



Título:

“Mitos y resistencias que obstaculizan la implementación de la Educación Sexual Integral. Algunas reflexiones en torno a la investigación realizada en tres instituciones de Santa Fe.”

Autoras:

Villar, Mónica:

- Prof. de Educación Inicial.
- Estudiante de postítulo de Nivel Superior: Especialización en Educación y DDHH.
- Directora interina Jardín de infantes
- Integrante del equipo de capacitación de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Wickler, Mariela:

- Prof. de Educación Inicial.
- Especialista en conducción educativa.
- Estudiante de la Licenciatura en Educación Inicial y Primeras Infancias de la UNL.
- Integrante del equipo de capacitación de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Zapata, Alejandra:

- Prof. de Educación Inicial.
- Diplomada en Género y DDHH.
- Estudiante de la Licenciatura en Educación Inicial y Primeras Infancias de la UNL.
- Integrante del equipo de capacitación de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Eje temático:

13- Docentes, subjetividades y sexualidades

Palabras claves:

Educación - Sexualidad - Subjetividad

Introducción

Hoy, abordar la **educación** sexual en las instituciones educativas es un desafío, y más aún desde las primeras infancias, pues el nuevo paradigma propone hacerlo con una mirada integral, lo cual implica que la docencia deba revisar las regulaciones sexogenéricas que impactan en las **subjetividades**, incluyendo las propias.

A pesar que se cumplen diez años de la sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral y de la creación del Programa Provincial de capacitación docente de todos los niveles educativos, observamos que aún persisten algunas tensiones y resistencias que obturan la transversalización de los lineamientos curriculares en los proyectos pedagógicos.

Esta ponencia recupera las miradas docentes de tres instituciones educativas de Santa Fe en relación a la **sexualidad**, a los núcleos duros que radican y dan origen a algunos mitos, prejuicios y tabúes que circulan en el imaginario institucional para luego reflexionar sobre la importancia de pensar la práctica en clave de género y derechos.

Como profesionales de la educación es necesario comenzar a mirarnos como sujet@s sexuad@s, para poder reconocer a los niños y las niñas como tal, garantizando el derecho que tienen a recibir contenidos científicamente validados desde una perspectiva integral de género y derecho.

A diez años de la ley: La educación sexual integral ¿una problemática pedagógica?

Educar en sexualidad ya no sólo compete al ámbito privado y familiar, sino también a las instituciones educativas. Desde el año 2006, a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral que establece en el artículo 3 *“que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial y municipal”* (Programa Nacional De Educación Sexual Integral Ley 26.150), el estado compromete a la docencia a garantizar el derecho que cada niño y cada niña tiene de recibir información necesaria, pertinente y científicamente validada acorde a su etapa psicosexual.

En el año 2009, se crea en la provincia de Santa Fe, el Programa provincial de Educación Sexual Integral, destinado a capacitar a la docencia de todos los niveles del sistema educativo en los lineamientos que promueve la Ley ESI, donde las perspectivas de género y de derechos humanos como coordinadas epistemológicas, éticas y políticas son las que direccionan esta línea de política pública. Este posicionamiento implica que en las formaciones de docentes en servicio, se pone en reflexividad la sexualidad, las relaciones de género y el ejercicio de derecho.

Hasta ese momento, la sexualidad no era una temática considerada dentro del curriculum prescripto de la educación en la primera infancia, se la incluía en la educación primaria y secundaria, pero desde un marco epistemológico basado en un modelo de enseñanza biologicista, lo cual significa que los temas sobre sexualidad en las edades anteriores estaban limitados al “conocimiento y cuidado del cuerpo”, “diferencia entre niño y niña” y “el nacimiento y crecimiento de las personas.”

Observamos que, a pesar que la mayoría de la docencia de las instituciones seleccionadas, han participado o tienen conocimiento de las capacitaciones de ESI que el Ministerio de Educación ofrece, aún persisten algunas resistencias que obturan la transversalización de los lineamientos curriculares en los proyectos áulicos e institucionales, lo cual se constituye en un problema porque los niños y las niñas que transitan en las mismas, no tendrán la posibilidad de incorporar conocimientos, competencias y habilidades psicosociales que le permitan identificar, prevenir y denunciar situaciones de vulneración relacionadas a la sexualidad, ni alcanzar aptitudes necesarias para comprender la sexualidad desde las dimensiones biológica, emocional, social y cultural que forma parte de lo que somos y de los vínculos que construimos.

Objetivo

- Identificar las resistencias que obstaculizan la implementación de la ESI en el curriculum prescripto y en las prácticas cotidianas en tres instituciones de la Provincia de Santa Fe.

Educando en sexualidad desde la primera infancia.

El ámbito educativo, “la escuela o el jardín” representan para muchos niños y niñas, la única institución social de pertenencia fuera de la familia, esto hace que

también sea primer eslabón para el aprendizaje de hábitos y prácticas de jardín de infantes y el primer ciclo de la escuela primaria son los principales agentes educativos de las infancias, en ellos no sólo se aprenden conocimientos, sino que también se adquieren actitudes, valores y normas de comportamiento, en él las/os niñas/os realizan las primeras vivencias en un ámbito público en el que comienzan a ejercer sus primeros derechos como ciudadan@s autónom@s y democrátic@s. El abordaje y la implementación de los contenidos/lineamientos ESI permitirá al alumnado apropiarse de conocimientos específicos, intencionalmente y en forma planificada desde lo curricular y lo institucional. En este sentido, planificar y facilitar situaciones de enseñanza relacionadas a los ejes ESI son necesarios, pues además de promover capacidades para identificar situaciones potencialmente riesgosas para la integridad física y/o psíquica, permite acercarlos al conocimiento de los derechos y la demanda de igualdad de oportunidades sin discriminación del sexo al que pertenecen, atendiendo así a los principios de “justicia curricular” (Connell, 2006), que implica tejer entramados que contemplen los intereses de los grupos menos favorecidos, en este caso construyendo un currículum contrahegemónico que permita la habilitación de oportunidades, que favorezca la producción de relaciones más igualitarias entre varones y mujeres, y la coconstrucción de representaciones que acompañen los cambios sociales y culturales que den respuesta a las nuevas demandas, como por ejemplo: visitar modelos de familias, distribución de roles entre varones y mujeres, entre otros, María Inés Ré (2008) menciona tres grupos de docentes: *1ero*-quienes tienen la apertura a trabajar la temática desde la dimensión integral que propone la ley. *2do*- quienes toman la decisión de no incluir en sus clases temas tan sensibles como la sexualidad. *3ero*- quienes lo hacen solo en aquellas áreas o asignaturas que (afirman) son para ello, como Cs. Naturales y Biología. Sin importar cuál sea su postura frente a ella, Ré, al igual que otros especialistas, afirma que toda educación es sexual y que aún quienes están en el segundo grupo, desde el silencio también educan.

La perspectiva de la ESI promueve en la docencia, entre otras cosas:

-la concientización de la docencia, de su responsabilidad ética y pedagógica como garante de los derechos de los niños y las niñas a recibir Educación Sexual Integral.

-una visión integral de la sexualidad; esta integralidad demandará que las y los docentes comiencen a preguntarse: ¿cómo construir nuevos sentidos y prácticas pedagógicas en la planificación de los contenidos de educación sexual?, ¿cómo educar en sexualidad sin miedos, tabúes y prejuicios? y a partir de ello, comenzar a discutir y reflexionar acerca de los espacios, discursos, roles, objetos, literatura y textos escolares que refuerzan el silenciamiento o la mirada negativa de la sexualidad.

Antecedentes del impacto de la implementación de la ley en la docencia.

Las instituciones educativas vienen sintiendo el impacto de los cambios sociales desde hace décadas, con el regreso de la democracia, la creciente desocupación, los hechos de violencia intrafamiliar, las nuevas conformaciones familiares y otros cambios sociales y legislativos -como dice Windler (2008)- “la escuela se ha convertido en una caja de resonancia” y a consecuencia de esto fue necesario que el estado nacional y los estados provinciales adaptaran los programas educativos poniendo en el centro de la escena a los niños y niñas como sujetos de derecho.

La llegada de la Ley ESI, complementa esta nueva perspectiva de la educación y pareciera que a través de sus contenidos y ejes es posible abordar, a modo transversal, todos los temas que involucran el contexto social, natural y personal. La ESI viene a mover la estructura institucional, pues al poner a los alumnos y alumnas como sujeto de derecho, convierte a la docencia en un agente que debe garantizar ese derecho, poniendo en la mesa de discusión temáticas sensibles asociadas a la sexualidad y a las relaciones de poder, para lo cual muchos/as mencionan no tener la preparación o la voluntad para poder hacerlo.

Cuando nos involucramos con la temática en la búsqueda de información, nos encontramos con muy pocos registros de investigaciones sobre la enseñanza de la educación sexual integral en la educación inicial, al menos, no de autores reconocidos especialistas en problemáticas donde se triangula educación-subjetividad y sexualidad, y es allí donde se tornó visible el desafío al cual nos enfrentamos.

Intentaremos recuperar, a través de investigaciones realizadas, cuáles son las actitudes y el compromiso que han tenido docentes de nuestro sistema educativo frente a esta ley. Vale aclarar que la mayoría arroja experiencias con docentes de otros niveles (superiores) y si bien la sexualidad en el jardín de infantes y en los primeros años de educación primaria no son el objeto central de sus investigaciones, nos permitirán establecer coincidencias, semejanzas y diferencias sobre las posturas de la docencia, de otros niveles educativos, frente a la enseñanza integral de la sexualidad.

