

De pedagogías, políticas y subjetividades: *recorridos y resistencias*

Mtra. Alejandra Morriel

Mtra. Patricia Píriz

**Integrantes del equipo de coordinación de Educación Sexual del Instituto de Formación
en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria
Uruguay**

Eje 14. Políticas y prácticas pedagógicas en la implementación de la ESI

**Avances, tensiones y resistencias en la implementación de la educación sexual en el
desarrollo profesional docente en el marco del Consejo de Educación Inicial y Primaria
en Uruguay.**

Palabras clave: desarrollo profesional, docente, formación en servicio

Avances...

Desde el 2006, año en que se hace efectiva la incorporación de la Educación Sexual en el Uruguay en el sistema educativo formal, la implementación de la misma ha tenido importantes avances en todos los niveles educativos.

En el Consejo de Educación Inicial y Primaria -CEIP- órgano del sistema educativo responsable de la educación de niños y niñas de 3 a 12 años, uno de esos avances fue la institucionalización de la Formación en Servicio como pilar fundamental en el desarrollo profesional docente. De esta manera se creó el Instituto de Formación en Servicio (IFS) de CEIP que *"tiene como cometido fundamental impactar en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza desarrolladas por los docentes"*¹.

En el Acta de creación del IFS² se señala que se incluye el área de Educación Sexual debido a que en el currículo escolar no está siendo acompañada en todas las escuelas por propuestas de enseñanza coherentes con los marcos teóricos vigentes.

La incorporación de la Educación Sexual y el Conocimiento Artístico en el ámbito de la formación en servicio representa un gran avance en el desarrollo profesional del colectivo docente de CEIP y tiene por finalidad aportar a la formación integral de la niñez y la adolescencia en un contexto de Desarrollo, Salud y Derechos, que potencie la formación personal y la construcción de ciudadanía.

La implementación de la Educación Sexual en el IFS - CEIP trajo aparejado otro avance significativo: la conformación de un equipo de formador*s de formador*s. Este equipo de 12 profesionales con comprobada experiencia en la educación sexual y en la docencia, son quienes tienen a cargo las instancias de formación que se gestionen desde el IFS.

Con este equipo de formador*es también se desarrolla un proceso de formación en servicio, en el numeral XIV del Acta de creación del IFS³ se indica: *"...El trabajo de formación en servicio de los formadores debe permitir abordar las creencias, representaciones y concepciones de los docentes respecto a la enseñanza y el aprendizaje en las diferentes áreas,*

¹ ANEP-CEIP - Acta N°7 Res. N° 3 Montevideo, 6/02/2014

² Ídem

³ Ídem

trabajar sobre la base de marcos teóricos compartidos y una concepción de formación en servicio. Para ello serán valiosos los aportes de investigaciones, de marcos teóricos de las respectivas didácticas y de bibliografía que tome la propia formación como objeto de estudio...

Para concretar esta formación en servicio del equipo de formador*s, se realizan encuentros presenciales, una vez por mes. Cada encuentro es una instancia de su proceso de desarrollo profesional. En los mismos se utilizan como estrategias didácticas fundamentales, el taller y el trabajo colaborativo.

En cada encuentro, se realiza la planificación colaborativa de las jornadas a desarrollar con l*s docentes de CEIP, acordando objetivos, ejes temáticos, bibliografía, metodología, propuestas de tarea de campo, formas e indicadores de evaluación. Estas instancias habilitan de forma significativa, el intercambio, debate, análisis crítico y profundización de los conocimientos didácticos y disciplinares del equipo de formador*s.

Se considera que esta metodología de trabajo habilita la participación real de l*s formador*s en la gestión de la formación en servicio dirigida a docentes de CEIP, en base a marcos teóricos compartidos, tanto del área de la sexualidad como de la formación en servicio.

