



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

# VIVENCIAS DOCENTES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI)

**Estudiante:** Manganelli, Andrea Viviana

**Legajo:** 26425

**Directora:** Lic. Esp. Gabriela Calderón

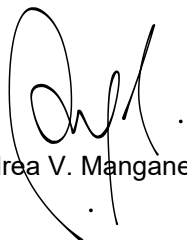
Trabajo Final de Integración para acceder al título de: Licenciatura en  
Psicopedagogía

**FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN**  
**PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL**  
**INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD**

**RIUFLO** - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

**Autorizo la publicación de la obra:**

  
Andrea V. Manganelli

Desde la fecha []

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación [  ]

Otro plazo mayor detallar/justificar:

## Índice

<b>Resumen</b>	<b>4</b>
<b>Introducción</b>	<b>5</b>
<b>Delimitación del Objeto de Estudio</b>	<b>5</b>
<b>Planteo del Problema</b>	<b>7</b>
<b>Objetivos</b>	<b>8</b>
<b>Objetivo General</b>	<b>8</b>
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>8</b>
<b>Supuesto Básico de Investigación</b>	<b>8</b>
<b>Fundamentación</b>	<b>9</b>
<b>Estado del Arte</b>	<b>10</b>
<b>Marco Teórico</b>	<b>16</b>
<b>Sexualidad y Educación</b>	<b>16</b>
<b>Educación Sexual Integral</b>	<b>18</b>
<b>Formación Docente en ESI</b>	<b>21</b>
<b>Posicionamientos Docentes Respecto de la ESI</b>	<b>24</b>
<b>Abordaje Institucional de la ESI</b>	<b>27</b>
<b>Método</b>	<b>31</b>
<b>Diseño</b>	<b>31</b>
<b>Participantes</b>	<b>31</b>
<b>Instrumentos</b>	<b>31</b>
<b>Procedimiento</b>	<b>32</b>
<b>Resultados</b>	<b>33</b>
<b>Biografía Docente</b>	<b>33</b>
<b>Formación y Capacitación</b>	<b>34</b>
<b>Planificación y Posicionamiento Docente</b>	<b>35</b>
<b>Abordaje y Acompañamiento Institucional</b>	<b>37</b>
<b>Discusión</b>	<b>40</b>
<b>Conclusión</b>	<b>42</b>
<b>Aportes de la Investigación</b>	<b>43</b>
<b>Limitaciones de la Investigación</b>	<b>44</b>
<b>Líneas de Investigación Futuras</b>	<b>45</b>
<b>Anexos</b>	<b>52</b>
<b>Anexo 1. Consentimiento</b>	<b>52</b>
<b>Anexo 2. Modelo de entrevista</b>	<b>53</b>
<b>Anexo 3. Planilla de análisis de resultados</b>	<b>54</b>
<b>Anexo 4. Consentimientos firmados</b>	<b>54</b>
<b>Anexo 5. Entrevistas a docentes</b>	<b>54</b>

## **Algunas vivencias docentes en torno a la enseñanza de la Educación Sexual Integral (ESI)**

### **Resumen**

La investigación se centra en las vivencias docentes en torno al abordaje de la Educación Sexual Integral en escuelas secundarias. El objetivo principal es conocer el sentir docente y lograr determinar qué conceptualización poseen respecto de la ESI, las características de su formación y el acompañamiento institucional recibido, mediante un enfoque cualitativo de tipo exploratorio que indaga en los aspectos subjetivos que atraviesan el rol docente en la enseñanza de la ESI. La muestra incluye 12 docentes mujeres de nivel secundario de escuelas públicas de la ciudad de Lincoln, Buenos Aires. Los resultados obtenidos a través de las entrevistas realizadas evidencian un consenso favorable acerca de la presencia de la ESI en las escuelas y, al mismo tiempo, un bajo conocimiento de los fundamentos teóricos que promueve la Ley de ESI. Se identifica una implementación fragmentada y particular en cada institución, debilitando la transversalidad prevista. También, se revela el papel crucial de los adolescentes en la tracción de su tratamiento dentro del ámbito escolar. La conclusión destaca la importancia de la formación inicial y continua en ESI para fortalecer el posicionamiento docente, como la necesidad de incorporar una formación que atienda aspectos emocionales y habilite espacios de expresión e intercambio de problemáticas que impactan, angustian, u obstaculizan la tarea pedagógica. Al mismo tiempo, resalta la necesidad de instancias institucionales superiores que impulsen, guíen y supervisen las acciones relacionadas con la Educación Sexual Integral dentro de las escuelas secundarias.

**Palabras clave:** Educación Sexual Integral. Vivencias de docentes de nivel secundario. Formación docente. Instituciones educativas de nivel secundario. Acompañamiento de los EOE.

## Introducción

### Delimitación del Objeto de Estudio

Según la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2023), las instituciones educativas en Argentina a lo largo de su historia se han nutrido de un cuerpo teórico llamado “Educación Sexual” para transmitir conocimientos respecto de los cuerpos, los géneros, la diversidad y la sexualidad.

Siguiendo a Santos (2006), hacia fines del siglo XIX la educación sexual se planteó en Argentina como problemática pedagógica. En ese momento, se lograron importantes consensos para que esta temática fuera abordada por la educación formal, teniendo especial cuidado en no invalidar otros espacios educativos como la familia, la iglesia o las instituciones de la salud, entre otros.

De acuerdo con el recorrido histórico expresado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2023), a partir de la llegada de la democracia en los años 80, se conformó un marco legal que permitió la creación de políticas que se centraban en el abordaje de la sexualidad, cuestionando temáticas históricamente confinadas al sector privado (Boccardi, 2008 & Esquivel, 2013). En la década de 1990, la discusión sobre derechos sexuales y reproductivos fue el puntapié de varias iniciativas y leyes relacionadas con la salud y la sexualidad que requerían la inclusión de la educación sexual como contenido prescriptivo en las instituciones educativas. En el año 2006 en Argentina se sanciona la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) que incorpora, de manera obligatoria, contenidos sobre sexualidad integral en todas las escuelas -públicas y privadas- de nivel inicial, primaria, secundaria y terciario no universitaria de forma transversal (Gamba, 2022). De esta manera, convierte al Estado en el garante primordial del derecho de niños, adolescentes, jóvenes y adultos a la Educación Sexual Integral, situando a las instituciones educativas como la máxima autoridad para hacerlo efectivo.

A partir de la sanción de la Ley Nacional N° 26.150 (2006), la obligatoriedad de la enseñanza de la Educación Sexual Integral en las instituciones educativas se presenta como una conquista y al mismo tiempo como una temática a revisar constantemente, ya que su puesta en práctica debe acompañar el tiempo histórico.

De este modo, se entiende que la enseñanza de la ESI es un trabajo colectivo en el que tanto las instituciones como los sujetos intervinientes recuperan, reeditan e integran su propia experiencia, por lo que puede ser leída desde la subjetividad de los actores que participan, en este caso, los docentes y sus vivencias.

Tal como lo indican Hernández-Sampieri et al. (2014, p.358) con el propósito de “examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados”, el presente trabajo es una investigación de tipo empírica cualitativa, en la cual, a través del cuestionario como instrumento de recolección de datos se indaga a docentes de nivel secundario de la ciudad de Lincoln, provincia de Buenos Aires y sobre:

- Experiencias personales en la enseñanza de la ESI.
- Repercusiones subjetivas respecto de la educación sexual integral.
- Formación y capacitación en temáticas de educación sexual.
- Lineamientos institucionales para su puesta en práctica, entre otros aspectos.

## Planteo del Problema

Antes de la sanción de la Ley Nacional N° 26.150 (2006), los docentes accedían a información sobre educación sexual de acuerdo con su deseo y su voluntad de instruirse en esta temática, pero, a partir de la sanción de dicha ley, la instrucción se volvió obligatoria en el país.

De este modo, la sanción de la Ley Nacional N° 26.150 (2006) establece en su Art. 1 que “todos los estudiantes tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos de gestión estatal o privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”; esto garantiza un espacio transversal de expresión, participación, escucha y aprendizaje de temas de la sexualidad, género y derechos.

Del mismo modo, la Resolución N° 340/18 del Consejo Federal de Educación en su Art. 1, incluye en la formación de los docentes un espacio específico de Educación Sexual Integral y establece que “se incluya en los planes institucionales el enfoque integral de la Educación Sexual Integral, ya sea de manera transversal y/o a través de espacios curriculares específicos, así como en las normas que regulan la organización institucional”.

A nivel curricular, el Ministerio de Educación en convenio con el Consejo Federal de Educación (2008), elaboró los Lineamientos Curriculares Nacionales los cuales tienen una propuesta transversal, ya que abarca la totalidad de las materias, y ofrece a los docentes una formación inicial y una capacitación continua que incluye la reflexión y problematización de sus conocimientos previos y sus representaciones de la sexualidad (Gangli, 2020).

De este modo, para autores como Czeresnia y Machado (2003, en Plaza et al., 2013), La ESI abandona la mera propuesta biologicista de la sexualidad y propone un cambio de mirada, incluyendo y articulando aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. También, a partir de la aplicación de la ley, se espera que los docentes contemplen en sus clases la promoción de la salud, haciendo énfasis en procesos de transformación de condiciones y actitudes de vida.

Frente a este escenario complejo, entrecruzado por diversas variables, tanto objetivas como subjetivas que conviven diariamente en las escuelas secundarias, la investigación se orienta a responder las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo vivencian la enseñanza de la ESI algunos docentes de nivel secundario de instituciones de gestión pública ubicadas en la ciudad de Lincoln (provincia de Buenos Aires)?
- ¿Cuál es la formación de dichos docentes y qué estrategias utilizan para su abordaje?
- ¿Se sienten acompañados estos docentes por la institución educativa a la cual pertenecen?

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

- Explorar cómo vivencian los docentes de nivel secundario de instituciones educativas de gestión pública en la ciudad de Lincoln (provincia de Buenos Aires) el abordaje de la ESI.

### **Objetivos Específicos**

- Definir la conceptualización que tienen los docentes de nivel secundario sobre la ESI.
- Describir las características de la formación docente de nivel secundario en temáticas de ESI.
- Analizar cómo acompañan los Equipos de Orientación Escolar de las instituciones educativas de nivel secundario a los docentes en el abordaje de la ESI.

### **Supuesto Básico de Investigación**

La obligatoriedad de la Ley N° 26.150 (2006) hace ineludible el tratamiento de la ESI en las escuelas. Así, dentro del entramado institucional, la obligatoriedad de la ley dirige la mirada hacia los docentes como actores corresponsables de su implementación. Sin embargo, existen en ellos diversos aspectos subjetivos que impactan en su rol profesional, tales como su formación, creencias, principios, historias de vida, así como las representaciones (morales, éticas y religiosas) que dichos docentes tienen respecto de la sexualidad y del sujeto adolescente que condicionan el abordaje de la ESI en las aulas de nivel secundario de la ciudad de Lincoln (provincia de Buenos Aires).

## **Fundamentación**

Para que la Ley de ESI (2006) pueda ser una realidad accesible y concreta en las escuelas es necesario que todos los actores participen de manera atenta, sensible, activa y comprometida. También es imprescindible que dichos actores se auto perciban capaces (profesional y emocionalmente) de llevar adelante la enseñanza de la ESI y que estén contenidos dentro de una red institucional, representada en sus equipos de orientación escolar que los guíe, les brinde información, actualización, lineamientos institucionales claros y configuraciones posibles para cada tipo de institución y matrícula de alumnos.

Esta investigación pretende explorar los aspectos subjetivos que se ponen en juego en el abordaje de la ESI, enfocándose en docentes de escuelas de nivel secundario de la ciudad de Lincoln, Provincia de Buenos Aires.

Conocer y reconocer al docente como sujeto dentro de la trama, su biografía, sus vivencias y posicionamiento, posibilitará comprender las posibles variables que operan para desplegar u obturar procesos de enseñanza de la ESI.

Se estima que esta investigación sea un aporte teórico para todos los actores institucionales de nivel secundario a nivel nacional como una guía de apoyo para docentes en cuanto a la tarea que deben cumplir en lo que respecta a la enseñanza de ESI en las escuelas del nivel, dejando de lado los preconceptos que puedan operar en su subjetividad al momento de planificar contenidos sobre dicha área en sus clases.

De igual modo, se espera que esta investigación sea de utilidad como herramienta para los equipos de orientación escolar al afrontar esta problemática en las instituciones educativas de nivel secundario.

## Estado del Arte

El primer antecedente que se expone es el trabajo de Perlo y Ombroni (2019), realizado en Argentina y que hace énfasis en la biografía docente, con un título denominado: “Relato de experiencia: un estado de situación de docentes que desarrollan experiencias de ESI en colegios secundarios”. Dicho estudio tuvo como objetivo conocer desde qué encuadre se posicionan los docentes de nivel secundario para dar respuesta a diferentes experiencias relacionadas con la ESI. Para alcanzar este objetivo, las autoras realizaron una investigación de tipo cualitativa exploratoria a partir de la coordinación de un taller sobre ESI en el que participaron 18 docentes mujeres de entre 25 y 52 años de nivel secundario de la ciudad de General Pico, La Pampa con diferentes formaciones académicas y, en su mayoría, con experiencia en proyectos vinculados con la Educación Sexual Integral.

Entre los resultados de interés para la investigación se puede mencionar que, en relación con la educación sexual recibida, las participantes manifestaron haber tenido sólo algunas charlas con médicos en su trayectoria escolar. En el nivel terciario o en la universidad, la mayoría reconoce no haber tenido instancias formativas en el área. También, referido al eje transversal de la ESI, resulta relevante la disociación que se existe entre la perspectiva de género que plantea la normativa y el área de conocimiento de su disciplina, la cual aparece como neutra o carente de ideología, destacándose la dificultad para diferenciar conceptualmente sexo y género.

