



Publicaciones
académicas y
científicas

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA | UPC

Autoría: **Brochero, Gisela Fabiana**

Trabajo final de especialización

La ESI desde una perspectiva de derecho. Una pedagogía de los sueños posibles en la escuela

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: **Cena, Marcela María Seferina**

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

LA ESI DESDE UNA PERSPECTIVA DE DERECHO **Una pedagogía de los sueños posibles en la escuela**

Autoría: Lic. Gisela Fabiana Brochero

Dirección: Dra. Marcela María Cena

Córdoba, 2024

Dedicatoria

Le dedico este trabajo a mi familia, principalmente a mi compañero de vida, Francisco; y a mi hijo, Joaquín. Por su apoyo y acompañamiento en todo momento. Por las largas jornadas de cursado y estudio.

A todas las personas que conocí en la carrera, por el valor de aprender con otros y de compartir diversas experiencias que enriquecieron aún más el aprendizaje. Especialmente a mi compañera y amiga Ivana, con quien compartimos la práctica profesionalizante.

Le agradezco a la Universidad Provincial de Córdoba por la oportunidad de este espacio de formación y a mi directora Marcela Cena, por acompañar amorosamente este proceso de aprendizaje.

Índice

Dedicatoria	2
Resumen	4
Introducción	5
Capítulo 1: La ESI como política pública en Argentina	7
1.1 La conquista de la Ley 26.150.....	7
1.2 El aporte del enfoque basado en derechos humanos.....	11
1.3 El hacer docente ¿Qué sucede en nuestras escuelas con la ESI?.....	14
1.4 La importancia del enfoque integral de la sexualidad.....	17
1.4.1 Los ejes de la ESI.....	18
1.5 Las puertas de Entrada de la ESI.....	19
Capítulo 2: El abordaje de la ESI en una escuela primaria de Córdoba	21
2.1 Contextualización del caso y diagnóstico.....	21
2.2 Propuestas metodológicas desde la Práctica Docente y Profesional.....	23
2.3 El acceso al derecho: curricularización, diversidad y perspectiva de género ¿silencios pedagógicos?.....	25
2.3.1 Reconocer la Perspectiva de género.....	27
2.3.2 Respetar la Diversidad.....	29
2.4 ¿Cómo construimos sueños en la escuela? Vacancias de ejes y subjetividad.....	32
Capítulo 3: La ESI como sueño posible en propuestas didácticas	34
3.1 Aportes desde el campo disciplinar de la Educación Física.....	34
3.2 Primera propuesta: Sacudimos el cuerpo.....	35
3.3 Segunda propuesta: Fútbol gemelo.....	36
Conclusión	38
Referencias Bibliográficas	41
Anexo	45

Resumen

Este escrito académico se constituye en el Trabajo Final Integrador (TFI) de la Carrera de Posgrado Especialización en Educación Sexual Integral (ESI) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Comparte diferentes reflexiones sobre lo acontecido en el proceso de práctica profesionalizante de la carrera antes mencionada. Profundiza la llegada de la ESI a las escuelas desde un enfoque de derechos y recupera reflexiones de las intervenciones procedentes del taller Diálogos y abordajes de la ESI.

El TFI problematiza la ESI en clave de derecho desde perspectivas teóricas, normativas y pedagógicas. Luego desarrolla el estudio de caso en una escuela primaria de gestión estatal de la ciudad de Córdoba. Se describe el proceso de diagnóstico que permitió identificar vacancias en esa comunidad educativa y planificar la metodología para abordar dicha problemática. Este proceso incluyó talleres de ESI dirigidos a docentes y personal de la gestión de la escuela.

Los momentos de práctica arrojaron como resultado la falta de integralidad en las propuestas curriculares de ESI, la dificultad para transversalizar contenidos, y la ausencia del tratado de los ejes perspectiva de género y respetar la diversidad. Por tales razones, concluimos que en algunas situaciones el derecho del estudiantado a recibir ESI se observa vulnerado. Los hallazgos nos invitan a pensar respuestas desde nuestro campo de formación específica, Educación Física; por lo que compartimos posibles hipótesis de abordaje.

Palabras clave: Educación Sexual Integral, escuela, derecho, perspectiva de género, diversidad.

Introducción

El siguiente texto se constituye en el Trabajo Final Integrador (TFI) de la Carrera de Posgrado de Especialización en Educación Sexual Integral (ESI) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). El escrito reflexiona en torno a la implementación, desde un enfoque de derechos, de la ESI en una escuela estatal primaria de la ciudad de Córdoba.

Para el desarrollo se recuperan marcos teóricos, legales y pedagógicos que nos dan pistas para reflexionar sobre la ESI en clave de derecho. Desde el año 2006 con la sanción de la Ley 26.150 (2006) de Educación Sexual Integral, el estado ha realizado numerosos esfuerzos para que esta política pública llegué a las escuelas. Es decir, para garantizar que el derecho a recibir ESI sea cumplido en todos los niveles del sistema educativo obligatorio. Cuando hablamos de ESI, hablamos del derecho a la educación en sexualidad, y que ésta sea impartida desde el enfoque integral propuesto por la ley.

En este marco, y a sabiendas de las resistencias que aún hoy, luego de 18 años de vigencia de la ley, transitan las escuelas; desde la práctica profesionalizante nos propusimos indagar en una institución educativa como se aborda la ESI y si se observan dificultades en su implementación. Para esta tarea se utilizaron diferentes estrategias para acercarnos a la institución y poder reconocer vacancias que pudieran ser abordadas con nuestro aporte desde la práctica.

El presente trabajo se compone de tres capítulos que se presentan desde un orden macro social que atiende a cuestiones políticas y normativas; continua con abordajes meso y micro sociales que responden respectivamente a características institucionales y a las prácticas educativas; y finaliza con una posible hipótesis de trabajo con el desarrollo de propuestas didácticas. A continuación se menciona de manera sintética el contenido de cada capítulo.

En el capítulo uno, nos abocamos a historizar de forma breve sobre la ESI y enmarcarla desde la perspectiva legal, tanto a nivel internacional como nacional y provincial. Posteriormente se hará foco en observar que sucede en las instituciones educativas con la Ley 26.150 (2006). Se mencionan aspectos conceptuales de la ESI como herramienta pedagógica para su abordaje en las instituciones educativas y sobre la importancia del abordaje integral de la sexualidad, para avanzar con los ejes de la ESI.

En el capítulo dos, se realiza una reflexión y análisis en torno a las prácticas profesionalizantes que fueron realizadas en el periodo de agosto a noviembre del año 2022. En este apartado se presenta la contextualización del caso, el diagnóstico realizado, las propuestas metodológicas planificadas y lo acontecido en la práctica docente.

El diagnóstico se realizó siguiendo el manual de Buenas Prácticas de ESI (2018) y nos permitió observar que una de las principales dificultades era la falta de formación docente y el estado relegado de la ESI en esa institución educativa. Por lo cual, se

planificaron dos jornadas destinadas al personal de la escuela; el taller se denominó *Diálogos y abordajes de la ESI*.

Con los registros y la vivencia de lo acontecido en los dos talleres se arribó al resultado que el derecho a recibir ESI del estudiantado se ve vulnerado ante la falta de propuestas que respondan al enfoque integral y la dificultad del equipo docente en la transversalización de los contenidos.

Se identificó como nudo crítico la ausencia en las propuestas educativas del abordaje de los ejes garantizar la equidad de género y respetar la diversidad. En este sentido, el trabajo problematiza la escasez en el tratado de los ejes antes mencionados, al mismo tiempo que da pistas para observar las razones macro y meso sociales por las que justamente esos ejes son los más omitidos. Por último, consideramos las implicancias de esto en la construcción de las subjetividades infantiles.

En el capítulo tres, se establece un diálogo conceptual entre los contenidos de la ESI y los saberes de la Educación Física, campo de nuestra formación inicial. Posteriormente, se realizan propuestas didácticas como aporte al cuerpo teórico y metodológico de la ESI.

El último apartado es la conclusión, allí se mencionan aspectos relevantes de todo el proceso y de los resultados encontrados. Además, se presentan inquietudes respecto de la escuela y el rol docente que movilizan el deseo por seguir problematizando en la temática.

Capítulo 1: La ESI como política pública en Argentina

En el desarrollo de este capítulo nos abocaremos a pensar la ESI en clave histórica desde la dimensión de los derechos, pero también desde todos los movimientos sociales y políticos que posibilitaron en Argentina la sanción de la Ley 26.150 (2006).

1.1 La conquista de la Ley 26.150

Luego del último retorno a la democracia en 1983 la lucha por la visibilización y el respeto de los derechos humanos ha sido una bandera de diversos sectores de la sociedad. Donde también se han profundizado los movimientos feministas y de la diversidad, que han sido de suma importancia en las orientaciones de la ESI (Molina, 2018). Para Molina (2018) la sanción de la Ley 26.150 (2006) constituye un hito en la historia de la educación en Argentina. Si bien ya había escuelas que brindaban contenidos de educación sexual, se entiende que la ley es relevante en tanto marca una posición del estado, promueve contenidos que tienen un enfoque integral y legitima a las escuelas y docentes a brindar ESI.

En 2024 la ley de ESI cumple 18 años. Por aquel entonces, en el año 2006, celebrábamos el logro de la sanción como una gran victoria que implicaba la ampliación de derechos para todas las personas que transitan las aulas de nuestro país. Este logro fue producto de diversos debates y de una puja de poderes que se disputaban la educación sexual de las infancias y adolescencias.

A fines del siglo XX se comenzaba a debatir sobre contenidos curriculares más amplios en torno a la educación sexual, pero su abordaje estaba ligado a saberes biomédicos y moralistas (Ministerio de Educación de la Nación, 2021). “En la confluencia de agendas políticas, académicas, sociales y de los organismos internacionales, se produce la aprobación de la Ley N.º 26150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral en 2006”. (Ministerio de Educación de la Nación, 2021, p. 30). En este sentido, Faur (2019) sostiene que el dictamen del precepto parecía lejano, pero se suscitó un marco normativo complejo que habilitaba la promulgación de la ley de ESI. La autora se refiere específicamente a la jerarquía constitucional que adquiere tanto Convención sobre Derechos de niños, niñas y Adolescentes, como también la Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer. Organizaciones nacionales e internacionales¹ generaron movimientos de repercusión política que impulsaron la educación sexual. (Faur, 2019).

Asimismo, para el año 2006 hacía décadas que profesionales de la salud y de las pedagogías de género y la sexualidad proclamaban la presencia del estado. Por otro lado, equipos de investigación se comienzan a interesar por conocer más sobre cuestiones ligadas al género en los espacios escolares. En paralelo, cabe destacar que hasta ese

¹ Fundación Huésped, Asociación Argentina de Educadores Sexuales, UNICEF, entre otras.

momento la iglesia era la única institución que educaba sistemáticamente en sexualidad, bajo tres principios irrenunciables: abstinencia, fidelidad y heterosexualidad. (Faur, 2019).

El cuatro de octubre de 2006 se sanciona la Ley Programa Nacional de Educación Sexual Integral y comienza el sinuoso camino a definir los contenidos que se transmitirán en las escuelas. Esta tarea estaría a cargo de una Comisión Intersectorial coordinada por el Ministerio de Educación, que estaba compuesta por organizaciones de la sociedad civil, representantes sindicales, el Consejo Superior de Educación Católica de Argentina, sociedades científicas/académicas y organismos internacionales (Faur, 2019).

Autoras referentes en los campos de estudio de la ESI argumentan sobre la coyuntura de poderes en disputa durante el proceso de sanción de la ley (Tomasini, 2021; Marina, 2021; Faur, 2019; Marozzi, 2014). Luego de meses de mucha discusión y de que cada sector exponga sus conocimientos y principios, se lograron firmar dos dictámenes que sentarán las bases de los contenidos. En la puja de intereses, la palabra *género* quedó fuera de la ley y se usaron expresiones como “procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres”. (Congreso de la Nación Argentina, Ley 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral, art. 3, 2006). En este sentido, “la cautela en la utilización del lenguaje era la llave que permitiría concretar y avanzar” (Faur, 2019, p. 229). Finalmente, en el año 2008 el Consejo Federal de Educación (CFE) aprobó y publicó los Lineamientos Curriculares de ESI.

Autoras referentes del campo de conocimiento de la ESI como Faur (2019) y Molina (2018) sostienen que la norma prescriptiva por sí sola no tiene un efecto de transformación de creencias y sistemas arraigados en la cultura colectiva de la sociedad. En esta línea, podemos identificar dos tramas fundamentales para la propagación y el sostenimiento de la ESI. Primero, la decisión política. Segundo, la militancia de distintos movimientos sociales que se han proclamado en la defensa de la ESI.

