

**Escuelas  
que enseñan**

**ESI**

**Un estudio sobre Buenas  
Prácticas Pedagógicas en  
Educación Sexual Integral**



Ministerio de Educación,  
Cultura, Ciencia y Tecnología  
Presidencia de la Nación

unicef 

para cada niño

**DIRECCIÓN EDITORIAL**

Cora Steinberg, Especialista en Educación de UNICEF Argentina

**COORDINACIÓN GENERAL**

Mirta Marina y equipo, Programa Nacional de Educación Sexual Integral  
del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología  
Delia González, Consultora en Educación de UNICEF Argentina

**INVESTIGADORAS PRINCIPALES**

Eleonor Faur y Mariana Lavari

**INVESTIGADORES ASISTENTES**

Fabiana Ludman y Sebastián Fuentes

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF),  
Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación, 2018

ESCUELAS QUE ENSEÑAN ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas pedagógicas en  
Educación Sexual Integral  
ISBN: 978-92-806-4962-1  
Primera edición  
Octubre de 2018, Argentina

**Edición:** Federico Juega Sicardi

**Diseño:** Florencia Zamorano

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no sean utilizados con fines comerciales.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)  
buenosaires@unicef.org  
www.unicef.org.ar

# Índice

<b>Presentación</b> .....	<b>5</b>
<b>Prólogo</b> .....	<b>7</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>9</b>
<b>Metodología del estudio</b> .....	<b>10</b>
<b>Contenido del documento</b> .....	<b>12</b>
<b>1. La ESI en la Argentina</b> .....	<b>13</b>
El marco legal y la definición de contenidos mínimos .....	<b>13</b>
El Programa ESI: teoría del cambio .....	<b>16</b>
Antecedentes en el monitoreo de la implementación de la ESI ...	<b>18</b>
<b>2. Buenas prácticas pedagógicas en educación sexual integral</b> .....	<b>23</b>
¿A qué nos referimos? .....	<b>23</b>
Caracterización de las buenas prácticas pedagógicas en ESI .....	<b>25</b>
<b>3. Buenas prácticas en escuelas primarias</b> .....	<b>27</b>
La llegada de la ESI a las escuelas .....	<b>28</b>
Institucionalidad de la ESI en las escuelas primarias .....	<b>30</b>
Gestión de la ESI en las escuelas:	
el rol de los equipos directivos .....	<b>32</b>
Docentes que enseñan ESI .....	<b>36</b>
La capacitación docente .....	<b>38</b>
Contenidos de ESI en escuelas primarias .....	<b>41</b>
El enfoque de género como motor de prácticas integrales .....	<b>45</b>
Recursos para trabajar la ESI .....	<b>48</b>

<b>Frecuencia de la ESI .....</b>	<b>52</b>
<b>Relaciones y trabajo con las familias .....</b>	<b>54</b>
<b>La ESI en el nivel primario: principales hallazgos .....</b>	<b>59</b>
<b>4. Buenas prácticas pedagógicas en escuelas secundarias .....</b>	<b>63</b>
<b>Institucionalidad de la ESI en las escuelas secundarias .....</b>	<b>64</b>
<b>La capacitación de docentes y de preceptores/as .....</b>	<b>68</b>
<b>Contenidos de ESI en las escuelas secundarias .....</b>	<b>73</b>
<b>De episodios que irrumpen a contenidos planificados de ESI .....</b>	<b>75</b>
<b>Recursos para trabajar la ESI .....</b>	<b>79</b>
<b>Las prácticas de ESI en el nivel secundario .....</b>	<b>81</b>
<b>Las dificultades para la implementación de buenas prácticas en ESI .....</b>	<b>86</b>
<b>Docentes que enseñan ESI de manera sistemática .....</b>	<b>87</b>
<b>Reflexionar sobre las propias prácticas .....</b>	<b>88</b>
<b>El enfoque de género como motor de prácticas integrales .....</b>	<b>91</b>
<b>El movimiento Ni Una Menos en las escuelas .....</b>	<b>93</b>
<b>La ESI y el lugar de las familias en las escuelas secundarias .....</b>	<b>94</b>
<b>La ESI y la articulación local para la protección de derechos .....</b>	<b>98</b>
<b>La ESI en el nivel secundario: principales hallazgos .....</b>	<b>103</b>
<b>5. Las voces de los chicos y las chicas .....</b>	<b>107</b>
<b>Los chicos y las chicas de escuelas primarias .....</b>	<b>108</b>
<b>Los chicos y las chicas de escuelas secundarias .....</b>	<b>116</b>
<b>6. Consideraciones finales .....</b>	<b>123</b>
<b>Escuelas participantes de la investigación .....</b>	<b>131</b>
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>133</b>

# Presentación

Estimada Comunidad Educativa:

Estamos muy contentos de haber formado parte de este estudio en conjunto con UNICEF Argentina sobre “ESCUELAS QUE ENSEÑAN ESI”.

En conformidad con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de estado para construir una sociedad justa y profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y fortalecer el desarrollo económico y social de la nación.

La ley N° 26.150 creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, con el objetivo de garantizar el derecho a recibir una educación sexual integral a todos los/as estudiantes del país.

En este sentido, el Ministerio ha aprobado a través del Consejo Federal de Educación la Resolución 340/18, como un continuo de dar visibilidad a las acciones que permitan fortalecer los derechos de los/ las estudiantes, para lo cual en su ARTICULO 3 *“promueve que en todas las escuelas del país se organice un equipo docente referente de Educación Sexual Integral, que lleve adelante un enfoque que funcione como nexo con los equipos jurisdiccionales y que actúe de enlace con el proyecto institucional de cada establecimiento”*.

Queremos agradecer a las escuelas por el apoyo brindado para dar testimonio de su trabajo en las aulas con los /as estudiantes.

Seguimos trabajando para fortalecer y estrechar vínculos que promuevan los derechos de todos nuestros/as estudiantes en pos de fortalecer su proyecto de vida saludable.

**Secretaría de Innovación y Calidad Educativa**  
Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación



# Prólogo

El programa de cooperación de UNICEF en Argentina impulsa acciones con el fin de promover y garantizar el acceso y la mejora de la educación básica de todos los niños, niñas y adolescentes del país.

En 2006, en el marco de la promoción de leyes que fortalecen y amplían los derechos de alumnos y alumnas, se sanciona la ley N.° 26150 de Educación Sexual Integral (ESI), que establece el derecho de los chicos y chicas a recibir ESI. Este derecho conlleva la obligatoriedad de la ESI en todas las escuelas de Argentina, y UNICEF aboga por su efectivo cumplimiento. Se trata de un derecho fundamental para asegurar el acceso a la salud, el respeto por la diversidad, y garantizar la igualdad de género y la enseñanza de saberes críticos para el crecimiento y el desarrollo seguro de todos los niños, niñas y adolescentes.

En el marco de la cooperación entre UNICEF y el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, se llevan adelante distintas iniciativas junto al Programa Nacional de Educación Sexual Integral con el objeto de fortalecer sus acciones. El estudio que aquí se presenta buscó identificar, sistematizar y analizar buenas prácticas de implementación de ESI, con el propósito de producir información sobre los procesos y resultados llevados adelante para impulsar la enseñanza de ESI en la gestión de las escuelas y las aulas. El trabajo analiza también las estrategias desarrolladas por las instituciones y la valoración de docentes y estudiantes acerca de los contenidos y el desarrollo de ESI en sus escuelas. La investigación indaga a su vez sobre los obstáculos, las resistencias o los prejuicios atravesados en cada una de las instituciones, y la manera en que ellos fueron abordados. Los casos seleccionados constituyen ejemplos de buenas prácticas pedagógicas en la implementación de la ESI tanto a nivel de la gestión como del trabajo de los docentes en el aula.

Este proyecto tuvo como objetivo complementario, asimismo, diseñar un instrumento metodológico para la identificación y el relevamiento de buenas prácticas pedagógicas que respeten el enfoque integral de la educación sexual integral, con la posibilidad de ser utilizado por los equipos institucionales a nivel nacional.

Se espera que la lectura de este informe sea alentadora para la comunidad educativa en general y, en particular, para cada uno de los actores que hoy trabajan en la efectiva implementación de la ESI en todas las escuelas de nuestro país. Como menciona el estudio, las buenas prácticas pedagógicas en ESI son concretas y situadas, llevan adelante la implementación de contenidos curriculares, pero a la vez dan respuesta a realidades que irrumpen en la escuela y en el aula a través de las voces de los chicos y las chicas y la comunidad educativa en general, desplegando una escucha atenta y predispuesta de equipos escolares comprometidos en dar cumplimiento al derecho de niños, niñas y adolescentes a recibir ESI.

Finalmente, desde UNICEF queremos reconocer en especial el trabajo de las escuelas que fueron identificadas por sus buenas experiencias en cada una de las provincias y agradecer la disposición de todos los directivos, docentes y estudiantes que participaron de manera abierta en el estudio. Confiamos en que este material contribuirá a expandir la implementación de la ESI en todas las escuelas de Argentina e inspirar en el intercambio de buenas prácticas.

**Ana de Mendoza**

Representante  
UNICEF Argentina



# Introducción

En la Argentina, la educación sexual integral (ESI) se reconoció como un derecho a partir de la sanción de la ley N.º 26150, en 2006. Allí se establece 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, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”. La norma se nutre del marco de los derechos humanos y se define como parte de las responsabilidades del sistema educativo para cumplir con regulaciones nacionales e internacionales —entre estas, la Convención sobre los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (CDN) y la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por su sigla en inglés)—.

Transcurrida más de una década desde la promulgación de la Ley de Educación Sexual Integral en Argentina y la redacción consensuada de lineamientos curriculares comunes para todo el país, una serie de estudios indica que se ha avanzado en la institucionalización de la ESI, pero que aún falta camino por recorrer para su efectiva llegada a las aulas de todo el país. Una encuesta reciente reveló que el 96% de los y las docentes y el 50% de los y las estudiantes dicen conocer la Ley de Educación Sexual Integral (Fundación Hésped, 2018). No obstante, el 75% de los y las adolescentes de los dos últimos años de la secundaria señala que la escuela no les ofrece temas que son de su interés, entre ellos, los contenidos de educación sexual integral y violencia de género (Ministerio de Educación, 2018).

En el contexto de un país que mantiene tasas de embarazo en la adolescencia relativamente elevadas, que reflejan importantes inequidades socioeconómicas y regionales,<sup>1</sup> uno de los interrogantes cruciales es: ¿en qué medida la ESI está llegando a las escuelas argentinas? Esta pregunta incluye aspectos cuantitativos: ¿cuál es el porcentaje de escuelas que implementan la ESI en el país?; y cualitativos: ¿qué enseñan las escuelas que enseñan ESI?, ¿qué procesos institucionales llevan a cabo?, ¿qué metodologías utilizan?, ¿de qué manera estos contenidos llegan a los niños, las niñas y adolescentes?

La investigación que se presenta en este informe se adentró en los aspectos cualitativos de la implementación de la ESI. El objetivo principal fue identificar y sistematizar buenas prácticas pedagógicas (BPP) en ESI en escuelas de gestión estatal de cinco regiones del país (Centro, Noreste, Noroeste, Cuyo y Patagonia).

Una pregunta central de la investigación fue: ¿qué es una BPP en ESI? A partir de ella, se buscó identificar, entre otros aspectos, las características, los compromisos

---

1. Mientras que 1 de cada 10 adolescentes mujeres que viven en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) culmina la adolescencia siendo madre, en la provincia de Misiones la proporción asciende a 1 de cada 3 (Gogna y Binstock, 2017).

institucionales y los procesos de gestión que las perfilan, así como las condiciones apropiadas para su puesta en marcha. La pregunta acerca de qué es una buena práctica pedagógica en ESI es un desafío teórico y metodológico, pero también político. Es un desafío teórico y metodológico debido a que, en muchas instituciones, las experiencias sistemáticas son todavía incipientes y se encuentran en pleno proceso de fortalecimiento. No obstante ello, son muchos los aprendizajes que se adquieren al analizarlas en profundidad. Es un desafío político porque el desarrollo de prácticas pedagógicas alineadas con el marco legal, la perspectiva de derechos y los contenidos curriculares de la ESI requiere de decisiones estratégicas tanto en los niveles gubernamentales como en el interior de las instituciones educativas.

En este estudio, se buscó otorgar contenido y sentido a las prácticas pedagógicas de ESI que los equipos docentes y directivos —con sus aciertos y sus equívocos— construyen cotidianamente en sus escuelas. Las prácticas que se destacan no constituyen modelos para replicar de manera irreflexiva. Son, en cambio, experiencias sistemáticas que responden a las normativas vigentes, situadas en instituciones escolares capaces de dar cuenta de un camino recorrido en la enseñanza de la ESI. Un camino que refleja una clara intencionalidad pedagógica y procesos de instalación de la ESI acompañados por el interés de una mejora sistemática.<sup>2</sup>

## Metodología del estudio

El estudio se desarrolló mediante un enfoque cualitativo. La investigación cualitativa parte de una perspectiva inductiva, que produce conocimiento a partir de comprender los significados de las acciones que distintos actores desarrollan en contextos específicos. A pesar de no ser representativo de la totalidad de las escuelas del país, este enfoque resulta el más adecuado para conocer en profundidad cuestiones particulares; en este caso, el recorrido y los procesos que tienen lugar en las escuelas que enseñan ESI, el punto de vista de quienes participaron (docentes, directivos y estudiantes) y las condiciones que se produjeron para la incorporación sistemática de la educación sexual integral. El énfasis del análisis cualitativo está en “iluminar, comprender y extrapolar más que en la determinación causal, la predicción y la generalización” (Patton, 1990). Por esta razón, la aplicación de técnicas cualitativas no requiere de la construcción de una muestra representativa, sino de selección de casos significativos en función del objeto de la investigación y con la finalidad de la construcción de conocimiento.

El estudio abarcó las cinco regiones del país, una provincia por cada región: Córdoba de la región Centro, Formosa del Noreste, Jujuy del Noroeste, Mendoza de Cuyo y Neuquén

---

2. Un especial agradecimiento al equipo del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, en particular a Lía Bargalló y Marcelo Zelarrallán. Al equipo de referentes de ESI en las provincias seleccionadas. A Ana Minujín por su asistencia en el desarrollo de la investigación.

de la Patagonia. En cada provincia, se visitaron dos escuelas primarias y dos secundarias (una de cada nivel en la capital de la provincia y otra a no más de 100 kilómetros de ella). Estas cuatro escuelas debían ser de gestión estatal y tener un recorrido y prácticas pedagógicas de ESI de por lo menos dos años. Para la identificación de las escuelas, se establecieron algunas orientaciones adicionales: que la escuela contara con al menos un directivo y/o parte del equipo docente capacitado en ESI, que conociera y/o trabajara con los materiales y recursos del Programa Nacional de ESI, que hubiera participado en alguna jornada institucional y/o interinstitucional sobre temáticas de ESI, entre otras. Estos criterios fueron acordados entre el equipo de investigación y el equipo del Programa Nacional de ESI del Ministerio de Educación de la Nación. Posteriormente, desde el equipo nacional de ESI se tomó contacto con las referentes de ESI de cada una de las provincias visitadas para que fueran los equipos provinciales los encargados de la selección puntual de las escuelas.<sup>3</sup> De las veinte escuelas seleccionadas, se pudieron visitar diecinueve, aunque se obtuvo información de las veinte.<sup>4</sup>

Se definieron dos dimensiones centrales para conocer los procesos de implementación de la ESI: la dimensión político-institucional y las prácticas de enseñanza. El proceso de investigación incluyó visitas a escuelas, entrevistas con personal directivo y docente, entrevistas grupales con estudiantes y (cuando fue posible) observaciones no participantes de clases y otras actividades institucionales.

Los instrumentos de relevamiento de la información se desarrollaron especialmente para este estudio. Las entrevistas fueron semiestructuradas. En algunos casos, fueron individuales; en otros, grupales. La dinámica de observación y entrevista en cada escuela se adecuó a la agenda que cada escuela proponía.

En cada institución educativa, se entrevistó a integrantes del equipo directivo, docentes y alumnos/as. Para cada uno de estos grupos, se diseñó un instrumento de relevamiento de información específico, atendiendo los temas y procesos propios del rol institucional que desempeña cada actor. Por ejemplo, en las entrevistas a directivos/as se otorgó más peso a identificar los procesos de toma de decisión, la gestión institucional, la forma de trabajo con el equipo docente, la relación con otros actores de la comunidad y las herramientas desarrolladas por la escuela para la implementación de la ESI, mientras que a los y las docentes se les consultó con mayor detalle sobre sus planificaciones áulicas, contenidos, frecuencia y metodologías de implementación, su formación específica en el campo de la ESI, experiencias y anécdotas concretas que quisieran compartir, entre otras cuestiones. Se contó con una gran aceptación por parte de las personas entrevistadas.

- 
3. Los equipos provinciales de ESI de Jujuy, Formosa, Córdoba, Mendoza y Neuquén realizaron la selección de las escuelas y la comunicación con sus equipos directivos para establecer los acuerdos de trabajo y contactaron al equipo de investigación con los responsables de cada una de las escuelas seleccionadas para ajustar los detalles de las visitas y agendas en cada provincia. Las visitas y entrevistas en las escuelas fueron realizadas exclusivamente por el equipo de investigación, con el fin de crear un ambiente de confianza en el cual directivos y docentes pudieran compartir sus experiencias con libertad y no sintieran que estaban "dando examen" frente a las autoridades provinciales.
  4. En la provincia de Formosa, inconvenientes climáticos dificultaron el acceso a la escuela rural secundaria. Se realizó un relevamiento de información en forma telefónica y la escuela complementó la información con el envío de materiales.

