana por parte de una pareja heterosexual, queda en los márgenes de lo aceptable (Escapil, 2017).

Por estas cuestiones, la ESI viene a plantear el modelo superador de la *integralidad*, que posibilita un “trabajo dirigido a promover aprendizajes en tres niveles: el pensamiento, los sentimientos y las prácticas cotidianas” (Ministerio de Educación, 2013). Como nombramos previamente, desde la ESI se tienen en cuenta múltiples dimensiones de la sexualidad: psicológica, social, histórica, cultural, ética, biológica, etc. Esta concepción integral acerca de la sexualidad es promovida por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), según la cual, la Educación Integral en Sexualidad es un proceso de enseñanza y aprendizaje de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad basado en un plan de estudios (UNESCO, 2021). El objetivo de esta forma de enseñanza es brindar a niños, niñas y jóvenes conocimientos, competencias, actitudes y valores que los capaciten para disfrutar de su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; tener en cuenta la forma en que sus decisiones afectan su propio bienestar y el de los demás; y conocer sus derechos y protegerlos durante toda su vida (UNESCO, 2021, p.16).

La ESI parte de la idea de que toda educación es sexual, de que los cuerpos que habitamos las escuelas somos cuerpos sexuados y que en todas nuestras prácticas estamos tramitando significados sexo-genéricos (Morgade, 2019). La sexualidad no está presente en la escuela sólo cuando algunx docente la aborda en su clase. Dentro y fuera del aula se perciben los aspectos de la sexualidad. Como sostiene val flores, “a cada momento estamos transmitiendo nuestras ideas acerca de las sexualidades” (2017, p. 5).

En el ámbito educativo se utiliza el término *currículum oculto* para hacer referencia al conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma implícita en las estructuras y el funcionamiento de la institución. Se trata de un concepto acuñado en la década de 1960 por el pedagogo estadounidense Phillip W. Jackson, quien reconoció un conjunto de fenómenos educativos que tienen como característica ser implícitos y desarrollarse en simultáneo con los procesos abiertos de escolarización (Cisterna Cabrera,

1999). Es aquello que se aprende en la escuela de manera no intencional y de cuya transmisión tampoco es consciente el alumnado (Santos Guerra, s/f). A través de este mecanismo, la escuela entrega determinadas representaciones, visiones e interpretaciones acerca de la realidad, lo que puede implicar la reproducción de sesgos y estereotipos. En este aspecto de la educación entran en juego las configuraciones sociales, históricas y culturales que llevamos interiorizadas en nuestro proceso de socialización. Por lo tanto, la institución escolar en muchos casos profundiza, a través de este mecanismo, las desigualdades y las prenociones con las que contamos como personas por vivir en una sociedad determinada. O dicho de otro modo, las concepciones sobre la sexualidad no escapan a esta enseñanza subyacente en las escuelas. En los silencios, en lo que no se nombra acerca de la sexualidad, también hay una enseñanza. El currículum oculto da cuenta que las concepciones binarias, androcéntricas, coloniales, patriarcales también son modos de educar en sexualidad.

Como sostiene Lopes Louro (2019), en las escuelas la ciencia, los mapas, las cuestiones matemáticas, las narrativas históricas o los textos literarios relevantes siempre asumen la identidad del varón blanco como referencia, mientras las *ausencias* no pasan de un reconocimiento retórico que no perturba el curso normal de los programas. Por ello, uno de los grandes aportes de esta ley es visibilizar que toda educación es sexual, y que siempre se enseñó en sexualidad.

Para atender a la integralidad desde todos sus aspectos y teniendo en cuenta, a su vez, el currículum oculto previamente nombrado, se promueven cinco ejes centrales y diversas puertas de entrada para el abordaje de la ESI. Respecto a los ejes, el primero que se propone es reconocer la perspectiva de género. Plantea la necesidad de interiorizar esta manera de observar la realidad y las relaciones entre las personas. Tener en cuenta la dimensión de género implica comprender que la forma de entender qué es ser varón y qué es ser mujer es construida social, histórica y culturalmente. Por lo tanto, la ESI propone analizar críticamente estas concepciones, desnaturalizarlas, para promover la igualdad entre las personas (Ministerio de Educación de La Pampa, 2018). Resulta un eje fundamental para darle un sentido profundo de deconstrucción a la sexualidad, desnaturalizando estereotipos y poniéndolos en contexto, con la finalidad última de acabar con las desigualdades y discriminaciones por razones de género.

El segundo eje es respetar la diversidad. La idea con la que se trabaja aquí asume que todas las personas somos distintas y únicas en nuestro modo de ser, sentir, pensar, crear, actuar, lo que enriquece la experiencia social. Implica reconocer las múltiples diferencias que tenemos los seres humanos desde la valoración positiva, ya sea en aspectos de origen étnico, nacionalidad, creencias religiosas, políticas, edad, condición social, orientación sexual e identidad de género, entre otras (Ministerio de Educación de La Pampa, 2018). Habilita el cuestionamiento de la heterosexualidad como única forma legítima de manifestarse y abre

posibilidades de reconocimiento a todas las formas posibles de vivir la sexualidad. Su propósito consiste, como en el primer eje, en garantizar la igualdad entre las personas sin distinción alguna.

El tercer eje planteado es valorar la afectividad. Este eje busca reivindicar el lugar de las emociones y sentimientos en el aprendizaje, y contribuir al desarrollo de capacidades afectivas como la empatía, la solidaridad y el respeto. Propone principalmente generar las condiciones para que todas las personas puedan expresar sus visiones, respetando las diferencias, sin anular las tensiones y conflictos presentes en los vínculos. Estas acciones promueven, a su vez, el conocimiento de unx mismx y de lxs demás (Ministerio de Educación de La Pampa, 2018). Este eje resulta por demás interesante, al abrir nuevas posibilidades desde los aspectos pedagógicos, ya que propone enseñar no solo *sobre* las emociones y los afectos, sino *desde* ellos. Esto implica formas de enseñanza que se alejan de las tradicionales y conservadoras asociadas al docente escribiendo en el pizarrón y lxs estudiantes copiando o reproduciendo mecánicamente contenidos, generando aprendizaje desde la ternura, el respeto, el compartir sentires, el reconocimiento y la escucha hacia lxs otrxs. Es una manera de enriquecer los procesos que se llevan a cabo en la escuela en un nivel general, posible de ser abordado desde todos los espacios curriculares y a nivel institucional.

El cuarto eje es ejercer nuestros derechos. Éste plantea la necesidad de reconocer que niñxs y adolescentes son sujetxs de derecho con plena capacidad para participar, opinar y no sufrir ningún tipo de discriminación. Compromete, por lo tanto, a crear espacios participativos y respetuosos de la integridad de cada unx y de la diversidad de creencias y situaciones, y promueve distintas formas de participación ciudadana de los niños, niñas y adolescentes (Ministerio de Educación de La Pampa, 2018). Nos encontramos en un contexto en el que las nuevas legislaciones reconocen a lxs niñxs como sujetxs de derecho, pero las prácticas sociales continúan en algunos casos considerándolxs potestad de sus familias, por lo que enfatizar las facultades que debe garantizar el estado y las instituciones hacia este grupo humano se vuelve imprescindible. Además, enfatizamos el derecho fundamental de lxs estudiantes a recibir educación sexual integral, expresado en la Ley 26.150.

El quinto y último eje es cuidar el cuerpo y la salud. Éste plantea la posibilidad de conocer el cuerpo humano, sus cambios, su desarrollo, en el marco de la promoción de los hábitos de cuidado de unx mismx y de lxs demás, teniendo en cuenta, a su vez, la salud. Para indagar acerca del cuerpo y la salud debemos tener en cuenta no sólo aspectos biológicos o que se relacionen a la ausencia de enfermedad, sino también cuestiones culturales, históricas, sociales, psicológicas, entre otras. Además, este eje propicia la reflexión crítica acerca de los modelos y mensajes de belleza que circulan en las sociedades e influyen en nuestra forma de sentir nuestro cuerpo y en nuestros vínculos (Ministerio de Educación de La Pampa, 2018). Este eje se puede asociar un poco más a las maneras tradicionales de educación sexual, pero

representa una propuesta superadora, porque ya no se trata de llevar especialistas médicos a las escuelas para hablar de métodos anticonceptivos e infecciones de transmisión sexual, sino que desde las mismas instituciones educativas se debe promover un conocimiento amplio e integral, alejado de la genitalidad y los preceptos morales sobre la sexualidad.

Finalmente, y tal como mencionamos con anterioridad, la ESI puede ingresar a las instituciones escolares desde diversas puertas de entrada. El currículum, las planificaciones, los programas o secuencias didácticas no son las únicas maneras por las cuales se manifiesta la educación sexual. Como veníamos señalando, subyacen en las escuelas otras formas implícitas por las cuales se transmiten aprendizajes. Por lo tanto, al desarrollo curricular podemos sumarle como puerta de entrada la reflexión sobre nosotros mismos (qué sabemos sobre sexualidad, qué miedos o expectativas tenemos a la hora de trabajar estos temas en el aula), la organización de la vida institucional cotidiana (la disposición de los baños, de los actos escolares, de los espacios ocupados en el aula y en los recreos), los episodios que irrumpen en la vida escolar (situaciones emergentes que plantean o viven estudiantes en distintos contextos) y el vínculo entre escuela, comunidad (el barrio, la ciudad, los alrededores de la institución) y familias (Ministerio de Educación de la Nación, s/f). Estos 5 ejes ofrecen un marco no sólo para la elaboración de secuencias, sino para abordar todas las dimensiones que implica el cruce entre sexualidad y escuela.

1.3 La sexualidad como dispositivo de poder

Todo en la vida es sexo, menos el sexo, que es poder.

Oscar Wilde

En este apartado profundizaremos la comprensión de la sexualidad como producto de una construcción histórica. Si bien la ESI sostiene esta percepción al abordar los diversos aspectos y dimensiones que la componen, resulta pertinente explicitar el recorrido conceptual que subyace a nuestra intervención profesional, asociado a nuestros aprendizajes adquiridos en la Especialización y en nuestra formación previa. Como sostiene Lopes Louro (1999), la sexualidad no se trata de una cuestión personal, sino que es social y política. Es “aprendida, o mejor, es construida, a lo largo de toda la vida, de muchos modos, por todos los sujetos” (Lopes Louro, 1999, p. 2). Abarca procesos culturales y plurales como rituales, fantasías, lenguajes, representaciones, símbolos.

Michael Foucault, uno de los grandes escritores acerca de la sexualidad, afirma que es un *dispositivo histórico*, es decir, una invención social que se construye históricamente a partir de múltiples discursos que regulan, normalizan, instauran saberes y producen verdades (Lopes Louro, 1999). Se trata de “una construcción que se genera en un sistema de relaciones que pugnan entre sí por el control de la definición de la realidad” (Marozzi, 2015, p. 202). Según

Foucault, este dispositivo nos muestra que menos que un único discurso sobre el sexo, existe “una multiplicidad de discursos producidos por toda una serie de equipos que funcionan en instituciones diferentes”. (Foucault, 1991, p. 22).

A partir del siglo XVIII, esos discursos se comenzaron a manifestar con mayor énfasis en la demografía, la biología, la medicina, la psiquiatría, la psicología, la moral, la pedagogía, la crítica política. Se desplegó como un conjunto heterogéneo de instituciones, organizaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y morales, con la finalidad de imponer un discurso válido respecto del sexo (Lopes Louro, 1999). Por lo tanto, podemos hablar de una *proliferación de discursos del sexo*, por la que las religiones, las ciencias y el derecho intervienen como “pilares fundamentales sobre los que se construye el orden sexual hegemónico” (San Pedro, 2021, p. 22). Esto da cuenta de los múltiples actores que intervienen en la construcción de sentido en torno al orden de lo sexual, no solo de lo prohibido, ilegítimo y repudiable, sino también de lo permitido, legítimo y deseable (San Pedro, 2021).

Si continuamos con esta idea de sexualidad como construcción social e histórica, podemos sumar la voz de Jeffrey Weeks (1998), quien argumenta que la sexualidad comprende las maneras en que nuestras emociones, deseos y relaciones son configurados por nuestra sociedad. Según el autor, lejos de ser uno de los elementos más naturales de la vida social -como podría suponerse-, se trata de uno de los más tendientes a la organización. A esto añade que las maneras de comprender y vivir la sexualidad varían de una sociedad a otra. En sus palabras, “diría incluso que la sexualidad sólo existe a través de sus formas sociales y su organización social” (Weeks, 1998, p.29).

Este dispositivo desplegado en la modernidad buscó reglamentar institucionalmente la sexualidad, para disciplinar a los sujetos (Marozzi, 2015) -es decir, instan ciertos modos de ser como válidos y legítimos, y estigmatizan y criminalizan aquellos que se desvían de dichas normas sexuales. Por medio de ese constructo, se producen sujetos, “se construye una forma de ser mujer, de ser varón, un modelo de familia, al que se le da un carácter de natural y a-histórico” (Marozzi 2015, p. 205). De este modo, las diversas formas de devenir en mujer u hombre, de vivir los placeres y deseos son sugeridas y promovidas por estos discursos (Lopes Louro, 1999). Éstos delinean las normas establecidas, que coinciden con posiciones centrales, *normales* (no sólo de sexualidad, sino también de raza, de clase, de religión, etc.) mientras todas las demás prácticas o formas de ser y vivir quedan al margen. La posición central es considerada no problemática. Las otras están subordinadas a ella (Faur, 2019).

