

Tesina de grado

**La educación sexual en escuelas secundarias de gestión
privada confesionales de la ciudad de Santa Fe.
Estudio de casos**

Estudiante: Marisol Viñuela

Director: Oscar Lossio

Licenciatura en Trabajo Social

Seminario de Tesina

2025

Resumen

La presente tesina aborda la educación sexual en escuelas secundarias de gestión privada confesionales de la ciudad de Santa Fe, durante los años 2023 y 2024. El objetivo general consistió en comprender cómo se desarrolla la educación sexual en instituciones confesionales, a partir de estudios de caso en dos escuelas católicas. La investigación, de carácter cualitativo, se basó en entrevistas a siete docentes para indagar sobre el sentido que construyen, y sus trayectos formativos, en torno a la educación sexual en general y a la ESI en particular. Además, se orientó a analizar las prácticas de educación sexual, considerando la selección de contenidos y las tensiones y omisiones en las propuestas metodológicas de enseñanza.

A partir de la indagación, interpretamos que más que una implementación de la Educación Sexual Integral (ESI), lo que predomina es la adscripción a la propuesta denominada Educación Para el Amor (EPA), sostenida en una perspectiva personalista y en el ideario cristiano. Por ello, comprendemos que se manifiestan tensiones entre los marcos normativos estatales y los proyectos de las escuelas confesionales. Si bien algunos/as docentes reconocen a la ESI como un derecho y fundamentan en la Ley 26150 la pertinencia de los espacios curriculares de educación sexual, persisten en mayor medida perspectivas biologicistas, moralizantes, binarias cisgénero y heteronormativas, que limitan el abordaje de los contenidos de género y diversidad.

Palabras clave: educación sexual; escuela secundaria; gestión privada confesional.

Abstract

This thesis addresses sex education in faith-based private secondary schools in the city of Santa Fe during the years 2023 and 2024. The general objective was to understand how sex education is implemented in religious institutions, based on case studies conducted in two Catholic schools. The qualitative research was based on interviews with seven teachers, aimed at exploring the meanings they construct and their educational backgrounds related to sex education in general and the Comprehensive Sex Education (CSE) program in particular. Furthermore, the study sought to analyze sex education practices, considering content selection, as well as tensions and omissions in the methodological approaches to teaching.

Based on the investigation, we interpret that rather than a full implementation of the Comprehensive Sex Education (CSE) program, what prevails is adherence to the so-called Education for Love (EPA) approach, rooted in a personalist perspective and Christian values. As a result, we observe tensions between state regulatory frameworks and the educational projects of faith-based schools. Although some teachers recognize CSE as a right and base the relevance of sex education in the curriculum on Law 26150, biologist, moralistic, binary cisgender, and heteronormative perspectives largely persist, limiting the inclusion of gender and diversity content.

Keywords: sex education; secondary school; private religious management

Agradecimientos

A mi mamá, papá, hermano y hermana por acompañarme y ser mi mayor sostén en la vida.

A mi novio, quien siempre me acompañó desde mis inicios en la facultad.

A mi abuela, quien siempre estuvo conmigo y hoy me cuida desde el cielo junto a mis abuelos.

A toda mi familia, por su apoyo incondicional.

A mis amigas de la facultad que hicieron todo más agradable.

A mi director por su paciencia, por su acompañamiento y compromiso.

A la universidad y sus docentes, principalmente del seminario de tesina, que me acompañaron y ayudaron a que todo esto sea posible.

A las escuelas a las que accedí para este trabajo de investigación, porque a pesar del difícil acceso a otras escuelas, estas me cedieron el lugar y el tiempo para hacer esto posible.

Y a mí, por todo lo que aprendí y todos los miedos que superé.

ÍNDICE

Introducción.....	5
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO.....	7
1.1 Fundamentación.....	7
1.2 Metodología.....	9
1.3 Estado del arte.....	11
1.4 Marco teórico.....	15
CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL.....	19
2.1 Modelos de la Educación Sexual.....	19
2.2 La Educación Sexual Integral como Derecho Humano y como Política Pública.....	24
2.3 Marco legal que dio fundamento y plexo legal que amplía la propuesta de la ESI.....	27
CAPÍTULO 3. DOS PERSPECTIVAS DIFERENTES: ESI CON PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DIVERSIDAD – EPA CON PERSPECTIVA PERSONALISTA.....	33
3.1. Los movimientos feministas y de diversidad, fuentes de la perspectiva de género constitutiva de la ESI.....	34
3.1.1. <i>Movimientos Feministas</i>	34
3.1.2. <i>Movimientos de las diversidades sexogénicas</i>	39
3.1.3. <i>Perspectiva de género</i>	41
3.2. La perspectiva personalista como fundamento para la EPA.....	44
3.2.1. <i>La Perspectiva Personalista</i>	44
3.2.2 <i>Educación para el Amor</i>	46

CAPÍTULO 4. TRAYECTORIAS DOCENTES, SENTIDOS SOBRE LA EDUCACIÓN SEXUAL Y VÍNCULOS CON LAS FAMILIAS: UN ANÁLISIS DESDE LAS ENTREVISTAS.....	48
4.1 La Formación Docente como Trayectoria.....	49
4.2 ESI y EPA ¿Son lo mismo?.....	56
4.3 Sentidos construidos sobre la Educación Sexual en el espacio de EPA: relatos y posicionamientos docentes.....	59
4.4 La articulación entre la institución escolar y las familias para la educación sexual.....	64
CAPÍTULO 5. LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN SEXUAL: METODOLOGÍAS Y CRITERIOS DOCENTES.....	68
5.1 Sobre la planificación docente de la educación sexual y su transversalidad.....	68
5.2 Contenidos de educación sexual en el espacio de EPA: experiencias docentes.....	72
5.3 ¿Qué interesa al estudiantado? Una mirada desde los y las docentes.....	80
CONCLUSIONES.....	86
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89

Introducción

La presente tesina de grado se titula “La educación sexual en escuelas secundarias de gestión privada confesionales de la ciudad de Santa Fe. Estudio de Casos”, y correspondiente a la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral. Se trata de una investigación que tiene los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Comprender cómo se desarrolla la educación sexual en las escuelas secundarias de gestión privada confesionales de la ciudad de Santa Fe.

Objetivos específicos:

- Describir los trayectos formativos de los docentes en torno a la educación sexual;
- Analizar los sentidos que otorgan a la Educación sexual y a la ESI los docentes de escuelas secundarias gestión privada confesionales de la ciudad de Santa Fe;
- Identificar tensiones, omisiones y posibilidades en torno a la inclusión curricular de la ESI vinculadas con el contexto religioso de las escuelas;
- Caracterizar las propuestas metodológicas de enseñanza que los docentes construyen para abordar temas de educación sexual, género y diversidad sexual.

El análisis que en esta tesina se propone parte de la Ley Nacional 26.150, sancionada en 2006, que establece que todos/as los/as estudiantes tienen derecho a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los establecimientos educativos del país, tanto de gestión estatal como privada. La ley define a la ESI como una educación que aborda aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, y establece la responsabilidad del Estado y de las escuelas en la garantía de este derecho, el cual debe sustentarse en conocimientos científicos, válidos y actualizados (Marina, 2015).

Garantizar este derecho requiere de docentes capacitados/as, por lo cual se torna relevante indagar cómo es que los/as docentes de escuelas confesionales desarrollan la educación sexual y si lo hacen en el marco de la propuesta de la ESI. Por ello, se busca caracterizar la formación docente en educación sexual identificada como trayecto, como un recorrido que se construye desde las propias experiencias como estudiante y que continúa durante toda la vida profesional.

En este trabajo también se considera el ideario institucional de las escuelas confesionales, donde la enseñanza vinculada a la sexualidad se organiza, principalmente,

en torno a una asignatura específica denominada Educación Para el Amor (EPA). Esta materia incluye contenidos sobre el cuerpo humano, la sexualidad, los valores y otros temas que también son propuestos por la ESI, aunque con un encuadre diferente. Así se identifican dos perspectivas: la perspectiva de género, asociada a la propuesta de la ESI, y la perspectiva personalista, vinculada al ideario católico y a la EPA. Cada una ofrece una manera distinta de comprender y enseñar la sexualidad. El análisis detallado de estos enfoques y sus implicancias en la práctica educativa se desarrolla en el capítulo 3.

A partir de ello, se formularon las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué conocimientos han aprendido los docentes de escuelas secundarias de gestión privada confesionales sobre la educación sexual a lo largo de las distintas instancias que componen sus trayectos formativos? ¿Qué sentidos otorgan a la educación sexual en general y a la ESI en particular? ¿Qué contenidos enseñan vinculados a educación sexual? ¿Cómo se enseñan los temas de género y sexualidad en escuelas de gestión privada confesionales? ¿Cómo influye el encuadre institucional religioso en el sentido y en las prácticas de los docentes relativas a la educación sexual?

En cuanto al diseño metodológico, se trata de estudios de caso en dos escuelas secundarias católicas de la ciudad de Santa Fe, una ubicada en el sur y otra en el centro. Se realizaron entrevistas a siete docente -tres de una escuela y cuatro de la otra- con el fin de comprender los sentidos, sus trayectos formativos y prácticas pedagógicas en torno a la Educación Sexual. Dado el enfoque cualitativo, no se busca generalizar los resultados, sino ofrecer una descripción exhaustiva del fenómeno en esos contextos particulares.

El trabajo se organiza en cinco capítulos. El primero presenta la fundamentación, la metodología, el estado del arte y una introducción al marco conceptual; el segundo desarrolla, el marco conceptual de la ESI y sus fundamentos normativos; el tercero contrapone la ESI con perspectiva de género y diversidad con la propuesta de la EPA desde un enfoque personalista; el cuarto analiza los trayectos formativos docentes, los sentidos atribuidos a la educación sexual y la articulación con las familias; y el quinto aborda las prácticas de educación sexual con los contenidos y las metodologías relevadas. Finalmente, en las conclusiones se abordan los desafíos, tensiones y posibilidades que emergen en la implementación de la educación sexual en escuelas confesionales, así como las oportunidades de seguir construyendo propuestas que contemplan la integralidad, la diversidad y el respeto por los derechos de todas las personas.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

1.1 Fundamentación

Este tema, nos motivó para la tesina con base en la experiencia personal dado que no me enseñaron contenidos con una perspectiva de ESI cuando cursé la escuela secundaria en una institución privada confesional. En diferentes años había una materia llamada “Educación Para el Amor”, en donde se trabaja cuestiones biologicistas y morales, por lo tanto, no se desarrollaban temas relativos a diversidad sexual, diferencias entre género y sexo, entre otros. El problema de investigación fue pensado ya que en la carrera de Trabajo Social se aprende sobre diversidad sexual, inclusión y sobre la importancia de la Educación Sexual Integral como política pública.

Es importante investigar este tema, porque se necesita de estudios específicos que analicen y caractericen la situación de la educación sexual en las escuelas confesionales en el contexto local. En base con ello, sostenemos que todos deberíamos conocer sobre nuestros cuerpos, tener valores y actitudes responsables relacionadas con la sexualidad, conocer y respetar el derecho a la identidad, la no discriminación y el buen trato.

Se reconoce a la ESI como un derecho humano y una política pública que el Estado tiene la obligación de efectivizar su cumplimiento en todas las instituciones educativas, tanto públicas como privadas. Por lo tanto, identificamos que los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral que propone la Ley 26.150, son: incorporar la ESI dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la ESI; promover actitudes responsables ante la sexualidad; prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; y, procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

Previamente a la Ley 26.150, sancionada en 2006, predominaba una mirada centrada en los modelos biologicista, biomédico y moral sobre la educación sexual (Morgade, et al. 2011). El primero de ellos, se destaca por considerar a la sexualidad sólo desde su aspecto reproductivo y la considera sólo desde la genitalidad, trabajando sólo los sistemas reproductivos; el segundo modelo, pone el eje en las amenazas de las enfermedades o “los efectos no deseados” de la sexualidad, y deja por fuera todo aquello que se relacione a los sentimientos, el deseo, el afecto, el placer sexual, igual que el

modelo biologista, entre otras dimensiones de la sexualidad que forman parte muy importante de la subjetividad de las personas; y, en tercer lugar, el modelo moralizante se enfoca en las cuestiones vinculares y éticas que sustentan las expresiones de la sexualidad y las suele orientar desde una perspectiva que retoma los sistemas normativos y las prescripciones morales consideradas universales (el “deber ser”, lo que es considerado como “lo correcto”, “lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer”), antes que los sentimientos y experiencias que realmente tienen los y las jóvenes (Morgade et al., 2011). Este tercer modelo, está fuertemente vinculado a un posicionamiento religioso, al paradigma de “Educación para el Amor”, en el que se identifican algunas escuelas confesionales, aunque algunos docentes lo critican. Esta perspectiva se desarrollará con profundidad en el capítulo 3.

La Ley N° 26.150 de ESI, marca un cambio de paradigma ya que reconoce a niños, niñas y adolescentes (NNyA) como sujetos de derechos que deben tener acceso a información sobre educación sexual y de manera integral. Este paradigma, que reconoce los derechos de estos sujetos, se implementa también a partir de la Ley Nacional 26.061, que identifica a NNyA como titulares de derechos, considerando su autonomía progresiva, de esta manera, sus derechos son exigibles y forman parte de sus derechos humanos, lo que implica que las personas adultas deben garantizar esos derechos e intervenir en aquellas situaciones en las que se evidencie la vulneración de sus derechos. De este modo, las niñeces, adolescencias y juventudes se identifican como sujetos de derechos y dejan de ser considerados como objetos a tutelar, guiar, cuidar, en donde los adultos son los que deben tomar decisiones en su lugar, características que corresponden al modelo tutelar o de patronato inscripto con anterioridad a este nuevo modelo que propone la ESI (Montaña, et al., 2022).

De este modo, se requiere de docentes que cuenten con dicha información que sea válida, científica, sustentada teóricamente, basados en una perspectiva de igualdad y de no discriminación. También el conocimiento docente debe ser actualizado y en esto se basa la importancia de la formación continua de estos profesionales. Por ello, los y las docentes deben contar con la posibilidad de realizar capacitaciones que le permitan actualizar sus conocimientos y profundizarlos. Además, se reconoce también el derecho de contar con espacios de ESI en la formación profesional y es ahí donde actualmente se encuentran limitaciones, por lo que queda también a disposición y voluntad de cada

profesional la formación en ESI. Morgade (2017) expresa que, particularmente, los estudios de género son los que se encuentran marginales en muchos de los planes de estudio de la formación docente, esto conlleva a que los docentes lleguen a trabajar a las escuelas sin una formación previa en la propuesta que implica la Ley de ESI.

Por esta razón, resulta también importante contar con investigaciones que analizan los espacios de los profesorados, en torno a la formación en ESI, ya que los y las estudiantes de carreras docentes del nivel superior también son sujetos de derechos y se les debe garantizar poder contar con instancias de formación que les brinden herramientas y estrategias metodológicas, para poder desarrollar propuestas de ESI.

Por otro lado, identificamos que la provincia de Santa Fe actualmente no cuenta con una ley provincial de ESI, aunque sí se han presentado proyectos de ley que no fueron aprobados, ya que hay una fuerte oposición de parte de los grupos conservadores. Nos referimos a integrantes de instituciones religiosas -particularmente católicas y evangélicas- y, en vínculos con estas, organizaciones civiles “provida” y actores de la política -especialmente algunos partidos políticos-, que cuestionan la incorporación de la perspectiva de género y la diversidad sexual en el ámbito educativo.

1.2 Metodología

En este apartado, explicitamos la estrategia metodológica con la que se trabajó en esta investigación. Se trata de una investigación de tipo cualitativa, con diseño flexible, a partir de estudios de casos, desde una perspectiva interpretativa.

La investigación cualitativa busca comprender alguna problemática social, por lo que se procura acceder a las estructuras de significados propios de ese fenómeno, por parte de los sujetos con los que se dialoga. La metodología cualitativa parte de la premisa de que la realidad social no es un dato objetivo e independiente, sino una construcción social que varía según los contextos, las culturas y las percepciones individuales. Por tanto, el conocimiento no es “descubierto”, sino interpretado.

Es por ello, que partimos desde una perspectiva interpretativa, la cual sostiene un vínculo comunicacional entre dos o más sujetos, en donde se construye el sentido. El sujeto selecciona, organiza y articula los significados en función de la situación comunicativa y de sus expectativas y propósitos. Por ello, la comunicación es más que el mero intercambio de señales o significados, es un proceso a través del cual los seres

humanos construimos nuestras relaciones y nos construimos recíprocamente. La perspectiva interpretativa permite construir y reconstruir la realidad observada. El objeto de estudio de este trabajo, se define y desarrolla a partir de lo que surge en la comunicación con los y las entrevistados/as y es a partir de esa información construida que se interpreta el objeto de estudio (Aguado, s/f).

Para ello, se realizaron siete entrevistas en profundidad a docentes, en su mayoría se desempeñan en el ámbito del área “Educación Para el Amor”, que forma parte de la asignatura denominada “Espacio para el Desarrollo del Ideario” -que también la integra el área de “Formación Religiosa”-, mientras que uno es docente de biología y otras asignaturas que le habilita su título en esa disciplina. Se explicita que, previamente, se dialogó con el/la directora/a de cada escuela, quienes luego nos presentaron a los y las docentes, para comentarles la necesidad de hacer entrevistas para la tesina y a partir del acuerdo, se coordinaron días y horarios, con el pertinente consentimiento de formar parte de manera anónima. Subrayamos que la entrevista en profundidad, tiene por fin obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida de los sujetos, para comprender las perspectivas y significados que los sujetos tienen sobre sus experiencias; con ello nuestra intención es poder conocer no sólo lo que cada institución enseña sobre Educación sexual, sino también qué sentido tiene ella para los docentes. Aclaramos que se amplía el contexto de realización de las entrevistas y sobre los y las entrevistados/as al inicio del capítulo 4.

Por otro lado, sostenemos un diseño flexible que, según Mendizábal (2007), la idea de flexibilidad es entendida como la posibilidad de incorporar durante el proceso de investigación, situaciones que son nuevas o inesperadas. De este modo, la investigación no es lineal, sino que se desarrolla de forma circular, en donde el investigador debe tener una actitud abierta, expectante y creativa frente a su objeto de estudio.

A su vez, es un estudio de casos, entendido como el proceso de búsqueda, indagación, análisis sistemático sobre uno o varios casos, en donde se aborda un tema en específico que busca obtener una descripción exhaustiva de esa situación o situaciones problemáticas. Se busca establecer datos concretos para reflexionar, analizar y discutir esa situación, a partir de la indagación de los recursos, técnicas que se llevan a cabo en dicha problemática. En nuestra investigación proponemos estudiar como casos dos escuelas de la ciudad de Santa Fe, por lo que no se pretende generalizar lo investigado a todas las escuelas confesionales. Tampoco se trata de un estudio comparativo de ambas

instituciones. Una de estas escuelas se ubica en el sur de la ciudad, mientras que la otra está en el centro. Explicitamos que una se corresponde con la propia biografía escolar de la tesista. Por otra parte, para elegir la segunda institución se enviaron mails y se hizo un acercamiento a las escuelas, y solo una a través de su dirección respondió positivamente, presentando luego a las docentes y dando el consentimiento de ser parte de este trabajo. De esta manera, las dos escuelas favorecieron la factibilidad de la investigación.

1.3 Estado del arte

A partir de la búsqueda de investigaciones sobre el tema, no se han encontrado estudios que expongan específicamente sobre la educación sexual dentro de escuelas secundarias de gestión privada confesionales, particularmente, en la provincia de Santa Fe. Sin embargo, sí hay todo un corpus de estudios previos sobre la ESI en distintas escuelas secundarias del país, que servirán para poner en diálogo con la presente investigación, a partir de considerar similitudes y diferencias, en función de los contextos específicos analizados. También, a nivel internacional, se tiene en cuenta un texto que analiza una escuela de Chile y otro texto que plantea un análisis de la implementación de la ESI en distintos países latinoamericanos.

Nos parece pertinente destacar que todos los trabajos posicionados desde las escuelas católicas (Montero-Ossandón et al., 2017; Marsili, 2013; y Romero, 2018), coinciden en que las familias son los primeros en educar a sus hijos y por ello, la sexualidad es un tema que debe abordarse desde ahí y la escuela debe apoyar y ampliar la información, aunque se enfatiza que todas las escuelas católicas tienen la obligación de impartir contenidos de educación sexual, independientemente de que las familias estén en contra. Si bien, en estas investigaciones se habla principalmente de una educación sexual en las escuelas católicas, se apoyan en la existencia de una Ley de ESI y es ahí que surgen sus investigaciones. Es de destacar que todos los antecedentes encontrados coinciden en que la ESI es un derecho que tienen los/as niños/as y adolescentes.

Vamos a comenzar por plantear la investigación realizada por Cimmino et al. que lleva el título “Estado del arte de la educación integral de la sexualidad en América Latina”, realizado en el año 2021, que fue realizado a nivel internacional, en el cual se implementaron encuestas que respondieron, de forma conjunta, representantes de los Ministerios de Educación y Salud con otros sectores de gobierno en caso de estar

vinculados con la implementación de la Educación Integral en Sexualidad –así nombrado en el texto-. Los objetivos de dicho trabajo se enfocan en recopilar los datos más importantes para actualizar la información acerca del marco político-normativo de la Educación Integral en Sexualidad en los países de América Latina y el Caribe, examinar los avances y retrocesos del período 2018-2021 y las estrategias adoptadas en el período de pandemia del Covid-19. Sin embargo, lo que más nos interesa de esta investigación, es el apartado de “Formación Docente”, en donde se la divide en dos, la formación inicial y la formación en servicio, relacionados a los trayectos formativos de los docentes en torno a la educación sexual, que buscamos indagar y describir en esta tesina de investigación. Argentina se enfoca más en una formación en servicio, una formación posterior a la formación inicial sobre la educación sexual, y a que, a partir de las encuestas, a pesar de la obligatoriedad, cada provincia la implementa de manera dispar.

Luego, centrándose en la posición docente frente a la Educación Sexual Integral, está el texto de Morgade et.al (2011), titulado “Toda educación es sexual”, el cual se proponen indagar los discursos hegemónicos y subordinados sobre las sexualidades femeninas y masculinas en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires, trabajando sobre las visiones que tienen las autoridades, las profesoras y los profesores de escuelas secundarias, sobre las posibilidades y límites de la temática sexualidades. Es una compilación de diferentes investigaciones realizadas por diversos autores/as, que aborda distintas perspectivas de la educación sexual. Por un lado, sus tradiciones, en donde, además, se presentan conceptos básicos sobre el género; mientras que, por otro lado, se indagan las visiones de las autoridades y docentes, la vinculación con las familias, la visión de los estudiantes, entre otros temas. Estos tópicos serán retomados en la tesina, centrándonos particularmente en la perspectiva docente, por lo que el trabajo que coordina Morgade es una referencia importante por el aporte que realiza al análisis de la temática.

De esta misma investigación, nos centramos en el capítulo 2 titulado “Visiones de directivos/as y docentes” en donde analiza los discursos de estos sujetos, la posición en la que se encuentran, su formación en sexualidad, la cual es considerada escasa y es, en este sentido, que las autoras realizan la siguiente pregunta: “¿cómo podemos pretender que los/as docentes en ejercicio de su rol puedan hacerse cargo de aplicar lo que no conocen?” (Morgade et al., 2011, p. 66) Esta pregunta despierta cierto interés en nuestra

investigación y es allí que uno de los objetivos de la tesina es indagar y describir los trayectos formativos de los docentes en torno a la educación sexual.

En la misma línea, el texto de Malnis Lauro (2018) titulado “Posiciones docentes frente a la ESI. Algunos desafíos para la capacitación continua”, tiene por objetivo interpretar las posiciones docentes que tienen aquellos que realizaron una capacitación en ESI, partiendo del análisis de uno de los foros trabajados en el curso, tomando los aportes realizados en los años 2015, 2016 y 2017, en donde los y las docentes relacionan sus experiencias, sensaciones, sentimientos, emociones, trayectorias personales y subjetividades, con su deseo de acercarse a la ESI. Parte de la idea de que, a pesar de la sanción de la Ley 26.150 de ESI en 2006, aún se observan dificultades para la implementación de la ESI. Manifiesta un gran interés por parte de muchos/as docentes de poder capacitarse más sobre ESI, porque a veces surgen silencios incómodos en sus clases por “no saber qué responder”. Este artículo es un antecedente que aporta también a recuperar las voces sobre las instancias de formación continua en torno a la ESI, por lo que se pondrá en diálogo en el análisis y los resultados de la tesina.

Con respecto a los trabajos relacionados con las escuelas confesionales y las iglesias católicas, identificamos tres investigaciones como antecedentes. Uno es el elaborado por Montero-Ossandón et al., realizado en 2017 bajo el título “La educación sexual: un desafío para la educación católica”. Este texto, explora las dificultades y desafíos percibidos por los docentes a cargo de la educación sexual en colegios católicos de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Plantea las dificultades entre la educación sexual y los colegios católicos, en torno a las tensiones entre lo que plantea la iglesia católica, la vivencia de los jóvenes y las creencias que tienen tanto las familias como los profesores. Se realizaron entrevistas a los y las encargados/as del programa de educación sexual en Chile, a docentes y a directores/as. Muchos de los ejes de indagación, coinciden con lo que podemos analizar en esta tesina a partir de las voces de docentes.

Un segundo texto vinculado a las escuelas y la iglesia católica, es de Marsili (2013) y es titulado “‘Educación para el Amor’. La Iglesia Católica ante la Educación Sexual Integral”. Esta investigación, tiene por objetivo analizar la construcción discursiva sobre la sexualidad que subyace en los lineamientos para educación sexual de niños y adolescentes, propuestos por organismos de la Iglesia Católica en Argentina. Este texto, es producto de algunos avances realizados en la elaboración de su tesis de Licenciatura

en Antropología en la Facultad de Humanidades y Artes (UNR), acerca de la implementación de la educación sexual en colegios católicos, -la cual no pude encontrar disponible en la web-. Retoma cómo la iglesia católica explica la sexualidad desde lo biológico y moral, reconociendo que existen solo dos géneros, varón y mujer. Considera como problema la homosexualidad, ya que el fin que tienen las personas es la de la reproducción. Ubican a la escuela como la que debe cumplir la función secundaria “asistir y completar” la educación sexual impartida por los padres. También alude a la oposición que plantea la iglesia con respecto a la perspectiva de género. Este texto es una fuente para poner en diálogo si los discursos de los docentes y directivos consultados en la tesina tienen concordancia o diferencias con lo que Marsili presenta.