En una segunda etapa, se prosiguió con narraciones y escritos de las docentes sobre sus experiencias en ESI, ello con el objetivo de poner en común, reflexionar y resignificar la propia práctica. Sobre este punto, la investigación concluye en las resistencias que genera desnaturalizar la propia producción, ya que las docentes no lograron finalizar este proceso. A través de las palabras de Foucault (1999), las autoras expresan que el acto de escribir y escribirse posibilita una deconstrucción, por lo que resulta fundamental habilitar procesos de reflexión sobre discursos y prácticas docentes para lograr una transformación de la Educación Sexual Integral en las escuelas.

Seguidamente se expone el trabajo de Lavari (2023), realizado en Argentina y cuyo título es: “¿Qué lugar ocupan los miedos en las prácticas pedagógicas de Educación Sexual Integral en Argentina?”. Este trabajo tiene por objetivo interrogar sobre las emociones y las resistencias que se ponen en juego en el rol docente ante el carácter obligatorio de la ESI en las escuelas.

Esta investigación de metodología cualitativa basa su análisis en un estudio realizado en el año 2017 en escuelas primarias y secundarias estatales de sectores urbanos y semirurales de las jurisdicciones de Córdoba, Formosa, Jujuy, Mendoza y Neuquén. Dicha investigación utilizó como

herramienta de recolección de información entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos y grupos de estudiantes de dichas jurisdicciones.

La autora concluye que los miedos reducen la circulación de las emociones y las circunscriben a espacios individuales o acciones a puertas cerradas en las instituciones educativas. En contraposición, advierte la fuerza con la que la normativa de la ESI va ganando espacio y abriéndose camino a través de apoyos y resistencias. Continuando con lo propuesto por Lavari (2023), en palabras de Ahmed (2015), expresa que la función política del miedo es alinear el espacio corporal y social, por lo que sostiene la importancia de reconocer las emociones para ayudar a atravesar esos temores y fortificar la tarea pedagógica.

Otro antecedente que se expone es el trabajo de Zallico (2021), realizado en Argentina y cuyo título es: "Teñir la ESI de rojo menstrual". En él se plantea la necesidad de profundizar en la educación menstrual dentro de la ESI, a partir del supuesto de la permanencia de discursos y prácticas normalizadoras y estereotipadas dentro de las instituciones educativas.

La metodología que se adopta es de tipo cualitativa con enfoque biográfico narrativo, lo cual se logra a través del análisis de seis relatos extraídos del grupo de WhatsApp "Menstruar es político", creado luego del 34° Encuentro Nacional de Mujeres en la ciudad de La Plata en el año 2019, evento en el que participaron mujeres menstruantes de entre 19 y 38 años. El trabajo selecciona fragmentos de experiencias narradas por mujeres durante su trayectoria escolar, reconstruyendo los sentidos de menstruar en la escuela, la acción o inacción docente, las vivencias del cuerpo, la sexualidad y las emociones.

Como resultados de esta investigación se observa, en las experiencias narradas, la presencia del discurso higienista en las instituciones educativas, tanto en el currículo como en los espacios y las personas que conviven en ellas y cómo esto ha dejado huella en la subjetividad de las mujeres menstruantes, aún con el paso del tiempo. Se evidencian la mancha de sangre asociada a la suciedad, la necesidad de ocultamiento y la culpa por el cuerpo femenino caótico y erótico que se aleja de la normalidad que se pretende de los cuerpos y de los sentimientos en las escuelas.

La autora concluye que la sanción de la Ley N°. 26.150 (2006) ha movilizó conceptos y sentires dentro de las instituciones educativas y ha ido incorporado material y teoría sobre educación menstrual. Al mismo tiempo, expone la necesidad de profundizar en la dimensión de las emociones dentro de la ESI para gestionar los sangrados de manera más natural y saludable dentro de los espacios educativos.

Otra investigación que propone indagar acerca de los sentimientos que se manifiestan en los docentes ante el discurso de la sexualidad es el de Gamba (2019), realizado en Argentina,

titulado: “Les docentes en su laberinto: problematizaciones subjetivas en torno al discurso de la ESI”. Este trabajo de metodología cualitativa analizó las experiencias obtenidas a partir del dispositivo de capacitación docente: “La ESI es parte de la vida, es parte de la escuela”, realizado en Ezeiza en el año 2015 en el que participaron directivos/as, equipos de orientación y docentes de escuelas de nivel primario e inicial de todos los distritos de la provincia de Buenos Aires.

Luego de observaciones participantes, análisis de 150 cartas escritas por las/os docentes al terminar la capacitación, más ocho entrevistas en profundidad y análisis de material documental como instrumentos de recolección de datos, la investigación arroja como resultados relevantes que la ESI requiere transformaciones y reconfiguraciones subjetivas de las/os docentes. Para la autora, “ver con los anteojos de la ESI” permite reconocer los discursos de la sexualidad en la propia historia y en el rol profesional. Las instancias de reconocimiento, reflexión y problematización generan espacios de posibilidad para que estos cambios ocurran.

Si bien esta investigación está enfocada en docentes de nivel primario e inicial, orienta sus resultados a reconocer cómo opera la propia biografía docente sobre sus prácticas por lo que aplica al sujeto, independientemente del nivel en el que desempeñe su rol.

Posicionados desde la perspectiva de los alumnos, Cravero et al. (2021), en su trabajo realizado en Argentina y de título: “Educación sexual integral en las aulas de Argentina: un análisis de la satisfacción percibida y opiniones de ingresantes universitarios/as”, realizan un estudio cuantitativo exploratorio con el objetivo de conocer la valoración y el grado de satisfacción sobre los contenidos de la ESI recibidos en la escuela secundaria a cargo de una muestra constituida por 261 alumnos recientemente egresados (mayores de 18 años) de las provincias de Santa Fe y Córdoba.

Del análisis de las encuestas aplicadas como instrumento de recolección de datos, se advierte en las trayectorias escolares un bajo nivel de abordaje de temáticas de Educación Sexual Integral en relación con lo establecido por los lineamientos curriculares en el marco de la normativa de la ESI, así como la prevalencia de contenidos relacionados con las tradiciones biomédicas, éticas y moralistas. También se evidencia una escasa cantidad de contenidos recibidos relacionados con los derechos, violencias sexuales y transformaciones sociales desde una perspectiva crítica. Las temáticas relacionadas con la diversidad sexual resultaron mayormente valoradas como temas tabúes por los encuestados quienes a su vez perciben a los docentes poco capacitados para brindar contenidos de Educación Sexual en las aulas.

Otro antecedente que se refiere es el trabajo realizado en Argentina por Yedaide y Bequio (2023), titulado: “ESI y los des-aprendizajes pendientes: Un abordaje biográfico-narrativo con docentes del nivel secundario en Mar del Plata, Argentina”, que tiene por objetivo explorar los procesos de construcción y deconstrucción personal y profesional de los docentes en relación con

la ESI. La metodología utilizada es de tipo cualitativa basada en un enfoque biográfico narrativo en el que se analizan cuatro microrrelatos autobiográficos escritos por docentes mujeres de una escuela privada de educación secundaria de la ciudad de Mar del Plata, Argentina.

Entre sus resultados, las autoras recuperan la distinción entre formación y educación docente para explicar los procesos constantes de construcción y de deconstrucción de la identidad docente que exceden la formación académica del instituto o la universidad. De este modo, el trabajo concluye en afirmar que las experiencias educativas narradas y relacionadas con temáticas de ESI se encuentran íntimamente entrelazadas con las trayectorias vitales de las docentes en tanto seres sociales. Por tal motivo, sostienen la importancia de promover espacios de reflexión e instancias de crisis profesionales y personales tanto para aprender como también para desaprender ciertos aprendizajes incorporados (aquellos referidos al género, por ejemplo) que resultan poderosos obturadores de las posibilidades de cambios en el sentir, el pensar y el vivir de la Educación Sexual Integral dentro de las instituciones educativas.

Por su parte, se expone el trabajo de Dome (2020), realizado en Argentina y titulado: “Educación sexual integral: posicionamientos docentes y prácticas innovadoras”, se plantea como objetivo analizar propuestas pedagógicas en ESI desde la mirada de los mismos docentes que las planificaron y las llevaron adelante, ello con el objetivo de explorar sus perspectivas, intervenciones y posicionamientos.

Esta investigación con enfoque cualitativo se basa en el estudio casos a través del análisis de entrevistas de una muestra conformada por tres docentes de los distintos niveles educativos del país: una maestra de nivel inicial (Retiro, CABA), una maestra de nivel primario (Balvanera, CABA) y una profesora de historia de nivel secundario (con estudiantes de 1ro a 6to año de una escuela de la Matanza, Gran Buenos Aires). Además, se contó como instrumento de recolección de datos con lectura de sus planificaciones y propuestas didácticas para la enseñanza de la ESI, presentadas por dichas docentes a la institución y en el aula.

La autora analizó los discursos de las participantes y a las instituciones, considerando el impacto de los proyectos pedagógicos en la trama institucional. Como resultados se evidencia que, de las tres entrevistas el insumo primordial para el armado de las propuestas de enseñanza de la ESI es la normativa oficial y el tratamiento de la sexualidad según lo establece la Resolución del CFE N° 340/18, mediante los cinco ejes previstos por los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral: la perspectiva de género, la valoración de la afectividad, el respeto a la diversidad, el ejercicio de derechos y el cuidado del cuerpo y la salud. Como consecuencia de este abordaje, las docentes expresaron que apoyar sus propuestas en la comunicación oficial les dio un marco de contención a sus proyectos, ya que el tratamiento de la ESI moviliza o interpela y continúa siendo algo disruptivo en las escuelas donde trabajan.

El artículo concluye que, si bien el abordaje de la sexualidad en las aulas supone una tensión entre significados culturales y personales, se observan proyectos y prácticas innovadoras que favorecen la participación de los estudiantes y la circulación de la palabra, la emocionalidad y la escucha. Destaca igualmente, la importancia del posicionamiento y la implicancia docente para que la Educación Sexual Integral fluya con naturalidad dentro de las aulas, mencionando las limitantes institucionales, ideológicas, formales y subjetivas que en muchos casos condicionan, tensionan y dificultan su implementación en las escuelas, ya que, en muchos casos, esta temática no cuenta con jerarquía de proyecto institucional.

Un trabajo que tiene por objetivo analizar la dimensión transversal de la ESI en escuelas de nivel secundario de la Argentina es el de Romero (2023), titulado: "Afecto, confianza y autoridad pedagógica en los procesos de transversalización de la Educación Sexual Integral en las escuelas en Argentina". Esta investigación cualitativa se basa en el relevamiento etnográfico realizado entre los años 2016 y 2019 en tres escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata en las que se conformó un espacio curricular específico para el abordaje de la Educación Sexual Integral.

Dicho relevamiento incluyó entrevistas individuales y grupales con estudiantes, docentes y directivos, observación participante de clases y de distintas actividades escolares (actos, reuniones del centro de estudiantes, etc.), así como la exploración de la dimensión vincular y pedagógica en relación con el género y la sexualidad.

El trabajo concluye en que un espacio curricular específico de la ESI no resulta incompatible con su transversalización en las diferentes asignaturas y que los vínculos que se gestan a través de acciones continuas y prácticas estratégicas crean lazos afectivos-pedagógicos entre los actores de la comunidad educativa que elevan el nivel de pregnancia y participación dentro de la trama escolar.

Por su parte, Báez (2020), realizó un trabajo en Argentina denominado: "ESI ¿Con todas las letras? Un recorrido por los planes de estudio de la formación de profesores/as de letras en la ciudad de Buenos Aires". El objetivo de este trabajo se basó en investigar las características de la formación en temáticas de ESI que reciben los estudiantes del profesorado de Letras en una universidad pública de la ciudad de Buenos Aires.

La metodología utilizada fue de tipo cualitativa. A través de una investigación-acción se analizaron las encuestas realizadas a una muestra de 35 estudiantes avanzados de la carrera del profesorado de Letras en relación con el tipo de formación recibida en contenidos de ESI (de manera explícita e implícita) y la valoración de dicha formación. También, se analizaron 23 asignaturas del plan de estudios de los alumnos participantes de la encuesta como otro instrumento de recolección de datos.

Entre los resultados más destacados se evidencia que los alumnos consideran insuficiente y fragmentada la formación en Educación Sexual Integral recibida en su trayecto formativo. En el conjunto de sus planes de estudio, reconocen que son pocas las materias que abordan contenidos relacionados con la ESI y, las que sí lo hacen, lo realizan mayormente posicionados desde modelos tradicionales y de manera secundaria o accesorio. A su vez, consideran que esto obedece a la voluntad de cada docente y de su compromiso personal con la temática. Del análisis de los programas de estudio se desprende que los contenidos explícitos vinculados con la ESI son aislados, con predominancia de lecturas relacionadas con temáticas feministas.

Como último antecedente se expone en este apartado el trabajo de González del Cerro (2020), realizado en Argentina y cuyo título es: "Transversalizar una perspectiva: voces, espacios y tiempos de la Educación Sexual Integral". Dicho trabajo analiza las acciones desarrolladas para la implementación de la ESI en una escuela estatal de nivel secundario de Capital Federal entre los años 2014 y 2017, ello con el objetivo de evaluar la apropiación de los contenidos de la Ley de ESI por parte de docentes y alumnos.

Entre los principales resultados destaca el proceso progresivo de apropiación de los contenidos que impulsa la normativa en la institución, producto de la participación conjunta e intergeneracional de docentes y alumnos. En este sentido, la autora señala que la Ley N°. 26.150 omite a los estudiantes como potenciales agentes de promoción de la ESI en las escuelas y los define como actores necesarios en el contrapunto con los docentes y autoridades debido a las alianzas o tensiones constructivas que pueden ayudar a producir. En relación con la noción de transversalidad de la Educación Sexual Integral en las instituciones educativas, la autora concluye que su práctica requiere un necesario diálogo entre saberes disciplinares y saberes sobre sexualidad, género y derechos humanos y advierte la importancia del compromiso colectivo para posicionar la ESI como perspectiva y no como adición de contenidos a los programas de las diferentes asignaturas.

## **Marco Teórico**

### **Sexualidad y Educación**

De acuerdo con lo expresado por la Organización Mundial de la Salud (2006, en Luisi Frinco, 2018):

La sexualidad es un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales (p.20).