Asimismo, en cada encuentro, se desarrollaron diversas dinámicas vivenciales, apuntando fuertemente al trabajo con la corporeidad de l*s formador*s y al fortalecimiento del grupo como comunidad de aprendizaje, aspectos fundamentales en su formación y esenciales por el impacto que tienen durante el desempeño de su labor como formador*s.

Uno de los grandes desafíos de este equipo fue acordar el desarrollo de una intervención educativa que implicara la deconstrucción de mitos y creencias en torno a la sexualidad y a la educación sexual, que incidiera en las subjetividades de l*s docentes, en su propia vivencia de la sexualidad y en sus prácticas de enseñanza.

Cabe decir, que el desafío mencionado se considera cabalmente cumplido, puesto que al terminar el curso en el 2015, el 100% de l*s docentes afirman que lo recomendarían a sus colegas y brindan, entre otros, los siguientes argumentos:

- Aporta al crecimiento emocional, permite conectarse con las emociones y sensaciones
- Aporta recursos, metodología, claridad de conceptos y acompañamiento.
- Brinda herramientas para la vida personal y profesional
- Curso dinámico, claro y muy útil, divertido, se destaca el trabajo con el cuerpo y lo vivencial
- Es necesario para ampliar los contenidos del programa y poder conducir el aprendizaje en forma positiva y receptiva con las familias, niños y niñas.
- Fue muy bueno en lo conceptual y procedimental, brinda insumos para reflexionar y mejorar las prácticas
- Permite romper mitos, tabúes e incorporar la Educación Sexual de un modo natural, para poder trabajar con confianza y sin miedo en nuestras aulas.

A modo de ejemplo se transcriben algunas expresiones registradas en las evaluaciones de l*s docentes: *"Excelente curso para perder miedo a trabajar la sexualidad. Oportunidad de crecer, aprender, mejorar día a día como docente y persona", "Otorga fundamentos teóricos y prácticos para abordar la temática desde el aula y la institución, desde una perspectiva más real, más humana, más abierta", "Permite trabajar desde lo vivencial, resignificar la corporeidad, las distintas formas de comunicación, así como la afectividad que no la trabajaba sistemáticamente con actividades variadas y motivadoras", "Es un curso que te cambia la cabeza, te cambia la forma de ver la vida"*

Antes de la creación del IFS, la formación en servicio en Educación Sexual, dentro del sistema educativo formal público, era ofrecida fundamentalmente en forma virtual. El curso de Educación Sexual del IFS, se estructuró en 8 jornadas presenciales, los días sábado de 8:00 a 16:00 horas, teniendo un encuentro mensual. En lo que se refiere a Educación Sexual,

se considera que el carácter de presencialidad potencia la formación profesional en el área, puesto que la subjetividad, el cuerpo y la corporeidad de l*s docentes, están implicados indudablemente en la Educación Sexual, y para poner en juego los mismos es indispensable el trabajo presencial

2014	Nº personas aprobadas
ARTIGAS	71
CANELONES ESTE	23
CANELONES OESTE	40
FLORES	35
MALDONADO	46
MONTEVIDEO CENTRO	38
MONTEVIDEO ESTE	20
MONTEVIDEO OESTE	42
SALTO	43
SORIANO	54
TACUAREMBÓ	32
TREINTA Y TRES	65
Totales	509

2015	Nº personas aprobadas
CANELONES OESTE	41
CERRO LARGO	49
COLONIA	36
DURAZNO	37
FLORIDA	47
LAVALLEJA	22
PAYSANDÚ	36
RIVERA	69
ROCHA	47
SAN JOSÉ	51
PAYSANDÚ - Área Conocimiento Corporal	34
MALDONADO - Área Conocimiento Corporal	23
MONTEVIDEO OESTE - Área Conocimiento Corporal	44
Total	536

Antes de la creación del IFS, la formación en servicio en Educación Sexual alcanzaba a un máximo aproximado de 100 docentes de CEIP anualmente. En éstos dos años de actividad del instituto, se han formado 1045 docentes en el área, en todo el país, lo que implica un aumento aproximado del 500% anual, en relación a las cifras del período anterior.