Finalmente, en tercer lugar, también vinculado a las escuelas católicas, se ubica el texto de Romero, quien en 2018 publica “De saberes, pasiones y repugnancias. Reflexiones en torno a algunas tensiones culturales en la implementación de la educación sexual integral en escuelas católicas en la ciudad de La Plata”. En este texto, el autor describe y analiza algunas tensiones relevadas en torno a la implementación de la educación sexual en escuelas católicas en la ciudad de La Plata en el marco de la obligatoriedad de instrumentar una política educativa con perspectiva de género como la Educación Sexual Integral, a la que la Iglesia Católica y en particular el arzobispado platense, se oponen abiertamente. Para ello, realizó entrevistas a directivos y docentes de tres escuelas de La Plata. A su vez, destaca el interés que tienen muchos docentes en aceptar a la ESI como un derecho que debe ser garantizado, partiendo de estudios de docentes de escuelas católicas en la ciudad de La Plata, Buenos Aires.

Este trabajo tiene resultados específicos sobre el tipo de gestión escolar que se indaga en esta tesina, aunque en el contexto de otro espacio geográfico. En ese estudio, Romero (2018) aborda la concepción que tiene el catolicismo sobre esta temática, ya que sostiene que si bien acepta una “educación sexual” esta no es completamente “integral”, siendo que los temas que más se desarrollan responden al modelo biologicista y/o moral. Destaca que hay escuelas que son más rígidas que otras, aunque en su mayoría responden a cuestiones biológicas y morales. Coincide con Morgade et.al (2011) al plantear que los docentes muchas veces se encuentran con temor e inseguridad al hablar de ESI, vinculado a sus trayectorias biográficas y formativas.

1.4 Marco teórico

En este apartado, se mencionan los principales conceptos trabajados en esta investigación. Para comenzar, dado que la Ley 26.150 se titula Educación Sexual Integral, nos encontramos con dos conceptos a explicitar: “sexualidad” e “integralidad”. En el texto de la Ley se entiende por “integral” a la educación sexual que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Siguiendo a Tomasini (2019) esto quiere decir que está sustentada en un criterio amplio de sexualidad “como dimensión constitutiva de la identidad, la subjetividad y la experiencia corporal, que involucra deseos, pensamientos y sensaciones corporales” (p. 150). En concordancia con ello, es que se crean, dentro de los Lineamientos Curriculares, cinco ejes conceptuales sobre los cuales deben desarrollarse los contenidos especificados allí: valorar la afectividad, respetar la diversidad, ejercer nuestros derechos, reconocer la perspectiva de género y cuidar el cuerpo y la salud. Estos lineamientos son herramientas pedagógicas que brindan sentido, organiza, tematiza, fundamenta y cohesiona esta noción de integralidad de la educación sexual (Rosemberg et al., 2021, p. 53). En este sentido, no se busca eliminar la dimensión biomédica de la educación sexual, sino incluir, además, y con la misma importancia, aspectos psicológicos, sociales, afectivos y éticos de la sexualidad.

Con respecto al concepto de sexualidad, este es entendido como un concepto que se construye históricamente y no como un aspecto natural, es decir, se entiende que la sexualidad está atravesada por una cultura, por una sociedad, que excede lo biológico y lo fisiológico, y constituye el modo particular de habitar el cuerpo sexuado en una etapa de la vida (Morgade, 2006). Justamente, la Ley 26.150 plantea que la sexualidad excede ampliamente la noción más corriente que la asimila a la genitalidad o a las relaciones sexuales, ya que expresa -tal como mencionamos anteriormente- que la sexualidad abarca “aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. Esta definición se basa en lo propuesto por la Organización Mundial de la Salud (2006), que identifica que la sexualidad se vivencia y expresa mediante pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. En palabras de Silva (2022), “la sexualidad es un proceso complejo que nos constituye como personas, basado en una construcción social, política y cultural, que abarca lo público y lo privado y que tiene lugar a lo largo de toda la vida” (p. 29).

De tal forma, la sexualidad no es un aspecto “natural” ya que implica rituales, lenguajes, representaciones, símbolos que son culturales y plurales, que vamos construyendo a lo largo de nuestra vida y que la vivimos de diferentes maneras (Lopes Louro, 1999). Por lo tanto, lo podemos entender como una construcción cultural, en donde cada persona individualmente se construye, vive y expresa como ser sexual; son las maneras en que pensamos y entendemos el cuerpo humano que están atravesadas y configura nuestra vida personal y pública (Sanchez Olivera, 2009).

Es necesario diferenciar la categoría sexo con la de género, identificando a la primera como lo biológico y a la segunda como lo construido socialmente, aunque conviene señalar que ambas categorías son construidas culturalmente. Se sostiene la afirmación que realizan Chiodi et al. (2019) con respecto al concepto de género, el cual lo ubican desde un enfoque crítico, definiéndolo como:

la mirada que nos permite problematizar cómo llegamos a ser varones o mujeres, por qué existen mandatos acerca de cómo debemos ser varones o mujeres, y de qué modo esos mandatos generan relaciones desiguales y violentas, que vulneran nuestra libertad, autonomía e igualdad (p. 9)

A su vez, la perspectiva de género busca criticar la desigualdad y las relaciones sociales de poder, que suelen ser favorables a los varones como grupo social y discriminatorias para las mujeres, en donde estas relaciones son construidas social e históricamente, y son constitutivas de cada persona, atravesando todo el entramado social. Se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión (Marina et al., 2013a). Por lo tanto, la perspectiva de género identifica a los procesos sociales y culturales como aquellos que convierten la diferencia sexual en la base de la desigualdad de género; implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia esa diferencia sexual (Lamas, 1996).

En relación con el concepto de diversidad sexual, siguiendo a Collignon Goribar (2011) lo entendemos como variedad sexual y diferencia sexual con respecto aquello que era establecido como “normal” o “natural”, en referencia a la identidad cisgénero y a la “heterosexualidad obligatoria”. Con ello nos referimos a reconocer otras identidades sexuales como la homosexualidad, la bisexualidad, lo queer, la transexualidad.

Se trata de romper con el modelo de la sexualidad que históricamente se ha instalado y asumido, caracterizado por cuatro principios rectores: la heterosexualidad, la

monogamia, el matrimonio y la reproducción. Es salirse del sistema sexual binario y empezar a identificar otras formas de vivir la sexualidad de diversas maneras. Mediante la diversidad sexual, se exige el reconocimiento de vivir la sexualidad libre de violencia, decidir con quién compartir la vida y las prácticas sociales, y manifestar públicamente los afectos (Sanchez Olivera, 2009).

Por otro lado, se hace referencia a los trayectos formativos de los docentes en torno a la educación sexual. Como ya fue nombrada con anterioridad, se retoma a Sanjurjo (2004) para decir que la construcción del conocimiento profesional docente es un largo proceso que inicia desde las propias experiencias escolares, y que continúa durante toda la vida profesional, a partir del cual el docente se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, en los que articula teorías vulgares y científicas con las cuales va construyendo un saber personal que a su vez socializa permanentemente. Actualmente, la práctica docente es entendida desde un abordaje reflexivo, en donde el/la profesor/a aprende de la práctica, en la reflexión sobre la acción y la experiencia, en donde el conocimiento práctico se relaciona con la acción, los espacios y tiempos en los que esta ocurre y, también, con interpretaciones sobre lo que hace. (Gangli, 2018). A su vez, Sanjurjo (2004) identifica cuatro momentos del trayecto formativo docente: la biografía escolar, la formación de grado, los procesos de socialización profesional y el perfeccionamiento docente, los que serán desarrollados en profundidad en el capítulo 4.

Finalmente, se hace referencia al concepto de sentido. En los objetivos de este trabajo, se busca analizar el sentido que los y las docentes otorgan a la ESI, pero ¿a qué hacemos referencia con este concepto? Hernandez Cano (2018) define el concepto de sentido como una construcción que hace el sujeto a través de la red de significados construidos en el contexto de la interacción social, la comunicación y las condiciones sociales y culturales. A su vez, el sentido refiere a aquello que nos pasa, nos construye, esa experiencia que tenemos cobra sentido mediante el lenguaje, es una construcción del sujeto desde el marco de la red de significados constituidos en el contexto social, “por lo tanto, el sentido se expresa como motivo/intención de la acción, guía y orienta las prácticas de los sujetos” (Hernandez Cano, 2018, p.20). De esta manera, la práctica docente, a su vez, es entendida “como un proceso de representación, formación y transformación, un proceso que da sentido y significado al proyecto educativo, en el que los docentes participan” (Duque Lopez, 2009, p. 145), en donde es construida a partir de

una interacción con otros sujetos del ámbito escolar, con sus condiciones laborales y en contextos particulares. El sentido que los docentes le dan a sus prácticas docentes, se construye, surge como consecuencia de la interpretación de una experiencia pasada que se piensa y reflexiona en el presente, desde lo individual.

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

En este capítulo abordaremos, en primer lugar, los distintos modelos de Educación Sexual, con base en Morgade et al. (2011), tanto los tradicionales biólogo, biomédico y el moralizante, como los que denominan emergentes: el de la sexología, el jurídico y el que sostiene un enfoque de género, el cual se acerca más a la propuesta de la ESI.

En segundo lugar, caracterizamos la ESI como un derecho humano y una política pública que el Estado debe garantizar y respetar. Se reconoce a cada niño, niña y adolescente como sujeto de derechos. En este apartado, también identificamos el derecho que tienen los docentes a acceder a capacitaciones, ya que una ESI bien fundamentada, requiere de sujetos capaces de brindar información científica, con sustento teórico.

En tercer lugar, se describe el plexo legal que dio lugar a la sanción de la ESI y las posteriores que la complementan y profundizan. Hablamos de convenciones internacionales, leyes y resoluciones nacionales y, también, algunas de ellas son propuestas a nivel provincial, que amplían la propuesta de la ESI.

2.1 Modelos de la Educación Sexual

La ESI se sanciona a partir de la Ley Nacional 26.150, que establece el derecho que tiene todo/a estudiante a recibir, en todas las instituciones educativas, tanto de gestión privada y estatal, una educación sexual integral. Previamente a la ley, los temas o enfoques que hacían referencia a los cuerpos sexuados eran silenciados o expresados desde un sentido moralizante, preventivo, que ubicaba a la sexualidad como amenazante, enfocado, principalmente, a la prevención de enfermedades sexuales (Gonzalez del Cerro, 2017). No se hablaba de la integralidad y el discurso de la sexualidad hacía referencia a aquello que “estaba mal”, que “había que prevenir”, en donde también se hablaba de “lo normal” y de la “heterosexualidad obligatoria”, cuestiones fuertemente criticadas por los movimientos feministas y de las diversidades sexogénicas.

Frente a ello, se identifican distintos modelos que caracterizan la sexualidad y los cuerpos de distintas maneras, pero que “construyen cánones de legitimidades e ilegitimidades sobre los conocimientos acerca de los cuerpos y las sexualidades, así como también prescriben determinados papeles para las instituciones educativas en cuanto a la transmisión de dicho saber” (Gonzalez del Cerro, 2017, p. 67). Distintos autores

desarrollan estos modelos, pero la principal exponente es Morgade, de quien retomamos el libro que coordina titulado “*Toda educación es sexual*”, escrito junto a otras personas.

Existen tres modelos tradicionales o hegemónicos de la educación sexual: el biologicista, el biomédico y el moralizante, los cuales están más alejados a la propuesta de la ESI. El modelo biologicista, tal como señalan Morgade et. al (2011), se destaca por considerar a la sexualidad sólo desde lo reproductivo y la genitalidad. Se deja por fuera cualquier práctica que se vincule con las emociones, el deseo, el placer sexual, es decir, en relación al disfrute del cuerpo.

El abordaje de este modelo se complementa con una perspectiva médica, dando lugar al modelo biomédico que, al decir de Morgade et. al (2011), se enfoca en las amenazas de las infecciones de transmisión sexual y en los “efectos no deseados” de la sexualidad. La enseñanza se fundamenta en la explicación de métodos anticonceptivos y enfermedades de transmisión sexual, ya que se pone el foco en “prevenir lo peligroso” como las enfermedades o embarazos adolescentes. La diferencia entre estos dos modelos se centra en que “mientras que el enfoque biologicista hace hincapié en la anatomía de la reproducción, este modelo pone el énfasis en las ‘amenazas’ y ‘riesgos’ que se corren por perseguir una vida sexual y genital placentera” (INFoD, s/f, a, p. 6-7). Sumado a ello, en el texto citado anteriormente, se sostiene que son los especialistas quienes están autorizados a hablar sobre la sexualidad, mientras que “los alumnos y las alumnas aparecen como la ‘población cautiva’ a la que se le indican y ordenan medidas sobre cómo evitar enfermarse, sobrevalorando el saber médico sobre otras dimensiones sociales, afectivas, culturales y éticas” (INFoD, s/f, a, p. 7). Frente a esto el saber de la docencia se ve desvalorizado respecto del saber médico.

Este modelo, por lo tanto, refleja una connotación negativa hacia la sexualidad, ya que sólo se centra en los “peligros” que esta pueda provocar y, por ello, influye en la construcción de “temor” ante las prácticas sexuales. Por otro lado, al enfocarse en la reproducción y la genitalidad, esta se limita a una mirada heteronormativa, que deja por fuera la diversidad, ya que establece que la heterosexualidad es concebida como la única válida, universal y “normal”. Por lo tanto, es opresiva y no da cuenta de la multiplicidad de identidades sexogenéricas y ubica a esas otras formas de sexualidad como “antinaturales, anormales” (Lamas, 1999). Otra de sus características fuertemente criticadas es su mirada binaria, al hablar sólo de varones y mujeres y trabajar los genitales

que se utilizan para la reproducción entre estos dos sexos opuestos y reforzar estereotipos que legitiman el binarismo. La ESI llega para desnaturalizar estas miradas limitadas y opresivas, y para que repensemos de manera más crítica la sociedad.

Por otro lado, está el modelo moralizante centrado principalmente en la necesidad de “control” de la sexualidad mediante la castidad. Además, pone el énfasis en las cuestiones vinculares que sustentan las expresiones de la sexualidad y prioriza los sistemas normativos, es decir, el “deber ser”, lo debe ser considerado que es “correcto”, lo que se puede y no puede hacer, de acuerdo con prescripciones morales ya definidas y consideradas universales. Al igual que los modelos anteriores, no tiene en cuenta los sentimientos, el deseo y las experiencias y, también, relaciona a la sexualidad con la genitalidad. Este modelo es el que la mayoría de las escuelas católicas compartían.

La sexualidad vuelve a representarse como algo negativo, limitante, que deja por fuera otras formas de expresar la sexualidad, ya que, al centrar la mirada en la reproducción como fin último, otras sexualidades vuelven a estar silenciadas, al igual que con los modelos anteriores. En este sentido, este modelo también reproduce la heteronormatividad, siendo la heterosexualidad “lo correcto”. Por el contrario, la ESI busca romper con esta idea de que la única sexualidad válida es la heterosexualidad, y caracterizar distintas formas de vivir la sexualidad, de las cuales todas son válidas o ninguna es incorrecta (INFoD, s/f, a).

Por otro lado, Morgade et. al (2011) identifican algunos modelos emergentes que brindan aportes más recientes que amplían las miradas sobre la sexualidad. Estos son tres y en uno de ellos se inscribe la perspectiva de la ESI.

El primero es el de la sexología. Este enfoque sostiene que la educación debe enseñar las “buenas prácticas” sexuales para prevenir disfunciones, contrarrestar mitos, problematizar creencias, ayudar a explorar maneras personales o compartidas de conocimiento y disfrute del cuerpo. A su vez, la sexualidad es una dimensión que construye la subjetividad y está presente durante toda la vida (Morgade et, al, 2011).

Este modelo se acerca a la propuesta de la ESI porque le da importancia a la subjetividad, se da lugar a hablar sobre el placer sexual y el disfrute del propio cuerpo, pero su modo de ver la sexualidad es más individual, “es un modelo vinculado más a la consulta y la terapia individual, entre sexólogo/a o experto/a y el caso particular, que al trabajo pedagógico en la escuela” (INFoD, s/f, a, p. 10).

Además, este enfoque requiere una formación profunda en el campo de la psicología y la medicina y su intervención está más destinada a espacios terapéuticos, y aparece la figura del sexólogo, por lo tanto, la docencia pierde espacio de legitimación y, en este sentido, también se aleja de la propuesta de la ESI (Morgade et, al, 2011).

El segundo de los modelos emergentes es el normativo o judicial, que propone una educación en la sexualidad desde los sistemas judiciales y pone énfasis en las realidades que atraviesan con frecuencia niños, niñas y adolescentes en relación a situaciones de vulneración de derechos, como por ejemplo de abuso sexual, acoso, violación, violencia, maltrato, discriminación, etc. (Morgade et, al, 2011).

La sexualidad, en este modelo, es abordada desde la perspectiva de derecho, el cual garantiza el respeto a lo íntimo y personal de cada niño, niña y adolescente, a través de mecanismos que los/as proteja y, al mismo tiempo, valorarlos/as como sujetos, desde una perspectiva de derechos humanos. Para ello, se requiere de una sólida formación en derechos humanos y en el marco normativo y, además, se necesitan herramientas para poder abordar estas situaciones sin vulnerar los derechos y de poder identificar acciones abusivas en el ámbito familiar e institucional. Un punto muy importante es conocer las instituciones y protocolos para abordar estas situaciones, saber cómo denunciar, a quién llamar, cómo proteger al niño, niña o adolescente de la vulneración.

Estar informado es un paso clave y necesario en la educación sexual, las leyes y los programas son un claro avance de la justicia, pero la ESI no debe limitarse solo en ese aspecto, no basta con solo la información. En este sentido, Morgade et. al (2011) expresan que “incluir solamente estos contenidos en la educación sexual escolar sería reforzar el temor a una sexualidad concebida como amenazante” (p. 49).

El tercer modelo emergente está sustentado desde un enfoque de género. Este, surge de una propuesta inspirada en las demandas de los organismos de derechos humanos y los movimientos de mujeres y de disidencia sexual. Este modelo abona a la ESI y pone en cuestión la existencia de un orden natural, idéntico, universal, para todas las personas, como lo planteaban los modelos tradicionales.

El cuerpo humano, para este modelo, está inscripto en una red de relaciones sociales que le da sentido, en el cual el uso, disfrute y cuidado está condicionado por dimensiones que atravesamos diariamente como el sector socioeconómico y educativo al que pertenecemos, las costumbres, los valores del grupo social del cual formamos parte,

las relaciones de género, entre otras (Morgade et. al, 2011). Por lo tanto, el modelo con enfoque de género considera que la sexualidad es una construcción atravesada por aspectos biológicos, psicológicos, sociales, históricos, culturales, jurídicos y ético-políticos. El enfoque de género permite observar a la sociedad y a la cultura con lentes críticos para ver y analizar desde una mirada histórico cultural las relaciones sociales, los prejuicios y estereotipos construidos a partir de lo considerado exclusivamente masculino o femenino. Esa crítica es la que pretende construir la propuesta de la ESI “porque pedagógicamente considera y valora la experiencia de cada uno y cada una, su capacidad de construir conocimiento crítico, y pone en relación esa experiencia particular con la sociedad” (INFoD, s/f, a, p. 12). La escuela constituye un espacio adecuado para fomentar el pensamiento crítico del estudiantado, que reconozca las diferentes expresiones de la sexualidad, sin reducirlo a un solo ámbito o dimensión, sino que incluya todos los aspectos.

En particular, la ESI sí incluye los aspectos cognitivos, emocionales, físicos, sociales, culturales, sobre la sexualidad. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) identifica que el objetivo de la educación sexual, a la que podríamos agregar integral, consiste en:

preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos (2018, p. 16)

La ESI, además, propone una enseñanza apropiada a cada edad, de acuerdo a cada cultura, que proporcione información que sea científica, precisa, realista y sin prejuicios, que brinde las herramientas para que cada uno/a tome sus propias decisiones y tenga habilidades para comunicarse, reconocer un derecho vulnerado y poder respetarse a sí mismo/a y a las demás personas. Como sostienen Morgade et. al (2019), “la ESI proporcionó un lenguaje común que volvió inteligibles, para el campo educativo, los temas de género y sexualidades en clave de derechos humanos” (p. 31).

Este modelo incluye varios aspectos de los modelos anteriores, pero a partir de una mirada más crítica. Con la ESI, se busca una educación sustentada en los derechos humanos, porque considera importante conocer, estar informado, para reclamar, problematizar y criticar situaciones que vulneren esos derechos. La ESI es un derecho

humano y sus contenidos deben ser enseñados y no ser silenciados, “la ley establece que se hable en términos de derechos que profundizan la democracia sin impugnar las creencias personales” (Morgade et al., 2018, p. 20). Con ello, se garantiza una educación democrática e inclusiva, que respeta la libertad de expresar la sexualidad de la manera que cada uno/a desee de acuerdo a sus convicciones y preferencias. Vinculado a ello, Calvelo et. al, (2015) sostiene que:

No hay inclusión si las escuelas no se convierten en instituciones que más que tolerar la diferencia pongan en valor la diversidad, escuelas en las que los chicos y las chicas puedan vivir sin discriminación y sin agresiones cualquiera sea su orientación sexual y su identidad de género. Escuelas en las que no se naturalice la violencia en ninguna de sus formas, escuelas atentas a fortalecer la igualdad de oportunidades para varones y mujeres, escuelas que abran la puerta a la afectividad, a la expresión de emociones y sentimientos, a la promoción de la salud y al cuidado del cuerpo. (p. 5)

En este sentido, la ley establece cinco ejes de la ESI los cuales construyen un marco conceptual para desplegar temas tales como la discriminación, el cuidado, los deseos y proyectos, los recursos y las oportunidades que ofrecen las políticas educativas y de salud (Rosemberg et al., 2021). Los ejes, recordamos, son respetar la diversidad, reconocer la perspectiva de género, valorar la afectividad, ejercer nuestros derechos y cuidar del cuerpo y la salud.

2.2 La Educación Sexual Integral como Derecho Humano y como Política Pública

La ESI, como ya expresamos, se inscribe en una perspectiva de derechos humanos. Esta perspectiva hace que cada uno/a se reconozca como sujeto de derechos y, al mismo tiempo, conlleva a reconocer al otro también como portador de derechos. Como expresa Perczyk (2021) “educar desde una perspectiva en y para los Derechos Humanos es un compromiso con nuestra democracia y expresa una decisión política vinculada con la construcción de nuevas ciudadanías” (p.8). De esta manera, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece como uno de sus objetivos “generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos” (2006, Art. 92). Se entiende por derechos humanos a aquellos derechos que tiene toda persona para poder acceder a una vida digna, y que el Estado debe respetarlos, garantizarlos y satisfacerlos (Silva, 2022). Esta autora, además, cita el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos:

En efecto, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, en su artículo 13, establece los alcances del derecho a la educación como derecho humano: “1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales...”. (Silva, 2022, p. 20 y 21)

En esta misma línea, la ESI es identificada también como un derecho humano ya que es parte de un conjunto normativo de los cuales se pretende proteger los derechos de niños, niñas y adolescentes que habitan el país, promover la educación para la igualdad entre los géneros, propiciar la eliminación de todas las formas de discriminación y violencia contra la mujer y las identidades sexogenéricas LGBTIQ+¹ y favorecer el cuidado de la salud sexual y reproductiva.

La ESI como un derecho, viene a problematizar aquello de lo que no se hablaba, se naturalizaba, provocando silenciamientos, temores, tabúes, y darle visibilidad a la vulneración de los derechos. Este derecho, incluye el derecho de toda persona a acceder a una educación sexual y reproductiva sin discriminación, el derecho a obtener información que sea adecuada y oportuna, el derecho a conocer acerca de los beneficios, riesgos y efectividad de los métodos anticonceptivos, sobre cómo llevar a cabo un embarazo saludable y cuáles son los riesgos (Morán Faúndes et. al, 2012).

La ESI fue el logro de una serie de luchas de distintos movimientos sociales, principalmente feministas, y producto de un conjunto de leyes previas que hicieron efectiva la Ley Nacional N.º 26.150, de Educación Sexual Integral, en donde el Estado es el principal responsable de hacer efectiva la implementación de la ESI en todas las instituciones educativas ubicadas dentro del país.

Tampoco hay que olvidarse del derecho que tienen los y las docentes de acceder a capacitaciones que brindan diversas herramientas para poder garantizar el derecho de ESI a sus estudiantes. Para ello, el Estado es el encargado de garantizar el acceso a diversas capacitaciones. Frente a ello, año tras año se realizaban cursos que se llevaban a cabo desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), que docentes de todas las instituciones podían acceder de forma libre y gratuita, cursos que en la actualidad ya no se realizan. Por otro lado, existen otras instituciones privadas que también realizan cursos en vinculación a la educación sexual, en su mayoría son instituciones religiosas,

¹ Estas siglas designan al colectivo compuesto por lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, intersexuales, queer y el signo + es para incluir a aquellas personas que no están representadas por las demás siglas.

por lo tanto, se apoyan en un ideario en particular, siendo de preferencia para algunos docentes de escuelas católicas. Sin embargo, todavía este tipo de capacitaciones queda a disposición y deseo de cada docente, sin ser una obligación en todas las instituciones.

Podemos sostener que la escuela pasa a ser la puerta de entrada para garantizar y promover derechos. Permite construir visiones del mundo con el objetivo de defender los derechos de todas las personas. Sin embargo, la escuela aislada no puede sostener este derecho, por lo que se necesita de un conjunto de instituciones que acompañen. La ESI es una política pública, pero, a su vez, se necesita de otras políticas públicas que la acompañen y reparen la vulneración de derechos (Morgade, 2019).