En total, se realizaron 103 entrevistas: 20 a equipos directivos (10 de nivel primario y 10 de nivel secundario), 53 entrevistas a docentes (26 de nivel primario y 27 de nivel secundario), 4 entrevistas a asesoras pedagógicas (2 en nivel primario y 2 en nivel secundario) y 26 entrevistas grupales con estudiantes (15 en nivel primario y 11 en nivel secundario).

El trabajo de campo se desarrolló entre finales de septiembre y mediados de noviembre de 2017. El análisis supuso una primera etapa de transcripción de la totalidad de las entrevistas, una segunda de sistematización de información según las dimensiones priorizadas y, finalmente, la construcción de casos y de ejes comunes a distintos grupos de escuelas. Esta sistematización se complementó con el análisis de otros materiales que brindaron las escuelas (carpetas, planificaciones anuales, fotos, videos).

## Contenido del documento

El texto se estructura del siguiente modo: luego de la introducción, y con el propósito de contextualizar los hallazgos de la investigación, el capítulo 1 presenta las características centrales de la ESI en la Argentina y las de su implementación en los primeros diez años de trabajo. En el se describe el marco legal vigente en el país y las orientaciones de los contenidos mínimos aprobados para la ESI. También, se analizan las acciones prioritarias del Programa ESI buscando identificar cuál es la “teoría del cambio” que sustentó las decisiones estratégicas que se tomaron en la selección de actividades para la implementación. Se explora, además, en qué medida esta teoría del cambio resultó adecuada. Para ello, se sintetizan los antecedentes de monitoreo de la implementación de la ESI y se destacan los principales hallazgos que ofrece la evidencia internacional.

A continuación, los capítulos 2, 3, 4, 5 y 6 se adentran en la caracterización y el análisis de buenas prácticas pedagógicas, según el esquema que se describe a continuación. En primer lugar, se plantea a qué nos referimos cuando hablamos de BPP, cuáles son sus características, desde el punto de vista conceptual, institucional y metodológico. En segundo lugar, se presenta una tipología de BPP. En tercer lugar, se desarrollan los hallazgos relacionados con las BPP en escuelas primarias. En cuarto lugar, se presentan los resultados del análisis de BPP en escuelas secundarias. En quinto lugar, se recuperan las voces de los niños y las niñas de ambos niveles de enseñanza: qué dicen en relación con la ESI, qué aprendieron, qué demandan, cómo ven a sus docentes y qué consejos les darían a aquellos/as que aún no están enseñando ESI. Finalmente, se cierra con consideraciones de tipo general y nuevas preguntas de investigación.

# 1

## La ESI en la Argentina

### El marco legal y la definición de contenidos mínimos

La ley N.° 26150 de Educación Sexual Integral se funda en el marco de los derechos humanos y considera la perspectiva de género entre sus pilares fundamentales.

Su concepción se encuentra alineada con las recomendaciones internacionales en la materia. De manera creciente, los enfoques de derechos, género y diversidad se incorporaron en las recomendaciones internacionales para la educación integral de la sexualidad. La revisión de los lineamientos técnicos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por su sigla en inglés), así como otros materiales conceptuales y guías técnicas desarrollados por UNESCO (2014 y 2017a) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA [2014], por su sigla en inglés), recuperaron estas perspectivas como puntales de la educación integral de la sexualidad.

El derecho a la ESI incluye el derecho a recibir información científicamente validada para cuidar el propio cuerpo y la salud, el derecho a una educación que permita la circulación de ideas y la construcción de criterios propios, que promueva la igualdad entre los géneros y la no discriminación por razones de género ni orientación sexual ni por ningún otro motivo, y que contribuya al derecho a una vida sin violencia.

Entre los aspectos del marco legal de la ESI, se destacan la universalidad y la obligatoriedad de su implementación desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. El alcance de la educación sexual no se limita a las escuelas de gestión estatal, sino que incluye a las de gestión privada y, dentro de

ellas, a las confesionales. Finalmente, y dado el carácter federal del sistema político institucional del país, la ley N.º 26150 otorga responsabilidad a los distintos niveles de administración: nacional, provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), y constituye una responsabilidad y un desafío para la gestión (nacional y subnacional) de la política educativa. En términos de escala, se requiere vincular a la totalidad de escuelas y de jurisdicciones del país, en el contexto de un ordenamiento político federal, en donde las provincias tienen autonomía para decidir sus prioridades educativas y asignar presupuestos acordados con ellas.

Por su parte, los contenidos de la ESI instalan una nueva lógica en la enseñanza de la sexualidad en las aulas e instan a revisar las prácticas escolares en un sentido amplio. La *integralidad* de la ESI amplía la lógica de la educación de carácter “preventivo” hacia uno que reconoce aspectos jurídicos, sociales, psicológicos, éticos y culturales como parte de la educación en sexualidad. Comprende a la ESI como un entramado complejo y multidimensional. Por esta razón, en el proceso de implementación de la ley, cobró especial relevancia la definición de los lineamientos curriculares, establecida como obligación en el artículo 7 de la ley N.º 26150.

Los contenidos mínimos de la ESI se elaboraron con el liderazgo del Ministerio de Educación, en un proceso de consulta con actores políticos, representantes de organizaciones de la sociedad civil y de distintos credos y especialistas en la materia. En mayo de 2008, se aprobaron de manera unánime en una reunión del Consejo Federal de Educación (resolución 45/08) integrada por los ministros de Educación de las veinticuatro jurisdicciones del país. Los lineamientos definen qué se debe enseñar en las escuelas argentinas. Buscan así evitar la discrecionalidad en el abordaje pedagógico de la educación integral de la sexualidad y garantizar la equidad en su implementación (Faur, 2018a).<sup>5</sup>

El documento que reúne los lineamientos curriculares para educar en las escuelas desde el nivel inicial hasta el superior (formación docente) explicita sus propósitos formativos. Entre estos, se incluyen objetivos que promueven hábitos saludables, aprendizajes de competencias, conocimiento del propio cuerpo y de las emociones, promoción por la igualdad de género. Además, se reconoce la diversidad cultural que existe en distintos ámbitos y regiones del país y se refuerza la noción de respeto por los derechos y el rechazo a todo tipo de discriminación. Los lineamientos definen los objetivos de la ESI del siguiente modo (CFE, 2008):

- Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud de acuerdo a la franja etaria de los educandos.
- Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.

---

5. Para un detalle del proceso político de la definición de estos contenidos, véase la investigación realizada en el marco de un acuerdo entre el UNFOA y el Ministerio de Educación de la Nación, en Faur (2018a).

- Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la anticipación de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de personas.
- Analizar cómo operan las representaciones sociales, los prejuicios y estereotipos en cada contexto social en vinculación con la temática de género.
- Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.
- Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo.

Dichos objetivos no buscan regular conductas de acuerdo con algún criterio preestablecido, sino brindar información adecuada, científicamente validada y significativa en torno a la sexualidad. Promueven la reflexión y el intercambio de conocimientos, reconocen la afectividad y buscan contribuir a generar vínculos sin violencia. Vale decir, no se limitan a lo que suele referirse como parte de un enfoque “biomédico” en el abordaje de la sexualidad, centrado en la prevención y en una mirada relacionada con el “riesgo” de la sexualidad, ni tampoco se sostienen a partir de una perspectiva “moralizante” (Morgade *et al.*, 2011).

Una revisión de los currículos de ESI en distintos países de la región de América Latina, desarrollada por UNESCO, valoró, para el caso argentino, la amplitud de los lineamientos curriculares y la incorporación de contenidos desde la educación inicial “con información científicamente validada acorde con la etapa de desarrollo de los educandos” (UNESCO, 2017b: 15).

Desde el punto de vista conceptual, la enseñanza de la ESI se basa en cinco ejes que constituyen sus pilares en la Argentina: el cuidado del cuerpo y la salud, la igualdad de género, la promoción de los derechos humanos, el respeto por la diversidad y la valoración de la afectividad. En los materiales de formación virtual del programa, se define de este modo el enfoque multidimensional sobre el cual se sostiene la ESI en la Argentina:

Este entramado complejo expresa una forma de entender la sexualidad que implica mirarla no ya desde una sola dimensión, sino desde un conjunto de dimensiones, lo cual va configurando un modo particular de entender la educación sexual en términos integrales. La educación sexual así propuesta a partir de la ley 26150 y sus lineamientos curriculares expresa una visión que tendrá que traducirse en un abordaje multidimensional al momento de pensar el trabajo en el aula, la escuela y sus diversos espacios.<sup>6</sup>

---

6. Véase Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, “Las dimensiones de la sexualidad. Material de lectura. Clase 1. Curso virtual”, Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

El enfoque integral de la ley y de los contenidos aprobados desafía muchos de los patrones establecidos en una cultura rebotante de mitos, estereotipos y prejuicios relativos a la sexualidad, el género y la diversidad. La tarea requiere desandar un camino en el cual se forjó un profundo tabú en relación con la educación sexual, pero no alcanza con ello. Además, es necesario construir capacidades para que los y las docentes brinden contenidos adecuados, integrales y orientados según los lineamientos comunes. Frente a la profundidad de la tarea de la ESI, ¿cuáles fueron las estrategias desarrolladas por el Programa ESI? ¿Qué “teoría del cambio” las sustentó?

## El Programa ESI: teoría del cambio

El Programa ESI tiene como objetivo coordinar y facilitar la implementación de las acciones de ESI en todo el país, así como también evaluarlas. Desde su creación, se dedicó a desarrollar estrategias específicas para impulsar la transformación requerida en las escuelas y en las competencias docentes, de acuerdo con los principios de la ley y los contenidos aprobados para la ESI. Las acciones del programa se orientaron en dos direcciones principales:

- Construir y fortalecer los equipos provinciales de ESI.
- Desarrollar y fortalecer las capacidades docentes para la enseñanza de la ESI.

La racionalidad detrás de cada una de las estrategias asumidas durante los primeros años de implementación fue objeto de una investigación previa (Faur, 2018a).<sup>7</sup> Podemos aquí reconocer que el trabajo desarrollado desde el Ministerio de Educación responde a una determinada “teoría del cambio”. Vale decir: detrás de las acciones definidas como prioritarias, existe una idea acerca de qué tipo de condiciones se requiere desarrollar para lograr que la ESI llegue a las aulas.

El trabajo con las provincias resultaba central en el contexto de la organización federal del país. Los gobiernos provinciales administran el sistema educativo en sus jurisdicciones y son los responsables de hacer cumplir los contenidos de los programas educativos y de orientar el trabajo de los institutos de formación docente. Para poder cumplir con la ley N.º 26150, resultaba necesario construir consensos con cada provincia y dotarlas de recursos técnicos y humanos para que pudieran activar y acompañar los procesos de implementación en sus jurisdicciones. Desde el Gobierno nacional, se realizaron jornadas y encuentros de referentes provinciales a razón de uno o dos por año. Estas reuniones permitieron crear una red federal de referentes que fueron incorporando los principios y contenidos de la ESI, discutiendo las metodologías de llegada a la escuela y facilitando la distribución de materiales en ellas.

---

7. Se trata de una investigación realizada en el marco de un acuerdo entre el Ministerio de Educación y el UNFPA.



Los equipos provinciales, una vez dotados de materiales, solicitaron al ministerio capacitación para sus docentes, y a partir de esta demanda se desarrolló un plan nacional de capacitación presencial masiva, que se aplicó desde de 2012.

La teoría del cambio que sustenta esta orientación se asienta en otorgar valor a la práctica pedagógica, al posicionamiento docente y la necesidad de una profunda reflexión y reeducación por parte de quienes serán los principales encargados de su puesta en marcha: docentes y directivos/as. Esto se realizó mediante dos estrategias complementarias: la producción de materiales didácticos y la capacitación docente. Los materiales incluyeron “cuadernos para el aula” orientados a cada nivel de enseñanza; material para familias, cuadernillos para las diferentes modalidades (educación especial, jóvenes y adultos), *posters*, láminas, videos, etcétera.

De manera complementaria, se diseñó una estrategia de capacitación docente, que comenzó con cursos virtuales en 2008 y se extendió, en 2012, con la puesta en marcha de capacitaciones presenciales y masivas. La idea fue capacitar a la mayor cantidad de escuelas posible en un lapso de tiempo determinado. El establecimiento de acuerdos políticos con los gobiernos provinciales fue central para desarrollar las capacitaciones en diecinueve provincias del país (Faur, 2018a).

Particular atención se prestó al diseño del dispositivo de formación masiva para docentes y directivos. Dicho dispositivo se construye sobre la premisa de que quienes enseñan siempre ponen en juego aquello que piensan, sienten y creen en relación con el contenido en cuestión. En el caso de la ESI, se debe desandar el tabú que indica que “de eso no se habla” y que filtra las perspectivas docentes. Pero también es necesario conocer y superar determinados temores y resistencias que los y las docentes expresan frente a los contenidos de la ESI. Por este motivo, el instrumento de capacitación partió de la reflexión personal sobre la sexualidad y la educación sexual, como condición para lograr avanzar hacia la apropiación de contenidos y las estrategias para la enseñanza de la ESI. Como se verá a continuación, las investigaciones desarrolladas en los años subsiguientes mostraron que dicha estrategia fue acertada (UNSA, 2015; Faur, Gogna y Binstock, 2015). El diseño de la capacitación abordaba, además, los contenidos y el marco conceptual de la educación sexual integral y las metodologías de trabajo. Entre los contenidos, se incluía la información acerca del sistema legal que da sustento a la ESI, así como los principios y enfoques centrales sobre los cuales se construyeron los lineamientos curriculares; es decir, las dimensiones de género, cuidado del cuerpo y la salud, derechos, diversidad y afectividad. En relación con las herramientas para la práctica docente, se analizaban los lineamientos curriculares de forma exhaustiva y se trabajaban con los materiales producidos por el Programa ESI (cuadernillos, láminas, revistas, videos), que funcionaron como andamiaje pedagógico para que los y las docentes desarrollaran el trabajo en el aula.

¿En qué medida esta “teoría del cambio” resultó adecuada? Los antecedentes en el monitoreo de la implementación de la ESI, a partir de investigaciones llevadas a cabo entre 2014 y 2016, permiten responder a esta pregunta.

## Antecedentes en el monitoreo de la implementación de la ESI

En el marco de un acuerdo entre el Programa ESI del Ministerio de Educación y el UNFPA, un estudio desarrollado entre 2014 y 2015 indagó acerca de la efectividad de la capacitación masiva, a través de técnicas cuantitativas y cualitativas. Por un lado, se realizó un seguimiento de los talleres de capacitación, analizando los procesos de apropiación de los y las docentes y directivos/as que participaban. Por otro, se aplicó una encuesta representativa que investigó sobre la implementación de la ESI en las escuelas tiempo después de atravesada la capacitación. La encuesta fue respondida por un total de 634 directivos y 1.213 docentes, de 634 escuelas de 17 provincias.<sup>8</sup>

La investigación cualitativa se desarrolló mediante un análisis detallado de los talleres en los que se formaron más de cien mil docentes. A través de técnicas diseñadas especialmente para el relevamiento, se identificaron los preconceptos y las resistencias que los y las docentes y directivos/as tenían cuando se iniciaba la capacitación, se analizó el modo en el cual se atravesaba el proceso de reflexión personal y de apropiación de contenidos y se observó en qué medida estos recorridos les permitían superar sus resistencias previas.

Entre los hallazgos, la investigación mostró que antes de la capacitación la mayoría de los y las docentes desconocía la existencia de la Ley de Educación Sexual Integral y de los contenidos curriculares mínimos. Aunque en muchos casos habían recibido los materiales didácticos producidos por el Programa ESI, buena parte de los y las docentes consideraban que no era obligatorio brindar este tipo de educación. El estudio también permitió identificar las resistencias de los y las docentes frente a la enseñanza de la ESI, que incluían: a) resistencias de tipo operativo, referidas a la preocupación por la inclusión de “un tema más” en su abultada agenda de contenidos; b) resistencias de tipo moral, vinculadas con sus creencias religiosas; c) resistencias por temor a la reacción de las familias, y d) resistencias por no considerarse aptos para abordar la ESI. Finalmente, observó que la mayoría de los y las docentes guardaba recuerdos negativos en relación con la transmisión de ideas en torno a la sexualidad durante su infancia. Intercalaban la conciencia de temas tabúes, mandatos férreos en torno a los comportamientos considerados “adecuados” para varones y mujeres, y la certeza de no haber recibido respuestas ni tenido espacios de diálogo con adultos/as frente a sus experiencias, ni en la escuela ni fuera de ella. Los recuerdos que referían a una imagen positiva de la sexualidad eran minoritarios (Faur, Gogna y Binstock, 2015).

---

8. La investigación contó con la contribución del Programa ESI y de la Dirección de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación y fue cofinanciada por UNFPA y el Ministerio de Educación de la Nación. Sus resultados se encuentran en Faur, Gogna y Binstock (2015).

El estudio cualitativo reveló que las resistencias, en general, se diluían cuando los y las docentes participaban de la capacitación y comenzaban a reflexionar; se familiarizaban con el marco legal, los objetivos, los contenidos y materiales pedagógicos de ESI e iniciaban un proceso de intercambio con colegas sobre cuestiones referidas a la pedagogía de la ESI (Faur, Gogna y Binstock, 2015).