Respecto del primer punto, la decisión política, fue clave el papel del estado garantizando los fondos necesarios para la aplicación y expansión de la ESI. Desde la formación docente a nivel federal, especialización de equipos técnicos en los ministerios provinciales, la creación y distribución de láminas y folletos, producción de canal Encuentro con programas televisivos como Paka Paka (Queremos saber, ¿Y ahora qué?), elaboración de revistas para las familias, (Molina, 2018), divulgación del portal web Educ.Ar, confección y sostén del Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia (ENIA)² y la creación del Observatorio Federal de la ESI (OFESI) del Ministerio de Educación de la Nación. Desde la sanción de la ley, el estado por medio del CFE ha

² El plan ENIA funcionaba desde el año 2017 convirtiéndose en un ejemplo de política pública para América Latina ya que logró reducir a la mitad los embarazos no deseados en la franja etaria entre 15 y 20 años. En marzo del 2024, como parte del plan de achicamiento del Estado, se despidió a 700 personas en todo el país y el plan quedó cerrado.

realizado distintas políticas que apuntan a lograr la curricularización de la ESI de forma transversal e integral en todas las escuelas del país.

Esta decisión política también estuvo acompañada por la ampliación de derechos a través de la promulgación de leyes que son hitos en nuestra historia, y que están en íntima relación con la ESI. Destacamos Ley de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable N° 25.673, Ley de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061, Ley N° 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, Ley de modificación al Matrimonio Civil N° 26.618, Ley Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género N° 27.234, Ley de Identidad de Género N° 26.743, Ley Micaela N° 27.499, Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo N° 27.610. Además, según Decreto 1584/2010, el antes llamado Día de la raza, cambió su denominación a Día del Respeto a la Diversidad Cultural.

En este sentido, es importante mencionar que durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019) se produjo un desfinanciamiento de algunas de las políticas que apuntaban a continuar el fortalecimiento de la ESI (Morgade, 2021; Boccardi & Marozzi, 2019; Molina, 2018). Al decir de Faur (2019) “el gobierno elaboró un Plan Nacional de Reducción del Embarazo No Intencional en la Adolescencia y reconoció a la ESI como uno de sus pilares fundamentales. Mientras tanto, y de manera paradójica, el presupuesto de ESI se redujo de manera significativa, la capacitación presencial prácticamente desapareció” (p. 231).

Situación similar que ocurre en la actualidad con el gobierno de Javier Milei, que en sus promesas de campaña proponía eliminar la ESI sin reconocer este derecho del estudiantado. Desde que asumió su mandato presidencial, restringe casi por completo el presupuesto a las provincias destinado a esta política pública. Sostenemos un contundente repudio al gobierno actual que atenta contra la promoción de derechos conquistados por la sociedad; que incentiva y apoya el cuestionamiento de los sectores conservadores respecto de la ESI. Coincidimos con Molina (2018) en que la ESI es un desafío en “tiempos donde se fortalece tanto la arremetida conservadora como el neoliberalismo con su precarización de los vínculos y su desprecio por la vida del otro” (p. 92).

En consonancia, entendemos que los movimientos sociales del feminismo, de la disidencia y de la educación, hoy más que nunca, son quienes luchan y sostienen la ESI en las aulas y en la calle. Mencionamos que la primera trama que mantenía la ESI era la decisión política, aquí identificamos la segunda trama que es la militancia. Ya dijimos sobre su importancia en la sanción de la Ley 26.150 (2006) y en otras leyes posteriores a fines; de los embates para hacer frente a las resistencias de los sectores católicos y conservadores. En 2015 se realizó la primera marcha *Ni una Menos*, y para el 2018 hablábamos de la *Marea*

Verde. Ambos sucesos tuvieron -y tienen- una trascendencia social relevante y fueron tema de conversación y debate en las escuelas y en las familias.

En estos movimientos hubo una activa implicación de las adolescencias y juventudes que marcaron posición, situación que hacía eco en las escuelas. “Centros de estudiantes que exigen ESI, tomas de colegios para demandar por la legalización del aborto, niñxs que piden a sus docentes que ‘no tengan vergüenza de enseñar ESI’” (Faur, 2019, p. 231), entre otros hechos que permitían el convite y la defensa de la ESI. Sin dejar de mencionar, aquellos docentes que durante todos estos años y aún en momentos adversos como el actual, siguen alzando la bandera de la ESI en el cotidiano escolar. Por tales razones sostenemos que la militancia es un hacer político, ético y corporal clave para sostener la ESI y que la continúa poniendo en tema de agenda de los gobiernos.

Para concluir este apartado, creemos relevante mencionar en tanto la Ley 26.150 (2006) fue un hito en la educación argentina (Molina, 2018), consideramos que esta norma jurídica tiene algunos puntos fuertes y otros débiles que es preciso observar. Se recuperan algunos fragmentos prescriptivos de la ley.

En primer lugar, aludimos a aquellos aspectos fuertes del texto normativo, aquellos artículos que consideramos fueron realmente una conquista. Como el artículo uno que delinea:

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. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. (Congreso de la Nación Argentina, Ley 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2006).

El artículo citado no de casualidad es el primero de la ley. En su redacción aparecen dos cuestiones de suma importancia. La primera, el carácter de obligatoriedad para todas las escuelas del territorio nacional, incluidas las de gestión privada y las confesionales. Este es un punto ganado frente al conservadurismo eclesial. La segunda, la definición clara y concisa de qué educación sexual se transmitirá. No es moralista ni biologicista, es integral.

Otro aspecto fuerte de la ley lo hallamos en el artículo tres: “asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral” (Congreso de la Nación Argentina, Ley 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2006). Aquí especifica aún más cómo van a ser esos conocimientos.

En segundo lugar, se recuperan algunos puntos débiles y polémicos de la ley. Como por ejemplo, el artículo cinco que describe: “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, Ley 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2006). Esta prescripción dejó mucho margen que fue aprovechado por aquellas instituciones que ofrecían resistencia, y aquí aparecen aquellos proyectos de ESI escolares basados en la educación para el amor.

Otro aspecto a revisar es el lenguaje androcéntrico de la ley. Si bien habla de niños, niñas y adolescentes, en el artículo nueve se menciona la creación de espacios de formación para padres o responsables (Congreso de la Nación Argentina, Ley 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2006). En ningún momento se habla de las madres, o bien del concepto de familia.

Para comprender estos puntos débiles de la ley es imprescindible recuperar lo que ya hemos mencionado de la puja de intereses y la estrategia de ceder en algunas cuestiones para que finalmente se sancione la ley. Por otro lado, hay que tener una visión genealógica y ubicarnos en el contexto social que existía 18 años atrás, donde por ejemplo, la perspectiva de género no era un tema común dentro de la sociedad.

1.2 El aporte del enfoque basado en derechos humanos

Resulta relevante poder mirar la ESI no solo como una disposición jurídica aislada, sino poder observar todo el corpus normativo sobre el cual se sostiene. Una parte importante es el enfoque basado en derechos humanos (EBDH). Particularmente cuando hablamos de EBDH nos referimos a “un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos” (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas, s.f, p. 15). El enfoque es una forma de mirar que promueve y promueve el empoderamiento de las personas y la efectivización de los derechos.

Esta forma de posicionarse cuenta con tres dimensiones. La primera enuncia que cualquier acción, política o programa debe estar en consonancia con la Declaración de los Derechos Humanos de 1948. La segunda, refiere a que deben tenerse en cuenta los estándares y principios contenidos en las normativas de Derechos Humanos: todos los derechos son universales, interdependientes e indivisibles y están relacionados entre sí. Por último, la tercera corresponde con la capacidad (Castellano, 2019). La capacidad tiene que ver con que todas las acciones realizadas deben buscar que, por un lado, las personas titulares de los derechos, conozcan sus derechos y puedan exigir su cumplimiento. Por otro lado, la capacidad también refiere a la obligación de los detentores de deberes, en la

obligación y responsabilidad de garantizar los derechos (Castellano, 2019). Respecto de la Ley 26.150 (2006), los detentores son el Estado nacional, provincial y municipal, las instituciones escolares y el personal docente y no docente.

1.3 ESI y la perspectiva de derecho

Para pensar en la ESI y su implementación es preciso posicionarnos desde el enfoque basado en derechos humanos. El enfoque nos proporciona un corpus legal contundente y de praxis, nos ubica al personal docente como detentores de deberes para con nuestros estudiantes, y a ellos como personas sujetas de derechos. Es de suma importancia esta instancia, porque permite ubicarnos desde qué paradigma y enfoque se está pensando en la Educación Sexual en nuestro país, y nos interpela como personas y docentes, en cuanto tenemos el deber de garantizar este derecho. En este sentido, se entiende que la ESI no solo es una ley en nuestro territorio nacional, sino que está en consonancia y sostenida por declaraciones, convenciones y pactos internacionales que le otorgan jerarquía y solidez. A continuación mencionamos algunos de ellos referidos al acceso a la educación en general y a la educación sexual en particular.

Se recupera la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, donde destacamos específicamente el artículo uno que enuncia: “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia” (p. 2). Este artículo lo tomamos como fundante, estableciendo una base firme en cuanto a todos los derechos de todas las personas. También es importante recuperar el artículo veintiséis con sus dos incisos: “toda persona tiene derecho a la educación”(p. 8), “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (p. 8). Destacamos el derecho a la educación, en lo que nos convoca, nos referiremos específicamente al derecho a recibir ESI. Porque la misma forma parte tanto del desarrollo de la personalidad, como del fortalecimiento del respeto por los derechos humanos, enunciados que se explicitan en el inciso dos del artículo en cuestión.

En el año 1989 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño. En nuestro país en el año 1990, el estado argentino le dió rango constitucional a dicha Convención a través de la promulgación de la Ley 23.849 (1990). Esta ley entiende por niño a todo ser desde su concepción hasta los dieciocho años de edad.

Consideramos de relevancia mencionar la Convención ya que es un hito normativo que busca superar perspectivas adultocéntricas. En su artículo tres aparece el concepto de interés superior que refiere a que el estado debe asegurar el cuidado y la protección para el

bienestar de las infancias. En este punto, es clave recalcar que este principio no puede cumplirse de forma aislada, todos los derechos están articulados y tienen el mismo peso, esto es parte de la mirada del enfoque basado en derechos humanos. El interés superior del niño comprende “la máxima satisfacción -integral y simultánea- de los derechos y garantías reconocidos” (Legislatura de la Provincia de Córdoba, Ley Provincial N° 9944, 2011) por los tratados internacionales, leyes nacionales y provinciales.

Asimismo, en Argentina la Constitución Nacional (1853) en el artículo catorce delinea lo siguiente: “Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: [...] de enseñar y aprender.” Por cuanto, sabiendo que desde el año 2006 existe la Ley 26.150, todas las personas escolarizadas del territorio nacional tienen derecho a recibir y aprender contenidos abordados por la ESI, así como todos los docentes, sin importar su área específica de conocimiento, están en su derecho y deber de enseñar ESI. Además, la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) en su capítulo I de principios, derechos y garantías, refuerza el cumplimiento del artículo catorce de la Constitución Nacional, y a su vez homologa los artículos referidos a educación tanto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena. Destacamos al Estado como garante del derecho a la educación y del acceso a la información y el conocimiento, siendo los mismos un bien público.

Aún teniendo como respaldo todo este gran marco normativo, desde la sanción de la Ley 26.150 (2006) hasta fines del año 2023³, el estado ha hecho muchos esfuerzos por la implementación efectiva de la ESI en las escuelas del territorio nacional. A través del Consejo Federal de Educación (CFE) ha producido resoluciones que con el fin de promover y fortalecer la ESI como política pública. En este sentido, destacamos la resolución 319/18 (2018), que crea los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para cada nivel, con el objeto de garantizar el desarrollo de los lineamientos curriculares y abordarlos a través de los cinco ejes conceptuales para asegurar el enfoque integral (Referentes escolares de ESI, 2021) y facilitar el trabajo de los equipos docentes. También es pertinente nombrar la resolución de marzo de 2022 N° 419/22, en la cuál, entre otros aspectos, en su artículo cinco se menciona la importancia que se incluya en la implementación de la ESI todas las leyes afines sancionadas con posterioridad. Este no es un dato menor, ya que desde el 2006 hasta la fecha se produjeron avances normativos importantes que como se mencionó, son parte de la decisión política del estado en la ampliación de derechos; y que guardan íntima relación con la ESI y con las realidades de nuestros estudiantes.

³ Como ya se ha hecho mención, el gobierno actual no apoya ni financia cuestiones ligadas al sostén de la Ley 26.150.

1.3 El hacer docente ¿Qué sucede en nuestras escuelas con la ESI?

En nuestra sociedad la sexualidad estuvo atravesada por diferentes discursos que se instalaron como verdaderos y que ingresaron a la escuela, determinando dos enfoques predominantes en la enseñanza de la educación sexual: moral y biologicista (Marrozzi, 2015). El enfoque moral “enfatisa las cuestiones vinculares y éticas que sustentan las expresiones de sexualidad, desde un sistema normativo (el ‘deber ser’)” (Marrozzi, 2015, p. 205). El enfoque biologicista reduce la sexualidad a la genitalidad y a los aprendizajes ligados al sistema reproductivo (Marrozzi, 2015). La ESI va más allá y propone aprendizajes desde el enfoque integral. Es decir, desde todas las dimensiones de las personas, con información pertinente y actualizada, fomentando la capacidad crítica de los estudiantes. (Referentes escolares de la ESI, 2021).