Como afirman Oszlak y O'Donnell (1995), la política pública es entendida como una toma de posición, que pone en movimiento al Estado y a diferentes actores, que intenta, o dice intentar, dar una resolución a la cuestión. A su vez, estos autores refieren por cuestión a aquella necesidad o demanda que realizan los/as sujetos/as que adquiere una problematización, en donde ciertas clases, fracciones de clase, organizaciones, grupos o incluso individuos estratégicamente situados creen que puede y debe hacerse “algo” al respecto y están en condiciones de promover su incorporación a la agenda de problemas socialmente vigentes.

La ESI es una política pública que tiene por objetivo cumplir e implementar la perspectiva de derechos humanos. El enfoque de la ESI se basa en un conjunto de necesidades y demandas sociales sostenidas a lo largo del tiempo e incorpora a la trama escolar experiencias y saberes que fueron y son invisibilizados o excluidos de las instituciones educativas. Amplía la mirada de las distintas culturas y asume la diferencia como un valor positivo. En este sentido, “la ESI como política pública representa un horizonte de cambio en la construcción igualitaria de subjetividades atravesada por nociones más amplias de ciudadanía, derechos, género y sexualidad” (Rosemberg, 2021, p. 16). Por lo tanto, se construyen ciudadanías democráticas y participativas que parten del respeto, el diálogo y la inclusión gracias a la propuesta de la ESI.

En definitiva, consideramos que la ESI es un derecho que abrió el camino para que se empezara a hablar sobre las sexualidades y género en clave de derechos humanos, otorgó al Estado la obligación de hacer efectiva su implementación, comenzó a dar paso a la sanción de otras leyes que ampliaron los derechos de las personas, que debían ser conocidos desde la niñez, ya que son sujetos capaces de decidir sobre su propio cuerpo.

A su vez, existen antecedentes a la Ley N° 26.150 que allanaron el camino para dar visibilidad a las problemáticas que provocan vulneraciones de derechos. Esto fue gracias a las luchas de los movimientos feministas y de las diversidades sexogenéricas. De esta manera, la ESI, a su vez, resultó ser un suelo fértil para garantizar derechos.

2.3 Marco legal que dio fundamento y plexo legal que amplía la propuesta de la ESI

Dentro de las leyes previas a la de la ESI, en 1985, la Argentina sanciona la Ley 23.179 que aprueba la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer (CEDAW). En esta Convención, se establece que la expresión “discriminación contra la mujer” denota:

Toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas políticas, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera (art. 1).

Luego, en 1990 la Ley N° 23.849 ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño. En el 2005, en busca de ampliar los derechos del niño, niña y adolescente mediante la sanción de la Ley N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Ambas leyes reconocen a las infancias y adolescencias como sujetos de derechos, con la capacidad de expresarse a partir del interés superior, definido como “la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley” (Ley N° 26.061, 2005, art. 3), dejando atrás el paradigma tutelar.

A nivel latinoamericano, en 1994 se sanciona la Convención de Belém do Pará, que fue la primera en tener como objeto a las violencias por razones de género contra las mujeres. En la Argentina esta Convención se adopta con rango supranacional en 1996 a partir de la Ley N° 24.632, entendiéndose por violencia contra la mujer “cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado” (art. 1).

En 1995, se lleva a cabo en Beijing la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer en favor del empoderamiento de la mujer, adoptando por primera vez el enfoque de género. Se reconocía que toda la estructura de la sociedad debía ser analizada mediante los estudios de género y, a partir de esa reestructuración de la sociedad, se permitiría potenciar plenamente el papel de las mujeres para que ocuparan el lugar que les

correspondía como participantes en pie de igualdad con el hombre en todos los aspectos de la vida. En esta Conferencia, una de las características que marcó la agenda fue la incorporación de los derechos sexuales y reproductivos como derechos humanos. Se establece que estos derechos de la mujer incluyen el derecho a un propio control sobre las cuestiones relativas a su sexualidad, es decir, decidir libremente sin verse sujeta a la coerción, la discriminación y la violencia. Si bien se sostenía una visión binaria sobre los cuerpos sexuales, esta representaba un avance en la posibilidad de crítica de la desigualdad y de la subordinación femenina.

Es a partir del 2000 que nuestro país empieza a consolidar una trama normativa que construyó el camino a la Ley de ESI. Una de ellas es la Ley N° 25.584 (2002) de Prohibición a los establecimientos educativos de toda acción institucional que impida el inicio o continuidad del ciclo escolar a alumnas embarazadas. Ese mismo año, se sanciona también la Ley N° 25.673 que crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, donde se formulan como derechos de la población el acceso a métodos anticonceptivos, la necesidad de contar con información para tomar decisiones con respecto a la salud sexual y reproductiva, entre otros.

En 2006, pocos meses después de la Ley de ESI, se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en donde se establece que:

La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. (art. 8)

Luego de la sanción de la Ley de ESI, se estableció la obligación de crear lineamientos curriculares, los cuales fueron publicados mediante la resolución N°45/08 aprobada por el Consejo Federal de Educación. Este documento plantea los contenidos mínimos que todas las instituciones educativas del país deben cumplir y respetar de forma obligatoria; la modalidad puede ser por medio de un espacio curricular específico o de manera transversal en cada asignatura. En dicha resolución se definen los objetivos de la política en su institucionalización. Algunos de estos objetivos son: asegurar condiciones de igualdad, mediante el respeto a las diferencias, sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo; brindar conocimientos, promover valores, que fortalezcan la formación integral en relación a una sexualidad responsable; fomentar la comprensión

del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación, en todos los niveles y ámbitos educativos, ente otros (Cimmino et. al, 2010).

También en 2008 se sanciona la Ley N° 26.364 de Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas. “Se entiende por trata de personas el ofrecimiento, la captación, el traslado, la recepción o acogida de personas con fines de explotación, ya sea dentro del territorio nacional, como desde o hacia otros países” (2008, art. 2).

En el 2009, la violencia contra las mujeres se venía convirtiendo en un problema público, dejó de ser un secreto -vergonzante- de algunas mujeres, para pasar a ser un problema de todos/as. Así se sanciona la Ley 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. A su vez, en el decreto de reglamentación se establece que “los contenidos mínimos curriculares de la perspectiva de género deben estar incluidos en todos los niveles y modalidades educativas y en todas las instituciones, ya sean de gestión estatal, privada o cooperativa” (2010, art. 11, inc. 3a). Además, las instituciones educativas, al decir en el reglamento, deben promover la “tolerancia, el respeto y la libertad” (art. 11, inc. 3a) entre las relaciones de mujeres y varones, mediante la problematización de los estereotipos de género (Rosemberg et al., 2021).

La Ley 26.485 identifica seis tipos de violencias contra las mujeres en su art. 5: física, psicológica, sexual, económica y patrimonial, simbólica y política, esta última incorporada al texto por medio de la Ley 27.533. En el art. 6 de la Ley, se establecen modalidades de violencia, es decir, las formas en que se manifiestan los distintos tipos de violencia contra las mujeres en los diferentes ámbitos, dentro de los cuales se encuentran: la violencia doméstica, institucional, laboral, contra la libertad reproductiva, obstétrica, mediática; a las que se les suma contra las mujeres en el espacio público, de acoso callejero, que fue incorporada por la Ley 27.501, y violencia pública-política contra las mujeres, incorporada por ley 27.533 (Cano, 2021).

En el año 2010, se establecieron debates que enfrentaron a los sectores conservadores, religiosos, y a los movimientos feministas y LGBTIQ+, frente a la Ley N° 26.618 de matrimonio igualitario, que permite el casamiento de personas del mismo sexo. Esto iba en contra de los discursos biologicistas que sostenían muchos grupos conservadores al homologar “amor” a “reproducción”, y sostenían que “familia es mamá y papá” (Morgade et. al., 2018). Dos años más tarde, en el 2012, se sanciona la Ley N°

26.743 de identidad de género. Gracias a ello, la Argentina se convirtió en el primer país del mundo en despatologizar las identidades trans (Morgade et.al, 2018). La ley entiende por identidad de género a:

la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales. (art. 2)

A partir de ello, el género deja de ser un “diagnóstico” que los médicos “certifican” mediante la observación de los genitales al momento del nacimiento y pasa a ser un rasgo elegible de las personas, testimoniado a través de la palabra, y no con características cromosómicas, hormonales, morfológicas o fisiológicas determinadas a priori (Morgade et.al, 2018). A su vez, garantiza el acceso al sistema de salud de un modo integral, principalmente para aquellas personas travestis y trans, quienes tenían barreras en el acceso a la salud, y pasa a ser un derecho fundamental a través de un trato justo, digno y de calidad.

Frente a ello, en el mismo año, el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, publica la Resolución 143/12 que permite a las personas trans cambiar sus títulos y credenciales educativas acorde a su identidad autopercebida. Un año después, en complementación con esa normativa, el mismo ministerio sanciona la Resolución 2528/13 que establece las condiciones de gestión escolar para garantizar el derecho a la identidad de género autopercebida de los y las estudiantes que asisten a las instituciones educativas de gestión pública y privada, independientemente de que hayan iniciado o no el trámite legal de cambio de género en el DNI. Por lo tanto, con el simple hecho de expresar su identidad de género en voz alta, todo/a estudiante tiene el derecho de ser registrado/a en todo acto administrativo con el nombre y el sexo que elija en función de su identidad de género.

En el 2012 también se incorpora al Código Penal la figura del femicidio a partir de la Ley N° 26.791 y, en 2013, se crea la línea 144 de información sobre violencia de género, lo que provocó que se multiplicaran las campañas de sensibilización frente al tema, con el eslogan del “derecho a una vida libre de violencia”, para dirigirse directamente a las mujeres que sufren violencia doméstica.

Unos años después, en el 2015, se sanciona la Ley 27.234 Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género, que establece la obligación de realizar una jornada anual sobre este tema en todas las instituciones educativas del país, con el objetivo de que estudiantes y docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que contribuyan a prevenir y erradicar la violencia de género.

En el 2018, con la Resolución 340/18, del Consejo Federal de Educación, se acordó profundizar el esfuerzo que se había logrado hasta el momento para llegar al pleno cumplimiento de los objetivos y fines que tenía y tiene la Ley de ESI. Su objetivo era ampliar lo que se había propuesto en los lineamientos curriculares, en donde se remarca que se deben asegurar las acciones necesarias para el cumplimiento de un espacio específico de ESI en la Formación Inicial de todos los/as futuros/as docentes según los núcleos de aprendizajes prioritarios para cada nivel educativo e incluyen, a su vez, asegurar la realización de las jornadas "Educar en Igualdad" para la prevención y erradicación de la violencia de género, perteneciente a la Ley nombrada anteriormente.

Una de las leyes que más resistencia sobrellevó, es la Ley N.º 27.610 de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) e Interrupción Legal del Embarazo (ILE), sancionada en el año 2021. En la misma, se establece el derecho a decidir la interrupción del embarazo, de acceder a la atención en los servicios del sistema de salud y al acceso a la información, a la ESI y de métodos anticonceptivos eficaces para prevenir embarazos no intencionales. Esta ley, a su vez, dispone que, desde las instituciones educativas, también se debe acompañar a toda estudiante que decida interrumpir un embarazo, sin importar la postura institucional al respecto. En el caso de niñas, niños y adolescentes, aquellas/os de más de 16 años pueden acceder a la IVE/ILE sin necesidad de ser asistidos, ya que se los consideran personas adultas para decidir sobre su propio cuerpo. Quienes tengan de 13 a 16 años, por lo general, pueden acceder a la IVE/ILE también sin necesidad de asistencia a excepción que su realización implique un peligro grave para su salud o su vida, por lo que sí requeriría de un/a referente afectivo por alguien que tenga algún rol de cuidado. Las/os niñas/os menores de 13 años pueden acceder a la IVE/ILE con la asistencia, y firma de consentimiento, de un/a persona que ejerza formal o informalmente roles de cuidado, persona allegada a la niña/o (Ley N.º 27.610 de 2021). Junto a esta ley, se publica en el Boletín Oficial a inicios del 2021, la Ley 27.611 de Atención y Cuidado Integral de la Salud Durante el Embarazo y la Primera Infancia, que tiene por objeto:

fortalecer el cuidado integral de la salud y la vida de las mujeres y otras personas gestantes, y de los niños y las niñas en la primera infancia, en cumplimiento de los compromisos asumidos por el Estado en materia de salud pública y derechos humanos de las mujeres y personas con otras identidades de género con capacidad de gestar, y de sus hijos e hijas, con el fin de reducir la mortalidad, la mal nutrición y la desnutrición, proteger y estimular los vínculos tempranos, el desarrollo físico y emocional y la salud de manera integral, y prevenir la violencia. (Art. 1)

Un año más tarde, en el 2022, el Consejo Federal de Educación publicó la Resolución 419/22 que reconoce la necesidad de revisar, actualizar y fortalecer la implementación de la ESI en el territorio, con respecto a lo que se estableció con la Ley 26.150 en el 2006, reafirmando que la ESI es una política de Estado indispensable. Algunas provincias establecieron sus propias leyes sobre ESI, como la provincia de Buenos Aires. Sin embargo, la provincia de Santa Fe, aún no cuenta con una legislación propia. Aun así, se reconoce que se formó un equipo de ESI en la provincia de Santa Fe, que busca concientizar la Ley, acompañar a los docentes y trabajar la ESI junto a ellos, mediante capacitaciones y programas de formación.

Todas las leyes mencionadas amplían los derechos de las personas, y buscan asegurar la protección de todos esos derechos. A su vez, estos deben ser garantizados tanto por el Estado como por las instituciones que lo representan, incluyendo las instituciones educativas, tanto públicas como privadas. Sin embargo, estos derechos necesitan constantemente ser cuidados y defendidos, ya que todavía siguen existiendo intereses en pugna que “obliga a los educadores y las educadoras a ejercer la responsabilidad ética de enseñar en la escuela lo necesario para llenar de razones y de sentido las prácticas” (Calvelo et. al, 2015, p. 26-27). Esto es indispensable para fortalecer la legitimidad que requiere toda ley para traducirse en acto, lo que permitirá seguir conquistando más derechos.

CAPÍTULO 3. DOS PERSPECTIVAS DIFERENTES: ESI CON PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DIVERSIDAD – EPA CON PERSPECTIVA PERSONALISTA

Frente al desafío de garantizar el cumplimiento de la Ley de ESI nos encontramos con dos posicionamientos que responden a perspectivas distintas y que ambas se encuentran en las diferentes escuelas de nuestro país. Por un lado, la ESI -que detallamos en el capítulo anterior- que se nutre de las perspectivas de género y diversidad sexogenérica y, por otro, la EPA (“Educación para el amor”) que se basa en la perspectiva personalista y se sostiene desde las escuelas confesionales. Se trata de posturas diferentes y contrapuestas en algunos temas.

Se hará mención inicialmente en este capítulo a los movimientos feministas y de diversidad sexogenérica, para encuadrar la perspectiva de género que da sentido a la propuesta de la ESI. Subrayamos que gran parte de los derechos ciudadanos fueron producto de movilizaciones sociales, tal el caso de los derechos vinculados a la sexualidad y la reproducción -que se detallaron en el capítulo anterior- que fueron resultado del activismo feminista y de la diversidad. Los cambios sociales, políticos y legales respecto a la sexualidad no pueden ser entendidos sin considerar el papel fundamental que tuvieron estos movimientos. Uno de los aspectos más destacados dentro de sus reclamos está relacionado con las complejas formas en que la sexualidad está conectada por y desde las relaciones de poder. Como sostienen Morán Faúndes et. al (2012):

el sacar la sexualidad del closet de lo privado, de lo no político, permite debatir sobre las múltiples formas en que el poder reprime y construye lo sexual en las sociedades contemporáneas. Frente a una concepción que despolitiza la sexualidad por considerarla exclusivamente como parte del ámbito de lo íntimo y por ende fuera de las agendas democráticas, estos movimientos la volvieron materia de debate y discusión (p. 29).

Uno de los desafíos que más movilizó a estos grupos fue lograr incluir en los debates públicos las diversas formas en que la distribución desigual de poder oprimía a determinados cuerpos (las mujeres y las diversidades principalmente). En este sentido, presentamos inicialmente en este capítulo los movimientos feministas y de diversidad y los estudios de género que permiten ayudar a comprender claramente el origen de esas desigualdades y violencias, y cómo a partir de una lectura social de la diferencia sexual se construyeron, sostuvieron y reprodujeron formas jerarquizadas de ordenar el mundo, la vida íntima y también la pública. Además, son estos movimientos quienes lucharon por

el derecho de una educación en sexualidad que sea integral y quienes se movilizaron a favor de todas esas leyes que fuimos describiendo en el capítulo anterior.

Estos movimientos han fundamentados las perspectivas de género y de diversidad, considerando al género como una construcción social y bajo procesos de socialización de género que llevan a la constitución de roles y estereotipos de género. Es por esta razón que, a partir de una educación con perspectiva de género y diversidad, se busca que desde la infancia se rompa con estos estereotipos y se enseñe que todos somos iguales, que no hay que discriminar y que no existen solo dos géneros, sino muchos más, para que todos/as podamos sentirnos identificados/as.

Por otro lado, está la perspectiva personalista, posición que sostiene que pone en el centro a la persona, se separa del individualismo y del colectivismo, que serían -para esa postura- dos extremos que serían igualmente perjudiciales para la construcción de la persona humana. Desde esa posición se expresa que las personas solo tienen dos sexos, masculino y femenino, que son iguales en dignidad, pero diferentes biológicamente y que esto es así porque su objetivo es reproducirse bajo el amor, la castidad y el matrimonio.

La categoría “integral” en torno a la educación sexual para estas perspectivas -de género y diversidad por un lado y personalista por otro- connotan diferentes significados. Como sostiene Gangli (s.f), desde la perspectiva personalista la enseñanza de la sexualidad debe ser una “educación para el amor”, que no debe quedar limitada a la genitalidad y el placer, mientras que, para la perspectiva de género, la integralidad se caracteriza por comprender la sexualidad dentro de un proceso sociocultural e histórico que supera los reduccionismos biológicos, psicológicos, jurídicos y religiosos.

En este capítulo, se desarrollarán en profundidad ambas perspectivas, sin embargo, es importante resaltar coexisten en la actualidad y que, si bien la segunda perspectiva corresponde más a una visión confesional católica, no todos los docentes sostienen la misma perspectiva y ambas posturas están presente en las distintas escuelas.

3.1. Los movimientos feministas y de diversidad, fuentes de la perspectiva de género constitutiva de la ESI

3.1.1. Movimientos Feministas

El feminismo es un movimiento, o una red de movimientos, que tiene por objetivo evidenciar, criticar y combatir la estructura que tienen las desigualdades culturales, políticas y económicas que hay entre hombres y mujeres (Morán Faundes et. al, 2012). Está compuesto por mujeres que desarrollan y desarrollaron un discurso en base a la justicia, en donde analizan la realidad y toman conciencia de las discriminaciones que sufren por la simple y única razón de ser mujeres y se organizan en busca de combatir y acabar con esas desigualdades y cambiar la sociedad. Estas desigualdades son las que se sostienen gracias al patriarcado y el sistema de poder que defiende, el cual es injusto y opresivo hacia las mujeres (Morán Faundes et. al, 2012).

La toma de conciencia feminista es indispensable para saber qué se cuestiona y qué se busca solucionar. Las mujeres comienzan a ser conscientes de que la opresión, dominación y explotación que sufren, es común en todas, que el problema es político. A su vez, el empoderamiento es herramienta en defensa y aplicación de sus derechos y para que participen activamente en el ámbito político: “implica una revisión radical de las relaciones asimétricas, cuestionando las estructuras que naturalizan la posición subordinada de las mujeres y promoviendo su autonomía” (Guzzetti, 2014, p. 83-84).

Para llegar a comprender lo que hoy es el feminismo y sus bases actuales, este ha pasado por distintas etapas en las que se debatía temas importantes para cada época. Estas etapas son comúnmente llamadas “olas del feminismo” y responden a momentos históricos diferenciados, sientan prioridades políticas distintas e involucran a diversas pensadoras destacadas. Estos movimientos contribuyeron a la visibilización de las desigualdades estructurales que afectan a las mujeres y a sus relaciones con los hombres.

Es a mediados del siglo XVIII cuando las acciones individuales de las mujeres empiezan a traducirse en movimientos organizados en favor de sus derechos. Aquí se inscribe lo que se conoce como la primera ola del feminismo, atravesada por el contexto de la Revolución Francesa, la Revolución Americana y la Revolución Industrial Británica. Como sostiene Varela (2008), esta comienza con la publicación de *Vindicación de los Derechos de la Mujer* de Mary Wollstonecraft en 1790 y se extiende hasta el lanzamiento de la campaña inglesa por el sufragio femenino (1860-70).

De este modo, podemos identificar a Mary Wollstonecraft como la “madre” del feminismo, gracias a su libro en donde aboga por la igualdad de los sexos, la independencia económica de las mujeres, la necesidad de participación política y de la

representación parlamentaria, una educación igualitaria para niños y niñas y la reclamación de la ciudadanía para las mujeres. Plantea que la represión de las mujeres viene dada de la cultura y se cuestiona la razón por la cual las instituciones, la política y la sociedad no hacen nada para cambiar el contexto de vida de la mujer, teniendo en cuenta que se considera que por naturaleza son más débiles (Varela 2008).

De este modo, Varela (2008) sostiene que, en esa época, las mujeres construyeron una fuerte crítica en contra de los derechos y la igualdad en la que se inscribía la Revolución Francesa, los cuales hablaban de principios “universales”, a los cuales solo accedían los varones (de clase media/alta), negando los derechos políticos a las mujeres. Por lo tanto, las mujeres seguían siendo suprimidas, inferiorizadas con respecto al varón.

Dentro de esta primera ola, pero en una segunda etapa -desde finales del siglo XIX y principios del XX-, las mujeres comienzan a pedir y reivindicar el derecho a la educación, al trabajo, derechos matrimoniales y, principalmente, el derecho al voto; además, se deseaba que la prostitución fuese abolida, así como también los abusos y malos tratos en el matrimonio; exigían una mayor protección de los intereses personales y económicos de las mujeres en el matrimonio y la familia (Varela, 2008).

En 1920, en Estados Unidos, consiguieron el derecho al voto femenino. El sufragismo fue un movimiento de agitación internacional, que se reproducía en todas las sociedades, que proponían dos objetivos, el derecho al voto y los derechos educativos (Varela, 2008). Estas mujeres consideraban que, una vez conseguido el derecho al voto, sería posible alcanzar la igualdad en un sentido amplio. Además, todas las mujeres del mundo se unían bajo un mismo objetivo, lo cual potenció aún más a los movimientos.

Estas mujeres sostenían la postura de que las relaciones de poder masculino no es algo natural o un poder divino, sino que era resultado de una construcción social que debían combatir de manera organizada en pos de reivindicar su lugar en la sociedad. Sin embargo, el derecho al voto fue lo más difícil de consolidar (Varela, 2008).

Luego, entre 1960 y 1970, surge la segunda ola, con el objetivo de confrontar las desigualdades de género dentro de la cultura y el derecho. Fue Simone de Beauvoir, concretamente en su libro “El segundo sexo”, publicado en 1949, quien puso la base teórica para dar lugar a una nueva ola. Buscó exponer la teoría de que la mujer siempre fue considerada “la otra” con relación al hombre, en donde este era considerado el centro del mundo, la medida y la autoridad. Frente a ello, llega a la conclusión de que no hay

nada biológico y natural que explique esa subordinación de las mujeres, sino que es la cultura quien le dio más importancia al varón (Varela, 2008). Por lo tanto, distingue los conceptos de sexo y género. En ese momento, se estableció que el sexo era lo biológicamente dado, mientras que el género era establecido por la sociedad y la cultura. Es decir, los cuerpos nacen sexuados (como machos y hembras) y, a partir de un proceso de socialización, son construidos como varones y mujeres (Chiodi, 2019).

Así, el concepto de género fue útil para discutir el posicionamiento anterior de que las desigualdades entre mujeres y varones son dadas a partir de un orden natural, por la biología. Por lo tanto, el posicionamiento binario sobre qué se entiende por “femenino” y “masculino” y la jerarquización que se le atribuye a cada uno, está dada por la cultura y no es un hecho que se encuentra en la naturaleza. De esta manera, en ese momento se comprende que se aprende a ser hombres y mujeres según lo que cada sociedad, en determinada época, va definiendo lo que es propio para lo femenino y para lo masculino.

Tener una mirada crítica va a permitir describir las relaciones de género y: “dotarnos de herramientas para comprender el carácter injusto, denunciar las formas de violencia y discriminación que se desprenden de ellas, y comprometernos a cambiar nuestras prácticas en un sentido igualitario” (Chiodi et. al, 2019, p. 9). Sin embargo, las expresiones culturales y los mandatos, que imponen determinados roles y estereotipos de género, son cuestiones recurrentes. Por lo tanto, no se trata de hechos aislados sino de relaciones sociales desiguales que se van reproduciendo gracias al sistema patriarcal.

El patriarcado es una forma de organización política, económica, religiosa y social que sostiene la autoridad y liderazgo del varón sobre las mujeres y otras identidades no binarias y/o heteronormadas. Es, además, una lógica de ordenamiento social que atraviesa todos los ámbitos de la vida y es un sistema que se da en todas las clases y grupos sociales. Se establece una jerarquía en donde lo considerado masculino es mejor y tiene más poder que aquello relacionado a lo femenino (Chiodi, 2019). A su vez, el patriarcado también se organiza en la idea de que el varón (adulto, blanco, propietario y heterosexual) es el modelo universal y la medida de todas las cosas, que representa a la humanidad.

En esta segunda ola, como expresa Varela (2008), podemos identificar el surgimiento del feminismo liberal, por un lado, que caracterizaba a la situación de las mujeres como una desigualdad y no como una opresión o explotación y, por ello, hay que reformular el sistema para lograr la igualdad entre los sexos. Y, por el otro lado, aparece

en contraposición el feminismo radical que identifica una opresión hacia las mujeres por parte del patriarcado, definido precedentemente.

Posteriormente, dentro de los inicios de la tercera ola, Judith Butler aparece como una referente que profundiza la diferenciación entre sexo y género. Ella identificaba que el género no debe interpretarse como una identidad estable, estática, sino como una identidad constituida en el tiempo, instituida en un espacio exterior mediante una repetición constante de actos, de acciones (Morán Faundes et. al, 2012).