La encuesta mostró un significativo incremento de la atención a la educación sexual integral en las escuelas a partir de la capacitación masiva. Después de la capacitación, 2 de cada 3 docentes otorgaron *mucha importancia* a la ESI, y un tercio adicional, *bastante importancia*. Los equipos directivos indicaron que luego de la capacitación se incorporaron los contenidos ESI en el proyecto educativo institucional (PEI): pasaron de un 11% de escuelas que los tenían a un 58% y disminuyó la proporción de escuelas que señalaron que los contenidos están “poco o nada” incorporados (del 40% al 20%). Los y las docentes también muestran un aumento de la frecuencia en la realización de actividades o acciones de ESI en sus prácticas áulicas: el 25% indicó realizarlas de *manera continua*, mientras que un 44% indicó realizar actividades con *frecuencia*, aunque no fue posible conocer por esa vía cuál es la sistematicidad en que se imparten los contenidos (Faur, Gogna y Binstock, 2015).

La encuesta permitió conocer la opinión de docentes y directivos acerca del grado de compromiso con la ESI por parte de otros actores de la comunidad educativa. Los equipos reconocieron, por un lado, la actitud favorable por parte de las familias y, muy especialmente, la importante demanda que existía por parte del alumnado. Quienes en mayor medida demandan la ESI, según la opinión de los y las docentes, son los y las estudiantes de nivel secundario (Faur, Gogna y Binstock, 2015). Este hallazgo coincide con los últimos relevamientos del Operativo Aprender y de la Fundación Huésped, citados más arriba.

Los resultados de estas investigaciones confirmaron que la orientación de los esfuerzos realizados por la política pública era adecuada para contribuir a la transformación de un campo que desafía a los y las docentes de manera profunda. Sin embargo, el conocimiento en detalle acerca de qué sucede en las escuelas, qué procesos se llevan a cabo para institucionalizar la ESI y cuáles son las estrategias, los retos y los obstáculos que se encuentran en este derrotero seguía siendo una incógnita. El estudio sobre buenas prácticas pedagógicas buscó, precisamente, explorar esta cuestión.

En cuanto a los procesos políticos puestos en marcha para la implementación de la ESI, en 2016 se desarrolló una segunda investigación, a partir de una iniciativa del UNFPA y el Ministerio de Educación de la Nación. Esta analizó los procesos, los resultados y las lecciones aprendidas de la implementación de la educación sexual integral en la Argentina, durante el período comprendido entre la sanción de la ley en 2006 y el año 2016. Se trató de una investigación cualitativa que, además de analizar las leyes, las normas y los documentos del programa ESI, realizó entrevistas en profundidad a decisores políticos e informantes clave de los niveles nacional y

provincial. Ello se complementó con visitas a escuelas del conurbano bonaerense que conforman un antecedente de la investigación aquí presentada. En las escuelas, se realizaron entrevistas a equipos directivos y docentes y a alumnos y alumnas para conocer de qué manera estaba llegando la ESI a las instituciones educativas. La investigación sistematizó las acciones llevadas a cabo, destacando las decisiones políticas y de gestión tomadas en los niveles nacional y federal (Faur, 2018a).

El estudio recalcó que la experiencia argentina indica que institucionalizar la ESI y proteger los derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes requiere, ante todo, de un *proceso político* y de un liderazgo activo al más alto nivel. En el resumen ejecutivo, se señalan las siguientes lecciones aprendidas:

- “Las normativas legales y la regulación de contenidos mínimos permiten afianzar la ESI como política de Estado y crean el contexto y la estabilidad necesarios para proteger el derecho a la educación sexual integral. Con ello, se jerarquiza la política estatal y se asegura su sostenibilidad.
- El trabajo en ESI requiere de una clara definición de *objetivos y contenidos conceptuales*.
- La consolidación y sostenimiento de la política pública requiere de la puesta en marcha de redes *institucionales en cada ámbito y nivel de aplicación*, tanto en la gestión educativa estatal como privada existentes en el territorio, que se involucren con la ESI y la conozcan en profundidad.
- La institucionalidad del Programa de ESI en la Argentina ha tenido como pilar fundamental la *construcción de alianzas* con distintas entidades estatales, de organizaciones de la sociedad civil, como las organizaciones de mujeres, de defensa de los derechos de la niñez e instituciones religiosas.
- La experiencia argentina confirma la importancia de contar con un equipo de especialistas de alta calidad técnica en la *coordinación de los programas nacionales*, con un liderazgo consistente y bajos niveles de rotación. Ello permite consolidar aprendizajes y establecer procesos de monitoreo continuo para revisar estrategias y acciones en la implementación de la política y programas para la llegada de la ESI a las escuelas.
- El contar con un *presupuesto estatal robusto* asignado a ESI fue central para avanzar a lo largo de los primeros diez años de existencia de esta política pública. La inversión estatal es indispensable para alcanzar el acceso universal a la ESI y superar las iniciativas de corte “experiencia piloto”.
- La producción de *materiales pedagógicos* centrados en la *didáctica* de la educación sexual integral, adecuados a la edad y nivel de enseñanza, permite que los y las docentes cuenten con herramientas concretas para abordar un tema novedo-

so en el ámbito escolar y se fortalezcan en el desarrollo de sus competencias necesarias para la tarea.

- La *capacitación docente* es determinante para garantizar la educación sexual integral y el respeto de los lineamientos y contenidos que hacen parte de los marcos legales.
- En el *ámbito escolar* se requiere asegurar apoyos explícitos continuados por parte del equipo directivo. El compromiso de los directores y directoras ha mostrado ser fundamental para la continuidad del Programa ESI.” (Faur, 2018b: . 10, 11 y 12).

De manera coincidente, la evidencia internacional indica que los programas de educación sexual integral desarrollados en aquellos países que alcanzan buenos resultados muestran:

1. *El desarrollo de prácticas sistemáticas*: son más efectivas las prácticas que se sostienen a lo largo del tiempo, aunque sea por lapsos más breves, que aquellas que trabajan en una jornada o taller puntual pero sin seguimiento (UNESCO, 2016).
2. *Programas asentados en actividades escolares* llevadas adelante por docentes motivados/as, capaces de sostener al alumnado y formados/as especialmente a partir de información validada científicamente, alejada de los juicios y los prejuicios y que promueva valores positivos en torno a las relaciones (UNESCO, 2016). Este hallazgo pone en cuestión los formatos asociados con la noción según la cual los profesionales de la salud son quienes deben brindar educación sexual en las escuelas.
3. *Perspectiva de género*: las estrategias resultan más efectivas cuando se desarrollan a partir de un enfoque de género. Programas basados en este enfoque producen un mejor impacto tanto en la salud sexual y reproductiva de niños, niñas y adolescentes como en la prevención de la violencia de género (UNESCO, 2016).
4. *Articulación con otros programas y actividades*: servicios de salud amigables, distribución de preservativos, provisión de anticonceptivos y consejerías en salud sexual y reproductiva, actividades que involucren a las familias.
5. Las *familias* valoran contar con un apoyo externo en la medida que contribuye a la conversación sobre cuestiones relativas a la sexualidad con sus hijos e hijas (UNESCO, 2016).

En conjunto, los antecedentes nacionales e internacionales indican que la teoría del cambio sostenida por el Programa ESI para la implementación de la ley N.º 26150 resultó adecuada y acorde con los formatos legales, los marcos de derechos humanos y las recomendaciones internacionales. Por su parte, los procesos de transformación de las prácticas escolares y la llegada de la ESI a la escuela suponen otro tipo de desafíos, muchos de los cuales se iluminan a partir de la presente investigación.

## 2

# Buenas prácticas pedagógicas en educación sexual integral

## ¿A qué nos referimos?

El presente proyecto partió de algunos supuestos básicos para caracterizar las buenas prácticas pedagógicas (BPP) en educación sexual integral (ESI). En primer lugar, una buena práctica pedagógica en ESI no es una abstracción, sino algo concreto y situado. Dada la definición de la ley N.º 26150 y los lineamientos curriculares mínimos, en la Argentina una “buena práctica en ESI” es aquella que se acerca al objetivo de institucionalizar la ESI como parte del proyecto escolar y promoverla en las distintas áreas de enseñanza y ámbitos de la escuela.<sup>9</sup> La posibilidad de institucionalizar la ESI se vincula con la toma de decisiones estratégicas (en las escuelas y por parte de los y las docentes involucrados/as).

El conocimiento acerca de las necesidades y características de la comunidad donde esa práctica se inscribe resulta de vital importancia. “Ninguna buena práctica alcanza esa atribución de valor en abstracto: no hay buenas prácticas universales; no, al menos, en educación. Las buenas prácticas lo son siempre en un contexto y bajo unas condiciones” (Zabalza Beraza, 2012: 12). De esta manera, una buena práctica pedagógica en ESI es aquella que puede realizar una lectura de su entorno, de los recursos con los que cuenta, y en función de eso, establecer sus metas y planificar sus acciones y estrategias sobre la base de los lineamientos curriculares establecidos a nivel nacional.

---

9. Véase González del Cerro (2017).

En este sentido, caracterizar una práctica como “buena” requiere no solo una intención o un interés por parte de los actores que la llevan adelante, sino también acciones concretas, sea en el terreno de la gestión de la ESI en la escuela o en las prácticas de enseñanza. Estas acciones demandan el establecimiento de metas y la planificación de su puesta en marcha.

Desde el punto de vista de los contenidos, una BPP es aquella que desarrolla una perspectiva integral de los enfoques y lineamientos de la ESI, o se encamina a ello. En el caso argentino, el enfoque de integralidad refiere al abordaje de cinco perspectivas conceptuales, que se definen del siguiente modo en los documentos del Programa ESI<sup>10</sup>

- **Cuidado del cuerpo y la salud:** propicia el conocimiento sobre los cambios del cuerpo humano en las diferentes etapas del desarrollo y la identificación de las partes íntimas en el marco de la promoción de hábitos de cuidado de uno/a mismo/a, de los demás y de la salud en general. También promueve la reflexión crítica sobre los modelos de belleza que circulan en nuestra sociedad y que pueden influir negativamente en la autoestima y en los vínculos interpersonales.
- **Ejercer los derechos:** dirigida a trabajar en la escuela la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social. Se coloca el foco en aquellos derechos que se vinculan con el respeto por las otras y los otros en las relaciones interpersonales, el acceso a conocimientos sobre el cuerpo y la expresión de sentimientos y necesidades asociadas a la sexualidad, y la promoción de aprendizajes y de prácticas para la defensa de derechos; por ejemplo, a recibir información científicamente validada, a no ser discriminados/as, entre otros.
- **Género:** busca el reconocimiento de las distintas formas de ser mujer y varón, que histórica y socialmente se han construido en nuestra sociedad, proponiendo identificar prejuicios, estereotipos y prácticas referidas a capacidades y aptitudes vinculadas al género, y el rechazo a todas las formas de discriminación.
- **Respeto por la diversidad:** se refiere al reconocimiento y a la valoración de las manifestaciones de las múltiples diferencias entre las personas. Constituye un elemento central para fortalecer el respeto a la diversidad sexual sin ningún tipo de discriminación.
- **Valorar la afectividad:** apunta a que las personas puedan expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos vinculados con la sexualidad, al mismo tiempo que se promueven valores como el amor, la solidaridad y el respeto a la intimidad propia y ajena.

---

10. Véase Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, “Las dimensiones de la sexualidad. Material de lectura. Clase 1. Curso virtual”, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, p. 3.



Desde el punto de vista institucional, una buena práctica pedagógica en ESI se sostiene y mejora mediante la reflexión permanente sobre los procesos desarrollados y su efectividad. Ello contribuye a evaluar de forma sistemática la capacidad de la escuela de promover aprendizajes, conversaciones entre colegas, construcción de preguntas nuevas, visualización de aspectos que permanecían invisibles, problematización de las propias rutinas escolares y de los episodios que irrumpen, entre otras cuestiones. En este sentido, lo que hace buena a una práctica es la capacidad de estar en movimiento, revisándose, comparándose consigo misma, para mejorar de manera continua.

Una BPP en ESI requiere educadores/as activos/as, atentos/as a las necesidades del alumnado y capaces de reflexionar sobre sus prácticas y adecuarlas a las situaciones que surjan a lo largo de la tarea.

En esta dirección se reivindica [...] la figura de los docentes como agentes curriculares significativos, es decir, profesionales con capacidad para intervenir activamente en la definición del qué, cómo, por qué y para qué de su trabajo, así como el de las instituciones en donde trabajan. Como sujetos a los que, en consonancia con este punto de mira, se les reconoce que también disponen de teorías y pueden contribuir a la generación de nuevos conocimientos sobre la enseñanza (Edelstein, 2011: 51).

En este sentido, las BPP se relacionan también con el tipo de metodologías y procesos pedagógicos llevados a cabo, y con el carácter de la relación entre docente y estudiantes.

Por último, se considera que no existe un modelo único de buena práctica pedagógica. Hay, más bien, distintos tipos de prácticas y experiencias heterogéneas, que se desarrollan en condiciones singulares. De hecho, ninguna práctica puede ser “buena” siempre, ni en todas sus dimensiones. Así, las BPP en ESI están en proceso de construcción continua. Por lo tanto, no hay una receta a seguir, sino caminos a construir.

## **Caracterización de las buenas prácticas pedagógicas en ESI**

El análisis de las estrategias llevadas adelante por las escuelas primarias y secundarias visitadas nos permitió definir una tipología de buenas prácticas según se impulsen

por parte de los equipos directivos o se acoten a la tarea áulica de un/a docente o un grupo de docentes. Estas son:

1. **BPP de gestión:** cuando la ESI se impulsa desde el equipo directivo y se incentiva con estrategias de acompañamiento y de monitoreo. En estas escuelas, la implementación de la ESI se plasma en acuerdos de trabajo institucionalizados.
2. **BPP de enseñanza:** cuando la ESI se impulsa desde un/a docente o un pequeño grupo de docentes. En estos casos, el papel de la dirección consiste en avalar, pero no regula la curricularización de la ESI ni orienta al equipo docente.
3. **BPP mixta:** cuando la ESI se presenta impulsada por las dos estrategias anteriormente mencionadas, de manera integral. Potencia las experiencias educativas y produce un salto cualitativo respecto de las demás.

Ahora bien, dada las diversas lógicas que operan en los distintos niveles educativos observados, la implementación de la ESI debe considerar dichas particularidades. Cada uno de los niveles de enseñanza forma parte del mismo sistema educativo, con normativas que garantizan su unidad a nivel federal. A la vez, tanto el nivel primario como el nivel secundario poseen aspectos particulares que construyen lógicas propias y que, a lo largo de la historia, han delimitado una clara identidad.

Dentro de los factores que identificamos durante el estudio para justificar un análisis diferenciado respecto de las buenas prácticas pedagógicas en ESI para primaria y para secundaria, encontramos los siguientes:

- el ciclo de vida de los y las estudiantes para quienes educan;
- los propósitos formativos que persiguen;
- la organización institucional que poseen;
- la formación inicial de sus docentes;
- las condiciones del trabajo docente;
- la lógica en que se vinculan con las familias.

Por esta razón, en las próximas páginas se profundizará en el análisis de las prácticas de ESI en los diferentes niveles educativos observados identificando instituciones con buenas prácticas pedagógicas desde la gestión institucional y buenas prácticas pedagógicas desde la enseñanza, como así también de escuelas en donde se encuentran ambas prácticas.

# 3

## Buenas prácticas en escuelas primarias

El nivel primario del sistema educativo tiene características propias en relación con otros niveles de enseñanza. Para empezar, abarca un ciclo vital de transformaciones muy significativas en los cuerpos y la subjetividad de los alumnos y las alumnas, que se producen entre los 6 y los 12 años. En los primeros años, son niños y niñas apenas saliendo de la primera infancia, mientras que en los últimos años, la mayoría de los chicos y las chicas atraviesan la pubertad, comienzan a mostrar más interés en cuestiones de sexualidad, se interesan por otros niños y niñas de manera diferente a como estaban acostumbrados, se transforman sus formas de sociabilidad entre pares.

Los contenidos de ESI varían de manera significativa entre los distintos grados de la escuela primaria, con el propósito de acompañar las transformaciones vitales, físicas y subjetivas de los niños y las niñas de este ciclo. De acuerdo con la resolución 340/18 del Consejo Federal de Educación (CFE) y con el objeto de dar efectivo cumplimiento a la ley N.º 26150 de Educación Sexual Integral abordando la integralidad del enfoque, la normativa establece los siguientes núcleos de aprendizajes prioritarios para el nivel primario:

El cuerpo humano como totalidad con necesidades de afecto, cuidado y valoración. Los procesos de crecimiento, desarrollo y maduración. Los caracteres sexuales. Los cambios que se ven y se sienten en la pubertad. La igualdad para varones y mujeres en juegos y en actividades motrices e intelectuales. Las configuraciones familiares en distintas épocas y culturas. La diversidad en las personas: apariencia física, orientación sexual e identidad de género. El análisis de los estereotipos corporales de belleza. La superación de los prejuicios y las actitudes discriminatorias. Los vínculos socioafectivos con los pares, los compañeros, las familias y las relaciones de pareja. El embarazo: aspectos biológicos, sociales, afectivos y psicológicos. Los métodos anticonceptivos. La prevención de las infecciones de transmisión sexual. El derecho a la intimidad y el respeto a la intimidad de los otros/as. La vulneración de derechos: el abuso sexual, la violencia de género y la trata de personas. Prevención del *grooming*. El concepto de intimidad y cuidado de la intimidad propia y de los otros/as. Decir “no” frente a interacciones inadecuadas con otras personas. No guardar secretos que los hacen sentir incómodos, mal o confundidos. Nuevas formas de masculinidad y femineidad en el marco de la equidad de género.

Desde el punto de vista de la gestión, las escuelas primarias muestran una ventaja en relación con las de nivel secundario, ya que los equipos docentes están presentes en la escuela durante la jornada escolar, sin ir “de una escuela a otra”. Ello favorece el desarrollo de planificaciones conjuntas, formación de equipos y seguimiento de propuestas por parte del equipo de gestión. También facilita el trabajo en parejas pedagógicas y es posible promover modalidades de trabajo interdisciplinario.