Si bien ante la vigencia normativa de la Ley 26.150 (2006) todas las escuelas deberían enseñar desde la perspectiva integral propuesta por la ley, aún quedan resabios de los enfoques antes mencionados que encorsetan la ESI. Poder identificarlos y desandar su accionar es clave para tener una mirada más compleja de lo que sucede con la sexualidad en nuestras escuelas. A continuación recuperamos algunas dimensiones meso sociales recurrentes en los entornos escolares; para posteriormente pensar y repensar el hacer docente frente a la realidad educativa.

En nuestras escuelas suceden muchas cosas con la ESI. La sexualidad es una constante en el cotidiano escolar y siempre aparece. No solo en los contenidos curriculares -si los hay- sino también en la organización de los rituales escolares, en la estructura edilicia de la escuela, en aquellos episodios que irrumpen, en los modos de vinculación socioafectiva de las personas que transitan los pasillos, en los modos de moverse de los estudiantes, de jugar, y más aún. Siempre educamos en sexualidad, por decisión u omisión. Si huimos cuando nos interpelan con alguna temática, educamos en el mito, en el silencio, en el tabú.

Son diversos los estudios respecto de la función histórica de la escuela como institución formadora de las personas, que desde sus orígenes y más aún con la creación del Sistema Educativo Argentino (SEA) se ha empeñado en construir *el buen ciudadano argentino*, estandarizando contenidos, prácticas, costumbres, rituales, etc. La función homogeneizadora está muy presente, y más particularmente en lo que se refiere a los modelos hegemónicos de género. Al respecto, coincidimos con lo que las autoras Alonso y sus colegas (2007) sostienen en relación a la escuela como un espacio instituidor de diferencias, aprendiendo por rituales y prácticas cotidianas, a ser varón o mujer y heterosexual.

En consonancia con lo anterior, Flores (2015) afirma que en la escuela la heterosexualidad se configura como un “modo hegemónico de conocimiento que modeliza nuestra interpretación de los cuerpos y forcluye la posibilidad de pensarlos y vivirlos de otra manera” (p. 4). De esta forma, los espacios educativos escolares se configuran como lugares donde hay una marcada división genérica -binaria- donde además de reforzar los roles y estereotipos de género, no se deja espacio físico ni simbólico para otras formas de percibirse de los estudiantes. Imaginamos otras formas en un sentido amplio: sus formas de moverse, de vestirse, su identidad, su orientación sexual, sus gustos, las prácticas corporales que realizan, sus pensamientos, sus sentires, su sexualidad, su genitalidad, su historia.

Observamos de este modo que “la escuela es un espacio de socialización diferenciada, con reglas sumamente estrictas aunque muchas veces invisibles, colocando a cada sujeta/o en su sitio, de acuerdo a las expectativas y estereotipos de género” (Alonso y colegas, 2007, p. 114). El resultado de este ordenamiento es: los varones heterosexuales acá, las mujeres heterosexuales procreadoras allá. Los varones viriles y fuertes en un sitio más amplio y visible, las mujeres femeninas a un costado en espacios reducidos. Los varones machos hablando en voz alta, mostrando su *hombría*, las mujeres charlando *tranquilas*. Y la lista podría continuar. Quedan a la luz dos cuestiones, por un lado la naturalización y reforzamiento del sistema patriarcal-binario dominante, y por el otro la pregunta ¿Qué sucede con los estudiantes que *no encajan* con esta norma de ser y comportarse como mujer o como varón?

Son numerosos los estudios dentro del campo de conocimientos de la ESI donde se evidencian ciertos funcionamientos institucionales que continúan respondiendo al sistema patriarcal-binario. Serrano (2007) define como generización al proceso activo y compulsivo de distinguir entre mujeres y hombres. Por su parte, Conell (2001) sostiene que la escuela es la institución más importante en moldear masculinidades. Flores (2015) aporta sobre el aprendizaje de la heterosexualidad en las escuelas. Todas estas temáticas son abordadas por la ESI, que a pesar de sus esfuerzos y de su historia, aún siguen vigentes en los espacios escolares.

Sin dejar de mencionar que la escuela es parte de la sociedad, la cual es patriarcal. Entendemos el patriarcado como “el sistema de todas las operaciones, todas las discriminaciones y todas las violencias que vive la humanidad y la naturaleza, construido históricamente sobre el cuerpo de las mujeres” (Gúzman, 2014). Es interesante poder reflexionar en torno a este complejo sistema, anclado en las desigualdades de poder y que funciona constantemente -más o menos consciente- guiando nuestras acciones de la vida diaria. La escuela muchas veces no se lo cuestiona y favorece a la reproducción del

patriarcado. Para visualizar esto, a continuación se detallan algunos aspectos recurrentes que seguimos identificando en las instituciones escolares.

Primero, ¿qué sucede con la llegada del currículum al aula que en ocasiones funciona como una especie de colador genérico? Se ofrecen y se niegan determinadas experiencias y contenidos, que acentúan y reproducen la cultura hegemónica. Ante esto, cabe preguntarse ¿acaso no podemos imaginar que un varón esté interesado en explorar su corporalidad a través de la gimnasia rítmica?

Segundo, la lupa binaria se potencia. Se considera pertinente repensar y reorganizar la tarea educativa en términos de ofrecer todos los contenidos, sin asignarles el género correcto/esperado/hegemónico, y más importante aún, tenemos el deber político de no caer en lo que Serrano (2007) define como generización, que como ya mencionamos, es el proceso activo y compulsivo de distinguir entre mujeres y hombres. Constantemente fraccionamos, dividimos. ¿Imaginamos otras presunciones de género que no sean las dominantes? ¿Otras identidades? ¿Pensamos en cómo pueden autoperibirse los estudiantes más allá del binarismo patriarcal? ¿Observamos si nuestras propuestas pueden llegar a *incomodar* al colectivo estudiantil? En línea con esto, también es para destacar la organización edilicia de las escuelas donde, salvo escasos casos, la mayoría sostiene como única posibilidad los baños binarios.

Tercero, la ignorancia. Flores (2015) plantea que necesitamos “comprender la ignorancia no como un estado originario o natural, sino como el efecto de un conocimiento hegemónico” (p.5). Consideramos muy interesante esta perspectiva, dado que es eviente en las escuelas, donde persisten los conocimientos hegemónicos y su división sexo-genérica. Este entendimiento hace que seamos ignorantes y no podamos pensar más allá del sistema binario.

Cuarto, en línea con lo anterior, el binarismo también es jerárquico, dejando lo masculino sobrevalorado respecto de lo femenino, otorgándole un lugar de poder. Como dijimos, Conell (2001) plantea que la escuela es la institución más importante en moldear masculinidades, el autor se refiere a las “prácticas masculinizantes” (p. 162), y nos referimos a una sola forma de masculinidad, que es la hegemónica. El supuesto de varón cis esta naturalizado y afirmado por las propuestas curriculares. Al decir de Flores (2015) “¿cuando decimos ‘masculinidad’ pensamos en cuerpos con concha también?” (p. 7).

Entendemos que para desarmar de a poco esta realidad socioeducativa es clave reflexionar en torno al hacer docente, a lo que venimos haciendo y a lo que no. Sin dudas que nuestro rol, y más aún en los tiempos que corren, es complejo y desafiante. Muchas veces, la ESI es disruptiva de los modos ya conocidos. No solo en lo curricular, sino también en las propuestas pedagógicas y en las formas de vinculación con les estudiantes. Es primordial el actuar docente más allá de las burocracias institucionales y de las trabas que

se puedan encontrar en el camino. Es fundamental una mirada problematizadora y autocrítica desde el lugar político que se ocupa dentro de la escuela para poder “defender la ESI con una pregunta, una mirada, una propuesta de trabajo, un gesto oportuno en un recreo [...]” (Molina, 2018, p. 90). Ejercitarse desde el cuestionamiento permanente acerca de los privilegios heterosexuales (Flores, 2015) y cissexuales (Serrano, 2007) para garantizar el derecho de todas las personas que transitan las aulas.

1.4 La importancia del enfoque integral de la sexualidad

La perspectiva integral es disruptiva respecto de otras formas en las que se venía educando en sexualidad que responden a una visión fraccionada. A lo largo de la historia hemos podido conocer distintas maneras e instituciones que se encargaban de la educación en sexualidad. Por ejemplo, como mencionamos anteriormente, la iglesia católica, que ha promulgado entre otras cosas la abstinencia sexual hasta el matrimonio. Aquí recuperamos un punto crucial de la Ley 26.150 (2006), el enfoque integral de la sexualidad. La integralidad remite no solo a que debe transmitirse información actualizada y pertinente, sino que también debe promoverse una capacidad crítica de esa información (Ministerio de Educación de la Nación, 2022).

En este sentido, consideramos relevante recuperar los aportes de Faur (2019) quien sostiene que la perspectiva integral supera miradas biologicistas de la sexualidad para incorporar aspectos pedagógicos, éticos, psicológicos y jurídicos. La autora argumenta que este enfoque se propone derribar la mirada biomédica como la única posibilidad de abordar la educación sexual en las escuelas. Además, alerta también contra aquellos enfoques que pretenden ordenar el comportamiento sexual según aspectos morales de lo que está bien y lo que está mal. La integralidad es tan importante, que no solo se define en la propia Ley 26.150 (2006), sino que también se vuelve a abordar en la Res. 340/18 del CFE (2018), donde se obliga a los establecimientos educativos a trabajar sin excepción con los cinco ejes que garantizan la integralidad en las propuestas curriculares.

La sexualidad entendida desde la perspectiva integral “abarca dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, afectivas y éticas y es uno de los aspectos más relevantes para el desarrollo del bienestar de las personas durante toda la vida” (Fundación Huésped, 2021, p.7). Por tal razón, la dimensión integral garantiza el gozo pleno del derecho del estudiantado. Si se imparte una educación sexual recortada, donde prevalecen unos ejes y no otros, el derecho se vulnera. Sabemos que la educación sexual existió siempre en las escuelas, por decisión u omisión, todo el tiempo estamos educando en sexualidad, nos urge comprender la importancia de la necesidad del enfoque integral, que supera miradas tradicionales y moralistas, tan arraigadas en nuestras instituciones educativas.

1.4.1 Los ejes de la ESI

En uno de los tantos esfuerzos del Estado por garantizar el acceso a la ESI, en el año 2018 mediante la Resolución del CFE n° 340/1 (2018), se crean los NAP para cada nivel del sistema educativo y los ejes de la ESI. Los ejes son transversales y tienen el propósito de garantizar la integralidad y favorecer la tarea docente en la planificación de los contenidos de ESI.

- Reconocer la perspectiva de género: este eje se propone cuestionar las categorías *naturales* de ser varón o mujer. En este sentido, la perspectiva de género se constituye como un modo de mirar la realidad y las relaciones entre varones y mujeres. También tiene que ver con reconocer que el género es una construcción social, y que de acuerdo a nuestro sexo biológico aprendemos a ser varones o mujeres, en un contexto de desigualdad en lo que respecta a valoración social. Así se configuraron históricamente los estereotipos de género hegemónicos, que enmarcan lo que se espera de unas y de otros.
- Respetar la diversidad: este eje se centra en que todas las personas somos diferentes, y esto se expresa en los distintos modos en los que expresamos nuestra sexualidad. Trabajar con la diversidad sexual genera diferentes sensaciones y emociones en los docentes, pero es importante estar con disposición y conocimiento frente a cuestiones concretas. Como acompañar amorosamente sus procesos socio afectivos, saber cómo quieren que les llamen, etc.
- Valorar la afectividad: este eje se vincula con los sentimientos, las emociones y los valores. Trabajar con este eje supone “contribuir al desarrollo de capacidades afectivas como la empatía, la solidaridad, el respeto” (Marina, et. al, 2014, p. 4). Lo cual implica cuestionar y pensar con las/os estudiantes sobre cómo accionar frente a los conflictos, los cuales son propios de los vínculos con otras/os. En este sentido, poder mirar las maneras en las que expresamos afecto, sin vulnerar el derecho de nadie.
- Ejercer nuestros derechos: este eje ubica a las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos. En este sentido tienen capacidad para participar, ser escuchados y no discriminados por ninguna causa. Las personas adultas y el Estado se constituyen en garantes de estos derechos. Además,

considerarlos/as sujetos de derecho desde la escuela nos obliga a crear espacios participativos y respetuosos de la integridad de cada uno/a y de la diversidad de creencias y situaciones, promoviendo distintas formas de participación ciudadana de los niños, niñas y adolescentes. (Marina, et. al, 2014, p. 6).
- Cuidar el cuerpo y la salud: desde este eje no se asocia la concepción de cuerpo solo ligado a la dimensión biológica, sino que se entiende que el cuerpo “está constituido por los significados y valoraciones que se le otorgan en cada sociedad y en cada momento

histórico” (Marina, et. al, 2014, p. 7). En este marco, el concepto de salud también es abordado incorporando los aspectos culturales, sociales y psicológicos. Este eje considera al cuerpo como una dimensión muy importante de la identidad, por lo que se propone -entre otros temas- trabajar sobre la autoestima y la autonomía. Además, pretende trabajar temas como por ejemplo “la historia personal, los discursos científicos, los derechos humanos, las ofertas de la sociedad de consumo”, (Marina, et. al, 2014, p. 8), los modelos hegemónicos de belleza, el disfrute y el placer, entre otros.