De esta manera, el sexo como dato puramente biológico es puesto en discusión, ya que no alcanza con simplemente dar cuenta de los genes, hormonas, órganos reproductivos, para diferenciar la dicotomía sexual entre hombre/mujer, históricamente sostenida, sino que aparecen otros rasgos que permite comprender otras sexualidades que no se inscriben en esa dicotomía, por lo tanto, deja de ser un dato completamente natural, y pasa a ser también culturalmente construido. Lamas (1999) alude a diferentes combinaciones que resultan de las cinco áreas fisiológicas, que claramente rompen con la dicotomía hombre/mujer y sostiene que “si nos ponemos a imaginar la multitud de posibilidades a que pueden dar lugar las combinaciones de las cinco áreas fisiológicas y señaladas, veremos que la dicotomía hombre/mujer es, más que una realidad biológica, una realidad simbólica o cultural” (Lamas, 1999, p. 157).

Por otro lado, el concepto de género es una categoría inscripta en un enfoque crítico porque además de describir las relaciones de género, busca dotar a las personas de herramientas para comprender su carácter injusto y denunciar las prácticas violentas y discriminatorias que se desprenden de esas relaciones opresivas. Nuestras formas de actuar, de ser, de sentir son construidas desde la cultura y, por ello, no son estáticas, sino que pueden ser modificadas, dependen de la época y del contexto geográfico.

A su vez, esta tercera ola se caracteriza por la concepción de que la mujer es diversa y que no existe un único modo de ser mujer, sino que está condicionada por la raza, la identidad sexual, la clase social. Se corre de la concepción de feminismo en singular, para hablar de feminismos en plural, ya que surgen distintas respuestas frente al problema de la opresión y desigualdad de las mujeres. Esto se debe a que deja de pensarse sólo en las desigualdades de género, y abre la mirada a las opresiones de raza/etnia, clase social, orientación sexual o de identidad de género, entre otras. Las mujeres negras y del sur global comienzan a generar críticas a la segunda ola, al considerar que no hay un solo

tipo de mujer, sino que hay diferencias entre las mujeres (Morán Faúndes, 2012), y que el feminismo anterior refería principalmente a la situación de las mujeres blancas, heterosexuales y de clase media.

También emergen las llamadas pedagogías feministas, compuestas por un conjunto de discursos, prácticas políticas y determina una manera específica de educar, centrada en propuestas político-pedagógicas emancipadoras, desde una postura ética, filosófica y política que denuncia su parcialidad y su androcentrismo, promoviendo la libertad y el fortalecimiento de las mujeres, para así construir colectivamente una sociedad más libre y democrática (Ochoa, 2007). A su vez, sostienen una metodología que propicie relaciones igualitarias en términos de género a partir de otras formas de enseñar que pongan en valor aquellos aspectos menospreciados, que han sido históricamente designado a lo femenino tales como la capacidad de escucha, de cuidado, valorando las experiencias, las emociones, la narratividad y la singularidad (Morgade et al, 2019). Con palabras de Ochoa (2007), la pedagogía feminista:

busca la construcción de un proyecto de sociedad diferente, sin opresión ni subordinación de género, sin ningún tipo de discriminación, y con mayor justicia y libertad para todas las personas, por lo que la pedagogía feminista descansa en el sentido de la eliminación cultural y política de la opresión, de la transformación de la sociedad, y de la libertad y autonomía individuales y colectivas. (p.3)

En este sentido, la educación es una herramienta que potencia y autonomiza al ser humano, ya que busca generar procesos sociales y subjetivos que les permita aprender y apropiarse de saberes e ideas que generen nuevos valores y actitudes que permitan problematizar las relaciones de opresión y construir su propia autonomía y pensar en un futuro más prometedor. No solo se centraba en dar cuenta de las desigualdades en relación al acceso a la educación sino entender cuáles son los mecanismos que constituyen a la escuela como espacio sexista y heteronormativo. En palabras de Morgade et. al (2011):

La pedagogía feminista intentaba construir un ambiente de aprendizaje que valorara el trabajo colectivo, comunitario y cooperativo, facilitando el desenvolvimiento de una solidaridad femenina, en oposición al espíritu de competencia e individualismo dominante en el salón de clase tradicional (p. 34).

3.1.2. Movimientos de las diversidades sexogenéricas

Los movimientos de las diversidades sexogenéricas reúnen un conjunto amplio y heterogéneo de organizaciones sociales, posicionamientos teóricos y activismos políticos

que, pese a sus diferencias internas, comparten el objetivo común de disputar el orden normativo que organiza la vida social a partir de una lógica binaria, heterosexual y cisnormativa. En otras palabras, se proponen desestabilizar el sistema de poder y privilegios que ubica a las identidades no heterosexuales y no cisgénero en un lugar de subordinación y marginalidad. A este régimen normativo se lo denomina heteronormatividad, entendido como un dispositivo social que establece la heterosexualidad como norma y patrón universal, naturalizando la exclusión de las identidades que no se ajustan a ese modelo (Morán Faúndes, 2012).

Los movimientos sexogénéricos han oscilado históricamente entre dos grandes estrategias: por un lado, el reclamo por el reconocimiento legal y social como sujetos de derechos, luchando contra la discriminación, la violencia, y por la libertad de autodeterminación de la identidad y la expresión de género. Por otro lado, existe una demanda más profunda y compleja: el derecho a la diferencia, que no implica una asimilación al orden dominante, sino una transformación de las reglas del juego, un cuestionamiento de los criterios mismos que definen lo legítimo, lo normal o lo aceptable. Se trata de “considerar a cada individuo particular y libre para ser de la forma que desee, en el contexto de una diversidad práctica y concreta” (Sánchez Olivera 2009, p. 110).

El patriarcado, como sistema de organización social, no solo reproduce desigualdades entre varones y mujeres, sino que también produce jerarquías y exclusiones dentro del espectro sexo-genérico, afectando especialmente a las personas trans, travestis y no binarias, quienes históricamente han sido ubicadas en lugares de subalternidad. Si bien el feminismo comparte muchas de estas críticas, los colectivos de la diversidad sexual han sentido la necesidad de construir agendas y espacios propios, desde los cuales visibilizar sus experiencias, necesidades y reivindicaciones. A partir de allí, se puede identificar la configuración de al menos dos grandes líneas de acción política y teórica.

Una de estas líneas está compuesta por aquellos sectores que articulan sus demandas desde un enfoque basado en los derechos humanos, apelando al principio de igualdad, ciudadanía y reconocimiento estatal. Esta corriente ha impulsado transformaciones legislativas significativas en muchos países de América Latina, como el matrimonio igualitario, las leyes de identidad de género, o los cupos laborales para personas trans. En esta lógica, se persigue la inclusión de las personas LGBTIQ+ en el entramado institucional, apostando a una ciudadanía plena y sin discriminación.

En contraposición, emerge una línea crítica representada por la teoría y la pedagogía queer, la cual propone una revisión radical de las categorías mismas sobre las que se construye el sujeto moderno. Desde esta perspectiva, el objetivo no es tanto la inclusión dentro de un sistema que sigue operando bajo lógicas excluyentes, sino el cuestionamiento profundo de las nociones de “normalidad”, “identidad” y “sexualidad”. Como señala Morán Faúndes (2012), esta corriente sostiene que el movimiento por la diversidad sexual no debería orientarse exclusivamente a la obtención de derechos dentro del marco existente, sino a desnaturalizar las categorías que estructuran ese mismo marco. En otras palabras, no se trata solo de ser aceptados, sino de marcar la diferencia, visibilizar la diversidad como una forma legítima de existencia sin exigir la homologación con el ideal heteronormativo. Es decir, busca extender la comprensión y el análisis sobre la identidad sexual y la sexualidad (Satmbole Da Silva, 2017). En este sentido, la pedagogía queer no concibe la identidad como algo esencial, fijo o definitivo, sino como una construcción fluida, contingente y siempre sujeta a revisión. Como plantea Torres (2012), la identidad debe ser comprendida como un proceso en permanente tensión, y el objetivo educativo debería ser “emprender el camino crítico que avance sobre las obligaciones y restricciones que buscan imponerse como necesidades y fundamentos para una existencia vivible” (p. 72). En esta propuesta, la sexualidad y el género no son campos cerrados, sino espacios abiertos al cuestionamiento, a la creatividad política y al disenso.

Por lo tanto, desde esta mirada, no se trata de lograr la igualdad para ser “como los demás”, sino de reivindicar la diferencia, de habitar las disidencias como formas legítimas de existencia, desnaturalizando los mandatos que asocian género y sexualidad a categorías binarias e inamovibles. La apuesta es por una educación que no solo promueva el respeto o la tolerancia, sino que propicie el pensamiento crítico, que habilite a interrogar lo dado, a tensionar lo que se presenta como “natural”, y a reconocerse en un horizonte más amplio de posibilidades identitarias, afectivas y sexuales.

3.1.3. Perspectiva de género

En primer lugar, nos parece importante recordar qué se entiende por género. Los grupos feministas de mediados del siglo XX empiezan a considerar que los rasgos propios de la feminidad y masculinidad en realidad son roles o funciones asignados a cada uno de los sexos por parte de la sociedad, por lo que empezaron a utilizar el concepto de género

para referirse a esos comportamientos y atributos que la sociedad fue construyendo para clasificar lo esperable y deseable de las personas de acuerdo con el sexo (Equipo del Programa Nacional de Educación Sexual Integral y del área de Convivencia Escolar, 2023). Así, como sostienen Salinas Garza et. al (2023), se identifica al género como:

construcciones sociales que se alimentan de los patrones y estereotipos culturales en el transcurso de los años, entre ellos los roles que se le otorgan al hombre y a la mujer en un ámbito cotidiano, como las actividades domésticas o el desempeño laboral. (p. 328)

Los estereotipos los podemos entender como características sociales que se atribuyen a todo un grupo de personas que parten de la generalización de un aspecto y del cual se cree que todas las personas que pertenecen a ese colectivo se comportan de la misma manera; presentan una imagen limitada acerca de cómo son las personas y que, por lo tanto, no se tienen en cuenta las individualidades y particulares, además, pueden referir a distintos aspectos de la vida social, la religión, el sexo, la nacionalidad, la etnia, la orientación sexual, etc. (Marina et al., 2013b). Por lo tanto, cuando hablamos de estereotipos de género, hacemos referencia a esas representaciones incompletas y generalizadas que se realizan al tener como base el sexo biológico.

La perspectiva de género es un enfoque teórico y político, una forma de ver, describir, comprender y analizar las relaciones entre mujeres, hombres y otras identidades, que busca que se reflexione y cuestione muchas de las ideas y representaciones que tenemos sobre cómo debemos relacionarnos, qué esperar de las otras personas, qué lugares ocupamos en las instituciones y en la sociedad (Equipo del Programa Nacional de Educación Sexual Integral y del área de Convivencia Escolar, 2023). A partir de ello, se busca argumentar que aquellas ideas, representaciones, como sosteníamos antes, son construidas por la cultura y la sociedad, que dieron lugar al acceso desigual y diferenciado de los recursos, del poder, tanto en el ámbito doméstico, político, cultural y social (Guzzetti, 2014). Se reconoce que las relaciones de poder son, en general, favorable a los varones por sobre las mujeres y otras identidades de género, siendo estas relaciones construidas social e históricamente y constitutivas de las personas y, a su vez, se articulan con otras relaciones sociales como la clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión (Marina et al., 2013b). De este modo, la perspectiva de género, siguiendo a Novoa (2012):

Considera injusta la situación de las mujeres en la sociedad, responsabiliza a las instituciones públicas y considera que la acción política podría cambiar el estado de las

cosas, todo ello sin desdibujar la idiosincrasia propia de las mujeres en cuanto diferentes a los varones. (p. 345)

La perspectiva de género, por lo tanto, sirve como instrumento analítico para detectar situaciones de discriminación de las mujeres. Por ello, busca transformar la sociedad, modificar las condiciones sociales que hacen perdurar la subordinación de la mujer (Novoa, 2012), es decir, tiene como objetivo lograr una igualdad de poder entre varones y mujeres, donde tengan las mismas posibilidades y los mismos derechos, en donde prime la igualdad y la no discriminación. También, desde la perspectiva de género, se identifica que no existe una única forma de familia, sino que puede constituirse de diversas maneras y no todas están conformadas por un papá, una mamá e hijos. Lo importante es que desde las escuelas se enseñe que existen estas diversas familias, que lo importante es no discriminar y respetar la diversidad.

El primer paso es, como sostienen las feministas, “ponerse los lentes de género” (Talleres SDN, 2017) e identificar los estereotipos que encasillan los roles y papeles sociales de las mujeres y hombres. A partir de ello cuestionar nuestros prejuicios y abrir nuestra mente a otras formas de vivir la feminidad y masculinidad y reconocer que existen diversos tipos y modos de vivir, ser y expresar las feminidades y masculinidades. Luego, debemos comprender que la diferencia sexual no explica ni justifica las desigualdades sociales, económicas y políticas entre mujeres y hombres, basta con identificar la división sexual de trabajo y ver cómo desde hace mucho tiempo se dividió la esfera pública, en donde se lo ubica al varón y la esfera doméstica donde desempeña su rol la mujer. Identificar estas cuestiones nos debe llevar a cuestionar nuestra mirada, costumbres y creencias y, a su vez, apoyar a que los Estados promuevan la erradicación de estereotipos y roles de género, deben prevenir, investigar y sancionar todo violación de los derechos reconocidos por la convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.

Al tener en cuenta estos pasos, es importante contar con políticas públicas que permitan desnaturalizar y visibilizar las diferencias de género para poder promover transformaciones y llegar a una equidad en la sociedad y la ESI es una de ellas. La Ley de ESI se enmarca en la perspectiva de los derechos humanos y uno de sus objetivos es promover la igualdad de oportunidades para todas las personas. La ESI cuenta con distintos ejes de análisis para implementar en todos los años, siendo uno de ellos “reconocer la perspectiva de género” y en uno de los artículos publicados por el

Ministerio sobre este eje, se identifican y vinculan propósitos formativos de ESI, los cuales plasmamos en este trabajo. Estos son:

- Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidad de las otras personas.
- Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
- Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños.
- Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación. (Marina et. al, 2013b, p. 6).

De esta manera, podemos identificar a la ESI como un espacio estratégico en las escuelas para enseñar a identificar desigualdades, fomentar valores de solidaridad y respeto, prevenir vulneraciones de derechos y promover el rechazo a toda forma de discriminación.

3.2. La perspectiva personalista como fundamento para la EPA

3.2.1. La Perspectiva Personalista

En primer lugar, desde esta perspectiva, se habla de la persona humana, ya que el concepto de persona, según esta postura, es capaz de incorporar todas las dimensiones que se encontrarían en el ser humano (corporalidad, psique y espiritualidad). Según los que sostienen esta postura afirman que el concepto de naturaleza es ambiguo, ya que pueden existir diversos tipos de naturaleza, sin embargo, sólo el ser humano es persona, es única y excepcional, está dotada de dignidad y no puede reducirse sólo a una entidad biológica o social, sino que debe tenerse en cuenta en su totalidad, incluyendo los aspectos espiritual, afectiva y moral (Burgos, 2011).

Por otro lado, desde el personalismo se entiende a la persona como un ser sexuado, esto significa que parte de la persona como concepto inicial y, a partir de ella, se entiende la sexualidad; la persona es estructuralmente sexuada y este aspecto afecta a toda su identidad, en donde se reconocen dos modos de ser persona: la femenina y la masculina y lo es en cada una de las dimensiones, capacidades y cualidades que conforman la estructura de la persona (Burgos, 2011). Es por ello que desde los sectores religiosos se

defiende la postura de la complementariedad entre el hombre y la mujer, apoyando el matrimonio heterosexual con la finalidad de procrear. Perriaux de Videla (2010) expresa en el marco de esta postura, el verdadero amor “culmina en lo más grande que podemos dar: una nueva vida humana” (p. 49).

Desde esta perspectiva, la misma autora plantea que, tanto el varón como la mujer, se comportan de modo diferente, que no es establecido exclusivamente por la cultura; existen roles asignados por la cultura, pero, sin embargo, existe un modo de ser femenino y un modo de ser masculino que es natural, constituido desde el comienzo de la existencia. Por consiguiente, desde la perspectiva personalista:

Varones y mujeres son iguales en esencia y dignidad, pero diferentes en el cuerpo, en el modo de las tendencias biológicas, en la sensibilidad, en la forma de querer, de apreciar las cosas, de manifestar la afectividad, de relacionarse... Por eso la complementariedad de los sexos abarca todos los ámbitos de la vida (familiar, social, cultural, laboral, etc.). (Velasco Suarez, 2019, sección “B. La perspectiva o visión de la sexualidad, párr 23)

Por otro lado, cabe aclarar que la iglesia sostiene que la familia es la encargada de educar a sus hijos en primera instancia, siendo el Estado quien debe intervenir de forma subsidiaria. A pesar de que el hogar está perdiendo centralidad, las familias siguen teniendo esta responsabilidad de enseñar a sus hijos e hijas y, como sostiene Esquivel (2013), se ven desafiadas también por otros espacios de referencia e identificación que funcionan como fuentes de información e intercambio que no cuentan con una planificación pedagógica (como las redes sociales y los medios de comunicación).

Así, las escuelas, por su parte, deben brindar educación en sexualidad, pero los padres deben saber qué tipo de educación se brinda y que corresponda a sus convicciones y valores. Deben acompañar, asistir y complementar la educación de los padres. Las escuelas cargan con la responsabilidad de brindar una educación paralela a la de las familias, pero, para la perspectiva del personalismo, la educación sexual que se propone, es una educación en valores y virtudes, no limitada a conocimientos biológicos y fisiológicos, sino también a la formación integral del individuo en su capacidad de amar y relacionarse con los demás (Velasco Suarez, 2019). Se habla de una educación basada en el amor y se la define como “Educación para el Amor”; este tipo de educación se encuentra en las escuelas católicas antes de la sanción de la Ley 26.150, que empezó siendo una educación basada en el pudor, la castidad y la virginidad, sustentada en principios morales y en la valoración del matrimonio (Esquivel, 2013).

Actualmente, retomando palabras de Velasco Suarez (2019), esta educación debe brindar herramientas para que los/as estudiantes desarrollen un pensamiento ético propio y comprendan el valor de la sexualidad en su vida personal y en sus relaciones interpersonales, por lo tanto, “el respeto y la valoración de las diferencias complementarias de ambos sexos es lo que posibilita y exige la unión de ambos en la búsqueda de un bien común que ni uno ni otro pueden alcanzar aisladamente” (Sección: “A. Propósito de una propuesta personalista”, párr 4).

Asimismo, según esta postura la educación sexual tiene por objetivo la maduración afectiva del alumno, el hacerlo llegar a ser dueño de sí y el formarlo para el recto comportamiento en las relaciones sociales (Alois et al., 2014). Por lo tanto, la iglesia católica incentivaba una educación en la sexualidad con un enfoque, modalidad y contenidos de enseñanza particular. Según esta perspectiva católica se propone una educación integral, de toda la persona, que incluya su espiritualidad, sus valores, sus emociones, sus pensamientos, su contexto social, económico, familiar y también su cuerpo y su salud (Conferencia Episcopal Argentina, 2018).

3.2.2 Educación para el Amor

En primer lugar, recordemos que, para los referentes católicos es innegable el rol primario de los padres en la educación de sus hijos/as, quedando la escuela en un lugar subsidiario, principalmente en los valores éticos y en las virtudes, particularmente en aquellos aspectos que involucren la intimidad como es la sexualidad; es por ello que para esta postura católica los padres deben buscar aquellas escuelas que tengan un programa educativo y docentes que estén formados con los mismos valores que buscan brindar desde la familia y crear un espacio colaborativo con la escuela (Velasco Suarez, 2019).

Por otro lado, desde antes de la sanción de la Ley Nacional 26.150, más específicamente en 1983, la Congregación para la Educación Católica emite un documento titulado “Orientaciones educativas sobre el amor humano. Pautas de educación sexual”, en donde sitúa por primera vez a la educación sexual como eje prioritario de atención (Esquivel, 2013). Este tipo de educación está contemplada en términos de Educación para el Amor (EPA), en donde no solo se transmite información científica, sino también se enseñan los valores de la familia, el matrimonio y la

procreación, siendo la castidad, la fidelidad, el amor y la diferencia sexual entre el varón y la mujer, los temas centrales de esta educación (Esquivel, 2013).

Además, la educación para el amor, también es una educación de la afectividad, implica aprender a amar, que como sostiene Esquivel (2013), busca que las personas aprendan a guiarse y a emplear los sentimientos y emociones, que permitan hacerla sentir segura y dueña de sí misma, con capacidad para tomar sus propias decisiones. Todo desde el marco de perspectiva del catolicismo.

La Educación para el Amor (o EPA como se la suele denominar), en las escuelas católicas, suele implementarse, principalmente, en un espacio específico, que queda a cargo de docentes que, además de los saberes científicos, deben estar en sintonía con la ética y los valores que se busca transmitir desde la institución acorde con la perspectiva católica. Deben estar preparados para desarrollar de manera pedagógica los temas en sexualidad, para informar a los y las estudiantes, y responder a cualquier duda.

En la educación para el amor se habla de la sexualidad como componente de la personalidad, que parte de la complementariedad entre el hombre y la mujer, siendo el objetivo la procreación. A su vez, debe incluir aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos, éticos y espirituales, es decir, se inscribe en una perspectiva integral, pero que se diferencia de las propuestas de la perspectiva de género, ya que pone el acento en el lugar “natural” y “complementario” del hombre y la mujer en el ordenamiento de la vida social, apoyando la centralidad de la heterosexualidad (Torres, 2018).

CAPÍTULO 4. TRAYECTORIAS DOCENTES, SENTIDOS SOBRE LA EDUCACIÓN SEXUAL Y VÍNCULOS CON LAS FAMILIAS: UN ANÁLISIS DESDE LAS ENTREVISTAS

En este capítulo se retomarán las entrevistas realizadas a docentes de dos escuelas secundarias confesionales católicas de la ciudad de Santa Fe. El corpus se compone de un total de siete entrevistas: tres docentes pertenecen a una de las instituciones (E1), y los/as cuatro restantes a la otra (E2). Estas entrevistas fueron realizadas de manera presencial, dentro de las instalaciones escolares y durante horarios libres de los y las docentes, lo cual implicó ciertas particularidades metodológicas relevantes a considerar.

En una de las escuelas, el acceso a un espacio privado facilitó el desarrollo de las entrevistas en condiciones adecuadas: sin interrupciones, con mayor intimidad y concentración por parte de los/as participantes. Este ambiente permitió que se desplegara un diálogo fluido, favoreciendo la profundización en los temas abordados. En cambio, la segunda institución, de dimensiones más reducidas, no contaba con espacios físicos similares, por lo que las entrevistas se llevaron a cabo en distintos ámbitos disponibles como la sala de profesores, el pasillo durante horarios de clase o incluso la sala de la psicóloga, quien amablemente cedió su espacio. Por ello, en varias entrevistas se registraron momentos de bullicio, interrupciones o interferencias propias del dinamismo escolar. No obstante, estas situaciones no impidieron el desarrollo de los encuentros, sino que los y las docentes demostraron predisposición, compromiso y apertura para participar.

Cabe señalar que, en una de las entrevistas, la psicóloga de la institución participó de manera informal, interviniendo con comentarios que ampliaron o reforzaron las reflexiones de quien era entrevistado/a. Esta situación, si bien no fue prevista originalmente, aportó una mirada complementaria desde su rol profesional, lo que enriquece la comprensión del modo en que la escuela aborda la educación sexual desde una lógica institucional más amplia.

En ninguno de los casos, en ambas instituciones, se percibieron señales de incomodidad, censura o reticencia frente a la entrevista. Por el contrario, los y las docentes mostraron una disposición abierta y respetuosa. En general, las respuestas fueron espontáneas, interpretándose que hubo un diálogo genuino que favoreció el desarrollo de los temas propuestos. Esta actitud facilitó la construcción de un clima de confianza que, si bien estuvo mediado por las condiciones físicas y temporales de cada encuentro, no afectó la calidad del intercambio. Cabe destacar que, si bien algunos/as docentes se

limitaron a responder puntualmente lo que se les preguntaba, sin extenderse en sus reflexiones, otros/as se sintieron cómodos/as para ampliar más sus respuestas.

Para preservar la confidencialidad no mencionamos los nombres de las instituciones ni de los/as docentes y nos referiremos a ellos/as como “D1”, “D2”, etc., de acuerdo al orden en que fueron entrevistados/as, además de identificar las escuelas a las que pertenecen como E1 y E2. El siguiente cuadro expone sus datos básicos.

Cuadro N° 1. Cuadro sobre los/as docentes entrevistados/as

Escuela y código	Espacio curricular a cargo	Profesor/a en	Edad	Años de ejercicio
1 (D2)	Profesor de Educación Para el Amor	Filosofía	42	8
1 (D4)	Profesora de Educación Para el Amor	Ciencias Sagradas	47	1
1 (D6)	Profesor de Biología	Biología	29	5
2 (D1)	Profesora de Educación Para el Amor	Psicopedagogía	42	4
2 (D3)	Profesora de Educación Para el Amor	Ciencias de la Educación	38	14
2 (D5)	Profesora de Educación Para el Amor y Biología	Biología	44	13
2 (D7)	Profesora de Educación Para el Amor	Psicopedagogía	33	4

Fuente: Elaboración propia.

4.1 La Formación Docente como Trayectoria

En este trabajo consideramos importante conocer la trayectoria formativa de los y las docentes, ya que esta influye en el proceso de construcción del rol docente. Siguiendo a Sanjurjo (2004), entendemos que la construcción del conocimiento profesional docente es un largo proceso que inicia desde las propias experiencias escolares como estudiante de distintos niveles educativos, y que continúa durante toda la vida profesional. A partir de ello, cada docente se apropia de teorías, saberes adquiridos en base con teorías científicas o desde la experiencia, y construye su saber profesional que socializa con otros permanentemente. Por lo tanto, la formación docente es entendida como trayecto, ya que supone un proceso que ha comenzado con anterioridad al ingreso de los/as futuros/as docentes a la institución formadora.