En relación con la amplitud que despliega el concepto de sexualidad expuesto por la OMS que excede un hecho o una característica con la que un individuo nace, y refiere a un entramado que se va conformando de manera particular en cada sujeto a lo largo de la vida Morgade (2006) sostiene que:

La sexualidad es una de las dimensiones de la subjetivación. Devenir sujeto es, entre otros, construirse socialmente en un cuerpo sexuado. La sexualidad supera ampliamente la dotación biológica y fisiológica del sexo y constituye el modo particular de habitar el cuerpo sexuado en una etapa de la vida, en un momento social, en una cultura. No se trata de la "carne", entonces, sino que se trata del "cuerpo" como producto histórico (p.30).

Luisi Frinco (2018), tomando ideas de autores como Aravena (2006), Palma (2006) y Weeks (1998), refuerza la idea de la sexualidad como producto de un recorrido histórico, social y cultural que se va configurando y reconfigurando según los distintos entornos sociales y se manifiesta a través de las diferentes expresiones culturales hegemónicas que permiten, prohíben o marcan posición con sus significaciones a los hechos sexuales.

Por su parte, Santos (2006), señala que todas las sociedades educan sexualmente a sus individuos a través de variados aprendizajes sociales que se producen en la familia, la escuela, los medios de comunicación, las interacciones sociales en general por el solo hecho de vivir en una cultura. De tal forma, lo masculino o lo femenino no se subordinan exclusivamente al sexo biológico, sino también a un constructo social y cultural y por consecuencia histórico. Sobre esto, la autora afirma, entonces, que la educación sexual se produce de manera inevitable en

cada sociedad de forma no intencional, imprevista o natural como parte del proceso de integración social. De allí en más, las personas, las comunidades o los Estados tendrán la capacidad de reflexionar o resolver de qué forma implementar la educación sexual de acuerdo con particulares y variados criterios de valoración, pero lo que no podrán hacer es evitarla.

Al respecto, Morgade (2011) afirma que:

Toda educación es sexual, ya que en todos los procesos educativos se produce, transmite y negocia sentidos y saberes respecto de la sexualidad y las relaciones de género. En este sentido, así como la educación siempre es “sexual”, la educación que se reconoce en tanto sexuada es aquella educación que reconoce al sujeto sexuado en su dimensión deseante, pensante y actuante (p.187).

Faur (2013) sostiene que es preciso considerar que las instituciones educativas formen ideas respecto de la sexualidad aun cuando la consideren restrictiva del ámbito personal y privado de los jóvenes con potestad de enseñanza exclusiva de las familias. Por consiguiente, la escuela puede erguirse como una institución que contribuya a hacer equitativas las oportunidades de información y recursos para todos los jóvenes del país.

Según Ordóñez (2019), el abordaje de la educación sexual en el ámbito educativo tiene diversos enfoques que fueron descritos por Morgade (2006), los cuales son:

- **Modelo Biologista:** la educación sexual o la sexualidad se fundamenta en la enseñanza de la anatomía y la fisiología de la reproducción humana, enmarcándose dentro del área de las ciencias naturales que se imparte desde el nivel primario hasta el nivel secundario, y profundizándose a medida que se avanza en la trayectoria escolar. La genitalidad es la dimensión dominante y posee poca vinculación con las emociones, los sentimientos y las relaciones humanas.
- **Modelo Biomédico:** la enseñanza de la educación sexual según este modelo contempla el modelo anterior, pero prima en este el abordaje desde una mirada patológica, haciendo hincapié en los problemas o enfermedades como consecuencia de “malas” prácticas sexuales. Este enfoque conlleva una firme tendencia hacia la prevención y el cuidado de la salud, enmarcándose en la Biología y Educación para la Salud como área disciplinar. Se caracteriza también por la necesidad del refuerzo de las temáticas a cargo de profesionales de la salud.
- **Modelo Moralizante:** la educación sexual está fuertemente relacionada con cuestiones éticas, haciendo foco en la normativa vigente que incluye una escala de valores que tiene como fin la incorporación de reglas y normas por parte de los estudiantes y se enmarcan las acciones dentro de los estándares de “lo correcto,” “lo bueno”, “lo que debe ser”. En el

nivel secundario, este enfoque se asocia a las áreas de Formación Ética y Moral o Educación Cívica.

Según Ordoñez (2019), los modelos anteriormente citados están presentes y conviven en los establecimientos educativos, sosteniendo una perspectiva parcializada respecto de la educación sexual y orientando la enseñanza a contenidos fragmentados que dejan por fuera muchas otras dimensiones también propias de la sexualidad.

Además de estos modelos, Morgade (2006), describe otros más novedosos y menos preponderantes:

- **Modelo de la Sexología:** en su enseñanza coexisten las contribuciones de la medicina y la psicología. Entiende a la sexualidad como una dimensión estructurante de la subjetividad de las personas y promueve el desarrollo de “buenas prácticas sexuales” para prevenir disfunciones o problemáticas asociadas a mitos o creencias erróneas.
- **Modelo Jurídico:** refuerza la educación de la sexualidad desde el análisis de situaciones de vulnerabilidad que padecen niños y adolescentes (acoso, violencia y abusos) e intenta educar sobre los derechos y la legislación para lograr un ejercicio libre y saludable de la sexualidad. Para su abordaje se suele requerir una formación especializada en leyes y en dichas problemáticas.

Sobre este tema, Gangli (2020), enuncia que los estudios de género incorporan el análisis histórico y cultural de la sexualidad. Esta perspectiva crítica fue tomada como insumo por los profesionales encargados de la redacción de los Lineamientos Curriculares Nacionales de la ESI (2008) en Argentina en pos de visibilizar relaciones de poder que generen padecimiento físico o emocional en los sujetos.

Otra dimensión que se relaciona con la sexualidad y la educación en Argentina es la perspectiva de género que introduce una nueva mirada respecto de la enseñanza de la ESI. Sobre esto, Morgade (2006), plantea que el Enfoque de Género tiene en cuenta los condicionamientos sociales y culturales en la construcción de la sexualidad, enfocándose en el estudio de la diversidad en todas sus dimensiones. Se centra en fomentar una mirada igualitaria de la diversidad, visibilizando prejuicios y desigualdades arraigadas en las sociedades con el objetivo de promover procesos de cambio en pensamientos y actitudes ante lo diferente.

### **Educación Sexual Integral**

A partir de la sanción de la Ley N° 26.150 (2006), en Argentina, se crea en el Ministerio de Educación de la Nación, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el cual, ya desde su artículo 1 se establece lo siguiente:

Todos los estudiantes tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos de gestión estatal o privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”, entendiéndose “como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Asimismo, en la Ley de ESI (2006) se establece que dichas jurisdicciones garantizarán un espacio transversal de expresión, participación, escucha y aprendizaje de temas sobre sexualidad, género y derechos a través de la realización obligatoria de acciones sistemáticas durante el ciclo lectivo en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

En su artículo 3, dicha ley expresa los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI):

- a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;
- b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;
- c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad;
- d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;
- e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

Posteriormente, la resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 45/08 aprueba los Lineamientos Curriculares de la Educación Sexual Integral que definen los contenidos básicos, comunes y obligatorios a incorporar en los diseños curriculares para el abordaje de la ESI en cada uno de los niveles, modalidades y jurisdicciones del sistema educativo nacional. Dichos lineamientos tienen como propósito ofrecer oportunidades para que cada niño o adolescente pueda desarrollar de manera plena su subjetividad, valorar la afectividad, reconociendo emociones y sentimientos en relación con la sexualidad, encontrar espacios de libertad y expresión, reconocer los derechos y responsabilidades propios y ajenos, generando aprendizajes que ayuden a prevenir la vulneración de sus derechos, respetar las diferencias, conocer el cuerpo humano en su condición anatómica y fisiológica, hábitos de cuidado y promoción de la salud general, sexual y reproductiva acorde a su edad, etc.

Años más tarde, para reforzar las acciones de implementación de la ESI, se aprueba la Resolución CFE N° 340/18 que establece la inclusión en los planes de estudio de un enfoque

integral de la Educación Sexual Integral, tanto de forma transversal y/o a través de un espacio curricular específico en todas las instituciones educativas, incluyendo los institutos de formación docente.

Dicha resolución establece también que en las instituciones educativas se organicen equipos docentes referentes de ESI para garantizar el enfoque interdisciplinario, y que al mismo tiempo funcionen como enlace con los equipos jurisdiccionales y con el proyecto institucional de cada establecimiento.

Para asegurar el desarrollo de los Lineamientos Curriculares de la ESI desde una perspectiva integral, esta normativa expresa en su Anexo los ejes conceptuales que deberán ser abordados de forma obligatoria por todos los niveles y modalidades, los cuales son: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos.

Asimismo, dicho Anexo establece los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) (2018), que enuncian los contenidos de la ESI a enseñar de manera sistemática en cada nivel (desde inicial hasta formación docente), con el propósito de que las instituciones educativas puedan decidir de qué manera articularlos con sus planificaciones en las distintas disciplinas.

Tanto los ejes conceptuales como los NAP (2018) se constituyen como herramientas pedagógicas con el objeto de organizar, cohesionar y garantizar la perspectiva integral de la implementación de la ESI en los establecimientos de todo el país.

Así, tal como lo expresa Romero, (2023), el enfoque transversal que promulga la Ley de ESI se vincula con el carácter multidimensional de la sexualidad en sus aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos mencionados en dicha norma, legitimando su abordaje interdisciplinario y habilitando espacios curriculares anteriormente considerados ajenos a las temáticas de sexualidad.

Como plantea Esquivel (2013, en Perelman y Expósito, 2021):

La Ley Nacional de Educación Sexual Integral N.º 26.150 (2006) no especifica un procedimiento didáctico para su enseñanza al ser sancionada; sólo manifiesta la noción de “integral” que refiere a impartirla de modo transversal, cabal y acorde con la edad evolutiva del estudiante. Esto abre la posibilidad de integrar la Educación Sexual a la disciplina de estudio, cualquiera sea la asignatura, área o experiencia que se proponga en el aula (p.9).

Para lograr la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral en actividades permanente salida desde el sistema educativo, el Ministerio de Educación Nacional incluyó desde

la sanción de la Ley N° 26.150 (2006), a través del Consejo Federal de Educación N° 419/22, se plantea implementar diversas acciones de capacitación docente cuyo carácter es continuo y gratuito; además de la confección, diseño y distribución en las instituciones educativas del país de diversos materiales didácticos en formato papel, digital y audiovisual sobre esta materia, incluyendo acompañamiento a las distintas jurisdicciones existentes en el territorio nacional como actividades permanentes.

En lo que atañe a la población donde se realizará esta investigación, cabe destacar que, en la provincia de Buenos Aires, se aprueba en el año 2015 la Ley Provincial N° 14.744 (2015) que garantiza la enseñanza de la ESI con la incorporación de la perspectiva de género, la noción del placer sexual y la responsabilidad del rol docente en la construcción de la sexualidad acorde con la Ley de Identidad de Género. De este modo, la cronología anteriormente descrita da cuenta de algunos de los tramos que forman parte de un largo recorrido en materia de derechos sexuales en la República Argentina.

La Ley de ESI surge como resultado de consensos y resistencias de diversos sectores sociales, políticos y religiosos que, por un lado, intentaban mantener el statu quo, y por otro lado bregaban por movilizar estructuras conservadoras fuertemente arraigadas en consonancia con las luchas de movimientos sociales en favor de las libertades sexuales. También, esta ley surge acompañando un tiempo histórico caracterizado por transformaciones sociales que requerían una nueva mirada y tratamiento en materia de derechos y entre las que, según Esquivel (2019, en Perelman & Expósito, 2021) se pueden mencionar: la propagación de las enfermedades de transmisión sexual, el aumento de contagios de VIH Sida, la edad cada vez más precoz de iniciación sexual, el aumento de embarazos no deseados y el consecuente aumento de la deserción escolar, el crecimiento de casos de abuso sexual y la violencia familiar, entre otros. Es así como la sanción de la ley de ESI, en conjunto con otros cuerpos normativos, hicieron posible que la Educación Sexual se convierta finalmente en un tema de Estado y que se tratara de manera obligatoria e integral dentro del sistema educativo nacional.

### **Formación Docente en ESI**

Con la sanción de la ley de Educación Sexual Integral en el año 2006, el Estado posiciona a los establecimientos educativos como el ámbito institucional para asegurar y resguardar los derechos de niños y adolescentes en temáticas de sexualidad. Por consiguiente, el Estado se presenta como responsable de garantizar el desarrollo de procesos de formación y capacitación a los docentes, con el objetivo de proporcionarles los conocimientos y recursos profesionales adecuados para la enseñanza de la ESI.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) en su artículo 67 establece que los docentes tienen derecho a ser capacitados y es responsabilidad del Estado la implementación de políticas de formación integrales, gratuitas y de calidad. (CFE N°419/22). A través del decreto N° 374/2007 se inaugura el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable de la planificación y ejecución de las políticas de formación docente inicial y continua a nivel nacional.

En relación con el papel fundamental que desempeñan los docentes en brindar a los estudiantes oportunidades de formación integral en temáticas de ESI, se reconoce la importancia de brindarles una robusta formación inicial y una capacitación sistemática que incluya la reflexión, el análisis crítico y la problematización de sus conocimientos previos y sus percepciones respecto de la sexualidad. Por ello, el PNEI (2006) establece que la formación docente tenga como propósito:

- Ofrecer saberes, experiencias validadas y actualizadas para lograr una comprensión integral de la sexualidad humana y del rol docente y de la escuela en la temática, así como habilidades y estrategias metodológicas para un mejor trabajo en el aula.
- Ofrecer una amplia formación que permita enseñar desde un espacio curricular específico o desde el espacio de su disciplina.
- Prepararlos en el manejo crítico de situaciones emergentes relacionadas con la ESI desde una formación pluridisciplinaria y holística.
- Asegurar un enfoque coherente de la ESI en todo el sistema educativo a partir de una formación inicial que los provea de un código compartido indistintamente del nivel en el que se desempeñen.
- Adquirir conocimientos que le permitan una visión crítica de los diversos modelos pedagógicos y hegemónicos sobre la sexualidad.
- Fortalecer su posicionamiento y la responsabilidad de su rol docente.