Para comprender el concepto de norma desde categorías de la sexualidad, Judith Butler propone la noción de *norma sexual*. La autora comienza preguntándose si hay un género que preexista a su regulación, o se trata de que, al estar sometido a la regulación, el sujeto emerge al ser (Butler, 2010). La norma no solo regula la realidad, sino que la crea. Al

no existir una esencia que el género exprese, los actores producen el concepto de género. Es, a su vez, una medida de comparación y referencia del grupo consigo mismo. En palabras de Butler, “una norma opera dentro de las prácticas sociales como el estándar implícito de la normalización” (Butler, 2010, p. 69).

En nuestra sociedad, la norma que se impone históricamente establece como unidad de medida al hombre blanco, heterosexual, de clase media urbana y cristiano. Este modelo se considera una referencia *universal*, que no precisa ser nombrada, sino que “pasa desapercibida como un lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales, se la percibe como un estado natural y se la proyecta como un logro ideal o moral” (flores, 2017 p.19). Esto quiere decir que todxs lxs otrxs sujetxs son miradxs y reconocidos a partir de cuánto se acerquen o alejen de dicho estándar normativo. Mientras tanto, el resto de los sujetos sociales son los *marcados*, quienes se definen y son denominados a partir de esa referencia de normalidad. En ese sentido se genera una distinción entre centro y márgenes, entre un *nosotrxs* y un *otrxs*. Ese otrx, curiosamente, es necesario para afirmar y definir las identidades hegemónicas y centrales. En palabras de Lopes Louro, “el reconocimiento del otro, de aquel o de aquella que no participa de los atributos que poseemos, es hecho a partir del lugar social que ocupamos” (1999, p. 15).

A la luz de esta conceptualización de normalidad, la heterosexualidad es un “régimen político de regulación corporal, moldea nuestras vidas, nuestros cuerpos, nuestros afectos, nuestras prácticas pedagógicas” (flores, 2017, p. 20). Es un sistema de inteligibilidad de los cuerpos, “un modo hegemónico de conocimiento que modeliza nuestra interpretación de los cuerpos y forcluye la posibilidad de pensarlos y vivirlos de otra manera” (flores, 2017, p. 20). Nacemos y nos desarrollamos como humanxs en este régimen heterosexual, por lo que consideramos que es la forma correcta de desear, de expresarnos, de comportarnos, de ver a lxs otrxs, mientras quienes experimentan otras formas de vida son estigmatizadxs por la sociedad al no adaptarse a esta norma.

Monique Wittig (2005), hace referencia al sexo y lo reconoce como una categoría política que funda a la sociedad como heterosexual. Es decir, que establece como natural la relación heterosexual entre hombres y mujeres en la cual estas últimas son oprimidas y obligadas a la reproducción de la especie. Por lo tanto, ese régimen político de la heterosexualidad moldea cuerpos y reproduce desigualdades. Nuestra sociedad busca, a través de múltiples estrategias e instituciones, delimitar una identidad masculina o femenina *normal* y perdurable, relacionada, como ya mencionamos, a la heterosexualidad. Por esta razón, muchos actores sociales, como los medios, la iglesia, la justicia, practican esta pedagogía, coincidiendo en la legitimación y negación de sujetos o produciendo discursos disonantes y contradictorios. La escuela, en tanto institución estatal, no escapa a esta regla y colabora con la producción y reproducción de la noción de *normalidad*. La institución escolar

se encuentra constantemente enseñando un modo particular de vivir la sexualidad y tiene la tarea de incentivar la *sexualidad normal* y, a su vez, contenerla (Lopes Louro 1999).

En la escuela se legitiman determinadas identidades y prácticas sexuales y se reprimen y marginan otras (Lopes Louro, 1999). La heteronormatividad produce efectos en nuestras prácticas áulicas y en la cultura escolar, “involucrando pedagógicamente los afectos y sentimientos (como asco, vergüenza, depresión, repugnancia, indiferencia, temor, apatía, etc.) en relación a la infancia”. (flores, 2016). De este modo, las escuelas orientan sus acciones a partir de una norma. Como sostiene Lopes Louro, “la escuela practica la pedagogía de la sexualidad, el disciplinamiento de los cuerpos” (1999. p. 5). Esa norma es la siguiente: existe un único modelo correcto y legítimo de masculinidad y de feminidad y una única forma sana y normal de sexualidad: la heteronormatividad. Esta forma de entender la realidad concibe a la heterosexualidad como *natural, universal y normal*. Hay solo una forma de sexualidad generalizada y funciona como referencia para todo el campo y para todos los sujetos. Quien se aparta de esa norma, se vuelve *excéntricx* (Faur 2019). Por lo tanto, las tecnologías utilizadas por la escuela alcanzan, aquí, el resultado pretendido: “el autodisciplinamiento, el investimento continuado y autónomo del sujeto sobre sí mismo” (Lopes Louro, 1999, p 9).

Más allá de las intenciones conscientes que tengan las escuelas en cuanto a los aprendizajes y valores que se quieren transmitir, en la enseñanza acerca de la sexualidad subyacen las concepciones o representaciones que lxs docentes han internalizado a lo largo de su vida. La subjetividad de quienes enseñan se constituye en una “sociedad en la que la sexualidad ha estado marcada históricamente por prohibiciones, silencios y ocultamientos, una sociedad donde existe una permisividad diferenciada entre los sexos” (Marozzi, 2015, p. 202).

Si pensamos que la Ley de Educación Sexual en Argentina data del año 2006, podemos concluir en que la mayor parte de lxs docentes que ejercen en la actualidad, si bien se les enseñó cierto modo de vivir la sexualidad, no se enmarca en los lineamientos antes mencionados -ya sea porque todavía no había sido sancionada o porque demoró un tiempo en regularse y comenzar a implementarse. Sí contaron seguramente con capacitaciones obligatorias, pero ese bagaje histórico, cultural y social de representaciones previas acerca de la sexualidad es fuerte e influye en nuestras formas de enseñar (incluso si la estamos omitiendo) la educación sexual. Esto implica que, sin una reflexión crítica sobre estas dimensiones de la sexualidad, se tiende a su reproducción.

Ante estas concepciones de sexualidad y normalidad tan arraigadas en nuestra sociedad, la ESI irrumpe en las instituciones educativas con una propuesta transformadora. La Educación Sexual Integral implica un gran cambio epistemológico en el ámbito escolar: en vez de reproducir la normalidad, esta forma de enseñanza de la sexualidad invita a “examinar

las formas a través de las cuales las diferencias son producidas y nominadas. Cómo determinadas características son tomadas como definidoras de las diferencias”. (Lopes Louro, 2019, p. 10). La ESI nos da la posibilidad de reflexionar críticamente acerca de la heterosexualidad, del género, de la diversidad humana. Nos brinda herramientas para analizar cómo la escuela produce y regula cuerpos, identidades, deseos. Ese análisis crítico es fundamental para desnaturalizar las concepciones de normalidad que tenemos tan arraigadas en nuestras representaciones acerca de la sociedad y de cómo debemos ser y comportarnos. Como sostiene Faur, la ESI es “una política estatal que interpela de raíz el orden de género establecido, no por imponer comportamientos específicos, sino por desandar la normatividad preexistente” (2019).

Val flores plantea que la ESI implica una *pedagogía antinormativa* que pretende la *desheterosexualización* del saber escolar (2016). ¿Qué significa esto? Precisamente que permite desandar nuestra enseñanza heterosexualizada de la realidad y promover otras nuevas, basadas en el deseo, el disfrute, el cuidado del propio cuerpo, el placer, el valor de las subjetividades. Abre nuestra imaginación para inventar nuevas pedagogías, “otras prácticas escolares, otras culturas sexuales públicas democráticas, otros modos de conocimiento del cuerpo y los afectos, que se sustenten en la autonomía corporal, la autodeterminación sexual y la relacionabilidad mutua” (flores, 2016, p. 28).

Esta tarea de *desheterosexualizar* la escuela implica una intervención política que trabaje en contra de la normalización y analice críticamente el patriarcado, el capitalismo, la colonialidad. Esta intervención pedagógica debe ser interseccional, tiene en cuenta todas las desigualdades que se reproducen en la sociedad y recupera la dimensión política de la sexualidad y del afecto (Morgade, 2019). La ESI puede ser vista como una oportunidad para repensar nuestras prácticas como docentes, todas nuestras intervenciones en la escuela. Si desde sus orígenes la institución escolar fue pensada como un agente normalizador, la ESI viene a romper con este mandato y nos da la posibilidad de subvertir los órdenes sociales, morales y políticos dominantes. Es nuestra herramienta para potenciar nuestra creatividad y nuestro hacer artesanal y desafiar el mismo significado del conocimiento (flores, 2016). Además de la deconstrucción social, cultural e histórica que eso implica, podemos dejar de considerar a las diversidades de sujetos y prácticas como un problema, y entender que esta multiplicidad asume dispersiones, circulación de poder, existencias y realidades complejas y en constante movimiento.

1.4 El enfoque de derechos humanos de la ESI

La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

Congreso de la Nación Argentina, 2006

Otra invitación novedosa y superadora de la Ley 26150 es la comprensión de la educación sexual como un derecho humano. Como sostiene 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” (Congreso de la Nación Argentina, 2006). Enmarcar a la ESI dentro del enfoque de derechos humanos implica considerar a sus destinatarios como sujetos titulares de derechos que son exigibles al Estado. Según esta visión, el Estado no asiste a personas con necesidades, sino que debe *garantizar* prestaciones y conductas para materializar derechos y *promover* condiciones para que se acceda a esos bienes (Abramovich, 2006). En ese sentido, se entiende que el Estado no tiene solo obligaciones negativas, -es decir, poner límites a la opresión y el autoritarismo-, sino también positivas: debe crear programas para orientar las políticas públicas del estado en consonancia con los Derechos Humanos (Abramovich, 2006). En este caso, hacemos referencia al Programa Nacional de Educación Sexual Integral, con sus correspondientes reglamentaciones.

Esta ley se basa en principios básicos de los derechos humanos para definir a la ESI como un derecho de todos los niños y jóvenes del país, con independencia de su lugar de residencia, su edad y del tipo de escuela a la que asistan (Faur, 2019). La ley retoma los principios de igualdad y no discriminación, a la vez que promueve la participación y el acceso a información, comunicación y educación con alcance universal para todos los educandos (Ministerio de Educación, 2013). Vale aclarar que este enfoque desde los derechos humanos tiene implicancias en los modos de vida y no solo en la concepción reducida de sexualidad como genitalidad, por lo que su objetivo es promover modos de vida respetuosos con las diversidades y libres de violencias. Además, tiene en cuenta el interés superior de niños, niñas y adolescentes en el pleno goce de sus derechos y garantías expuestos en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989).

Enmarcar a la ley 26.150 dentro del paradigma de los derechos de niños, niñas y adolescentes supone reconocer a este grupo humano como *sujeto de derecho*, lo que conlleva obligaciones para los Estados. Este compromiso implica tener en cuenta la dignidad, vida, supervivencia, bienestar, salud, desarrollo y participación de niños y jóvenes dentro de las políticas públicas. Significa reconocer que todas las personas menores de 18 años merecen el disfrute de todos los derechos enunciados en la Convención sin distinción alguna y, a su

vez, que no están sujetxs a ser tuteladxs ni entendidos como propiedad de sus progenitores, sino que son titulares plenxs de derechos (Pautassi y Royo, 2012). Y que además el ejercicio libre de la sexualidad es algo que también debe ser disfrutado por todxs.

El antecedente a la ley de ESI respecto a derechos sexuales y reproductivos fue la Ley 25.673 de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2003). Esta ley promueve en sus principales artículos las siguientes acciones: un nivel elevado de salud sexual y procreación responsable, prevención de embarazos no deseados, contribución a la salud sexual en adolescentes, prevención de infecciones de transmisión sexual, garantía de acceso a la información respecto a la salud sexual y la procreación responsable (Congreso de la Nación Argentina, 2003).

Estas disposiciones pusieron en foco a los derechos sexuales y reproductivos dentro del conjunto de derechos humanos tenidos en cuenta en nuestra constitución. Hablamos de estos derechos cuando hacemos referencia a

acceder a servicios de salud de calidad, a la información amplia y oportuna sobre una gama completa de servicios, incluida la planificación familiar, la decisión libre sobre la procreación sin coacción de ningún tipo, el ejercicio de una sexualidad placentera, entre otros (Peñas Defagó, 2012, p. 193).

La ley de ESI vino, entonces, a profundizar las posibilidades de garantía de estos derechos sexuales y reproductivos para niños, niñas y adolescentes, en el marco educativo. En ese sentido, podemos considerar a la ESI como un marco habilitante en términos de legalidades, y decir que como política pública establece por primera vez, concretamente, los derechos y obligaciones en lxs actores del sistema educativo respecto a este tema (flores, 2017). Esa habilitación al abordaje de cuestiones vinculadas a los derechos sexuales reproductivos y no reproductivos, en el marco de la escolaridad obligatoria (desde una perspectiva científica y no moralizante), es un elemento que garantiza el acceso a la información, y con ello abre la posibilidad de la toma de decisiones libres y responsables en modos cuidados de vivir la sexualidad.

La ESI defiende una cultura democrática que promueve el acceso a la información y a la educación sexual de carácter universal. Intenta, a su vez, potenciar las capacidades de lxs niñxs y adolescentes para asumir una vida plena. Comprendida de este modo, defiende el ejercicio de una ciudadanía plena en la que se valoran los derechos e identidades de todas las personas, especialmente de aquellas que han sido vulneradas, olvidadas, discriminadas históricamente (Ministerio de Educación de la Nación, 2021).

Todo esto nos lleva a afirmar que la ESI puede ser entendida como un acto de *justicia curricular*, por el cual se defienden los principios de intereses de las personas menos favorecidas, la participación común y universal y la producción de igualdad (Connel, 2009). Una justicia entendida como la posibilidad de garantizar el derecho a la educación sexual a

todxs lxs educandxs del país por igual y, a su vez, como favorecedora del reconocimiento y valoración de la diversidad de formas de vivir, sentir, desear, expresarse.