Recordemos que uno de los objetivos de este trabajo de investigación refiere a

describir los trayectos formativos sobre la ESI de los docentes entrevistados. En este sentido, tomamos la propuesta de la autora Sanjurjo (2004), quien identifica que el trayecto formativo docente está conformado por distintos momentos que configuran la práctica docente, los cuales son: la biografía escolar, la formación de grado o inicial, los procesos de socialización profesional llevados a cabo tanto en la institución formadora como en el lugar de trabajo y el perfeccionamiento docente. A continuación, vamos a ir desarrollando cada etapa a partir de lo que expresó cada docente en las entrevistas.

Como mencionamos, el primer momento del trayecto formativo docente, corresponde a la biografía escolar. Esta corresponde a aquellas experiencias de los y las docentes cuando eran estudiantes de los niveles primario y secundario y, por ende, forman parte del conjunto de saberes con el que cuenta cada docente y también incide en su práctica. Son saberes que perduran en el tiempo, resistentes al cambio, que fueron aprendidos mediante la vivencia y que -muchas veces- carecen de problematización (Sanjurjo, 2009). Recordar la propia historia escolar implica supuestos, prejuicios, sentimientos y afectos de la propia experiencia. Por ello, “para poder educar es importante viajar. Viajar por la propia infancia, visitar ciertos recuerdos, experiencias, el paso por la escuela, por la formación docente” (Marina, 2015, p. 31). También, será necesario poder despojarse de aquello a lo que nos aferramos y que nos dificulta la comprensión de otras perspectivas actuales de los contenidos, en este caso, sobre la educación sexual.

Si bien, la biografía escolar comienza desde la primaria, solo uno de los docentes planteó recuerdos sobre ese nivel educativo: “en materia de ciencias naturales teníamos, por ejemplo, los órganos masculinos, femeninos, la concepción, ya se hablaba de problemas, el problema del aborto” (D6, comunicación personal, 13/11/2024, E1). Interpretamos una fuerte relación con los modelos tradicionales biólogo y biomédico, del mismo modo que los relatos que emergieron sobre el nivel secundario. Sobre este también surgieron de forma recurrente alusiones a temas como el sistema reproductivo, los métodos anticonceptivos, el embarazo, etc. Por ejemplo, una de las entrevistadas sostenía: “veíamos sistema reproductor, femenino y masculino, ciclo menstrual femenino, métodos anticonceptivos” (D3, comunicación personal, 12/10/2023, E2). A su vez, algunos/as refieren, a que las escuelas a las que asistieron eran para mujeres, o si eran mixtas las charlas se daban por separado según el género: “charlas de varones para varones” (D6, comunicación personal, 13/11/2024, E1).

Por otro lado, otra de las docentes comentaba que, durante su secundario, además de las cuestiones biológicas, al ser una escuela católica también trabajaban, por ejemplo, las relaciones prematrimoniales como aquello “que estaba mal, las relaciones debían ser pos matrimoniales” (D3, comunicación personal, 12/10/2023, E2) y se sostenía la figura de la castidad por sobre el placer. De esta manera, a la perspectiva biológica, a su vez, se le sumaba una visión moralista de la sexualidad, característico de las escuelas católicas. Este enfoque comparte con la perspectiva médica la expresión de la sexualidad como algo meramente genital y propone cierto control sobre el cuerpo (Morgade, 2006).

Esto, claramente, no responde a lo que la Ley 26.150 establece que, recordamos, sostiene una educación que tenga en cuenta no sólo los aspectos biológicos, sino también psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Sin embargo, esto podría vincularse a que, en su mayoría, los y las docentes que se entrevistaron, atravesaron su biografía escolar previamente a la sanción de dicha Ley: “todavía no había ninguna ley como ahora que ya está instrumentalizado, que ya hay un currículum hecho, etcétera, así que yo creo que era más en función de lo que es la institución” (D4, comunicación personal, 14/12/2023, E1).

Por lo tanto, es importante reconocer el contexto en el que estos docentes transcurrieron su biografía escolar. Si bien la Ley sobre ESI se promulgó en 2006, la mayoría transcurrió la primaria y la secundaria con anterioridad, por lo que la educación sexual se basó en paradigmas anteriores, en los que el eje estaba puesto en la prevención, el preservativo como el método más utilizado y trabajado por el significado que tiene para la prevención de las Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS).

Con respecto a la formación inicial docente o de grado, consistentes en la formación en las carreras de profesorado, se trata de adquirir los conocimientos teóricos y sobre las prácticas docentes. Se trata de un espacio que permite una construcción progresiva y reflexiva dentro de la práctica docente, por lo tanto, la formación docente es el proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes (Achili, 2008). En el año que fue sancionada la Ley de ESI, algunas docentes estaban transcurriendo la universidad, mientras que los demás docentes cursaron con posterioridad las carreras de profesorado. Sin embargo, ninguno/a menciona haber trabajado como asignatura la ESI.

No recuerdo en la universidad haber tenido algún contenido específico que uno relaciona con el programa nacional de educación sexual integral (...) a lo mejor no estaba en ninguna

cátedra como contenido específico, pero sí te digo que trabajamos mucho sobre el desarrollo de la sexualidad, en niños y en adolescentes. (D7, comunicación personal, 14/11/2024, E2)

Mientras que, otra docente, que en el momento de la entrevista estudiaba el profesorado de ciencias sagradas, planteó que: “en el profesorado tenemos algo sobre ESI, yo todavía no la cursé, pero si tenemos una materia que se llama ESI” (D4, comunicación personal, 14/12/2023, E1). Al buscar y visualizar en los planes de estudio del Instituto Superior Particular confesional católico de la ciudad de Santa Fe donde estudiaba la entrevistada, podemos decir que como en todos los profesorados dependientes del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, en el último año se encuentra la asignatura ESI. Sin embargo, no pudimos averiguar nada más ya que durante los dos años que estuve entrevistando en la escuela, todavía no había cursado la materia.

Sabemos que no todos los profesorados tienen asignaturas específicas de ESI - especialmente los de instituciones universitarias-, por lo que podemos preguntar cuál es la base de conocimientos sobre el tema con la que egresan todos los y las docentes. Por ello, a veces comienzan a trabajar sin una formación previa que permita anclar la propuesta que la Ley de ESI implica. Teniendo en cuenta que la misma Ley plantea la obligatoriedad de contar con estos espacios en la formación profesional. Esto los lleva a que tengan que profundizar sus conocimientos por cuenta propia, pertenecientes a momentos posteriores de la formación docente.

Esto da lugar a indagar sobre la tercera etapa del trayecto formativo, que corresponde a la socialización profesional. Como sostiene Sanjurjo (2004), es entendida como los procesos que se llevan a cabo tanto en el instituto formador, como en los lugares en los que se insertan laboralmente los/as docentes, mediante los cuales, el/la docente construye un conocimiento en acción acerca de su propio rol profesional. Sin embargo, se requiere de cierta reflexión sobre el rol docente y los conocimientos que conlleva. Frente a ello, en una de las escuelas las docentes manifestaron realizar encuentros todos los años, donde comparten las experiencias y los temas trabajados de educación sexual en cada año:

Nosotros tenemos varias reuniones de área, tratamos de partir, en principio de año, qué se alcanzó a dar en el año anterior, qué contenidos hay que repetir este año, o sea, tratamos de ponernos de acuerdo y ya te digo, si surge algo en la clase y hay que modificar esa planificación, se modifica al toque, digamos, al instante y se ajusta a las necesidades de los chicos. (D1, comunicación personal, 18/09/2023, E2)

Estamos todo el tiempo pensando, y nosotras, al ser varias docentes las que damos esta materia, tenemos periódicamente una o dos veces al año reuniones de equipo en donde volvemos a pensar “che esto que lo trabajaste acá, me parece que podríamos retomarlo el año que viene”. Hoy eso lo vemos como necesario volver a profundizar sobre determinados contenidos, pero estamos conectadas, no es que es una materia aislada y que cada una lo da por su parte y no nos comunicamos. (D7, comunicación personal, 14/11/2024, E2)

De este modo, la socialización con compañeros/as, la normativa de la institución, el ideario, también son parte de la práctica del docente y configuran la forma de trabajar en dicha institución. Las docentes consideran un momento valioso cuando comparten entre docentes las experiencias que tuvieron con cada grupo de estudiantes y qué trabajaron con cada uno, para tener en cuenta temas que más interesa al estudiantado o los que consideran necesario abordarlos o retomarlos en otros años.

Luego, en paralelo a la práctica profesional, se encuentra el cuarto momento que corresponde al perfeccionamiento docente. Sustentado en una reflexión continua sobre la experiencia diaria, con esta instancia se promueve un aprendizaje profesional que se lleva a cabo a lo largo de toda la vida, para la cual se requiere de una formación de profesionales que sean reflexivos, críticos, con respecto a sus saberes y los efectos que pueda llegar a producir su práctica, lo que requiere de una formación teórica sólida. Con respecto al concepto de reflexión, Sanjurjo (2012) hace referencia al autor Schön y plantea que “es necesario que el práctico reconozca y evalúe la situación, la construya como problemática y, a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada escenario singular” (p. 24). Identifica a la reflexión como el acto de considerar nuevamente y detenidamente una cosa, es la acción que permite darnos cuenta de lo que hacemos, cómo y por qué las hacemos, y de la diversidad de condicionantes que las determinan.

Frente a ello, uno de los entrevistados planteaba que, como docentes se van actualizando: “más que nada porque los tiempos cambian y la sociedad también, y más que nada, para saber cómo actuar con los chicos y cómo llevar a cabo una charla que sea amena para ellos” (D6, comunicación personal, 13/11/2024, E1). Otra de las docentes, también planteaba: “nosotras estamos permanentemente con las chicas revisando nuestra formación, del equipo directivo toda información que hay se comparte” (D7, comunicación personal, 14/11/2024, E2).

De este modo, identificamos que en los/as docentes entrevistados/as hay un interés de formación en temáticas de educación sexual, y un deseo de profundizar, ampliar y

reflexionar los conocimientos previos. Se reconoce una gran importancia a la actualización de contenidos, teniendo en cuenta que en los últimos años se han ido sancionando muchas leyes que complementan la perspectiva de la ESI. Estas capacitaciones fueron realizadas en distintas instituciones, tanto públicas como privadas, tal como ilustramos con el siguiente fragmento de entrevista:

me sirvió mucho esto de poder acceder a material actualizado, tanto lo brindado por la INFoD, en su momento, y los cursos que hacíamos de la católica, poder contrastar también un poco, qué era lo que proponía cada una de estas instituciones, escuchar distintos disertantes en función de eso. (D3, comunicación personal, 12/10/2023, E2)

La posibilidad de haber participado en instancias formativas ofrecidas tanto por instituciones públicas como privadas resultó sumamente valiosa, no solo por la diversidad de contenidos, sino también por la posibilidad de contrastar enfoques, perspectivas y marcos conceptuales. Esta experiencia permitió a los y las docentes ampliar su mirada, reconocer tensiones y complementar saberes, enriqueciendo así su práctica pedagógica. Sin embargo, otro de los docentes manifestaba su desacuerdo con la perspectiva y algunos contenidos abordados en cursos del INFoD:

sí claro, realicé cursos en INFoD, realicé cursos en universidades, en fundamentos de la sexualidad, en la universidad fraternidad Santo Tomas de Aquino, realicé varios de INFoD con el solo fin de saber la propuesta ideológica, o sea saberla de raíz, adrede, lo dice, no comparto en absoluto. (...) el que más recuerdo era Embarazos en Adolescentes, bueno toda la cuestión ahí legal, pero bueno está metido el asesoramiento en los métodos anticonceptivos y en el aborto concretamente, en que con la institución tenemos que acompañarlos, todas esas cuestiones que son meramente ideológicas, no comparto en absoluto. (D2, comunicación personal, 10/10/2023, E1)

En el caso del docente citado, su posicionamiento deja entrever una concepción de la sexualidad influenciada por su adscripción personal y profesional al ideario católico. Al considerar como “meramente ideológicos” contenidos vinculados a métodos anticonceptivos y aborto, el docente expresa una mirada que subordina la educación sexual a una perspectiva moral-religiosa. Esto se evidencia cuando señala haber realizado cursos de formación “con el solo fin de saber la propuesta ideológica”, dejando en claro su desacuerdo con enfoques que priorizan derechos sexuales y reproductivos.

Cuando el docente hace referencia a la “propuesta ideológica”, pone de manifiesto una concepción particular del concepto, asociada a la idea de imposición o adoctrinamiento. No obstante, como sostiene Van Dijk (2005), las ideologías no deben entenderse únicamente como formas de manipulación, sino como sistemas de creencias

socialmente compartidos por los miembros de un grupo que organizan su interpretación de la realidad. Desde esta perspectiva, todos los discursos -incluido el religioso y el educativo- siempre están atravesados por ideologías que orientan las prácticas y los modos de comprender el mundo. Así, cuando el docente identifica como “meramente ideológicos” los contenidos vinculados a los derechos sexuales y reproductivos, expresa su propia pertenencia a un marco ideológico determinado, vinculado al ideario moral y religioso de la institución. Como explica Van Dijk (2005), las ideologías controlan indirectamente la producción y comprensión del discurso, al proporcionar los principios básicos que sustentan las actitudes y opiniones de los miembros del grupo. Reconocer este carácter constitutivo de la ideología permite comprender que toda posición educativa implica una toma de postura frente a determinados valores, y que la ESI, al igual que la formación religiosa, se inscribe en un entramado ideológico que define qué saberes y qué cuerpos son legitimados en el espacio escolar.

En esta misma línea, con respecto a los cursos propuestos por la provincia, una de las docentes planteaba que “son bastante básicos. Muchos son autoasistidos y te dejan muchas dudas, y otros a veces son masivos o reiterativos en los contenidos” (D5, comunicación personal, 18/09/2024 E2), mientras que los de la JAE (Junta Arquidiocesana de Educación) “te invitaba primero a vos a reflexionar sobre qué pensabas del género, qué pensabas vos del sexo, qué pensabas vos de la sexualidad. Y después te daban toda la formación desde la bibliografía” (D5, comunicación personal, 18/09/2024, E2).

Este testimonio refleja cómo, incluso desde posturas de desacuerdo con los contenidos propuestos por los cursos públicos, algunos docentes decidieron participar igualmente en estas instancias formativas, ya sea para comprender en profundidad la perspectiva de género o para contrastarla con sus propias convicciones. Esta actitud, si bien es atravesada por tensiones, da cuenta de la relevancia que tienen estos espacios como oportunidades de reflexión crítica. No obstante, también se señalaron diferencias en la calidad y el enfoque de las propuestas formativas. Mientras que los cursos ofrecidos por la provincia fueron valorados como “básicos, autoasistidos y reiterativos”, los realizados por instituciones privadas, especialmente los organizados por la JAE, fueron destacados por su carácter introspectivo y por propiciar una reflexión personal previa al abordaje teórico. Esta diferencia resalta la importancia de pensar las propuestas de

formación docente en su dimensión metodológica. Por otra parte, cuando se tildan de “ideológicos” contenidos como el aborto, los métodos anticonceptivos o la diversidad sexual, no solo se deslegitima una propuesta educativa respaldada por políticas públicas y evidencia científica, sino que se expresa una resistencia a revisar marcos tradicionales sobre sexualidad y género.

Por otra parte, es interesante remarcar que, en estas instancias de capacitación, “cada uno se anota por iniciativa propia” (D1, comunicación personal, 18/09/2023, E2). Es decir, la formación docente en torno a la educación sexual no es aún una práctica sistemática ni obligatoria en las escuelas confesionales, sino que recae en la voluntad individual de quienes ejercen la docencia. Esto revela una fuerte dependencia de la motivación personal para acceder a herramientas fundamentales en la tarea educativa.

A su vez, que los y las jóvenes cuenten con herramientas actualizadas para trabajar la educación sexual, es importante para los entrevistados:

super importante, porque permite a los jóvenes que cuando salen del secundario poder posicionarse frente a la vida, ser responsable de los actos que realiza, conocerse, conocer al otro, sobre todo en esto de la diversidad, de poder respetarse tal cual son. (D4, comunicación personal, 14/12/2023, E1)

es importante que conozcan y que ellos después deciden lo que quieren hacer, pero que sepan eso, qué es lo que tienen a su alcance y sobre todo cuáles son las consecuencias de una decisión que se puede tomar (D1, comunicación personal, 18/09/2023, E2).

Las dos citas ilustran lo trascendental que es para algunos/as de los y las docentes brindar las herramientas y los conocimientos de educación sexual a los y las jóvenes para que se respeten y sepan cómo podrían actuar en los distintos momentos de su vida.

4.2 ESI y EPA ¿Son lo mismo?

En las escuelas católicas, existe un espacio específico destinado al abordaje de los contenidos de ESI. Sin embargo, surge la necesidad de preguntarnos si, para los y las entrevistados/as, la forma en que se nombra este espacio -frecuentemente denominado Espacio para el Amor (EPA)- guarda o no diferencias significativas con respecto a la propuesta de la ESI -tal como ya presentamos en el capítulo 3-. Esta cuestión no es menor, ya que el modo de nombrar también expresa una forma de comprender, de delimitar y de abordar ciertos contenidos y enfoques pedagógicos. Frente a esto, algunas de las respuestas fueron:

me es indistinto en realidad, estoy acostumbrada a nombrarlo como EPA, pero trabajo la Ley de Educación Sexual Integral en el colegio, en ese espacio, me es indiferente (D3, comunicación personal, 12/10/2023, E2).

me parece que sería algo inconcluso si la Educación Para el Amor no abordara todos los ejes que debería abordar en una Educación Sexual Integral, pero sino, incluso a veces le digo ESI, en lugar de decirle EPA, para nosotros es un sinónimo, independientemente de la manera de nombrarlo. (D7, comunicación personal, 14/11/2024, E2)

Como se observan en las citas precedentes para algunos/as docentes la asignatura si bien se llama EPA, en la práctica consideran que se trabajaría con los lineamientos curriculares de la ESI. Sin embargo, otra docente plantea:

nosotros al espacio lo llamamos Educación Para el Amor, pero en si es el mismo espacio, como vos quieras, como prefieras, o sea Educación Para el Amor es como nosotros lo denominamos (...) Nosotros en este espacio de Educación Para el Amor lo que intentamos digamos, es una formación integral de la persona, no solamente reducir a la persona a un aspecto sexual o biológico, sino también integrar todas las dimensiones psicológica, espiritual, obviamente biológica, sociológica, entonces como que educación para el Amor es como tener una concepción más amplia de lo que es la persona. (D4, comunicación personal, 14/12/2023, E1)

La postura de esta docente refleja con claridad una prevalencia del enfoque personalista religioso por sobre el marco normativo de la ESI. Si bien la entrevistada reconoce una dimensión integral de la sexualidad, deja entrever que la denominación “Educación Para el Amor” no es solo un nombre institucional, sino la expresión de un proyecto formativo con base en una perspectiva cristiana, que prioriza la formación integral de la persona desde una mirada esencialista, con focalización en la dimensión espiritual. Si bien la referencia explícita a las dimensiones espiritual, psicológica, sociológica y biológica da indicios de una concepción que entiende la sexualidad como parte de un todo más amplio, pero subordinada a un modelo de desarrollo humano definido por valores religiosos. En este sentido, cuando la docente afirma que el nombre es “como vos quieras”, se pone en evidencia que la Ley es tomada más como un marco externo a cumplir formalmente, mientras que el contenido y el sentido profundo de la propuesta se enraízan en el ideario confesional. Esta resignificación muestra cómo, en contextos confesionales, la ESI puede ser interpretada e implementada de manera filtrada, adaptada o incluso neutralizada por los marcos institucionales dominantes. De esta manera, consideramos que se refuerza la necesidad de un diálogo pedagógico que no solo nombre la Ley, sino que garantice su espíritu: una educación sexual centrada en derechos, igualdad y diversidad. Sin embargo, es interesante la respuesta que dio otro docente:

Pero, desde nuestras instituciones, digamos desde nuestro ideario, conforme a lo que establece la misma ley 26.150, se enmarca o se encuadra esa ley, la de ESI, dentro de una perspectiva mucho más amplia que la sexual que se llama educación para el amor. (D2, comunicación personal, 10/10/2023, E1)

Este docente adopta un posicionamiento distinto al de las docentes anteriores. En su discurso, la expresión “amor” contiene, para él, un sentido más amplio y profundo que lo meramente sexual o genital, y se convierte en categoría central para la educación de la persona. Desde esta visión, se valora una concepción integral del ser humano que incluye no solo lo físico, sino también lo psicológico, espiritual, cultural y trascendente. Sin embargo, es en este punto donde interpretamos que existe una cierta confusión conceptual sobre lo que propone realmente la ESI. Si bien las posiciones de la EPA -sustentada en la perspectiva personalista- y de la ESI -en la de género y diversidad- apelan a una visión integral, difieren en los fundamentos que la sostienen: mientras una se basa en una perspectiva cristiana que prescribe ciertos ideales morales y afectivos, la otra se apoya en principios de derechos humanos, autonomía, diversidad y laicidad. Por ello, enmarcar la Ley 26.150 dentro de una “educación para el amor” no es neutral, sino que puede implicar una reinterpretación que diluye o condiciona sus contenidos y objetivos, adaptándolos al ideario institucional. Esta apropiación parcial de la ESI evidencia cómo, en ciertos contextos confesionales, el lenguaje de los derechos se incorpora de forma estratégica, pero subordinado a marcos doctrinales que pueden limitar su alcance transformador.

En el último fragmento de entrevista citado, como ya venimos exponiendo es posible identificar más claramente la persistencia en algunos/as docentes de una mirada más alineada con la perspectiva personalista, característica de muchas instituciones educativas católicas. Esta perspectiva sostiene la idea de que el ser humano es una unidad indivisible de cuerpo y alma, dotado de una identidad sexual estable y diferenciada entre varón y mujer. En sintonía con esto, el docente agrega: “no hay varón, no hay mujer, que eso es simple construcción de género, que lo genital es como uno viene, pero eso no dice nada” (D2, comunicación personal, 10/10/2023, E1). Así, deja en claro un rechazo a las propuestas que consideran al género como una categoría fluida y construida.

Desde esta visión, se rechazan ciertos posicionamientos que se consideran “ideológicos”, especialmente aquellos vinculados con la perspectiva de género, ya que propone que la identidad de género puede ser construida socialmente y no está determinada únicamente por la biología.

En síntesis, el modo en que se nombra el espacio de enseñanza (EPA o ESI) no es meramente formal, sino que implica posicionamientos ideológicos, pedagógicos y éticos diversos. Mientras algunos/as docentes lograrían articular los lineamientos legales con el ideario institucional, ya que refieren a que comprender la ESI como un derecho que debe garantizarse desde una mirada respetuosa e inclusiva, otros se mantienen en una visión más tradicional y crítica frente a ciertos aspectos de la propuesta estatal. Estas tensiones reflejan las complejidades de implementar la ESI en contextos donde conviven marcos normativos, creencias religiosas y diversas concepciones sobre la persona y la sexualidad.

La implementación de la ESI en escuelas católicas evidencia la coexistencia de discursos y prácticas pedagógicas que oscilan entre la adhesión normativa a los lineamientos curriculares y la reinterpretación de sus contenidos a partir del ideario institucional. Las distintas formas de nombrar el espacio -ya sea como EPA o ESI- no son neutras, sino que revelan posicionamientos epistemológicos y axiológicos sobre la persona, la sexualidad y la función educativa. Mientras una parte del cuerpo docente adopta una perspectiva que reconoce la ESI como un derecho y procura integrar sus ejes de manera transversal, otra parte opta por un enfoque más restrictivo, fundado en una antropología personalista que tensiona con los supuestos de la perspectiva de género. Esta diversidad de interpretaciones pone de manifiesto los desafíos que aún persisten en la implementación efectiva de la ESI en contextos confesionales, donde el marco legal se tensiona y contrapone con las creencias religiosas y representaciones tradicionales sobre el ser humano. Por ello, consideramos de difícil concreción la inclusión transversal de la ESI con perspectivas de género y diversidad sexual en el contexto del ideario institucional de las escuelas confesionales, más allá de accionar específico de algunos/as docentes en sus propuestas de enseñanza.

En este sentido, resulta imprescindible continuar promoviendo instancias de formación docente que permitan un diálogo crítico y respetuoso entre el marco normativo y el ideario institucional, garantizando así el pleno ejercicio del derecho de los y las estudiantes a una educación sexual integral, contextualizada y plural.

4.3 Sentidos construidos sobre la Educación Sexual en el espacio de EPA: relatos y posicionamientos docentes

En este apartado desarrollamos los sentidos que le atribuyen a la educación sexual

los y las entrevistados/as. Recordemos que uno de los objetivos de este trabajo es analizar los sentidos que otorgan los y las docentes a la ESI en particular y la educación sexual en general.

Todos/as los/as docentes entrevistados/as destacan como valioso el espacio de EPA para abordar contenidos de educación sexual. Una de las docentes de una escuela manifestaba “para mí la ESI es súper valiosa como espacio de aprendizaje en las escuelas” (D1, comunicación personal, 18/09/2023, E2). En la misma línea, otra docente de la otra escuela expresaba:

Para mí es super importante, pero no es solo educación sexual, es educación de la persona, obviamente lo sexual es un elemento importantísimo, pero también si no está ligado a lo psicológico, si no está ligado a lo histórico, a lo sociológico, a lo espiritual, o sea para mí no tiene sentido trabajarlo solo sin ver que la persona es alguien mucho más complejo que todo eso. (D4, comunicación personal, 14/12/2023, E1)

Los testimonios docentes permiten identificar una valoración positiva del espacio de Educación Para el Amor (EPA) como lugar legítimo y significativo para abordar contenidos vinculados a la educación sexual. Si bien cada docente lo interpreta desde marcos diversos, se reconoce la importancia de ofrecer a los y las estudiantes herramientas para comprender su sexualidad en relación con múltiples dimensiones: psicológica, espiritual, histórica y social.

Sin embargo, los sentidos atribuidos a la educación sexual no son homogéneos; por el contrario, se configuran a partir del entramado particular de cada institución educativa. En este sentido, las experiencias docentes relevadas muestran cómo cada escuela configura un enfoque singular en torno a la educación sexual, influido por su historia institucional, las trayectorias de sus docentes y las dinámicas del grupo estudiantil.