Si bien las normativas contemplan que los docentes no son expertos ni podrán dar respuesta a todas las inquietudes vinculadas con temáticas de la ESI que puedan surgir en las aulas, deberán estar en condiciones de enseñar determinados contenidos consensuados, por lo que se establecen los siguientes núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) tomados de los lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral (2022), los cuales se exigen en la formación docente:

1. Adquirir conocimientos amplios, actualizados y validados científicamente sobre las distintas dimensiones de la educación sexual integral, así como las habilidades requeridas para su transmisión a niños, niñas y adolescentes.

2. Comprender la complejidad de los procesos de construcción de la sexualidad y sus expresiones a lo largo de cada período madurativo.
3. Conocer la normativa nacional e internacional que sostiene la responsabilidad del Estado en la educación sexual, y los derechos de los niños, niñas y adolescentes de recibir dicha educación en iguales condiciones, sin discriminación alguna.
4. Adquirir capacidades para la generación de espacios que permitan el desarrollo pleno de los derechos de niños, niñas y adolescentes reconocidos por el marco normativo nacional e internacional desarrollados en el presente documento.
5. Desarrollar habilidades para el tratamiento de situaciones producto de las diversas formas de vulneración de derechos como el maltrato infantil, el abuso sexual y la trata de niños (p.53).

Según Morgade y Fainsod (2015, en Acosta Buralli, 2022), la formación docente se compone de diversas dimensiones que involucran tener presente una perspectiva histórica, política, cultural, institucional y pedagógica. De este modo, para autores como Giachero y Sueiro (2018, en Acosta Buralli, 2022), enseñar no se trata solamente de ofrecer los contenidos y hacerlos accesibles, sino de convocar al otro a la reflexión sobre sí mismo, implicando procesos de deconstrucción y reestructuración en función de la realidad actual.

Por su parte, Talani Zuleva y Copolechio Morand (2023), plantean que es necesario poder enseñar a enseñar la ESI, ya que esto posiciona al docente como un sujeto en constante aprendizaje en el cual se construye y deconstruye en función de lo que va aprendiendo, lo cual se encuentra marcado por diversas experiencias formativas y e instancias de formación. En este aspecto, el docente recibe información sobre las significaciones particulares respecto de la sexualidad, su propia práctica profesional y la propia biografía escolar con sus vivencias. De este modo, las autoras expresan que los objetivos de la ESI en la formación docente deben apuntar hacia una enseñanza que plantee:

Una crítica perspectiva crítica, integral y en el marco de los derechos humanos, en espacios específicos y transversales, con conocimientos, experiencias pedagógicas y metodológicas validadas y actualizadas, problematizando sus saberes, representaciones, estereotipos y prejuicios acerca de la sexualidad para separarse del terreno de la mera opinión y experiencia personal (p.27).

Es importante destacar que autores como Faur et al. (2015); Giachero y Sueiro (2018) o Klein (2021, en Acosta Buralli, 2022), llaman la atención sobre el hecho de que aún entre muchos docentes argentinos en formación o recientemente recibidos existe el reclamo de no haber

recibido o de tener escasa información sobre Educación Sexual Integral, la cual se supone que debe ser impartida, por ley, en los distintos profesorados de Argentina. En este punto, Acosta Burralli (2022), expone que a pesar del hecho de que en el país se observa un notorio avance en el reconocimiento de la importancia que tiene la enseñanza de la ESI, aún existen docentes, en un alto porcentaje, que consideran no saber nada sobre ESI o que han recibido poca información sobre esta, incluyendo el hecho de no sentirse preparados para transmitirla en sus clases.

En este sentido, Kohen y Meinardi (2016), señalan una complejidad adicional: muchos profesionales han recibido su formación en instituciones que reproducen estereotipos, así como relaciones sociales que posteriormente ellos mismo deben reformular e instar a sus estudiantes a revisar y/o cuestionar. Esto agrega a la tarea docente un desafío más profundo porque implica un constante procesos de autoevaluación y análisis de sus prácticas de enseñanza que apuntan, en muchos casos, a esos estereotipos o relaciones sociales caducas.

Por su parte, Morgade (2011), expresa que en los propios procesos de la vida cotidiana dentro de las escuelas existen diferentes aspectos que se abordan según los distintos niveles educativos, los cuales surgen no sólo en función de las características de los estudiantes que cursan cada nivel, sino por las formas pedagógicas que predominan tanto en la formación docente como en la organización curricular de cada nivel. Así, existe una fragmentación del trabajo escolar en los planes de estudio que se han organizado según la tradición enciclopédica y racionalista en la que se han formado los docentes.

Centrada en la formación y el rol docente, Gamba (2022), analiza las perspectivas en torno a la ESI y su implementación en las instituciones educativas, enfatizando que la función docente representa un rol clave en su implementación. También identifica como obstáculos a sortear tres nudos temáticos que ofrecen mayor resistencia y dificultan en el abordaje de la Educación Sexual Integral: una biografía docente con marcas de silencios en temas de sexualidad, la tendencia al cuidado discursivo para evitar situaciones de violencia o desigualdad entre los alumnos y ciertas dificultades para incorporar temáticas de ESI en los abordajes de su disciplina o proyectos curriculares de manera transversal, abandonando abordajes biologicistas y de prevención.

### **Posicionamientos Docentes Respecto de la ESI**

El docente es un actor esencial en la dinámica del sistema educativo y actualmente su rol adquiere mayor relevancia producto de la doble conexión que tiene con los procesos de cambio y transformación. Así lo expresan autores como Alliau y Duschatzky (2003, en Plaza et al., 2013), quienes destacan un doble rol del maestro, por una parte, este es objeto de posibles transformaciones futuras, y por otro, es un sujeto que está llamado a promover o implementar

posibles cambios en pos de mejorar sus prácticas de enseñanza. En este sentido, el docente o maestro es un agente de cambio.

En esta misma línea de pensamiento, autores como Fierro et al. (1999), refieren que es necesario que la práctica docente en la actualidad pueda reconocer tanto al maestro como al estudiante como sujetos que participan activamente y que interactúan en el proceso educativo, dejando de lado la antigua idea de ser insumos o productos de dicho acto. De esta forma, los roles de enseñante y aprendiente participan de manera dinámica en una relación dialéctica que se retroalimenta, dejando atrás el concepto verticalista de la enseñanza y del docente como el portador unilateral del saber.

Así mismo, es importante considerar que el rol docente se encuentra condicionado por los modelos de representación que cada sujeto desarrolla de acuerdo con sus vivencias (Alliaud, 2007), por lo que, en el quehacer cotidiano de su tarea en las instituciones educativas, cada docente involucra sus pensamientos, sus sentimientos y creencias.

Siguiendo esta línea conceptual, Perafán Echeverri (2005, en Plaza et al., 2013), expresa que el sistema de teorías y creencias que poseen los docentes mediatizan su accionar pedagógico. Dichas creencias, implícitas y explícitas, no responden de manera exclusiva a un conocimiento de tipo profesional producto de su formación académica, sino que, en cambio, obedecen a un saber práctico más extenso que incluye un conjunto de ideas, valores y normas aprendidas por los docentes a lo largo de su vida personal y profesional. De este modo, los diversos roles que un profesor desarrolló en su trayectoria educativa como estudiante, amigo, hijo, padre, líder, subordinado, etc., hacen posible un quantum cultural que oficia como teorías y creencias a la hora de enseñar.

Por su parte, Ruiz et al. (2013, en Granados Becerra et al., 2016), reflexionan sobre la complejidad de la práctica docente al entenderla como una praxis social de la que participan diversos sujetos con diferentes formas de observar e interpretar la realidad que no resultan acabadas, sino que, por el contrario, están en permanente construcción y reconstrucción.

Según Plaza et al. (2013), la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral implica un replanteamiento y un nuevo posicionamiento respecto de lo que se entiende en la actualidad por sexualidad y cómo este concepto es abordado en el presente por todos los actores de la comunidad educativa. Del mismo modo, en Educación Sexual Integral en la Argentina. Voces desde la escuela del Ministerio de Educación de la Nación (2015) se pone de manifiesto la complejidad que desde el rol docente implica los procesos de enseñanza-aprendizaje e implementación de la ESI.

Es importante destacar sobre este punto que, desde la sanción de la Ley N° 26.150 (2006), se ha incorporado a la tarea docente la responsabilidad de integrar contenidos de la Educación Sexual Integral a sus propuestas didácticas, generando en dichos actores resistencias, temores e incertidumbre, ya que su implementación en las aulas no se percibe como otras actualizaciones curriculares, tales como por ejemplo en el área de matemática o prácticas del lenguaje. Enfatiza dicho documento que trabajar las temáticas de la ESI en las instituciones educativas conlleva movimientos personales e institucionales profundos que exponen experiencias, perspectivas, creencias, prejuicios, temas tabúes y significaciones socioculturales fuertemente arraigadas que requieren movimientos y, en ocasiones, nuevas o diferentes relaciones y dinámicas.

En este sentido, Bourdieu (1989 en Gamba, 2022), sostiene que las trayectorias de los docentes se encuentran condicionadas por las maneras en las que vivenciaron las diversas posiciones dentro de su recorrido educativo. Dichos sucesos de tipo subjetivo se entrelazan con otros, conformando así una superficie social compartida que ofrece determinadas posibilidades. La forma en la que se aprende o se enseña se relaciona y problematiza con lo permitido y lo prohibido dentro de las instituciones educativas, por lo que resulta necesario revisar y reelaborar en conjunto las concepciones respecto de lo que se dice y no se dice sobre la sexualidad.

Por su parte, Kornblit et al. (2014), considerando a Angenot (2010), plantean que las representaciones respecto de la sexualidad que poseen los docentes están vinculadas a una época y lugar que determinan los límites de lo que se piensa y lo que se dice a través de creencias legitimadas que conforman los discursos sociales hegemónicos y una perspectiva dominante del mundo.

Según autores como Morgade (2011):

La sexualidad en el ámbito de su educación debe entenderse como un vasto campo de contenidos necesarios para ser enseñados en las instituciones educativas, exponiendo a su vez, aquello que los docentes como agentes educativos, consideran poner en valor en el contexto escolar, replanteando antiguos paradigmas pedagógicos sobre el tema, así como antiguas discusiones que implican siempre una tensión entre lo que se concibe como “conocimiento” y lo que solo se estima como “información”; de igual modo, afrontando la tensión entre “saber” e “ignorancia”, la que se da entre “el sujeto ideal” y el “sujeto real”, así como la tensión conceptual que existe entre universalidad y particularidad a partir de las conceptualizaciones que tienen de la justicia, entre otras (p. 23).

Sobre este punto, resulta relevante citar la concepción de Freire (2010) sobre el saber. Este autor sostiene que este ocurre en cada individuo y, en el caso del rol docente, implica la

renuncia a saberlo todo para apoyarse en los saberes que circulan y en una tarea de construcción colectiva de dichos conocimientos.

Por su parte, Gamba (2022) advierte que, para evaluar el reposicionamiento subjetivo de los docentes en relación con los conceptos que poseen sobre la sexualidad y el género, es fundamental tener en consideración la relación entre las prácticas subjetivas y las prácticas pedagógicas, incluyendo la historia de vida con sus eventos más significativos y la construcción sociohistórica de una identidad docente vinculada a la figura materna como educadora que omitió la sexualidad en el ámbito escolar. De esta forma, será más fácil poder analizar e interpretar los diversos y complejos caminos para la implementación exitosa de la ESI en los establecimientos educativos. Dicha autora expresa que el trabajo de reflexión que cada docente realice sobre sí mismo podría cumplir la función de “cirugía emocional” a partir de la cual se podrían reelaborar instancias de la propia biografía para dar lugar a reposicionamientos subjetivos.

### **Abordaje Institucional de la ESI**

Para autores como Fierro et al. (1999, en Granados Becerra et al., 2016), la escuela representa el escenario donde el ejercicio docente individual se transforma en una actividad colectiva en la que se encuentran e intercambian distintas formas de vivir y practicar la profesión. De este modo, dicho espacio es para el docente el lugar idóneo de interrelación con otros profesionales como él. Así mismo, la escuela es el espacio donde el docente se relaciona con los saberes propios de su profesión, así como con las costumbres, las tradiciones y las reglas tácitas inherentes a la idiosincrasia magisterial.

En lo que respecta a La Ley N° 26.150 (2006), esta se dispone a garantizar la implementación de las acciones sistemáticas propuestas por el PNEI (2006) a lo largo del ciclo lectivo en todos los establecimientos educativos de jurisdicción nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Si bien dicha implementación se expresa en dicha normativa con carácter obligatorio, en su artículo N° 5 prevé que:

Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros.

Tal como lo expresan Cravero et al. (2021), en consonancia con lo que habilita dicho artículo, se producen diferencias en la interpretación e implementación del abordaje de los contenidos de la ESI, ya que cada establecimiento educativo posee un conjunto de principios, valores y un quehacer educativo que le es propio y que conforman su identidad institucional.

Por su parte, Barone Zallocco (2021), expresa que el trabajo de implementar la Ley de Educación Sexual Integral de manera transversal en todos los niveles del sistema educativo

nacional se presenta como un gran desafío en las escuelas, ya que requiere cuestionar y desestabilizar estructuras fuertemente establecidas que se anudan con la religión, las tradiciones, los paradigmas dominantes y las distintas formas que tienen las instituciones de abordar los temas de sexualidad y género.

En este sentido, Tenti Fanfani (2008, en Morgade, 2011) sostiene que:

Mientras que el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.), las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc. La experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales (p. 17).

Los Lineamientos Curriculares para la ESI (2008), a través de los cinco ejes conceptuales (cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos), expresan los propósitos generales de formación e indican el rumbo que deben tomar las acciones para la implementación de la Educación Sexual Integral en las instituciones educativas. Para garantizar la integralidad del enfoque de la ESI, y de acuerdo con lo establecido en el anexo de la Resolución del CEF 340/18, cada nivel trabajará con los correspondientes Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, apoyándose en los materiales didácticos distribuidos por el Ministerio de Educación de la Nación a todas las jurisdicciones.