## La llegada de la ESI a las escuelas

Incorporar la ESI en las escuelas requiere de un proceso que se desarrolla y fortalece a lo largo del tiempo y que resulta más efectivo en la medida que se establecen propósitos y estrategias para hacerlo. En esa línea, los equipos docentes y directivos que entrevistamos en las escuelas de Córdoba, Formosa, Jujuy, Mendoza y Neuquén reconocen algún momento en la historia de la institución en el cual comenzaron a trabajar contenidos de sexualidad.

En buena medida, la incorporación de la ESI se deriva de la participación del personal directivo y/o docente en las jornadas de capacitación masiva desarrolladas por el Programa ESI de Nación, o bien, de los cursos virtuales de ESI. En Mendoza, por ejemplo, la escuela periurbana (Rieles Argentinos) reconoce el 2012 como el año de inicio de la ESI. Recuerdan haber participado de un congreso de ESI (organizado por Nación y provincia) y de las jornadas de capacitación masiva. En la escuela de la capital, el punto inicial fue en 2014, después de la capacitación masiva.

Entre las diez primarias visitadas, cuatro escuelas contaban con un proceso de trabajo previo a las capacitaciones e, incluso, previo a la sanción de la ley N.º 26150. En estos casos, la llegada de la ley ocasiona un cambio de enfoque respecto de lo que se venía desarrollando y facilita la incorporación de nuevos contenidos. En términos generales, se considera como un “aval”.

Es el caso, por ejemplo, de la escuela Dr. Páez Molina, ubicada en la capital cordobesa. La educación sexual se inicia allí antes de la sanción de la ley. Lo mismo se observa en una escuela de Formosa, que inició el trabajo en la década de 1990. En ambos casos, se señalan estos antecedentes como facilitadores en la implementación de la ley de ESI. Al mismo tiempo, las dos escuelas reconocen el desafío que supone el cambio de enfoque y la introducción de una perspectiva que no se circunscribe al área de ciencias naturales, sino que requiere compromisos por parte de distintas áreas curriculares, así como la incorporación de contenidos y enfoques integrales.

La ley constituye un antes y un después en la legitimidad de la enseñanza de la ESI. En Neuquén, la escuela 205, ubicada en el centro de la capital, permite reconocer dos etapas de trabajo en la ESI: una más tenue, previa a la sanción de la ley, y una posterior. El equipo de gestión recuerda el temor que había frente a posibles cuestionamientos de las familias. Ello no detenía la decisión de trabajar contenidos de sexualidad, pero motivaba a pedir “permiso” para hacerlo.

*El proyecto en la escuela nace con la ley, pero previamente teníamos esto de tener un proyecto en el cual uno era, como que le pedía permiso a los papás para poder abordar ciertas temáticas, había mucho miedo.*

Las metodologías y los contenidos eran acotados, al igual que la participación por parte de los docentes:

*Tenía compañeras que ya en los grados más altos trabajaban el tema de la sexualidad, desde el buzón, donde los chicos ponían sus dudas; también siempre venía un médico que supuestamente tenía más autoridad para hablar del tema de la sexualidad.*

Esta situación se modificó con la puesta en vigencia de la ley de ESI:

*Hoy en día, ya sabemos que tenemos una ley que nos ampara, tenemos un diseño curricular que nos dice qué enseñar, estamos como más protegidos los docentes... Ahora la ESI no es un proyecto aparte, sino que se trabaja en la escuela a través de ejes transversales, o sea, la enseñanza de la ESI atraviesa todas las áreas.*

Equipo de gestión, escuela 205, Neuquén capital.

Cuando la visitamos, la escuela 205 de Neuquén incluía la ESI en su proyecto educativo institucional (PEI) y también en el diseño curricular. Por una disposición de la provincia, la escuela cuenta con dos horas curriculares extras, destinadas a realizar talleres. El equipo docente aprovecha este espacio para el ingreso de la ESI.

## **Institucionalidad de la ESI en las escuelas primarias**

La piedra angular de la implementación de la ESI se encuentra en el grado de institucionalización que estos contenidos tienen en los planes y currículos de cada establecimiento. Los proyectos educativos institucionales (PEI) y los proyectos curriculares institucionales (PCI) son documentos que orientan las prácticas de docentes y equipos escolares a lo largo de todo el año académico. La presencia de ESI en el PEI constituye el piso mínimo en la medida que refleja los objetivos trazados por la escuela en términos pedagógicos.

Derivado del acceso a capacitaciones ofrecidas por el Estado nacional o provincial, y al conocimiento del marco legal de la ESI, la totalidad de escuelas primarias visitadas incluyen contenidos de este tipo en sus PEI. La institucionalidad de la ESI muestra un avance notable en el reconocimiento de su obligatoriedad en el ámbito escolar. De manera generalizada, es además un avance relativamente reciente. En algunas escuelas, inicia luego de la participación en las jornadas de capacitación masiva, mientras que en aquellas que ya contaban con experiencia previa en el abordaje de la educación sexual permite consolidarlo mediante contenidos integrales, validados por el marco normativo nacional (la ley N.° 26150). Ello, en teoría, obligaría a los y las docentes a incorporar contenidos específicos en sus planificaciones.

En la práctica, los equipos de gestión y docentes reflejan un abanico de alternativas y grados de institucionalidad de la ESI. En algunos casos, se indica que la ESI está incluida en el PEI de manera “transversal”.

*Hará una cosa de dos años que ya lo tomamos como un eje propio en la escuela; antes lo hacíamos porque formaba parte de un cursito que era parte del diseño, pero ahora ya forma parte de un eje transversal que es institucional, donde los docentes trabajan con esos contenidos, graduándolos [...] Es imperioso trabajar dentro de los derechos del niño. Habíamos pensado en modificar nuestro código de convivencia, y eso lo vamos a analizar con los docentes para ver en qué parte o rubro del código de convivencia se debe tener en cuenta.*

Equipo de gestión, Alto Comedero, Jujuy.

En buena parte de las escuelas, la ESI se introduce en el PEI como un paraguas, mientras que, en la práctica, depende de cada docente la definición de contenidos a desarrollar, así como la frecuencia y el tiempo que se dedica a la ESI.

*Está en el PEI, sí. Incluso ellos [los y las docentes] tienen en sus carpetas esos lineamientos, como para más o menos, viste..., cuando hacés un plan anual que seleccionás y de ahí te movés, otros se arriesgan un poquito más. Desde ese momento [2014] bajaron la capacitación a los docentes y se hicieron lineamientos por grado.*

Equipo de gestión, escuela Hipólito Yrigoyen, Mendoza capital.

En otros casos, la presencia en el PEI se complementa de manera efectiva con la curricularización de la ESI. Las prácticas más sólidas en relación con la institucionalidad de la ESI son aquellas que avanzan en esta dirección e incorporan contenidos específicos por ciclo, grados y/o áreas curriculares. Dichos contenidos se hacen explícitos mediante los PCI, o bien por medio de las planificaciones de docentes o grupos de docentes.

En cualquiera de los casos, la institucionalización de la educación sexual se relata como un proceso que lleva tiempo, que se inició (o cobró impulso) a partir del acceso de docentes y directivos/as a las capacitaciones ofrecidas por el Programa Nacional de ESI. Pero además, es parte de un proceso que requiere de toma de decisiones.

Las escuelas que vinculan contenidos puntuales por ciclo y área curricular son aquellas en las cuales su equipo directivo prioriza estos contenidos como parte de la gestión pedagógica, toma decisiones respecto de la incorporación de la ESI en la planificación anual, realiza determinados requerimientos a los y las docentes y monitorea la frecuencia y el contenido de sus actividades.

## Gestión de la ESI en las escuelas: el rol de los equipos directivos

Quienes ejercen la función directiva tienen una gran capacidad para impulsar transformaciones en el ámbito de sus escuelas, papel que resulta central cuando se trata de contenidos novedosos y cargados de prejuicios y controversias, como la ESI. La visita a diez escuelas primarias nos permitió observar distintas estrategias de involucramiento de los directores y las directoras, que van desde la creación de condiciones para la implementación de la ESI en todas las áreas y ámbitos hasta un apoyo que no promueve acciones específicas pero “deja hacer”. Ubicarse en una u otra posición supone, en última instancia, que una escuela desarrolle una práctica pedagógica integral de la ESI, que atraviese a la totalidad de la institución, o bien que habilite procesos de enseñanza, acotados a un/a docente o grupo de docentes sin un correlato en la institución ni en las distintas áreas curriculares. En nuestra caracterización de buenas prácticas, la primera referiría una buena práctica de gestión o “mixta”; la última, una “buena práctica de enseñanza”.

En la escuela Páez Molina, de Córdoba, la educación sexual se inicia en 2005, antes de la sanción de la ley. El impulso para introducir estos contenidos lo dio una persona central del equipo de gestión, quien se encuentra jubilada en el momento de la entrevista. Sus colegas la describen como una profesional con formación en sexualidad, experiencia de trabajo en organizaciones no gubernamentales (ONG) y militancia feminista. Su impulso fue central para iniciar el trabajo antes de ser obligatorio.

*Bueno, esto que yo te decía de que esté la cabeza de la escuela como promotor. Porque es así. A nosotros nos pasó con la otra directora que estaba, si ella no nos hubiera incursionado en esto, nosotros a lo mejor todo este trayecto que hicimos no lo hubiésemos transitado. Eso es fundamental, o sea que la conducción que esté en el equipo directivo promueva esto de las prácticas y los contenidos de ESI, que es una realidad y es obligatoria, que en la currícula ya está, hay que darle.*

Equipo de gestión, escuela Páez Molina, Córdoba.

Impulsada por la dirección, en esta escuela la ESI se fue construyendo de un modo sostenido. El proceso supuso formación, reflexión y debates. Desde el inicio, se habilitaron reflexiones que fueron más allá de la normatividad alrededor del cumplimiento de una ley. Las dudas y resistencias que presentaba el plantel docente también fueron abordadas, ofreciendo un espacio para que se expresaran y discutieran junto al resto del equipo. Según las propias docentes, esta construcción colectiva permitió la consolidación de un equipo y de bases sólidas que, diez años después, llevó a identificar la experiencia de esta escuela como una buena práctica mixta, en la cual confluye un modelo de gestión



positivo y una estrategia clara y compartida para la enseñanza de la ESI. Hoy, quienes trabajan en la escuela la definen como “una escuela ESI”.

*Entonces comenzamos un proceso diferente al de otras escuelas, porque nos anticipamos a la ley, porque tuvimos todo un debate interno como maestras, porque hubo toda una movida de pensamientos y sentimientos que estaban dando vueltas y los debates eran duros... ¿Por qué nos tenemos que hacer cargo de esto? ¿Por qué otra cosa más que tiene la escuela? Y en esos debates se fue construyendo un equipo.*

Docente, escuela Páez Molina, Córdoba.

El compromiso se activa con la definición de estrategias y acciones específicas. Se generan mecanismos concretos para la formación y el seguimiento de la tarea docente. El equipo responsable se ocupa de sistematizar y socializar información “que circula en la escuela” con sus colegas, organizar los talleres y fomentar la implementación en todos los ciclos, ajustándose a las planificaciones. Esta estrategia da cuenta de una decisión institucional para involucrar al conjunto de docentes en el proyecto ESI, en lugar de dejar librado a la voluntad del equipo docente su implementación, o bien confiar en que se producirá una suerte de “contagio” entre quienes lideran la ESI y el resto.

Con un menor recorrido que la escuela Páez Molina, en la capital de la provincia de Formosa la escuela Pablo Pizzurno, además de incluir la educación sexual integral en su PEI y en los currículos específicos, cuenta con un equipo directivo que monitorea el grado de implementación y solicita a los y las docentes que desarrollen “al menos un contenido de ESI por semana”.

*Lo puede plantear la docente desde el área de formación ética, desde sociales, desde las distintas áreas. No lo tenemos como un espacio curricular, sino como un eje vertebrador: eso es lo que tratamos. Que sea eje de las distintas áreas. A partir de ese contenido.*

Equipo de gestión, escuela Pablo Pizzurno, Formosa.

Cuando se acompaña de decisión y compromiso por parte de la gestión escolar, la implementación de la ESI permite generar procesos de diálogo entre docentes de distintas áreas y ciclos, el análisis colectivo de materiales pedagógicos, el intercambio de metodologías didácticas y la paulatina profundización de los enfoques abordados por cada docente. Todo ello redundará en mayores grados de la institucionalidad de la ESI en la escuela.

La escuela de Colonia Pastoril se ubica en una localidad de Formosa que tiene 931 habitantes. Allí, en una zona rural de una de las provincias más pobres del país, un integrante del equipo de gestión, que participó en las jornadas de capacitación masiva, es quien genera estrategias novedosas, en un contexto complejo, y busca vencer las resistencias que encuentra en el equipo docente:

*No es que fue tan fácil. Porque lo primero que decimos los docentes es “más trabajo”. Siempre nos da “más trabajo”, y el tiempo..., y nuestros alumnos no saben leer y escribir, por ejemplo. Yo les decía: “Vamos a trabajar, ¿quién se quiere responsabilizar por ciclo para que esto se lleve adelante?” Porque esto tiene que estar plasmado en el PCI de la institución, en el PEI, y vamos a trabajar. Vamos a sacar los contenidos prioritarios de cada ciclo y vamos a trabajar de forma transversal”. Y bueno, ahí empezamos con esta chica, esta maestra de la tarde, y ahí rápido se le tomó, y ella trabajó. En el de la mañana, como hay más varones, les digo: “¿Quién se quiere responsabilizar para trabajar en segundo ciclo? Por grado, cuarto grado”. Fuimos por grado. “No importa que vos des sociales y lengua, si es transversal... Si el otro da naturales y matemática.” “Bueno, yo me voy a responsabilizar.” Le decía a la vice, que está encargada del segundo ciclo, que lleve el monitoreo constante, si están dando. Y yo monitoreo el primer ciclo de la tarde. Y bueno, creo yo que después se convencieron. Están trabajando. No digo 100 puntos, pero más de 80.*

Equipo de gestión, escuela de Colonia Pastoril, Formosa.

En esta escuela, desde el equipo de gestión se busca generar y distribuir responsabilidades entre los y las docentes. Se distribuyen tareas y se definen referentes por cada ciclo, quienes tendrán a su cargo el seguimiento del trabajo de sus pares docentes.

*Cuando preparamos expertos, no solamente en el primer ciclo sino en el segundo ciclo también, nos reunimos y vemos esto [muestra los cuadernillos de primaria y lineamientos curriculares producidos por el Programa Nacional de ESI]. Trabajamos jornadas con los docentes, porque tenemos mucho material de ESI que nos llega. Hay una maestra encargada de ESI en el primer ciclo. Ahora vamos a ir al SUM y les va a mostrar el PowerPoint, cómo trabaja con sus alumnos de primer ciclo, ella recibe el tercer grado, porque es experta en tercero. Además de maestra de tercero, la responsable de que se aplique ESI en primer grado y segundo.*

Equipo de gestión, escuela de Colonia Pastoril, Formosa.

En las escuelas primarias que presentan buenas prácticas de enseñanza, los equipos directivos suelen depositar mayores expectativas en que los contenidos que desarrollan algunos/as docentes y su entusiasmo en la tarea “contagien” al resto del equipo. Su papel como sostén y apoyo es importante, aunque no llega a ser suficiente para que el resto del equipo docente se sume a la tarea. En este campo, en el cual se requiere especialización, planificación y escucha continua, es difícil confiar en que la ESI se podrá replicar como parte de una transmisión espontánea. La metáfora del contagio puede ser inspiradora, pero se revela como poco eficaz.

En algunos casos, los equipos de gestión buscan estrategias para vincularse y conocer qué está sucediendo en la escuela. En Mendoza, quienes integran la dirección de la escuela Hipólito Yrigoyen dan cuenta de una excelente disposición y apertura para “dejar hacer” y promover la creatividad de los y las docentes:

*[En los lineamientos] hicimos algo en general, que decían “para primero, segundo y tercer grado [...]”. Lo armamos con los docentes, basado en los lineamientos curriculares. Sí, dejamos que por ahí ellos busquen su material un poco didáctico, porque hay que dejar ser también, hay que dejar volar, no es tan rígido, pero dentro de todo como una base. Después ya [los docentes] se animaron aún más, ahora ellos investigan, ponen sus power, armaron CD.*

Integrante de equipo de gestión, escuela Hipólito Yrigoyen, Mendoza.

En esta escuela, incluso, se desarrolló una encuesta para explorar en qué medida las familias y los y las docentes conocían los contenidos de la ESI y qué valoración que tenían de ella.

En otra escuela mendocina, el equipo directivo comenta de qué manera ajustó los requerimientos a los y las docentes, para que se brindara ESI. Casos como este muestran la importancia de observar y revisar las propias prácticas para poder alcanzar los objetivos buscados:

*Ya se venía hablando, pero era como que no arrancaba la cosa. El año pasado se empezó a pedir que las chicas [las docentes] lo mostraran en su planificación. En algunos casos se planificaba a nivel institucional, y ya el año pasado empezamos a pedir que se incluyera en las planificaciones periódicas (mensuales), además de desarrollar unas jornadas especiales donde se trabaja y se muestra a las familias.*

Equipo de gestión, escuela Rieles Argentinos, Mendoza.