Investigaciones de referencias

- “Factores del éxito”. Estudios de casos de programas nacionales de educación sexual. Unesco/2010-
- “Investigaciones sobre el rol de la escuela”. La/s sexualidad/es ¿tema de quiénes?- Revista El Monitor/2007-Adriana Hernández y Carmen Reybet.
- “Educación sexual en Argentina” Balances y desafíos de la ley (2008-2015)- Programa Nacional de Educación Sexual Integral- Ministerio de la Nación 2015.
- “La sexualidad va a la escuela” Ana Lía Kornblit y Sebastián Sustas-2014

Sabemos que la educación sexual no es un tema nuevo, según las investigaciones llevadas a cabo por la **UNESCO** en el año 2010, dada a conocer en la publicación “Factores del éxito”. Estudios de casos de programas nacionales de educación sexual- los antecedentes de su implementación en América Latina vienen desde finales de la década del sesenta, empezó a impartirse en América Latina y el Caribe en respuesta a la creciente conciencia del posible impacto de un crecimiento demográfico incontrolado. Actividades llevadas adelante por Gobiernos, ONGs, asociaciones médicas y universidades recibieron ayuda de organismos internacionales tanto a nivel formal (educación en la escuela) como informal. Se creó el Comité Regional de Educación Sexual para América Latina y el Caribe (CRESALC), organismo regional no gubernamental comprometido con la formación de los educadores sexuales. “En todos los países de la región rige algún tipo de norma que exige que se imparta educación sexual en el marco del sistema educativo formal” (pág.26). Según esta publicación, México y Jamaica, fueron los primeros países en incorporar educación sexual con un enfoque global que tenía en cuenta las dimensiones sociales, emocionales y éticas de la sexualidad, así como el género, los derechos sexuales y el placer, y por otro, el respeto por la diversidad de orientaciones e identidades sexuales individuales. Las estrategias utilizadas fueron: distribución de textos, inclusión en el nivel inicial, integración en distintas áreas, capacitación docente en institutos de formación y docentes activos, inclusión en el currículo escolar, cursos de formación. Logrando la participación de docentes (ej.: docentes de biología o de vida doméstica y familiar), que aplican un método participativo y centrado en el alumno, una educación basada en competencias (es decir, se presta especial atención no sólo al aporte de información, sino a la forma en que ésta se refleja en el comportamiento). Centenares de escuelas han pasado por un proceso de sensibilización y formación cuyos destinatarios han sido los directores, los representantes de los consejos escolares, los padres y los docentes.

También se describen falencias como en México, donde no se sabe con certeza cómo están impartiendo los docentes la educación sexual a los alumnos, en particular porque la mayoría de los contenidos no se abordaron en su formación y

aún no se hayan acordado criterios mínimos de calidad para la formación de los docentes en educación sexual. En Jamaica, la ESVF (Educación para la vida familiar y sobre el VIH) no tiene un espacio propio en el horario escolar, no se ha definido el currículo de formación en los profesorados y la participación de los asociados en la educación sexual.

La educación sexual en Argentina, como dijimos no es nueva, no empezó con la Ley 26.150, sino que se trabajaba en los niveles de educación primaria y secundaria no desde un enfoque integral sino desde un marco epistemológico basado en un modelo de enseñanza biologicista. Hasta la aprobación la Ley Nacional 26.150 en el año 2008, la sexualidad no era una temática prioritaria dentro del curriculum prescripto ni de la práctica cotidiana.

Ana Lía Kornblit y Sebastián Sustas publican en el año 2014, el libro “La sexualidad va a la escuela”, donde plasman el trabajo de investigación basado en el Programa Nacional de formación docentes en Educación Sexual Integral (capacitación virtual). Cuando comienzan su investigación sobre cómo fueron los comienzos de la educación argentina con las temáticas de sexualidad, se encuentran con casi las mismas dificultades que nosotras, los referentes historiográficos concentran sus trabajos de investigación en temas que rondan la salud sexual y reproductiva, sexualidad, juventud y adolescencia y sobre las relaciones generacionales, entre otras.

Contextualizan realidad escolar frente a la educación sexual en los últimos años, revisan los enfoques epistemológicos que la sustentaban, indagan concepciones sobre sexualidad y género de la docencia y del alumnado (de educación secundaria), recuperan las voces y miradas docentes (de los tres niveles educativos) que participaron en la capacitación virtual nacional de CABA, GBA, NEA y del NOA^[1], CUYO y la PATAGONIA.

Sus investigaciones surgen a partir de un estudio desarrollado en el marco del proyecto FONCYT^[2] 2008 “Prácticas sexuales en los jóvenes. Su relación con la educación sexual integral en las escuelas” de la Facultad de Cs. Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Los autores observan durante todo el proceso de recolección de información, que hay una ruptura entre los discursos docentes y las prácticas, aunque reconocen y valoran (en los foros de intercambio del curso) que en su infancia o adolescencia no han tenido la posibilidad que tienen los jóvenes hoy de poder hablar abiertamente sobre sexualidad; muchos mencionan como parte de sus estrategias para incluir estos temas en sus prácticas, que delegan esta actividad a profesionales de la salud. Hacen también una importante comparación entre las miradas y resistencias de la docencia en relación a los diferentes territorios seleccionados para la investigación.

En la **revista El Monitor/2007**, las docentes e investigadoras de la Universidad Nacional del Comahue, Adriana Hernández y Carmen Reybet, realizaron investigaciones en escuelas primarias de la ciudad de Neuquén (2007), a través de observaciones de clases y recreos, entrevistas a docentes, y grupos focales con alumnos/as y madres, donde describen continuidades y rupturas en el discurso de la educación sexual escolar, hacen referencia en la temática de la sexualidad como ausente, como contenido de enseñanza, a la falencia de proyectos transversales a todas las áreas de conocimiento, y la falta de respaldo institucional, en algunos casos, del equipo de conducción escolar. Ésta situación se fundamenta en que la mayoría de la docencia se sienten inexpertos en las temáticas y acude a la estrategia de la convocatoria a supuestos expertos (los y las médicas), donde el discurso sobre sexualidad se vuelve preventivo y biologicista, reducido al abordaje de la genitalidad. Como parte de las conclusiones, reseñan la necesidad de producir cambios institucionales para que la educación sexual tenga la formación y el compromiso de todos los actores de la comunidad educativa y un lugar legítimo en la escuela.

“Educación sexual en Argentina” Balances y desafíos de la ley (2008-2015)-

Programa Nacional de Educación Sexual Integral- Ministerio de la Nación 2015.

El Ministerio de Educación, da a conocer en octubre de 2015 a través de una publicación nacional que pretende llegar a todas las instituciones del territorio nacional, los resultados del proceso del Programa Nacional de capacitación docente “Educación Sexual Integral. Es parte de la vida, es parte de la escuela”. Esta capacitación se puso en práctica en el año 2012 y en las cuales han participado 88.150 docentes y directivos entre los años 2012 y 2015.

Quienes formaron parte de la planificación y organización del programa, dirigido por Mirta Marina, consideraron importante evaluar el proceso por los cuales transitaron los y las docentes participantes, indagando sobre las fortalezas, los obstáculos, las miradas que éstos y éstas tuvieron al momento de la implementación de la educación sexual en las escuelas.

Utilizaron dos estrategias metodológicas, **la cuantitativa**, a partir de cuestionarios a 2.442 docentes durante el tránsito de la misma capacitación, y **la cualitativa**, mediante entrevistas, grupos focales con docentes, estudiantes y familias, como así también el análisis de producciones que fueron parte del dispositivo de capacitación.

Este informe se organiza en tres secciones:

La primera presenta la investigación cualitativa y se subdivide en cinco partes. En la primera parte se intenta indagar en torno a cómo llegan los y las docentes y directivos a la capacitación

La segunda parte, ilustra las escenas de la vida escolar contemporánea que se vinculan con la sexualidad. Con base en el análisis de los relatos que los y las propios/as docentes y directivos compartieron a lo largo de los talleres (que describen situaciones que irrumpen en sus escuelas), se busca caracterizar los escenarios de la actualidad y los desafíos que, en el terreno de la Educación Sexual Integral, presenta la escuela de hoy.

La tercera parte recupera la noción de La sexualidad como contenido pedagógico. Analiza el modo en el cual se desarrolla la transmisión de conceptos y dimensiones básicas de la ESI, de los contenidos curriculares y de los materiales de Educación Sexual Integral elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación, prestando especial atención a los debates y posicionamientos de docentes y directivos frente a dichos conceptos y herramientas, a fin de identificar el modo en el que los y las participantes reciben y se apropian de estos recursos.

Entre la teoría y la práctica.

Nos preguntamos entonces **¿cuáles son las representaciones, concepciones, mitos y/o tabúes sobre sexualidad de la docencia que limitan el abordaje transversal de los tópicos de la ley de Educación Sexual Integral, en los proyectos áulicos e institucionales?**

Para poder poner en tensión la hipótesis con la práctica cotidiana, hemos seleccionado tres instituciones (dos instituciones de educación inicial y una de educación primaria), con docentes que tienen a cargo niñas y niños de tres a nueve años. A través del trabajo en territorio, intentaremos acercarnos a los núcleos duros que radican y dan origen a las resistencias que circulan en el imaginario de estas unidades institucionales, para luego reflexionar sobre la importancia de pensar la práctica en clave de género y derechos.