Tensiones...

En esta institucionalización de la formación en servicio de la Educación Sexual en Uruguay, se inscriben diferentes tensiones. Una de ellas da lugar a distintos modelos o distintos enfoques del proceso de formación en servicio. El primero de los polos se relaciona con el enfoque de capacitación, un modelo tecnicista, centrado en la trasmisión de la información. El segundo de los polos, da lugar al enfoque de formación, entendido como construcción del conocimiento, centrado en el desarrollo profesional.

La especificidad de la relación que se establece en el acontecimiento didáctico⁴ durante la formación en servicio, asigna a los sujetos implicados lugares especiales, a la vez que otorga sentido al vínculo entre ellos. Los polos de tensión mencionados, ubican a l*s formador*s en diferentes lugares, como autoridad técnica con modalidad expositiva fundamentalmente, o desde un lugar de asesoramiento, acompañamiento, problematización, con una modalidad participativa, dialógica, según el polo de tensión que se tome como referente.

La tensión descrita existe claramente, en las prácticas concretas, durante todo el desarrollo de la propuesta del IFS, tanto a nivel de l*s cursantes, como a nivel de l*s formador*s.

⁴ Behares, L. E. (2006): Saber y lengua en la educación de los sordos. Boletín de Lingüística, 18(26), 157-172.

Frecuentemente l*s docentes esperan del curso "recetas" para "aplicar" en la escuela, posicionándose, sobre todo al inicio del ciclo de formación, como receptor*s de información. Esto se revela en frases como *"yo de esto no sé nada, vengo para que me digan cómo enseñar ese tema"*, en sus posturas corporales o en cómo disponen el mobiliario al inicio de la actividad (disposición frontal de sillas y mesas)

L*s formador*es manifiestan, en variadas ocasiones, dificultades para hacer dialogar lo que surge del grupo y sus aportes teóricos, y terminan realizando exposiciones teóricas desarticuladas de los procesos grupales. Un ejemplo de esta tensión lo expresa un formador en la siguiente frase: *"expongo las diapositivas aunque la mayor parte de las veces ya se dijo todo lo que dice ahí y no aporta nada nuevo, pero lo tengo que hacer porque sino la gente siente que no enseñó nada"*

Tanto en l*s formador*s como en l*s docentes cursantes, la escuela "vívida" constituye una importante fuente de experiencia personal. Según Quiroga (1985)⁵, las condiciones en que se desarrollaron los aprendizajes dejan huellas a partir de las cuales aprendemos a organizar y a significar las experiencias, emociones y pensamientos. Estos modelos internos o "matrices de aprendizaje" (personal y socialmente determinados) incluyen también un sistema de representaciones acerca de quiénes somos aprendiendo, qué lugar y qué tarea nos cabe en esa relación. Al interpretar la realidad a partir de tales representaciones se ponen en juego determinadas concepciones sobre el conocimiento, el sujeto y el poder.

La propuesta del IFS apunta a la profesionalidad docente y no a la idea de capacitación, se plantea una postura de formación que atienda al saber disciplinar, el saber enseñar, el conocer a quien enseña, el medio en que enseña y el para qué enseña. Esta propuesta se contrapone, en general, a las representaciones construidas por l*s docentes, a partir de sus experiencias personales en sus historias de formación previa.

"...Las propuestas de capacitación respondieron a estructuras o formatos relativamente homogéneos: se trataba de cursos con clásico formato escolar, donde el saber priorizado (por lo general, el saber disciplinar) estaba del lado del que enseñaba, el experto, a la vez que el docente resultaba posicionado en el lugar del alumno que no sabe, lo que reproducía los criterios de autoridad y las relaciones de poder/saber" (Birgin, 2006)⁶

Al decir de Souto (2006), formar es ayudar al/la otr* a interrogarse sobre la realidad, sobre l*s otr*s y sobre sí mism*, a construir subjetividad (psíquica y social) y es hacerlo desde una función de acompañamiento que apuntale la elaboración de la identidad personal y profesional del/la otr*.