En la escuela 351 de Plottier, Neuquén, desde la dirección se reflexiona sobre qué sucede y qué faltaría. Reconocer los vacíos en la implementación de la ESI es lo que permite proyectar e imaginar nuevos caminos para mejorar en su gestión:

*A nivel institucional, me parece que el año que viene hay que hacer la bajada, ya de hecho les vengo diciendo “chicas, los espacios están, los talleres lo tienen que hacer”. [...] Por eso les decía yo que el año que viene nosotros, ahora al estar con un equipo conformado, vamos a plantear esto de todos los días dar el espacio de escucha y que de a poquito se vaya implementando, y darlo como ya un contenido, porque se sabe lo de la ley, se sabe todo esto, pero lo siguen corriendo, corriendo...*

Equipo de gestión, escuela de Plottier, Neuquén.

## Docentes que enseñan ESI

Hay escuelas que muestran buenas prácticas de enseñanza, con un compromiso activo por parte de un/a docente o grupo de docentes impulsando la ESI. En estos casos, la llegada de la ESI suele brindarse en sexto y séptimo grado.

En algunas provincias, hay además un impulso para formar docentes, o bien para facilitar “horas” de trabajo en ESI. En Neuquén, la gestión provincial tomó la decisión de incorporar los contenidos de ESI en la formación docente. En una de las escuelas visitadas, se observa una buena práctica de enseñanza basada en que la institución cuenta con docentes jóvenes formadas en ESI desde el instituto superior de formación docente. Estas docentes son quienes mayormente impulsan y llevan adelante la educación sexual en la institución. Entre ellas, entrevistamos a una docente recibida hace tan solo cinco años, que tuvo formación en ESI en el instituto del profesorado y, a partir de una reflexión y transformación subjetiva, comenzó a participar en agrupaciones feministas.

En otras escuelas, como la primaria visitada en San Pedro, una localidad mediana de la provincia de Jujuy, los directivos apenas conocen los contenidos de ESI definidos en los lineamientos comunes, pero acompañan las iniciativas de docentes. Allí, la ESI depende del esfuerzo y entusiasmo de una maestra y un maestro, quienes claramente hacen una diferencia sustantiva en la comunicación con sus alumnos y alumnas. Al llegar a la escuela y comentar que venimos para conocer el trabajo sobre ESI, invariablemente las respuestas refieren a dos personas con sus nombres: “Lucrecia y Lisandro”.

Esta pareja pedagógica cuenta con el aval del equipo directivo y con la confianza de los padres y las madres de la comunidad educativa. Trabajan con compromiso por ofrecer contenidos científicos y utilizar lenguaje apropiado. En la tarea, desarrollan un importante sentido del humor y una gran empatía con sus alumnos y alumnas.

*Comenzamos nuestra primera clase hablando de la anatomía, la parte fisiológica de los chicos, tanto el órgano masculino, el femenino, todas esas partes y con los nombres que corresponden: “El pene se llama pene, la vulva, vagina, el clítoris... nada de palomita”. Porque realmente es así. Y el otro día tuvimos una experiencia con una mamá, vino una mamá hace quince, veinte días a avisar que el chiquito no venía, que lo iban a operar, entonces le preguntamos: “¿Qué le pasa?”... “Es que lo van a operar del pitilín”, dice. “Ay, mamá, eso no se llama pitilín, se llama pene.”*

Docente de séptimo grado, escuela de San Pedro, Jujuy.

El proceso de implementación de la ESI por parte de algún/a docente lleva tiempo. Zulema es docente de sexto y séptimo grado y es una de las más activas impulsoras de la ESI en la escuela de Alto Comedero, Jujuy. Su primer acercamiento al tema fue durante la capacitación masiva del Programa Nacional con la provincia, en 2013, en la que participó junto a la directora. Entonces, también tuvo acceso a los materiales que llegaron a la escuela, pero —reconoce— ninguna de estas iniciativas la condujo de manera automática a implementar la ESI en sus cursos.

*Yo soy maestra de sexto y séptimo. Fui una de las primeras señas convocadas a la capacitación masiva de Nación [...]. La ley 26150 ya me la sé de memoria, la tenemos hace años, pero llegaban folletos, revistas y quedaban muertos allá en biblioteca. Incluso yo habré firmado la notificación “ahí están las láminas”. Firmé pero no llegué a ver las láminas ni a decir “bueno, las voy a trabajar”, apenas habré trabajado el folleto y nada más.*

Docente de sexto y séptimo grado, escuela Alto Comedero, Jujuy.

Zulema cuenta que trabajaba algunos contenidos de ESI, pero lo hacía de manera superficial. Habla de pudor y de temor, como tantos y tantas docentes y directivos a quienes entrevistamos. En 2017, Zulema participó de una segunda capacitación y fue entonces cuando se compenetró con los distintos enfoques y contenidos. Aprecia la calidad de esta capacitación, y muy especialmente de la profesora que la brindó, que logró, en simultáneo, transmitir conocimientos y motivar a quienes cursaban. Al mismo tiempo, reconoce un proceso de transformación subjetiva que, en su caso, supuso superar temores: “Tenía ese pudor hasta que me ‘esificaron’ cuando fui a la capacitación. Ya no tengo ese temor”, refiere.

Esta segunda instancia de capacitación le dio seguridad y le permitió observar las resistencias que muchos y muchas de sus colegas docentes mantienen a la hora de brindar educación sexual. Zulema se siguió formando y se anotó en una capacitación sobre “paridad de género” ofrecida por el municipio. Ahora se considera, además, “una promotora de género”.

Son muchos los casos de docentes y directoras que se refieren a los temores, las resistencias y la necesidad de atravesar un proceso personal —de reflexión y de cambio de perspectiva— para ser capaces de brindar ESI en las escuelas. En la provincia de Neuquén, las docentes entrevistadas en la escuela 205 admiten que dar este paso no siempre resulta sencillo para los y las docentes y subrayan la importancia de acompañar esos procesos:

*Nosotras charlamos mucho con respecto a esto y hay que romper las estructuras interiores, y yo sé lo que es eso, entonces no puedo juzgar a una compañera y decir “vos porque no tenés ganas”, no, uno está formateadísimo con muchas cosas, y tenés que ir rompiéndolas. A mí me habrá costado más o menos, pero no todos y todas somos iguales. Tuve que romper muchas estructuras, desde modos de pensar hasta la forma de relacionarme.*

Docente, escuela 205, Neuquén.

## La capacitación docente

Además de la institucionalidad y del compromiso o la habilitación que se produzca por parte de equipos directivos y docentes, la capacitación docente constituye un recurso clave para la implementación de la educación sexual integral. Se ha subrayado ya la función que tuvo la capacitación masiva para activar la llegada de la ESI en un conjunto de escuelas. También, para tomar conocimiento de la ley, de los contenidos obligatorios y de los materiales disponibles. La mirada de los actores sobre la relevancia de la formación complementa esta observación.

En la práctica, se observa que la capacitación recibida por docentes es variable en su duración, intensidad y modalidad. Asimismo lo es en relación con la cantidad de docentes capacitados/as por escuela. Es evidente que la estrategia llevada adelante por la política estatal, que apuntaló la capacitación docente en modalidad virtual y presencial desde 2008 en adelante, supuso un punto de inflexión en el conocimiento de la ley de ESI, los contenidos curriculares y los materiales, y estableció un piso mínimo de compromiso frente a la necesidad de impartir contenidos de ESI (Faur, Gogna y Binstock, 2015).

Sin embargo, mientras que en algunas escuelas encontramos docentes y directivos que recibieron la capacitación masiva y se comprometieron con su multiplicación, otras instituciones han tenido docentes capacitados/as que se han ido de la escuela, e incluso en otras conocimos docentes que “hacen” sin estar capacitados/as de manera formal.

En algunas escuelas, como la Páez Molina en la capital cordobesa o la de San Pedro en Jujuy, la conciencia acerca de la necesidad de “ponerse a estudiar” para brindar educación sexual con solidez es clara.

*La directora viene a decirnos: “Chicas, hay que ponerse a estudiar, porque la ley viene, y si la ley viene, es necesario que en el aula esté presente”.*

Docente, escuela Páez Molina, Córdoba.

En general, los relatos muestran una significativa valoración de las capacitaciones, sean presenciales o virtuales:

*Ella [la maestra de sexto grado] es la única que tiene el curso, yo sé que ella vino fascinada de ese curso de ESI. [...] en ese momento bajaron la capacitación a los docentes y se hicieron lineamientos por grado. Viste que no todo el mundo en ese momento estaba apropiándose de los contenidos de ESI, porque no habían recibido todos los docentes la capacitación, que es una; si hablamos de una debilidad, queremos tener todos, queremos tener todos capacitación en ESI, porque se presentan más seguros con mayor base. Si bien ellos han recibido, las chicas, y viste que esto es cíclico, las docentes van cambiando, se han guiado por esos lineamientos, por los libros que nos han dado también, que nosotros hemos formado la carpeta [materiales del equipo de Nación], y lo han hecho. Así que, bueno, en buena medida han estado trabajando con eso. Hemos tenido también un grupo de docentes que ya no están en la escuela, rechazos de ESI, no están, sí, se pidió el traslado porque ellas no lo iban a dar.*

Equipo de gestión, escuela Pablo Rueda, Córdoba.

Desde el punto de vista de las instituciones, un desafío importante aparece con la rotación del personal docente. En ocasiones, hay personal que se capacita y luego deja la escuela. Algunas escuelas superan estos desplazamientos mediante estrategias de capacitación continua, incluso a través de formación entre pares.

*Después de haberse ido esta chica, vino uno nuevo. Y a este nuevo los docentes pares nomás van a explicarle.*

Equipo de gestión, escuela de Colonia Pastoril, Formosa.

En la escuela cordobesa de la capital, el equipo cuenta con un mecanismo de capacitación entre pares para cada docente que ingresa. “El que recién llega a la escuela, como el que ya hace rato que está, tiene que volver a escuchar lo mismo. Pero es importante que todos hablemos el mismo discurso.” Plantean, de este modo, la importancia de una unidad de criterio en toda la institución.

La escuela capacita “hacia adentro”, especialmente, para transmitir el proyecto pedagógico a las docentes que se van incorporando y así lograr una estrategia colectiva de trabajo, un “discurso común” y reducir el impacto de la movilidad docente, una constante en todas las instituciones visitadas.

*Nuestra escuela tiene mucho plantel suplente, mucha movilidad de personal. Entonces, ¿de qué se encarga el equipo coordinador? De socializar en qué consiste nuestro proyecto, hacia dónde vamos, le mostramos fotos, inclusive tengo un Power que después te puedo mostrar en donde se intenta ser claros con el nuevo personal que viene acerca de cuáles son los objetivos del proyecto, hacia dónde vamos, de dónde salen los contenidos, cuáles son las estrategias que usamos, y mostramos en fotos algunas muestritas que dan ideas al personal nuevo para poder enfocar dentro del aula. En un momento, supimos tener reuniones hasta de manera personal, es decir, teníamos en un momento donde la coordinadora tenía un espacio para charlar con tercer grado, cuarto grado, y para decirle “se puede enfocar desde tal lado el material que tenemos disponible”.*

Docente de escuela primaria, Córdoba.

En esta institución, la formación aparece como un tema recurrente y continuo en los relatos de directivas y docentes. Se saben frente a una materia que hay que actualizar y profundizar de manera sistemática. Al mismo tiempo, son conscientes de que no basta con contar con un buen marco teórico y metodológico. Hay también un ejercicio constante de reflexividad.

En Mendoza, son varias las docentes que hacen referencia a la tradición “conservadora” de la provincia y de su propia familia. En estos casos, también se aprecia la capacitación como una forma de comenzar a “quitarse preconcepciones de la cabeza”, poder saldar ciertas dudas y —en el mejor de los casos— animarse a iniciar el trabajo en ESI.

*Yo venía de una familia italiana, donde mi abuela tenía una virgen así, que para esto San Antonio, que para esto la Virgen de Rosario, y que la Virgen y la virginidad, y toda esa idea con un ideal irreal, entonces a mí la capacitación me abrió muchísimo la cabeza. El curso del ministerio estuvo espectacular. Aprendí muchísimo y me saqué tantas dudas de todo, me saqué tantas dudas en mi vida, pero muchísimas dudas en mi vida.*

Docente, escuela Rieles Argentinos, Mendoza.

En algunos casos, la mirada sobre la llegada de la ESI se vincula con una temporalidad de largo plazo y el papel de las y los docentes protagonizando ese proceso de inclusión de la ESI, reeducándose en la vida adulta.



*Yo creo que recién ahora estamos formando la primera generación de futuros adultos que van a poder hablar de estar educados en su sexualidad. Recién ahora, cuando estos chicos que tenemos en la escuela primaria sean adultos, van a ser los primero exponentes de ciudadanos educados en su sexualidad, pero hasta que ellos no crezcan no, todavía no podemos hablar de educación. Sí algunas puntas, por ahí, de acuerdo a nuestros orígenes, pero todavía no podemos hablar. Tenemos que esperar un par de décadas. Pero de todas maneras nosotras somos las primeras que estamos marchando la educación sexual.*

Docente, escuela Rieles Argentinos, Mendoza.

## Contenidos de ESI en escuelas primarias

En la enseñanza de la ESI en el nivel primario, se identifica una importante variedad y diversidad de contenidos, y no todas las escuelas abordan los mismos. Aquellas instituciones que tienen un recorrido más extenso y cuentan con mayores niveles de formación (a partir de una multiplicidad de procesos de capacitación) denotan un trabajo integral, en el cual se fusionan y articulan contenidos relativos a los cinco ejes conceptuales definidos en los lineamientos curriculares (cuidado del cuerpo y la salud, género, derechos, diversidad y afectividad). En el otro extremo, encontramos escuelas que muestran buenas prácticas de enseñanza pero los contenidos se restringen a uno o dos ejes: mayormente cuidado del cuerpo y afectividad, a veces derechos pero sin una especificidad clara en torno a aquellos relacionados con la sexualidad.

En el nivel primario, la escuela Páez Molina representa una práctica que, tras más de doce años de trabajo, articula una gestión eficaz y prácticas de enseñanza que muestran planificación y buenos resultados. Allí, los contenidos son diversos y se incluyen en todos los grados y en todas las áreas curriculares. Se cumple la transversalidad de la ESI en sentido estricto. Si bien comenzaron a trabajar con una impronta biologicista, cuando visitamos la escuela las docentes abordaban contenidos de ESI en las distintas asignaturas. El personal detalla: “Las áreas que más trabajan son Lengua, Ciencias Sociales, Ciudadanía y Participación, Educación Física, Ciencias Naturales...”.

En esta escuela, la planificación anual refleja la incorporación de la ESI y la integralidad de los enfoques abordados. Los contenidos de ESI se explicitan desde primer a sexto grado. Por ejemplo, en primer grado encontramos ocho contenidos detallados en el documento de planificación:

- El cuerpo como nexo con la vida (Conocimiento del cuerpo y vínculos).
- Diferencias y similitudes corporales entre las personas (Cuerpo y diversidad).
- La reproducción humana (Cuerpo).
- Necesidades y requerimientos para el crecimiento (Conocimiento y cuidado del cuerpo).
- El derecho y el respeto a la intimidad (Derechos).
- La relación con la familia (Género-Autonomía-Comunicación y expresión de los sentimientos).
- La relación con los compañeros y amigos (Resolución de conflictos, Afectividad).
- Comunicación y expresión de los sentimientos (Tolerancia y respeto por el otro-Vínculos. Género-Toma de decisiones, Afectividad).

Dentro de cada contenido, se desagregan los distintos temas que se trabajan, con un promedio de seis temas por cada contenido. Los contenidos cambian en los grados superiores pero se sostienen algunos, como el respeto por la intimidad, y se profundizan otros relacionados con la violencia de género. En quinto y sexto grado, se trabajan también métodos anticonceptivos y de prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS).

En esta escuela, los contenidos se definen tomando como base el diseño curricular de Buenos Aires, además de los lineamientos que produjo la provincia de Córdoba.

*Hasta que ESI provincia de Córdoba sacó el lineamiento, pasaron unos años. Entonces nosotros fuimos ya investigando y buscando de dónde empezar a sostenernos. Está entremezclado, hay mucho de Buenos Aires, porque lo tiene bien desglosado y pautado y a su vez todos los aspectos, es integral: tiene la cuestión de género, lo afectivo, la expresión de sentimientos [...] Cada una sabe el contenido que se trabaja, pero hay cosas que se trabajan a lo largo de seis años, por ejemplo, el abuso, que para nosotras es el trabajo más grave...*

Docente, escuela Páez Molina, Córdoba.

Dentro de esta variedad y amplitud, la escuela pone como prioridad el cuidado de los chicos y las chicas, incluso frente a otros contenidos académicos. Es una escuela atenta a identificar abusos y a prevenirlos. Desde este punto de vista, hay una idea clara sobre el papel de la institución y de ellas mismas como docentes.

Entre las estrategias que desarrollaron, cuentan la de ofrecer contenidos relativos al abuso a lo largo de los distintos grados. Esta decisión responde a la certeza de que hay un importante dinamismo en la matrícula, con chicos que se incorporan año tras año, y también a que las situaciones de abuso no se viven solamente en los primeros años de primaria (en donde el contenido forma parte de los lineamientos curriculares).

La particular atención que esta escuela realiza sobre la temática del abuso infantil permite que las docentes cuenten con indicadores para su detección y un protocolo cuidadoso para su abordaje, preservando, sobre todo, el bienestar del niño o la niña involucrado/a. Como resultado, a diferencia del resto de las instituciones, los casos de abuso no “irrumper” en la dinámica escolar, sino que son detectados y trabajados de manera oportuna.

*Este año, la ESI, tal como la he venido dando durante años, está como más limitada y acotada, ¿y sabés lo que les dije a los chicos?, “chicos, yo estoy haciendo como un parate acá, pero dejen que pase el Aprender [se refiere al proceso de evaluación que se desarrolla en todo el país], y voy a los problemas de la vida”, porque que un chico sepa condensación, lo va a saber hoy, mañana, no es importante. Que un chico sepa sobre cyber-bullying sí es importante.*

Docente, escuela Páez Molina, Córdoba.