Las tres instituciones seleccionadas tienen distintos recorridos y procesos en relación a la implementación de la ley, pero además pertenecen a diferentes contextos socioeconómicos y culturales, lo cual, suponemos habilitará diferentes miradas en la recolección de datos y la confrontación de las hipótesis que sustentan este trabajo.

Las instituciones y sus contextos

Institución N° 1- Jardín de infantes de gestión pública, _Está ubicado en la zona sur de la ciudad de Santa Fe. Es un Jardín Nucleado, lo que significa que no tiene edificio propio y que tiene sus secciones incluidas dentro de los edificios de otras instituciones, en este caso, en tres escuelas primarias diferentes.

El jardín está compuesto por NUEVE docentes, UNA directora, UNA vicedirectora, DOS asistentes escolares, UN docente de educación física. También hay TRES

docentes en tareas diferentes, que no están a cargo de alumnado. Hay una matrícula de 180 alumnos y alumnas.

Sede: con CUATRO docentes (dos secciones de cinco años, una de cuatro y una de tres) el equipo directivo y los asistentes escolares.

Núcleo 1: TRES docentes (una sección de cinco años, y dos integradas)

Núcleo 2: DOS docentes (una sección de cinco años y una de cuatro)

Esta institución viene trabajando con la Educación sexual integral desde el año 2013, a partir de las capacitaciones provinciales del Ministerio de Educación de la Provincia.

Institución N° 2-

Jardín de Infantes de gestión pública, ubicado en la localidad de Arroyo Leyes (a 20 km de la ciudad de Santa Fe), si bien es una institución independiente y autónoma en la organización escolar, está alojada ediliciamente en una escuela primaria y comparte también algunos espacios con la escuela secundaria recientemente creada.

El jardín, es de tercera categoría, el personal está compuesto por UNA directora, CUATRO docentes, UN docente de educación física y UNA asistente escolar, con una matrícula escolar de 102 niños y niñas, con dos secciones de 4 años y dos secciones de 5 años. A partir de la capacitación provincial de ESI del año 2013, cuentan con un proyecto institucional.

Institución 3:

Escuela de Educación Primaria de gestión pública. El contexto en que se inserta la comunidad es el paisaje de la costa

Comparte dependencias con el Jardín de infantes y la escuela secundaria, pero tiene autonomía en cuanto a la organización escolar, docentes y uso de espacios.

Cuenta con

UNA directora, UNA vicedirectora, SEIS docentes en primer ciclo y CUATRO en segundo ciclo, DOS de tercer ciclo, cargos de Educación musical, Educación física, Plástica, Tecnología.

Brindan servicio de comedor (que también prestan al jardín) contando con UNA economista, UN celador, UNA auxiliar y DOS asistentes escolares función portero en planta. Con una población estudiantil de 256 alumnos y alumnas.

De acuerdo con las capacitaciones brindadas por el Ministerio en la provincia, sólo en una oportunidad participaron la actual directora y una docente que se trasladó hace dos años.

En este caso, las entrevistas se realizaron a las docentes de Primer ciclo- 1ero, 2do y 3er grado, cuyo alumnado, en su gran mayoría egresa del jardín mencionado.

Aspecto metodológico:

Nos posicionamos desde un enfoque de **investigación cualitativa etnográfica**. El término “enfoque” es sustentado por Cifuentes Hill (2011:23/24) por ser flexible, abarcativo e integral, dando coherencia a los procesos de conocimiento en ciencias sociales y humanas y relacionándolo con formas de mirar para ubicar el conocimiento, la investigación y las intervenciones sociales. Así nos posicionamos para este trabajo, con procesos de investigación de pensamientos y prácticas docentes relacionados con la ley 26.150 y las distintas respuestas a la implementación de las mismas en la cotidianidad de las salas.

Según Alberich (2002), citado en Cifuentes Hill (2011:26/27), hay tres perspectivas de investigación social que se relacionan con tipos de investigación y conocimientos. Nos situamos desde la **perspectiva estructural o de tipo cualitativa** ya que consideramos apuntar a un conocimiento explicativo, análisis de discursos, producción de conocimientos explorados en sus interrelaciones (nivel metodológico), simetría táctica y asimetría estratégica en el momento de investigar para conocer opiniones, sentimientos y conocimientos subjetivos (nivel epistemológico), utilizando técnicas cualitativas: entrevistas, conversaciones, grupos de discusión y análisis de textos (nivel tecnológico).

Es desde el enfoque crítico-social, que encontramos nuestra propuesta de investigación, ya que está orientada a conocer para cuestionar, transformar mitos dominantes en relación a la temática elegida, resistencias que obstaculizan la implementación de la ley 26.150 en las prácticas pedagógicas, conocimiento, debate, análisis, opiniones, sentires de las/os docentes en relación a la ley, y la promoción de alternativas de cambios. “Se busca la transformación crítica del mundo social” (Cifuentes Hill-2011:32).

También nos situamos como trabajo de investigación desde la **etnografía**, permitiéndonos estudiar los procesos educativos a los que referimos en este trabajo, teniendo en cuenta criterios y características que definen la etnografía como enfoque o perspectiva, descritas por Rockwell (2008: 20/23)

Técnicas para recoger información:

- Entrevistas a docentes y a directivos de tres instituciones santafesinas (dos instituciones de educación inicial y una de educación primaria)
- Observación participante de clases, momentos de juego, estrategias de intervención de las/os docentes.
- Desgravación, organización y sistematización de los datos.

- Triangulación de la información: nos permitirá reinterpretar las diferentes voces, posturas, pensamientos, propuestas, intervenciones, organización y estructuración de acciones. Constituye una técnica de validación que consiste en "cruzar", cualitativamente hablando, la información recabada, reprocesamiento de datos y elaboración de conclusiones.

Educación y sexosofía. ¿Qué sucede al momento de hablar sobre temas de sexualidad con niños y niñas?

El concepto de sexosofía es un concepto utilizado por el sexólogo John Money, y que interpreta como un conjunto de principios y conocimientos que la gente, en este caso la docencia, tiene acerca de su propia e íntima experiencia de su función sexual, en otras palabras, la Sexosofía sería la postura (ética, moral, religiosa, etc), su propia mirada, acerca de la sexualidad que una persona o sociedad tiene, que regulan sus prácticas.

La perspectiva que la ESI propone es justamente esa, que en la tarea docente se aborde la ESI desde las perspectivas teóricas planteadas y las normativas vigentes, contemplando el concepto de sexosofía, dejando de lado sus propios ideales y/o valores respecto a la sexualidad, o sea, su propia subjetividad. ¿Pero es eso posible?

Como mencionamos anteriormente, a pesar que se cumplen diez años de la sanción de la ley y la prescripción de sus lineamientos curriculares y de la creación del Programa Provincial de capacitación docente de todos los niveles educativos nos encontramos con un escenario pedagógico heterogéneo configurado por avances, tensiones y resistencias en sus discursos y sus prácticas.

La autora Graciela Morgade (2008) considera la sexualidad como una de las dimensiones de la subjetivación. Hablar de subjetividad y sexualidad permite dimensionar la importancia de las experiencias personales en las primeras etapas de la vida, y reflexionar acerca de cómo fueron abordadas situaciones y temáticas referidas a las mismas.

De acuerdo al posicionamiento de la docencia en relación a los conceptos de sexualidad y sujet@ sexual@, será el modo en que los habilite o no en sus prácticas educativas, pues muy difícilmente puede separarse la experiencia personal, las ideologías, las preconcepciones, los temores y los prejuicios que giran en torno a esta temática. Estos aspectos imprimen una carga positiva o negativa (a veces no conscientes) sobre la mirada que niños y niñas tienen de sí mismos/as, de su propio cuerpo y a las relaciones interpersonales con sus pares. El lugar de la escuela es el de la constitución subjetiva, y de formación de identidad, pues es "prestadora de identidad" Frigerio (2006) a través de la cultura

que transmite por medio del currículum y de los distintos lugares asignados a niños y niñas, a favor o en contra del reconocimiento de su individualidad.

La inclusión de los lineamientos de la ley ESI tiene sus adherentes y sus opositores. Quienes hemos participado de capacitaciones sobre ESI, hemos escuchado a docentes que manifiestan tener compañeras o compañeros que se niegan rotundamente a enseñar o tratar temáticas que el diseño curricular de la ley 26.150 propone. Para Liliana Pauluzzi (2006) no abordar ejes de educación sexual, pone en complicidad directa a la docencia con los delitos de abuso y maltrato, por solo el hecho de silenciar la temática. Y esta afirmación toma sentido si podemos pensarnos como sujet@s obligad@s desde nuestra responsabilidad pedagógica a garantizar la educación sexual integral como un derecho humano.

Asimismo, entendemos que hablar de sexualidad con el alumnado es un tema complejo, rodeado de temores y tabúes y que debe ser considerado como un proceso en el cual cada actor institucional debe ir construyendo un espacio propio para hacerlo. Algo ha cambiado y hay que adecuarse a ello. Hoy, en la escuela debemos hablar de esto que durante siglos estuvo, como dice Pauluzzi (2005), “silenciado y negado”, pero romper con esos silencios no es tan sencillo como parece.

El desafío de la territorialidad. La docencia ante la propuesta de ser elegidas como objeto de investigación. Actitudes, decires y sentires.

Una vez que seleccionamos las instituciones¹ con las que íbamos a trabajar, comienza el desafío de ir al territorio e invitarlas a participar del mismo. El primer acercamiento fue con los equipos directivos, directoras en este caso, pues son todas mujeres. Intentaremos recuperar algunas frases que reflejan las actitudes que estas tuvieron al momento de solicitarles autorización para entrevistarlas a ellas y a la docencia.