De este modo, identificamos que los y las docentes de una de las escuelas, comparten un posicionamiento en relación a la perspectiva personalista y utilizan más la expresión EPA, por ejemplo: “Educación para el Amor es como tener una concepción más amplia de lo que es la persona” (D4, comunicación personal, 14/12/2023, E1). Esta afirmación refleja el núcleo de la perspectiva personalista, en tanto concibe a la persona como una unidad integral de cuerpo, mente y espíritu. Otro de los docentes de la misma institución expresaba:

Bueno, cómo lo tenemos aquí a la ESI de acuerdo a nuestras convicciones, de acuerdo a nuestro proyecto institucional, de acuerdo a nuestro ideario, en donde la mirada de la educación sexual está integrada al amor, es de una postura realista, es de una antropología

de siglos de decir qué es el hombre, la mirada que tenemos sobre el hombre, sobre el ser humano, sobre la persona varón, mujer. Bueno, diferente a las propuestas más radicales e ideologizadas que plantean que no hay varón, no hay mujer, que eso es simple construcción de género, que lo genital es como uno viene, pero que eso no dice nada. Bueno, todos esos planteos no son los que seguimos. (D2, comunicación personal, 10/10/2023, E1)

Como se interpreta de la cita precedente, el docente centra su práctica de educación sexual en formar a sus estudiantes en el reconocimiento de sus emociones, el respeto hacia los y las demás, y la reflexión sobre su proyecto de vida, pero difiere en los temas y formas de trabajar esos temas, según la perspectiva de la ESI. Aunque se reconocen objetivos compartidos con la ESI -como el respeto, la reflexión personal y el desarrollo afectivo-, la selección de temas, el modo de nombrarlos y los marcos teóricos desde los cuales se abordan están fuertemente condicionados por el ideario institucional y la postura personalista ya descripta en el capítulo 3, reconociendo sólo a dos géneros y explicitando como ideologizadas a las perspectivas de género y sexualidad. Como ya expresamos anteriormente en este capítulo, toda postura tiene su ideología y la perspectiva personalista conlleva una. En este contexto, podemos decir que interpretamos que el vocablo ESI no se rechaza explícitamente, pero se redefine bajo otros términos, conservando una lógica interna que prioriza la coherencia doctrinal por sobre los lineamientos oficiales.

En las voces de algunas docentes de la otra escuela se advierte un enfoque fuertemente arraigado en la perspectiva de derechos. Una de las docentes plantea: “estamos convencidos de que tenemos la obligación y la responsabilidad de brindar educación sexual integral, es un derecho (...) para mí no podemos negar un derecho” (D7, comunicación personal, 14/11/2024, E2). A su vez, manifiestan que lo importante es que los y las estudiantes estén informados/as, hicieron hincapié en que hay leyes vinculadas a la ESI que se trabajan: “en primero trabajamos un pantallazo de lo que es la ley, lo que dice la ESI como ley, qué contenidos sugiere dar” (D5, comunicación personal, 18/09/2024, E2).

Con relación a la Ley del aborto, otra de las docentes planteaba:

se informa que la ley está regulada, se informa cuál es el procedimiento en cuanto a consultas y demás. Se brinda toda la información en relación a eso, no se trabaja desde una perspectiva de juicio de valor, digamos, simplemente informativa, con todo lo que tenga que ver con el ESI se trabaja de la manera de una perspectiva informativa. (D1, comunicación personal, 18/09/2023, E2)

Frente a la importancia de informar, la docente agrega:

a mí me parece que para tomar decisiones hay que saber y conocer, así que pongo el eje en eso, la información. Me parece que es importante que conozcan y que ellos después deciden lo que quieren hacer, pero que sepan eso, qué es lo que tienen a su alcance y sobre todo cuáles son las consecuencias de una decisión que se puede tomar. (D1, comunicación personal, 18/09/2023, E2)

Las voces precedentes evidencian, en algunos/as entrevistados/as, una apropiación consciente de algunos contenidos de la ESI desde un marco normativo y de derechos, en el que como docentes asumen activamente su rol como garantes del acceso a la información. La centralidad puesta en el derecho a la información y en el conocimiento de las leyes permite construir un espacio educativo que reconoce la autonomía progresiva de los y las estudiantes, habilitando la formación de criterios propios. En este caso, se destaca una postura pedagógica que, si bien se inscribe dentro de una escuela confesional, procura equilibrar el respeto al ideario institucional con el cumplimiento de los contenidos establecidos por la Ley 26.150.

Un aspecto sumamente interesante que surge del análisis es el modo en que los sentidos atribuidos a la ESI por parte de los y las docentes no están necesariamente ligados a sus experiencias escolares previas ni a la formación de grado, sino que se han ido conformando a partir de procesos de profesionalización y socialización docente en ejercicio. Es decir, el posicionamiento respecto a la educación sexual se ha ido consolidando con la práctica misma, a través del intercambio con colegas, la formación continua, la reflexión pedagógica y el contacto cotidiano con los y las estudiantes.

En relación con las prácticas pedagógicas, se destaca la necesidad de ajustar los contenidos y las metodologías a las características de cada grupo. En este punto, se valora especialmente el interés creciente de los y las estudiantes por los temas vinculados a la educación sexual, quienes encuentran en el espacio de EPA un ámbito propicio para expresarse, formular preguntas y reflexionar sobre su identidad, sus vínculos y su proyecto de vida, tal como expresa una docente: “cuando uno detecta un problema [...] está atento. No es que te lo digan directamente, pero se nota que necesitan hablar de esto, necesitan de herramientas” (D5, comunicación personal, 18/09/2024, E2). Esta afirmación da cuenta de una práctica pedagógica atenta, situada y sensible a las realidades concretas de los y las adolescentes.

Esta necesidad de adecuación no solo responde a cuestiones grupales, sino también al momento vital en que cada contenido cobra sentido. Tal como expresa otra docente: “la

interacción con el estudiante depende del momento en que el contenido le resulta realmente significativo” (D3, comunicación personal, 12/10/2023, E2). Esto se traduce en una planificación que se adapta a las trayectorias, intereses y preocupaciones emergentes en el aula. Incluso en relación con la participación, se reconocen diferencias marcadas entre grupos: “yo tengo un grupo que se interesa mucho, que investiga mucho y que pregunta mucho, y otro grupo que no” (D4, comunicación personal, 14/12/2023, E1). Esta docente, en la entrevista, también refuerza la idea de que la enseñanza de la educación sexual exige sensibilidad, flexibilidad y capacidad de lectura del contexto.

La alta participación, el entusiasmo por ciertos temas y la búsqueda de respuestas en el espacio escolar reflejan no solo el interés de los y las adolescentes, sino también la confianza construida con los y las docentes. Una entrevistada lo resume así: “los adolescentes hablan con mucha libertad sobre su sexualidad y evidentemente encuentran dentro del espacio de la cátedra la confianza (...) participan mucho (...) están permanentemente buscando que uno les dé respuestas” (D7, comunicación personal, 14/11/2024, E2). Las dos citas precedentes fueron seleccionadas porque ilustran con claridad cómo las y los docentes perciben y valoran la implicancia emocional, intelectual y social del estudiantado en relación con los contenidos de educación sexual. Lo que plantea esta última docente es una demanda que pone en evidencia el valor simbólico del rol docente como figura significativa en procesos de acompañamiento afectivo, social y cognitivo en torno a la educación sexual. En la misma línea, nos gustaría remarcar lo que proponen Pedruelo et. al. (2023) quienes hacen referencia a que las propuestas pedagógicas e institucionales prioricen espacios para que:

la información que se transmite habilite el diálogo, la circulación de la palabra, el encuentro con el otro, el intercambio, el trabajo en equipo, a fin de que se puedan desplegar la reflexión, la autonomía y los derechos de los niños, niñas y adolescentes como sujetos y ciudadanos. El diálogo docente-alumno que instituye confianza en torno a temas de sexualidad no significa relatar situaciones íntimas, vale decir, no tiene por qué abandonar el marco de la escuela y sus propósitos. (p. 10)

Es importante remarcar que el sentido que le dan a la EPA, a la educación sexual, a la ESI -o como prefieran llamarlo- tiene que ver con todo un contexto en el que viven:

considerar que en todo proceso educativo existe un entrelazamiento de contextos: criterios institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, interpretaciones de los profesores, condiciones ambientales y curriculares. (...) supone una historia y una tradición, a partir de la cual se han fundado una serie de significados (conceptos,

creencias, supuestos, saberes y valores) que sirven a los profesores como soporte en su acción profesional. (Pedruelo et. al., 2023, p. 5)

Como lo expresa la cita, en todo proceso educativo existe un entrelazamiento de factores institucionales, metodológicos, culturales y subjetivos que configuran el modo en que los y las docentes comprenden y llevan adelante la enseñanza. En el caso de las escuelas confesionales, esta red de significados se entrelaza con el ideario religioso, lo cual produce lecturas particulares sobre el cuerpo, la sexualidad, el amor y la persona. Así, los sentidos que adquiere la educación sexual no pueden comprenderse sin considerar estos contextos históricos y simbólicos, que actúan como marco de interpretación y guía en la acción profesional de los y las docentes. Reconocer este entrelazamiento no implica justificar prácticas restrictivas, sino comprender que toda educación sexual es una práctica situada, atravesada por tensiones, negociaciones y resignificaciones constantes.

En el análisis de las entrevistas realizadas, es posible observar que los sentidos atribuidos a la educación sexual por parte de los y las entrevistados/as se configuran en estrecha relación con el contexto institucional y simbólico de las escuelas confesionales en las que trabajan. En sus relatos, se advierte cómo el ideario religioso, las prácticas institucionales y las trayectorias formativas condicionan las maneras en que los contenidos son interpretados, seleccionados y transmitidos. Estos elementos funcionan como marcos de referencia que, lejos de ser neutrales, delimitan y orientan la práctica docente, generando apropiaciones, tensiones y resignificaciones particulares. Así, desde lo abordado en esta tesina, la educación sexual aparece como un campo de sentidos en disputa, en el cual los y las docentes transitan un equilibrio entre sus convicciones personales, el ideario institucional y las demandas de la política pública educativa.

4.4 La articulación entre la institución escolar y las familias para la educación sexual

La relación entre la escuela y las familias en torno a la educación sexual ha sido, desde la sanción de la Ley 26.150 de ESI, un espacio de tensiones, consensos parciales y transformaciones. En los primeros años de su implementación era común encontrar una postura que sostenía que la enseñanza de la sexualidad debía ser una responsabilidad exclusiva de las familias, considerando que se trataba de un tema privado o íntimo.

Sin desconocer la relevancia del rol familiar en la formación integral de niños, niñas y adolescentes, los y las entrevistados/as coinciden en que, actualmente, no se han presentado conflictos significativos con las familias respecto a los contenidos trabajados

en la escuela. Así lo expresaba una de las docentes “no, en general no hemos tenido, o no me ha pasado de tener ‘críticas’ en relación con esto” (D1, comunicación personal, 18/09/2023 E2). En esa misma línea, una docente de la otra escuela manifestaba “por lo menos yo no tuve ningún comentario, no, y tampoco escuche que haya habido comentario en otros cursos” (D4, comunicación personal, 14/12/2023, E1).

Sin embargo, una tercera docente relata que, si bien no ha vivido experiencias de confrontación directa, ha habido intervenciones puntuales por parte de algunas familias:

hemos tenido en algunas oportunidades la intervención de algunas familias que no siempre acuerdan con los contenidos, con la forma de abordarlos, pero a mí, en mis horas de clases, no me ha pasado nunca que venga una familia a cuestionar lo que se enseña, cuestionar el modo. (D7, comunicación personal, 14/11/2024, E2)

A pesar de ello, continuó diciendo que “institucionalmente nunca fue un peso. Quiero decirte, ni desde el equipo directivo, ni del equipo de gestión, nunca hubo un condicionamiento en la forma en la que uno se posiciona en el aula” (D7, comunicación personal, 14/11/2024, E2).

El posicionamiento institucional frente a estos desafíos resulta clave para sostener prácticas pedagógicas con perspectiva de derechos, incluso cuando surgen tensiones con ciertos sectores familiares. La educación sexual en el marco de la Ley de ESI es un derecho de todos los niños, niñas y adolescentes, y la escuela, como garante de derechos, debe asumir su responsabilidad en su enseñanza, construyendo puentes con las familias, pero sin delegar su función educativa. Es interesante cómo la docente previamente citada narra que, a pesar de recibir comentarios de ciertas familias, el posicionamiento institucional se sostiene, ya que consideran que la educación sexual no es una opción sino una responsabilidad ética y profesional. Esta firmeza institucional ha permitido incluso la ampliación del espacio de EPA a 80 minutos semanales en algunos años, lo cual es un claro indicador de voluntad pedagógica y política (mientras que en la otra escuela solo cuentan con 40 minutos semanales en todos los años).

En este sentido, interpretamos que las familias expresan cierta aceptación por una educación sexual en estas instituciones educativas confesionales. Frente a ello, una de las docentes expresaba: “yo creo que hasta a algunas familias las tranquiliza y las libera, les quita alguna carga saber que en algún lado los chicos tienen un espacio para aprender y hablar de determinadas cosas” (D7, comunicación personal, 14/11/2024, E2). Interpretamos que las palabras de la entrevistada darían cuenta de una cierta delegación

de responsabilidades educativas por parte de algunas familias hacia la institución escolar. Una de las docentes expresa que esto se debería también a que últimamente hay ciertos temas que les resulta difícil a los y las adolescentes trabajarlo en sus familias:

Generalmente, son temas que a los chicos les da un poco de vergüenza trabajar en la casa, entonces tampoco es que los padres están tan al tanto, a veces, de lo que se trabaja en ESI, porque no son temas que a ellos se les siente cómodo hablar. (D 1, comunicación personal, 18/09/2023 E2)

No obstante, este proceso presenta ciertos límites, ya que algunos/as docentes consideran que la escuela no debe reemplazar el rol de las familias en la formación de niños, niñas y adolescentes. En palabras de uno de los docentes entrevistados:

El rol de los padres no lo puede suplir nadie. La escuela es subsidiaria, o sea, acompaña la educación de los padres. Lo que no den los padres, la escuela sí puede presentarlo, etc., pero nunca va a poder garantizar ni una formación, ni una adhesión, ni nada de eso. (D2, comunicación personal, 10/10/2023, E1)

La voz de este docente va en línea con lo ya trabajado del ideario religioso y la postura personalista en el capítulo 3. Por ello, algunos/as entrevistados/as expresan que es clave trabajar junto a las familias, especialmente en contextos donde brindar educación sexual acorde a los tiempos actuales representa mayores desafíos. Es por ello que una de las docentes comentaba “no, incluso siempre les digo a los chicos que comenten con los padres, que conversen. El día que viene la ginecóloga que les cuente de qué hablé, el día que viene el urólogo” (D1, comunicación personal, 18/09/2023, E2).

En esta misma línea, recuperamos un fragmento de López Sánchez, dentro de la Revista COPOE “La familia debe colaborar con la escuela, no tiene sentido pedir permiso a los padres, pero sí hacerles participar. No puede haber educación sexual sin los padres o contra los padres” (2022, p. 13). Ante este escenario, los y las docentes buscan interpelar a las familias de forma indirecta, alentando a los y las jóvenes a compartir con sus familias los temas trabajados en la escuela, las visitas de profesionales como ginecólogos o urólogos, e incluso las dudas que surgen durante las clases. Esta estrategia pedagógica busca no solo generar una mayor participación familiar, sino también propiciar entornos de confianza y comunicación que acompañen el desarrollo integral del estudiantado.

A su vez, la Ley 26.150, establece que todas las instituciones educativas deben organizar “espacios de formación para los padres o responsables que tienen derecho a estar informados” (2006, Art. 9). Esta disposición no es menor: reconoce a las familias como actores fundamentales en el proceso educativo, particularmente en el abordaje de

la educación sexual. Lejos de concebir a la escuela como un espacio cerrado, esta normativa impulsa el diálogo y la articulación con los entornos familiares, promoviendo una corresponsabilidad en la formación integral de niños, niñas y adolescentes. Desde un enfoque de derechos, la participación de las familias en la ESI no es solo una posibilidad, sino una dimensión constitutiva del derecho a recibir una educación sexual completa, situada y respetuosa de los vínculos afectivos y comunitarios que rodean al estudiantado.

Habilitar espacios de escucha y formación destinados a las familias contribuye a fortalecer su rol como acompañantes en los procesos de construcción de la identidad, la afectividad y la autonomía de sus hijos e hijas.

En suma, el vínculo entre la escuela y las familias en relación con la educación sexual muestra avances significativos en términos de aceptación y colaboración. Aunque persisten ciertos desafíos, sobre todo en lo que respecta a la implicación efectiva de las familias, los relatos docentes dan cuenta de una creciente confianza en la escuela como espacio habilitado para la educación sexual. Esta confianza debe ser sostenida y fortalecida a partir del diálogo abierto, la transparencia institucional y el respeto mutuo de los roles. Asegurar el derecho a una educación sexual integral requiere del compromiso conjunto de la comunidad educativa en su totalidad, incluyendo a las familias como actores fundamentales en el proceso de formación de los y las adolescentes.

CAPÍTULO 5. LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN SEXUAL: METODOLOGÍAS Y CRITERIOS DOCENTES

Luego de haber indagado en los sentidos que las y los docentes atribuyen a la educación sexual, así como en los modos en que se articulan estos sentidos con sus trayectos formativos, el ideario institucional y el espacio curricular de Educación para el Amor (EPA), este capítulo se orienta a profundizar en las prácticas pedagógicas concretas vinculadas a la educación sexual en las dos escuelas secundarias confesionales analizadas.

En este sentido, se busca identificar y analizar los contenidos, estrategias y enfoques que las y los docentes desarrollan en el aula, ya sea desde EPA u otras materias del currículum. Lejos de partir de una expectativa normativa, el interés radica en comprender cómo se materializa la educación sexual en la práctica cotidiana, en contextos escolares atravesados por marcos institucionales particulares, orientaciones religiosas y posicionamientos docentes diversos. Las decisiones pedagógicas que se abordan a lo largo del capítulo permiten observar qué dimensiones de la educación sexual cobran centralidad, cuáles son tematizadas de manera transversal o esporádica, y cuáles permanecen ausentes o silenciadas. El análisis busca dar cuenta de las tensiones, limitaciones y potencialidades que se ponen en juego cuando se enseñan contenidos vinculados a la sexualidad, en escenarios donde conviven distintas concepciones, valores y modos de entender la formación de los y las adolescentes.

5.1 Sobre la planificación docente de la educación sexual y su transversalidad

Para analizar las prácticas de enseñanza, primero buscamos identificar cómo elaboran los y las docentes la planificación de sus asignaturas. En ambas escuelas plantearon que realizan una planificación anual a principio de año, sin embargo, está sujeta a modificaciones durante el año, ya que pueden surgir nuevos temas o problemas dentro de la escuela que los motive a trabajar ciertos temas no previstos con anterioridad. En tal sentido, una docente planteaba:

Sí, hay un diseño curricular pensado sobre algunos temas orientativos, siempre tratamos de tomarlo como referencia, pero como nosotros tenemos varias reuniones de área tratamos de partir, a principio de año, de qué se alcanzó a dar en el año anterior, qué contenidos hay que repetir este año, o sea, tratamos de ponernos de acuerdo y ya te digo, si surge algo en la clase y hay que modificar esa planificación, se modifica el toque, digamos, al instante y se ajusta a las necesidades de los chicos. (D1, comunicación personal, 18/09/2023, E2)

A su vez, en ambas escuelas comentaron que la asignatura que se denomina EPA comparte la nota de la libreta con el espacio de Formación Religiosa. Frente a ello, se indagó con respecto a si existe una relación de contenidos entre ambas asignaturas. En una de las escuelas, una docente expresó:

No, son dos espacios diferentes, el espacio de formación religiosa es uno, el espacio de educación para el amor es otro (...) cuando yo hablo de educación para el amor no parto de la religión, parto más desde lo biológico, desde lo científico, desde lo espiritual, pero en el sentido amplio, desde el sentido de la vida. (D4, comunicación personal, 14/12/2023, E1)

Mientras que, en la otra escuela, las docentes identificaron cierta relación o vínculo entre ambas asignaturas, ya que corresponden a una misma materia general:

Si, hay toda una planificación que se hace en espacios compartidos con formación religiosa. (...) Entonces, si hablamos sobre lo que es la sexualidad, cómo se vive la sexualidad, cómo se construye esa sexualidad, qué factores nos influyen, ahí buscamos la relación con eso que dan en catequesis. Y si no, a veces, por ejemplo, trabajamos los valores en común. Entonces, entre los dos, estamos trabajando este valor y relacionamos de esa manera. (D5, comunicación personal, 18/09/2024, E2)

En realidad, esta materia de EPA está calificada con formación religiosa, que quiere decir, en la libreta los chicos tienen Espacio para el Desarrollo del Ideario, en la que confluyen estas dos materias, formación religiosa y EPA. (...) Te doy un ejemplo, los profesores de formación religiosa están trabajando en 5to sobre la tercera edad o los vínculos de los alumnos con los adultos mayores, bueno nosotros desde EPA tratamos de relacionar ese contenido vinculado con algo de ESI, es decir, planificamos no solo entre las docentes de EPA, sino también con las docentes de formación religiosa. (Docente 7, comunicación personal, 14/11/2024, E2)

A partir de los testimonios, se observa que el vínculo entre EPA y Formación Religiosa no se presenta del mismo modo en ambas escuelas. Mientras que en una de ellas se enfatiza la autonomía entre los espacios, en la otra se plantea una planificación conjunta y una articulación explícita de contenidos, donde se busca establecer continuidades entre los valores religiosos y los temas trabajados en EPA. Estas prácticas reflejan cómo la educación sexual se configura en diálogo con el ideario institucional y con una concepción formativa que prioriza ciertos valores éticos y espirituales, ya abordados en los capítulos anteriores al analizar la perspectiva personalista que orienta la EPA.

Por otra parte, se les preguntó si identifican una transversalización en relación con la educación sexual, si realizan actividades en conjunto con otras asignaturas. La transversalidad no es entonces un agregado, sino una forma de comprender la escuela

como un entramado de saberes, prácticas y relaciones que pueden ser interpeladas y transformadas. De este modo, por transversalización nos referimos a si la educación sexual trasciende la materia específica de EPA y se trabaja en otras asignaturas, para repensar las formas de enseñar, de vincularse y de habitar la escuela.

En la escuela 1, una de las docentes de EPA respondió que era nueva en la institución y que no sabía responder si se trabaja transversalmente, mientras que, el otro docente de EPA comentaba que no sabía si se trabajan temas de educación sexual de forma transversal, pero cuando surge algún problema suelen hablar del tema:

Si veo cuestiones muy básicas, a ver, falta de respeto en el aula, todos los profesores están atrás. Pero ya algo puntual, enfermedad de transmisión sexual, por decirte un contenido, y no, no, no creo que se trate en otras materias, no, no, no creo, pero ni lo pregunté, lo dejan más a otros espacios, pero asumo que todos están formados o tienen una idea de estas cuestiones. (D2, comunicación personal, 10/10/2023, E1)

A su vez, agregaba que son algunos/as docentes puntuales con quienes más tiene conversaciones sobre educación sexual:

Por ejemplo, la otra vez surgió el tema en psicología, con la Profé [menciona su nombre], bueno ¿Qué estás dando ahora? Ah, yo empecé a dar tema con eso. Ah bueno, perfecto, sería bueno que trabajemos en este problema que tuvieron en el aula con relación a la conciencia, la conciencia que se forma, etcétera, o la conciencia que se adormece, etcétera.

(...) La otra vez, me acuerdo hace unos años atrás, yo hablé con el profe de biología, para que le explique bien porque estaban inquietos con todo el tema también del ciclo menstrual, y le hago una explicación más, porque algunos chicos no tenían información en la primaria, entonces bueno, entiendo que apareció el contenido. (D2, comunicación personal, 10/10/2023, E1)

Con respecto a este último comentario, el docente de biología también mencionó que hubo una relación entre su asignatura y la de EPA:

El año pasado sí, con este tema que te contaba del aborto, sí. Hubo como una interrelación entre materias. Fue [nombra a uno de los docentes de PEPA] uno de los que me planteó que hable sobre esta temática, que pregunte qué opinaban, que pensaban al respecto, si estaban de acuerdo o no, cosas así, tratar de desligarnos de todo ese pensamiento en sí. (D6, comunicación personal, 13/11/2024, E1)

Por otro lado, las docentes de la Escuela 2 plantearon que si hay ciertos temas que trabajan también en otras asignaturas, quizás no le dan el nombre de educación sexual, aunque si lo sea. Una de las docentes comentaba:

No sé si lo rotulan como, bueno, ahora vamos a dar ESI, chicos. Pero sí. Por ejemplo, en

2do, cuando trabajamos los derechos sexuales y reproductivos, siempre trabajamos para cada derecho alguna situación, alguna noticia, en donde se vulnera alguno de esos derechos. Y siempre dicen “ah ese derecho lo dimos en...” y ahí me doy cuenta que realmente están trabajando ese contenido, a pesar que uno dice o no lo presenta como contenido de ESI. (D5, comunicación personal, 18/09/2024, E2)

Esta entrevistada es también docente de biología, que al igual que otras profesoras reconocieron cierto vínculo entre la EPA y Biología en los primeros años, tal expresan así: “En biología también tiene algún tipo de articulación en los años más chicos” (D1, comunicación personal, 18/09/2023, E2). “La profesora de Biología trabajó un montón en los primeros años” (D3, comunicación personal, 12/10/2023, E2).