El equipo de docentes y directoras puntualiza cuáles son las condiciones que hay que generar para trabajar el tema con seriedad y efectividad:

- Que exista una decisión y apoyo institucional.
- Contar previamente con formación y apoyo teórico.
- Buscar actividades y metodologías adecuadas.
- Generar confianza con el grupo.
- Tener claridad en los mensajes y procedimientos.
- Trabajar sobre este contenido en todos los grados.

En Alto Comedero, Jujuy, en donde encontramos una buena práctica de enseñanza por parte de la docente de sexto grado que se caracteriza como una “promotora de género”, hay un importante énfasis en esta dimensión, así como también en el trabajo sobre la pubertad y los cambios físicos, sociales y emocionales vinculados con esta etapa.

De a poco, las docentes comenzaron a introducir la ESI en sus planificaciones anuales. Las de sexto y séptimo grado incluyen los cambios corporales durante la pubertad y la adolescencia, los cuidados en relación con el cuerpo, la menstruación, etcétera.

*Acá tengo [busca en la carpeta de planificación]: “Cambios corporales, diferencias e igualdad”, por ejemplo. Ese era el tema de la clase y ellos anteriormente tenían como tarea buscar información sobre los cambios que suceden en la adolescencia, porque ellos tienen 11, 12 años, y están justo ahí [...] Luego se hizo un diálogo, escribimos las cosas que les llamaban la atención de esta socialización que hicieron ellos de sus tareas, luego realizamos una línea de tiempo sobre las etapas de la vida, niñez, adolescencia, adultez, vejez, y bueno, llegamos al final.*

Docente de sexto grado, escuela Alto Comedero, Jujuy.

Una actividad complementaria vincula estos cambios con los psicológicos y sociales. Se solicita a los chicos y las chicas que hagan un listado de las actividades que les gustaba hacer cuando iban a primer grado y otro con las actividades que les gusta hacer en el presente para poder analizarlo. Ello permite a las chicas y a los chicos un espacio de reflexión sobre sí. En la misma clase, la planificación de la docente a cargo incluye la lectura de una poesía de José Luis Gamboa (“Hombre y mujer”), que refiere a la igualdad de derechos entre los géneros.

Cuando se le preguntó sobre los ejes que trabaja, la maestra dijo que todos están relacionados: género, diversidad, cuidado del cuerpo y la salud, afectividad y derechos. De todos ellos, algunos son, para cada docente, “irrenunciables”. Para una de las docentes entrevistadas, estos son “el respeto a la diversidad, y ahí enganche con la igualdad entre el hombre y la mujer, con los derechos, con el tema del cuidado de uno mismo y el otro”. Mientras que otra sostiene que “apuntaría sobre todo a lo que es el cuerpo, y de ahí entraría todo lo que es la diversidad, el respeto, ese sería el contenido más... conocerse”.

Aun cuando las docentes orienten sus planificaciones mediante los Lineamientos Curriculares Básicos de la ESI, reconocen que hay temas que quedan afuera. Por ejemplo, la maestra de sexto dice sentirse desafiada con el abordaje de métodos anticonceptivos en séptimo grado, pero ya lo incluyó en la planificación del último bimestre de 2017. En cambio, esta misma docente desarrolló una estrategia novedosa para abordar cuestiones de género, que se detalla más adelante.

En ciertos casos, la referencia a la inclusión de la ESI se vincula —desde el punto de vista de los equipos directivos— al trabajo sobre algún eje o contenido específico (típicamente, se señalan aspectos relativos a los cambios en la pubertad, o bien a contenidos relacionados con las emociones, el trabajo sobre el *bullying*, que, desde el punto de vista de ESI, se puede abordar en relación con los derechos, la no discriminación y la afectividad).

De hecho, en casi todas las escuelas primarias visitadas hay una preocupación de docentes y directivos por incorporar contenidos relacionados con el *bullying*, el *cyberbullying*, el *sexting*, el *grooming* y otras formas de abuso y hostigamiento virtual. En la escuela Hipólito Yrigoyen, de Mendoza, se desarrolló un proyecto conjunto entre la maestra de séptimo grado y el profesor de Informática para abordar el tema del *cyberbullying*. Lo interesante aquí no solo es la identificación de nuevos temas relevantes para la ESI, sino además la posibilidad de producir reflexiones situadas y de vincular, en esta dinámica, a aquellos/as docentes que, sin tener conocimientos específicos sobre ESI, se articulan con otras docentes para brindar contenidos en conjunto.

Un malentendido frecuente en las escuelas es asociar (y circunscribir) la ESI a contenidos relacionados con la educación emocional y/o la convivencia. A pesar de que indudablemente se trata de temas que tienen vínculos con la educación sexual y con la posibilidad de autoconocerse y de desarrollar relaciones satisfactorias y libres de violencia, el problema es cuando otros contenidos desaparecen mientras que el equipo de directivos y docentes considera que los propósitos formativos se alcanzarían con estos abordajes. Al respecto, resulta interesante la experiencia de la escuela neuquina 351, ubicada en Plottier, en donde los y las docentes recibieron una formación específica para distinguir ambos contenidos. Así lo relata su directora:

*Nosotros hicimos hace poquito una capacitación de la diferencia entre “convivencia” y “sexualidad”, que son dos cosas distintas, porque lo mezclan las chicas... Se desdibuja ESI con convivencia, entonces ahora vimos que van a tener que dar dos espacios: uno para trabajar tema “convivencia” y el otro para “ESI”, ¿no? Por eso te digo, falta claridad también en los docentes, y esto es nuestra función, justamente, poder trabajar mucho este tema, porque, como decíamos hace rato, es como que son de cuarto, quinto o sexto para arriba estos temas, para los más chiquitos no pasa.*

Equipo de gestión, escuela 351, Plottier, Neuquén.

## **El enfoque de género como motor de prácticas integrales**

En un conjunto de escuelas, la referencia a trabajar cuestiones de género ha sido muy significativa. Cuando esta dimensión se pone en juego, lo que se observa es una manera más profunda de comprender los contenidos de la ESI de un modo integral. Una vez que se abordan las dinámicas, los estereotipos y los derechos vinculados con el género, los aspectos relacionados con los cambios corporales y emocionales, con

la afectividad, la violencia, los cuidados del cuerpo y los derechos, se comprenden de forma sistémica.

En una escuela de Neuquén, un desafío particular que incentivó la búsqueda de materiales actuales para estudiantes y docentes fue tener una niña trans entre el alumnado. La necesidad de abordar la cuestión de la transexualidad, no solo por estar entre los contenidos de la ESI sino también por formar parte de la cotidianeidad de la escuela, motivó a los y las docentes a investigar y a utilizar diversos recursos pedagógicos.

Cuando se consulta al equipo directivo sobre cómo es tomada esta situación por parte de la escuela, se cuenta que desde que esta alumna comenzó su proceso de reconocimiento su madre ha estado muy cerca de la escuela y “no hemos tenido inconvenientes”. Relata una breve anécdota sobre un acto escolar en el que participó esta alumna:

*Para el Día de la Tradición, se vistió de paisana y nadie le dijo nada... Al principio, la mamá tenía miedo de que alguien le dijera algo, pero los chicos lo toman con naturalidad.*

Equipo de gestión, escuela 205, Neuquén.

En esta escuela, el respeto a la identidad de género y a los derechos pasa a ser parte de las prácticas cotidianas, y no solo un contenido teórico.

En otra escuela, a partir de capacitarse en la cuestión de género, una maestra jujeña relata el modo en el cual incorpora nuevas formas de análisis sobre las prácticas pedagógicas que son parte del currículo oculto, en particular respecto de las maneras en las que la institución subraya las diferencias entre varones y mujeres y, en ese acto, se construye, de forma cotidiana, la desigualdad entre géneros.

*Uno de los trabajos prácticos de ESI era que miremos nuestra realidad, hagamos esa crítica y planteemos acciones que podríamos hacer y cómo la cambiaríamos. Cotidianamente, nosotros vamos implantando la diferencia, separando nenas y varones, y esta diferencia es una acción que hace a la violencia de género, si bien es chica. Todo viene separado: en el registro vienen primero los nombres de los varones, después los de las nenas. Ahí es difícil cambiar algo por mi parte. Cuando formamos, también: nenas por un lado, varones por el otro. Es automático. Entonces dije: “Podríamos formar mezclados, formar igualitariamente”.*

Docente de sexto y séptimo grado, escuela Alto Comedero, Jujuy.

En este caso, la propuesta de la capacitación es asumida como tarea y reto, pasar de la idea a la acción pedagógica. Zulema presentó la idea de “formación igualitaria” al equipo directivo y obtuvo su aval para ponerla en acción. La iniciativa es enmarcada en un trabajo sobre diferencias de género que propone al grupo, preocupada para que los chicos y las chicas comprendan el sentido de modificar la manera de formar. Propone a sus estudiantes un ejercicio de observación sobre el modo en que se presentan las relaciones entre varones y mujeres en sus propias casas y en la escuela. En el intercambio, se ponen en evidencia, en particular, las desigualdades en términos de quiénes desarrollan las actividades domésticas y la importante sobrecarga que esto tiene para las niñas, adolescentes y mujeres.

*Tengo el caso de una de las nenas que es excelente alumna (es la abanderada) pero dice que se cansa, ella tiene que hacer todo (en la casa) porque los hermanos no hacen nada, porque ellos están estudiando y son varones.*

Docente de sexto y séptimo grado, escuela Alto Comedero, Jujuy.

La formación igualitaria pasa a ser una intervención que pone en circulación la reflexión sobre las desigualdades de género y, al mismo tiempo, el conocimiento de las formas de vida de las chicas y los chicos. Sin embargo, se trata de una práctica que todavía no ha permeado a la totalidad de la escuela. Cuando la visitamos, solo una vez se formó de esta manera en el turno mañana, y fue porque la directora sugirió hacerlo. Luego, la mitad de los grados retomaron su práctica habitual. En el turno tarde, ningún grado formó aún de este modo. Según las docentes, prima la inquietud respecto de las reacciones adversas que padres o madres pudieran tener.

Las intervenciones de este tipo ponen en evidencia buena parte de las resistencias y los temores frente a la ESI y, en particular, la dificultad de cuestionar prácticas de género que se encuentran fuertemente arraigadas y naturalizadas. Cada mañana, el patio escolar se transforma en un espacio en el cual se plasman estas perspectivas encontradas, con grupos que sostienen la formación diferenciada y otros que innovan. Las resistencias también se presentan, aunque de manera esporádica, en las familias. En el grupo de Zulema, un padre se acercó a la escuela para reclamar, ya que consideraba que su hijo varón no tenía por qué formar junto con las nenas.

En este contexto, las docentes que lideran la ESI en sus escuelas gestionan un grado de complejidad que no solo requiere capacitación y reflexión y revisión de sus prácticas y perspectivas, sino también supone lidiar con las resistencias de colegas y familias y contar con la habilitación del equipo directivo. El aval de las directoras a las iniciativas docentes pasa a ser fundamental. Dar un paso más supondría institucionalizar esta práctica y otros contenidos de ESI en toda la escuela.

## Recursos para trabajar la ESI

La selección y el uso de recursos alternativos para el trabajo de ESI muestran patrones diversos en las distintas escuelas visitadas. Por un lado, aquellas docentes que han atravesado procesos de formación realizan una selección de materiales que van más allá de las herramientas desarrolladas por el Programa ESI, buscan y eligen videos, juegos, libros de texto, etc. Por otro lado, encontramos escuelas en donde la formación docente muestra ciertos vacíos, pero las maestras y los maestros comprometidos con la ESI le sacan provecho a cada ejercicio incluido en los cuadernos producidos por el Ministerio de Educación de la Nación, así como a los videos. A partir de este uso, los y las docentes van haciendo su camino y fortalecen sus capacidades a través de las lecturas y la puesta en práctica de ejercicios adecuados a la lógica escolar. Esto requiere que haya recursos pedagógicos disponibles en las escuelas. Un ejemplo claro de esta dinámica lo encontramos en la escuela rural de Formosa, ubicada en la localidad de Colonia Pastoril. Los materiales estaban en la biblioteca, en una mesa de la oficina del director, y se los veía todos ajados, muy usados, marcados. Los seguían “quizás estrictamente a modo de biblia”, como refirieron los mismos docentes. A partir de estos, construyen el andamiaje para empezar a trabajar la ESI.

Otro caso interesante se observó en la escuela periurbana de San Pedro de Jujuy, en donde la maestra de séptimo grado y el maestro de sexto forman una pareja pedagógica para trabajar “todos los viernes” la ESI con ambos grupos, a través de talleres. Ninguno de ellos participó de las capacitaciones ofrecidas por la Nación y la provincia, pero a partir de materiales bajados de Internet elaboraron un “libro de ESI” artesanal, que utilizaban con sus estudiantes. En esta escuela, al igual que en muchas otras, la dinámica de trabajo se basa en el “buzón de preguntas”, pero mientras que en otras instituciones este recurso se combina con otros, en esta escuela jujeña es el único abordado, y el compromiso de docentes y los resultados son sumamente interesantes. La dinámica de trabajo suponía que los chicos y las chicas dejaban sus consultas un viernes y ambos docentes investigaban para responderlas la semana siguiente. Lisandro y Lucrecia muestran una enorme naturalidad para referirse a los temas de sexualidad y lo hacen con seguridad, buscando llamar a las cosas por su nombre, comprendiendo, también allí, su papel como pedagogos/as.

Son muchas las escuelas que eligen la dinámica de “talleres” y el buzón de preguntas. Algunas complementan este recurso con otros, lo cual significa un avance en la gama de contenidos abordados. Es claro que el buzón, al trabajar con las preguntas y dudas del alumnado, se circunscribe a aquellos contenidos que los chicos y las chicas asocian con la ESI, y pueden quedar afuera otras cuestiones importantes, relacionadas con temas de género, diversidad, violencia, etcétera.

Muchos de los y las docentes entrevistados/as se inclinan por el uso de recursos audiovisuales, y la selección de estos materiales se realiza sobre la base de algunos criterios. En aquellas docentes comprometidas con la perspectiva de género, no solo se



busca que el recurso sea claro, pedagógico y con información científica validada, sino también que no refuerce patrones estereotipados en términos de varones, mujeres y diversidad.

*En mi caso, siempre estoy analizando qué perspectiva de género tiene, cuál es la mirada. Y cuando la mirada es así como... tremenda, en cuestiones de perspectiva, digo "este está buenísimo"... Y ahora, por ejemplo, que estamos transitando por esto de visibilizar a los niños y a las niñas trans, también trajimos material. Textos también, pero como los textos son muy complejos, entonces tratamos de hacer esa transposición como para que ellos lo puedan ver.*

Docente, escuela 205, Neuquén.

Cuando se les consulta a las docentes si tenían y utilizaban los materiales producidos desde el nivel central, las respuestas son variables. Algunas los utilizan con frecuencia y dan cuenta de ello, pero allí en donde la ESI se instaló con más sistematicidad, estos recursos se complementan con otros, no solo por las búsquedas de los y las docentes, sino también por la demanda que viene del estudiantado.

*Sí, está todo, el cuadernillo, las láminas están en la escuela, y se usa. Cuando llegó, se usó mucho, entonces como que [los estudiantes] ya lo conocen, entonces te dicen: "¿Otra vez lo mismo, seño? Nosotros ya lo hicimos, ya lo vimos, ya lo charlamos". Entonces como que estamos buscando nuevos recursos.*

Docente, escuela 205, Neuquén.

En algunas escuelas, los/as docentes entrevistados comentaron sus búsquedas para generar dinámicas especiales para brindar ESI, ya sea por ofrecerla en un espacio distinto, o bien por buscar que las clases fueran dinámicas, disfrutables. Así, por ejemplo, una docente de la escuela 351 de Neuquén nos comentó:

*Empezamos a promocionar esto de llevar la ESI al grado teniendo en cuenta, bueno, que lo teníamos que incluir dentro de la planificación y también por un tema de pedido de los chicos. Primero empezaron como talleres de convivencia, para tratar algunos temas que estaban relacionados con el grupo, y ya después se empezó a dar otro tipo de marco, empezar a buscar contenidos que sean específicos también en los distintos grados, en el ciclo, y empezar a bajar esos contenidos con los chicos, de qué manera podíamos trabajarlos en talleres y que no sea evaluativo, sino algo totalmente distendido. Lo trabajábamos grupalmente, con distintas actividades áulicas, visuales, siempre en anonimato.*

Docente de tercer ciclo, escuela 351, Neuquén.

En las clases de Educación Física que apuestan por realizar juegos compartidos entre niños y niñas, también se adaptan los recursos. Es el caso, por ejemplo, de la escuela Hipólito Yrigoyen de Mendoza. Aunque se trata de una medida que puede resultar controversial, la incorporamos para dar cuenta del tipo de estrategias que los y las docentes generan:

*Incluso hay estrategias, porque la idea es que jueguen mixtos siempre, siempre han participado de forma mixta y obviamente que aparecen algunos problemitas: la diferencia de composición corporal de fuerza, y yo observo que los varones suplementan con fuerza la técnica y las nenas es como que se aprenden bien la técnica y la precisión para suplir esa falta de fuerza. Pero yo también tengo que tomar estrategias, porque hay una tendencia de los varones de no pasarles la pelota y de dejarlas afuera a las nenas. Entonces, handball juegan con pelota desinflada, o sea, los varones no tienen opción a hacer el pique solos e irse solos con la pelota, sino que al tener tres pases, tres pasos nomás para hacer y una pelota que no pica, están obligados a pasarles a las nenas, o sea, son estrategias. Yo veo que ahora se han integrado mucho, se han integrado muchísimo, porque, claro, yo les anulo las estrategias de hacerlo solos, digamos, sino que compartan también y que, bueno, también entiendan que hay una diferencia, que hay un poquito, a lo que ellos ya tienen un poquito más de fuerza y hay una tendencia de no confiar en las nenas, y al no confiarles la pelota, no les confían el objetivo del gol, entonces como practican más las nenas de esta forma, porque los varoncitos están como obligados a pasar.*

Profesora de Educación Física, escuela Hipólito Yrigoyen, Mendoza.