INSTITUCIÓN 1
Directora “Yo no tengo problemas con que entrevisten a las docentes ¡si ellas quieren claro!

¹ Institución 1: Jardín de Infantes Nucleado de la ciudad capital - Institución 2: Jardín de Infantes de Arroyo Leyes - Institución 3: Escuela primaria de Arroyo Leyes.

pero...¿que van a hacer? nosotras trabajamos siempre con ESI. Ahora...con las familias no pueden hacer nada, porque no podemos mandarles encuestas ni nada de eso si antes no hacemos una reunión y le hablamos de que es la ESI”

“¿Nosotras no tenemos que participar de las entrevistas no? porque no tenemos tiempo para eso” (haciendo referencia a ella y a la vicedirectora)

Vicedirectora

“Las chicas tienen herramientas para responderles y no van a tener problema en ayudarlas (refiriendo a las docentes). El año pasado hicieron cosas re lindas, con las familias también, este año estamos esperando que propuestas hay desde la capacitación, pero siempre trabajamos con ESI”. Siempre lo trabajamos desde los valores en octubre en la semana de la familia, el año pasado trabajamos sobre las diversidades familiares, que era la propuesta de la capacitación de ese año, este año, no se, estamos viendo que hay desde arriba” (haciendo referencia al Ministerio de Educación)

INSTITUCIÓN 2

Directora (personal directivo único)

“¡Que bueno! Sí, no hay problemas, vengan cuando quieran. ¡Ya estoy hablando con las docentes para que colaboren! ¿Quieren el proyecto de ESI del jardín? Lo estamos retroalimentando con alfabetización emocional a raíz de la devolución de la supervisora quien nos lo sugirió en la evaluación institucional anual del año pasado. Nosotras este año estamos trabajando desde la identidad, porque viste que estamos por ponerle el nombre al jardín y entonces lo aprovechamos y sumamos ESI. A algunas docentes les cuesta todavía entender de qué se trata la ESI...pero al menos se respetan los acuerdos de lo que pensamos prioritario trabajar, la realidad es que también estamos muy atravesadas por las exigencias del calendario escolar que muchas veces interrumpe la consecución de lo proyectado.”

INSTITUCIÓN 3

Directora

“¿Sobre ESI? acá hicimos la capacitación hace mucho pero las docentes que la hicieron se fueron a otra escuela y la verdad que no estamos trabajando, yo no la pude terminar; no doy a basto entre todo lo que nos piden de Supervisión y lo administrativo. Necesitamos material para trabajar porque no tenemos nada, consigannos un juego (haciendo referencia al juego que el programa ESI entregó

a las instituciones de educación inicial), creo que en biblioteca están los libritos”

Vicedirectora

“Ehh, se que esto tiene que ver con mi formación personal, lo cual ahora me doy cuenta que está tan llena de tabúes y pudores...perdoname, es más fuerte que yo, pero no puedo contestar las preguntas”

“Sobre las entrevistas a las maestras...mira, yo les dije a todas que ibas a venir, pero dijeron que como no dejaste ninguna nota no vi mucho entusiasmo, pero pregúntales vos, si quieren hacer las entrevistas”

Desde este primer encuentro con las directoras de las instituciones vislumbramos el tipo de apoyo y la colaboración que tendríamos para realizar este trabajo, el recabar información directamente de l@s sujeto@s institucionales no sería una tarea fácil. De cinco directoras, solo una tuvo la apertura que necesitábamos para poder acceder a la información de manera abierta y sincera, el resto tuvo actitudes encontradas, pues por un lado la necesidad de solidarizarse con nosotras (sus pares) las motivó a permitirnos el ingreso y el acceso a la docencia y por otro lado, manifestaron con sus acciones y palabras el temor a ser juzgadas en su rol de conducción institucional, tal es el caso que en una de las instituciones y luego que se nos autorizó a realizar el trabajo, cuando nos acercamos a una docente para transmitirle el proyecto, notamos que éramos observadas desde la ventana de la dirección.

Al negarse a realizar las entrevistas, o excusarse frente a ellas, es también una clara demostración de cómo nos interpela desde lo personal las temáticas sobre educación sexual.

Las directoras de las instituciones 1 y 3 evidencian cierta resistencia ante la propuesta, se niegan a participar de las entrevistas y puede leerse en sus cuerpos que aún no pueden dimensionar la necesidad de potenciar la educación sexual a modo integral en su institución. Estas posturas no hacen más que reforzar la afirmación que hace Morgade (2016) cuando dice que “la ESI no interpela solamente a los saberes sistemáticos de la formación sino, y tal vez más fuertemente, a los sistemas de valores y creencias docentes y sus experiencias sociales y personal en tanto cuerpos sexuados”, todas ellas expresan y reconocen que deben hacerlo pero que hay obstáculos, en algunos casos propios, de la organización, y tiempos escolares y en otros de la docencia, para que la implementación de los ejes tengan encarnadura. Pero más allá de los procesos individuales de cada una de ellas, hay un pensamiento crítico hacia la propia

construcción de la sexualidad y un reconocimiento de las limitaciones personales y colectivas de las instituciones.

En primera persona. Recuperación de decires de nueve docentes entrevistadas (tres de cada institución).

1- Información / especialización y capacitación en la trayectoria personal

INSTITUCIÓN 1
docente a “Recibí información y capacitación a través de la bibliografía compartida por los colegas y personal, directivo que asistieron a las capacitaciones oficiales, y que fueron trabajadas Institucionalmente a través de proyectos anuales y transversales. Considero que no hay que ser especialista en la temática para poder implementarla con los niños y las niñas, hablando siempre desde mi rol docente, dado que nosotras tenemos esas herramientas para desarrollar dicha temática”
docente b “Recibí información a través mis compañeras cuando se capacitaron, porque al ser reemplazante no tuve la oportunidad de poder capacitarme, ya que los directivos, pedían que sean titulares. (por la continuidad). .No hay que ser especialistas pero sí estar bien instruidos por que en oportunidades me costó sobrellevar el tema, no es algo en lo que me sienta cómoda”
docente c “Recibí capacitación a partir del año 2010, que fue el primer año que la provincia de Santa Fe empezó con las capacitaciones. En ese momento asistí con mi directora. Considero que no hay que ser especialista en la temática, pero sí tener información y capacitación, participar de los encuentros y debates institucionales en donde debemos hablar estos temas y expresar nuestros puntos de vista, entendiendo que la ley está y no podemos evadirnos o mirar para un costado”
INSTITUCIÓN 2
docente a “Recibí capacitaciones por medio del ministerio, dentro de la misma tuvimos que

elaborar proyectos que involucraron a todas las docentes, con quienes compartimos material bibliográfico y recursos didácticos”

docente b

“Recibí información a través de folletos, charlas, apuntes y en plenarias. Considero que hay que informarse, buscar alternativas, creo que no es necesario ser especialista, pero sí conocer sobre el tema. La opinión y fundamentos de los profesionales pueden enriquecer nuestras intervenciones”

docente c

“La información recibida fue poca...se está intentando trabajar este año un poco más sobre el tema, específicamente en las áreas de ciencias naturales y formación ética”

INSTITUCIÓN 3

docente a (profesora de Educación Física)

“Nunca tuve ni participe de una capacitación de educación sexual, no sabía que había una ley.”

docente b

“Recibí información a través de libros de textos escolares que me movilizaron para ver de qué se trataba. En el establecimiento educativo, se realizó un breve muestreo de lo que es ESI. No considero que debamos ser especialistas en la temática, pero debemos tener un poco más de amplitud y generar espacios de intercambios entre docentes e instituciones.”

docente c

“No recibí ninguna información. Considero que debemos recibir capacitación, de lo contrario no se puede enseñar lo que no sabemos”

La Ley Nacional 26.150 viene a instalar un nuevo paradigma, la sexualidad es un tema al que hay que correrle el velo. Sabemos que históricamente la educación sexual en las instituciones educativas ha sido una temática que fue abordada desde los modelos biologicistas y/o patológicos, que generalmente eran tratados a finales de la educación primaria y rara vez por la docencia. En estas voces identificamos tres realidades; *la primera*: que la docencia de educación inicial y primaria; en general; conoce o tiene alguna formación/ información sobre la ley y los contenidos, ya sea porque ha participado personalmente de una capacitación o

porque ha recibido esa información a través de compañeras/os que la han realizado. *La segunda:* que la docente de educación física parece no sentirse parte de tener que conocer la ley, manifestando resistencia para reconocer la necesidad de revisar las prácticas sexistas que atraviesan sus contenidos. *La tercera:* que aunque la mayoría de las entrevistadas, afirma que no es necesario ser profesional para enseñar educación sexual, sienten que no están lo suficientemente preparadas para abordar todos los temas, sienten inseguridad y alguna admite no sentirse cómoda con los ejes de la ley.

Observamos que las dos instituciones de educación inicial, que vienen trabajando con ESI desde hace unos años, son las que se sienten más empoderadas, pero a pesar de ello expresan que no es suficiente con lo que han aprendido. Entre las docentes de educación primaria, aún persiste la idea de que es necesario llevar a la escuela “un profesional” que trabaje estas temáticas, (como si los y las docentes no fuéramos profesionales), manifestando también que es el estado el responsable de capacitar, y brindar materiales y recursos, lo cual si bien es cierto, esto no exime a la docencia de buscar información e informarse, de buscar recursos y estrategias para formarse en la temática.