Además, las docentes identifican cierto vínculo entre las tutoras y las docentes de EPA. En algunos casos, las docentes de EPA de un año son tutoras de algún otro año y es, por ello, que el vínculo es más cercano y realizan actividades en conjunto:

Trabajamos en conjunto con el equipo de tutoras, en mi caso soy tutora y soy profesora de EPA para ver también cuáles son, por ahí, las inquietudes que detectan ellas en los adolescentes, que están la mayor parte del tiempo acompañándolos juntos. (...) Sí, este año vino un urólogo a explicar a los chicos de 4to. el uso de métodos anticonceptivos de barrera y la prevención de infección y transmisión sexual, esa actividad se trabajó en forma conjunta con la tutoría, para dar el espacio, para que los chicos puedan repreguntar después. Ahora estamos trabajando en la tutoría de 4to. y las chicas de EPA lo van a retomar, cuidado de la salud mental en los adolescentes, para el cuidado del cuerpo, por ejemplo, y la salud que ponen los ejes de la ESI. (D3, comunicación personal, 12/10/2023, E2)

Trabajan desde tutorías, con las psicopedagogas, hacen siempre algún que otro taller, sobre violencias, sobre vínculos. El año pasado hicimos uno sobre consumo problemático. En esa semana, todos los espacios debían trabajar un tema puntual que te daban las psicopedagogas de acá. (D5, comunicación personal, 18/09/2024, E2)

Si, generalmente todos los años, proponemos desde el espacio de tutorías, y muchas veces acompañados de los docentes, jornadas compartidas con todos los estudiantes. Hicimos jornadas de consumo, jornadas de formas de tratarnos, vínculos saludables, en relación a redes sociales, hicimos jornadas en relación a los consentimientos. (D7, comunicación personal, 14/11/2024, E2)

En definitiva, interpretamos a partir de todas las voces que, si bien no se observa una transversalización sistemática y planificada de la educación sexual, especialmente en la segunda escuela emerge una modalidad de trabajo colaborativo que favorece una circulación de contenidos articulados a la sexualidad en algunos espacios curriculares y esto se podría relacionar con vínculos personales más estrechos entre los y las docentes.

De este modo, podemos afirmar que la transversalización de la ESI no depende

exclusivamente de una normativa vigente, sino también de disposiciones personales, vínculos pedagógicos y contextos institucionales. Si bien en ambas escuelas no hay una política formal que organice la transversalización, en una de ellas (E2) advertimos una mayor integración entre espacios curriculares, posiblemente habilitada por una cultura institucional más abierta a la colaboración docente.

A su vez, emerge en algunas entrevistas que la planificación en torno a la educación sexual no se concibe como un trabajo aislado del espacio de EPA o de la materia de Biología. Por el contrario, se observa un esfuerzo sostenido por planificar en diálogo con otros espacios curriculares, como Formación Religiosa, Tutorías y otras asignaturas afines. Comprendemos que esta articulación no respondería mayormente a una política institucional formalizada, sino que es impulsada por acuerdos informales y la disposición de los equipos docentes.

La planificación conjunta, en este sentido, adquiere un valor pedagógico significativo: permite un abordaje más coherente y contextualizado de los contenidos, favorece la continuidad pedagógica entre diferentes años y materias, y posibilita adaptar la propuesta a las demandas y problemáticas de los y las estudiantes. Esta práctica colaborativa, que podría pensarse como una forma incipiente de transversalización, permite que el enfoque educativo de la institución -anclado en su ideario confesional- no impida el abordaje integral de temas vinculados al cuerpo, los vínculos y la identidad.

5.2 Contenidos de educación sexual en el espacio de EPA: experiencias docentes

Entre los contenidos más recurrentes mencionados en las entrevistas docentes, se destacan las enfermedades de transmisión sexual (ETS), los métodos anticonceptivos, el cuerpo humano y otros temas más específicos según cada institución. Esta centralidad en torno al cuerpo biológico y sus funciones reproductivas resulta coherente con el ideario de las escuelas confesionales, donde los discursos sobre el cuerpo suelen estar atravesados por valores vinculados a la moral sexual y al resguardo de la intimidad. En la Escuela 1, las y los docentes no expresan en extenso los contenidos abordados, aunque sí mencionaron algunas temáticas trabajadas. En 2do año, la docente de EPA abordó las ETS, los métodos anticonceptivos y el conocimiento del cuerpo a lo largo de casi todo el ciclo lectivo. En 3ero, el docente de Biología identificó como contenidos principales el sistema reproductivo, la menstruación y los métodos anticonceptivos:

En 2do año dimos al principio el conocimiento del cuerpo, las relaciones, las relaciones sexuales, los anticonceptivos, los métodos anticonceptivos, las enfermedades de transmisión sexual; eso es más o menos lo que abordamos. (D4, comunicación personal, 14/12/2023, E1).

En la Escuela 2, en cambio, las docentes ofrecieron un desarrollo más detallado sobre los temas que trabajan en los distintos años. La docente de EPA de 1ero y 2do año, que también se desempeña como docente de Biología, señaló que trabaja contenidos relacionados con el cuerpo humano, la higiene y la alimentación:

En 1ro trabajamos todo lo que es el cuidado del cuerpo, cómo trabajar los genitales, también de conocerlo, pero siempre enfocado al cuidado, a la higiene del cuerpo. (...) A mí me interesa mucho, cuando hacemos el cuidado del cuerpo, el tema por ejemplo de la alimentación; esto lo vemos en 2do año, el tema de la imagen corporal. (D5, comunicación personal, 18/09/2024, E2).

Por su parte, la docente de 4to año de EPA trabaja contenidos referidos al embarazo, los métodos anticonceptivos y las ETS. A estos se suman otros temas, como el consumo problemático y la ludopatía que, si bien no se relacionan directamente con la sexualidad, son incluidos en el espacio de EPA por su relevancia para la salud integral:

Bueno, lo vamos innovando todo el tiempo, pero hablamos mucho de los métodos anticonceptivos, los tipos de métodos anticonceptivos que hay. Hablamos de derecho sexual y de reproducción al principio, los chicos reciben la visita de un urólogo, que habla de algunas enfermedades de transmisión sexual (...) y recibo la visita de una ginecóloga que también habla de esto. (...) Se trabaja consumo, consumo teniéndolo en sentido amplio de la palabra. (...) Ahora incorporamos todo lo que tiene que ver con ludopatías. (D1, comunicación personal, 18/09/2023, E2).

En 4to son esos contenidos más específicos: embarazos, métodos anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual. Ahora con 4to estamos trabajando consumo, consumo problemático, pero la mayor parte del año en 4to la dedicamos a eso: métodos anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual, embarazos, alternativas ante un embarazo inesperado en la adolescencia. Siempre vienen profesionales a hablar sobre esto. (D7, comunicación personal, 14/11/2024, E2).

La presencia predominante de contenidos vinculados al conocimiento del cuerpo, los métodos anticonceptivos y las enfermedades de transmisión sexual puede comprenderse como resultado de trayectorias docentes formadas, en gran parte, bajo modelos tradicionales de educación sexual, especialmente el biologicista y el biomédico, que enfocan la enseñanza en la anatomía y la prevención de riesgos asociados a la sexualidad (Morgade et al., 2011). La legitimación de estos enfoques se ve reforzada,

además, por la participación de profesionales del campo de la salud² -como ginecólogos y urólogos- que validan una perspectiva médica centrada en la función reproductiva y el autocuidado. Esta centralidad del cuerpo entendido desde lo biológico y lo higiénico aparece alineada con el ideario de las instituciones confesionales que, como abordamos en el capítulo 1, sostienen discursos sobre la sexualidad atravesados por valores como la reserva, el pudor y la responsabilidad individual. Asimismo, la inclusión de contenidos como el consumo problemático o la ludopatía refleja una perspectiva preventiva más amplia que, sin centrarse exclusivamente en la sexualidad, apunta al desarrollo de habilidades personales, el discernimiento ante situaciones de riesgo y el fortalecimiento de actitudes acordes con los valores institucionales. Como plantea Sanjurjo (2004), las prácticas docentes se construyen a partir de un entramado de saberes provenientes de la biografía escolar, la formación inicial y los procesos de socialización profesional, lo cual permite comprender la persistencia de ciertos enfoques y la selección específica de contenidos en cada institución.

Otro de los temas más abordados en ambas instituciones es el conocimiento del propio cuerpo y el de los/as otros/as, así como los modos de cuidado y vinculación con uno/a mismo/a y con los demás. Este enfoque suele iniciarse en los primeros años de la secundaria, donde se pone especial énfasis en el reconocimiento de la identidad, la corporalidad y los vínculos afectivos. Estos contenidos no se restringen a una dimensión exclusivamente biológica, sino que incluyen aspectos emocionales, relacionales y sociales que acompañan los procesos de construcción subjetiva en la adolescencia. Como se señaló en el capítulo 2, los modelos biologicista y biomédico tienden a dejar de lado estas dimensiones, pero en ambas escuelas identificamos propuestas que intentan ampliar esa mirada. Así, en la Escuela 1 se trabaja el reconocimiento personal, los vínculos afectivos y la diversidad de formas familiares, tal como lo expresa una docente al señalar la importancia de los lazos y roles familiares más allá de los modelos tradicionales:

En 1ero fue sobre todo también el conocimiento de uno mismo, de las relaciones, de lo que significa hacer amigos, el tema de las familias, qué significa la familia, los lazos familiares, la familia amplia digamos, hay otras personas que cumplen esos roles que tal vez no son papá y mamá pero que tienen esos roles. (D4, comunicación personal, 14/12/2023, E1).

² En las entrevistas no se indagó sobre quiénes son estos profesionales, presuponiendo que comparten la orientación religiosa de la institución.

Mientras que, en la Escuela 2, la propuesta pedagógica incorpora la reflexión sobre el cuerpo propio y el ajeno, el cuidado personal y la construcción de la identidad, enfatizando una mirada integral que articula lo biológico con lo emocional y social. Una docente expresaba que trabaja: “Lo que soy, cómo estoy formado, cómo pienso sobre el otro, el cuerpo del otro, cómo me cuido” (D5, comunicación personal, 18/09/2024, E2).

Estos contenidos, vinculados al desarrollo de la identidad y el cuidado personal, no solo se presentan de forma introductoria en 1er año, sino que se retoman y amplían en los años siguientes. Por ejemplo, en 2do año, en la misma institución, se trabaja específicamente la construcción de la imagen corporal y su relación con las redes sociales, la adolescencia y los trastornos alimenticios:

El tema de la imagen corporal, cómo impacta en los medios, cómo impacta hoy las redes sociales, con el tema de la imagen que uno tiene, la construcción de esa imagen que tiene, manifestada uno en sí mismo. Y cómo influye eso en la adolescencia que está cambiando su cuerpo, y cómo se relaciona con la alimentación. (D 5, comunicación personal, 18/09/2024, E2).

Desde este enfoque, el cuerpo no se trabaja únicamente desde una perspectiva biológica, sino también en relación con los mandatos sociales, culturales y mediáticos que afectan directamente a los/as adolescentes. Esto refuerza la idea de que el conocimiento corporal en estas instituciones no se limita a un saber anatómico, sino que se vincula con los modos de ser y estar en el mundo. En esta misma línea, la docente de 2do año de la Escuela 1 incorpora la noción de intimidad como parte del cuidado del cuerpo, promoviendo una reflexión crítica sobre la exposición en redes sociales:

Después yo introduje un tema que me parece importante: el hecho de la intimidad, qué significa la intimidad, por qué tengo que cuidar mi intimidad, por ejemplo, por qué subo tales fotos a Instagram o a las redes sociales, qué es lo que quiero mostrar cuando subo determinadas fotos, los peligros que puede haber si subo determinadas fotos, el pudor, esto de poder preservarse a la hora de las imágenes que muestro. (D4, comunicación personal, 14/12/2023, E1).

Este abordaje permite problematizar los límites entre lo público y lo privado, así como generar herramientas para el cuidado personal en contextos mediados por la tecnología, donde la exposición corporal adquiere nuevos sentidos.

En continuidad con los contenidos vinculados al cuerpo, la identidad y la intimidad, se observa también una línea de trabajo sostenida en torno a los vínculos interpersonales, que acompaña los procesos de desarrollo y transformación propios de la

adolescencia. En la Escuela 2, las propuestas abordan de manera integral las relaciones afectivas, la construcción de lazos y el cuidado personal, en articulación con las etapas vitales de los y las estudiantes. Particularmente en 3er año se trabaja sobre los cambios en los vínculos con pares y adultos, el surgimiento del interés afectivo y sexual, así como las formas contemporáneas de vinculación mediadas por tecnologías. Se incorporan temáticas como el consentimiento, la privacidad y la intimidad, que resultan fundamentales para problematizar los modos de relacionarse, tal lo expresa una docente:

En 3ero trabajamos todo lo que tiene que ver con relaciones en la adolescencia, los vínculos con otros, (...) cómo se modifican esos vínculos con los pares, cómo se modifican los vínculos con los adultos, cómo empieza a aparecer el interés sexual o el interés por otro tipo de contacto afectivo, (...) trabajamos mucho sobre los vínculos mediados por la tecnología, el consentimiento, la privacidad, la intimidad. (D7, comunicación personal, 14/11/2024, E2).

Este tipo de propuestas promueven una reflexión situada sobre los modos de vinculación en la adolescencia, considerando tanto los aspectos emocionales como las condiciones socioculturales que los atraviesan. En los años superiores, estos ejes no solo se sostienen, sino que se profundizan. En 5to año, por ejemplo, se incorpora la temática del proyecto de vida, vinculando la educación sexual con la toma de decisiones personales y la proyección a futuro:

Y en la última parte de 5to trabajamos sobre el proyecto de vida, y en relación al proyecto de vida qué aportes hace la educación sexual integral en la construcción de ese proyecto de vida. (D7, comunicación personal, 14/11/2024, E2).

Este enfoque permite ampliar la noción de afectividad, entendiéndola no sólo como una vivencia emocional inmediata, sino también como una dimensión constitutiva de la subjetividad, que incide en los deseos, los vínculos y los horizontes vitales. La Educación Sexual, en este sentido, se presenta como una herramienta clave para acompañar las trayectorias adolescentes desde una perspectiva integral y situada.

Luego, existen otros contenidos que difieren en la forma de abordarlos en las distintas escuelas. Con respecto a las leyes que trabajan en ambas escuelas aseguraban que el objetivo es informar, por lo que abordan estos temas en los diferentes años. Sin embargo, las escuelas tienen posicionamientos distintos. Por un lado, en la Escuela 1 informan sobre las leyes, sin embargo, sostienen la postura que establece que existe vida desde la concepción y que hay que defenderla. De este modo, trabajan la Ley de la

Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), con el objetivo de informar, pero dejando en claro que la institución se defiende otra postura. En palabras de los y las docentes:

El año pasado surgió el tema del aborto, que acá se trata más de un lado biologicista y catolicista también, porque estamos en una escuela católica y bueno, hay que mantener una postura. Se sabe cuál, pero, desde el lado biologicista se explica todo, todas las dudas que tengan, se sacan en el momento y no hay ningún problema en responder eso, salvo lo del tema del aborto, es una sola postura, es decir, se aceptan todas, pero desde el lado católico es una sola. (D6, comunicación personal, 13/11/2024, E1)

Nuestra postura es que quien está en el vientre materno, haya o no intención de tenerlo, etc. por parte de la mujer, es una vida, y que por lo tanto esa vida, si se la deja estar, si es su continuo, no se puede apagar para luego prender, se interrumpe y la interrupción es aniquilamiento de la vida. (D2, comunicación personal, 10/10/2023, E1)

En la Escuela 2 también trabajan en 4to año el aborto, más específicamente la Ley, de la siguiente manera:

Se informa que la ley está regulada, se informa cuál es el procedimiento en cuanto a consultas y demás. Se brinda toda la información en relación a eso, no se trabaja desde una perspectiva de juicio de valor, digamos, simplemente informativa, con todo lo que tenga que ver con el ESI se trabaja de la manera de una perspectiva informativa. (...) simplemente se informa sobre lo que existe, lo que hay, y para que el adolescente sepa, y de ahí pueda tomar decisiones que le correspondan. (D1, comunicación personal, 18/09/2023, E2)

Por otro lado, en la Escuela 2, si bien el objetivo principal también es informar, le dan una mayor amplitud a trabajar leyes y es la única en que se planteó trabajar la Ley de ESI en 1er año y luego reforzarla en el 5to año. En palabras de la docente de 1ero:

En 1ero trabajamos un pantallazo de lo que es la ley, lo que dice la ESI como ley. Entonces, en 1ero como que enfocamos un poco bien lo que es la ley, qué dice la ley, qué contenidos sugiere dar en ese programa. (D5, comunicación personal, 18/09/2024, E2)

Y, en 5to año, los/as estudiantes realizan un trabajo de investigación sobre la aplicación de la Ley de ESI en la misma escuela, desde jardín hasta el secundario:

En 5to Año hicimos un proyecto que se llama la ESI en mi escuela y los estudiantes de 5to analizaron la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral desde Sala de tres hasta 5to Año en la escuela secundaria en este colegio. Entonces trabajamos con los cuadernillos que brinda el ministerio para ver si los docentes del colegio los conocían, para ver qué se seleccionaba de esos cuadernillos, qué recuerdos tenían de alumnos del colegio y cuáles eran las falencias que detectaban en la aplicación de la ESI. (D3, comunicación personal, 12/10/2023, E2)

Y, en 5to, es un poco diferente, hace unos años que venimos repensando la propuesta en 5to, porque uno trae contenidos y ellos dicen “ya lo sabemos”, “ya lo trabajamos”,

entonces desde hace un par de años, estamos trabajando sobre la Ley de Educación Sexual Integral, que ellos investiguen sobre la Ley, que la conozcan, que conozcan cuáles son sus distintos ejes, los cinco ejes, que incluso han hecho trabajos de investigación en el nivel inicial y nivel primario, con entrevistas a docentes para ver cómo se trabajan esos cinco ejes en los distintos niveles, entonces hacemos un trabajo más profundo sobre la Ley. (D7, comunicación personal, 14/11/2024, E2)

Estas diferencias en el abordaje de las leyes pueden entenderse a partir de los marcos institucionales que orientan el trabajo pedagógico en cada escuela. En ambos casos, se parte de una posición confesional católica que considera la existencia de la vida desde la concepción, postura que también es sostenida y transmitida por los/as docentes. Sin embargo, las formas en que se presenta esta perspectiva a los y las estudiantes varían. En la Escuela 1, se advierte un enfoque más restrictivo, en donde la enseñanza de la Ley de IVE se limita a un tratamiento biologicista y normativo, en el cual se hace explícita una única postura institucional. Este tipo de abordaje puede vincularse a lo que Morgade et al. (2011) denominan modelo moralizante, que se sustenta en una lógica del “deber ser”, centrada en principios religiosos que orientan lo que se considera correcto o incorrecto, muchas veces sin espacio para la reflexión crítica. Por otro lado, en la Escuela 2, si bien también se sostiene el ideario católico y se aclara que la institución tiene una posición tomada frente al aborto, se promueven actividades que permiten un conocimiento más profundo del marco legal, como el análisis de leyes y su aplicación en la vida escolar. Esta diferencia puede leerse con relación a los trayectos formativos docentes, los espacios de socialización profesional y perfeccionamiento docente a los que acceden, que inciden en las prácticas y contenidos que se priorizan (Sanjurjo, 2004).

Finalmente, con respecto a los temas que menos se abordan en las escuelas -o se hacen con menos profundidad-, con más énfasis en una que en la otra, nos encontramos con temas como orientación sexual, género, identidad de género, roles de género, estereotipos, diversidad de género, entre otros. Así, la docente de 3er año de la Escuela 2 expresó abordar:

Trabajamos el concepto de sexualidad, (...) cómo se construye la sexualidad, qué dimensiones tiene la sexualidad, definimos algunos conceptos como orientación sexual, identidad de género, género, rol de género, estereotipos de género. (D7, comunicación personal, 14/11/2024, E2)

En la misma escuela, en el 4to año, amplían lo abordado en el año anterior definiendo el concepto de identidad de género:

Se informan las diferentes identidades, la diversidad de género que hay, las diferentes conformaciones de un lugar de respeto, de empatía en el otro, se informa para que se dé a conocer, se escucha lo que cada uno piensa. Se aborda la diversidad sexual y se respeta. (D1, comunicación personal, 18/09/2023, E2)

Aunque no se advierte un desarrollo amplio o sistemático de los contenidos vinculados a género, identidad de género y orientación sexual, su mención en los relatos docentes permite suponer que estos temas están presentes en la escuela, posiblemente como abordajes puntuales. Como se planteaba en el capítulo 2, el modo en que se enseñan estos contenidos suele depender de las trayectorias formativas y de las decisiones pedagógicas de cada docente, más que de una planificación institucional sostenida. En este sentido, Morgade et al. (2011) advierten que, en muchos casos, la dimensión de género es abordada sin una formación específica, lo que puede traducirse en propuestas fragmentadas o centradas en estereotipos. Asimismo, como señala Torres (2021), en las escuelas confesionales los discursos sobre las identidades y los roles de género tienden a organizarse dentro de marcos normativos tradicionales, lo cual incide en los modos de representación y en los límites de lo que puede decirse o enseñarse.

Por el contrario, en la Escuela 1, no se registraron referencias explícitas al trabajo de estos contenidos. Esta diferencia parece vincularse al posicionamiento personal de cada docente respecto a estas temáticas. En este sentido, un docente expresó:

Hay, qué sé yo... puede haber chicos que hoy se definen... con cierta orientación... sexual... o de género... pero que, sin embargo, si así se expresan, así se muestran... así quieren adquirir ese rol, no hay ninguna traba, sino que ellos en su propia vida son incoherentes o contradictorios. (D2, comunicación personal, 10/10/2023, E1)

La ausencia de referencias explícitas al abordaje de temas vinculados a la diversidad sexogenérica no puede considerarse neutra: más bien, sugiere los límites de lo decible dentro de ciertas configuraciones escolares, en las que el reconocimiento de estas experiencias se encuentra mediado por valores, creencias y discursos institucionales. Como advierte Torres (2021), en muchas escuelas confesionales persisten concepciones moralizantes que dificultan la inclusión plena de las diversidades, incluso cuando no se las niega abiertamente. A su vez, esta omisión también puede entenderse en el marco de las trayectorias formativas docentes, en las que, como señalan Morgade et al. (2011), la dimensión de género y diversidad suele haber sido escasamente abordada, lo que limita la apropiación pedagógica de estos temas en el aula.

En síntesis, el análisis de los contenidos abordados en el espacio de EPA en ambas

instituciones revela tanto continuidades como contrastes significativos. Si bien los temas vinculados al cuerpo biológico, los métodos anticonceptivos y la prevención de enfermedades constituyen una base común, su tratamiento responde a enfoques diversos, que oscilan entre perspectivas más tradicionales, centradas en la salud reproductiva y el autocuidado, y otras más amplias, que integran dimensiones emocionales, sociales y culturales. La presencia de profesionales externos y el predominio de contenidos de tipo biomédico evidencian la vigencia de modelos formativos clásicos, como el biologicista y el moralizante (Morgade et al., 2011), en particular en la Escuela 1. Sin embargo, en la Escuela 2 se advierten propuestas pedagógicas que intentan ampliar esta mirada, incorporando temáticas como la imagen corporal, el consentimiento, la construcción del proyecto de vida. Estas diferencias pueden comprenderse a la luz de los posicionamientos institucionales, los trayectos docentes y los márgenes de autonomía profesional que configuran las prácticas educativas (Sanjurjo, 2004). Así, los contenidos de la educación sexual en la EPA no sólo reflejan qué se enseña, sino también cómo se construyen los sentidos en torno a la sexualidad, dentro de instituciones escolares atravesadas por valores religiosos, mandatos normativos y decisiones pedagógicas situadas.

Es por ello que, cuando hablamos de continuidades, hacemos referencia a los contenidos que ambas instituciones mantienen en común, vinculados a enfoques tradicionales sobre la sexualidad, como el cuidado del cuerpo, la prevención de enfermedades y la salud reproductiva. Por otro lado, los contrastes aluden a rupturas frente a estos modelos: algunas prácticas amplían el enfoque integrando dimensiones afectivas, identitarias, de consentimiento y de proyección personal, evidenciando un intento de superar la perspectiva biologicista y moralizante que es predominante.

5.3 ¿Qué interesa al estudiantado? Una mirada desde los y las docentes

El interés de los y las estudiantes respecto a los contenidos trabajados en las clases de educación sexual constituye un aspecto relevante para analizar cómo se construyen y adaptan las propuestas pedagógicas en las escuelas. En este apartado, se recupera la perspectiva de los y las docentes entrevistados/as, quienes interpretan y narran qué temas generan mayor participación, curiosidad o demanda entre el estudiantado. Estas percepciones permiten comprender no sólo los intereses adolescentes, sino también las estrategias y decisiones docentes en torno a qué contenidos priorizar o retomar.

Uno de los aspectos señalados por los y las docentes es que el interés de los y las estudiantes respecto a los temas abordados está estrechamente vinculado a la etapa vital por la que transitan. En este sentido, el contenido resulta significativo cuando los y las adolescentes pueden relacionarlo con experiencias concretas de su vida cotidiana o con situaciones que los atraviesan directamente, tal como explicó una entrevistada:

Los chicos perciben y explotan el contenido en un momento que resulta significativo para ellos. (...) un estudiante que vos le hablas de sustancias, de adicciones en 1er año a lo mejor no está resultando significativo, a no ser que haya iniciado algún consumo o tenga algún familiar cercano que esté atravesando esta situación. (D 3, comunicación personal, 12/10/2023, E2)

Desde esta mirada, el interés no es homogéneo ni permanente, sino que fluctúa según la edad y las experiencias personales o sociales del grupo. En la misma línea, otra docente, también de la Escuela 2, señaló: “Estamos viviendo problemas de chicas con problemas en la alimentación. Entonces, como que lo vamos enfocando.” (D5, comunicación personal, 18/09/2024, E2). Esta afirmación refleja cómo ciertos temas adquieren relevancia en función de las problemáticas concretas que atraviesan al grupo. La escucha atenta a estas inquietudes forma parte del desafío docente de sostener propuestas situadas, que reconozcan la heterogeneidad de las trayectorias y necesidades adolescentes. Como se desarrolló en el capítulo 3, los procesos de enseñanza vinculados a la sexualidad están atravesados por relaciones intersubjetivas complejas, en las que la afectividad, la confianza y la significación personal son dimensiones centrales.