A continuación, se presenta un caso que muestra una dinámica novedosa en la enseñanza de la ESI. Se trata de una actividad que atraviesa distintos espacios escolares, en el contexto de una institución integralmente comprometida con el programa.

---

## **Articulación de recursos y objetivos pedagógicos: una escuela de Córdoba**

La escuela Páez Molina invierte en mantener materiales actualizados, equipa su biblioteca, motiva al equipo a innovar. Las docentes consiguen nuevos dispositivos para brindar contenidos de ESI y recurren a metodologías originales, muchas veces vinculando distintas estrategias. En la entrevista colectiva con docentes, la maestra de segundo grado cuenta un trabajo que comienza con una práctica

de yoga, como forma de conexión de los chicos con el propio cuerpo, luego utiliza unos muñecos (la última adquisición de la institución) y finalmente trabaja con videos.

*Empezamos la secuencia con yoga, incorporando el yoga más la música. Entonces conocieron su cuerpo, sintieron su corazón, hicieron relajación, y después de ese momento los llevamos allá. Empezamos con dos muñequitos vestidos, muy vestidos de ellos dos, entonces: “¿Cuál será la nena y cuál será el varón?”. Entonces alguien dice: “Esta puede ser la nena”. Comenzamos por la nena, veíamos sus partes relacionadas con el cuerpo humano (esta es la cabeza, el pie, etc.), y llegó un momento en que yo empiezo: “No le veo el pee”, tenía soquetitos, le saco soquetitos, le saco el pantalón para abajo. “Seño, por favor”, y yo le estaba mostrando las partes de las nalgas, los chicos se me van a morir. Entonces como trabajábamos con dos grados juntos, la otra seño me ayudaba a tomar la lista de las palabras que ellos me iban diciendo. “¿Y cómo se llama la nena? ¿Qué tiene entre las piernas? ¿Cómo se lo llama?” Una vez que teníamos la lista de palabras, pasábamos a la biblioteca. Y ellos veían en el muñeco, y ya lo tomaron con naturalidad, pudieron sacar ese pudor, y el que no, lo decía en el oído y yo lo decía en voz alta. De esa manera, ellos ya van incorporando palabras. Y en la biblioteca les pasamos un video de una nena que explica todo ella en tres capítulos. Un capítulo para los niños, un capítulo de abuso sexual y un capítulo para los papás. Yo lo traje a la escuela y le pregunté a las chicas (otras docentes) si les parecía darlo juntas. Al primer capítulo, solo le saqué una parte al final, que era lo que correspondía a reproducción sexual, que me parecía elevado para un segundo grado. Entonces dimos toda la primera parte y ellos ya tenían otra predisposición, ya estaban chochos, y llegaron las mamás al otro día preguntando “cómo hablan de educación sexual”... Entonces vamos bien. En el segundo encuentro, ya les pasamos el segundo video, sobre cómo es el abuso sexual, qué medidas tienen que tener en cuenta.*

Docente, escuela Páez Molina, Córdoba.

Este relato constituye un buen ejemplo acerca de una práctica pedagógica que se nutre de distintos recursos para llegar a su objetivo: que los chicos y las chicas conozcan su cuerpo, utilicen las palabras adecuadas para nombrar sus diferentes partes y así se les brinde las herramientas necesarias para prevenir abusos.

Al tener un objetivo pedagógico claro y respetar la adecuación de contenidos según la edad de chicos y chicas, también se adaptan los materiales a lo que se busca en cada clase. Es interesante observar, además, que las preguntas de las madres no se leen con temor desde la escuela, sino que, apoyadas en la institucionalidad de la ESI en el país y en la escuela, se celebra que los chicos y las chicas hayan comentado sobre el trabajo en sus casas, a modo de un indicio que da cuenta del interés que despertó, de la significatividad de los contenidos ofrecidos.

---

## Frecuencia de la ESI

Hemos señalado que, en buena medida, el éxito de la ESI en las escuelas se basa en la frecuencia con la que se abordan sus contenidos. Para empezar, es importante reconocer la importancia de las jornadas nacionales o provinciales sobre temas de ESI (entre estos, el de violencia de género y las Jornadas Educar en Igualdad, pero también temas de convivencia, *bullying*, etc.). Estas instancias son puntuales. En el caso de las Jornadas Educar en Igualdad, se desarrollan una vez por año, pero ofrecen un piso mínimo, permiten sensibilizar a los actores de cada escuela que no desarrollan actividades de manera continua y, en ocasiones, facilitan el trabajo interdisciplinario e intersectorial.

Un abordaje sistemático en las acciones de ESI que las escuelas realizan permite un impacto más sostenido. De las diez primarias seleccionadas como “buenas prácticas”, encontramos cuatro escuelas que lo trabajan una vez por semana; una (Páez Molina en Córdoba) lo trabaja de manera continua y, por la cantidad de contenidos y la significativa institucionalización de la ESI, parece lo hace más de una vez por semana; y el resto o bien trabaja cada quince días, o bien lo deja a criterio de los y las docentes, con resultados diversos según el grado de monitoreo por parte de la dirección y del compromiso de los y las docentes vinculados/as.

En San Pedro, el taller de ESI se organiza los viernes, y entonces se juntan sexto y séptimo grados y trabajan una maestra y un maestro como pareja pedagógica. En la escuela 351 de Neuquén también el trabajo es semanal. Como en otras escuelas, las docentes refieren la importante demanda de los alumnos y las alumnas en torno a la ESI:

*Costó un poco al principio tener esa pauta semanal de trabajo. Por ahí lo hacíamos una vez al mes. Después ya veíamos que los chicos pedían “señor, ¿cuándo vamos a arrancar con el taller?”, y viste, te lo iban demandando, mucha demanda por parte de los chicos.*

Docente, escuela 351, Neuquén.

En la misma provincia, la escuela 205 reporta trabajar la ESI una vez por semana, también con una dinámica de compartir la tarea entre dos grupos, como en San Pedro de Jujuy y en la escuela Pablo Rueda, de Córdoba.

*Nosotros tenemos el taller todas las semanas. Un día, todas las semanas, se juntan los dos grupos y trabajan. Dos horas, un bloque. Trabajamos todos juntos y vamos eligiendo. Empezamos muy armadito nuestro proyecto y después vas abriendo...*

Docente, escuela 205, Neuquén.

En Formosa, en la escuela Pablo Pizzurno trabajan ESI todos los viernes. Resulta interesante la comparación que realizan en relación con otros contenidos, lo que denota la creciente legitimidad de la ESI.

*Yo, por ejemplo, del área de trabajo tengo planificado que enseñe geometría todos los días lunes, con un sexto grado, y todos los martes, con el otro sexto. Y me vino espectacular eso, y me ayudó muchísimo, porque si hace falta trabajar geometría, en el área de matemática, y de la misma manera los días viernes, que yo tengo con los dos sextos grados, planifico para trabajar ESI.*

Docente, escuela Pablo Pizzurno, Formosa.

En la escuela mendocina Rieles Argentinos comentan trabajar cada quince días contenidos de ESI:

*Por planificación, por lo menos, cada quince días tenemos un tema. Porque en los grados grandes se planifica y ponemos ESI: pubertad y adolescencia, los cambios secundarios femeninos y masculinos, trabajamos con una bibliografía que es Santillana de primer año y una bibliografía que tenemos de séptimo acá.*

Docente, escuela Rieles Argentinos, Mendoza.

La otra escuela visitada en Mendoza, Hipólito Yrigoyen, no muestra una frecuencia sistemática, a pesar de que por los relatos de las directivas y docentes y los afiches que se observan en las paredes de patio y pasillos son claros en que en distintos grados desarrollan algunos contenidos de ESI (violencia de género, tipos de familias, cyberbullying, etcétera).

Tampoco la escuela ubicada en la zona rural de Formosa cuenta con un patrón establecido en la frecuencia de la ESI. Según su director:

*Cada maestro lo maneja. A la tarde tienen su coordinadora y a la mañana también, nosotros monitoreamos. Y después, tenemos las jornadas, preparamos cuando ellos dicen: “Vamos a preparar las jornadas de ESI, vamos a preparar una jornada de sensibilización sobre tal tema”, y trabajamos.*

Director, escuela rural, Formosa.

Tampoco en Alto Comedero, Jujuy, hay una frecuencia estipulada (ni por la dirección ni por las docentes) para el abordaje de la ESI. La docente entrevistada, al contar con una buena formación en temas de ESI, con énfasis en género, refiere aprovechar distintas oportunidades para trabajar los ejes y contenidos curriculares. Por ejemplo, en ocasión de la “Maratón de lectura” (una estrategia nacional para promover la lectura), su propuesta fue trabajar poesías referidas a la igualdad de género.

## Relaciones y trabajo con las familias

La relación de las escuelas con las familias surge en las narrativas de diversas maneras. Hay tres tipos de referencias que se identifican con claridad.

1. Temor a resistencias.
2. Convocatoria a reuniones y talleres para familias.
3. Impacto de la ESI en los entornos familiares del alumnado.

Las dos primeras refieren a cuestiones más esperables respecto de la relación escuela-familias. Un hallazgo del trabajo de campo fue encontrar distintas menciones de los y las docentes y directivos/as en lo que refiere al impacto positivo que tiene el trabajo escolar de ESI en la posibilidad de generar nuevas oportunidades de comunicación entre los chicos y las chicas y sus padres y madres, o bien de reflexiones novedosas por parte de los familiares de los y las estudiantes.

Casi todas las escuelas primarias visitadas (más que las secundarias) han desarrollado estrategias de trabajo con las familias, ya sea convocando a reuniones o bien para impulsar talleres.

Dado el ciclo vital del alumnado, con anterioridad a la sanción de la ley N.º 26150 aquellas escuelas que tenían iniciativas de trabajo sobre educación sexual utilizaban

estas convocatorias para comunicar los contenidos que se abordarían y, así, amortiguar posibles resistencias por parte de padres y madres.

La escuela Pablo Pizzurno, ubicada en la capital de Formosa, da cuenta de un proceso en el cual la relación con las familias ha ido cambiando a partir del “aval” de la ley.

*Una siente el aval que te da la ley para ese abordaje. Hasta hace no mucho tiempo, teníamos padres que decían “avísenme cuando hay educación sexual, que yo vengo a retirarla a mi hija”. Y por ahí cuesta mucho cambiar esa estructura que tienen los padres mentalmente, que incluso todavía existe en ellos mismos sobre lo que es la ESI. Entonces todo lo que es la formación, la información, los padres... nosotros en reuniones de padres ya venimos trabajando que en la escuela se trabaja con ESI, las leyes que nos avalan... Ahora ya se está perdiendo todo, incluso ya la están requiriendo, ellos mismos dicen cuándo vienen.*

Equipo de gestión, escuela Pablo Pizzurno, Formosa capital.

Otras escuelas, no obstante, siguen refiriendo resistencias por parte de las familias, en particular aquellas de las provincias de Mendoza (en donde los equipos docentes reiteran una y otra vez que se trata de una provincia “muy conservadora”) y Neuquén.

En la escuela urbana de Mendoza, el equipo directivo expresa sus temores frente a las posibles reacciones de las familias, pero también sostiene su posición respecto de no renunciar a la responsabilidad pedagógica frente a la educación sexual.

*No vamos a ocupar el lugar de la familia, pero sí es importante, porque como están los chicos ahora, como viene la sociedad ahora, la escuela, bah, soy de la vieja escuela, creo que es la formación más importante que reciben. En los hogares a veces no se habla, se esconde, se trata de una manera, tal vez no la adecuada. Después de una reunión, los padres, las madres sobre todo, se arrimaron a la psicóloga social para decirle: “Mire, yo quiero hablar porque mi hija está en etapa de desarrollo y no me animo y me gustaría con usted”. Vos decís: “Esa señora, si no está la escuela, ¿qué hace?”. Y no sé.*

Equipo directivo, escuela urbana de Mendoza.

En la escuela rural de Neuquén, frente a las resistencias de los padres, organizan reuniones en las que se especifican contenidos y criterios de trabajo. Tenían un colega que les decía “primero a la familia ustedes les tienen que decir qué van a trabajar y cómo, entonces ellos se tranquilizan”. El equipo directivo comenta que en alguna ocasión en la que las docentes no realizaron esta reunión han surgido dificultades.

*En la primera reunión que hacemos con los papás decimos: “Se van a tratar los talleres de ESI, educación sexual, está enmarcado en una ley”. Por ahí hay papás que si tienen resistencia, directamente como saben que el viernes hacemos los talleres, no los mandan, por temor a que hablen, o si están sufriendo algún tipo de abuso en sus casas, alguna situación particular que no quieren que escuchen ese día, alcoholismo, maltrato, abuso, esas cosas.*

Equipo directivo, escuela rural de Neuquén.

Por otra parte, celebran el hecho de reunir a los padres y madres no solo para informar, sino también para desarrollar contenidos con ellos/as. Esto genera un interés particular con aquellas familias que asisten, que aun sin ser un grupo mayoritario muestran una posible modalidad de trabajo y activan nuevas demandas para la comunidad educativa.

*El año pasado, cuando hicieron la muestra los chicos, nosotros nos reunimos allá con los papás, convocamos a todos los papás que querían venir y se pasó un video muy lindo sobre la diferencia entre lo que es el sexo, la sexualidad, la educación sexual, y la verdad que el taller estuvo muy bueno y trabajamos justamente “género”, los papás se dibujaban, re lindo, los separamos por grupos, se dibujaban y ponían todo lo que se le dice al hombre, todo lo que se le dice a la mujer, no, no sabés los debates que se armaron, re lindo ese trabajo, y agradecían mucho los papás. Obviamente, de cuatrocientos padres que tenemos, vinieron veinte, pero nosotros estábamos chochos, porque ellos son multiplicadores, entonces, y ellos pidieron para este año, pero este año fue un año bastante atípico en la institución también, así que... no dimos... pero querían ese espacio.*

Equipo de gestión, escuela 351, Neuquén.

En el caso de Páez Molina de Córdoba, la escuela ha desarrollado una estrategia novedosa en el trabajo con las familias, que fue afinándose a lo largo del tiempo. Al igual que en otras escuelas, con anterioridad a la sanción de la ley realizaban talleres y reuniones con padres y madres, en los cuales compartían su interés en desarrollar acciones de ESI y los contenidos que abordarían: “Invitarlos a venir y mostrarles el material que íbamos a pasar. Esto fue antes de la implementación de la ley”.

En esas reuniones, además de compartir con las familias los aspectos normativos de la ESI y los contenidos que impartirían, la escuela comienza a funcionar como un puente en la comunicación entre padres/madres e hijos/as, mediante la transmisión de cuáles eran las inquietudes y consultas de los/as chicos/as, que recogían a partir de un buzón anónimo.



*En esa reunión, que era la inicial que teníamos con los papás, que ahí le contábamos del proyecto, cuál era la ley, y bueno, todas las inquietudes que tenían los chicos, o sea, les leíamos, hacíamos una tabulación, o sea, de eso que ponían ellos y, bueno, le dábamos a conocer a los papás. Porque muchas veces ellos desconocen, porque, bueno, los hijos, a veces, viste, tienen pudor con los padres de hablar o preguntar. O a veces la misma madre o padre dice: “¿Mi hijo pregunta eso?”.*

Escuela Páez Molina, Córdoba.

Después de la sanción de la ley N.º 26150, se institucionalizó un espacio específico: los Talleres de Familias, con una frecuencia anual. Estos talleres se desarrollaron hasta 2015.

*La propuesta era partir de preguntas y de situaciones problemáticas. “¿Por qué es necesaria la ESI en la escuela?” Se repartían imágenes, situaciones que tenían que ver con el abuso sexual, con violencia de género, con el derecho a conocer y cuidar el cuerpo, y debatíamos. Terminábamos ese taller con una apreciación de la familia. Y siempre era positiva: “Hagan más, hagan más”.*

Docente, escuela Páez Molina, Córdoba.

Los talleres resultaban también espacios de capacitación para que las familias se informaran sobre violencia de género y conocieran los dispositivos institucionales para actuar frente a una situación de ese tipo.

*El taller terminó con una frutilla: la jueza viniendo y diciendo a las familias, sobre todo a las mamás, qué es lo que tenían que hacer [en caso de violencia de género]. Lo concreto: “Vas a la policía, no te atiende, tenés que hacer esto, llamás a este número de teléfono, te dirigís a tal lado, tenés que hablar con tal persona, no te asustes, vas a encontrar en tribunales un montón de pasillos”... Es decir, la manera real, concreta, y bueno, hemos tenido gente que terminó llorando, que terminó emocionada, que algo le tocó.*

Docente, escuela Páez Molina, Córdoba.

A partir de 2016, se optó por invitar a las familias a participar de la Jornada Educar en Igualdad, que la escuela realiza cada año según lo establece la ley N.º 27234. Finalmente, otra estrategia es la de invitar a las familias a los foros que la escuela realiza cada año, donde se planifican actividades específicas para trabajar con padres y madres.