Es importante que la docencia comience a reconocerse como agente del estado, y que es su responsabilidad actualizar sus saberes para de esa manera garantizar el derecho a los niños y niñas a recibir información científica y validada que le permita tomar decisiones responsables en relación a la sexualidad.

Es necesario que l@s actor@s instituciones puedan debatir, acordar, construir junt@s estrategias para garantizar que cada uno/a de los/as docentes tengan la información y recursos necesarios para trabajar problemáticas asociadas a la sexualidad con todo el estudiantado y las familias. Estos debates y acuerdos son prioritarios “para construir legalidades” (como diría Silvia Bleichmar/2008) a la hora de construir un discurso común entre los y las integrantes de las unidades institucionales.

Observamos que más allá de las quejas y reclamos, hay una necesidad urgente de capacitarse y la demanda deviene a causa de reconocerse como sujeto de derecho y el perfeccionamiento docente como un derecho que el estado debe garantizar.

3- Opiniones acerca que los niños y las niñas trabajen temáticas sobre sexualidad.

INSTITUCIÓN 1

docente a

“El desarrollo de temáticas referidas a la sexualidad son muy necesarias en la actualidad, porque influyen en la educación integral, le da a los niños herramientas para que sean defensores de la “palabra” para resolver situaciones problemáticas y no recurrir a la agresión física, ni verbal, ni psicológica.”

docente b

“Si el tema no es observado o pedido desde el hogar me resulta una tarea difícil de llevar a cabo, considero que no nos corresponde a nosotras trabajar esto, se debería trabajar en forma conjunta con la familia y no se hace. Sólo la transmitimos nosotras las docentes en nuestro nivel.”

docente c

“La escuela es uno de los espacios en donde se transmiten valores, conocimientos e información, con mayor sistematicidad, durante la infancia y la adolescencia. Se trata de un ámbito donde los chicos y las chicas pasan buena parte del día y donde además comparten su crecimiento, no solo con pares, sino también con docentes y otras personas con cierta autoridad en la transmisión de conocimientos válidos y socialmente significativos. Entiendo que es el estado al que le corresponde la responsabilidad de igualar las oportunidades de acceso a la información y considero que la escuela es el ámbito adecuado para la transmisión de una educación sexual integral.”

INSTITUCIÓN 2

docente a

“Me parece necesario y pertinente, siempre que sean bien enfocadas y trabajadas con ellos”

docente b

“Deben trabajar desde pequeños la temática para poder instaurar la cultura de la protección y cuidado de sí mismos.”

docente c

“Creo que esta bien, siempre y cuando se dé respuestas a las inquietudes que surjan de los niños y con explicaciones sencillas.”

INSTITUCIÓN 3

docente a (profesora de Educación Física)

“Me parece en vano la reciente resolución provincial que indica clases mixtas en mi área para todos los niveles, para mi no cambia nada y lejos está de favorecer algo; al contrario, creo que ahonda en prejuicios para las mujeres porque los varones siempre se muestran agresivos, dueños de los espacios, las mujeres les tienen miedo y los dejan ocuparlos para protegerse y por otro lado resulta injusto cuando la clase es al aire libre ya que los varones no faltan nunca por tener mayor predisposición a las actividades físicas y las mujeres siempre encuentran excusas para no asistir”.

docente b

“Es muy bueno para que no tengan miedo al enfrentar situaciones, y el brindarle herramientas ayuda a fortalecer su seguridad y personalidad. Muchas veces se complica cuando sienten vergüenza, les cuesta hablar de ciertos temas”

docente c

“Muy importante para el futuro de los niños ya que les proporciona información que les será útil para su desarrollo”

Hasta hace unas décadas, la enseñanza de la sexualidad o temas asociados a ella, estaban limitados a la enseñanza de los nombres de los genitales y a su función reproductora, en el caso de la educación inicial solo se la mencionaba cuando se trabajaba en el reconocimiento del cuerpo y en escasas oportunidades relacionadas a temáticas sobre higiene personal. Estaba muy presente la idea que no había que dar demasiada información, en especial a niños y niñas pequeñ@s pues se creía, por un lado que carecían de sexualidad y que estaban en un estado psicológico “asexuado” y por el otro operaba fuertemente el enfoque moralista promovido por religiones que sostenían que los niños y las niñas eran casi ángeles, inocentes y que si se les enseñaba aspectos sobre la sexualidad se corrompía su inocencia.

Hoy podemos decir con certeza que muchas cosas han cambiado, la ley de educación nacional, ley de promoción y protección de niñas, niños y adolescentes, las leyes de derechos sexuales y reproductivos, la creciente problemática sobre embarazos adolescentes resultantes de la falta de información que les permita ejercer la sexualidad de manera responsable, los debates actuales

sobre la legalización del aborto, la visibilización de los abusos hacia niños y niñas, el acoso escolar, la discriminación homofóbica, han marcado un nuevo rumbo en las demandas educativas y en las responsabilidades de la docencia de nuestro país. Hoy los y las docentes entienden que incorporar la educación sexual de manera integral es una necesidad y que hay que hacerlo desde los primeros ciclos del sistema educativo, más precisamente desde el jardín de infantes y las opiniones de las entrevistadas son la prueba de ello.

A diferencia del resto de las maestras, aquí, una vez más podemos observar la resistencia de la docente de educación física, quien anteriormente había manifestado desconocer la ley de ESI, pero aquí dice conocer y desaprobando la nueva resolución provincial que promueve las clases mixtas, pero que lejos de ser una cuestión personal, está relacionada a la formación que tuvo en su recorrido como estudiante y docente de la provincia de Santa Fe, pues desde el año 1972 hay una reglamentación que establece como norma que a partir de cuarto grado niños y niñas no pueden realizar las mismas actividades, por ser varones y mujeres, y desde entonces varones y mujeres no se mezclan y se les enseñan determinadas disciplinas deportivas que reforzaban los valores heteronormativos, sexistas y con sobrevaloración de las habilidades y aptitudes masculinas por sobre las femeninas. La resistencia que esta docente expresa, está fuertemente influenciada por la capacitación y formación que recibió a lo largo de su carrera y por lo tanto tiene la convicción que “esta nueva resolución no solucionará nada”, y en eso estamos de acuerdo, pues sabemos que si la mirada de los y las docentes del área no cambia, seguirán operando en la cotidianeidad esas regulaciones sexogenericas que generan desigualdades. David Beer dice que aun desde el jardín de infantes, donde niños y niñas trabajan juntos en el área de educación física, los y las docentes esperan cosas distintas de ellos, según sean varones o mujeres.

La escuela tiene un rol fundamental en la internalización de normas, valores y creencias, por lo tanto promover los derechos sexuales y reproductivos desde temprana edad y enseñar los contenidos de la ley respetando la etapa de sexuación del alumnado, garantiza que niños, niñas y adolescentes puedan exigir el cumplimiento de sus derechos, identificar y denunciar situaciones de riesgo y reflexionar sobre las problemáticas sociales y culturales que irrumpen con las realidades institucionales.

3- Las experiencias o posturas personales ¿influyen en la tarea pedagógica?

INSTITUCIÓN 1

docente a

“Las experiencias relacionadas con la sexualidad siempre influyen en la tarea pedagógica, es muy difícil separarlas y están implícitas en cada contenido y en cada accionar, a veces esas experiencias generan situaciones de conflictos de los cuales surgen debates, ideas, posturas y activan el aprendizaje”

docente b

“creo que no influyen, las experiencias personales van por otro lado”

docente c

“Yo considero que todos los educadores tenemos experiencias relacionadas a la sexualidad y se convive con la tarea pedagógica. A diferencia de la transmisión de conocimiento de materias como matemática, historia o geografía, la educación en sexualidad parte del reconocimiento del sujeto de su cuerpo y de sus sentimientos, como base del trabajo pedagógico.

Así consideramos que el cuerpo es mucho más que una máquina, que contiene nuestra razón, que el cuerpo nutre nuestra experiencia cotidiana y que es un espacio de expresión de nuestros sentimientos y emociones, es también la fuente de sensaciones muy distintas entre sí, pero que son todas ellas importantes en la construcción de nuestra subjetividad y de nuestra ciudadanía.”

INSTITUCIÓN 2

docente a

“Creo que sí, influyen, porque una transmite según sus experiencias.”

docente b

“No influyen, porque tenemos contenidos que dar y no mezclamos con nuestra tarea docente.”

docente c

“Tenemos vivencias que nos determinan como personas y asumimos una postura de acuerdo a cómo nos sentimos, más cómodas o incómodas, sobre todo en estos temas: sexualidad, cuerpo, vínculos, familias.

INSTITUCIÓN 3

docente a (profesora de Educación Física)

“No lo había pensado. Si tengo en cuenta todo lo que estamos charlando, capaz que la docencia en su desconocimiento naturaliza experiencias y las transmite, por lo tanto si influiría...”

docente b

“Si, siempre depende de las estructuras que traemos, de nuestra formación primera, la que traemos desde la infancia, lo cual no debería influir en nuestra profesión. A veces ayuda el haber tenido padres que te dan confianza y te hacen sentir más seguro y tranquilo a la hora de explicar o planificar.”.

docente c

“No, creo que no influye”.

Tres de las docentes entrevistadas afirman creer que no influyen ni las experiencias ni las posturas personales frente al alumnado al momento de pensar, planificar y enseñar educación sexual, dos de ellas ponen en duda si lo personal está escindido de lo profesional, y las demás docentes manifiestan que las vivencias como constitutivas de l@s sujet@s repercuten directamente en la tarea pedagógica, es decir, conscientes de su sexosofía .