En lo que refiere al campo de la educación sexual, *"todas las personas cuentan con una historia sociocultural, familiar y personal con respecto a este tema"*⁷, tod*s tenemos una experiencia de vida en la cual hemos aprendido una relación significativa con nuestro cuerpo y con nuestra sexualidad, tenemos concepciones construidas a través de nuestra propias biografías personales acerca de lo que entendemos por educación sexual, educación en la escuela, el ser varón, el ser mujer, etc.

Tener en cuenta estos saberes en el desarrollo de los cursos de formación en servicio, no significa desconocer el saber técnico sistematizado de quell*s profesionales que han investigado, que se han formado y que han reflexionado específicamente sobre esta dimensión de lo humano, pero sí implica reconocer que l*s docentes cursantes *"tienen un*

⁵ Quiroga, A (1985): El sujeto en el proceso de conocimiento. Notas para el Seminario Proceso educativo en Paulo Freire y E. Pichon Riviere, a cargo de Paulo Freire y Ana P. de Quiroga, realizado en San Pablo, Brasil.

⁶ Birgin, A. (2006): Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. Terigi, F.(comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: OSDE-Siglo XXI Editores.

⁷ López Gómez, A. y Quesada, S. (2002): Guía Metodológica. Material de apoyo en Salud Sexual y Reproductiva con enfoque de género, Ed. Gurises Unidos, FNUAP, Plan Caif, Montevideo.

*saber experiencial que requiere ser reflexionado y de-construido para su transformación y/o apropiación*⁸

L*s docentes no sólo enseñan actualizando los contenidos y las técnicas que hayan podido aprender. Su forma de enseñar, sostiene Perrenoud⁹, se basa también en sus orígenes, sus biografías personales, en el tipo de docente que cada un* ha llegado a ser.

Éstos aportes de Perrenoud, desde el campo de la Educación Sexual, cobran especial sentido. L*s docentes, al igual que el resto de la población, con frecuencia aprendieron a ver la sexualidad como “algo malo”, como “un tema tabú”, como “algo pecaminoso”, también recibieron el mensaje de que no es adecuado hablar sobre nuestra sexualidad¹⁰. Sin darse cuenta, interiorizaron, reproducen y reflejan esta filosofía en el acontecimiento didáctico. Las actitudes sexuales hablan, se expresan a través de lo que somos, de lo que hacemos y sentimos con nuestra sexualidad y la de l*s otr*s. Como señala Ariza (1991): “(...) *cualquiera puede enseñar anatomía, pero no cualquiera puede dar una imagen serena y sana de las implicaciones de la sexualidad en la vida, sin antes, colocarse a sí mismo en tela de revisión*”.

El reto para l*s docentes es superar la propia historia sexual socio-culturalmente construida, de tal forma que se pueda ofrecer una educación renovada y reivindicativa de la sexualidad.

En formación en servicio entonces, la intervención educativa en educación sexual implica la revisión y valoración crítica de los más auténticos sentimientos y pensamientos respecto a la sexualidad y la educación sexual que tienen l*s docentes. La formación no se recibe, no viene de afuera hacia el individuo, sino que es el individuo el que se forma. Se trata de una aventura interior, pero que necesita de las otras personas para ser completada (Ferry, 2004).

En esto último aspecto mencionado, es donde se define el rol fundamental de la dupla formadora y se inscribe además, otra de las tensiones existentes. La tensión real entre las particularidades de cada grupo de docentes cursantes con sus características únicas y diferentes al resto, y la planificación colaborativa realizada. Esta tensión se intenta resolver a partir de la autonomía con que cuenta la dupla formadora, de manera que en cada sede, sobre la base de los acuerdos alcanzados sobre qué y cómo desarrollar cada jornada, resulten recorridos y experiencias particulares, adaptadas al grupo de docentes y a la dupla formadora.