1.5 Las puertas de Entrada de la ESI

Dijimos que desde la sanción de la Ley 26.150 (2006) el estado, a través del CFE, realizó distintas políticas y producciones teóricas para fortalecer la ESI. Una de estas producciones son las puertas de entrada de la ESI. Éstas se constituyen en un constructo teórico que refiere a “todas las formas posibles en que la sexualidad, entendida integralmente, puede estar presente en la escuela y constituir una instancia de aprendizaje, tanto para docentes como para estudiantes” (Referentes escolares de la ESI, 2022, p. 18). Conocer las puertas de entrada nos permite poder observar de forma más amplia que sucede con las ESI en la escuela y mirar desde diferentes aspectos. A continuación recuperamos cada puerta y se plasma de forma sintética lo que cada una refiere.

- La reflexión sobre nosotros y nosotras mismos/as

Esta puerta refiere a lo que nos pasa como docentes a la hora de tener que enseñar sobre sexualidad. Se propone reflexionar en torno a los temores, los interrogantes, los sentimientos, las inquietudes y demás para mirarnos y repensar nuestras prácticas docentes (Arévalo et al., 2020). Se promueve la reflexión personal y colectiva de modo permanente y constante en el cotidiano escolar para, entre otras cuestiones, “dejar de lado expresiones del tipo [...] ‘¡Pedro, cómo puede ser qué no te guste jugar al fútbol!’” (Marina, et. al, 2014, p. 2).

- El desarrollo curricular de la ESI

La propuesta desde la Ley 26.150 (2006) es la enseñanza transversal de los contenidos de ESI. Esta puerta invita a recuperar los NAP y organizar los contenidos contemplando los cinco ejes de la ESI. Además, visibiliza la importancia de contar con tiempos y espacios institucionales para la planificación y reflexión en torno a la ESI (Arévalo et al., 2020).

- La organización de la vida cotidiana institucional

Esta puerta refiere a todos aquellos rituales escolares y diferentes formas de configuraciones vinculares que se suscitan en el día a día de las comunidades educativas, y que también enseñan sobre sexualidad. Es decir, aquella parte del currículum oculto pensado en clave de ESI. Identificamos aquí diferentes aspectos que funcionan en las

escuelas tales como las formas de comunicación y lenguaje, la cultura institucional, la vestimenta, los actos escolares, las formaciones, la organización de los espacios y el recreo, etc.

- La actuación frente a episodios que irrumpen en la escuela

En las escuelas siempre irrumpen diferentes episodios vinculados con la sexualidad, por esto la puerta promueve que estas instancias sean momentos de aprendizaje para docentes, estudiantes y familias. Entendemos que los episodios que irrumpen pueden ser desde una presunta vulneración de derechos, donde es necesario acudir al sistema de protección de derechos y afianzar las articulaciones con los organismos más cercanos del barrio (Arévalo et al., 2020); hasta un conflicto entre pares vinculado a la ESI, que requiere una estrategia pedagógica para abordarlo.

- La relación entre la escuela, las familias y la comunidad

Esta puerta entiende que la familia y otras instituciones cercanas (centros de salud, clubes, organismos de protección de derechos, etc.) son parte de la comunidad educativa y que es necesario el trabajo conjunto para pensar estrategias colaborativas que sean asertivas y promuevan la garantía de derechos (Arévalo et al., 2020).

Capítulo 2: El abordaje de la ESI en una escuela primaria de Córdoba

“Si no puedo, por un lado, estimular los sueños imposibles, tampoco debo, por el otro, negar a quien sueña el derecho de soñar”.
(Freire, s.f)

2.1 Contextualización del caso y diagnóstico

Las prácticas se llevaron a cabo en una escuela de gestión estatal de nivel primario ubicada en la zona Norte de la ciudad de Córdoba. A partir del diagnóstico realizado en relación al estado de la ESI en la escuela se pudo concluir que existe un interés continuo, pero que a pesar del esfuerzo desde la gestión y de algunas personas de la institución, todavía no se ha podido sistematizar el abordaje de la ESI. Se evidenció que no está transversalizada y que las propuestas que se implementan no responden al enfoque integral tal como lo propone la Ley 26.150 (2006) que define en su primer artículo a la ESI “como aquella que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”.

Se tomó como guía el manual de Buenas Prácticas de ESI (2018), para referir a aquellas vacancias que se han identificado en relación al estado de la ESI en la institución. En primer lugar, en la gestión institucional, que en su discurso conoce la ley y considera que es necesario que se aborde la ESI en toda la escuela, pero también reconoce la dificultad para lograr la curricularización. Hay desconocimiento de los contenidos curriculares, de los ejes de la ESI, y las instancias de capacitación docente fueron para algunas personas y hace varios años. En segundo lugar, en las prácticas de enseñanza, encontramos planificaciones de ESI en algunos grados, pero los esbozos de su implementación están asociados a la edad puberal y circunscritos a espacios curriculares como Ciudadanía y Participación y Ciencias Naturales.

En este recorrido y búsqueda de pistas en relación a la ESI, pudimos advertir diferentes realidades y situaciones del espacio a indagar. El diagnóstico realizó un abordaje meso-social, es decir a nivel de la institución; y un abordaje micro-social, observando las prácticas e intervenciones que acontecen y se desarrollan en el espacio a indagar. Para llevar adelante el diagnóstico recuperamos principalmente documentos oficiales (Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto Curricular Institucional (PCI) y planificaciones docentes) y se realizó una entrevista a la directora.

El primer instrumento que analizamos fue el PEI. En la fundamentación aparece un corpus legal que se refiere a la Constitución Nacional, a la Constitución Provincial, a la Ley de Educación Nacional 26.206, y la Ley de Educación Provincial 9870. Pero en ningún momento aparece la Ley 26.150 como otro apoyo normativo donde la escuela es la garante de este derecho a la educación sexual integral.

Por otro lado, en el PEI se expone el *perfil del egresado*. Se evidencia, al igual que el resto de los documentos escritos de la escuela, que no hay un lenguaje que sea inclusivo para con los géneros. Todas las aptitudes esperadas por les estudiantes que finalizan su trayectoria escolar -primaria-, son escritas en masculino: *solidario, creativo, respetuoso, prolijo*. Más bien, los textos son de tipo androcéntricos y responden al sistema patriarcal, por ejemplo: “la educación no crea al hombre sino que lo ayuda a crearse a sí mismo [...] el hombre siempre puede ser más y algo distinto de lo que se esperaba de él” (PEI escuela, 2017).

Consideramos que este discurso deja afuera y sin nombrar a las niñas y disidencias y se contradice con la integralidad de la ESI, específicamente en lo que respecta a los ejes de género, diversidad y derechos (Marina et al., 2014). En este sentido, podemos pensar en línea con las ideas de Connell (2001) cuando el autor afirma que las escuelas se constituyen en dispositivos para construir masculinidades hegemónicas.

Otro documento que observamos fue el PCI 2017-2018⁴. Allí advertimos que aparecen todos los proyectos de la escuela, proyectos de integración, acuerdos escolares de convivencia, y aparece la ESI pero sin nombre, bajo la leyenda: educación integral ley 26.150. Esto consideramos que podría dar pistas sobre el lugar institucional simbólico de la ESI. En este documento no aparece su nombre completo, y justamente lo que falta es la palabra *sexual*. Este término suele generar temores y bajo el sentido común se iguala la sexualidad con el acto de tener relaciones sexuales. Esto forma parte de una mirada muy reduccionista de la ESI. Hablar de sexualidad en las escuelas desde una perspectiva integral implica superar la visión que asimila la genitalidad a las relaciones sexuales, la sexualidad abarca dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, afectivas y éticas.

También en el PCI encontramos el proyecto Eco (se omite el nombre de la escuela). En palabras de la directora “en lo que va del año no puntualizamos en ESI por que tuvimos que dar lugar a este proyecto integral integrado que por supuesto ahí está la ESI un proyecto integral integrado de toda la escuela” (entrevista a la directora, 2022). Aquí advertimos dos cuestiones. Por un lado, que el derecho de les estudiantes a recibir ESI quedó relegado frente a un proyecto institucional. Y, por otro lado, que para la gestión la ESI estaría dentro del proyecto Eco (se omite el nombre de la escuela), al leer el dicha planificación no encontramos de manera explícita objetivos o contenidos que den cuenta de algún abordaje de la ESI.

Es importante mencionar que desde la gestión hay un interés en la ESI y manifiestan que: “trabajar la ESI es fundamental, desde que salió la ley se comenzó a trabajar, es transversal, se trabajó y se trabaja de manera transversal. En el 2017-2018 se elaboró un proyecto institucional en el que se acordó contenidos” (entrevista a la directora, 2022). Sin

⁴ El PCI que analizamos es el último actualizado en la institución.

embargo, ante el pedido del proyecto para su revisión la directora manifiesta no saber dónde puede estar guardado y que el mismo no fue compartido con el equipo docente del colegio, esto nuevamente da cuenta del lugar relegado de la ESI. El proyecto de ESI no está disponible para ser consultado por el plantel docentes de la institución lo cual es un obstáculo para el trabajo transversal de la ESI. Los Lineamientos Curriculares (2008) explicitan que “para el trabajo en la escuela primaria, sería pertinente un abordaje transversal, fundamentalmente desde las áreas de ciencias sociales, formación ética y ciudadana, ciencias naturales, lengua y literatura, educación física y educación artística” (p.14). Esto según los datos analizados no estaría ocurriendo.

En síntesis, el diagnóstico arrojó como resultado principalmente dos cuestiones. Primero, el estado relegado de la ESI que atenta contra la garantía de derechos de los estudiantes. Segundo, la falta de formación docente en temáticas vinculadas a la ESI, lo que deriva en dificultades para pensar propuestas curriculares desde el enfoque integral.

2.2 Propuestas metodológicas desde la Práctica Docente y Profesional

Se considera relevante mencionar cuestiones previas que movilizaron a indagar en la escuela seleccionada. En primer lugar, el criterio de factibilidad, ya que una integrante del equipo trabajaba allí y teníamos la posibilidad de acceder a la institución. La directora estuvo interesada en que realizáramos observaciones desde el enfoque de la ESI. En segundo lugar, se contaba con hipótesis previas que nos invitaban a investigar y conocer más la realidad de la escuela. Nuestras hipótesis rondaban en estimar que al equipo docente se le dificultaba curricularizar la ESI para pensar en concreto propuestas para el aula y que necesitaban más saberes de los aportes vinculados a la integralidad.

Al tener en cuenta el estado relegado de la ESI en esta institución y reconocer que a partir del año 2006 con la sanción de la Ley Nacional 26.150 la Educación Sexual Integral es un derecho del estudiantado, y que los docentes se constituyen en detentores de deberes, en la obligación y responsabilidad de garantizar estos derechos (Castellano, 2019); es que se programó un taller dirigido al equipo docente y directivo; al que denominamos *Diálogos y Abordajes de la ESI*. Consta de dos encuentros, la primera jornada fue presencial en la escuela y la segunda instancia se realizó de modo virtual mediante videollamada por la aplicación meet.

Se escogió la modalidad taller porque es un formato centrado en el hacer, que integra el saber, el convivir, el emprender y el ser, posibilitando la producción de procesos productivos (Diseño curricular de educación secundaria, 2011). Entendemos que además esta organización invita a la reflexión y a pasar por el cuerpo lo que va aconteciendo, aspecto muy relevante desde el enfoque integral de la ESI.

Para el desarrollo de las jornadas seleccionamos dos de las puertas de entrada de la ESI. Recordemos que las puertas de entrada se constituyen en una herramienta teórica de análisis y reflexión muy potente para la implementación de la educación sexual en las escuelas (Referentes escolares de la ESI, 2022). La primera puerta que utilizamos fue la reflexión sobre nosotros/as mismos/as, que “refiere a lo que nos sucede en tanto docentes con la sexualidad y la educación sexual, ya que cuando enseñamos, siempre ponemos en juego lo que pensamos, sentimos y creemos” (Referentes escolares de la ESI , 2022, p.16). La segunda puerta de entrada elegida fue el desarrollo curricular, aquí hicimos foco en los lineamientos curriculares de la ESI resumidos en los NAP, dispuestos en la resolución n°340/18 del CFE (2018), donde se establece que enseñar en las aulas.

En lo que respecta a la primera jornada presencial, nos propusimos como objetivo que el grupo pueda reflexionar en torno a sus propios supuestos sobre la sexualidad y que puedan conocer los distintos marcos legales en torno a la ESI. Comenzamos con una actividad donde debían dibujar su camino de vida respecto de su propia historia con la sexualidad. Revisar nuestros propios supuestos en torno a la sexualidad es el punto de partida para iniciar el sinuoso camino de la implementación institucional de la ESI. Por lo cual, esta propuesta tuvo que ver con observar las concepciones personales, es decir, “la estructura conceptual en la que se insertan y organizan los conocimientos de los que se apropia el sujeto” (Marozzi, 2015, p. 207).