1.5 Pedagogía crítica y ESI: encuentros que potencian

El sentido de la educación es realmente la producción de agencia, es establecer qué narrativas producirémos que permitan al estudiante ampliar sus perspectivas sobre el mundo y sobre la relación con los otros y consigo mismo.

Henry Giroux, 2019

La enseñanza que promueve la ESI, tal como la venimos presentando, se asocia a una *pedagogía antinormativa*, emancipadora, igualitaria, enmarcada en el enfoque de los derechos humanos. Además, desde nuestra perspectiva, comparte preceptos con la llamada pedagogía crítica latinoamericana fundada por el reconocido pedagogo y filósofo brasilero Paulo Freire. Esta pedagogía se basa en el compromiso ético de lxs docentes, quienes se encargan de andamiar a lxs estudiantes para que transiten el camino de la interrogación y el pensamiento crítico y transformador (Cánovas, 2014).

Como mencionamos previamente, al hablar de escuela y sexualidad, la institución escolar acepta y reproduce desigualdades de un determinado orden social, histórico y cultural. La pedagogía crítica propone un proceso educativo innovador que integra dimensiones físicas, emocionales y éticas que dan lugar a transformaciones sociales emancipatorias (Cánovas, 2014). Como sostiene Vigliotti, “sin dejar de considerar la función ideológica que históricamente ha desempeñado la escuela, la función progresista de la educación sistemática consiste en contradecir esa función” (2001, p 144). En este marco, esto nos permite pensar a la ESI como una herramienta transformadora, y no como mera reproducción de las desigualdades del orden sexual vigente.

Existen tres preceptos básicos de esta pedagogía propuesta por Freire, para deconstruir y transformar lo aprendido e interiorizado tradicionalmente en el proceso escolar. En primer lugar, quienes aprenden deben ser participantes activos en el programa de aprendizaje. Además, la experiencia tiene un lugar protagónico y debe resultar significativa para lxs educandxs. Por último, el aprendizaje debe estar orientado en un sentido crítico (Nayive Angulo y León, 2005).

Según esta perspectiva crítica existen dos dimensiones de la educación. Una es gnoseológica, ya que está relacionada con el conocimiento. La otra es política, por estar relacionada con un ideal y un proyecto de sociedad determinado (Vigliotti, 2001). Por lo tanto, existe una cualidad política que es inherente a la práctica educativa. La escuela es un espacio político donde se da lugar a la elaboración de proyectos que se proponen comprender y cambiar la realidad.

Según lo que estamos expresando, es posible considerar esta pedagogía crítica como una concepción humanista, liberadora, que a través de la problematización de la realidad invita al educandx a una experiencia reflexiva permanente. Se rompe así con la fórmula educadorx-depositante/educandx-depositarix de conocimiento. Educadorx no solo enseña y educandx no solo aprende, sino que “al mismo tiempo que se enseña, se aprende y al mismo tiempo que se aprende, se enseña” (Vigliotti, 2001, p. 249).

La ESI tiene presente los principales preceptos de la pedagogía crítica en varios sentidos. Sus tres preceptos, señalados previamente, son abordados en varios sentidos. Desde la consideración de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, se tiene en cuenta sus ideas, opiniones, su participación y ello implica a la vez una revisión y un proceso de aprendizaje de la mirada de lxs educandxs. Como señalan Branca y San Pedro, “las preguntas de lxs niñxs, sus elecciones y deseos, muchas veces nos incomodan y siempre nos interpelan. En una sociedad en transformación, escucharlxs, es una forma de ampliar los mundos posibles” (Branca y San Pedro, 2021, p. 7). Se deja de lado en ese sentido una manera adultocentrista de llegar a los aprendizajes para hacer valer la palabra de las infancias y juventudes.

La importancia de aprender mediante las experiencias también es fundamental para la ESI, que vino a demostrarnos que la relación del conocimiento con la dimensión corporal es clave en el proceso pedagógico. Poner el cuerpo en distintas actividades y acciones que nos hacen reconocernos, reconocer al otrx, saber cómo nos sentimos ante diversas situaciones, experimentar jugando, reconocer que todas las maneras de vivir la sexualidad son singulares, son formas de acercarse a la ESI que siempre son las más significativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por último, el sentido crítico es un pilar muy importante e imprescindible en la concepción de la ESI. Desde nuestro posicionamiento, consideramos que se trata de una manera de acercarse a aprendizajes intrínsecamente política, porque pone en cuestión relaciones de poder patriarcales y propone, como modelo superador, una pedagogía que vaya en sentido contrario a la norma. Si bien existen otras posturas despolitizadas acerca de las implicancias de esta ley, consideramos que la ESI invita a poner en cuestión lo establecido tradicionalmente acerca de la sexualidad e imaginarnos nuevos escenarios para vivirla en libertad e igualdad.

1.6 Emociones y afectividad en la ESI

Insista en construir desde el amor

Prensa La Libertad

En las últimas décadas se ha venido desarrollando en el ámbito de las Ciencias Sociales un conjunto de propuestas, reflexiones y teorías que proponen el abordaje de las emociones y los afectos como objeto de estudio, al que se denominó *giro afectivo* (Arfuch, 2016). Una de sus principales referentes es Sara Ahmed, quien explora cómo funcionan las emociones para “moldear las superficies de los cuerpos individuales y colectivos” (2014, p. 19). Según la autora, éstas no son algo que *tenemos*, no están *en* lo individual ni lo social, sino que “producen las mismas superficies y límites que permiten que lo individual y lo social sean delineados como si fueran objetos” (Ahmed, 2014, p. 35). Es decir, que no se trata de meros estados psicológicos, sino que se entran social y culturalmente. Las emociones se construyen y reproducen en la relación *entre* los cuerpos.

Este desplazamiento teórico hacia el estudio de las emociones parece responder a un *imaginario epocal emocionalizado*, que responde a cambios sociales que se han venido manifestando en nuestra sociedad, tales como la “expansión de lo autobiográfico y lo subjetivo, el culto a la intimidad, la exaltación confesional en las redes sociales, la hibridación de géneros, el voyeurismo y las emociones vicarias en la TV, la justicia restaurativa –y juicios mediáticos-, entre otras cuestiones (Arfuch, 2016). A partir de estos desplazamientos teóricos se han comenzado a desarrollar en occidente distintas maneras de abordar los afectos y las emociones en los procesos educativos. Nos centraremos a continuación en dos de ellos, presentes en las escuelas de nuestro país actualmente: la Educación Emocional (EE) y la ESI. Estos dos modelos confrontan en varios aspectos: mientras el primero apela al autocontrol y a la concepción individual de las emociones, el segundo interpreta que estas se construyen social y culturalmente y por lo tanto pueden ser analizadas de manera crítica y desde una perspectiva relacional. Abordaremos ambas visiones para enfatizar qué nociones consideramos valiosas y luego poder retomarlas en el análisis de nuestras prácticas.

La EE consiste en un conjunto de discursos que pone énfasis en las emociones de niños, niñas y adolescentes y que motoriza proyectos educativos en nuestro país desde el año 2012 (Abramowski y Sorondo, 2022, p. 31). Se asocia a la psicología positiva, las neurociencias y el *mindfulness* (plena consciencia). La propuesta principal de la EE es lograr, desde la niñez, la autorregulación, el autocontrol, el autoconocimiento, la autosuperación y la gestión de las emociones. Supone que estas pueden ser reguladas individualmente, sin tener en cuenta condicionamientos sociales y culturales. Por lo tanto, el objetivo prioritario de este enfoque es que cada individuo dirija su emocionalidad hacia la *felicidad permanente*. Ser unx

mismx, disfrutar y ser feliz, son parte de las nuevas constricciones (Abramowski y Sorondo, 2022).

En este discurso, los afectos son reacciones o respuestas individuales, ancladas en una dimensión de orden fisiológico/neurológico. Así, las emociones pueden ser ejercitadas o entrenadas, y la escuela puede encargarse de fomentar esta tarea. Ahora bien, nos podríamos preguntar, ¿por qué se priorizan ciertas emociones que debemos ejercitar y se dejan de lado otras? ¿por qué y para qué es tan importante autorregularse hasta lograr la felicidad plena? Bajo el mandato de ser feliz, la EE propone una adaptación al orden social dominante. Pretende “ajustar la educación a los requerimientos de la economía y el mercado, así como negar la conflictividad de lo social bajo el amparo de la promesa de la felicidad” (Abramowski y Sorondo, 2019, p.35).

Si analizamos el contexto teniendo en cuenta no solo los condicionamientos económicos, sino también los que derivan del régimen heteronormativo, podemos inferir que éste promueve constantemente ciertos afectos y emociones en relación a los modos de comprender y vivir nuestra corporalidad, “afectos que dañan las posibilidades de expandir y recrear nuestro repertorio de comportamientos, sensibilidades y deseos” (flores, 2016, p. 23). Con quién vincularnos y cómo hacerlo, quiénes nos deben gustar y quiénes no, los sentimientos de deseo, placer, repugnancia, asco, indignación, miedo, están moldeados por este régimen que nos señala que lo correcto siempre está asociado a lo heterosexual, cis, blanco, burgués.

Por su parte, la ESI propone un abordaje de los afectos y las emociones desde un lugar muy diferente. Como hemos señalado anteriormente, uno de los ejes fundamentales para la implementación de la ESI consiste en valorar la afectividad. Éste busca reivindicar el lugar que ocupan las emociones y sentimientos en el aprendizaje y contribuir al desarrollo de capacidades como la empatía, la solidaridad y el respeto. La ESI promueve abordajes pedagógicos donde la afectividad se configura como contexto y condición de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El encuentro se piensa a partir de una mirada de reconocimiento, respeto, diálogo, escucha, intercambio y reciprocidad (Ministerio de Educación de la Nación, 2013). La búsqueda que se espera con este abordaje es la emancipación y autonomía de lxs sujetxs.

Lejos de comprender a las emociones como ahistóricas e individuales y con la función de disciplinamiento y adaptación al sistema capitalista, la ESI trabaja la afectividad desde una comprensión relacional, que recrea nuestro entendimiento de lo corporal. Como plantea val flores, “los afectos no son estados naturales o fuerzas que se apoderan de nosotrxs desde afuera, sino que son respuestas inteligentes que sintonizan tanto con los acontecimientos como con los valores significativos para los sujetos y la sociedad” (flores, 2015, p 21). La propuesta de la ESI respecto a la afectividad implica apelar al “sentido de la vulnerabilidad

humana común, a la idea de interdependencia y responsabilidad mutua, requiere una recreación de toda nuestra relación con lo corporal” (flores 2015, p. 21).

Por lo tanto, creemos que la ESI puede ser una oportunidad para desplegar una noción de las emociones y la afectividad que parte de una comprensión histórica, social y cultural de estos elementos y promueve los vínculos responsables, respetuosos y la autonomía y emancipación de las personas, y no el disciplinamiento y la adaptación a un sistema económico determinado.

Capítulo 2: Estado de situación y fundamentación del proceso de prácticas

El siguiente apartado recupera algunos elementos del diagnóstico desarrollado en la institución -previo a la ejecución de las prácticas-, para ilustrar las observaciones que nos llevaron a diseñar nuestra planificación. Acercarnos a las características que nos resultaron relevantes y llamativas sobre el estado de situación de la ESI en la escuela -organización institucional, existencia de jornadas, visión de estudiantes, docentes y equipo directivo acerca de su implementación, entre otras-, nos permite comprender las decisiones pedagógicas y didácticas que tomamos al momento de imaginar un plan de acción posible y situado. Para contribuir en ese entendimiento, realizamos una fundamentación sobre las principales acciones elegidas para el proceso de las prácticas.

2.1 Elección de la institución y desarrollo del estado de situación

Para realizar las Prácticas Docentes y Profesionales en ESI (Educación Sexual Integral) elegimos un Instituto de Enseñanza Media (IPEM) ubicado en la ciudad de Córdoba. Cabe aclarar que en esta escuela me encuentro trabajando como profesora de Historia desde el año 2017 y aquí realicé mis estudios secundarios. De allí la posibilidad de obtener la autorización para realizar el proceso de prácticas, al que se sumó mi compañera pedagógica. A su vez, esta condición me posicionó desde el lugar particular de intentar un alejamiento de mi visión ya formada sobre la escuela y observarla con los dispositivos metodológicos propuestos desde la Especialización para su entendimiento.

La escuela cuenta con aproximadamente 650 estudiantes, divididos en dos turnos -mañana y tarde-, con dos divisiones por año en cada turno. Además, tiene un aproximado de 180 docentes. Dispone de dos orientaciones: sociales y naturales.

Al comenzar el diagnóstico nos propusimos acercarnos a las formas en que se manifiesta la ESI en la institución. Para eso, acudimos a distintas estrategias de recolección de datos: realizamos encuestas en formularios de Google para la directora y docentes, elaboramos un cuestionario para lxs estudiantes, que respondieron de manera oral y luego plasmaron en papel y el diálogo constante con distintxs actores. En relación al diagnóstico específico de ESI, tomamos como modelo las dimensiones identificadas en el Estudio de Buenas Prácticas Pedagógicas en ESI (2021) y Los Ejes de la ESI (Resolución N° 340/18). Más allá del Proyecto Educativo Institucional o los Proyectos escritos sobre ESI, planteamos una observación etnográfica de la disposición de la formación a iniciar el horario escolar, la disposición de los baños, entre otras cuestiones que hacen a lo no curricular.

Algunos de los interrogantes que nos realizamos al iniciar el diagnóstico fueron: ¿De qué manera se implementa la ley 26.150 en esta institución? ¿Cómo es sistematizada la ESI por parte de equipos directivos y docentes? ¿Desde qué prácticas se promueve? ¿Qué dicen lxs estudiantes sobre la ESI? Buscamos identificar las fortalezas y también los aspectos

pendientes para avanzar en el cumplimiento de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, desde la mirada de lxs múltiples actores que forman parte de la comunidad escolar: docentes, directivxs y estudiantes.