Otra de las tensiones inscriptas en este proceso, es la definida por el polo de las expectativas que l*s formador*s se plantean sobre los impactos del ciclo de formación en l*s docentes, y el polo dado por la realidad de los procesos personales de l*s docentes cursantes.

Lo expuesto, guarda relación con las intenciones educativas, que se relacionan con el enfoque de capacitación o el enfoque de formación, en tanto las mismas pueden presentarse siguiendo lógicas diferentes. La primera lógica responde al modelo tecnocrático, de capacitación, enfocado en los resultados que se esperan. En este contexto “calidad” es sinónimo de “eficacia” y se entiende que la formación en servicio es eficaz siempre que se logren los resultados pre-establecidos en el tiempo estipulado; tiempo que es objetivo e igual para tod*s, que no atiende las diferencias individuales, internas y subjetivas.

En cambio, el segundo modelo, la lógica responde al enfoque de formación, centrado en el proceso, toma en cuenta las acciones de la dupla formadora para propiciar los mejores resultados. Siguiendo a Fernández¹¹ (2000) “*Pensar supone entrar en los deseos, viendo lo*

⁸ Ídem.

⁹ Perrenoud, P. (1995): *Le travail sur l’habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratique et prise de conscience.* Faculté de psychologie et de sciences de l’éducation. Génova.

¹⁰ Corona, E (2003): *¡Hablemos de educación y salud sexual! Manual para profesionales de la educación.* Asociación Mexicana de Educación Sexual, A. C.. UNFPA. México

¹¹ Fernández, A. (2000): *Los idiomas del aprendiente, análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios.* Nueva Visión.

posible y lo imposible, para después poder trabajar en la dirección de hacer probable algo de lo posible."

Todo proceso requiere de la implicación subjetiva de los sujetos-actores y de un tiempo que no puede ser medible cuantitativamente, pues no es un tiempo lógico- cronológico. Esto implica otra tensión, a nivel de l*s formador*s, la que se establece entre el polo de imponer un tiempo desde afuera y la de atender a los tiempos internos y personales de l*s cursantes, cuando el tiempo se convierte en lapsos, en fechas límites, oprime, presiona, agobia, dificultando el verdadero proceso de construcción personal.

La tensión entre éstos dos polos, expectativas de l*s formador*s & procesos reales de l*s docentes cursantes, se hace aún más presente al momento de acreditación del curso.

De acuerdo a la normativa del IFS, para acreditar el curso de cualquiera de las áreas, l*s docentes deben y conformar un portfolio donde se registra la relación entre los contenidos de las actividades presenciales con sus prácticas de aula.

En el primer año de conformación del equipo de Educación Sexual del IFS no se logró construir un marco teórico acordado en relación a cómo evaluar los procesos de l*s docentes.

En el 2015 se lograron avances en este aspecto, profundizando acuerdos teóricos en relación al dispositivo del portfolio como recurso para la evaluación formativa en Educación Sexual.

*"El portafolio en su conjunto posee un determinado valor pedagógico y evaluativo, esto es lo que lo distingue de la simple entrega sucesiva de trabajos para una determinada asignatura"*¹² Según Agra, Gewerc y Montero, es un dispositivo que permite *"evidenciar cómo se van produciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje desde dentro, es decir, desde el punto de vista —la voz— de los protagonistas. De este modo, es el propio sujeto el que organiza su trayectoria de reflexión en diferentes momentos a lo largo del proceso"*¹³

La finalidad del portfolio es totalmente coherente con lo que se pretende en Educación Sexual, enfatiza el proceso y no los resultados, la reflexión personal y no la adquisición de información.

Resistencias...

En este proceso de implementación de la educación sexual en el desarrollo profesional docente en CEIP se observan también fuertes resistencias.

Una de las que ha requerido mayor atención es la que demuestran l*s docentes cursantes frente a las actividades que implican poner el cuerpo en juego, expresando frecuentemente valoraciones asociadas a la dicotomía mente/cuerpo y a los mandatos sociales referidos al cuerpo de maestr*, sobre todo al inicio del ciclo de formación.