Luego de un breve momento de conversación e intercambio de la tarea anterior, pasamos a la siguiente actividad donde realizamos una exposición oral sobre aspectos generales de la Ley 26.150 (2006), el enfoque basado en derechos humanos, y las Resoluciones 340/18 (2018) y 419/22 (2022) del CFE. Al culminar le solicitamos al equipo docente que nos contarán acerca de sus experiencias en el aula con la ESI, y fuimos identificando de forma oral (con la ayuda de una diapositiva de Power Point) sobre qué ejes habían trabajado.

La segunda jornada se realizó virtual y tuvo como objetivo poder elaborar intervenciones de ESI en alguna unidad didáctica ya planificada, dando cuenta de los ejes trabajados para propiciar propuestas que respondan al enfoque integral. Es relevante mencionar que “los acuerdos institucionales son muy importantes, pero si no se plasman en las aulas, se pierde mucho de su sentido” (Bargalló, 2012, p.15). Mientras como institución se realizan algunas redefiniciones también cada docente debe revisar sus planes de clases y planificaciones en busca de la presencia y ausencia de contenidos de la ESI para luego realizar la adecuaciones necesarias. En esta actividad invitamos al equipo docente a leer los NAP y pensar de qué manera se puede transversalizar la ESI en sus planificaciones. Es decir, que pudiesen ver qué contenidos presentes en los NAP consideran que pueden ser plasmados en su planificaciones para abordarlos de manera transversal e integral.

2.3 El acceso al derecho: curricularización, diversidad y perspectiva de género ¿silencios pedagógicos?

Para el análisis de la práctica utilizamos dos herramientas. Respecto del primer encuentro, realizamos un auto registro inmediatamente terminó la jornada. En el segundo encuentro, que se realizó virtual, grabamos audio de lo que allí aconteció. Esta información empírica fue de mucha utilidad para acercarnos al nudo crítico hallado.

Se identificó una notable dificultad para el abordaje de los ejes perspectiva de género y diversidad. Decidimos tomar esta característica como un nudo crítico porque fue recurrente en los talleres y en los documentos analizados en el diagnóstico; además por la importancia y el impacto que tiene esta vacancia en la comunidad educativa. Sumado a esto, por otras experiencias que hemos realizado relacionadas a la ESI en distintas escuelas, creemos que la misma situación con diferentes matices se replica en la mayoría de los establecimientos educativos. En este sentido, consideramos importante la construcción del conocimiento de forma situada, pero también es significativo poder pensar que las asperezas de estos ejes se suscitan en otras escuelas.

Días antes de nuestra práctica, cuando ya habíamos realizado el proceso de diagnóstico institucional, pudimos acceder al proyecto de ESI de la escuela. Un dato relevante es que en ese documento, cuando se mencionan los cinco ejes de la ESI, hay un cambio de palabras solo y justamente en los dos que hemos mencionado. En el caso del eje de Reconocer la perspectiva de género, aparece como *Las relaciones interpersonales, sobre todo en lo que se refiere a las relaciones de género*. Respecto del eje Respetar la diversidad, figura como *La valoración positiva de la diversidad y la no discriminación*.

Se considera que estos cambios en la forma de mencionar los ejes no son un dato menor, hay una intención puesta en, entendemos, montar un disfraz legal y conceptual. Sí, un disfraz, muy común -lamentablemente- en terrenos de la ESI, y más aún cuando hablamos de las disidencias sexo-genéricas. Es el *como sí*. Como si incluyeran, como si hubiese apertura, como si se respetaran todos los derechos, etc. En los documentos hay un hermoso e *inclusivo* proyecto de ESI, el disfraz legal. Nos preguntamos ¿Qué ocurrirá verdaderamente con las micropolíticas institucionales? ¿Qué oportunidades se ofrecen a las infancias para su pleno desarrollo en todas las dimensiones de las personas? ¿Qué ocurre con el derecho a recibir educación sexual integral?

En este marco es importante recuperar los derechos de NNyA (niños, niñas y adolescentes) y reconocer que a partir del año 2006 con la sanción de la Ley Nacional 26.150 la Educación Sexual Integral es un derecho de todas las personas que transitan por el sistema educativo. Como ya hemos mencionado, las instituciones de formación y

docentes se constituyen en detentores de deberes al tener la obligación y responsabilidad de garantizar estos derechos (Castellano, 2019).

El proyecto de ESI analizado recupera los principios generales de la Convención sobre los Derechos del Niño (1990); enmarcada en la Ley Nacional 23.849 y la Ley Provincial 9944 donde, como se mencionó en el apartado anterior, figura el interés superior del niño que comprende la máxima satisfacción -integral y simultánea- de los derechos y garantías reconocidos por los tratados internacionales, leyes nacionales y provinciales. A pesar de ello, vislumbramos que se vulneran derechos de las infancias, ya que la educación sexual no responde al enfoque integral. Se ofrece una ESI *recortada* en contenidos y se disfraza en los documentos oficiales de la escuela la perspectiva de género y las diversidades sexuales, por lo tanto algunos de los contenidos ofrecidos tampoco son actualizados.

Ahora bien, para ahondar en el análisis observamos que al recuperar lo acontecido en el primer taller presencial, se identificó la ausencia de los ejes antes mencionados en las dos propuestas. En la primera actividad, que era de introspección donde cada persona miraba su historia relacionada con la sexualidad, en el momento de compartir nadie mencionó ningún tema relacionado a alguno de estos ejes. Ya casi finalizando la jornada, se abrió espacio para la reflexión e intercambio en torno a las experiencias en el aula con la ESI. Preguntamos si habían abordado la ESI alguna vez, qué temas y contenidos habían seleccionado, etc. A medida que íbamos dialogando, identificamos en un diagrama de los ejes de la ESI, sobre cuál de ellos habían trabajado.

Pudo observarse que nadie del equipo docente había abordado los ejes en cuestión. Entonces preguntamos, si alguien los había trabajado y porque no los tenían en cuenta. En ese momento varias personas comenzaron a hablar a la vez. Algunas docentes mencionan las resistencias de las familias ante estas temáticas. Otras personas comentan que hay estudiantes que están comenzado con procesos de transición de género. Ante este episodio que irrumpe en la escuela, interrogamos e invitamos al debate sobre, por ejemplo, a que baños irían los estudiantes. “¿Podemos pensar en baños sin género? Obvio que hay que construirlos con la comunidad educativa, no imponerlos, hay que llegar a ellos, por su valor simbólico más que edilicio”. (autoregistro, jornada presencial, 2022). Una docente responde que es muy difícil, que hay muchas familias conservadoras y ve muy lejano eso en esta escuela.

Numerosas autoras desde los estudios de género señalan la responsabilidad que tiene la educación en relación a la reproducción de estereotipos y roles hegemónicos de género (Morgade, 2021; Martínez Martín, 2018; Flores, 2017, 2016). En este caso, identificamos a la escuela como dispositivo de control de los temas que se hablan y de los que no. Entendiendo que “lo que se enseña en las escuelas se produce en diferentes

procesos de elaboración micropolítica sesgados por la acumulación de conocimientos producidos en relaciones desiguales” (Mirabal, 2019, p. 43).

De este modo se continúa reforzando esta vigilancia epistemológica de aquellos temas que no ingresan, o no de un modo explícito, a la escuela. ¿Hay estudiantes con transición de género pero la escuela no aborda el eje de respetar la diversidad? Más bien, se opta por el silencio pedagógico. Al decir de Preciado (2015), la escuela se configura como un espacio de dominio que presupone personas monopolíticas, que deben aprender, pero que no deben ni pueden cambiar.

Durante la segunda jornada (virtual), en la actividad central donde por departamentos se les propuso que curricularizar contenidos de ESI, solo un grupo abordó el eje respetar la diversidad (anclado a la diversidad étnicas) y ninguno abordó la perspectiva de género. Aquí también quedó en evidencia la dificultad de los equipos docentes para transversalizar la ESI. Recordemos que curricularizar implica incorporar contenidos de la Educación Sexual Integral al programa y la planificación de cada espacio curricular. No de manera desarticulada con los contenidos del propio espacio, sino más bien pudiendo encontrar los puntos en común entre los núcleos de aprendizajes prioritarios del propio espacio curricular, con los contenidos priorizados de la ESI.

Identificamos este aspecto como un vacío institucional, por la falta de práctica y recursos que evidenciaron los docentes para transversalizar contenidos. Este punto, entendemos, puede ser consecuencia de diversos factores, como el estado relegado de la ESI en la institución, la falta de tiempos escolares para planificar, la formación docente precaria en temas de sexualidad, etc. Poder curricularizar es un desafío y un ejercicio que requiere de trabajo colectivo e institucional.

2.3.1 Reconocer la Perspectiva de género

Consideramos que la perspectiva de género es una necesidad fundante de la ESI. No puede existir una ESI que no se ancle en la perspectiva de género. Entendemos que la perspectiva de género es una herramienta potente resultado de una historia que siempre ha desprestigiado a las mujeres y disidencias. Este ensañamiento encuentra sus orígenes en los albores de la modernidad y su lógica naturalizadora del cuerpo. Porque junto con los pares dicotómicos razón/cuerpo; sujeto/mundo; cultura/naturaleza, se ha erigido el que separa lo femenino/lo masculino y varones/mujeres, con la consiguiente construcción binaria del mundo, basada en una relación jerárquica que deja a quienes expresen la femineidad en un sitio subalterno y/o de invisibilidad. Matriz opresiva y excluyente –aún vigente- que entiende y produce los cuerpos –especialmente femeninos y disidentes- como las primeras colonias a conquistar y violentar. En este sentido, creemos importante mencionar e insistir en la importancia y el valor que tiene la mirada con los lentes de la perspectiva de género.

Al referirnos a este eje identificamos que se propone cuestionar las categorías naturales de ser varón o mujer. En este sentido, la perspectiva de género se constituye como un modo de mirar la realidad y las relaciones entre varones y mujeres. También tiene que ver con reconocer que el género es una construcción social, y que de acuerdo a nuestro sexo biológico aprendemos a ser varones o mujeres, en un contexto de desigualdad en lo que respecta a valoración social. Así se configuraron históricamente los estereotipos de género hegemónicos, que enmarcan lo que se espera de unas y de otros. (Marina, et. al., 2014).

El trabajo con la perspectiva de género en la escuela implica revisar, reflexionar y cuestionar muchas de las ideas y concepciones que tenemos sobre cómo nos relacionamos varones y mujeres, sobre lo que esperamos de unos y de otras, sobre las expectativas distintas que tenemos según sea una alumna o un alumno, etc. Implica, por ejemplo, dejar de lado expresiones del tipo 'Ana, tenés una letra horrible, parecés un varón' [...]. (Marina, et. al, 2014, p. 2).

Abordar la ESI con perspectiva de género, es también pensarla en términos de la desigualdad de género. Entre los propósitos irrenunciables de la ESI, urge la problematización de adjudicaciones estereotipadas de los roles de género para poner en diálogo la democratización de los mismos. (Ministerio de Educación, 2021). Y así comenzar a cuestionarse, por ejemplo, la distribución de tareas al interior de los hogares, el trabajo no remunerado, la división sexual del trabajo, las prácticas corporales que realizamos, etc.

Si recuperamos la empiria, observamos que durante el segundo taller de modalidad virtual, en la actividad de planificación de contenidos también hubo dificultad para abordar este eje. En este caso volvimos a preguntar, Ivana (coordinadora): “¿Alguien trabajó con el eje de la perspectiva de género? ¿Alguien se animó a ese eje?” (grabación de voz taller virtual). Una docente responde: “Ese es el temido. Qué bueno que empecemos. Por las familias también. Siendo que la ley hace años que está, tener esa espalda que es ley. Sea el colegio que sea. Hay resistencia con eso”. (grabación de voz taller virtual).

Las resistencias brotan por todas partes, son personales, sociales e ideológicas. Por eso es tan importante siempre volver a la ley y al derecho de nuestro estudiantado. ¿Porqué será que éste se torna un eje conflictivo y difícil de abordar? Entendemos porque irrumpe con el orden sexual/social establecido. Porque molesta. Nuestra sociedad hetero-cis-patriarcal no quiere escuchar hablar de equidad de género. Existe una jerarquización del género masculino por sobre el femenino, que guía las prácticas y vínculos. Sí esto no se cuestiona se sostienen y reproducen los estereotipos y roles de género. Coincidimos con Maffia (2007), cuando la autora alerta sobre la justificación de la jerarquía de cuerpos masculinos, silenciando los sentidos de los demás cuerpos hasta volverlos insignificantes.

En este sentido, sostenemos que es de suma importancia impartir una ESI con perspectiva de género, no hacerlo implica ponerse anteojeras ante el flagelo de la violencia de género. Para Lagarde (2017) la violencia de género, es decir, la violencia por el solo hecho de ser mujer, sintetiza, además, otras formas de violencia sexista, clasista, etaria, racista, ideológica, religiosa, identitaria y política. En la escuela debemos permitirnos el convite en estas temáticas, ya que son problemáticas sociales estructurales graves, y también porque podemos trabajar mucho en la visibilización y prevención.