En función de los datos que recolectamos, pudimos inferir que el instituto educativo observado es una escuela en la que la ESI está presente desde varios frentes, pero falta su profundización en otros, que exponemos a continuación:

En principio, registramos que hay conocimiento de las leyes nacionales 26.150 y 27.234 y se las tienen en cuenta al momento de organizar la institución en lo que respecta a programas, planificaciones, articulaciones y proyectos. Sin embargo, aún no las han incluido completamente en su PEI. Se han realizado jornadas institucionales de ESI, tales como *Educación en Igualdad* (2019, 2021) y otras pensadas por la misma escuela sobre el cuidado del cuerpo, la salud y diversidad de género. Además, en varios talleres docentes se ha trabajado acerca de los Lineamientos curriculares de ESI.

Notamos cierta falta de sistematicidad de lxs docentes para trabajar con ESI. Según las conversaciones y encuestas que obtuvimos, llegamos a identificar que en la escuela son pocos lxs profesorxs que abordan temáticas presentes en los ejes/lineamientos de la ESI. Docentes de biología que abordan cambios corporales, funciones de los sistemas genitales, desde el eje de cuidado del cuerpo y la salud; de espacios de ciencias sociales como ciudadanía, antropología, formación para la vida y el trabajo, problemática éticas y políticas, entre otras, para abordar los ejes de derechos, perspectiva de género, diversidad; de lengua y literatura o comunicación desde donde trabajan concepciones de la feminidad y la masculinidad a través del tiempo desde el análisis del género o la identidad. Interpretamos que, al no haber un marco institucional que promueva, acompañe y sistematice estas experiencias, el abordaje de la ESI depende de la voluntad y perspectiva de cada profesorx.

Respecto a los contenidos y aprendizajes que abordan lxs docentes en el aula, muchxs afirmaron trabajar desde los lineamientos curriculares de ESI, pero son prioritarias las demandas e inquietudes de lxs estudiantes. En varias ocasiones se han generado jornadas o actividades en función de este intercambio. Se destaca de estos aportes que la iniciativa para la selección de contenidos sobre ESI son los intereses, deseos y preocupaciones de lxs estudiantes. Entendemos que esta visión promueve la noción de escuela como agente socializador, que se aleja de la idea del docente que entrega, dona o impone un saber que lxs estudiantes no poseen hasta el momento o lxs alumnxs como depositarixs de contenidos (Vogliotti, 2001). Según esta práctica institucional, guiamos nuestra propuesta de intervención y entendimos la importancia de generar canales que habiliten el diálogo con las juventudes, superando dualismos, tales como docente-alumnx, saber-no saber, y sostenemos que al mismo tiempo que se enseña, se aprende y al mismo tiempo que se aprende, se enseña (Vogliotti, 2001).

En los cuestionarios para estudiantes, registramos que todxs cuentan con algún grado de familiaridad con el concepto de ESI. A partir de esta comunicación, pudimos reforzar la idea de que la ESI circula en la escuela, pero no de manera sistemática.

Reparamos que la ESI estaba presente en la escuela -de hecho, todxs sabían qué significaba-, pero de manera un tanto compartimentada y selectiva según lxs docentes y las materias. Advertimos que hay estructuras tradicionales de las escuelas que están intentando deconstruirse (la directora y algunxs docentes impulsando proyectos y acciones concretas sobre ESI, clases de Educación Física mixtas, las formaciones en el salón de actos sin filas de varones y mujeres, los espacios de escucha a estudiantes) aunque algunas continúan presentes (la ESI como un aprendizaje voluntario según cada docente, la falta de sistematización, docentes y preceptoras que tienen prejuicios por razones de género, etc.).

2.2 Fundamentación del proceso de prácticas

El contenido de las prácticas docentes necesarias para acreditar la Especialización en Educación Sexual Integral, consistió en un ciclo de talleres presenciales con estudiantes de la institución escolar elegida. Los encuentros se realizaron con delegadxs estudiantiles de los diversos cursos de la escuela e integrantes del centro de estudiantes que allí funciona. Sucieron durante tres semanas consecutivas, en horario de clases, durante los meses de octubre y noviembre, y fuimos dos docentes (de Lengua e Historia) quienes los llevamos a cabo.

Tomamos la decisión de una propuesta de intervención profesional sobre ESI en una escuela secundaria y con estudiantes por distintas razones, principalmente asociadas a la comprensión de la Educación Sexual Integral como un derecho que, como tal, debe estar presente en todas las escuelas del país (Ministerio de Educación de la Nación, 2022). Como sostuvimos previamente, enmarcar a la ESI en el paradigma de los derechos de niños, niñas y adolescentes significa reconocerlxs como titulares plenxs de derecho, lo que conlleva la obligación de los Estados de garantizar su dignidad y bienestar. Entre esos derechos se encuentra la ESI. Nuestro plan de acción estuvo orientado a profundizar su implementación en esta escuela secundaria. A lo que se apunta es a esa *justicia curricular* que entiende que la ESI debe llegar a todxs lxs educandxs del país, sin ningún tipo de distinción.

A partir de las consideraciones derivadas del estado de situación de la escuela elegida, vimos la necesidad situada de generar canales que habiliten el diálogo entre las juventudes y también entre docentes y alumnxs, comprendiendo que al mismo tiempo que se enseña, se aprende y al mismo tiempo que se aprende, se enseña (Vogliotti, 2001). Consideramos que allí se podría trabajar en lo que Valeria Llobet (2008) llama delinear un camino crítico a lo largo del cual adolescentes y jóvenes aprendan progresivamente a hacerse cargo de aquello que les incumbe. Un camino en el que se pone en juego y se desarrolla su capacidad de

identificar situaciones (o problemas) que los afectan, los inquietan, los convocan; de analizar posibilidades, contextos y causas; de formular propuestas (o soluciones) viables; es decir, la capacidad de "usar" colectivamente y en forma responsable dichos espacios e instancias, apropiándose de ellos, transformándolos. Interpretamos que lxs estudiantes pueden aportar contenidos y formas nuevas para la ESI. Por esta razón, elegimos a estudiantes como destinatarixs de nuestro proceso de prácticas a partir de la identificación de sus demandas. Interpretamos que ellxs pueden pensar y actuar en términos de procesos, alternativas, conflictos, elaboración de planes y, por lo tanto, intervenir en el proyecto. Elegirlxs como destinatarixs significa reconocerlxs como actores sociales activos en la institución.

Convocamos a delegadxs e integrantes del centro de estudiantes porque decidimos centrarnos en aquellxs que luego podían acercarse como representantes al resto de sus compañerxs. En ese sentido, lo pensamos como una instancia de enriquecimiento de saberes de quienes luego podían transmitir al resto las ideas reflexionadas. En el caso de lxs integrantes del centro de estudiantes, también fue considerado como una manera de intruducirlxs en una formación para que sean capaces de organizar ellxs mismxs actividades futuras que promuevan la ESI. Entender el ciclo de talleres como un acercamiento introductorio a los principales preceptos de la ESI nos llevó a abarcar todas las edades, desde primero a sexto año. Los NAP dispuestos en 2018 por el Consejo Federal de Educación han sido pensados por nivel y nos habilitan el abordaje de temáticas amplias para todos los cursos del secundario. La noción amplia de sexualidad que abordamos nos invitaba al encuentro entre personas de distintas edades que podían reconocer entre ellas esa trama de dimensiones múltiples que nos acompaña desde que nacemos y durante toda la vida, de maneras diferentes. Además, nos resultó interesante reconocer qué inquietudes comunes recorren a todxs lxs estudiantes, además de pensarlo como una actividad valiosa para el encuentro entre integrantes de toda la escuela, en el afán de reconocernos a nosotrxs y a otrxs de una misma comunidad.

Tomamos como dispositivo de trabajo el formato taller, ya que consideramos que habilita el protagonismo de lxs participantes, el diálogo de saberes, la integración de la teoría y la práctica, de procesos intelectuales y socioafectivos y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida (Cano, 2012). En ese sentido, la elección de esta metodología está asociada a la adhesión a los preceptos de la pedagogía crítica que nombramos previamente. En un ciclo de talleres se habilita la participación de quienes están presentes (en este caso, estudiantes) y se tienen en cuenta sus ideas y aportes. Un taller, por lo tanto, se aleja de la visión adultocentrista y de la fórmula educadorx-depositante/educandx-depositarix de conocimiento. Además, en un taller se propone una reflexión crítica sobre lo trabajado, lo que genera transformaciones en las personas a través de los aprendizajes interiorizados. Como señala

Cano, al taller “se entra de una forma y se sale de otra” (Cano, 2012, p. 34). A su vez, los talleres invitan a acercarnos a contenidos y aprendizajes mediante el juego y la experimentación, donde la dimensión corporal toma un lugar clave.

Por último, realizar un ciclo de talleres promueve la “puesta en relación de los saberes prioritarios del currículum con las experiencias y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, los problemas e intereses comunes del grupo” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011). En nuestra situación particular, se interrelacionan los temas de ESI propuestos por los lineamientos curriculares y los NAP con aquellas inquietudes particulares de lxs estudiantes de esta escuela. Al pensar en un ciclo de talleres como intervención situada sostuvimos que los temas a abordar debían ser introductorios a la Educación Sexual Integral. Por esta razón, nos propusimos presentar a grandes rasgos y de distintas maneras, los ejes de la ESI -que hemos desarrollado previamente-, es decir, cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la perspectiva de género, respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos.

En el marco de la modalidad taller optamos por algunas actividades que llamamos *vivenciales*, para nombrar aquel modelo educativo que busca el alcance de los aprendizajes por medio de la reflexión sobre la propia vivencia. Esta manera de enseñar expone a lxs estudiantes a situaciones a través de las cuales se acercan a los contenidos empíricamente, siempre dentro de un marco teórico y andamiado por sus docentes. Acordamos con lo señalado por Miguel Zabala cuando expone la intención de una

constante oferta de experiencias y posibilidades para el niño. Cuanto más completas sean, mejor; cuantos más recursos personales le exijan al alumno poner en marcha para abordarla mejor (esto es, que tenga que emplear no sólo su inteligencia sino también sus sentidos, sus miembros, su imaginación, su movimiento, sus estrategias de acceso a la realidad, sus formas diversas de comunicación, etc.), (2006, p. 4).

Esta puesta en juego de los sentidos, del movimiento y del pensamiento creativo enriquecen la experiencia del taller, que tiene esa intención de aprender mediante la vivencia y se encuentra en consonancia con el abordaje de la afectividad de la ESI en su búsqueda de conocerse y conocer al otrx en un marco de reconocimiento y respeto.

También, optamos por presentar algunos Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral dispuestos para la educación secundaria (Ministerio de Educación, 2010), a saber: el desarrollo de una actitud comprometida con el cuidado de sí mismo/a y de los/as otros/as, con énfasis en aspectos vinculados con la constitución de la sexualidad y las relaciones igualitarias, respetuosas y responsables entre varones y mujeres; el reconocimiento y expresión de los deseos y necesidades propios y el respeto de los deseos y las necesidades de los/as otros/as, en el marco del respeto a los derechos humanos; el respeto de sí mismo/a, del otro/a y la valoración y reconocimiento de las emociones y afectos

que se involucran en las relaciones humanas; la valoración del derecho de las personas a vivir su sexualidad de acuerdo a sus convicciones y preferencias en el marco del respeto por los derechos de los/as otros/as. Nos interesaba que todxs lxs estudiantes que participen se interioricen con estos lineamientos, que consideramos abarcativos de todos los ejes, representativos de la mirada amplia de sexualidad que pretendíamos acercar y nos permitían ese acercamiento introductorio pero amplio de la ESI que buscábamos. Además, estos lineamientos responden a inquietudes particulares que lxs estudiantes habían planteado en el período de diagnóstico.

Al tener en cuenta estas consideraciones, incluimos también la resolución N° 340/18 del Consejo Federal de Educación (2018), centrándonos en los siguientes NAP: el derecho de las personas a vivir su sexualidad de acuerdo a sus convicciones y preferencias en el marco del respeto por los/as otros/as, el cuerpo que cambia, la autonomía y su construcción progresiva, construcción de identidad y de proyecto de vida, el análisis crítico de la femineidad y la masculinidad en distintos contextos, las distintas formas de ser joven según los contextos y las experiencias de vida.

El ciclo de talleres fue pensado en tres momentos, para ser realizados una vez por semana en un módulo del horario escolar (una hora y veinte minutos), utilizando la sala multimedia de la escuela. En el cronograma pensamos una primera clase introductoria en la que incluiría dinámicas de presentación y de introducción a temáticas básicas de la ESI. Un segundo encuentro de trabajo más teórico -sobre los conceptos sexo, sexualidad, género, deseo, binarismo, orientación sexual, identidad de género, entre otros- y de reconocimiento de las demandas del estudiantado respecto de la ESI, y una tercera reunión para producir un video en el que se plasmara lo integrado a lo largo del proceso².

2.3 ¿Por qué reflexionar sobre las prácticas?

Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indagó. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

Paulo Freire, 1996

¿Por qué consideramos necesario reflexionar sobre nuestras prácticas docentes? Reconocemos que a lo largo de la carrera se ha invitado a la construcción de conocimiento acerca de los principales contenidos que propone la Educación Sexual Integral, desde distintas características y dimensiones (educación, derechos, género, discapacidad,

² El esquema detallado de cada uno de los talleres se encuentra disponible en el Anexo 1.

diversidad, salud, afectividades, entre otras). Entendemos, por lo tanto, que el momento de las prácticas profesionales implica una instancia de recuperación de esos aprendizajes para poder integrarlos en nuestro plan de acción y en nuestra futura labor profesional.