Una docente expresa que, en 3er año, se priorizan temas en función de las inquietudes que las y los estudiantes manifiestan o de situaciones que los y las docentes perciben: “En 3ero se trabaja mucho en el noviazgo, las relaciones sexuales, en cuanto al aborto, o sea, ahí como que vamos buscando dentro del interés de los chicos, por lo que van atravesando.” (D5, comunicación personal, 18/09/2024, E2) A partir de este tipo de relatos, interpretamos cómo los y las docentes de la Escuela 2 tienden a adaptar los contenidos en función de las necesidades e intereses que detectan en cada grupo. Las inquietudes del estudiantado son comprendidas como indicios de temáticas a priorizar y profundizar en momentos específicos. Esta modalidad no se observa, al menos explícitamente, en la Escuela 1, donde no se mencionaron estrategias de ajuste o adaptación de los contenidos según el momento vital o las situaciones del grupo.

Tanto en la Escuela 1 como en la Escuela 2, los y las docentes reconocen que el

interés y la participación del estudiantado dependen, en gran medida, del grupo en cuestión y del clima de confianza que se logre establecer, tal como un docente expresó: “Proponer, planificar para todo el año no. (...) Hay una diversidad de alumnos, hay alumnos que sí tienen problemas, que surgen en el día, no se planifican, depende del contacto personal con los chicos.” (D2, comunicación personal, 10/10/2023, E1). Desde la Escuela 2, otra docente refuerza la idea: “Hay temas que les resultan más incómodos que otros, obviamente. Hay temas que les interpela más que otros. Hay temas que prefieren evitar, eso es real.” (D1, comunicación personal, 18/09/2023, E2)

Desde esta perspectiva, no solo el contenido condiciona el interés, sino también la disposición emocional y la comodidad del grupo frente a determinados temas. En la Escuela 1, una docente refuerza esta idea al señalar:

Depende mucho, depende el grupo, yo tengo un grupo que se interesa mucho, que investiga mucho y que pregunta mucho y otro grupo que no, pero es algo que en las otras materias pasa lo mismo, no es algo propio de la materia digamos, depende mucho del grupo. (D4, comunicación personal, 14/12/2023, E1)

Para favorecer la expresión en grupos más tímidos o cerrados, un docente de la Escuela 1 comenta la implementación de estrategias que permiten a los y las estudiantes expresar sus inquietudes de manera anónima:

Participan todos, por ahí algunos son más tímidos que otros, entonces se suele hacer papelitos de forma anónima con las inquietudes que tienen o las preguntas que quieran hacer, entonces se lee anónimamente y los que quieran leer lo leen ellos, los que se animan, hacen ellos las preguntas. (D6, comunicación personal, 13/11/2024, E1)

A su vez, una docente de la Escuela 2 destaca cómo el establecimiento de espacios de confianza habilita un diálogo más fluido:

A mí me sorprende cada vez más, porque además los adolescentes hablan con mucha libertad sobre su sexualidad y evidentemente encuentran dentro del espacio de la cátedra la confianza y entonces ellos son muy autorreferenciales, hablan de experiencias personales, participan mucho. (D7, comunicación personal, 14/11/2024, E2)

Consideramos que, si bien es fundamental considerar las demandas y el interés de los y las estudiantes, la planificación y selección de los contenidos corresponden a los docentes, quienes poseen los conocimientos necesarios para guiar el proceso educativo. La participación activa del estudiantado no depende únicamente de los temas abordados, sino también de las condiciones relacionales que se generen en el aula. En este sentido, la construcción de un clima de confianza y la implementación de estrategias que permitan

diversas formas de expresión resultan esenciales para se involucren y puedan manifestar sus inquietudes, incluso respecto a temáticas que pueden resultar incómodas o sensibles.

Por otro lado, los relatos docentes permiten identificar que el interés del estudiantado se manifiesta de diferentes maneras: a veces de forma explícita, a través de preguntas y demandas directas; y en otros casos, como inquietudes más sutiles, que son interpretadas por el cuerpo docente a partir de la dinámica grupal o situaciones concretas. En la Escuela 1, por ejemplo, tanto el docente de EPA como el de Biología mencionan que las dudas expresadas en torno a la menstruación y al aborto orientaron el tratamiento de estos temas en el aula. Frente a la demanda explícita, el docente de Biología comentó:

Si, hubo muchas consultas, más que nada los períodos donde se puede hacer el aborto, tenían esa duda, entre qué semana y qué semana, entre qué mes. Eso fue lo que más les interesó, así que esa fue la pregunta más hecha. (...) Ahora tenemos que llegar al tema de menstruación así que es un tema que interesa mucho, más que nada por el sangrado, como te dije hoy, por qué sangran, por qué es tan injusto entre varones y mujeres (*risas*), por qué los varones no menstrúan, eso también me preguntan y bueno, es todo anatómico. (D6, comunicación personal, 13/11/2024, E1)

Estas situaciones muestran cómo, en ciertos casos, las preguntas concretas de las y los estudiantes funcionan como motor para la selección o profundización de contenidos, incluso cuando no estaban previstos en la planificación inicial.

En la Escuela 2, en cambio, algunas docentes resaltan la importancia de estar atentas a problemáticas que el estudiantado no verbaliza de manera directa, pero que emergen en la convivencia escolar. En estas situaciones, es el cuerpo docente quien interpreta las señales y ajusta los contenidos en función de esas inquietudes detectadas. Una de las docentes señaló:

Cuando uno detecta un problema, por ejemplo, en 2do hay mucho conflicto, entre ellos, que vienen arrastrando, entonces, este año cuando trabajamos el tema de los vínculos, trabajamos el cómo nos relacionamos en las redes, lo que antes se daba en las calles, se traslada a las redes. (...) Entonces, desde la escuela, hicieron un taller de ciberbullying por ejemplo. Y todo lo que es la seguridad en las redes, ahora se puso de moda todo esto del juego virtual, también se trabajó eso, porque se detecta. Los chicos empiezan a preguntar, si eso está bien o está mal, entonces uno lo detecta, está atento. No es que te lo digan directamente, pero se nota que necesitan hablar de esto, necesitan de herramientas. (D5, comunicación personal, 18/09/2024, E2)

Esta lectura atenta de los problemas que afectan al grupo permite abordar temas que, aunque no sean demandados abiertamente, resultan significativos para los y las estudiantes. El interés del estudiantado, entonces, es interpretado tanto a partir de sus

preguntas explícitas como de señales indirectas, que los y las docentes leen y traducen en propuestas pedagógicas. Estas estrategias muestran cómo, en el marco de ambas instituciones confesionales, la selección de temas no responde únicamente a la planificación institucional, sino también a la escucha y a la interpretación del cuerpo docente sobre qué aspectos de la educación sexual generan mayor inquietud, necesidad o interés entre las y los adolescentes.

También es importante reconocer que ciertos temas necesitan ser retomados y profundizados en diferentes momentos, ya que su primera presentación no siempre resulta significativa para el estudiantado. El interés y la comprensión de algunos contenidos se desarrollan de manera progresiva y están vinculados a los procesos personales y grupales que atraviesan los y las adolescentes. Esta lógica es reconocida por una docente de 5to año de la Escuela 2, quien explica cómo el proyecto de investigación realizado por el curso permitió detectar la necesidad de volver a trabajar un tema previamente abordado:

En general las conclusiones son positivas, obviamente siempre consideran algo que faltó, pero tratamos de escucharlos, por ejemplo, el año pasado, el 5to que hizo esta investigación, en un momento decían que ellos querían volver a trabajar con más profundidad métodos anticonceptivos, entonces escuchamos esa necesidad y vinieron nuevamente profesionales, volvimos a trabajar este tema que a ellos les había quedado inconcluso. (D7, comunicación personal, 14/11/2024, E2)

Este relato refleja cómo las y los docentes de la Escuela 2 valoran la repetición como una estrategia pedagógica válida, que permite pensar la enseñanza a los tiempos y las necesidades del grupo. Volver sobre ciertos temas no es interpretado como un retroceso, sino como un modo de promover la comprensión de los contenidos.

En síntesis, esta disposición a retomar y profundizar contenidos según la demanda estudiantil evidencia una concepción de la educación sexual (aunque no en clave de ESI) como un proceso flexible y dinámico, donde los tiempos del aprendizaje no son impuestos únicamente desde la planificación docente, sino negociados y ajustados a partir de la escucha y la interacción con el grupo.

En definitiva, las percepciones docentes recuperadas en este capítulo evidencian que el interés del estudiantado por los temas vinculados a la educación sexual se construye en relación con sus experiencias concretas, sus trayectorias vitales y el contexto grupal. La posibilidad de generar espacios de confianza, de detectar inquietudes explícitas o implícitas, y de adaptar los contenidos a las necesidades emergentes, resulta clave para

una propuesta significativa. Si bien no siempre se trabaja desde una perspectiva integral ni se explicita el marco de la ley de ESI, se identifican esfuerzos por parte de algunos y algunas docentes por conectar los contenidos con la realidad de sus estudiantes, habilitando preguntas, abordando conflictos actuales y volviendo sobre aquellos temas que requieren mayor profundización. Estas prácticas dan cuenta de una educación sexual que, aunque fragmentada o limitada por marcos institucionales confesionales, intenta dar lugar a las voces de quienes más la necesitan: los y las adolescentes. Consideramos en función de todas las entrevistas que los y las docentes participan en la selección de los temas a enseñar sobre sexualidad, pero siempre bajo el encuadre institucional confesional que da un marco curricular, siendo esto explícito en la gran mayoría de sus discursos.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta tesina analizamos la educación sexual en dos escuelas secundarias confesionales de la ciudad de Santa Fe, con el objetivo de comprender cómo se construyen el sentido, las trayectorias formativas y las prácticas pedagógicas en torno a esta temática en contextos donde el marco legal de la Ley 26.150 convive con idearios institucionales de base religiosa. El estudio permitió identificar que, más que una implementación plena de la ESI en términos normativos, lo que prevalece es una propuesta educativa que se nombra como Educación Para el Amor (EPA), sostenida en una antropología personalista que prioriza valores espirituales y morales.

Este resultado lo consideramos relevante porque da cuenta que las categorías “ESI” y “EPA” no son intercambiables: implican proyectos educativos distintos y con fundamentos ideológicos diversos. Mientras la ESI se apoya en principios de derechos humanos, perspectiva de género y diversidad (Morgade et al, 2011; Rosemberg et al, 2021), la EPA se enmarca en una visión cristiana de la persona, donde la sexualidad aparece subordinada a la dimensión espiritual y a ideales normativos sobre el amor y la familia (Marsili, 2013). Tal como advierte Romero (2018), en estos contextos el lenguaje de los derechos puede ser incorporado de manera estratégica, pero subordinado a marcos doctrinales que limitan su alcance transformador.

En relación con el sentido que los y las docentes atribuyen a la educación sexual, interpretamos que estos no se reducen a una definición única ni cerrada, sino que expresan múltiples matices que dependen tanto de los trayectos formativos como de las convicciones personales y el ideario institucional. Para algunos/as, la educación sexual aparece asociada casi exclusivamente al cuidado del cuerpo y la salud, lo que refleja una mirada más próxima a modelos biomédicos y biologicistas. Para otros/as, se vincula a valores afectivos y espirituales, enmarcados en la perspectiva personalista, lo que enfatiza la dimensión moral de la sexualidad. Finalmente, identificamos posiciones intermedias que procuran articular contenidos vinculados a derechos, género y diversidad, aunque muchas veces con limitaciones conceptuales que confunden la ESI con la EPA o restringen su alcance. Estas diferencias dan cuenta de que los sentidos atribuidos no son neutrales, sino que expresan posicionamientos ideológicos, pedagógicos y éticos (Morgade, 2011), y que su heterogeneidad constituye un factor central a la hora de comprender cómo se incluye la educación sexual en las escuelas confesionales.

En cuanto a las propuestas metodológicas los testimonios muestran que, si bien existen actividades vinculadas a la transmisión de información desde un enfoque más tradicional (charlas, clases expositivas, material de lectura), también aparecen estrategias más participativas que buscan promover el diálogo con los y las estudiantes: debates, dinámicas grupales, análisis de situaciones cotidianas. No obstante, advertimos que los contenidos referidos a diversidad sexual, identidad de género, derechos sexuales y reproductivos tienden a ser omitidos, simplificados o tratados de manera marginal, en tanto generan mayores resistencias en relación con el ideario institucional.

Al analizar conjuntamente estos hallazgos, entendemos que en los discursos docentes se manifiestan tensiones entre la perspectiva de derechos y la perspectiva personalista; omisiones en el abordaje de temas vinculados a género, diversidad y sexualidad; pero también posibilidades, ya que en algunos casos se habilitan instancias de reflexión crítica que permiten a los y las estudiantes problematizar la normativa y confrontar diferentes visiones. En este sentido, la coexistencia de EPA y ESI no debe pensarse únicamente como oposición, sino también como espacio de negociación y disputa, en el que las y los docentes juegan un rol central como mediadores entre los marcos normativos estatales y las tradiciones confesionales.

En relación con los trayectos formativos, interpretamos que, aunque en la biografía escolar y la formación docente inicial los y las profesores/as no siempre pudieron identificar instancias explícitas vinculadas a la educación sexual, el perfeccionamiento docente posterior se constituyó en un espacio clave para la adquisición de conocimientos. La formación continua, tanto en instituciones educativas públicas como privadas, habilitó el encuentro con distintas perspectivas, generando espacios de confrontación y reflexión. Esto reafirma lo señalado por Marina (2015) respecto a que la implementación de la educación sexual en las escuelas ha impulsado procesos de diálogo que interpelan y problematizan las prácticas y discursos docentes.

La investigación también nos permitió comprender que, a pesar de las tensiones, la escuela se constituye como un espacio de referencia fundamental para que los/as adolescentes trabajen la educación sexual. Allí encuentran ámbitos de escucha, contención y orientación que complementan -y a veces tensionan- el rol de las familias. Esta articulación, sin embargo, aparece como un desafío pendiente: en varios casos se

observa que la responsabilidad recae casi exclusivamente en el ámbito escolar, sin una participación activa de las familias en la construcción de saberes sobre la sexualidad.

En cuanto a los desafíos metodológicos, es importante señalar la dificultad de acceso a más instituciones confesionales, lo cual limitó el alcance del trabajo a dos casos particulares. La reticencia de algunas escuelas a participar puede interpretarse como un dato en sí mismo, en tanto evidencia la sensibilidad que el tema aún genera en contextos confesionales. No obstante, las instituciones que participaron mostraron disposición y apertura, lo que permitió relevar testimonios valiosos y obtener una comprensión profunda de las tensiones y estrategias desplegadas por el cuerpo docente.

En síntesis, la investigación nos permite interpretar que la implementación de la educación sexual en escuelas católicas no se produce de manera lineal ni uniforme, sino atravesada por múltiples tensiones. La coexistencia de discursos y prácticas que oscilan entre la adhesión normativa y la reinterpretación doctrinal revela los desafíos que persisten para garantizar el derecho a una educación sexual integral en estos espacios.

Finalmente, este trabajo abre nuevas preguntas, más que respuestas cerradas. En la provincia de Santa Fe, donde no existe una ley propia de ESI y la aplicación depende de los lineamientos nacionales, se vuelve urgente profundizar las investigaciones sobre cómo se concreta -o se restringe- su implementación en instituciones confesionales. A diecinueve años de la sanción de la Ley 26.150, las limitaciones identificadas permiten comprender que aún queda mucho por hacer para garantizar el derecho de las y los estudiantes a una educación sexual integral, plural y basada en derechos. Cabe señalar que en este estudio no se amplió la indagación a las y los estudiantes, ya que ello hubiese requerido de mayor tiempo de investigación y, dado la riqueza del tema, daría lugar a continuar en una segunda investigación específica. Por ello, consideramos necesario que futuras indagaciones incluyan tanto la perspectiva de los equipos directivos como la de los y las estudiantes, quienes son protagonistas y destinatarios de estas políticas educativas. Ampliar la mirada hacia estos actores permitiría comprender mejor las tensiones y posibilidades que emergen en el entramado escolar, y contribuir a la construcción de propuestas pedagógicas que acompañen de manera crítica, inclusiva y contextualizada los procesos de enseñanza y de aprendizaje en torno a la sexualidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achili, E. L. (2008). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Alois, Pablo, et al. (2014), Aportes para la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) Ley 26.150 (Versión actualizada 2014) Santillana: Buenos Aires. <https://consudec.org/wp/wp-content/uploads/2019/04/Aportes-para-la-implementaci%C3%B3n-de-la-ESI-CONSUDEC.pdf>
- Calvelo, M. C. et al. (2015). Educación Sexual Integral en la Argentina. Voces desde la escuela. Una mirada sobre las Jornadas de Formación Institucional “Educación Sexual Integral: es parte de la vida, es parte de la escuela”. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.
- Cano, J. E. (2021). Violencias de género, marcos normativos y herramientas institucionales de promoción y protección de derechos de mujeres y disidencias sexo-genéricas. En V. Cruz, M. N. López & C. Luquet (Coords.), *Transversalizar la perspectiva de género: Aportes desde una experiencia colectiva en el ingreso universitario* (pp. 72–82). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Chiodi, et. al. (Coord.) (2019). *Varones y masculinidad(es). Herramientas pedagógicas para facilitar talleres con adolescentes y jóvenes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto de Masculinidades y Cambio Social.
- Cimmino, K. et. al (2010). Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.
- Cimmino, K. et al. (2021). Estado del arte de la educación integral de la sexualidad en América Latina. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Collignon Goribar, M.M. (2011). Discursos sociales sobre la sexualidad: narrativas sobre la diversidad sexual y prácticas de resistencia. *Comunicación y sociedad*, Guadalajara, n. 16, p.133- 160.
- Duque López, A. M. (2009). El sentido de la práctica pedagógica y los factores que la afectan. *Plumilla Educativa*, 6(1), 144–156. Universidad de Manizales. <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/issue/view/38/65>
- Gangli, C. (2018). Las prácticas de enseñanza relacionadas con la educación sexual en escuelas medias de la Provincia de Santa Fe. Tesis de maestría. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.
- Giachero, F. y Sueiro, R. (2018). Educación Sexual Integral y formación docente: ¿que tiene que ver la educación sexual con mi espacio curricular? Procesos de objetivación curricular y discursos docentes.
- González del Cerro, C. (2018). La ciencia en la Educación Sexual Integral: Aportes desde la epistemología y la pedagogía feminista. *Revista Punto Género*, (8), pp. 55 – 77. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2017.48403>
- Guzzetti, L. (2014). La intervención social, mirada desde la perspectiva de género. *Revista Plaza Pública*, 7(11), 76-88.
- Hernández Cano, E. (2018). Significado, sentido y representaciones sociales. *Noria Investigación Educativa*, 1(1), 14–22.
- INFoD (s.f, a). Tradiciones sobre la educación sexual y la propuesta de la ESI. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura*, (8) <http://www.osplad.org.ar/generos/pdf/Perspectiva-Genero-Marta-Lamas.pdf>

- Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Papeles de Población* [en línea]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11202105>
- López Sánchez, F. (2022). Educación sexual, un tema aún pendiente. *Educación y Orientación*, (17), 11–15. Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE).
- Louro, G. L. (1999). Pedagogías de la sexualidad. En G. L. Louro (Comp.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.
- Malnis Lauro, S. A. (2018). Posiciones docentes frente a la ESI. Algunos desafíos para la capacitación continua. *Revista de Ciencias Sociales*, 4(7).
- Marina, M. (Coord.) (2015) (1° ed.). *Educación sexual integral en la Argentina: voces desde la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Marina, M. et al. (2013a). Material de lectura Eje: Cuidar el cuerpo y la salud: Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. https://pepm-sal.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/06/PROF.-BIOLOGIA-ESI-TEORIA-4%C2%B0-A%C3%91O-PROF.-AUTINO-ML_Clase3_Eje-Respetar-la-diversidad-sexual.pdf
- Marina, M. et al. (2013b). Material de lectura Eje: Reconocer la perspectiva de Género: Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eje-reconocer-la-perspectiva-de-genero.pdf>
- Marsili, M. R. (2013). “Educación para el Amor”. La Iglesia Católica ante la Educación Sexual Integral. En *Libro de Actas II Coloquio Internacional “Saberes contemporáneos desde la diversidad sexual: teoría, crítica, praxis”*. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Montaña et al. (2022). Del paradigma Tutelar al paradigma de Protección Integral. Accesibilidad a derechos y vigencia de las tensiones. *Anuario CERAC*, 4(7), 26–39.
- Montero-Ossandón, L. E. et al. (2017). La educación sexual: un desafío para la educación católica. *Educación Y Educadores*, 20(3).
- Morán Faúndes, J. M. et. al (2012). Sexualidades, desigualdades y derechos. Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos. *Ciencia, Derecho y Sociedad Editorial*.
- Morgade, M. et al. (2006). Educación en la Sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*, (184), 40-44
- Morgade, M. et.al (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. (2017). Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, Vol. 6, Núm. 2.
- Morgade, G. et. al (2018). Doce años de la ley de educación sexual integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti esi recargado. *Cuadernos IICE*, (Mariposas Mirabal), 1–21.
- Morgade, G. et. al (2019). Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares. *Cuadernos IICE*.
- Naciones Unidas (2010). Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación.

- Ochoa, M. L. (2007). Una propuesta de pedagogía feminista: teorizar y contruir desde el género, la pedagogía, y las prácticas educativas feministas. Ponencia presentada en el *I Coloquio Nacional Género en Educación*, Universidad Pedagógica Nacional – Fundación para la Cultura del Maestro, AC, México, DF.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes* [en línea]. 1995, 2(4), 99-128.
- Pedruelo, A. et. al. (2023). Educación Sexual Integral: sentidos de docentes y estudiantes de nivel secundario. *Contextos de Educación* 33 (22). <https://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1685/1719>
- Perczyk, J. (2021) Escuela, democracia y ciudadanía. En: Rosemberg, V. (Coord. Edit.) et al. (2021) (1° ed.). *Educación Sexual Integral. Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Romero, G. (2018). De saberes, pasiones y repugnancias. Reflexiones en torno a algunas tensiones culturales en la implementación de la educación sexual integral en escuelas católicas en la ciudad de La Plata. *Cuadernos de Antropología Social*, (47), 71-86.
- Rosemberg, V. (Coord. Edit.) et al. (2021) (1° ed.). *Educación Sexual Integral. Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Sánchez Olivera, A. R. (2009) Cuerpo y sexualidad, un derecho: avatares para su construcción en la diversidad sexual. *Sociológica (Méx.)*, 24(69), 101-122.
- Sanjurjo, L. (2004). La construcción del conocimiento profesional docente. En Álvarez Méndez, J. M. et. al. *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe. Ediciones UNL.
- Sanjurjo, L., (2009), (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis Educativa* (Arg), vol. XVI (núm. 1), 22-32. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153124649003.pdf>
- Scribano, A. O. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.
- Silva, B. (2022). Educación Sexual Integral, derechos sexuales y derechos (no) reproductivos en las Ruedas de Convivencia de escuelas de enseñanza media de Rosario. (Tesis de maestría). Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Stamble Dasilva, L.D. (2017). La (in)visibilización de la diversidad de género en el desarrollo curricular de la formación docente inicial de Tucumán. *Revista Del Cisen Tramas/Maepova*, 5(2), 147–159. Recuperado a partir de <https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/cisen/article/view/4429>
- Tomasini, M. (2019). La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Dirección General de Educación Superior; Educación, Formación e Investigación; 5; 8; 9-2019; 137-154.
- Torres, G.S.M. (2012). Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura queer. *Bagoas* n. 07, p. 63-79

- Torres, G. (2016). Estado, Iglesia católica y educación sexual en Argentina: una lectura desde la filosofía política. Associação Brasileira de História das Religiões; Plura. *Revista de Estudos de Religião*; 7; 2; 12-2016; 248-270.
- UNESCO. (2018) *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Naciones Unidas Enfoque basado en la evidencia*. Edición revisada. París, Francia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260840_spa
- Van Dijk, TA, (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10 (29), 9-36. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27910292.pdf>
- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B, S. A.

Sitios web consultados

- Aguado, Juan Miguel (s.f). Las Perspectivas Interpretativas: La Comunicación como ritual simbólico. [Diapositiva de PowerPoint], en web de la Universidad de Murcia: https://www.um.es/tic/DIAPOS%20FCI-I/FCI-I_T4%20v2014.pdf
- Conferencia Episcopal Argentina (2018). Comunicado de las Comisiones Episcopales de Educación y de Laicos y Familia: Si a la educación sexual. Oficina de Comunicación y Prensa [Sitio web] <https://episcopado.org/contenido/ver/1800>
- Gobierno Nacional Argentino (s/f) Eje: Respetar la Diversidad Sexual. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eje-respetar-la-diversidad-sexual.pdf>
- INFoD (s.f, b). Tradiciones sobre la educación sexual y la propuesta de la ESI. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación <https://pepm-sal.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/ESI-CLASE-1.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2006) Definiendo sexualidad: https://www.who.int/es/health-topics/sexual-health#tab=tab_2
- Talleres SDN 2017 (16 de agosto del 2017). *Qué es la perspectiva de género*. [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=dmwrneT_jP4

Normativa

- Ley 23.179 de 1985. Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. Promulgada el 8 de mayo de 1985.
- Ley 26.632 de 1996. Apruébese la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra La Mujer - 'Convención de Belem do Pará'. Promulgada el 13 de marzo de 1996.
- Ley 26.061 de 2005. Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Promulgada el 28 de septiembre de 2005.
- Ley 26.150 de 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Promulgada el 23 de octubre del 2006.
- Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. Promulgada el 14 de diciembre del 2006.
- Ley 26.364 de 2008. Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas. Promulgada el 09 de abril de 2008.
- Resolución 45 de 2008 [Consejo Federal de Educación]. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150. 29 de mayo de 2008.

Ley 26.485 de 2009. Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. Promulgada el 11 de marzo de 2009.

Resolución 340 de 2018 [Consejo Federal de Educación]. 22 de mayo de 2018.

Ley 26.743 de 2012. Identidad de Género. Promulgada el 09 de mayo de 2012.

Ley 27.610 de 2021. Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo. Promulgada el 15 de enero de 2021.

Ley 27.611 de 2021. Ley Nacional de Atención y Cuidado Integral de la Salud durante el embarazo y la primera infancia. Promulgada el 15 de enero de 2021.

Resolución 419 de 2022 [Consejo Federal de Educación]. Educación Sexual Integral. 17 de marzo de 2022.

Ministerio de Educación (2008). Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150.