Entendemos que “la perspectiva de género como parte de la propuesta de trabajo en educación sexual implica poder reducir los grados de vulnerabilidad y sometimiento a patrones culturales que no respetan la igualdad de trato y de oportunidades para varones y mujeres”. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2013, p. 17). De lo contrario, seguimos reproduciendo los estereotipos que ubican a las mujeres en lugares de sensibilidad, maternidad, afectividad y subjetividades construidas para complacer el mundo doméstico y ser deseadas (Morgade, 2021).

Es el eje temido, entre otras cosas porque hay desconocimiento. Les docentes necesitan formación para salir de ideas de sentido común como creer que la perspectiva de género es *ideología de género*, o es ser *pañuelo verde*, o ser feminista. Al decir de Soldevila (2009)

La integración de una perspectiva de género en las miradas e intervenciones necesariamente involucra a quien se incorpora a esta tarea en un proceso progresivo de revisión (tensión) de las propias experiencias de género vividas; las propias historias de vida; es decir promueve una tarea reflexiva ‘como un constante retorno sobre sí mismo’ (p. 15).

2.3.2 Respetar la Diversidad

Este eje se centra en que todas las personas somos diferentes y esto se muestra en los distintos modos en los que expresamos nuestra sexualidad. Trabajar con la diversidad sexual genera diferentes sensaciones y emociones en el colectivo docente, pero es importante que las personas estemos atentas a cuestiones concretas, por ejemplo cómo cada una desea/quiere que le nombren, o no presuponer la heterosexualidad de todos. (Marina, et. al, 2014). Para Marina y colegas (2014)

Llevar adelante la educación sexual desde una mirada integral, supone hacer de las escuelas espacios inclusivos y respetuosos en los cuales todas las personas tengan la libertad de poder expresar su orientación sexual y su identidad de género sin temor a ser discriminadas o estigmatizadas (p. 3).

En la institución donde se realizó la práctica se evidencia un panorama complejo dado que por decisión u omisión las personas de la comunidad educativa presentan resistencia y silenciamiento frente al eje de la diversidad. En los talleres no surgieron dudas ni se abordaron contenidos referidos a este eje. Nos preguntamos entonces qué lugar físico y simbólico tienen las personas de la disidencia en esta institución educativa -y en la mayoría de las escuelas-. No solo les estudiantes, sino también docentes.

Coincidimos con Preciado (2015) en pensar que “el colegio es la primera escuela de violencia de género y sexual” (p. 188), donde el objetivo normalizador prima por sobre todos los aprendizajes. Por esta razón, el autor sostiene que la escuela está enferma, que necesitaría terapia. De aquí la importancia de abordar este eje, por su saber y aporte respecto del respeto a la pluralidad de experiencias sexuales y de género.

Desde las pedagogías queer, Flores (2016) advierte sobre “el régimen político de regulación corporal” (p. 20) que constituye la heteronormatividad y la política epistemológica de conocimiento/desconocimiento sobre los cuerpos, los afectos y la sexualidad, que opera en la lógica escolar y que introduce zonas de visibilidad y ocultación de formas del deseo. Dice la autora que los afectos se aprenden en la escuela, y que también se aprende –a través del silencio- sobre aquellas sexualidades desviadas, intolerantes para la mirada, anormales. La repugnancia y el asco, afirma la autora, son construidos para proteger la heterosexualidad.

En concordancia con estas ideas, Flores (2015) agrega que es necesario invertir la lógica que prima en los espacios educativos, donde las disidencias son *el problema*, y no hay cuestionamiento en torno a las condiciones institucionales que lo constituyen como tal. En el caso de la escuela primaria que estamos observando, algunas de las condiciones que identificamos tienen que ver con los posicionamientos personales de cohorte tradicionalista y moralista de algunos docentes y de las familias; sin dejar de mencionar la falta de conocimiento de las normativas vigentes como la Ley de Identidad de Género (2012), y la misma Ley de ESI (2006).

Destacamos que durante el primer taller, se mencionó que había un estudiante que estaba comenzando procesos de transición de género. ¿Cómo se acompaña a este estudiante? ¿Cómo garantiza la escuela el derecho a la identidad? Como dijimos, se observó que no hay conocimiento de cuestiones básicas, por ejemplo que cada uno puede elegir como nombrarse y eso se debe respetar en las listas, sin necesidad del cambio registral. Entendemos que este es un grave déficit para la vida democrática en la escuela.

En este punto, consideramos que es interesante recuperar los aportes de Scaserra (2018) quien menciona las tensiones y las diferentes lógicas de actuación que se suscitan al interior de la escuela y que producen identidades, justificando así las acciones de las

personas que allí habitan. Como por ejemplo, él autor señala que cuando les docentes pasamos la puerta de la escuela es como si cruzamos una especie de telón y comenzamos a actuar: pulcritud de actos y palabras, selección de temas para dialogar, y casi nula demostración de aspectos de la vida privada. Con estas ideas podemos hipotetizar las actuaciones de los docentes de la disidencia para poder habitar la escuela, para sobrevivir en estas instituciones.

¿Y qué ocurrirá con las niñas y adolescencias? Entendemos que los espacios educativos se configuran como lugares donde hay una marcada división genérica -binaria- donde además de reforzar los roles y estereotipos de género, no se da lugar a otras formas de expresarse y percibirse de los estudiantes. Imaginamos otras formas en un sentido amplio: sus modos de moverse, de vestirse, su identidad, su orientación sexual, sus gustos, las prácticas corporales que realizan, sus pensamientos, sus sentires, su sexualidad, su genitalidad, su historia. Flores (2015) afirma que en la escuela la heterosexualidad se configura como un “modo hegemónico de conocimiento que modeliza nuestra interpretación de los cuerpos y forcluye la posibilidad de pensarlos y vivirlos de otra manera” (p. 4). Sin intervención pedagógica se continúa reforzando y reproduciendo cuerpos que, en términos de Richard (2009), están disfrazando montajes de estereotipos de lo femenino y lo masculino como verdades naturales.

Creemos que esta realidad invisibiliza a las personas de la disidencia sexual y obtura la elección y el disfrute de vivir la sexualidad plena y libremente. Consideramos que la prescripción y presunción hetero-cis-sexual, aún con todos los avances sociales y jurídicos, es muy fuerte en la escuela. Esto se sigue sosteniendo en las formas de organización escolar, los rituales, y como observamos en este análisis, en los contenidos impartidos por el colectivo docente.

Como cierre, destacamos que desde el eje de la diversidad, la ESI aborda la prevención de la discriminación y la violencia por motivos de orientación sexual e identidad de género. Proporciona estrategias para identificar y enfrentar la discriminación y el acoso, así como para promover entornos seguros y respetuosos en los ámbitos educativos y sociales. Esto contribuye a la construcción de sociedades más inclusivas y justas, donde todas las personas puedan vivir libres de discriminación y violencia.

2.4 ¿Cómo construimos sueños en la escuela? Vacancias de ejes y subjetividad

Marozzi (2015) afirma que en el proceso de subjetivación hay una transformación del individuo en sujeto y, “comienza cuando este ‘asume’ el mundo en el que ya viven otros, con sus reglas, sus valoraciones, sus significaciones” (p. 205). ¿Qué subjetividades se forman bajo preceptos tradicionales y heteronormados? Para Preciado (2015) la escuela es una

fábrica de subjetivación donde se “potencia y valora la teatralización convencional de los códigos de la soberanía masculina en el niño y de la sumisión femenina en la niña, al mismo tiempo que vigila el cuerpo y el gesto, castiga y patologiza toda forma de disidencia” (p. 189).

La subjetividad se refiere a la experiencia única de cada persona en relación con su sexualidad. Esta experiencia está influenciada por una variedad de factores, incluidos los valores culturales, la educación, las creencias religiosas, los vínculos, las experiencias personales y las relaciones interpersonales.

En este punto es relevante recuperar el concepto de sexualidad, que difiere conceptualmente del término sexo, y que contempla múltiples dimensiones.

Puede decirse que la sexualidad es el modo humano de ser y habitar el propio cuerpo desde los comienzos de la vida; es la manera de vincularse con otros, de experimentar y transmitir placer, ternura, amor, erotismo, de constituirse como sujeto sexuado en cada momento vital, teniendo en cuenta determinadas condiciones históricas y contextos de existencia; de posicionarse en el marco de relaciones de poder entre sujetos, tanto en espacios públicos como privados o íntimos.

(Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2013, p. 13).

La sexualidad es un proceso dinámico e histórico; que se pone en juego constantemente en los espacios escolares y en nuestras prácticas educativas. Entendemos a la sexualidad como transformación y movimiento, por eso, está entramada con los procesos de subjetivación y de construcción de las identidades.

En este sentido, creemos pertinente recuperar como influye en las subjetividades infantiles cuando la sexualidad, desde una perspectiva de género y disidente, no es mencionada, o se presenta recortada. Sostenemos que la ausencia del abordaje de los ejes garantizar la equidad de género y respetar la diversas forcluye las subjetividades y limita las experiencias de las niñas.

Consideramos a la institución escolar como clave en la construcción de una sociedad más justa y empática. La escuela como espacio que aloja las diferencias y puede propiciar pequeñas y grandes transformaciones de ciertos mandatos establecidos. Por tal razón, entendemos que es relevante construir sueños y ciudadanía desde la ESI, una ESI con perspectiva de género y disidente.

No es un dato menor que justamente estos ejes sean los temidos, los olvidados. Son los ejes que, entre otras cuestiones, vienen a reivindicar los derechos y la convivencia de las mujeres y disidencias. Al decir de Preciado (2015) “la escuela moderna, como estructura de autoridad y de reproducción jerárquica del saber, sigue dependiendo de una definición patriarcal de la soberanía masculina” (p. 190). La misma institución no se interpela y

continúa sosteniendo su status quo bajo preceptos y contenidos hetero-cis-normados. La escuela sigue cómoda, las minorías no.

Las escuelas son, con frecuencia, escenarios de violencias de diversa índole. El hostigamiento entre pares es un modo de relación que, en la actualidad, ha cobrado mayor visibilidad. Observamos que sigue operando fuertemente la idea de normalidad/anormalidad. Que jerarquiza y ubica a aquellas personas que salen de la norma sexual y de género como diferentes, raras, oscuras e incluso perversas. Las infancias y adolescencias crecen en este contexto, con estos discursos que se hacen carne en la construcción de su identidad y subjetividad. Entendemos que esta realidad atenta contra la formación de sociedades más igualitarias, porque encorseta los modos de vivir la sexualidad, y colabora en la reproducción de la discriminación por razones de género.

En este sentido, insistimos en la importancia de abordar la ESI en las escuelas, ya que implica incorporar la perspectiva de derechos y de género en pos desarmar, de a poco, estas estructuras condicionantes que funcionan de manera naturalizada y cristalizada, ubicando a las mujeres y disidencias en lugares de des-privilegios. Si bien sabemos que una prescripción normativa no asegura cambios reales, es un punto de inflexión desde donde traccionar y proponer límites y transformaciones

Por último, volvemos a insistir en la importancia del enfoque integral que “abarca dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, afectivas y éticas y es uno de los aspectos más relevantes para el desarrollo del bienestar de las personas durante toda la vida” (Fundación Huésped, 2021, p.7). Sin integralidad, cuando los contenidos se condensan en algunos de los cinco ejes, no hay garantía de derecho. Insistimos en los sueños posibles.

Capítulo 3: La ESI como sueño posible en propuestas didácticas

“Sólo así es divertido ir aprendiendo que nos debe importar finalmente tu juego y mi juego... y todos los otros posibles juegos”.
(Susy Shock, s.f)

3.1 Aportes desde el campo disciplinar de la Educación Física

Los hallazgos durante el proceso de la práctica docente nos interpelan como educadoras y como profesionales de la Educación Física, nuestro campo de formación de base. En este sentido, se moviliza una preocupación para realizar un aporte que sea una posible hipótesis de trabajo donde se abordan los ejes identificados como vacancias durante el desarrollo de este TFI. Es decir, poner en diálogo los saberes específicos de la Educación Física (EF) con los de la ESI. Entendemos que dichas propuestas son producto de la curricularización de ESI y aportan al desarrollo metodológico y pedagógico de este campo de conocimiento; constituyéndose en andamiajes para su implementación en las escuelas.

En este punto, se considera relevante hacer una breve mención teórica y epistemológica de la dimensión corporal desde el campo disciplinar de la EF. Como sabemos, aquí el cuerpo adquiere un rol protagónico y el vínculo con la ESI parece florecer ante la exposición de las corporalidades durante las clases.

Como señalan algunas personas referentes del campo (Cena, 2011; Scharagrodsky, 2004), el cuerpo desde el paradigma positivista tiñó por mucho tiempo las diversas esferas de la educación y, específicamente, la Educación Física. Al observar en clave genealógica, la EF en nuestro país se origina como una disciplina asociada al positivismo médico, con una fuerte impronta higienista. Si bien en la actualidad aparecen enfoques de cohorte más críticos, todavía se observan resabios de prácticas que consciente o inconscientemente operan desde este paradigma.