La instancia de realización práctica significa la implementación de lo más significativo que nos haya dejado la teoría, en función de las necesidades de la institución en la que ingresemos como practicantes, y de lxs sujetxs que allí habitan. De todos modos, como docentes, debemos reconocer que esa instancia de acción no suele desarrollarse exactamente como la planeamos. Siempre nos encontramos con momentos en los que debemos intervenir en virtud de las situaciones que irrumpen, de las inquietudes, de los emergentes. Además, una vez realizadas las prácticas, podemos indagar acerca de lo atinadas o no que fueron para el grupo en particular con que se haya trabajado, si pudo haber un acercamiento a los objetivos propuestos, a las ideas que teníamos en mente antes de su aplicación.

El espacio para la reflexión sobre la práctica se desarrolla, entonces, como un ida y vuelta constante entre teoría y acción. De los aprendizajes construidos nos acercamos a nuestro plan de trabajo. Una vez realizado, volvemos a apoyarnos en los preceptos teóricos para analizar lo que ocurrió y por qué, analizando no sólo la propuesta, sino también las modificaciones que ésta sufrió y las decisiones que tomamos en el marco del desarrollo efectivo de las prácticas. De esta conversación constante entre esas dos dimensiones se logra enriquecer la labor profesional. Como sostiene García Herrera en sus escritos sobre el autorregistro docente, “en la medida en que vamos conociendo nuestra propia práctica e identificando las lógicas que la articulan, es posible introducir transformaciones duraderas, así como ir promoviendo los esquemas prácticos que nos hacen sentir seguros” (2004, p.1). No existe una teoría educativa independiente de la práctica.

Por lo tanto, podemos decir que lo que se intenta generar en esta relación entre teoría y práctica es un “proceso espiralado de retroalimentación dialéctica” (Cano, 2012, p. 37). Esta idea sostiene Freire cuando señala que “es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima” (1996, p. 19). La experiencia de lxs educadores debe ser un factor clave al momento de comprender lo que ocurre en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Este *feedback* permite posibles transformaciones futuras en nuestro accionar.

Entendemos a este proceso como la construcción de un saber pedagógico, que implica la atención hacia nuestra labor docente desde una auto-observación. El desempeño docente se enriquece cuando se generan habilidades crecientes para registrar las prácticas y, así, sumar conocimientos para retroalimentar el quehacer pedagógico (Galaz, Gómez y Noguera, 1999). Coincidimos con Ruth Perales Ponce en que “construir los significados de la práctica deviene el corazón de la realidad educativa” (2006, p. 18). Es a través de ella que

buscamos mejorar y transformar la educación citada en planes, programas y discursos de lxs agentes educativos para que puedan plasmarse en algo tangible. En palabras de Freire, “la práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y en el pensar sobre el hacer” (1996, p.18).

Capítulo 3: Análisis y reflexión sobre las prácticas

Entonces, ¿cómo se dio en nuestro proceso de prácticas la relación entre la teoría y la acción, entre planificación y ejecución? Comenzamos este trabajo señalando que nuestra principal intención aquí es reflexionar íntegramente acerca de los aprendizajes teóricos y prácticos construidos a lo largo de la práctica, teniendo en cuenta las principales perspectivas y temáticas ofrecidas por la Especialización. ¿Cómo se desarrolló, entonces, el vínculo entre lo planificado y lo realmente acontecido? ¿Las intervenciones ejecutadas respondieron a sus objetivos? ¿Consideramos que fueron acordes las actividades elegidas con el grupo destinatario? ¿Hubo relación entre la teoría previamente pensada y las inquietudes, respuestas e iniciativas de lxs estudiantes con lxs que trabajamos? ¿Desde qué lugar volvemos a acercarnos a la teoría una vez realizado el proceso de las prácticas? ¿Hicieron éstas que modifiquemos nuestra forma de entender los fundamentos teóricos? ¿Qué categorías nuevas se despertaron en ese proceso? Para responder a estas preguntas debemos volver sobre nuestros pasos y recordar cómo era el plan inicial, para luego compararlo con lo que entendemos que ocurrió en el proceso de las prácticas.

3.1 Reflexión sobre objetivos y contenidos planificados y realizados

En el siguiente apartado ofrecemos una reflexión sobre la práctica -a partir de la propuesta diseñada- atendiendo a dos dimensiones: los objetivos (tanto su planteo como su cumplimiento) y los contenidos (evaluando su pertinencia y ejecución)

Comencemos pensando en nuestros objetivos, que fueron: (1) crear un espacio de escucha a las inquietudes de lxs estudiantes acerca de la ESI; (2) repensar junto con lxs estudiantes nuevos modos de abordaje de la ESI en la institución, transmitir todo lo dialogado a lxs docentes de la escuela y (3), expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.

Sostenemos, recuperando el objetivo (1), que pudo generarse un espacio de escucha con y entre lxs estudiantes para dialogar acerca de la ESI. Como señalamos en el registro, “algunxs estudiantes nombraron que en la escuela no se habla mucho de eso, pedían por especialistas, reclamaban una materia específica de ESI” (Toma de notas de observación. Anexo 2). Asumimos que la participación es una práctica social de significado valioso para la formación de adolescentes y jóvenes (Llobet, 2008), y por eso creemos que en los talleres se dio esa participación genuina de lxs estudiantes. Las actividades vivenciales habilitaron el compartir de sentires y sensaciones que surgían a partir de esa experiencia y de sus recorridos propios. Además, luego de nombrar algunos conceptos o de observar videos, participaban comentando desde sus conocimientos previos. Esto es relevante pues se les reconoce a lxs estudiantes un saber específico sobre la temática. Ubicarlxs en ese lugar

también consideramos fue un elemento que favoreció el compromiso y participación en la actividad.

Otro de los objetivos planteados fue pensar nuevos modos de abordaje de la ESI y para ello nos remitimos a las actividades vivenciales que pensamos para el primer taller (2). En el diagnóstico reconocimos cierto descontento de lxs estudiantes con las formas de abordaje de la ESI: copiar conceptos del pizarrón o leerlos en un texto, o ver videos donde se nombren y luego completar cuestionarios que reproducen y no proponen generar producciones nuevas o reflexionar críticamente; identificar falta de entusiasmo por parte de algunxs docentes que solo se limitan a trabajar con ESI en jornadas obligatorias como las de Educar en Igualdad; repetir año tras año los tipos de violencia de género que existen o el significado de los femicidios sin complejizar o acercarse a nuevos materiales disponibles; utilizar la disposición tradicional del aula en la que todxs lxs estudiantes están sentados en filas y el docente al frente. Ese encuentro les enseñó y mostró que había otros modos. Generamos situaciones que permitieron a lxs adolescentes descubrir, reflexionar individualmente y con otros, acceder a información relevante acerca de ellxs, manejar en forma responsable dicha información, discutir y confrontar perspectivas y opiniones, comprometerse con aquello sobre lo que están pensando o actuando, generar propuestas, construir ideas en conjunto, tomar decisiones de distinto tipo, considerar la viabilidad y las implicancias de las decisiones.

Respecto a nuestra reflexión sobre el objetivo (3), sostenemos que lxs docentes hemos interiorizado a lo largo de nuestras vidas la cisheteronorma que nos presenta un único y legítimo de pensar la masculinidad y la feminidad, y en tanto no media una reflexión crítica sobre esa norma sexual, tendemos a transmitir conocimientos y valores que responden a ésa. Esto lleva a muchxs profesores a estar en desacuerdo con los postulados de la ESI o a no estar dispuestxs a garantizar ese derecho³. Contra esa realidad, el ciclo de talleres que desarrollamos implicó una reflexión con estudiantes acerca del discurso de la sexualidad y la apertura a la perspectiva de la ESI en cuanto a derechos e igualdad. Y no solo en cuanto a los contenidos desarrollados, sino también sobre las formas de enseñar. Disponer las sillas en ronda para vernos entre todxs las caras y escucharnos mejor, fue significativo para entrar en confianza y generar un ambiente ameno y respetuoso para el encuentro. Vimos que la modalidad de taller, si bien no es algo muy novedoso -se implementa en algunos espacios curriculares-, fue importante para trabajar temas de ESI, ya que nos aleja del formato tradicional de asignatura y permite una participación mayor de lxs estudiantes. Confirmamos que desde la participación de lxs presentes y de la experimentación con el cuerpo de distintas

³ Como pudimos observar en el diagnóstico, muchxs docentes solo tienen en cuenta la ESI en sus planificaciones por una cuestión de obligatoriedad, que luego no ejecutan a lo largo del año.

actividades se propició un aprendizaje significativo. Sobre todo, pudimos notarlo en estudiantes que decían sentirse interpeladxs o emocionadxs con las distintas instancias del taller (sobre todo con las actividades vivenciales). De hecho, entendemos que tuvieron efectos más profundos las actividades en las que ellxs debían pensar, reflexionar, partir de sus ideas previas, caminar el espacio, mirarse, interiorizarse con recuerdos, que aquellas en las que debían observar videos y analizar conceptos. En estas últimas no demostraban el mismo entusiasmo que en las primeras. Esto puede deberse a la novedad que puede generar en la escuela la invitación a pensar en nuestros sentimientos, nuestras vivencias, nuestros recorridos pasados. Observamos que sintieron valioso ese espacio para decir y para ser escuchadxs, como momento para fortalecer el reconocimiento de unx mismx y del otrx que oye, que reflexiona, que empatiza con esa experiencia y favorece el enriquecimiento del aprendizaje que se complejiza luego con conceptos y términos teóricos. Además, se pudo dar un clima de respeto mutuo, algo fundamental y muy valioso en instancias como estas.

Por otro lado, el objetivo de transmitir lo dialogado a lxs docentes se concretó compartiendo a la directora el video que realizamos como producción final de las prácticas. Sobre este último punto no tuvimos, de parte de los directivos de la escuela, una devolución. Encontramos limitaciones en el cumplimiento efectivo de la propuesta de socializar el video con toda la comunidad educativa, principalmente porque no era potestad nuestra viralizarlo, sino del equipo directivo, quien por razones que desconocemos no lo hizo. El modo en el cual se cierra la práctica no sólo resulta conflictivo para nosotras, sino también para lxs estudiantes, puesto que ellxs tampoco obtuvieron una devolución.

Otro elemento a tener en cuenta para el cotejo entre la planificación y la ejecución de la práctica son los contenidos que seleccionamos previamente y los que se pusieron en juego a lo largo de los talleres. Nos habíamos propuesto abordar de distintas maneras todos los ejes de la ESI (cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la perspectiva de género, respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos), pero creemos que fue una decisión muy abarcativa. Observamos durante los talleres que, si bien presentamos todos los temas, solo algunos ejes sólo fueron mencionados y otros sí los trabajamos con detenimiento y profundidad. En los videos que observamos y los conceptos que desplegamos abordamos a grandes rasgos los ejes de diversidad, perspectiva de género, derechos y cuidado del cuerpo y la salud. El eje afectividad fue el más abarcativo a todos los encuentros, con las actividades vivenciales, en el encuentro entre ellxs, en la mayor parte de sus reflexiones. Los que fueron más sugeridxs por ellxs fueron el de afectividad (por considerar que no es muy trabajado en la escuela) y los de diversidad y género por generarse inquietudes acerca de conceptos como intersex, transexual, sexo-género, identidad, orientación.

A nivel de acercamiento teórico, logramos presentar temáticas como los conceptos de sexualidad, genitalidad, integralidad, género, diversidad, identidad de género, orientación

sexual, consentimiento, estereotipos de género, entre otros. Además, con las actividades que propusimos creemos haber puesto en juego también la afectividad, la visión sobre nuestro cuerpo y el de otrxs, el respeto a lxs demás. Desde el comienzo expresamos que quienes prefirieran evitar alguna actividad por incomodidad y otra razón podían hacerlo, dimos lugar a la palabra de cada unx sobre cómo se sentían con las dinámicas que íbamos realizando mientras el resto escuchaba, en los juegos impulsamos algunas formas de contacto físico entre ellxs siempre desde el reconocimiento respetuoso del otrx.

En conclusión, de algún modo todos los ejes aparecieron solo que algunos en mayor profundidad que otros. Consideramos que los relacionados a la afectividad y al género fueron los más desarrollados, sobre todo por las actividades que teníamos pensadas en función de las demandas observadas en el diagnóstico y por las inquietudes que surgieron entre lxs estudiantes al momento de los encuentros. Dicha preeminencia responde, claro, a la demanda de lxs estudiantes y al propio desenvolvimiento de los talleres.

Respecto a los lineamientos curriculares y los NAP que habíamos seleccionado, consideramos que pudimos desarrollarlos, al igual que los ejes, algunos en mayor medida que otros. Al tratarse de un ciclo de talleres introductorios sobre la ESI, ninguno fue abordado en profundidad, aunque intentamos que eso no impidiera detenernos en aquellos temas que consideramos más importantes en el momento. Evaluamos que fue relativamente pretensioso pensar en que era posible abordar todas las temáticas, pero si fue interesante dejarlas planteadas y la opción de seleccionar en el momento cuáles iban a profundizarse. También intentamos enfocarnos en los temas ya mencionados para no generar una presentación vacía de contenido de todas las temáticas posibles.

Podemos decir, entonces, que los contenidos que logramos abordar con mayor profundidad fueron en principio aquellos que lxs estudiantes habían manifestado previamente en el período diagnóstico, los que fueron apareciendo como emergentes en los distintos encuentros según los diálogos que fuimos habilitando, y los relacionados con algunas actividades particulares que se encaminaban hacia el abordaje de temáticas específicas como la afectividad.