Para el Ministerio de Educación de la Nación (2022), en su documento sobre el abordaje de los NAP destinado a referentes escolares de la ESI en nivel secundario, existen dimensiones denominadas puertas de entrada de la ESI que constituyen un recurso para analizar la implementación y las prácticas de Educación Sexual Integral en los establecimientos educativos. Se trata de diferentes formas de abordar temáticas de sexualidad a partir de las cuales se pueden construir instancias de aprendizaje, tanto para los alumnos como el personal docente, directivos y equipos de orientación. Dichas puertas de entrada son:

- La reflexión sobre nosotros mismos: abordar contenidos de la ESI en las escuelas requiere de un trabajo de apertura y reflexión por parte de los docentes, que a su vez son reconocidos como la principal herramienta pedagógica para su enseñanza. Los temas de sexualidad despliegan temores, preconcepciones, inquietudes y variados sentimientos asociados a la subjetividad de cada docente. Resulta fundamental generar espacios institucionales destinados a revisar la propia biografía docente y favorecer el diálogo para volver consciente la carga emocional que se moviliza y lograr resignificar las prácticas educativas (Ministerio de Educación de la Nación, 2022).

- La enseñanza de la ESI en la escuela: los establecimientos educativos tienen la responsabilidad de abordar los contenidos de la ESI de acuerdo con la normativa vigente.

En esta puerta de entrada de la ESI podemos mencionar las siguientes dimensiones:

1. El desarrollo curricular de la ESI: refiere a lo que es obligatorio enseñar de acuerdo con los Lineamientos Curriculares de la Educación Sexual Integral (2008). Incluye las decisiones sobre las maneras de incorporar los contenidos de la ESI en las prácticas diarias, la transversalidad, los espacios específicos, los tiempos y recursos y todo lo que se corresponde con la planificación. (Ordoñez, 2019)
2. La organización de la vida cotidiana: responde al reconocimiento de los rituales o acciones que conforman la cultura de cada institución educativa. Las perspectivas sobre la sexualidad moldean las prácticas de enseñanza y es preciso revisarlas a la luz del enfoque de derechos, género y diversidad (Ministerio de Educación de la Nación, 2022).
3. La actuación frente a episodios que irrumpen en la escuela: contempla los acontecimientos sorpresivos o demandas sobre el tratamiento de determinados temas que no son trabajados en la escuela. Estas situaciones representan oportunidades de aprendizaje y desarrollo de nuevas estrategias para el abordaje de la ESI por parte de toda la comunidad educativa (Ministerio de Educación de la Nación, 2022).

La relación entre la escuela, las familias y la comunidad: se parte del reconocimiento de la sexualidad como un aspecto humano complejo que excede los límites de los establecimientos educativos, en consecuencia, el trabajo con todos los actores de la comunidad asume un papel relevante. En este sentido, es preciso trabajar con las familias como agentes primarios de socialización y educación en temáticas de sexualidad, brindándoles información calificada sobre derechos y normativas vigentes, favoreciendo la reflexión y el diálogo conjunto. De igual modo, resulta importante incluir a otros organismos e instituciones pertenecientes al área de salud, desarrollo social, justicia o seguridad, entre otros, que puedan portar sus conocimientos y recursos (Ministerio de Educación de la Nación, 2022).

Para lograr una eficaz implementación de la ESI en las instituciones educativas es necesario que se trabajen de manera simultánea y coherente los diferentes abordajes a través de las puertas de entrada mencionadas. En relación con esto, resulta de interés la opinión de Da Cunha (2015, en Dome, 2020) quien advierte sobre la fuerza que tiene lo que no se dice o lo que se omite en las escuelas. Dicho autor, sostiene que lo que se denomina currículum nulo, oficia de metacurrículum y posee un efecto formativo sobre los sujetos, en muchas ocasiones, más poderoso que el currículum explícito.

En dicho sentido, para Dome (2020, p.61) “las experiencias dan cuenta de tramas complejas, en las que la ESI es habilitada y prescrita desde las normas y, al mismo tiempo, la población docente y el estudiantado encuentran limitaciones institucionales, estructurales, ideológicas, formales y subjetivas”.

De igual modo, este autor sostiene que, en muchas ocasiones, el obstáculo para la implementación de la ESI en las escuelas está dado por la falta de consenso entre los adultos y también, por el hecho de que la ESI no ostente jerarquía de proyecto institucional. Esto coincide con lo expresado por Morgade (2015) cuando refiere que en las escuelas se producen tensiones entre perspectivas que sostienen una mirada normativa de la sexualidad y los géneros ante perspectivas que se orientan a un análisis crítico del contexto y de las posturas hegemónicas respecto de la sexualidad y el género.

Desde las comunicaciones oficiales del Ministerio de Educación de la Nación (2015), se destaca la importancia del acompañamiento de las autoridades educativas, los equipos de orientación escolar y los equipos de ESI, pero principalmente se expresa la relevancia de capitalizar los sucesos emergentes dentro de las instituciones para construir una visión institucional compartida que contenga los esfuerzos de todos los actores de la comunidad educativa para lograr un eficaz abordaje de la ESI.

En este sentido, resulta interesante el aporte de Gamba (2022), quien señala que, para lograr un reposicionamiento docente en relación con temas de sexualidad y género en las escuelas, el aspecto subjetivo es ineludible en las capacitaciones docentes en ESI con el fin de favorecer la reflexión, la expresión y el acompañamiento entre colegas profesionales de la educación. La autora aclara que la relevancia de estos espacios no refiere en compartir historias de la vida privada sólo a modo de catarsis o que estas oficien de argumentos para excusar el tratamiento de la ESI en las aulas. La importancia de estos espacios reside en potenciar el compromiso con una política educativa para poder ir más allá de un cambio a nivel curricular y avanzar en un cambio más amplio de tipo cultural.

## **Método**

### **Diseño**

El presente trabajo pretende conocer algunas vivencias docentes en torno a la enseñanza de la ESI en el nivel secundario. Para lograr dicho objetivo, se realiza una investigación enmarcada en el método científico, y compuesta por un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos aplicados a un fenómeno o problema (Hernández Sampieri, 2014:4).

Dicha investigación se orienta a través de un enfoque cualitativo de tipo exploratorio y de corte transversal, ya que resulta ser el más adecuado para poder comprender las cuestiones subjetivas que se ponen en juego en el ejercicio del rol docente en relación con la enseñanza de la ESI, según la perspectiva de los mismos protagonistas. Punch (2014); Lichtman (2013); Morse (2012); Encyclopedia of Educational Psychology (2008); Lahman y Geist (2008); Carey (2007) y DeLyser (2006) en Hernández Sampieri (2014) p. 358, sostienen que el enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados.

### **Participantes**

Consecuentemente con lo expresado por Hernández Sampieri (2014), en las investigaciones de tipo cualitativas la muestra está conformada por algunos casos que resultan suficientes, y no por el total de la población. Para el autor, este enfoque no persigue como fin obtener generalizaciones que resulten relevantes a nivel estadístico, sino que su valor está dado por las cualidades de la muestra y el análisis en profundidad que se pueda realizar a partir de ella.

Según Arias (2006) una muestra es un grupo limitado y representativo que deriva de una población disponible. En la presente investigación, dicha muestra está conformada por 12 docentes de género femenino de entre 30 y 57 años, pertenecientes al nivel secundario (de primero a sexto año) en escuelas de gestión pública, sin distinción de área académica. Todas las participantes son oriundas de la ciudad Lincoln, Provincia de Buenos Aires.

### **Instrumentos**

Según Sampieri et al. (2014), la recolección de datos en el enfoque cualitativo se realiza a través de métodos no estandarizados ni completamente preestablecidos. Siguiendo este criterio, se utiliza como único instrumento de recopilación de datos la entrevista semiestructurada.

Díaz-Bravo et al. (2013) define a la entrevista como un diálogo que se establece con un propósito específico. En este caso, el formato semiestructurado resulta más flexible que la

entrevista estructurada o estandarizada, ya que se compone de preguntas planificadas y abiertas a través de las cuales se establece el rumbo de la investigación, pero se prioriza la obtención de emociones, vivencias, puntos de vista, interpretaciones y demás cuestiones subjetivas de los participantes. Estos aspectos subjetivos resultan los más significativos de poder obtener para lograr el objetivo de conocer los modos en que los docentes de nivel secundario vivencian las prácticas en ESI.

### **Procedimiento**

La investigación se realiza en la ciudad de Lincoln, Provincia de Buenos Aires. Las docentes participantes son contactadas de manera privada, con el fin de evitar que la pertenencia a una determinada institución condicione el desarrollo de sus respuestas.

Las entrevistas se realizan en un espacio físico consensuado con cada una de las participantes (externo a la institución de pertenencia), para lograr un clima distendido que favorezca el despliegue de sus sentimientos, opiniones y creencias.

Aquellas personas que acepten participar de las entrevistas firman previamente el consentimiento pertinente, donde se establece que los datos obtenidos serán utilizados para esta investigación.

## Resultados

La presente investigación se centra en analizar las vivencias de un conjunto de docentes mujeres de nivel secundario, de entre 27 y 51 años, respecto del abordaje de la ESI en escuelas públicas de la ciudad de Lincoln, provincia de Buenos Aires.

A través del siguiente análisis cualitativo se detallan las respuestas de las profesoras entrevistadas, ello a partir de indagar sobre su formación, sus experiencias y su sentir en el ejercicio de su profesión en relación con tratamiento de los contenidos de la ESI establecidos por la Ley de Educación Sexual Integral sancionada en el año 2006.

A fin de lograr un entendimiento más empático y profundo de dichas vivencias, el presente análisis está estructurado en las siguientes categorías:

- . Biografía docente
- . Formación y actualización profesional
- . Planificación y posicionamiento docente
- . Abordaje y acompañamiento institucional

### Biografía Docente

Consultadas por su historia personal, cinco de las 12 docentes entrevistadas expresan haber tenido diálogo sobre temas de sexualidad dentro de su círculo familiar, y en particular con su madre como interlocutora y depositaria de confianza, señalando posiciones más extrovertidas: “Hablaban con mi mamá que siempre fue muy abierta” (entrevistada 9, 2025), o más limitadas producto de la edad, conocimiento, o posibilidades: “Hablaban con mi mamá, pero poco y con su experiencia. No se hablaba de las relaciones sexuales. Sí de lo biológico y de otros cuidados, pero no de sexo” (entrevistada 6, 2025).

Otras cuatro docentes responden no haber tenido dentro de su familia referentes con los que poder hablar o resolver inquietudes sobre sexualidad ya que, por cuestiones de época, estilos de crianza y formas de ser más reservadas de sus progenitores, esos temas no circulaban dentro de sus hogares. En palabras de una entrevistada: “No hablaba de esos temas con mi familia, ni siquiera en etapas de crecimiento puntuales, era un tema tabú” (entrevistada 1, 2025). En dichos casos, las docentes citan hermanas mayores, amigas o madres de amigas con distinto estilo de comunicación para hablar o consultar dudas sobre temas de sexualidad o género.

En relación con su trayectoria escolar, desde su rol de alumnas de nivel primario y secundario, las docentes responden no haber tenido contenidos de la ESI tal como lo expresa la ley en sus dimensiones afectivas, sociales, éticas y culturales. En su totalidad,

independientemente de estar o no sancionada la Ley de ESI (2006), las entrevistadas recuerdan haber recibido contenidos sobre temas de sexualidad exclusivamente desde un enfoque biologicista, a través de la materia Biología (órganos del aparato reproductor y funciones reproductivas) o biomédico (prevención de embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual, por ejemplo). En este sentido, siete docentes recuerdan haber tenido charlas con profesionales médicos y, en algunos casos de escuelas mixtas, los varones y las mujeres participaban por separado de estos espacios.

### **Formación y Capacitación**

En referencia al nivel superior, once de las doce docentes entrevistadas expresan haber cursado sus estudios en el Instituto Superior de formación docente N° 14 de la ciudad de Lincoln, mientras que la profesora restante es profesional de la salud, graduada del tramo pedagógico.

Las docentes recibidas antes de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral (2006) afirman no haber tenido en sus planes de estudios contenidos de la ESI, mientras que las egresadas luego de la sanción de dicha Ley expresan haberlos tenido sólo a través de una materia de cursada cuatrimestral. Este último grupo no recuerda un abordaje transversal en temáticas de educación sexual y género y, algunas de ellas, destacan la necesidad que sentían por el tratamiento de estos contenidos para su trabajo futuro: “En la materia EDI (Espacio de definición institucional) la profesora lo llevó para el lado de la ESI. Lineamientos, cuidados. Fue muy útil. Nos dio herramientas para después poder darlo” (entrevistada 8, 2025).

Del total de doce profesoras entrevistadas, cuatro expresaron de manera segura y fluida su conocimiento respecto de la normativa de ESI y sus ejes conceptuales. Por otro lado, afirmaciones como “De la Ley no te puedo aportar mucho de qué trata, sé que a partir de la ESI se trabajan un montón de contenidos de ejes” (entrevistada 11, 2025) y “Conozco muy poco de la Ley, nos falta mucha información. Tal vez no me senté yo a leer” (entrevistada 4, 2025) entre otras, ponen de manifiesto un discurso dubitativo sobre el contenido teórico de la Ley de ESI (2006), desconocimiento y dificultades para definir sus alcances conceptuales.

Consultadas sobre cómo actualizan sus conocimientos en materia de ESI, la totalidad de la muestra coincide en afirmar que las realizan por voluntad y cuenta propia, mayormente a través de los cursos organizados por el CIIE (Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa), el portal ABC de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, o a través de información de internet que les resulte relevante. La afirmación de una entrevistada: “la realidad es que no me actualizo. Me da vergüenza, pero no puedo hacerlo por falta de tiempo y por otras actividades de mi vida. No pasa sólo con la ESI, los

docentes vamos de escuela en escuela para poder llegar a fin de mes” (entrevistada 1, 2025), da cuenta de las variables que intervienen y las dificultades que se presentan para ampliar o actualizar sus conocimientos.