En la EF, las desigualdades de género pueden observarse con claridad; como señala Cena (2006), a lo largo de la historia se han ido construyendo mitos de género: “tienen que estar separados, tienen capacidades diferentes. Los varones la fuerza, resistencia, velocidad [...]. Las mujeres, en cambio, tienen más flexibilidad y pocas habilidades motrices” (p.125). De esta forma, agrega la autora, se continúa reproduciendo la visión binaria y opuesta entre lo femenino y lo masculino. En palabras de Scharagrodsky (2004), existe “un deber ser para cada género” (p. 66) que contribuye a un orden sexual establecido. Cena (2011) argumenta que las “técnicas corporales tienen género” (p. 26), por tanto, las personas aprenden cómo moverse, correr, caminar, hablar, etc. como *varón* o como *mujer*. Esto naturaliza los estereotipos y las relaciones de poder entre los distintos géneros y hacia el interior de cada colectivo (Scharagrodsky, 2004).

Entendemos que la ESI se convierte en una herramienta fundamental para problematizar estas cuestiones arraigadas en las prácticas de enseñanza de la EF y avanzar en la garantía de derechos y en la construcción de subjetividades genuinas con sus sentires. En esta línea, sostenemos que la Ley 26.150 (2006) es un marco prescriptivo que busca progresar en pos de un sistema educativo -y una sociedad- más equitativo e igualitario para todas las personas. Además de la pertenencia al campo de conocimiento de la EF, sostenemos que en este espacio curricular todas las formas de expresión de las sexualidades se ven atravesadas por la centralidad de la dimensión corporal, de aquí también la importancia del abordaje que se propone.

3.2 Primera propuesta: Sacudimos el cuerpo

Esta primera posibilidad didáctica que se presenta está destinada para grupos del segundo ciclo del nivel primario. Nos proponemos abordar el eje de garantizar la equidad de género y los contenidos: la igualdad para varones y mujeres en juegos y en actividades motrices e intelectuales; nuevas formas de masculinidad y feminidad en el marco de la equidad de género. (NAP, res. 340, 2018). Como contenidos específicos de la EF mencionamos el reconocimiento y aceptación del propio cuerpo sexuado y sus posibilidades; y el conocimiento y reflexión acerca de las prácticas corporales, motrices y ludomotrices realizadas y análisis crítico del mensaje que los medios de comunicación divulgan al respecto.

Para el desarrollo de la propuesta comenzaremos preguntando al grupo ¿Qué saben del folklore? Aquí dialogamos con los estudiantes y podemos realizar otras preguntas que consideren pertinentes. Luego, les invitamos a que se muevan como deseen al ritmo de la música (colocamos una canción de folklore). Es muy posible que imiten los movimientos típicos asignados a cada género. Después de algunos minutos, proponemos una intervención docente: ¿Alguien sabe que tipo de danza estuvimos bailando? ¿Quiénes zapatearon? ¿Quiénes zarandearon? ¿Por qué? Realizamos un diálogo y recuperación de los roles y sentidos (movimientos, vestimentas, formas de seducción, actitudes, performance) de la danza tradicional. Para esto compartimos (o se lo podemos pedir al grupo) una breve reseña histórica del género folclórico.

Posterior al intercambio, se propone explorar modos de movimientos según las posibilidades de cada uno, sin encorsetarnos en la coreografía tradicional, buscando el disfrute y placer; individual y colectivo. ¿De qué manera podemos construir/explorar otros modos de bailar? Todos podemos zarandear, zapatear, bailar soles, en parejas, en tríos, etc. Todos tienen que tener lugar en la danza.

En la siguiente tarea, les proponemos que en grupos de cinco integrantes creen una coreografía de folklore que sea disruptiva con los roles hegemónicos de género. Tienen que

elegir una canción y realizar un registro filmico de su performance. Compartimos las producciones de cada grupo.

Por último, se invita a un momento de diálogo reflexivo ¿Cómo se sintieron? ¿Qué cambios notaron entre la primera vez que bailaron y la creación fílmica propia en grupos? ¿Alguna vez vieron esta danza en la televisión? ¿Cómo eran los movimientos allí? ¿Qué mensajes creen hay en las formas de vestirse, de bailar? ¿Qué les parece? ¿Podemos bailar de otras maneras? ¿A todos los hombres les gustará zapatear? ¿Qué pasa si una mujer quiere hacer el zapateo? Hacer énfasis en que todas las formas de bailar (las tradicionales, las circulares, etc.) son válidas mientras sean placenteras para las personas que realizan esa práctica corporal. También podemos interrogar sobre qué bailan ellos, que les gusta, qué música escuchan y problematizar, desde una dimensión comparativa, en clave de perspectiva de género, por ejemplo: ¿Como son los videos de la música reggaeton? ¿Qué papel tienen las mujeres? ¿Aparecen las disidencias? ¿Cómo?

Recalcamos que esta propuesta no corresponde a un solo encuentro. Puede ser un abordaje de dos o más clases, siempre depende de características situacionales de los procesos de enseñanza-aprendizaje y del grupo. Es común que las tareas que implican un hacer corporal poco habitual y de exposición, generen tensión en las personas que participan; es necesario tiempo y que sea un proceso para el grupo.

3.3 Segunda propuesta: Fútbol gemelo

La segunda posibilidad didáctica puede utilizarse en cualquier grado del nivel primario, con pequeñas adaptaciones de acuerdo a la edad del grupo de estudiantes. Se propone abordar el eje de respetar la diversidad. Trabajamos sobre los NAPs de ESI: la igualdad para varones y mujeres en juegos y en actividades motrices e intelectuales; y la diversidad en las personas: apariencia física, orientación sexual e identidad de género. (NAP, res. 340, 2018). Dentro de los contenidos específicos de la EF, se realiza una propuesta de juegos modificados de reglas simples o complejas, depende del grado destinatario.

El fútbol -y los deportes en general- ha sido históricamente un espacio valorado y ocupado en su mayoría por hombres hetero-cissexuales. Los avances sociales y normativos tensionan esta tradición y buscan que la práctica deportiva sea más inclusiva para ampliar las posibilidades de disfrute de todas las personas en los terrenos del deporte. En este sentido, la siguiente propuesta lúdica tiene como objetivo que todes puedan jugar en igualdad de condiciones y que deban cooperar entre sí para poder puntuar en el arco contrario.

Para el juego se forman equipos de seis, agrupados en tres parejas cada uno. Cada pareja juega dentro de un aro que la mantiene unida. En una cancha reducida, las parejas

juegan al fútbol convencional. Antes de empezar, los jugadores proponen y establecen reglas especiales para este deporte adaptado. (Ministerio de Educación de la Nación, 2021). La idea es que todas las personas que participen jueguen y que puedan proponer nuevas reglas. Es decir, el contenido de juegos modificados, el grupo acuerda y modifica las reglas para hacer avanzar y complejizar el juego.

La actividad implica reflexionar sobre los estereotipos y roles de género que se manifiestan en las prácticas deportivas. A medida que van jugando la persona que conduce la actividad realiza intervenciones a modo de pregunta que inviten la reflexión del grupo: ¿Cómo fue la comunicación en el grupo? ¿Había líderes? ¿Quiénes eran? ¿Cómo se resolvieron los conflictos? ¿Qué sintieron al tener que coordinar los movimientos con su par? ¿Por qué creen que a nivel social el fútbol masculino tiene más valor?

¿Cómo podemos cambiar eso? ¿Qué les parece el juego? ¿Algo les llamó la atención? ¿Qué personas pueden participar de este juego? ¿De qué otra forma podemos jugar? Las preguntas van a depender de la edad del grupo. Podemos complejizar de acuerdo al grado destinatario de la propuesta.

Otras posibilidades: Pueden realizar esta actividad con otro deporte, mientras el objetivo de cooperación y de igualación de condiciones se cumpla y se pueda problematizar sobre los roles hegemónicos en el deporte. También podemos pedirle al grupo que investigue sobre fútbol femenino y disidente. Que busquen si hay ligas en nuestra ciudad, como funcionan, como es el deporte a nivel élite, si hay entrenadoras en los equipos, cuando el fútbol femenino comenzó a tener mundiales, etc. Además, podemos crear una encuesta para las familias y rastrear cómo funcionaba el fútbol años atrás, etc.

Como cierre de este apartado, nos parece relevante mencionar que estas posibilidades pedagógicas pueden desarrollarse dentro de diversos espacios de enseñanza-aprendizaje. Más allá de los entornos escolares, se entiende que las personas que somos parte del campo profesional de la Educación Física trabajamos en diferentes contextos en los cuales también es necesario implementar el enfoque de la ESI.



(Ministerio de Educación, 2021)

Conclusión

En este trabajo se invita a reflexionar en torno a la aplicación de la ESI en clave de derecho en las instituciones educativas, específicamente en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba. Para esta tarea, se realizaron diferentes rastreos teóricos, normativos y pedagógicos respecto de la ESI, para dar cuenta de la complejidad que implica la garantía de este derecho en las escuelas de nuestro país.

Luego de haber realizado un proceso de práctica docente podemos afirmar que aún queda mucho camino por recorrer en los terrenos de la ESI en nuestras escuelas. Podemos concluir que en el caso de estudio se identificaron dos grandes vacíos. Primero, la falta de integralidad en las propuestas curriculares de ESI en el tratamiento de los ejes garantizar la equidad de género y respetar la diversidad; constituyéndose éste en el nudo crítico analizado en el desarrollo del trabajo. Segundo, la dificultad para curricularizar contenidos de ESI en diálogo con los tópicos planteados en los NAP de cada disciplina.

Una primera lectura que hacemos de esta realidad es que el derecho del estudiantado a recibir ESI se observa vulnerado. En este sentido, desde la dimensión de los derechos, recalcamos lo importante que es que las niñas y adolescencias sepan sus derechos, para poder defenderlos y reclamarlos.

Respecto del primer vacío hallado, se observa que realizar abordajes integrales es uno de los mayores desafíos que se les presenta a los equipos de conducción institucional y docentes. Dar clases es un acto político y ético. En este sentido consideramos de suma importancia seguir realizando miradas críticas de nuestros haceres en el aula y tener como bandera la garantía de derechos. De aquí la importancia de repensar nuestras prácticas docentes teñidas de modos hetero-cis-normados.

Impartir contenidos de la ESI nos tensiona, nos pone en jaque como docentes y nos corre de la asimetría plena con les estudiantes. Porque interpela nuestra historia, nos atraviesa profundamente, como personas y como educadores. Nuestra sexualidad está ahí, también se pone en juego. Consideramos que este es un punto de inflexión en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ESI.

Se pudo constatar que en las propuestas educativas hay una desatención en el abordaje de los ejes reconocer la perspectiva de género y respetar la diversidad; y que no son nombrados correctamente en el proyecto de ESI escolar. Esta característica refuerza a la institución educativa como ocurrió en el caso de estudio -y a las escuelas en general- como dispositivos de control del orden sexual establecido, heredado y sostenido por el sistema patriarcal. En este sentido, entendemos que se vulnera el derecho a recibir una educación sexual integral y de calidad.

La precariedad del abordaje de estos ejes también nos interpela como mujeres, porque entendemos que la escuela tiene un papel fundamental en la construcción de

ciudadanías igualitarias, equitativas y sin violencia por motivos de género. Es necesario y urgente dialogar sobre estas temáticas en la escuela.

En lo que respecta al segundo vacío, la dificultad para curricularizar, entendemos que tiene que ver principalmente con la falta de conocimiento y el temor respecto de la ESI. El sentido común no puede ser el sustento de nuestras intervenciones pedagógicas. Es imprescindible mencionar el apremio de formación docente con perspectiva de derechos y de género. Incorporar todos los aportes de las pedagogías críticas, feministas y queer, que nos brindan un marco conceptual novedoso para los entornos escolares, ampliando los modos de ser en los espacios educativos y favoreciendo con visión crítica la problematización de las estructuras establecidas. Aportar a la reflexión de la hegemonía de la cultura patriarcal que impregna nuestras prácticas cotidianas.

Observamos que hay una demanda de las infancias que transitan por la escuela. Por ejemplo, estudiantes con transición de género, la diversidad de familias, etc. Si la escuela puede aplicar de forma sostenida y sistemática la ESI con perspectiva de género y disidente, seguramente el habitar y el convivir de la comunidad educativa en general será más placentero y libre. En este punto, es preciso no dejar de mencionar el trabajo sobre el eje ejercer nuestros derechos, dado que es relevante que tanto estudiantes como familias conozcan sus derechos para reclamarlos y garantizar su disfrute pleno.

Nos preguntamos, ¿qué podemos hacer para que de a poco ir revirtiendo la realidad escolar en lo referido a ESI? ¿Cómo podemos pensar propuestas más inclusivas? Entendemos que una de las claves es el trabajo colectivo. En las escuelas, los docentes en muchas ocasiones estamos en soledad defendiendo a la ESI, al decir de Molina (2019), ahí frente a la trinchera. Es indispensable unirnos, juntarnos, acuerparse, para poder sostener y convidar a nuestro estudiantado los contenidos de ESI desde la perspectiva integral. Este aspecto consideramos es el más importante, ser equipo. Es común que convivamos en la escuela con posicionamientos más conservadores, que debemos superar ciertas burocracias institucionales y trabas para impartir ESI. Estos momentos de resistencias son más sostenibles en conjunto.