3.2 Reflexión sobre los encuentros-taller

De acuerdo a lo planificado, realizamos tres talleres con delegadxs estudiantiles e integrantes del centro de estudiantes. Los encuentros ocurrieron los días 19 de octubre, 26 de octubre y 9 de noviembre de 2022. Realizar los encuentros taller con ellxs implicó comprometerlxs en la tarea de transmitir luego al resto de sus compañerxs lo trabajado, captar nuevas inquietudes que fueran surgiendo, tener en cuenta lo integrado para futuras acciones impulsadas por ellxs. Al comenzar el segundo y el tercer encuentro nos comentaron lo que

habían dialogado en sus cursos y trajeron algunas inquietudes de las que tomamos nota para nuestro abordaje.

La mayor parte de los temas que habíamos propuesto para trabajar lograron ser abordados. Sin embargo, surgieron inquietudes particulares de lxs estudiantes y nos detuvimos en cada una de ellas, lo que implicó desestimar otras actividades que teníamos pensadas. Esto implica reconocer que la cantidad de actividades que teníamos planificadas no tuvo en cuenta las demoras que ocurrieron en la práctica para comenzar con los encuentros y el detenimiento que terminamos teniendo para abordar las inquietudes que planteaban lxs estudiantes. O incluso más, que quizás era necesario dar lugar a que emerjan inquietudes para que sean abordadas en ese momento. Valoramos positivamente haber tomado la decisión de dejar de lado la planificación y atender a la inquietud de lxs estudiantes.

A lo largo de los talleres pusimos en juego la reflexión crítica acerca de conceptos asociados a la sexualidad, partimos de los conocimientos previos de lxs estudiantes e implementamos actividades para deconstruirlos. A su vez, en el recorrido, ofrecimos cierta dimensión conceptual sobre lo que estaba en juego. Por ejemplo, en el primer encuentro comenzaron ellxs diciendo qué esperaban del taller y qué entendían por ESI, para luego ir integrando conceptos acerca de la sexualidad y la integralidad. En el segundo encuentro en el que debían observar videos con nociones de sexualidad, ESI, identidad de género y orientación sexual, partimos de sus ideas previas, vimos los videos y luego los analizamos poniéndolos en cuestión.

Además, nuestras acciones estuvieron enfocadas en estimular la dimensión emocional, con las actividades vivenciales que consistieron en mirarse a los ojos, recorrer el espacio del aula, reconocerse entre ellxs, elegir objetos que lxs interpelaron desde la sexualidad, entre otras acciones. Tuvimos en cuenta aquí la idea de la pedagogía crítica de acudir a la experiencia para generar aprendizajes significativos.

En ese sentido, también se hizo presente una noción amplia de la sexualidad, desde la teorización, al momento de dialogar sobre el concepto y también desde las actividades, que invitaban a reflexionar acerca de la sexualidad desde dimensiones psicológicas, biográficas, históricas, sociales, culturales.

Nos alejamos de visiones biologicistas sobre la sexualidad. En el comienzo del primer taller surgieron ideas previas de lxs estudiantes acerca de la sexualidad, en las que se desplegaba que eran necesarixs especialistas que se acerquen a la escuela para hablar de sexualidad, bajo una asociación reducida de la sexualidad con la genitalidad, aunque otrxs reconocían que el concepto era mucho más amplio. En las paredes teníamos pegados carteles que hacían referencia a las dimensiones psicológicas, sociales, culturales, históricas de la sexualidad y los usamos de disparador para pensar qué otras temáticas se les ocurrían que podía abordar la ESI.

A partir de este diálogo inicial acerca del concepto amplio de sexualidad, comenzaron a surgir ideas entre lxs estudiantes que se asociaban al entendimiento de este concepto como una construcción histórica y social. Aparecieron aquí referencias a las emociones y deseos, y en el diálogo manifestamos cómo éstos son configurados por las sociedades. Apelamos a una desnaturalización de las formas en que se producen las nociones de varón y mujer y las desigualdades que esto genera mediante el análisis de qué entendían ellxs cuando hablábamos de varones y mujeres y planteamos entre todxs múltiples maneras de manifestar nuestra sexualidad.

Lo que derivó de los tres talleres fue la notable demanda de lxs estudiantes para que la ESI esté presente de manera integral y sistemática en la escuela. Surgieron temáticas como el abuso o la afectividad, que no habían sido abordadas en las jornadas y clases relativas a la ESI. Se puso de manifiesto lo sugerido en el período diagnóstico, que en esta institución lxs estudiantes tienen reclamos e intentan hacer escuchar su voz proponiendo participación. De aquí la necesidad, una vez más visible, de hacer valer el derecho de estxs sujetxs al acceso a la ESI. En esa demanda, se autoperciben como destinatarixs plenxs de derechos.

Podemos reconocer en nuestra intención con los talleres y en las manifestaciones de lxs estudiantes una búsqueda por hacer cumplir esa *justicia curricular* que nombramos anteriormente, que garantice el derecho a la ESI para todxs lxs alumnxs de la escuela, desde todos los espacios curriculares, que promueva la igualdad, la no discriminación, el reconocimiento de distintas formas de vida.

Creemos que acciones como las llevadas a cabo en este ciclo de talleres promueven lo que val flores ha llamado *pedagogía antinormativa*. Cuando abordamos el concepto de sexualidad sostuvimos que la institución escolar produce y reproduce discursos que establecen comportamientos y modos de ser válidos e inválidos, formas correctas e incorrectas de vivir la sexualidad basadas en el régimen de la heterosexualidad. Lo que se generó en ese ciclo de talleres, tanto por lo que intentamos promover como docentes como lo que propusieron y aportaron lxs estudiantes presentes fue una manera de alejarnos de esta norma que, por tradición, reproduce la escuela. Nos alejamos de las lógicas de disciplinamiento, respetamos la voluntad de cada unx para compartir lo que desearan o participar de cada una de las actividades, dialogamos acerca de diversas formas de ser varón, mujer, persona.

Optar por la modalidad taller nos facilitó generar un espacio de horizontalidad en el que estudiantes que no se conocían entre sí llegaron a un pequeño grado de confianza en el que se sintieran cómodxs para realizar aportes enriquecedores. Comenzando por las actividades vivenciales y de caldeamiento que hicieron que entre todxs nos miremos a los ojos y nos expresemos, pasando por las instancias de división en grupos para que cada unx

analice ideas que el resto de lxs estudiantes de la escuela habían manifestado acerca de la ESI, hasta la producción final del video donde entre todxs participaron para materializar esas demandas.

Se integraron de este modo, como plantea la pedagogía crítica, dimensiones físicas (poner el cuerpo en las actividades), emocionales (entrar en relación con otras personas, expresar sensaciones) y éticas (discutir desde una perspectiva política acerca de las demandas de la escuela acerca de la ESI), y se favoreció la participación en la construcción de conocimiento y en las propuestas para ofrecerle a la institución. Se activó por lo tanto el aprendizaje desde la experiencia y el sentido crítico. La propuesta de la pedagogía crítica de invitar al educandx a una experiencia reflexiva permanente fue una de nuestras intenciones al elegir la modalidad de taller, al retomar en cada encuentro lo discutido y habilitando el diálogo para el análisis. Como modalidad de trabajo, esto se visualizó claramente en diferentes momentos: en el primer encuentro cuando permitimos que lxs estudiantes expresen qué pensaban acerca de la ESI en la escuela y surgieron muchas ideas diversas; en el segundo encuentro cuando propusimos problematizar conceptos como la identidad de género, la orientación sexual, o la sexualidad misma y cuando en grupos debatieron acerca de cuáles son los temas que más demandan de ESI en la escuela; y en el tercer encuentro cuando realizamos una síntesis acerca de lo construido en los encuentros anteriores y pensamos entre todxs ideas para materializar en el video que luego se compartiría con el resto de la comunidad educativa.

La metodología de taller generó una instancia de escucha que consideramos sumamente necesaria para reconocer qué aspectos de la ESI se pueden profundizar en esta escuela. En las expresiones de lxs estudiantes pudimos oír diversas identificaciones acerca de qué temáticas son las que están prácticamente ausentes (estas fueron pocas), cuáles son escasas (afectividad, abuso sexual, masculinidades), y cuáles se desarrollan, pero generan, por la forma en que se hace, cierto aburrimiento (violencia de género, diversidad). Solo en la escucha entre lxs participantes de una comunidad es posible generar acuerdos, consensos e ideas acerca de hacia dónde encaminarse, y la palabra de lxs estudiantes es fundamental, ya que son quienes perciben de diversos modos qué se prioriza y qué se deja de lado.

Por último, consideramos que fue acertada la elección de esta forma de trabajo, porque logró conjugar teoría con experiencia de una forma que la ESI necesita para ser interiorizada. Dentro de las actividades que algunxs estudiantes manifestaron aburridas sobre la ESI en el período diagnóstico, se encontraba la mera lectura de textos y materiales acerca de distintas temáticas, seguidas de guías de lectura. Contrario a eso, creemos que haber realizado actividades que partieron desde la experiencia, donde se puso en juego el cuerpo y se establecieron relaciones con lo teórico, lo que generó reflexiones y sensaciones más significativas.

Se trató de una instancia en el ámbito de esta escuela que intentó generar ese análisis crítico y proponer algo nuevo, tal vez fructífero en la posibilidad de ser aprehendido y tomado para siguientes acciones respecto a la ESI. Un pequeño aporte, como muchos otros que pueden desarrollar y magnificar docentes, estudiantes, autoridades, toda la comunidad.

3.3 Reflexión sobre nudo problemático: actividad *Elegir un objeto*

A continuación, nos centraremos en el análisis de un momento particular de nuestra práctica docente, que consideramos uno de los más significativos y ejemplificadores de las reflexiones propuestas. Se trata de una de las actividades vivenciales que ocurrieron en el ciclo de talleres⁴. La actividad se desarrolló en el primer encuentro, que tuvo lugar el 19 de octubre de 2022. No estaban lxs estudiantes de todos los cursos, pero había más de 20 estudiantes presentes. Previo al análisis de esa experiencia, recuperamos algunos elementos del taller que son claves para la reflexión en torno a ese momento.

Ordenamos la sala teniendo en cuenta la modalidad de taller: las sillas en ronda, de modo que pudiéramos mirarnos entre todxs, presentarnos y darnos un momento para comenzar a reflexionar acerca de qué creíamos que era la ESI y por qué estábamos reunidos allí. Además, dispusimos en las paredes del aula carteles con palabras/preguntas/ejes que se iban a desarrollar en el taller. Esta disposición operó como caldeamiento y preparación. Al momento de comenzar, algunxs estudiantes nombraron que en la escuela no se habla mucho de sexualidad, pedían por especialistas, reclamaban una materia específica de ESI. Surgieron algunas preguntas abiertas: qué es el género, qué es la sexualidad (Toma de notas de observación. Anexo 2).

Luego, realizamos dos actividades para entrar en confianza, previas a la que queremos analizar. La primera implicaba recorrer el espacio, saludarse de distintas maneras aumentando el grado de acercamiento y vínculo con el otrx (Toma de notas de observación. Anexo 2). La segunda consistía en ordenarse en dos rondas e ir formando parejas de compañerxs que debían permanecer una cierta cantidad de segundos mirándose a los ojos. Estas actividades finalizaron con un momento de reflexión sobre cómo se habían sentido.

En este punto es válido aclarar que las expectativas que teníamos respecto a este encuentro generaban dudas: no estábamos seguras de lograr captar la atención y el interés de lxs estudiantes, creíamos que iba a ser difícil generar esta situación, porque se trataba de jóvenes que no nos conocían, que no sabían de antemano de qué se tratarían los talleres y no reconocíamos del todo -más allá de lo recabado en el diagnóstico- hasta qué punto llegaba su interés por la ESI. Gratamente nos sorprendimos al vislumbrar que participaron de todas

⁴ En el Plan de Trabajo previo a las prácticas presentamos esta propuesta junto con otras actividades vivenciales (Anexo 1).

las actividades con muchas ganas y entusiasmo, aportando desde lo que cada unx sabía o quería preguntar, entregándose libremente a las actividades vivenciales. Aquellas personas que reconocieron haber sentido vergüenza o inhibición en algunos momentos, sostuvieron que de todos modos eso no les generó incomodidad, sino que fue interesante exponerse a esa experiencia, siempre desde el respeto. Algunxs estudiantes no participaban oralmente de las puestas en común o de los espacios para compartir sensaciones que dejaban los talleres, pero sí tomaban nota de ello por escrito o nos hablaban personalmente para realizar alguna apreciación. Creemos que el interés puede entenderse por distintas razones. En primer lugar, lxs estudiantes convocadxs no asistieron por esas horas a sus clases correspondientes, lo que pudo haber generado un alivio en algún sentido. Además, el hecho de estar en horario de clase jugando y realizando actividades inusuales también pudo haber colaborado a su disposición. Por último, dedicarle un módulo entero a la ESI no es muy corriente en esta escuela por lo que pudimos observar en el período diagnóstico, a lo que se suma que el carácter de las actividades lúdicas y de reflexión colectiva tampoco suelen darse con mucha frecuencia.

Valoramos, por lo tanto, las actividades que seleccionamos. Consideramos que fueron enriquecedoras y que son ejemplificación de cómo puede abordarse una instancia de aprendizaje sobre la ESI sin tener que recurrir a un dictado, a la respuesta de una guía de lectura y otros formatos utilizados en las clases tradicionales. Una vez más, creemos atinado haber elegido la modalidad taller para estos encuentros.