Una de las doce profesoras entrevistadas manifiesta: “la semana que viene empiezo un curso sobre ESI para profes de cualquier área. Es virtual, 3 horas por semana por 5 semanas” (entrevistada 10, 2025), mientras que otras 4 responden haber realizado últimas actualizaciones sobre ESI hace 2 o 3 años, a través de cursos del CIIE u otras instituciones “también me baso en los cursos que hice en UFLO” (entrevistada 11, 2025).

Otras vías de actualización citadas por las docentes son las comunicaciones y/o resoluciones del Ministerio de Educación “Llegan comunicaciones a las escuelas, se habla con los compañeros, con las chicas del equipo. Siempre a través de las escuelas. No tengo tiempo para hacerlo por mi cuenta.” (entrevistada 4, 2025), o, como señala una docente, a través de la Referente Distrital de Educación Sexual Integral: “El año pasado con la Representante de ESI que trajo nueva información” (entrevistada 5, 2025).

Una docente señala “Institucionalmente no te piden nada”, dando cuenta que la actualización profesional en la temática analizada no es requerida por las instituciones educativas ni tiene condición de obligatoriedad para las docentes en relación con sus puestos de trabajo.

### **Planificación y Posicionamiento Docente**

En referencia a la inclusión de contenidos de la ESI en sus planificaciones, ocho de las doce profesoras entrevistadas responden afirmativamente (y de manera unívoca las correspondientes al área de Biología). Una docente destacó: “Sí, como un eje transversal a todos los contenidos. Incluso está impuesto, en tu planificación la educación ambiental y la ESI tienen que estar incluidos” (entrevistada 11, 2025), dando cuenta de la condición obligatoria de su incorporación, en línea con lo que el diseño curricular define para cada materia y año en particular. Por otra parte, la expresión: “Por ahí en la planificación de las clases me pongo los contenidos y las actividades, pero no especifico porque tampoco me lo piden” (entrevistada 10, 2025) abona al carácter obligatorio, reflejando también la falta de supervisión por parte de la institución o de una instancia de observación superior.

De las profesoras restantes, las dos pertenecientes al área de matemáticas responden que el trabajo en temáticas de la ESI generalmente está asociado a aportes estadísticos que puedan hacer desde su área en trabajos de otras materias. Las docentes que completan la muestra manifiestan posiciones más descontracturadas en el armado de sus planificaciones, y plantean el abordaje de las temáticas de la ESI cuando se presenta la necesidad: “No incluyo en mis planificaciones contenidos de la ESI. Sólo cuando surgen en el aula” (entrevistada 1, 2025).

A su vez, esta categoría indaga las emociones que experimentan las docentes en el ejercicio de su tarea, específicamente en el tratamiento de contenidos de sexualidad y género, y la capacidad auto percibida para dar respuesta a consultas de alumnos o situaciones áulicas referidas a la temática. Una profesora del área de biología expresa: “En cuanto a la formación en la parte de biológica está, me siento preparada, tal vez me falta más formación en la parte emocional, psicológica” (entrevistada 3, 2025), lo que revela mayor seguridad auto percibida, producto de los contenidos sobre biología humana (órganos, aparato reproductor, métodos anticonceptivos, etc.) incorporados a lo largo de su formación docente. A su vez, incorpora la distinción entre la formación académica y emocional. También, otra docente del área enfatiza “Por ser de biología y de SADO me mandan a los chicos por consultas que surgen en otras áreas.” (entrevistada 8, 2025).

Aparte de esta tendencia, la afirmación de una entrevistada “Los docentes, algunos dicen yo ni loca me pongo a hablar de eso. Incluso de ciencias naturales, no se meten. Sólo desde la biología. Depende de la apertura del docente” (entrevistada 6, 2025) da cuenta que la mayor o menor apertura al tratamiento de las temáticas de la ESI no está ligada exclusivamente al área de conocimiento específica, sino que se relaciona con “una forma de ser docente” conformada por un conglomerado en el que se incluyen la instrucción formal, la experiencia de vida (en sus diversos roles de hija, alumna, madre, etc.), la personalidad, el interés respecto de las temáticas de la ESI, las posibilidades concretas respecto del tiempo disponible para involucrarse en las problemáticas que surgen en el día a día y sus demás actividades personales.

Los resultados obtenidos muestran que, para las docentes entrevistadas, la edad es una variable distintiva, aunque no lineal respecto de las posibilidades de abordar temáticas de sexualidad y género y lo exponen a través de afirmaciones como: “Hay mucha brecha generacional, algunos criados en la vieja escuela que ya se están por jubilar, y las generaciones más jóvenes estamos un poco más abiertas al diálogo sobre ciertas cuestiones, pero no nos dejan de incomodar diversas situaciones” (entrevistada 11, 2025). También, a través de otras expresiones más generales “Creo que lo que tienen con la ESI es que les cuesta mucho a los adultos en general abordar temas. Se sienten incómodos” (entrevistada 12, 2025).

Consultadas sobre sus emociones al momento de abordar contenidos de la ESI, la totalidad de la muestra expresa no sentir vergüenza ni pudor, a través de respuestas contundentes como: “Yo me siento natural explicando esas cuestiones, no tengo tabú, me gusta hablar sobre eso y me siento bien, sin vergüenza. También quiero que ellos lo puedan tomar naturalmente” (entrevistada 12, 2025). Al mismo tiempo, señalan la diferencia entre poder abordar un tema con naturalidad y sentirse preparada para dar una respuesta certera a sus alumnos: “No, no me siento preparada, siempre estoy con temor de pensar hasta dónde puedo llegar para no meter la pata. Sí

me siento preparada desde la parte de biología o cuidado del cuerpo y en la escucha, en la formación nos marcaban esto de poner el acento en la escucha más allá de la formación” (entrevistada 2, 2025). Este comentario amplifica los desafíos que se les presentan a las docentes en el ejercicio diario de su profesión, en relación con las diversos y complejos emergentes que se suceden en las escuelas, en relación con las temáticas de la ESI.

Además, en las respuestas de varias docentes se destaca con fuerza el valor de la experiencia, mediada por el recorrido tanto personal como profesional, que les aporta recursos y autoconfianza para afrontar las diversas situaciones que se suscitan en las escuelas y con sus alumnos. En muchos testimonios, dicha experiencia está ligada también al rol materno, y una actitud de servicio hacia un otro al que se desea ayudar, acompañar u otorgarle un espacio de escucha para no dejarlo solo.

### **Abordaje y Acompañamiento Institucional**

En esta categoría las respuestas de las entrevistadas ilustran las complejas situaciones que se entrelazan dentro de las instituciones educativas. Dichas situaciones enfrentan diariamente la teoría con la práctica: “Muchas veces se trata (en referencia a la ESI) en la reunión de inicio de año con muchas ideas y posibles propuestas transversales, pero después depende de cada docente. No noto que haya desde los directivos una solicitud para que los docentes podamos trabajar transversalmente en proyectos” (entrevistada 2, 2025). Estas expresiones exponen un debilitamiento del concepto de transversalidad en el trabajo de la ESI a lo largo del ciclo escolar. Del total de doce entrevistadas, 8 docentes responden no vivenciar en las escuelas donde trabajan un tratamiento transversal de las temáticas de la ESI. Por otra parte, diez docentes responden vivenciarlo sólo a través de espacios específicos, entre los que describen principalmente: la semana de la ESI, charlas con profesionales, jornadas o actividades puntuales a partir de un suceso emergente. A su vez, dentro de esos espacios específicos refieren que el tratamiento en cada área depende del interés, la voluntad y la preparación que tenga cada docente en particular “A partir de saber de una situación te tenés que involucrar entonces muchos no se meten hacen oídos sordos y sólo hacen su tarea docente” (entrevistada 6, 2025).

Aparece con fuerza en las respuestas de las docentes el sentimiento de miedo por decir o hacer lo correcto ante los alumnos, y en relación con la opinión de sus respectivas familias. También el temor por no saber hasta dónde puede escalar una situación a partir de involucrarse en una problemática que surge en el aula o plantea algún alumno en relación con los contenidos relacionados con la Ley de Educación Sexual Integral (2006). Una entrevistada señaló: “Tengo que estar segura de lo que voy a contestar. Si no estoy segura busco un compañero que me pueda ayudar. No me siento muy preparada y hay que tener cuidado” (entrevistada 4, 2025).

Resulta impactante el peso emocional que enfrentan las docentes ante situaciones que en ocasiones las exceden, las cargan de angustia, de impotencia, o de una responsabilidad que muchas veces se halla fuera de su ámbito específico de incumbencia profesional. Entre las situaciones que les ha tocado vivenciar con sus alumnos mencionan: autolesiones, violencia familiar, métodos de emergencia ante embarazos no deseados, bullying, abusos, entre otras. Una docente del área de literatura, entre llanto, ofreció un testimonio conmovedor: “Hace un año se suicidó una alumna y tengo miedo de tocar el tema con el grupo. Me interpeló y quedé atravesada. No sabía qué hacer, solo quería irme y llorar. Volví a casa con la idea que no pude dar nada concreto que sirva. Siento que falta alguna herramienta concreta. Los contenidos los trabajás, lo otro es más difícil” (entrevistada 7, 2025).

Al ser consultadas sobre su percepción acerca del apoyo que reciben de las instituciones en las que trabajan cuando se presentan situaciones relacionadas con la ESI, las opiniones resultan divididas entre las docentes. Cinco entrevistadas afirman sentirse acompañadas, mayormente en casos complejos como por ejemplo casos de abuso, enfatizando que es obligación del docente informar y de la escuela activar el protocolo correspondiente. También, señalan que han contado con el acompañamiento del EOE (Equipo de Orientación Escolar) y del equipo directivo en otras situaciones relacionadas con la ESI o con la salud mental organizando charlas con los alumnos, convocando a las familias, solicitando turnos con psicólogos, etc.

Por otra parte, tres docentes refieren sentirse solas dentro de las instituciones donde trabajan por la falta de trabajo en equipo, o por una gestión directiva poco dispuesta al abordaje de eventos disruptivos. Expresiones como: “hablo con las chicas de equipo, pero me terminan devolviendo a mí el tema y termino organizando alguna jornada, taller, porque no hay acompañamiento. Me siento sola. Nunca tuve ninguna situación, pero si se originó en tu hora terminalo vos. Todo implica un trabajo extra de la docente” (entrevistada 9, 2025) o, “Me ha pasado de que alguien me haya contado algo muy íntimo como una situación de abuso, he pedido ayuda a la Dirección y me han contestado - No, pero es re-bolacera” (entrevistada 11, 2025), ejemplifican de manera clara sus opiniones.

Las entrevistadas restantes señalan que el acompañamiento de la escuela a las docentes depende de varios factores entre los que citan: el tamaño de la institución: “siento que en alguna institución más grande es más difícil que puedan estar constantemente. Es más bien armate algo y fijate” (entrevistada 10, 2025); el estilo de gestión directiva: “Con una charla sola no voy a hacer nada. Lo hablo, me piden que anote todo, pero siempre la respuesta por parte de la institución es punitiva entonces no hay una construcción sostenida” (entrevistada 7, 2025); y la dinámica del docente de nivel secundario: “Lamentablemente depende de la institución donde tengas más

carga horaria porque a veces no te cruzás con el equipo porque tenés solo dos horas y te vas a otra escuela” (entrevistada 3, 2025).

Las docentes entrevistadas coinciden en una mirada positiva respecto de la ESI, enfatizando que vino a poner sobre la mesa un montón de temas que estaban prohibidos y de los que ahora se habla más, o se tratan con más naturalidad como las cuestiones de género, por ejemplo. También, resulta interesante el testimonio de una docente que expresa que la Ley de Educación Sexual Integral (2006) las ampara ante el tratamiento de temas que requieren mucho cuidado.

En líneas generales, las docentes entrevistadas opinan que los cambios más notorios a partir de la sanción de dicha Ley se ven en los alumnos que se animan a preguntar más sobre temas de sexualidad o género, aunque resultan menos positivas en su opinión sobre los prejuicios y estereotipos hegemónicos que continúan fuertemente arraigados en los adolescentes hoy en día y se visualizan a través de discriminación, burlas u otros discursos que condenan lo que está por fuera de la norma: “una alumna de 1er año se acercó a preguntarme algo del ciclo menstrual y los varones se molestaron porque decían que era asqueroso que hable así” (entrevistada 10, 2025).

Al mismo tiempo, como otro aspecto interesante de la investigación señalan que, si bien los adolescentes cuentan con mucha información de fácil acceso a través de las redes, necesitan de espacios de expresión y de escucha, como también de adultos que los ayuden a filtrar o interpretar todo ese caudal de información. En muchas ocasiones las docentes ocupan este rol de referentes para los alumnos quienes recurren a ellas para hablar sobre sus inquietudes.

Finalmente, las respuestas también se alinean mayormente en afirmar que no ven en la mayoría de sus colegas docentes y en las instituciones educativas donde trabajan cambios consolidados o una evolución respecto del abordaje y tratamiento de las temáticas de la ESI. Reflexionan sobre la falta de supervisión en el sistema educativo en general y también sobre la falta de actualización en los planes de estudio, que acompañe los cambios que se van produciendo en la sociedad misma. Citan el caso de la materia Salud y Adolescencia que se da en cuarto año de nivel secundario, expresando la sensación de llegar tarde con información con la que los alumnos necesitan tomar contacto antes.

## Discusión

A través de entrevistas semi estructuradas se obtuvieron respuestas que contribuyen a conocer aspectos significativos de la formación y la labor docente en relación con las temáticas de la ESI, y las características del acompañamiento que reciben en las escuelas donde trabajan.

Si bien la totalidad de las docentes entrevistadas conoce la Ley de Educación Sexual Integral (2006), pocas pueden describirla conceptualmente de manera pertinente sin incomodarse, cambiar de tema o intentar explicarla a través de experiencias o actividades realizadas. Las docentes valoran la importancia de la normativa para habilitar espacios de expresión y tratamiento de cuestiones que antes eran consideradas tabú, aunque reconocen no sentirse preparadas desde su formación académica, caracterizada por escasos o nulos contenidos de la ESI. Esta percepción se alinea con la postura de Báez (2020) quien señala que en los planes de estudio de los profesorados persisten modelos tradicionales, resultando insuficiente y fragmentada la formación en ESI.