La sanción de la ley 26.150 de educación sexual obligatoria, junto con la convicción de garantizar los derechos de niñas y niños de acceder a esos conocimientos, nos posiciona en mejores condiciones para enriquecer los aprendizajes y contribuir a la construcción de subjetividades en la escuela desde un lugar desnaturalizador de las desigualdades y las violencias. Silvia Bleichmar (2008) afirmó que “la escuela es productora de subjetividad” y la educación sexual integral es sin dudas una enseñanza atravesada por lo subjetivo.

Desde esta afirmación, y si como dice Graciela Morgade “toda educación es sexual”, entonces la ESI ingresa **siempre** primero a través de la docencia; las experiencias personales, la propia historia, los discursos que atraviesan las generaciones, marcan y tiene mucho que ver en cuanto a cómo nos paramos frente a l@s alumn@s en relación a la sexualidad. ¿Cómo podría resultar sencillo interpelar nuestras construcciones de acuerdo a lo vivido, cómo se conformaron nuestras identidades escolares o cómo se disciplinaron nuestros cuerpos? Sin dudas la “huella” en nuestras concepciones puede resultar tan profunda que nos cueste, al comienzo, identificar esas herencias.

Por otra parte, tomar conciencia del rol ético y político intrínseco en el acto de educar, implica asumir un posicionamiento frente a los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. Sería importante poder distinguir los procesos de subjetivación

que *queremos* favorecer desde nuestro imaginario, de aquellos que *podemos* favorecer desde nuestra formación, teniendo como norte los que *debemos* favorecer desde nuestro rol como garantes de derechos de niños y niñas.

4- La incorporación de los ejes de la ley. Sus dificultades y fortalezas

INSTITUCIÓN 1
<p>docente a</p> <p>“Considero que es importante y a su vez , necesario incorporar los Ejes de la Ley en las planificaciones de los proyectos, porque a partir de la escuela, se generarán cambios en nuestros niños y niñas, que influirán en su vida y el modo de relacionarse con los demás. Principalmente, se evitarán actos de discriminación, violencia de género, muchas veces observados en sus propias familias”. Si bien los cuatro ejes son accesibles para trabajar con los grupos en nuestro nivel, y ya hace varios años que venimos desarrollándolos en nuestra práctica, aun siento que debo ser muy cautelosa y clara para trabajar, es referido a los comportamientos de autoprotección y prevención de abuso”</p>
<p>docente b</p> <p>“No, no me parece tema necesario para incorporar en las planificaciones, porque creo que no es obligación nuestra trabajarlos”</p>
<p>docente c</p> <p>“Sin dudas que los ejes de la ley deberían estar necesariamente incorporados en las planificaciones, no solo por el hecho de estar, sino por la importancia que tiene la temática para la formación de los niños y las niñas”</p> <p>“¿Cuales me resultan más sencillos y más complejos? - mmm- En el periodo de iniciación, por ejemplo, he trabajado acerca de la puesta en práctica de actividades que promuevan la solidaridad, expresión de la afectividad, el respeto a la intimidad propia y ajena y el respeto por la vida. La posibilidad de respetar, ayudar y solidarizarse con otros y otras. Por supuesto también trabajé y sigo trabajando con el desarrollo de competencias y habilidades psicosociales como por ejemplo; la manifestación de las emociones y el aprendizaje de la tolerancia de sus frustraciones.</p> <p>Debo decir que en este nivel no encuentro ejes dificultosos para trabajar con los alumnos y alumnas (...) tenemos mucho material es interesante trabajar sobre el conocimiento del cuerpo y su cuidado, y algo más inquietante, acerca de los contenidos referidos a la interacción física con otras personas (abuso). Pero se</p>

logra hacer, por ejemplo, trabajando en una oportunidad con ejes propuestos por ESI, el tema de los secretos, y fue muy interesante. Obviamente lo trabajé también en una reunión de familias para contarles acerca de la intención de estos contenidos enseñados. Por supuesto que siempre hay que mejorar y superarnos en las prácticas, especialmente no temer lo que van a decir los padres...quizás es la pata de la mesa que a veces, veo y escucho, más preocupa. Aun considero que en las reuniones debemos tener un espacio para abordar estos temas.

El tiempo es tirano y a veces no nos alcanza, pero que los ejes estén en las planificaciones, se trabaje y se cuente con algunos minutos para hablar sobre los avances de ESI y los inconvenientes, es suficiente.”

INSTITUCIÓN 2

docente a

“Es importante y necesario incorporar los ejes de la ley en la planificaciones porque es una manera de hacerlo carne, propio y natural, para que mediante la enseñanza, la charla, la confianza se puedan prevenir situaciones no deseadas”

docente b

“Los ejes más accesibles son el cuerpo como integralidad, conocimiento y cuidado y los ejes más complejos para abordar son el desarrollo de comportamientos de autoprotección, las situaciones de vulneración de derechos”

docente c

“Todos los ejes son accesibles para trabajar, siempre y cuando nos informemos y contemos con el material necesario.”

INSTITUCIÓN 3

docente a (profesora de Educación Física)

“No conozco los ejes”

docente b

“Si, es muy importante y es necesario para que cada vez se trate con mayor normalidad el tema y no con extrañeza. Los ejes más accesibles: conocimiento y exploración de contexto y conocimiento y cuidados del cuerpo, y los más complejos son: desarrollo de comportamientos de autoprotección y desarrollo de competencias y habilidades sociales”

docente c

“Si, es muy importante para que comiencen a respetarse como sujetos con derechos, además entender que deben ser respetados como niños y niñas. Desde mi práctica áulica se incluyen proyectos y actividades que son de ESI. La mayoría de los ejes me resultan accesibles. Se hace complejo el tema de la sexualidad.”

La sexualidad, sepultadas (como diría Bleichmar) durante siglos, hoy es el centro de los debates pedagógicos, con sus adeptos y sus opositores. Silenciada de las curriculas escolares, demonizada por otros tantos, pero que aún desde el silencio dejó evidencias de la necesidad de ponerla en escena. Cada vez que vemos los dibujos de penes y vulvas en los pupitres, en las paredes, en las puertas de los baños, es cuando escuchamos ese grito que reclama un espacio para poder canalizar las inquietudes que los alumnos y las alumnas tienen. Los insultos que involucran a los genitales, las distintas e insólitas denominaciones que les asignan, las risas vergonzosas cuando se les enseña los nombres adecuados, y el sonrojamiento de adolescentes cuando se mencionan los cambios de la pubertad, son evidencias de ese silenciamiento invadido de prejuicios, como dice Ma. Inés Re, (2008) “desde el silencio también se educa” reforzando de manera implícita un fuerte concepto sobre lo pecaminoso, lo sucio, lo malo que tiñe a todo lo que involucra la genitalidad.

Hoy es momento de poner ese silencio en evidencia, exponerlo, desnudarlo para que la enseñanza y la sistematización hagan encarnadura en la práctica cotidiana. La mayoría de las voces de estas docentes destacan la importancia de comenzar a visibilizar en las planificaciones los contenidos de la ley como coordenadas que den sustento a la enseñanza de manera integral, pero reconocen que aún están lejos de comprender a la ESI como un espacio transversal, pues si bien (en su mayoría) la trabajan, demuestran cuan influidas están aún por el enfoque tradicional biologicista, que les da seguridad al tocar temas relacionados al cuidado y conocimiento del cuerpo, desde el área de las ciencias naturales. Otras se animan a incorporarlos desde los valores, asociando la educación sexual integral al área de formación ética y ciudadana, pero cuando hay que profundizar en temas de prevención de vulneración de derechos y abusos, es cuando dicen deben tener más cuidado. Consideramos que este cuidado está ligado al temor de dar información errónea o no acorde a la edad, la necesidad de tener la aprobación y el apoyo de las familias es otro de los factores que mencionan, “es la pata de la mesa que más preocupa” dijo una de las entrevistadas.

Pero ¿qué pasa con las otras temáticas? ¿qué pasa con las fechas patrias? ¿Dónde está la ESI cuando hay que trabajar con otros recortes de la realidad

como el barrio, los bienes culturales, las noticias, la violencia escolar...etc.?
¿Dónde está la perspectiva de género en la currícula?

Es aquí donde se ponen en evidencia los discursos acerca de la sexualidad, hay un largo camino para recorrer aun antes de la sistematización transversalizada de la educación sexual integral en otros ejes no asociados a lo biológico y los valores, lo que muestran cómo aún conviven los modelos de educación relacionadas a la sexualidad que forman parte de nuestra historia educativa.