Se observan reacciones de incomodidad al proponerles que retiren las mesas, al plantearles actividades que impliquen componentes lúdicos y contacto corporal, cuando se les propone sentarse en el suelo, así como gran vergüenza al tener que nombrar y/o señalar los genitales, sobre todo la vulva y el clítoris.

Fernández, A (2011) ¹⁴ plantea que el sistema educativo exige a l*s enseñantes esconder su sexualidad y anular su corporeidad. Frente a esa sexualidad desmentida, atrapada, omitida, encapsulada, de maestras y maestros, la propuesta de formación en servicio pasa por propiciar instancia para que l*s docentes vivencien y reflexionen acerca de que la tarea de enseñar también requiere del cuerpo y la corporeidad, concientizándose de que nosotr*s, l*s docentes, ponemos todo el tiempo el cuerpo en juego al momento de ejercer nuestro rol.

¹² Barragán Sánchez, R.: El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. Volumen 4. Número 1.

¹³ Agra, J.; Gewerc, A. y Montero, L.: El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales. Universidad de Santiago de Compostela

¹⁴ Fernández, A (2011): La sexualidad atrapada de la señorita maestra: una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje. Ed. Nueva Visión.

El rol de la dupla formadora en esta tensión, es esencial. A la hora de implementar las dinámicas que impliquen poner el cuerpo en juego, debe tener en cuenta que las mismas suponen otros códigos de comunicación y grados de exposición e involucramiento, diferentes a los habituales, que pueden generar vergüenza, ansiedad e incomodidad. Por tal motivo, en cada sede, en cada grupo, la dupla formadora necesita ir leyendo el proceso grupal para ir secuenciando las dinámicas de acuerdo a los grados de involucramiento corporal que implican, y de esta manera, secuenciar la intervención que apunta a la transformación de la corporeidad de l*s docentes.

La finalidad es que l*s docentes conozcan y valoren su propia corporeidad, en todas sus dimensiones, revisando y revisándose en su propios prejuicios corporales, que se concienticen de que el género opera en la materialidad de sus propios cuerpos, determinando los gestos corporales, movimientos y estilos, adecuados y no adecuados, de acuerdo a lo esperable según el sexo que se le asignó y a la identidad sexual que construyó, además de reflexionar críticamente sobre cómo esas construcciones corporales personales tienen implicaciones y repercusiones al momento de ejercer su labor como profesional de la educación.

De acuerdo a lo dicho entonces, el proceso de formación les aporta, además, elementos para resignificar y reconstruir su posicionamiento ante sí mism* y ante los demás, como sujeto sexuado.

Otra de las resistencias surgidas durante el proceso se asocia a la característica de transversalidad de la Educación Sexual en CEIP. Las siguientes frases de l*s docentes ejemplifican esta resistencia: *"no planifico porque siempre estoy educando en sexualidad"*, *"no trabajo este contenido porque no surgió el interés de l*s niñ*s"*, *"no encuentro los contenidos de sexualidad en el programa así que mejor no me meto en líos"*

La transversalidad se convierte de esta manera en invisibilización, silenciamiento o negación a la enseñanza intencional y explícita de los contenidos de educación de la sexualidad con niños y niñas.

La mayor resistencia con respecto a la enseñanza de dichos contenidos, está dada en relación al abordaje del erotismo y la diversidad sexual. Durante una evaluación coordinada entre CEIP y UNFPA¹⁵, en el 2012, etapa anterior a la creación del IFS, el 46,7% de l*s docentes encuestad*s, acuerda que *deben ser tratados todos los temas de educación sexual*, pero otro 47% entiende que no se debe abordar *placer y erotismo*, seguido de *relaciones y prácticas sexuales* por parte de un 39,7%. Los temas más abordados en la escuela, de acuerdo a esa encuesta son:

- Relaciones de género
- Características y manifestaciones de la sexualidad en las diferentes etapas de la vida
- Anatomía y fisiología de genitales internos y externos masculinos y femeninos.
- Reproducción humana

Es importante tener en cuenta que gran parte de l*s encuestad*s declararon haber recibido algún tipo de formación en la temática.