En relación con el concepto de transversalidad que incorpora la Ley de ESI (2006) queda de manifiesto en los resultados obtenidos que la integración curricular que promueve la normativa, y que las instituciones instan a las docentes a incorporar en sus planificaciones, no se traduce luego en la práctica cotidiana en las escuelas. Asimismo, se destaca la prevalencia del tratamiento de la ESI en espacios específicos, ya sea programados o como respuesta a problemáticas determinadas (semana de la ESI, jornadas, charlas con profesionales, etc.). En este sentido, resulta pertinente el aporte de Romero (2023) quien plantea que un espacio curricular específico de la ESI no resulta incompatible con su transversalización y que, a través de acciones continuas es que se gestan vínculos afectivo-pedagógicos que potencian la pregnancia en la comunidad educativa.

En línea con lo que sostiene Dome (2020), se pone de manifiesto que la normativa oficial resulta el insumo primario para la planificación de la enseñanza de la ESI y al mismo tiempo oficia como marco de contención, tanto en el ejercicio de la tarea docente como en el amparo ante otros (colegas, autoridades, familia), ya que la ESI moviliza e interpela a los sujetos independientemente de su rol.

Se refleja una marcada distancia entre lo que establece la Ley de ESI (2006) y su implementación, lo cual refleja las complejidades del sistema educativo caracterizado por acciones heterogéneas, mayormente reactivas donde prima lo que cada sujeto pueda aportar de acuerdo con sus recursos (personales y profesionales), su voluntad, y posibilidades, sumado a las características propias de cada institución educativa. En este sentido, y en concordancia con lo que expone Cravero et al. (2021), se evidencia en las escuelas un bajo nivel de abordaje de

temáticas de la ESI en relación con lo que establecen los lineamientos curriculares en el marco de la normativa. Si bien los resultados indican que se habla con más naturalidad de cuestiones de diversidad sexual, por ejemplo, todavía persisten contenidos biomédicos y prejuicios sostenidos entre jóvenes y adultos.

Las docentes reconocen a través de sus respuestas la trama intergeneracional de la que son parte dentro de las instituciones, identificando semejanzas y diferencias entre sus colegas en relación con la edad, años de servicio, intereses, experiencia, voluntad, etc. Cada una, con su propia biografía, va construyendo una forma de ser docente particular, en encuadres institucionales también particulares. Entre los aspectos destacados de esta investigación podemos citar que, en relación con los contenidos de la ESI, las docentes advierten trabajar con inseguridad y con miedo por no sentirse preparadas para dar respuesta a las variadas y complejas situaciones que se presentan en su trabajo diario en la escuela y con sus alumnos. Este temor está fundado principalmente en la instrucción deficiente que recibieron en temas de sexualidad y género en el trayecto de su formación inicial, y por las dificultades que se les presentan al momento de querer actualizar sus conocimientos. Estos resultados se alinean con el trabajo de Lavari (2023), que sostiene que el miedo reduce la circulación de las emociones y las circunscribe a espacios individuales y al trabajo en soledad. En este sentido, se identifican desafíos significativos ya que las docentes expresan sentirse solas dentro de las instituciones por falta de trabajo colaborativo, estilos de gestión que obturan el diálogo, por limitaciones burocráticas propias del sistema educativo o la dinámica misma del docente de nivel secundario que dificulta el trabajo coordinado con los equipos de orientación y directivos, como también el sentido de pertenencia a una institución educativa.

A través de conceptos como la escucha, la empatía, la voluntad, la actitud maternal y sobre todo la experiencia de vida las docentes manifiestan la potencia de su rol, su posicionamiento, y evidencian sentirse más preparadas para ayudar a un otro que lo necesite, en este caso, adolescentes que requieren de adultos referentes que les brinden espacios de contención y escucha.

Entonces, esta investigación contribuye a entender el aspecto multidimensional del abordaje de la ESI en las escuelas secundarias y al reconocimiento de los docentes como sujetos atravesados por múltiples variables que condicionan el ejercicio de su tarea. Como expresa Gamba (2019) la ESI requiere de transformaciones y reconfiguraciones subjetivas de los docentes, aunque es imperioso entenderlas en el marco de aprendizajes colaborativos entre todos los actores que conforman el entramado del sistema educativo. También, resulta importante comprender que estos aprendizajes por sí mismos no son suficientes para generar cambios significativos si no se comparten, se problematizan, se supervisan y reeditan de manera continua.

Otro hallazgo de la presente investigación se ubica en identificar en el discurso de las docentes entrevistadas la necesidad de adicionar educación emocional a su formación inicial y continua, que les brinde mayores y mejores herramientas en el trabajo diario con los adolescentes y sus problemáticas.

## **Conclusión**

A través del análisis cualitativo de los datos obtenidos, la presente investigación cumple su objetivo general de explorar las vivencias de algunas docentes de nivel secundario de la ciudad de Lincoln (provincia de Buenos Aires), en torno al abordaje de la ESI.

Los hallazgos permiten comprender que la enseñanza de la ESI está caracterizada por la complejidad, y por una implementación desigual entre las diferentes instituciones como resultado de múltiples dimensiones que se entrecruzan y moldean su abordaje. Los sujetos, la normativa y la institución articulan entre sí de manera interdependiente planteando escenarios particulares en cada escuela, como también tensiones y desafíos en los sujetos que las habitan.

En relación con los objetivos específicos, se ha logrado un entendimiento amplio sobre la conceptualización que tienen las docentes de nivel secundario sobre la ESI, cuyo denominador común se observa en la valoración positiva de la Ley de Educación Sexual Integral (2006) y su abordaje en las escuelas para la formación integral de los adolescentes. No se advierten prejuicios ni cuestionamientos respecto de sus ejes conceptuales ni sus alcances, por lo que la normativa de ESI se entiende instalada dentro de la comunidad docente de nivel secundario de la ciudad de Lincoln.

No obstante, la forma en que los profesores de secundaria perciben la ESI se presenta como un ámbito diverso y conflictivo, donde coexisten enfoques tradicionales que se orientan a contenidos biológicos o biomédicos, junto con perspectivas más amplias que integran la cuestión de género, la diversidad y los derechos. En muchas ocasiones, la ESI se percibe como un grupo de temas aislados vinculados principalmente con la prevención de embarazos y enfermedades de transmisión sexual que se imparten a través de materias específicas como Biología o Salud o Adolescencia, lo que restringe su accionar y su capacidad educativa. Esta representación más limitada está influenciada por las experiencias, la formación, los valores y creencias de las docentes, que se reflejan en prácticas de enseñanza dubitativas o temerosas.

Respecto de la formación docente en ESI, la investigación da cuenta de una capacitación insuficiente y carente de una sistematización, subrayando la relevancia crucial de instancias formativas tanto iniciales como continuas en temáticas de sexualidad y género para el fortalecimiento del posicionamiento docente en su abordaje, y del estímulo sostenido que

repercuta en una verdadera presencia transversal de la ESI en el nivel secundario. En este sentido, se destaca la relevancia de políticas educativas que identifiquen y reconozcan las variables del quehacer docente y su contexto que limitan el acceso a dichas capacitaciones, con el fin de lograr acuerdos que resulten justos y beneficiosos para las partes y para la promoción de saberes de la ESI.

Por otro lado, en relación con el acompañamiento institucional percibido por las docentes, el estudio observa situaciones diversas en las escuelas secundarias, que oscilan entre instituciones que fomentan el trabajo en equipo y promueven la transversalidad de la ESI, y otras que relegan su abordaje a espacios aislados y al tratamiento individual por parte de las profesoras en sus respectivos espacios curriculares. El trabajo expone la soledad vivenciada por algunas docentes dentro de las escuelas, y enfatiza lo determinante que resulta el acompañamiento de los equipos de orientación y directivos en la promoción de espacios de intercambio y trabajo colaborativo para el logro de intervenciones coherentes y sostenidas en materia de ESI, que fomenten una perspectiva colectiva entre los miembros de las diferentes comunidades educativas.

Finalmente, el supuesto básico de la investigación, que ubica a los docentes como corresponsables de la implementación de la ESI y sugiere que existen diversos aspectos subjetivos que impactan en su rol profesional (formación, creencias, historias de vida, representaciones respecto de la sexualidad y del sujeto adolescente) y condicionan el abordaje en las aulas de nivel secundario de la ciudad de Lincoln, ha sido confirmado. Este hallazgo es fundamental, ya que refuerza la importancia de un enfoque holístico en el tratamiento de la ESI que considere las características particulares de cada entramado institucional. Destaca también el rol crucial de los docentes en la implementación de la normativa de ESI en las escuelas ya que, en la mayoría de los casos expuestos, se ubican en las primeras líneas de acción frente a problemáticas que los adolescentes plantean. En este sentido, la falta de capacitación continua en materia de ESI no se limita a docentes desactualizados, sino que se extiende a potenciales adolescentes en riesgo debido a la ausencia de una gestión acertada y eficiente de la prevención o las problemáticas acontecidas.

### **Aportes de la Investigación**

La investigación ofrece información significativa y detallada sobre las vivencias docentes en torno a la enseñanza de la ESI en escuelas de nivel secundario de la ciudad de Lincoln, provincia de Buenos Aires. Sobresale en principio el deseo de las profesoras de visibilizar y compartir sus experiencias y, de forma catártica, gestionar el impacto emocional que les producen muchas situaciones vinculadas con los temas de la ESI.

El estudio aporta en el reconocimiento del docente como sujeto dentro de la trama institucional. Revela que las experiencias personales, la formación, las creencias y valores impactan en la conceptualización que tienen las docentes sobre la Educación Sexual Integral y también sobre sus prácticas de enseñanza, lo que permite entender que la ESI no es un proceso uniforme, sino una construcción que se va configurando y reconfigurando en el entramado de lo subjetivo, lo normativo y lo institucional, por lo que requiere de competencias y estrategias de abordaje cada vez más ajustadas a la realidad.

En relación con el tratamiento de la ESI en las escuelas secundarias, el estudio pone luz sobre las prácticas cotidianas y expone que, bajo el reconocimiento, la guía y el amparo de la Ley de ESI (2006), en muchas ocasiones se realizan abordajes de estilo *sui generis*, basados en experiencias de vida y una gran vocación de servicio, pero sin la adecuada preparación en temáticas de sexualidad o género, o sin lineamientos institucionales de abordaje claramente definidos ni delimitados. Este aporte nos ayuda a comprender que la educación sexual integral no sólo depende de la formación, la voluntad o el accionar de las profesoras, sino también de instituciones y políticas escolares que acompañen, validen y supervisen el trabajo docente.

La investigación reafirma la relevancia de la formación inicial y continua como requisito esencial para fortalecer el posicionamiento de los actores intervinientes y expandir la presencia de la ESI en las escuelas, resaltando la importancia de implementar programas de capacitación sistemáticos que incorporen enfoques contemporáneos. En este sentido, resulta valioso señalar el incremento de problemas relacionados con la salud mental en las escuelas secundarias, que también requieren nuevos conocimientos.

Desde una perspectiva psicopedagógica, el trabajo subraya la necesidad percibida por las docentes de replantear los diseños curriculares del nivel secundario, a fin de mejorar las acciones de prevención y respuesta que conlleva la ESI en todas sus dimensiones. También, de incorporar la educación emocional en las trayectorias formativas docentes, valiosa para la adquisición de nuevos saberes, habilidades y recursos.

Finalmente, la investigación ofrece oportunidades para nuevos estudios sobre la ESI, particularmente en relación con el rol docente en su abordaje. Los hallazgos obtenidos pueden ser punto de partida para estudios más exhaustivos que analicen diferentes enfoques y enriquezcan el saber existente en este campo.

### **Limitaciones de la Investigación**

Para poner en contexto y comprender correctamente los datos obtenidos en la investigación, es importante reconocer las restricciones que presenta. En principio, una limitación

significativa se relaciona con el tamaño acotado de la muestra y su localización. Por enfocarse en un conjunto particular de profesoras que residen en un contexto geográfico determinado (Lincoln, provincia de Buenos Aires), los resultados obtenidos son un recorte representativo de la realidad, pero no pueden aplicarse de manera directa a todos los docentes del país. De la misma manera, tampoco generalizarse a todas las instituciones por la múltiple variedad de formatos existentes en el sistema educativo (públicas o privadas, urbanas o rurales, religiosas o laicas, etc.) que no son considerados en el presente trabajo.

Además, el estudio se enfocó únicamente en la opinión de las profesoras, sin incluir la voz de otros integrantes de igual relevancia como directivos, equipos de orientación, alumnos, etc. Esta falta limita la comprensión de la presencia de la ESI en la comunidad educativa de manera integral, dado que las acciones de los docentes no pueden entenderse separadamente del sistema institucional que los influye y/o condiciona.

Otra posible restricción que presenta el trabajo radica en la subjetividad del análisis por parte del investigador. Por tratarse de un estudio cualitativo, la impronta del analista influye en la interpretación de los datos obtenidos generando un inevitable margen de subjetividad al establecer sus conclusiones.

### **Líneas de Investigación Futuras**

De los datos obtenidos, podemos capitalizar temáticas interesantes de ser estudiadas a futuro, en busca de construir un panorama más completo y profundo sobre el abordaje de la enseñanza de la Educación Sexual Integral en las escuelas secundarias:

. Tipo de gestión educativa: inclusión de comparativas entre formatos institucionales diferentes o contrapuestos, con el objetivo de analizar las semejanzas y diferencias en la circulación y tratamiento de la ESI (privada - públicas, laicas - religiosas, etc.).

. Comunicación institucional: análisis de circuitos de comunicación internos de las instituciones educativas de nivel secundario, tanto formales como informales, para reconocerlos y potenciarlos en pos de una comunicación más eficiente que contribuya a fortalecer el sentido de pertenencia entre sus miembros.