Elegimos la siguiente actividad como *núcleo problemático* para la reflexión porque creemos que representa una instancia capaz de ser leída desde distintas nociones que fueron significativas en nuestro recorrido en la Especialización y resultan parte de los aprendizajes más profundos que nos interpelaron. Creemos que esta actividad fue clave para que el taller cumpliera sus objetivos y lograra así vincular aspectos de la pedagogía crítica como la experimentación, la participación, la búsqueda de transformación. La afectividad y el modo de conocernos y conocer a lxs otrxs se puso en juego desde un lugar de respeto y escucha. Se generó espacio para indagar y expresar las emociones y se logró abordar de manera sutil nociones, conceptos, perspectivas, sin acudir explícitamente a la teoría, sino a la experiencia y la vivencia del momento.

La actividad en la que queremos centrarnos consistió en elegir de una tela ubicada en el piso alguno de los objetos que habíamos dispuesto (armónica, souvenir, cámara de fotos, libros, maquillajes, barbijo, espejo, esculturas, caleidoscopio, auriculares, vincha, lápices de colores, ovillo de lana, oso de peluche, peine, perfume, cuaderno, etc.). En consonancia con la consideración amplia de la palabra sexualidad que estábamos abordando desde el comienzo del encuentro, podían optar por un objeto pensando en recuerdos de su infancia,

deseos, placeres, gustos, disgustos, cuestiones que les hayan marcado la vida de alguna manera.

Esta propuesta pone de manifiesto la idea de que la sexualidad es un aspecto de nuestras vidas que nos acompaña desde que nacemos y a lo largo de toda nuestra vida. Aquí, una vez más, hicimos referencia a la sexualidad desde un modo amplio que excede la genitalidad, para poder identificarlo en aspectos muy variados de nuestra experiencia. Dimensiones psicológicas, sociales, históricas, culturales, éticas, biológicas fueron las que quisimos despertar en la elección de estos objetos, teniendo en cuenta, una vez más, la noción de integralidad. Incluso más, implica reconocer a las infancias en general -y a lxs niñxs que fueron- como sujetxs sexuadx con experiencias propias. Además, teniendo en cuenta el *imaginario epocal emocionalizado* que nombramos previamente (Sorondo y Abramowski, 2022), nos centramos en el eje de Afectividad de la ESI para desarrollar esta actividad. Creemos que esta acción nos permitió encarar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la expresión de nuestras emociones. Aquí fue visible una apertura de los sentimientos de quienes quisieron compartir, la escucha del resto, un intercambio respetuoso de lo que nos hacía sentir la actividad.

Una vez que todxs tomaron un objeto, les pasamos un papel y una lapicera a cada unx para que escriban por qué lo había elegido y cómo les interpelaba. Les aclaramos que luego compartirían lo escrito aquellxs que quisieran hacerlo, teniendo en cuenta las nociones de respeto que se proponen desde el eje de afectividad de la ESI.

Se tomaron unos minutos para realizar la actividad. Al momento de la puesta en común, varixs estudiantes comentaron por qué eligieron sus respectivos objetos y se generó un ambiente de escucha e intercambio. Se observó la expresión de muchas dimensiones de la sexualidad, desde el placer por la música de quien eligió unos auriculares, pasando por los estereotipos y mandatos de belleza de quien eligió un espejo e hizo referencia a su autoestima o quien eligió una máscara para pestañas por la presión externa que sentía por maquillarse, hasta las secuelas que nos dejó en el cuerpo la pandemia de coronavirus por parte de quien eligió un barbijo o las elecciones en la infancia de quien recordó un muñeco de apegó. Recuerdos, memorias corporales, gustos, deseos, miedos, autopercepción, estas y muchas más fueron sensaciones que recorrieron la actividad. Nuestra relación con el cuerpo propio y con otrxs salió a la luz desde la elección del objeto hasta la instancia de compartir con otrxs cada sentir. Se hizo presente con esta actividad toda la construcción histórica, social, cultural que implica la sexualidad, en las preferencias generacionales de lxs estudiantes por uno u otro objeto, en recuerdos que nos demostraban los aprendizajes adquiridos en los hogares o en la escuela, en la influencia de los medios de comunicación y las publicidades sobre cómo debe ser nuestra apariencia, en las posibilidades materiales de tener cierto objeto.

Retomamos aquí nuevamente lo planteado por Weeks (1998) al sostener que nuestras emociones, deseos y relaciones son configuradas socialmente.

Como cierre de esta actividad, revisamos cuestiones sobre la sexualidad como concepto amplio y cada estudiante que así lo quiso nos entregó los papellitos donde habían escrito sus sensaciones con el objeto elegido. Nos pareció importante remarcar a todxs lxs participantes que, en el marco de la escucha y el respeto hacia el otrx, quienes tenían vergüenza o no se sentían cómodxs podían no compartir lo que habían escrito. Quisimos mantener un espacio de respeto a la intimidad y a las ganas o no de expresar sensaciones y emociones, con la intención de fortalecer estos valores que propone la ESI desde el eje Afectividad.

Conclusiones

Compruebo, no para adaptarme, sino para cambiar

Paulo Freire, 1996.

A lo largo de este trabajo hemos ofrecido una indagación y reflexión acerca de nuestra práctica docente. Partimos de identificar y reconocer aquellos elementos teóricos que sustentaron nuestra propuesta: los marcos conceptuales en torno a la educación y la sexualidad, las normativas que la habilitan y promueven, identificando los desafíos que implica el cruce entre ambos en la enseñanza media. Realizamos un recorrido por nuestra intervención en la institución educativa elegida e integramos los conceptos y aprendizajes desarrollados durante la Especialización, para explicar lo acontecido durante el ciclo de talleres que desarrollamos. A partir de ello, en estas páginas hacemos hincapié en cómo creemos que el dispositivo desarrollado en la escuela puede aportar al abordaje de la ESI en una institución educativa de nivel secundario.

Retomamos, entonces, las preguntas que nos hicimos al principio acerca de nuestra práctica. Creemos que las herramientas teóricas con las que ya contábamos, fortalecidas y complejizadas por las que nos brindó la Especialización, dotaron de sentido nuestra intervención. Y no solo eso, sino que el proceso de las prácticas nos permitió volver luego a pensar la teoría desde otras perspectivas más fructíferas: el valor de la afectividad no solo como contenido sino como forma de enseñanza, la importancia de experimentar con el cuerpo para generar aprendizajes significativos, el reconocimiento de las falencias como fortalecedoras de prácticas futuras, la importancia de la ESI en las escuelas como un derecho para lxs estudiantes, entre otras.

Desde el posgrado se hace énfasis en la importancia de poner y sentir el cuerpo para el abordaje de temáticas vinculadas con la sexualidad. De hecho, valoramos positivamente que se nos haya invitado no sólo desde lo teórico sino desde la vivencia. En mi caso, los encuentros de la Especialización que incluían estas propuestas (descalzarse, recorrer el espacio, mirarse y tocarse con otrxs, etc.), en un comienzo resultaban muy difíciles, por falta de costumbre, vergüenza, timidez. Aun así, finalmente me generaban una gran conmoción, lo que colaboró a la comprensión de su importancia para la puesta en juego de las emociones. Estas experiencias colaboraron al entendimiento de que las enseñanzas que implican activar el cuerpo y sacar a la luz la emocionalidad dan lugar a aprendizajes significativos, que no se olvidan. Una vez más, la pedagogía crítica viene a recordarnos la importancia de las experiencias corporales y emocionales para aprender.

Durante el mismo proceso de prácticas, temimos que lxs estudiantes no quisieran realizar las actividades propuestas por lo mismo que señalaba anteriormente que habíamos sentido nosotras (vergüenza, timidez). Los resultados se alejaron casi por completo de eso y

creemos que habilitó a que lxs estudiantes pudieran expresar sus emociones. Con nuestra intervención nos alejamos del entendimiento de las emociones desde el autocontrol, el disciplinamiento, y de la lógica de búsqueda de felicidad permanente, de la formación de cuerpos para un sistema económico. Comprendemos que las emociones deben ser abordadas desde un lugar que tienda a la búsqueda de la autonomía, de la libertad, del respeto por uno mismo y por lxs demás. Creemos que con estas actividades -recorrer los espacios, acciones de caldeamiento, movimiento y relajación corporal, elección de un objeto para sentir y reflexionar sobre nuestras experiencias, dialogar y escucharnos-, habilitamos la expresión de distintos sentimientos acerca de la concepción sobre nosotrxs mismos, de nuestros gustos, de nuestros deseos, siempre anclados en un contexto histórico, social y cultural.

Llegado a este punto, podemos retornar a uno de los últimos interrogantes que elegimos como disparadores del análisis: ¿Desde qué lugar volvemos a acercarnos a la teoría una vez realizadas las prácticas? La respuesta viene de la mano con una propuesta, con el afán de contribuir al enriquecimiento de la implementación de la ESI en las escuelas secundarias.

Consideramos que el ciclo de talleres desarrollado en el marco de nuestra práctica fue satisfactorio respecto a la intención de generar con estudiantes un espacio de diálogo de saberes y de intensificación de aprendizajes sobre la sexualidad por medio de la experiencia, la participación y la reflexión crítica. Creemos que la ejecución sistemática de este tipo de actividades colabora a la puesta en marcha efectiva de la ESI. Consideramos como un gran aporte de la ESI la existencia de talleres organizados a nivel institucional en las escuelas secundarias provinciales. Para esto es preciso tener instancias de encuentro al menos dos veces por año, organizadas para delegadxs estudiantiles e integrantes de los centros de estudiantes y llevados a cabo por docentes referentes en ESI, donde se profundicen aprendizajes necesarios según cada institución.

En primer lugar, los lineamientos curriculares en ESI plantean que, en lo que respecta a la educación secundaria, “la enseñanza de la ESI podría encaminarse progresivamente a la creación de espacios curriculares específicos. Esto permitiría desarrollar contenidos más complejos y concretos, atendiendo a su vez a demandas puntuales e inquietudes de esa franja etaria” (Consejo Federal de Educación, 2008, p. 14). Esta disposición puede habilitar instancias particulares de ESI, complementarias a la transversalidad desplegada desde todos los espacios curriculares y las puertas de entrada posibles. Si bien comprendemos que la ESI se debe abordar desde todas las dimensiones curriculares, creemos que es muy valioso, para que todo ese trabajo sea pensado transversalmente, que se generen instancias institucionales donde sea posible complejizar cada vez más diversas temáticas vinculadas a las dimensiones de la sexualidad.

En relación a desarrollar encuentros entre diversos años con representantes defendemos la idea de destinatarixs delegadxs e integrantes del centro de estudiantes de cada escuela por varias razones. Nos parece que el mecanismo de diálogo y toma de decisiones a través de lxs delegadxs es una manera horizontal para hacer llegar inquietudes a las autoridades escolares y del ida y vuelta de una comunicación fluida entre estudiantes, docentes y equipos directivos. La participación del centro de estudiantes, por su parte, es importante porque responde a las demandas de lxs alumnxs de cada escuela y refuerza su participación en las distintas actividades que se llevan a cabo. Trabajar con este grupo permite que la cantidad de personas sea reducida, pero que las acciones puedan llegar de alguna manera al resto del estudiantado y, además, da lugar a la formación de posibles formadorxs. Esto quiere decir, que aquellxs que asistan a estos talleres pueden utilizar los contenidos y aprendizajes incorporados para proponer ellxs mismxs instancias de trabajo con la ESI en la escuela, ya sea a través jornadas, charlas, clases o cualquier tipo de intervención en la institución. De este modo, se da lugar a la palabra y la participación de lxs jóvenes y se potencian las acciones que pueden efectivizar la ESI -siempre de una manera cuidada y andamiada.

Estas instancias de encuentro deben tener en cuenta la participación y protagonismo de lxs estudiantes que asisten -desde la habilitación a la palabra hasta la propuesta de acciones-, el acercamiento al conocimiento desde la experiencia y la búsqueda de aprendizaje en un sentido crítico. Retomamos estos preceptos de la pedagogía crítica porque los creemos valiosos para contribuir a la formación de personas que logren autonomía y emancipación. Por su parte, las actividades vivenciales se vuelven propulsoras de acercamientos a contenidos y aprendizajes desde los sentidos, el cuerpo y la imaginación, a la vez que acercan a lxs estudiantes entre sí en un reconocimiento de sí mismxs y de lxs otrxs. Tener en cuenta estas consideraciones nos abre posibilidades de construir creativamente nuevas formas de aprendizaje, desde el respeto y la afectividad.

Respecto a quiénes podrían colaborar como organizadores y talleristas, consideramos que pueden ser aquellxs docentes que formen parte de los equipos referentes de ESI que propone el Consejo Federal de Educación en la resolución 340/18 nombrada previamente. En ella se dispone que este grupo, seleccionado de la planta orgánica funcional de cada escuela, debe llevar adelante un “enfoque interdisciplinario, que funcione como nexo con los equipos jurisdiccionales y que actúe de enlace con el proyecto institucional de cada establecimiento” (Consejo Federal de Educación, 2018, p. 3). Si bien estos equipos referentes no existen en todas las instituciones escolares y muchos de ellos recién se están formando, constituyen un aval legal para la ejecución de acciones como la que estamos pensando. En todos los casos, sería imprescindible que lxs integrantes de este grupo tengan algún tipo de valoración por su labor respecto de la ESI (al menos que puedan sumar puntaje en su junta

de clasificación). Lo relevante de elegir a estas personas reside en que se trata de profesionales idóneos para el abordaje de temáticas asociadas a la sexualidad.

Consideramos que al desarrollo de los talleres debe preceder una instancia de observación del estado de situación y de las demandas situadas de cada escuela, tal como lo realizamos nosotras en nuestra práctica docente. Por medio de diálogos y otros instrumentos tales como las encuestas o las entrevistas (que podrían incluso ser pensadas por estudiantes en espacios curriculares afines a estas técnicas de relevamiento), reconocer cuáles son las inquietudes y las necesidades particulares de cada escuela, para enfocarse en lo que falta y profundizar lo que ya se está desarrollando.