No se cuenta con estudios cuantitativos posteriores a la creación del IFS, pero cualitativamente, de acuerdo a las observaciones durante el desarrollo de los cursos de formación en servicio y a las tareas de campo entregadas por l*s docentes, se puede concluir que no existen cambios significativos en la situación descrita por el estudio cuantitativo mencionado. Esta resistencia implica un desafío para el Área de Educación Sexual del IFS, es necesario pensar y definir líneas de intervención para transformarla.

¹⁵ ANEP. CEIP. UNFPA (2012): Encuesta nacional sobre educación sexual con inspectores/as, directores/as y maestros/as: *"Aprendiendo de muestras prácticas educativas"* Uruguay.

A modo de reflexión final...

Avances, tensiones y resistencias son componentes que se articulan durante el recorrido de implementación de la Educación Sexual en el desarrollo profesional de CEIP, en Uruguay. Los avances logrados han sido posibles gracias a la voluntad de las autoridades políticas, legislativas y educativas del país, pero sobre todo al esfuerzo y empeño que le imprimen l*s formador*s y cursantes, durante todo el año.

La formación en servicio en educación sexual en CEIP está en proceso de construcción, apuesta a una formación que impulse mejoras en la enseñanza en las escuelas del país, promoviendo en l*s docentes la construcción de herramientas conceptuales y prácticas que contribuyan a la revisión de sí mism*s como sujetos sexuad*s y como educador*s de la sexualidad, propiciando la comprensión y apropiación de los marcos teóricos que sustentan el currículum oficial, no sólo en lo que respecta a los contenidos, sino a la concepción filosófica que lo sustenta.

Por último, cabe decir que, desde el Área de Educación Sexual del IFS, se asume el desafío de pensar y construir caminos de profesionalización docente en educación sexual, analizando críticamente los avances, las tensiones y resistencias del proceso, en términos de complejidad, entrelazando aportes teóricos de diversos campos disciplinares, didácticos y pedagógicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Agra, Jesús; Gewerc, Adriana. y Montero, M^a Lourdes. - El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales. Universidad de Santiago de Compostela
- Barragán Sánchez, Raquel - El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa.Volumen 4. Número 1.
- Behares, Luis. E. (2006): Saber y lengua en la educación de los sordos. Boletín de Lingüística, 18
- Birgin, Alejandra. (2006): Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. Terigi, Flavia. (comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: OSDE–Siglo XXI Editores.
- Corona, Esther (2003): ¡Hablemos de educación y salud sexual! Manual para profesionales de la educación. Asociación Mexicana de Educación Sexual, A. C. UNFPA. México
- Fernández, Ana María (2011): La sexualidad atrapada de la señorita maestra: una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje. Ed. Nueva Visión.
- Fernández, Ana María. (2000): Los idiomas del aprendiente, análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Nueva Visión.
- López Gómez , Alejandra.; Quesada, Solana. (2002): Guía Metodológica. Material de apoyo en Salud Sexual y Reproductiva con enfoque de género. Ed. Gurises Unidos. UNFPA. Plan Caif. Montevideo.
- Perrenoud, Philippe.(1995): Le travail sur l’habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratique et prise de conscience. Faculté de psychologie et de sciences de l’éducation. Génova
- Quiroga, Ana (1985): El sujeto en el proceso de conocimiento. Notas para el Seminario Proceso educativo en Paulo Freire y E. Pichon Riviere, a cargo de Paulo Freire y Ana Quiroga, realizado en San Pablo, Brasil.
- Souto, Marta. (2006): Repensando la formación: cuestionamientos y elaboraciones. Actas pedagógicas de la Universidad de Palermo, N°1. Buenos Aires.