. Formación docente inicial y continua: estudio exhaustivo de planes de estudios de los profesados de formación docente y su efectividad respecto de las conceptualizaciones y prácticas docentes en torno a la ESI. También, relevar y determinar qué conceptos de la ESI requieren mayor refuerzo o actualización en instancias de capacitación sistemática.

. Dinámica del docente de nivel secundario: conocer las características y alcances específicos de la labor de los profesores, para empatizar con su realidad y comprender sus posibilidades y desafíos en relación con su tarea y su capacitación.

. Participación de los adolescentes: retomar los datos obtenidos sobre los jóvenes y su necesidad de referentes adultos que los ayuden a filtrar y comprender el flujo de información que los atraviesa. Analizar su rol como impulsores de temáticas vinculadas a la ESI dentro de las escuelas, y como destinatarios de espacios de escucha y reflexión.

## Referencias

- Arévalo, A., Costas, P., Fainsod, P., Palazzo, S., y Lañin, V. Las puertas de entrada de la ESI y la vuelta a la escuela (2020). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. INFOD.  
[https://aulainfod.infod.edu.ar/archivos/repositorio/6500/6664/Cursos\\_ESI\\_2020-Puertas\\_de\\_entrada.pdf](https://aulainfod.infod.edu.ar/archivos/repositorio/6500/6664/Cursos_ESI_2020-Puertas_de_entrada.pdf)
- Acosta Burralli, K. (2022). Educación Sexual Integral en institutos de formación docente en Argentina. *Revista MASKANA*, 13,(1),30-35.  
<https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana/article/view/4120>
- Alliaud, A. (2007). Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. *Reseñas. Revista de política educativa: revista de investigación de la Escuela de Educación*, 1, 187-193.  
<https://dSPACEapi.live.udesa.edu.ar/server/api/core/bitstreams/849e74e3-ba1b-45be-9b06-95c658a0f164/content>
- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.  
<https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.-G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>
- Baez, J. (2020). ESI ¿Con todas las letras? Un recorrido por los planes de estudio de la formación de profesores/as de letras en la ciudad de Buenos Aires. *Revista Ex-Libris*,9,144-155.  
[https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/168537/CONICET\\_Digital\\_Nro.6ceb2648-faf4-42e2-b764-90cdad50f960\\_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/168537/CONICET_Digital_Nro.6ceb2648-faf4-42e2-b764-90cdad50f960_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Barone Zallocco, O. (2021). Teñir la ESI de rojo menstrual. *Praxis educativa*, 25(1), 1–16.  
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250117>
- Cravero, C., Giacobino, A., Rabbia, H., y Sartor, I. (2021). Educación sexual integral en las aulas de Argentina: Un análisis de la satisfacción percibida y opiniones de ingresantes universitarios/as. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*,11(21), 1-25.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-21712020000200303&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-21712020000200303&script=sci_arttext)
- Decreto N° 374/2007 sobre la designación del cambio del Instituto de Formación Docente como organismo desconcentrado dependiente de la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 23 de abril de 2007.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-374-2007-127404/texto#>

- Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (2023). *Educación Sexual Integral en la Formación Docente*.  
<https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/educacion-sexual-integral-en-la-formacion-docente/>
- Dome, C. (2020). *Educación sexual integral: posicionamientos docentes y prácticas innovadoras*. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional III. Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.  
<https://www.aacademica.org/000-007/789.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Educación Sexual Integral en la Argentina. Voces desde la escuela*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi-voces-baja.pdf>
- Faur, E. (2013). La educación en sexualidad. *El Monitor de la Educación*, 11, 26-29.  
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/la-educ-en-sex.-faur-eleonora.pdf>
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Editorial Paidós. 1° Edición.  
[https://www.researchgate.net/profile/Bertha-Fortoul-2/publication/31679933\\_Transformando\\_la\\_practica\\_docente\\_una\\_propuesta\\_basada\\_en\\_la\\_investigacion-accion\\_C\\_Fierro\\_B\\_Fortoul\\_L\\_Rosas/links/5aa70832a6fdccc46a8dad/Transformando-la-practica-docente-una-propuesta-basada-en-la-investigacion-accion-C-Fierro-B-Fortoul-L-Rosas.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Bertha-Fortoul-2/publication/31679933_Transformando_la_practica_docente_una_propuesta_basada_en_la_investigacion-accion_C_Fierro_B_Fortoul_L_Rosas/links/5aa70832a6fdccc46a8dad/Transformando-la-practica-docente-una-propuesta-basada-en-la-investigacion-accion-C-Fierro-B-Fortoul-L-Rosas.pdf)
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores. 2da Edición.  
<https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2021/05/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>
- Gamba, C. (2019). *Les docentes en su laberinto: problematizaciones subjetivas en torno al discurso de la ESI*.  
<http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JIFIICE/VI-IV/paper/view/3927>
- Gamba, C. (2022). Empezar por casa: reposicionamientos docentes en torno a la ESI a partir de un dispositivo de capacitación docente. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 2, (32), 71–82.  
<https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/946/1109>
- Gangli, C. (2020). *Momento de concluir. Posibles dificultades en la implementación de la ESI*.  
<https://rephip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/c5d4629b-680c-4f77-b819-372331a68ef3/content>

- González del Cerro, C. (2020). Transversalizar una perspectiva: voces, espacios y tiempos de la Educación Sexual Integral. *Revista del IICE*, (47),187-200.  
<https://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/9646/8426>
- González Galli, L., Meinardi, E., y Plaza, M. (2013). Educación Sexual Integral y Currículo Oculto Escolar: Un estudio sobre las creencias del profesorado. *Revista da SBEnBio*; 6, (10),54-67.  
[https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/15965/CONICET\\_Digital\\_Nro.19432\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/15965/CONICET_Digital_Nro.19432_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Granados Becerra, L. I., Martínez Méndez, L. E., y Romero Alfonso, S. L. (2016). (Re) significación de la práctica docente: reflexiones acerca del quehacer del maestro. *Educación y Ciencia*, 20 (17),15- 25.  
<https://repositorio.uptc.edu.co/server/api/core/bitstreams/2c9e3fb9-5a41-4d78-8202-6de6b5e418ec/content>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill Education. 6ta Edición.
- Kohen, M., Meinardi, E. (2016). Las situaciones escolares en escena: aportes a la formación docente en educación sexual integral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, (71), octubre-diciembre,1047-1072.  
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14047430003.pdf>
- Kornblit, A., Sustas, S., y Di Leo, P. (2014). Género, derechos sexuales, biografía y escuela: articulaciones y tensiones en discursos de docentes de Argentina. *Educação & Sociedade*, 35, (126),161-178.  
[https://www.researchgate.net/publication/270947434\\_Genero\\_derechos\\_sexuales\\_biografia\\_y\\_escuela\\_articulaciones\\_y\\_tensiones\\_en\\_discursos\\_de\\_docentes\\_de\\_Argentina](https://www.researchgate.net/publication/270947434_Genero_derechos_sexuales_biografia_y_escuela_articulaciones_y_tensiones_en_discursos_de_docentes_de_Argentina)
- Lavari. M. (2023). ¿Qué lugar ocupan los miedos en las prácticas pedagógicas de Educación Sexual Integral en Argentina? *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 2, (33),83-91.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384573764018>
- Ley N° 26150 sobre Educación Sexual Integral. 24 de octubre de 2006.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>
- Ley N° 26206 sobre Educación Nacional. 27 de diciembre de 2006.  
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley N° 14744 sobre Educación Sexual Integral de la Provincia de Buenos Aires. 15 de septiembre de 2015. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/VR5vRh5B.html>

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

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf)

Luisi Frinco, V. (2018). Sexualidad, género y educación sexual. *Extramuros: revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, 17, 97-107.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=5310425>

Morgade, G. (2006), Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*, 184, 40-44.

<https://viejo.unter.org.ar/imagenes/Educacion-en-la-sexualidad-desde-el-enfoque-de-g%C3%A9nero.-Morgade.pdf>

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Editorial La Crujía 1a Edición.

[https://www.bba.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/esi\\_18\\_morgade\\_toda\\_educacion\\_es\\_sexual.pdf](https://www.bba.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/esi_18_morgade_toda_educacion_es_sexual.pdf)

Perelman, A., y Expósito, C. (2021). Encuentros y desencuentros en torno a la educación sexual integral. *Dios y El Hombre*, 5, (1), 1-19. <https://doi.org/10.24215/26182858e072>

Ordoñez, L. (2019). *La práctica docente en la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en el Colegio Provincial N.º 5 "Cnel. Felipe Varela" de la ciudad de La Rioja*. [Tesis de Grado. Universidad Siglo 21. Argentina].

<https://repositorio.21.edu.ar/server/api/core/bitstreams/7405aaa0-a6e7-41b7-9cfa-30f0b1b53611/content>

Perlo, R., y Ombroni, S. (2019). *Relato de experiencia: un estado de situación de docentes que desarrollan experiencias de ESI en colegios secundarios*. VII Coloquio Interdisciplinario Internacional: Educación, sexualidades y relaciones de género.

<http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/educacionsexualidadesgenero/CII/paper/viewFile/5057/3004>

Plaza, M., González Galli, L., Meinardi, E. (2013). Educación Sexual Integral y Currículo Oculto Escolar: Un estudio sobre las creencias del profesorado. *Revista da SBE nBio*, 6, 54-67.

[https://www.sbenbio.org.br/wpcontent/uploads/2014/01/revista\\_sbenbio\\_n6.pdf](https://www.sbenbio.org.br/wpcontent/uploads/2014/01/revista_sbenbio_n6.pdf)

Resolución CFE N° 45/08 sobre la aprobación de Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral - Programa Nacional de Educación Sexual Integral - Ley Nacional N° 26.150. 29 de mayo de 2008. <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res08/45-08.pdf>

Resolución del CEF N° 340/18 sobre los ejes conceptuales para todos los niveles y modalidades educativas. 22 de mayo de 2018. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo\\_resolucion\\_cfe\\_340\\_18\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf)

Resolución del CFE N° 340/18 sobre los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). 22 de mayo de 2018. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi-lineamientos\\_2018-\\_web.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi-lineamientos_2018-_web.pdf)

Resolución CFE N°419/22 sobre Educación Sexual Integral. 30 de marzo de 2022.

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2025-05/Resoluci%C3%B3n%20del%20Consejo%20Federal%20de%20Educaci%C3%B3n%20N%C2%BA%20419-22.pdf>

Romero, G. (2023). Afecto, confianza y autoridad pedagógica en los procesos de transversalización de la Educación Sexual Integral en las escuelas en Argentina. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 53,55-74. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/antipoda/article/view/1397/8940>

Santos, H. (2006). *Algunas consideraciones pedagógicas sobre la sexualidad, en Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Planeamiento.

<https://www.studocu.com/en-us/document/massachusetts-institute-of-technology/sexual-and-gender-identities/faur-educacion-sexual-en-la-escuela-perspectivas-y-reflexiones/20068001>

Talani Zuvela, P., y Copolechio Morand, M. (2023). *Sexualidad, cuerpos y perspectiva de género en la formación docente. Reflexiones teóricas y experiencias pedagógicas de ESI*. Novedades Educativas.

Yedaide, M., Bequio, B. (2023). ESI y los des–aprendizajes pendientes: Un abordaje biográfico–narrativo con docentes del nivel secundario en Mar del Plata, Argentina. *Itinerarios Educativos*, 18, 1-11. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/es/article/view/12892/17717>

## **Anexos**

### **Anexo 1. Consentimiento**

Yo, acepto participar voluntariamente en el estudio “Vivencias docentes en torno a la enseñanza de la Educación Sexual Integral (ESI)”. Declaro que se me ha informado ampliamente sobre mi participación del estudio y que se me ha asegurado brindar los datos personales que considere. Los mismos, estarán protegidos por el anonimato y la confidencialidad.

El investigador responsable, Andrea Viviana Manganelli se ha comprometido a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que se plantee. Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de la Universidad de Flores y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la Ley 25.326. Comprendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo recurrir al siguiente contacto: [a\\_manganelli@hotmail.com](mailto:a_manganelli@hotmail.com)

Dicho todo lo anterior, acepto a participar en este trabajo de investigación.

Nombre:

Apellido:

DNI:

Lincoln, Buenos Aires.

## Anexo 2. Modelo de entrevista

Género:

Edad:

Título:

Cargo:

- 1- Pensando en tu historia personal: ¿A quién recurrías para buscar información o consultar dudas sobre temas de sexualidad o género? ¿En tu casa o en tu familia, si se hablaba sobre estas temáticas, de qué manera lo hacían?
- 2- ¿Cómo describirías tu experiencia en la escuela, como alumna y como docente, en relación con la educación sexual?
- 3- En el nivel académico superior ¿Cuál fue tu formación en temáticas de la ESI?
- 4- ¿Qué emociones personales se ponen en juego al momento de responder preguntas sobre sexualidad y género, o al abordar estas temáticas? ¿Cómo sentís que es tu nivel de formación para dar respuesta a tus alumnos sobre estos temas?
- 5- Refiriéndonos a la normativa ¿Cómo tenés acceso a las comunicaciones oficiales sobre la temática? ¿Cuáles son los ejes conceptuales que conocés y que sostienen la Ley Nacional de Educación Sexual Integral?
- 6- Respecto de los contenidos de la ESI en tu espacio curricular específico ¿Cuáles son las temáticas de la ESI que incluís dentro de tus planificaciones?
- 7- ¿Cómo sentís que se abordan las temáticas de la ESI en las instituciones donde trabajas? ¿Cuál es el enfoque? ¿Y su puesta en práctica? ¿Se realiza a través de un espacio específico, un espacio transversal o ambos?
- 8- ¿Cómo podrías describir el acompañamiento que la escuela te brinda en el abordaje y/o tratamiento de situaciones relacionadas con la sexualidad y el género?
- 9- ¿Cómo te actualizas en las temáticas de la ESI? Buscas información, nuevas resoluciones, jornadas de capacitación, etc. ¿Lo haces por cuenta propia, o a través de las escuelas donde trabajas?
- 10- ¿Qué cambios sentís que se produjeron en las instituciones a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral? ¿Y en los docentes?