5- Identificación del sexismo en la jornada diaria o acciones educativas

INSTITUCIÓN 1
docente a “A nivel general, sí, creo que aún existen estereotipos sexistas en la organización escolar, pero se dan en la documentación y que ya viene armada desde el ministerio, por ejemplo los registros y eso”
docente b La entrevistadora observa que la docente está incómoda con la entrevista y la temática, por lo cual decide respetarla y no exponerla a respuestas que se siente presionada a responder, por lo que decide terminar la entrevista agradeciéndole por la disposición.
docente c “Creo que no. Inclusive hemos avanzado mucho, dado que, por ejemplo, implementamos el guardapolvo rojo a cuadrille para todos, niños y niñas por igual, para ir desmitificando el uso del rosado para las mujeres y celeste para los varones. En el patio incorporamos arcos de fútbol y aros de básquet y siempre se trabaja sobre el uso de los juguetes y el disfrute para todos y todas. En el turno tarde el portero (varón) es el que hace las tareas, que socialmente se le asignaba a la mujer y esto es tomado con absoluta naturalidad, incluyendonos todos a colaborar con él, con el mantenimiento de la sala. Estamos atentas también a la redacción de las notas, tratando de incorporar el lenguaje no sexista.”
INSTITUCIÓN 2
docente a “En esta institución se ha trabajado mucho sobre esto, ya que no se observan estereotipos sexistas; pero los niños aún tienen dificultades para aceptar algunos

colores por considerarlos propios de uno u otro sexo.”

docente b

“Día a día tratamos de poner alternativas en práctica como: hileras de varones y nenas mezclados, juegos para todas y todos, fomentar la expresión de deseos y necesidades respetando las diferencias, baños sin identificación nenas/venes.”

docente c

“Considero que hay estereotipos más que nada y cuesta un poco romperlos y desestructurar algunas creencias. Se está revisando y modificando por ejemplo: formas de agrupamiento”

INSTITUCIÓN 3

docente a (profesora de Educación Física)

“Si. Ahora que lo veo, todo el tiempo. Tiene que ver con el poder de los varones sobre las mujeres; en la ganancia o conquista de los espacios, en los juegos, en las actividades. Las nenas siempre más sumisas. La docencia colabora naturalizando.”

docente b

“Lo relaciono con la formación personal que traemos todos los involucrados, que como dije anteriormente no debería influir pero evidentemente lo hace.

Los espacios compartidos, están “inconscientemente “por así decirlo, delimitados... muchas veces los varones ocupan gran parte del patio por jugar “juegos de varones” y las mujeres a los costados “teniendo charlas de niñas”.

docente c

“No, no veo que existan mandatos sexistas”.

Sabemos que desde el inicio de las trayectorias escolares en el nivel inicial se construyen subjetividades, que van asignando colores, roles, juegos, etc. Pero muchas veces cuesta recordar o registrar estas experiencias porque han sido vividas desde lo cotidiano, naturalizándose. Lo mismo ha sucedido en el nivel primario en donde las áreas curriculares y los recreos han sido grandes espacios para inculcar formas de ser varón y mujer. Pero además de esto, en lo cotidiano de la escuela, existieron otro tipo de experiencias, que quedaron más o menos

ocultas, como por ejemplo las asignaciones de colores (guardapolvos rosados o celestes, o de botones al frente o en la espalda), de cualidades (niñas prolijas y niños despreocupados por el orden), de juegos (vóley y fútbol), de lugares, de funciones, de expectativas.

Estas vivencias comunes también a todos y todas, se expresan como mandatos, prescripciones y disposiciones que se reproducen en la escuela. De hecho estos actos acompañan a los de nuestras familias y de la cultura en general, son muy efectivos en términos de construcción de subjetividades, pero con frecuencia se diluyen en nuestras miradas retrospectivas porque no se las relaciona con la sexualidad.

Si bien la mayoría de las docentes que participaron de las entrevistas, pueden reconocer e identificar algunas prácticas sexistas en la jornada escolar, muchas otras les resultan invisibles. Tal es el ejemplo que da una de las maestras cuando hace referencia al asistente escolar varón, que realiza actividades de limpieza, señalando la situación como modelo de superación de estereotipos al destacar que es aceptado como natural por el contexto escolar, pero a su vez pone énfasis en la necesidad que la comunidad tiene de ayudarlo para hacerle el trabajo más sencillo. Esta es una pequeña muestra de cuán marcados estamos con los mandatos hegemónicos y patriarcales, que somos incapaces de comprender cuán grande es la brecha que se abre entre el reconocimiento social y remunerado de las funciones que los varones realizan en público y las tareas asignadas como obligatorias y sin reconocimiento económico que realizamos las mujeres en la vida íntima del hogar.

Rutinas y actividades cotidianas de la vida de las instituciones.

Como parte de este trabajo, además de las entrevistas, realizamos observaciones en territorio, pues la descripción de algunas rutinas nos permiten poner en tensión y en pregunta la relación entre las construcciones culturales respecto al género y las conductas, actitudes y/o valores que asumen las y los docentes en relación a la educación sexual integral.

Las observaciones en las instituciones se realizaron durante distintos momentos de la jornada escolar. La organización de los tiempos, espacios y agrupamientos, la designación de tareas y actividades, de actitudes y conductas de diferentes actores de la institución son un muestreo de la distribución, ocupación e intervención de la docencia, alumnado y familia en relación a la implementación y transversalización de la ESI.

El espacio físico de las salas de los dos jardines de infantes está organizado en escenarios lúdicos diferentes, denominados “rincones o talleres”, juego dramático (“el rincón de la casita”), arte, construcciones (o “de los bloques”), juegos de mesa,

entre otros, en los cuales los/as niños/as participan “aparentemente” en forma espontánea.

En los salones de la escuela primaria, las/os estudiantes se ubican en bancos individuales organizados en filas, uno detrás del otro. Los momentos de juego tienen lugar sólo en los recreos bajo determinadas normas que limitan el placer y la libertad de movimiento, aun así, los niños ocupan el espacio físico con carreras, corridas, partidos de fútbol y las niñas, caminan, se sientan, charlan.

Elaboramos ítems relevantes que dan cuenta de las observaciones:

- En dos instituciones el saludo de bandera y entrada a las salas se forman niñas por un lado y niños por el otro, en la otra, se organizan intercambiando lugares a libre elección del alumnado.
- La ronda inicial en los jardines de infantes es el comienzo de jornada, docentes, niñas y niños se integran en círculo en un espacio de participación, expresión y comunicación, donde las docentes intervienen a través de distintas propuestas: juegos de presentación, juegos cooperativos, relato de experiencias cotidianas, motivación en temáticas planificadas. En la escuela primaria, hay un saludo estructurado entre docentes y alumnado al llegar al salón, sin posibilidad de intercambio, habilitación y circulación de la palabra, decires y sentires.
- Durante la jornada de juego, en una institución: niñas y niños eligieron espacios que estaban armados diferentes y contrapuestos: niñas en el rincón de la casita con actividades relacionadas al cuidado de muñecas/os, belleza, tareas hogareñas y los niños en el rincón de construcciones, con armado de estructuras, bloques, pistas y mecánica de autos. En la otra: la propuesta desde la intervención docente es diferente: propone rotación de rincones, de espacios, integración de niñas y niños en juegos dramáticos, movilidad del mobiliario.
- En los salones de la escuela primaria, las/os estudiantes se ubican en bancos individuales organizados en filas, uno detrás del otro. Los momentos de juego libre son los recreos donde los niños ocupan el espacio físico con carreras, corridas, partidos de fútbol y las niñas, caminan, se sientan, conversan.

Escenas de sesgo sexista que registramos en algunas de esas observaciones

Institución 1: Sala de cuatro años en el momento de juego en el patio: una de las niñas peleaba con uno de los niños porque no la dejaba “jugar a la mancha” y va a quejarse con la maestra, y la maestra le dice “Ay!...pero mira qué linda te viniste

hoy...con esas zapas nuevas...” acompañando con un gesto que invitaba a la niña a desistir de participar de ese juego al que reclamaba entrar.

Institución 2: Sala de cinco años. La docente prepara el espacio con alfombras, música para relajarse, esperando que los niños y las niñas regresen de educación física; luego los invita a sentarse y a ponerse cómod@s para escuchar un cuento. El cuento elegido es “La cenicienta” luego de leerlo, finaliza con la pregunta ¿les gustó? Y termina este momento sin hacer alguna observación que les invite a reflexionar sobre las imágenes estereotipadas de belleza, ni a los roles de género que refuerzan estos textos literarios .

Institución 3: Al ingresar nos encontramos con un cartel que comunicaba algunas normas de la escuela, les compartimos algunas de ellas:

“Señores padres, para mejorar la convivencia y preservar la salud y el bienestar de los alumnos es importante que:

- Los varones no ingresen a la escuela con gorras, ni con aros.
- Las niñas vistan con decoro, sin shorts ni calzas, ni jeans demasiado ajustados.
- Respetar los uniformes de la institución (guardapolvo o vestimenta de educación física), para estar en igualdad de condiciones y no generar conflictos entre los alumnos.”

Desde la perspectiva de género donde la ley se posiciona, las rutinas escolares y los lugares de juego, pueden ser vistos como tiempos y espacios físicos y simbólicos diferenciados para niñas y niños, y territorios para estimular y/o sancionar masculinidades y feminidades. Estos estereotipos en los discursos docentes, se refuerzan en las situaciones escolares que describimos y solo puede comenzar a deconstruirse si se incluyen y transversalizan los ejes de la ESI a través de la coeducación de valores basados en la promoción de igualdad de oportunidades y tratos.” El desarrollo de una clase nos permite develar cómo l@s sujet@s educativ@s (docentes y estudiantes) emplean imágenes de carácter esencial y determinante de su subjetividad de género”. “Es importante que la maestra ofrezca a sus alumnos una coherencia entre su discurso respecto de la sexualidad y sus actitudes sexuales y de género en el ámbito del aula.” (Morgade-2016)

Hacia el desafío de la transversalidad en las prácticas pedagógicas cotidianas de las instituciones. Una propuesta contrahegemónica para la superación de estereotipos.