A lo largo de los talleres, sería pertinente que lxs docentes a cargo fiscalicen que lxs delegadxs transmitan las ideas a sus compañerxs en cada aula e ir tomando nota de sugerencias o inquietudes que surjan en esas instancias. Este grupo de docentes estaría disponible también al momento en que el Centro de Estudiantes organice alguna jornada o charla a raíz de lo abordado previamente. Además, es importante que el ciclo de talleres finalice con una producción que sea efectivamente compartida con el resto de la comunidad -ya sea campañas de visualización con afiches o carteles, videos, imágenes, audios, etc.-, para integrar a todxs lxs actores de la escuela en lo reflexionado.

Proponemos dos ciclos de talleres al año como mínimo, porque esto permitiría dos instancias. Una, en la primera etapa del ciclo lectivo, más introductoria y de análisis situado de las temáticas a abordar, en la que se puedan proponer acciones que se implementen para el resto de la escuela (socializar la información trabajada, pensar jornadas, charlas, dinámicas). Otra, en la segunda etapa, en la que se evalúe qué se pudo trabajar y cómo, y estrategias para intensificar y mejorar las propuestas realizadas en el futuro.

Nos acercamos al final de este proceso y percibimos a la ESI desde otro lugar, con miradas fortalecidas, potenciadas, enriquecidas. ¿Qué valor le damos y le podemos dar a esta ley? Una herramienta a la que no le queda grande el adjetivo de revolucionaria para el sistema educativo en nuestro país.

Existe en japonés una palabra que no tiene traducción al castellano: *komorebi*. Se utiliza para hacer referencia a la luz de sol que se filtra a través de las hojas de los árboles. Al leer sobre esta curiosidad, se nos hizo presente la ESI. Esta propuesta tiene un potencial transformador único en la educación argentina. Ante lo frondoso de nuestra enseñanza tradicional heterosexualizada, normativa, disciplinadora y por momentos excluyente, se cuecen destellos luminosos de reflexiones críticas, deconstrucciones, deseos, subjetividades, conocimientos, libertades, diversidades. Se trata de una apertura a nuevas pedagogías basadas en el placer, el disfrute, el reconocimiento de cada unx y de otrxs en el marco del respeto, la desnaturalización de las desigualdades, la toma de conciencia de nuestros derechos y nuestra autonomía. La ESI nos invita a un despertar creativo en nuestras prácticas

escolares, a pensar lo impensado, a sentir y experimentar, no desde un lugar inocente y vacío de contenido, sino desde un posicionamiento político que se enmarca en la *justicia curricular* que defiende la producción de la igualdad entre las personas para acceder al conocimiento y encontrar herramientas emancipatorias.

A más de veinte años de su sanción, la ley de ESI continúa representando solo hilos de luz que se filtran. La herramienta legal ya existe, la defensa ineludible de parte de miles de docentes a lo largo del país para implementarla también existe, la demanda incansable de estudiantes para que se cumpla su derecho a recibirla, crece cada día más. Como sostuvimos anteriormente, el eje de los derechos indica que los Estados no solo deben garantizar leyes en su favor, sino promover acciones para que estas se lleven a cabo y se ejecuten debidamente. Sabemos que las voluntades políticas respecto de la ESI varían de gestión en gestión, algunas disponiendo más recursos que otras a su implementación. Mientras tanto, nosotrxs continuaremos luchando mancomunadamente para que se garantice la puesta en práctica efectiva y sistemática de esta ley, que no tiene más intenciones que la construcción de una sociedad justa, igualitaria y libre.

Bibliografía

- Abramovich, V. (2006). Los estándares interamericanos de derechos humanos como marco para la formulación y el control de las políticas sociales. *Anuario de Derechos Humanos*.
- Abramowski A. L. y Sorondo J. (2022). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación. Año XIII N°25.1* Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Ahmed, S. (2014). *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios de Género. Universidad Nacional Autónoma de México. (Primera edición 2004).
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989) *Convención sobre los derechos del niño*. Organización de las Naciones Unidas (ONU). <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Arfuch, Leonor. (2016). El “giro afectivo”. Emociones, subjetividad y política. *DeSignis*, vol. 24, enero-junio, pp. 245-254. Federación Latinoamericana de Semiótica. <https://www.redalyc.org/pdf/6060/606066848013.pdf>
- Branca, A. y San Pedro, C. (2021). Las infancias desde y con los feminismos: Diálogos que transforman. En *Polémicas feministas*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Área de Feminismos, Género y Sexualidades. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/164014>
- Butler, J. (2010). *El género en disputa*. Paidós.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. Memoria Académica*. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Cánovas Marmo, C. E. (2014). La perspectiva crítica en la educación: su vigencia en el contexto neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(1), 175-190. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/362/302>
- Cisterna Cabrera, F. (1999). Currículum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo. en *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. N° 1. Universidad Católica de la Santísima Concepción <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/208329.pdf>
- Congreso de la Nación Argentina (2003). *Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley_25673_decretos_declaracion_de_repudio.pdf

- Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley 26.150. Programa de Educación Sexual Integral*. Boletín Oficial n° 31017.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/123542/texto>
- Connell, R. W. (2009). *La justicia curricular*. Laboratorio de Políticas Públicas Editorial.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- Consejo Federal de Educación (2008). *Lineamientos curriculares para Educación sexual integral. Programa Nacional de Educación sexual integral*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf
- Consejo Federal de Educación (2018). *Resolución CFE N° 340/18*.
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_340-18.pdf
- Consejo Federal de Educación. Anexo *Resolución del CFE 340/18*
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf
- Edelstein, G. (s/f). *Aportes de la perspectiva socioantropológica en investigación educativa. Notas a modo de síntesis. Apunte de cátedra*. Inédito.
- Escapil, A. (2017). [Revisión del libro *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud de S. Zemaitis*].
<https://doi.org/10.24215/23468866e026>
- Faur, E. (2019). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral. *Mora*, (25), 227-234.
<https://doi.org/10.34096/mora.n25.8534>
- Faur, E., Gogna, M. y G. Binstock (2015). *La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.ossyr.org.ar/pdf/bibliografia/547.pdf>
- Faur, E. (2018). *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación Argentina.
<https://argentina.unfpa.org/es/publications/el-derecho-la-educaci%C3%B3n-sexual-integral-en-la-argentina-aprendizajes-de-una-experiencia>
- flores v. (2013). La pedagogía como aparato de reproducción corporal. En *Interrupciones. Ensayos de poética activista*. La Mondonga Dark.
<https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2014/11/interrupciones-libro-valeria-flores.pdf>
- flores, v. (2016). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones f sobre el daño. En D. Britzman, v. Flores, & B. Hooks, *Pedagogías transgresoras*. Bocavulvaria.
<https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-siglo-21/filosofia/flores-val-2016-afectos-pedagogias-infancias-y-heteronormatividad/34989495>

- flores, v. (2017) Esa sexualidad ingobernable. El reto de desheterosexualizar la pedagogía. En *Tropismos de la disidencia* (págs. 177-187). Palinodia. <https://www.studocu.com/es-ar/document/instituto-superior-de-formacion-docente-n0-19/educacion-sexual-integral/flores-el-reto-de-des-heterosexualizar-la-pedagogia/40190433>
- Foucault, M. (1991), *Historia de la sexualidad, I: La voluntad de saber*. Siglo XXI (trabajo original, 1976). <https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/681-4.pdf>
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la Autonomía*. Editorial Paz e Terra. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Galaz J.N., Gómez M.V., Noguera M.I. (1999). *Desarrollo profesional docente. Un marco para una enseñanza efectiva. Componente Gestión Pedagógica para los Grupos Profesionales de Trabajo*. Editores: Publicación del Programa MECE/Media, Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación, Ministerio de Educación, República de Chile.
- García Herrera A. (2004). El autoregistro como espejo de la práctica docente. Artículo publicado en la *Revista Educar Número 1*. Intervención Educativa. http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_281/a_3640/3640.htm
- Giroux, H. (2019, 2 de julio). *Defender que la educación debe ser neutral es decir que nadie debe rendir cuentas de ella*. Dossier entrevistas CCCB. <https://lab.cccb.org/es/henry-giroux-defender-que-la-educacion-tiene-que-ser-neutral-es-decir-que-nadie-debe-rendir-cuentas-de-ella/>
- Llobet, V. (2008). Las políticas sociales para la infancia y el problema del reconocimiento. V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6188/ev.6188.pdf
- Lopes Louro G. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada, Vol. 3, no 1, marzo-agosto, e065. ISSN 2545-7284* Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG). https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9640/pr.9640.pdf
- Lopes Louro, G. (1999). *Pedagogías de la sexualidad. En O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Ed. Autêntica. <https://es.scribd.com/doc/88813036/PEDAGOGIAS-DE-LA-SEXUALIDAD-Lopes-Louro>
- Lopez, H. Emociones, afectividad, feminismo. (2014). En Sabido, Olga y García, Adriana, eds. *Cuerpo y afectividad en la sociedad contemporánea*. México: UAM-A, 2014: 257-275. ISBN: 978-607-28-0261-2. https://www.academia.edu/11332429/Emociones_afectividad_feminismo

- Marozzi J. (2015). Los discursos en torno a la sexualidad. Su internalización y reproducción a través de las prácticas educativas. Páginas 201-2014 en *Revista de la escuela de ciencias de la educación*, año 11, número 10. <http://hdl.handle.net/2133/11720>
- Santos Guerra, M. (s/f) *Currículum oculto y construcción del género en la escuela*. Universidad de Málaga. https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionE_scolar/Contenidos/MODULOS/Sesion_7/Contenidos/1_curriculum.oculto.y.construccion.del.genero.en.la.escuela%20Santos%20Guerra.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2002). El registro: una herramienta para la práctica y la construcción del Saber Pedagógico. <https://centroderecursos.alboan.org/sistematizacion/es/autor/9060-ministerio-educacion---programa/registros>
- Ministerio de educación. (s/f). *Las puertas de entrada y el rol docente en la ESI*. Presidencia de la Nación. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. https://aulainfod.infod.edu.ar/archivos/repositorio/6500/6664/Cursos_ESI_2020-Puertas_de_entrada.pdf
- Ministerio de educación de Córdoba. (2010). *Educación sexual integral, conceptualizaciones para su abordaje*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ESI.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2007). *Documento Base. Sexualidad y Escuela: Hacia una Educación Sexual Integral*. Córdoba
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011). *Opciones de formatos curriculares y pedagógicos*. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.
- Ministerio de Educación de Córdoba. (2013). *Educación sexual integral conceptualizaciones para su abordaje*. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa
- Ministerio de Educación, Provincia de la Pampa. (2018). *Educación Sexual Integral, Ejes y Puertas de Entrada*. Área Políticas del Cuidado, Educación Sexual Integral y Educación Vial. https://sitio.lapampa.edu.ar/repositorio/programas_proyectos/esi/ejes-ESI-2018.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2021). *Derechos de niñas, niños y adolescentes 2a ed.* <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007634.pdf>

- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencias y Tecnología (2021). *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre buenas tácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral*. <https://fundacionluminis.org.ar/biblioteca/escuelas-que-ensenan-esi-un-estudio-sobre-buenas-practicas-pedagogicas-en-educacion-sexual-integral>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2022). *Referentes Escolares de ESI Educación Secundaria: parte I / 1a ed.* Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007797.pdf>
- Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada*, vol. 3, nro 1, e080. En *Memoria Académica*. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9626/pr.9626.pdf
- Nayive Angulo, L y León, A. R. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo *Educere*, vol. 9, núm. 29, abril-junio, pp. 159-164 Universidad de los Andes Mérida. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602903.pdf>
- Pautassi L. y Royo, L. (2012) *Enfoque de derechos en las políticas de infancia: indicadores para su medición*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://repositorio.cepal.org/items/5fc9b61a-2fc3-4e5b-8ac7-c380d75b8072>
- Peñas Defago, M. L. (2012). *Las políticas de salud sexual y reproductiva desde un enfoque de derechos humanos*.
- Perales Ponce R. C. (2006). La significación de la práctica educativa. *Innovación educativa*. vol. 6, núm. 32, julio-agosto, 2006, p. 77. Instituto Politécnico Nacional de México.
- San Pedro, C. (2021). *Gobierno de la vida y precarización de la salud (no)reproductiva. O acerca del reconocimiento diferencial de las vidas*. [Trabajo de Tesis para optar al título de Magíster en Bioética. Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba].
- Sañudo de Grande L.E. (2006). El proceso de significación de la práctica como sistema complejo. En *La Significación de la práctica educativa*. Paidós educador.
- UNESCO. (2021). El camino hacia la educación integral en sexualidad: informe sobre la situación en el mundo;resaltando información clave. *Educación 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377963_spa
- Universidad Provincial de Córdoba. (2020). *Resolución Rec. 12/2020*. Especialización en Educación Sexual Integral.
- Vogliotti, A. (2001). *El conocimiento en la relación educativa desde la perspectiva crítica*. Editorial de la Fundación de la Universidad Nacional de Río IV.
- Weeks, J. (1998). *Sexualidad*. Ciudad Universitaria, México: Editorial Paidós.

Wittig, M. (2005) *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Editorial Egales.

Zabala, M. (2006). *Didáctica de la educación infantil*. Narcea S.A. ediciones.

Anexo

Anexo 1

Plan de Trabajo

<https://docs.google.com/document/d/1ANubYbCRLAy7YUJFVpSHNNY57MJ0TOcO/e/dit?usp=sharing&oid=103749109020783602320&rtpof=true&sd=true>

Anexo 2

Observaciones de prácticas de intervención docente

<https://docs.google.com/document/d/163btagKRSLYUaH7fgCVIbIC2vvFlg1lHy2mERfBtipU/edit?usp=sharing>