En este sentido, en el capítulo tres del presente trabajo se elaboraron propuestas de enseñanza que abonan contenidos de ESI desde la disciplina Educación Física. Estas hipótesis de trabajo didácticas son planificadas desde el abordaje de los ejes identificados como vacíos en el estudio de caso de la práctica docente.

Consideramos relevante mencionar la importancia que tiene para este Trabajo Final Integrador la mirada plena de las infancias desde un enfoque de derechos, género e interseccional. Las niñeces se muestran entramadas por diversos aspectos: vinculares, sociales, emocionales, físicos, psicológicos, biológicos, contextuales, entre otros. No es posible abordar dicha complejidad desde enfoques reduccionistas.

El derecho y las sociedades están en constantes cambios, esto sugiere que la instrumentación de la ESI desde el enfoque integral es un sueño posible en las escuelas. Además de las políticas públicas, queremos poner en valor la militancia de la ESI que realiza cada docente en el cotidiano de sus prácticas escolares y en la convivencia diaria con sus estudiantes. Tal como nos invita Freire (2015) con la pedagogía de la esperanza, somos optimistas y creemos que la ESI con el tiempo seguirá mejorando, aceptándose y cumpliéndose para el fin para el cual fue creada. Culminamos este TFI y creemos pertinente aludir y convidar a las personas que lo lean unas palabras que movilizan el deseo y la convicción de creer en la praxis educativa como acto político: “La fortaleza de la escuela está en su debilidad. Como no lo puede todo, puede algo” (Freire, 2015).

Referencias Bibliográficas

- Alonso y colegas (2006) *Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural*. Cuadernos de formación y debate Nro. 4, publicado por la Comisión de Formación permanente de ATEN Capital - Asociación de Trabajadoras/es de la Educación de Neuquén.
- Arévalo, A. Costas, P. Fainsod, P. Palazzo, S. y Lañin, V. en conjunto con el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2020). Las puertas de entrada de la ESI y la vuelta a la escuela. [Las Puertas de Entrada de la ESI y la vuelta a la escuela.1](#)
- Bargalló, M. L. (2012). Guía para el desarrollo institucional de la educación sexual integral: 10 orientaciones para las escuelas. Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi_guia_desarrolloinstitucional.pdf
- Castellanos J. J. (2019) El enfoque basado en los derechos humanos en niñas, niños y adolescentes según el comité de los derechos humanos del niño. Una necesaria insistencia. Córdoba.
- Cena, M. (2010). *La construcción social del cuerpo en la Formación Docente de Educación Física en el IPEF de Córdoba (Argentina)*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Facultad de Educación. Departamento de Expresión Musical y Corporal. <https://upc.dspace.theke.io/handle/123456789/178>
- Cena, M. (2011). *Preocupaciones sociológicas del Cuerpo para mirar la formación docente de Educación Física*. Apuntes de cátedra. IPEF. Córdoba.
- Cena, M. (2006). Cuerpo y género. Una relación de sentido en las prácticas de educación física. Ponencia presentada en el Congreso de Educación Física “*Repensar la educación física*”, del Instituto de Educación Física de Córdoba.
- Congreso de la Nación Argentina. (1853) *Constitución de la Nación Argentina. Ley N.º 24.430*. Sancionada en 1853 con las reformas de los años 1860, 1866, 1898, 1957 y 1994.
- Congreso de la Nación Argentina. (1990, 27 de septiembre). *Convención sobre los Derechos del Niño. Ley N.º 23.849*.
- Congreso de la Nación Argentina. (2006, 14 de diciembre) *Ley de Educación Nacional N° 26.206*.
- Congreso de la Nación Argentina. (2006, 4 de octubre). *Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150*. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>
- Connell, R. W. (2001) Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, núm. 14,

156-171. Universidad Central Bogotá.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268013>

Consejo Federal de Educación (2008) *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

Consejo Federal de Educación (2018, 22 de mayo) *Resolución del CFE N° 340/18*. Ministerio de Educación de la Nación.
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_340-18.pdf

Consejo Federal de Educación (2022, 30 de marzo). *Resolución del CFE N° 419/22*. Ministerio de Educación de la Nación.
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_419-22.pdf

Convención sobre los Derechos Humanos de Niños, Niñas y Adolescentes. 20 de noviembre de 1989. Naciones Unidas.

Declaración Universal de Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948.

Declaración y Programa de Acción de Viena. Aprobados por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos el 25 de junio de 1993. Naciones Unidas.

Faur, E. (2019). El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa. UNFPA - Ministerio de Educación de la Nación.
<https://argentina.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ESlenArgentina.pdf>

Faur, E. (2019). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral. Mora, (25), 227-234. [La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral | Mora](#)

Flores, V. (2015) Degenerando Buenos Aires. III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual. Mesa "*La escuela como productora de identidad: desafíos de una educación sexual integral no heteronormada*" - Escuela Normal Superior n°1. 27 de mayo del 2015. Organizada por Cauce UBA y Desde el Fuego. ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía.

Flores, V. (2016). *Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad: reflexiones sobre el daño*. En Pedagogías transgresoras. Bocavulbaria ediciones. [Pedagogías Transgresoras | Biblioteca Fragmentada](#)

Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles: por qué docentes y alumnos necesitan reiventarse en cada momento de la historia*. Siglo xxi editores.

Fundación Huésped. *El ABC de la ESI*.
<https://www.huesped.org.ar/materiales/guias/descargas>.

Guzmán, A. [Castelló, Rafael]. (2019, 1 de marzo). *El patriarcado* [Video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=bJ7WnZXi_Lk

- Legislatura de la Provincia de Córdoba (2011, 04 de mayo). *Ley N° 9944 Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes de la Provincia de Córdoba*.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-9944-123456789-0abc-defg-449-9000ovorpyel/actualizacion>
- Maffía, D. (2007). Los cuerpos como frontera. In *Trabajo presentado en el I Congreso Internacional «Violencias, maltrato y abuso. Reconstruyendo el abuso de poder en los vínculos»*. (pp. 1-7).
- Marina, M. et al. (2014). *Los ejes de la ESI*. Ministerio de Educación de la Nación. [Los ejes de la ESI | Dirección General de Educación Primaria](#)
- Marozzi, J. (2015). Los discursos en torno a la sexualidad. Su internalización y reproducción a través de las prácticas educativas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 10, 201-214-. Marozzi, J. (2015). [Descripción: Los discursos en torno a la sexualidad. Su internalización y reproducción a través de las prácticas educativas.](#)
- Ministerio de Educación de la Nación. (2021). Educación Sexual Integral. Dirección de Educación para los Derechos. 1a ed. Libro digital. (Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela) <https://www.educ.ar/recursos/fullscreen/show/48078>
- Ministerio de Educación de la Nación (2021). Referentes escolares de ESI. Educación Primaria. propuestas para abordar los NAP / 1a ed. [Referentes escolares de ESI educación primaria : propuestas para abordar los NAP](#)
- Ministerio de Educación de la Nación. (2018) *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación Sexual Integral*. Resumen del estudio. Instrumento para las escuelas. [Estudio buenas prácticas pedagógicas en ESI](#)
- Ministerio de Educación de la Nación (2021) *La ESI a la cancha: los espacios deportivos desde la perspectiva de la Educación Sexual Integral / 1a ed.* - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://www.educ.ar/recursos/158253/la-esi-a-la-cancha>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2013). Educación Sexual Integral. Conceptualizaciones para su abordaje. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. [Educación Sexual Integral - Conceptualizaciones para su abordaje](#)
- Mirabal, M. (2019). Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Serie de revistas especializadas Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación [Cuadernos del IICE N° 3 \(FFYL-UBA\)](#)
- Molina, G. (2018). *Educación Sexual Integral: recorridos y escenarios actuales*. VII Coloquio Educación, Sexualidades y Relaciones de Género. Facultad de Ciencias de la

- Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, en Paraná, Entre Ríos. Diciembre de 2018.
- Morgade, G. (2021) "Incorporaciones" de la ESI en las prácticas escolares cotidianas. En Marozzi, J.; Raviolo, A. & Boccardi, F. (Eds.), *Educación Física: rupturas y avances*. (pp. 25-46). Homo Sapiens.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas. (2006). Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo. Nueva York y Ginebra.
- Preciado, P. B. (2015). Un colegio para Alan. En Un apartamento en Urano. Crónicas del cruce (pp. 188-192). Anagrama.
- Richard, N. (2009). La crítica feminista como modelo de crítica cultural. *Debate feminista*, 40, 75-85.
- Scassera, J. I. (2018). Yo Marica-docente. V. Cano (comp.), *Nadie viene sin un mundo. Ensayos sobre la sujeción e invención de unx mismx* (págs. 133-147). Publicación Madreselva.
- Serrano, J. (2007). La Chica del látigo. Una mujer transexual opina acerca del sexismo y el chivo expiatorio de la feminidad. Traducción del capítulo 8 del libro de Julia Serano, *Whipping Girl*.
- Scharagrodsky, P. A. (2004). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, 34, 59-76. [Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género](#)
- Soldevila, A (2009). La categoría de género en la perspectiva de intervención. En Domínguez, A (Eds.), *Derechos humanos, género y violencias*. (pp. 13-29). Universidad Nacional de Córdoba y Gobierno de la provincia de Córdoba.

Anexo

A continuación se coloca la organización y planificación de los talleres docentes dictados en el marco de la práctica profesionalizante.

PRIMERA JORNADA PRESENCIAL Taller: “Diálogos y abordajes de la ESI”	
Fecha: 20 de septiembre. Extensión: 1' 30 minutos.	
Objetivos: -Reflexionar sobre los propios supuestos en torno a la sexualidad para poder pensar en un enfoque integral. - Conocer los marcos legales para abordar la ESI en la escuela.	
Momentos y propuestas a desarrollar	Recursos/ Tiempos
Inicio de jornada: Se tendrá un soporte de Power Point acompañando los diferentes momentos del taller. https://docs.google.com/presentation/d/1fE1qZEofQ4-RVAgYf7gHrZ-L-ds7wCkePT2RQF7K1xA/edit?usp=sharing -Nos presentamos y enmarcamos nuestra práctica.	-Cañón -Computadora. -10'
<hr/> -Propuesta N° 1: “Dibujando nuestra vida”. Propuesta individual, trabajo en grupos y compartida. -Video 1: puente para la siguiente propuesta Iniciativa Spotlight Argentina (s.f) <i>La Educación Sexual Integral: un derecho de niñas, niños y adolescentes</i> (video). You Tube. https://www.youtube.com/watch?v=Y008v1IFjnQ	-Cañón -Computadora. -Internet.
<hr/> Propuesta N° 2: Exposición oral: abordaje sobre los marcos legales de la ESI. -¿Por qué la ESI es integral? Cinco ejes. -Trabajo de análisis y revisión del proyecto institucional de ESI.	-40'

<p>Cierre.</p> <p>Evaluación: dinámica “los aviones de papel”.</p>	<p>-Computadora -Cañón -Fotocopias -30’</p> <p>-Computadora -Cañón -Aviones de papel -10’</p>
--	---

<p>Una semana antes del segundo encuentro, por medio del equipo de gestión, enviaremos un mail a todas/os las/os docentes, recordando el encuentro con el link de acceso y solicitando que para ese día tengan disponible alguna planificación mensual, secuencia o unidad didáctica de su materia.</p>	
<p>SEGUNDA JORNADA VIRTUAL Taller: “Diálogos y abordajes de la ESI”</p>	
<p>Fecha: última semana de octubre. Extensión: 1 hora 30 minutos</p> <p>Objetivo: -Elaborar intervenciones de ESI en alguna unidad didáctica ya planificada, dando cuenta de los ejes trabajados con el objetivo de generar propuestas transversales e integrales.</p>	
<p>-Inicio de jornada: collage de fotos. Power:https://docs.google.com/presentation/d/1X1De-0SyMGI3_1yDt1d1jtgvcPQ71AHGq9KiPJUmLMQ/edit?usp=sharing</p> <p>-Video 2</p> <p>Vega, M. (s.f) <i>La importancia de la E.S.I.</i> (video). You Tube. https://youtu.be/d_-KrmsZRNI .</p>	<p>-Computadora. -Internet.</p>
<p>-Propuesta: Se dividirán por grados y áreas de trabajo. “Rastreado la ESI”. Compartimos los Lineamientos Curriculares 2008, los NAP, y los ejes de la ESI y el Proyecto institucional de ESI.</p> <hr/> <p>-Compartimos experiencias.</p>	<p>-Computadora. -Internet. -40’</p> <p>-30’</p>

<ul style="list-style-type: none">-Cierre.-Invitación a que realicen esa intervención antes que termine el año.-Compartimos recursos didácticos.	<ul style="list-style-type: none">-Computadora.-Internet.-10'
--	---