En uno de los jardines de infantes en sala de cinco años, tuvimos la oportunidad de observar una clase donde la docente utilizó el Juego “Yo pienso que” que fue entregado por el equipo ESI de la provincia a algunas instituciones. El juego es una manta con dados y tarjetas que permite abordar todos los ejes de la educación sexual integral y al parecer era la primera vez que los niños y las niñas lo jugaban. La docente presentó el juego, dio las consignas. Durante el juego las niñas y los niños demostraron entusiasmo, interés y participación, la docente acompañó en todo momento habilitando la circulación de la palabra, la repregunta apelando a la expresión de opiniones, pensamientos, dudas, temores y experiencias y la reflexión y construcción de conclusiones individuales y grupales. Esta experiencia es la evidencia de cuán multiplicadora es la intervención comprometida y responsable de las docentes que invite a los niños y a las niñas a reflexionar sobre sus propias realidades. Para que esto sea posible, es fundamental que la docencia conozca los recursos y materiales con anterioridad y que respondan a la perspectiva que cada eje propone, poniendo en discusión los valores hegemónicos de una escuela normativista que idealiza la igualdad como medio para borrar las diferencias. “Las experiencias e investigaciones tienden a señalar que la habilitación de la palabra en temas de sexualidad, abre un repertorio de cuestiones frente a las cuales, l@s docentes se sienten en la obligación de tener conocimiento, una posición valorativa para transmitir y , con frecuencia, información para orientar o inclusive defender en la vulneración de derechos.” (G. Morgade 2016)

Conclusiones finales:

Teniendo en cuenta el camino recorrido en estos cuatro meses de intenso trabajo y volviendo a aquella inquietud que movilizó esta investigación para intentar identificar “**Mitos y resistencias que obstaculizan la implementación de la Educación Sexual Integral en tres instituciones de Santa Fe**”, podemos ir arribando a las conclusiones que fuimos elaborando a partir de las distintas herramientas metodológicas utilizadas para recuperar la información como las entrevistas y las observaciones en distintos momentos de la jornada de las instituciones, podemos inferir que hay tres grandes mitos que influyen en que la ESI haga encarnadura institucional.

Primero: identificamos que uno de los mitos más significativos está ligado a creer que la formación y capacitación que tienen las docentes participantes no alcanza para abordar de manera idónea todos los temas que la ley propone. Si bien reconocen que no necesitan ser especialistas, a lo largo de cada entrevista han mencionado sentirse inseguras con alguna temática en particular. Al creerse no idóneas muchas piensan que pueden interferir en los procesos de sexuación de los niños y niñas causándoles un daño. Esto, es sin dudas un obstáculo que sigue operando en algunas instituciones y permite que algunos temas sobre sexualidad sigan siendo parte del curriculum oculto. Morgade (2006) expresa “nuestro silencio es muchas veces fruto de nuestras inseguridades personales” e invita a reflexionar cuán necesario es trabajar para superarlo.

Pero ¿cómo es posible que docentes que conocen la ley, que tienen información y reconocen la necesidad de implementarla, no puedan incorporarla como parte de la tarea pedagógica cotidiana?

Urge la necesidad de mirar la propia sexualidad, de reconocer y reconocernos como “seres sexuados.” Pensamos que es la puerta de entrada que dará la apertura necesaria para la implementación de una educación sexual integral “las/os profesores/as quizás deberíamos pensar que el aprendizaje es también un desaprendizaje. El aprendizaje del disfrute de la sexualidad implica desaprendizaje de la sexualidad como mandato y tabú. El ejercicio de una sexualidad “no normatizada” como un derecho de ciudadanía significa desaprender que “la sexualidad es privada” (Morgade-Báez-Díaz Villa -2011)

El desafío es que seamos capaces de realizar una revisión crítica de nuestros supuestos y posicionamientos, para poder construir un espacio sistemático de saberes desde el cual poder desarrollar la capacidad de acompañamiento, reconocimiento, cuidado y escucha atenta de las niñas y los niños.

Segundo: El mito o la representación de seguir pensando a la educación sexual como un contenido limitado al orden de lo biológico. Esta representación de la sexualidad posicionada desde la genitalidad, tiene un fuerte anclaje en todas las docentes y directoras entrevistadas. La mayoría sostiene que le resulta más

accesible trabajar con el alumnado sobre el conocimiento y el cuidado del cuerpo, y ninguna menciona género o derechos humanos como base fundamental del paradigma de la ley. Esto no es casual, porque si nos corremos del modelo hegemónico biologicista, es necesario empezar a poner en palabras la importancia del placer, poner en evidencia las relaciones de poder que se entrelazan en las relaciones humanas y sobre todo aquellas que ponen al descubierto las sensibles y oscuras problemáticas de abuso y vulneración a las que much@s niñ@s están expuest@s. Si recordamos sus expresiones, el gran temor se concentra en abordar los comportamientos de autoprotección y prevención de abuso. Entonces, nos repreguntamos: ¿ el mito o la representación de pensar la ESI del orden de lo biológico no es una excusa que disfraz a el temor a que algún niño o niña denuncie una situación de abuso, poniendo a la docencia en una situación de absoluta incomodidad?

Pensar la ESI desde la transversalidad permitirá ir construyendo estrategias colectivas, activar redes de contención y resignificar los espacios de escucha entre agentes intra e interinstitucionales.

Tercero: La imposibilidad de identificar el sexismo en la jornada escolar. Si bien, al momento de mencionar algunas prácticas sexistas en la práctica cotidiana pudieron mencionar algunas, la naturalización social e histórica de los roles de género, de las conductas esperables y no esperables de lo femenino y masculino, invisibiliza muchos de los rituales sexistas, y en muchos casos sobrevalorados, como si fueran elementos necesarios para conservar la armonía de la organización escolar. La puesta de límites exacerbados muchas veces enmascara un abuso de poder que surge de la natural y necesaria asimetría entre docentes y estudiantes, lo que llamamos “la bajada de línea” la norma que de manera impuesta (no construida entre tod@s) violenta en muchos casos los derechos de niños y niñas, lo podemos ver en las exigencias y prohibición de determinada vestimenta, accesorios, uso de espacios, de objetos. La exigencia de determinadas habilidades y actitudes esperables tanto para varones como para mujeres. Y la imposibilidad de ver la diferencia como una oportunidad pedagógica, por eso tod@s debemos parecernos iguales.

Suponer que con habilitar el uso compartido de los baños, unificar el color de los uniformes, decirles a los niños y niñas que pueden usar el juego que desean, permitir los agrupamientos mixtos, es suficiente para erradicar el sexismo, esto sin dudas es un mito.

La educación sexual integral nos invita a revisar nuestras propias matrices patriarcales, binarias, heteronormativas, que tienen raíces en una cultura donde lo masculino es altamente valorado, donde las desigualdades de género son del orden de lo natural y lo biológico y por lo tanto son incuestionables.

Hemos sido testigos de un cambio positivo, en la mayoría de las docentes que nos brindaron parte de su tiempo. El más significativo es el de la profesora de educación física, que comienza diciendo no conocer la ley, que es en vano que varones y mujeres trabajen juntos y que al final de la entrevista pueda reconocer que muchas cosas nunca antes las había pensado, es más que importante. Nos permite descubrir que este camino no solo fue un recorrido para indagar y encontrar respuestas, sino para dejar muchas preguntas que invite y nos invite a construir nuevos puentes para que nuestros alumnos y alumnas puedan ser parte de un proceso de deconstrucción y resignificación de las nuevas sexualidades.

Más allá de las limitaciones nos encontramos con docentes que están dispuestas a aceptar el desafío que la ESI propone. Porque como dice Fijoó (2008) “la escuela debe dirigirse a trabajar con la realidad que hay, no con la que imagina que hay” y la enseñanza de la sexualidad de manera integral demanda que estemos preparadas para atender a las problemáticas actuales de las cuales los niños, niñas y adolescentes no son ajenos.

Bibliografía:

- Cifuentes Gil Rosa María: “Diseños de proyectos de investigación cualitativa”. Ed. Noveduc -Bs. As.-México 2011.
- Rockwell Elsie: “La experiencia etnográfica.” 2009
- Goetz Judith P. Y LeCompte Margaret D. “Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa.” Ed. Morata. España 1982 Capítulo V.
- Graciela Morgade: “Educación sexual integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula.” Ed.Homosapiens 2016
 - “Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela.” Novedades Educativas N° 184-2006
- Graciela Morgade, Jesica Báez/ Gabi Díaz Villa/ Susana Zattara: “Toda educación es sexual, hacia una educación sexuada justa” -Año: 2011
- Ma.Ines Ré: “Educación sexual en la niñez: un desafío posible” Ed. Ediba 2005
- Mabel Bianco/ María Inés Re/ Andrea Mariño: “Docentes y educación sexual integral. Un papel en constante construcción” Buenos Aires. 2008.
- Connell, Robert: “Escuelas y Justicia Social” Ed. Morata- 2006 3ra reimpresión.
- David Beer: “Visiones y discursos en la Educación Física de la escuela primaria” Libro “Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia” 2008 Ed. Paidós
- Silvia Bleichmar: “Violencia social, violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades” Ed. Noveduc 2008
- Liliana Pauluzzi: “Educación sexual y prevención de la violencia” Ed. Paidós 2006

Bibliografía que recuperan investigaciones sobre la temática y que fueron el sustento del marco teórico del trabajo

- “Factores del éxito”. Estudios de casos de programas nacionales de educación sexual. Unesco/2010-
- “Investigaciones sobre el rol de la escuela”. La/s sexualidad/es ¿tema de quiénes?- Revista El Monitor/2007-Adriana Hernández y Carmen Reybet.
- “Educación sexual en Argentina” Balances y desafíos de la ley (2008-2015)- Programa Nacional de Educación Sexual Integral- Ministerio de la Nación 2015.
- “La sexualidad va a la escuela” Ana Lía Kornblit y Sebastián Sustas-2014