Las docentes refieren que para las familias el hecho de que sus hijos/as aborden la ESI en la escuela constituye un alivio, los/as tranquiliza, ya que muchas veces, como padres y madres, se sienten inhibidos/as de hablar con sus hijos/as o sienten que no cuentan con la información o el vocabulario necesario, o bien que no se creen capaces de abordar todas las preguntas que puedan surgir. En el informe de evaluación del proceso de la ESI desarrollado por la escuela, se citan apreciaciones de padres y madres que confirman esta hipótesis.

- “Me parece que es perfecto que se enseñe educación sexual.”
- “Para que aprendan las cosas indispensables y sepan de lo bueno y de lo malo.”
- “Es bueno hablar sobre el tema, porque hay muchas cosas que uno no encuentra la palabra”.
- “Es importante, ya que estoy separada y me resulta difícil hablar del tema.”
- “Porque se informa de manera adecuada y con respeto aclarando cualquier duda.”
- “Es importante, porque hay padres que no entienden y no saben explicar a sus hijos.”

Resulta interesante notar cómo las familias reconocen en las docentes la capacidad para abordar ESI: “Es importante siempre y cuando lo haga la maestra o un profesional”, dice una mamá. Esta perspectiva logra superar la visión que asociaba estos contenidos de manera exclusiva con la voz de “un profesional” externo: hoy, se valida, además, la capacidad de los/as docentes para esta tarea.

De forma complementaria, los chicos y las chicas de esta escuela, en la entrevista grupal que tuvimos, señalaron que en sus casas sus madres y padres tenían “vergüenza” de hablar, y que el hecho de trabajarlo en la escuela había permitido destrabar ese diálogo: “Es como que nosotros podemos hablar de cosas que antes no se podían hablar”; “mayormente yo pregunto, pero a veces mi mamá también me pregunta algo a mí”.

Al igual que en otras escuelas, se percibe que el trabajo escolar sobre la ESI también impacta de manera positiva en las familias de los chicos y las chicas. Asimismo, se destaca que hay un cambio en las familias respecto de este tema.

*Ha cambiado. Yo recuerdo que en el año 94 una maestra había dado las partes del cuerpo, y una mamá se ofendió porque le habían dicho lo que se llamaba vulva. Una maestra le tuvo que explicar. Ahora esto no nos sucede. Al chico, cuando le damos las partes del cuerpo y le decimos eso y el nombre, ya lo toman con naturalidad los padres.*

Docente, escuela Páez Molina, Córdoba.

## La ESI en el nivel primario: principales hallazgos

El análisis de las diez escuelas primarias ofrece algunas conclusiones relativas al nivel. Todas tienen algún recorrido y aprendizajes para compartir en relación con la implementación de la ESI, pero sus trayectorias son particulares y diversas.

Las escuelas que trabajan desde hace más tiempo, y que se han comprometido desde la dirección, ofrecen una variedad de abordajes, contenidos y metodologías. Se trata de un compromiso compartido por el equipo de dirección y la totalidad del plantel docente, que permite la llegada de la ESI en todas las aulas y áreas temáticas y que cuenta con mecanismos para garantizar la curricularización de la ESI y monitorear los contenidos y la frecuencia con la que llega al alumnado.

En otros casos, los caminos se construyen a partir del compromiso sostenido por parte de un/a docente o un grupo reducido de docentes. En general, se trata de docentes que trabajan en los grados superiores del nivel primario, sexto y séptimo grado, cuando la pubertad irrumpe en las aulas.

En los casos de BPP de gestión o mixtas, cuando las prácticas de ESI son acompañadas de la decisión y el compromiso de la gestión escolar, el trabajo sostenido en el tiempo no solo redundará en mayores grados para la institucionalidad de la ESI, sino que también permite intercambios y diálogos entre docentes de distintas áreas y ciclos, el análisis colectivo de materiales pedagógicos y la paulatina profundización de los enfoques abordados por cada docente. La posibilidad de institucionalizar la ESI como un contenido relevante para todos los niveles favorece la profundidad de sus abordajes y la multidisciplinariedad de sus perspectivas.

Cuando se trata de BPP de enseñanza desarrolladas por un grupo pequeño de docentes, resultan muy significativas para los grupos que acceden a estas, pero requieren de un esfuerzo mayor por parte de quienes las llevan adelante (en relativa soledad).

Hay una importante variedad y diversidad de contenidos, y no todas las escuelas abordan los mismos. Aquellas escuelas que tienen un recorrido más extenso y cuentan con mayores niveles de formación (trazado a partir de una multiplicidad de procesos de capacitación) denotan un trabajo integral, en el cual se fusionan y articulan contenidos relativos a los cinco ejes conceptuales definidos a partir de los lineamientos curriculares (cuidado del cuerpo y la salud, género, derechos, diversidad y afectividad). En otras escuelas, encontramos buenas prácticas de enseñanza en las que los contenidos se restringen a uno o dos ejes: mayormente al cuidado del cuerpo y afectividad; a veces se incorporan los derechos, pero sin una especificidad clara en torno a aquellos relacionados con la sexualidad. Un malentendido frecuente en las escuelas primarias es el de asociar (y circunscribir) la ESI a contenidos relacionados con la educación emocional y/o la convivencia.

En casi todas las escuelas primarias visitadas hay una preocupación de docentes y directivos por incorporar contenidos relacionados con el *bullying*, el *cyberbullying*, el *sexting*, el *grooming* y otras formas de abuso y hostigamiento virtual.

En términos generales, los y las docentes reconocen los desafíos que tuvieron que atravesar para abordar la ESI. Son capaces de compartir un proceso en el cual reconocieron sus propios temores, pudores e inseguridades. La posibilidad de reflexionar sobre ellos fue central, según sus relatos, para poder atravesarlos y ser hoy promotores/as de la ESI.

En todos los casos, y tal como indica la evidencia internacional, el trabajo en ESI se potencia cuando se realiza desde un enfoque de género, que logra poner en discusión mitos, prejuicios y estereotipos sobre las mujeres, los varones y las personas trans. El enfoque de género no solo se hace presente en el trabajo de otros contenidos relacionados con la pubertad, la afectividad, etc., sino que además permea las prácticas cotidianas de las escuelas e impacta sobre la visibilidad del currículo oculto.

La selección y el uso de recursos para el trabajo de ESI muestran patrones diversos en las distintas escuelas visitadas. Aquellas docentes que han atravesado procesos de formación realizan una selección de materiales y recursos que van más allá de las herramientas desarrolladas por el Programa Nacional de ESI, buscan y seleccionan videos, juegos, libros de texto, con criterios que respetan el enfoque integral. Asimismo, encontramos escuelas en donde la formación docente mostraba ciertos vacíos, pero las maestras y los maestros comprometidos con la ESI le sacaban provecho a cada ejercicio incluido en los cuadernos producidos por el Ministerio de Educación de la Nación, así como del material audiovisual. A partir de este uso, las/os docentes van haciendo su camino y se van capacitando a través de las lecturas y la puesta en práctica de ejercicios adecuados a la lógica escolar. Esto requiere que haya recursos pedagógicos disponibles en las escuelas. Muchos de las/os docentes entrevistadas/os se inclinan por el uso de recursos audiovisuales.

En buena medida, el éxito de la ESI en las escuelas se basa en la frecuencia y la sistematicidad con la que se abordan sus contenidos. De las diez primarias visitadas, cuatro trabajan una vez por semana, en general en los grados más altos (sexto y séptimo). Una escuela de Córdoba, que presenta una BPP mixta, trabaja la ESI varias veces por semana, aborda una importante cantidad y diversidad de contenidos y muestra una profunda institucionalización de la ESI. El resto indica trabajar la ESI cada quince días, o en las prácticas de enseñanza la frecuencia la determinan las/os docentes, con resultados diversos según el grado de monitoreo por parte de la dirección y del compromiso de las/os docentes vinculadas/os.

La relación de las escuelas con las familias surge en las narrativas de las instituciones primarias de diversas maneras. Hay tres tipos de referencias que se identifican con claridad: temor a las resistencias; convocatoria a reuniones y talleres para familias; impacto de la ESI en los entornos familiares de las/os chicas/os. Las dos primeras refieren a cuestiones más esperables respecto de la relación escuela-familias. Un

hallazgo del trabajo de campo fue encontrar distintas menciones de docentes y directivos al impacto positivo que tiene el trabajo escolar de ESI en la posibilidad de generar nuevas oportunidades de comunicación entre los/as chicos/as y sus familias, o bien de reflexiones novedosas por parte de los familiares de estudiantes.

Finalmente, los equipos de docentes y directivos relatan un recorrido que se fortalece a medida que reflexionan sobre él y ajustan contenidos y metodologías en función de sus propósitos formativos y las demandas del contexto. Sostener acciones a lo largo del tiempo permite profundizar los procesos, pero una condición para ello es la apertura y reflexividad, el monitoreo constante de las prácticas. Eso permite superar prejuicios y pudores y que los/as docentes ganen confianza para abordar aquellos temas que más los/as desafían. El hecho de sostener las prácticas pedagógicas aporta también la posibilidad de buscar nuevos recursos para trabajar ESI y desarrollar la creatividad docente para imaginar metodologías participativas con el alumnado.



# 4

## Buenas prácticas pedagógicas en escuelas secundarias

Tal como se planteó en el capítulo anterior respecto de las instituciones de nivel primario, integrar los contenidos de ESI en las escuelas y en las aulas del nivel secundario supone el tránsito de un recorrido institucional que es el que permite construir experiencia y —al menos de manera incipiente— empezar a dar cuenta de ella.

El nivel secundario es aquel en que los y las docentes se perciben más desafiados a educar en sexualidad y en el que menos prácticas de ESI se relevaron, de acuerdo con los hallazgos de una investigación previa. “El análisis por nivel de enseñanza, por su parte, indica que los y las docentes de Nivel Inicial y de Nivel Primario evalúan todos los aspectos de la capacitación de manera más positiva que los del Nivel Medio. El hecho de que aparezcan diferenciales en todas las dimensiones y en el mismo sentido hace pensar que se trata más de la propia complejidad del nivel en cuestión que de la capacitación en sí” (Faur, Gogna y Binstock, 2015). Al mismo tiempo, resulta un ciclo central para la ESI, pues la mayoría de las chicas y los chicos inician su vida sexual en esta etapa.

Los desafíos que tiene por delante el nivel están plasmados en la flamante resolución 340/18 del Consejo Federal de Educación. Con el objeto de dar efectivo cumplimiento a la ley N.º 26150 de Educación Sexual Integral abordando la integralidad del enfoque, la normativa establece los siguientes núcleos de aprendizajes prioritarios para el nivel secundario:

El cuerpo que cambia, la autonomía y su construcción progresiva. Las distintas formas de ser joven según los contextos y las experiencias de vida. Construcción de identidad y de proyecto de vida. Los patrones hegemónicos de belleza y su relación con el consumo. Reproducción, embarazo, parto, maternidad y paternidad desde un abordaje integral. El embarazo no intencional en la adolescencia: los métodos anticonceptivos. La prevención de infecciones de transmisión sexual. Los marcos legales para el acceso a los servicios de salud sexual. La pareja, el amor y el cuidado mutuo en las relaciones afectivas. Mirada hacia la violencia de género en el noviazgo. El reconocimiento y respeto a las distintas maneras de ser mujer y de ser varón. El análisis crítico de la femineidad y la masculinidad en distintos contextos. El derecho de las personas a vivir su sexualidad de acuerdo a sus convicciones y preferencias en el marco del respeto por los/as otros/as. La vulneración de derechos sexuales: la discriminación, la violencia, el acoso, el abuso, el maltrato, la explotación sexual y trata. La violencia de género en la adolescencia. Distintas miradas sobre el aborto (como problema ético, de salud pública, moral, social, cultural y jurídico, etc.). Prevención del *grooming*. Redes sociales y sexualidad.

Asumir la educación sexual desde una perspectiva integral demanda un trabajo dirigido a promover aprendizajes desde el punto de vista cognitivo, en el plano afectivo y en las prácticas concretas vinculadas al vivir en sociedad.

## Institucionalidad de la ESI en las escuelas secundarias

Las escuelas visitadas conocen la ley N.º 26150 y saben que la ESI es un derecho en Argentina. El equipo directivo de la escuela 95 de Palpalá, en la provincia de Jujuy, expresa: La educación sexual integral es un tema muy importante, porque... para empezar, es un derecho. Reconoce que el lugar de la Ley de Educación Sexual Integral en la escuela —al momento de establecer las líneas y las estrategias institucionales para su implementación— resultó un elemento central. El equipo directivo de una escuela provincial de educación técnica, la EPET 9 de Neuquén, expresa:

*Ahora hay una ley que ampara, que avala, que nos da la tranquilidad de que podemos hablar sin ningún tipo de restricción. Además ahora sabemos que los papás no pueden quejarse cuando damos ESI.*

Equipo de gestión, EPET 9, Neuquén.



Los equipos directivos y docentes encuentran en la obligatoriedad de la ESI una herramienta para dar batalla frente a las resistencias que obstaculizan el trabajo sobre el tema en las escuelas. Ejercer desde la gestión institucional la obligatoriedad de la ESI requiere no solo de la clara convicción de los equipos directivos de las escuelas, sino también de estrategias de formación y acompañamiento para el logro de su efectivo cumplimiento.

Las diez escuelas secundarias visitadas tienen incluida la ESI en sus proyectos educativos institucionales, y sus contenidos se encuentran en proyectos curriculares y planificaciones anuales de diferentes asignaturas. La presencia curricular explícita de la ESI en el PEI constituye un piso mínimo de institucionalización, en la medida que expresa los objetivos pedagógicos que la escuela define en términos de la ESI.

En 2015, el equipo directivo de la escuela 87 de Formosa manifestó a su equipo docente una exigencia muy clara respecto de la obligatoriedad de la ESI, expresando que tenía que empezar a trabajarse en todas las aulas. Una docente recuerda: “Había que entender que no había otra alternativa que dar ESI”. Las docentes reconocen que ese límite fue positivo, ya que desde 2013 tenían los contenidos de ESI en las planificaciones pero no se concretaba la enseñanza en las aulas. Una docente explica: “Y... se daban vueltas y vueltas y al final no se empezaba”. La misma docente recuerda una reunión de equipo:

*Perfecto, ya incluimos los contenidos de ESI, está bien, fue el primer paso; ahora hay que darlos... y si los ponen al final [de la planificación] y por eso no llegan a darlos, a partir de ahora los ponen al principio. Esto hay que darlo, está en la ley, es un derecho de los chicos, es una obligación de los adultos, salga pato o gallareta, se hace.*

Docente, escuela 87, Formosa.

La obligatoriedad de la ESI asume un lugar central, y es el equipo directivo quien la puede establecer como bandera para poder avanzar y exigir al equipo docente la implementación en las aulas. Exigir el cumplimiento no implica dejar de comprender las dificultades que para muchos/as docentes tiene dar ese paso. Las docentes cuentan que la directora les dijo:

*Hagan una actividad, no hace falta una secuencia la primera vez. Hagamos una actividad en el año. Veamos cómo les va y sobre eso vamos mejorando. Para la próxima ya hacemos dos, para el próximo hacemos una secuencia de tres y así la llevamos.*

Docente, escuela 87, Formosa.

La totalidad de las escuelas visitadas hacen referencia a que las prácticas de educación sexual ya existían antes de la sanción de la ley N.º 26150. Ahora bien, reconocen que tanto dicha normativa como la capacitación masiva del Programa Nacional fortalecieron la mirada de la ESI como derecho y la ampliación del enfoque hacia una perspectiva integral. En todas las escuelas visitadas, recuerdan aquellas prácticas educativas de sexualidad, circunscriptas a la materia Biología, desde un enfoque biomédico.

*En esa época, ya la gente de Biología dábamos algunas temáticas, sobre todo lo que tenía que ver con la parte del aparato reproductor, lo que tradicionalmente se entendió por educación sexual. Enfermedades, prevención del embarazo, métodos anticonceptivos, todo eso y nada más. Y lo dábamos solas.*

Profesora de Biología, escuela 87, Formosa.

De cualquier manera, este tipo de prácticas—con larga data en las escuelas secundarias—convive, todavía, con nuevas experiencias que van ampliando el enfoque hacia prácticas más integrales y más institucionalizadas, al incorporar nuevas áreas disciplinares y otros perfiles docentes a los tradicionalmente involucrados. En este sentido, una docente expresa:

*Tiene que estar en las planificaciones lo de ESI, es así, no hay otra porque es ley. Todas las materias tienen que tener trabajado la ESI y eso hay que organizarlo.*

Profesora, Escuela Normal Superior Alta Gracia.

En los contextos en que las escuelas cuentan con el liderazgo del equipo directivo para la implementación de la ESI, las instituciones han generado y construido modalidades propias para organizar la enseñanza en las aulas y/o en sectores de la escuela, poniendo en diálogo los lineamientos curriculares con las necesidades y los recursos propios. En una escuela de la capital de la provincia de Formosa, las docentes relatan las orientaciones recibidas por la directora:

*La directora nos dijo en una reunión: “Vamos a hacer ESI y el proyecto es nuestro acuerdo...”. Dijo que iba a pedir evidencias, entonces de alguna manera todo el mundo tratamos de dar... Entonces después tuvimos que rellenar una planilla y ahí había que poner en palabras la relación de los contenidos con ESI. Yo creo que ahí todo cambió, porque se escuchaba a un docente que decía “yo hice esto” y otro preguntaba “¿en qué eje estoy yo?”.*

Profesora de Matemática, escuela 87, Formosa.

El equipo directivo de la escuela 95 de Palpalá insiste en la importancia de que las y los profesores/as agreguen en el libro de temas de cada aula aquellos contenidos referidos a ESI que hayan sido desarrollados.

*Siempre insistimos, les dijimos a los profesores que lo incorporen a la planificación y que cuando den el tema lo pongan en el libro de temas: desarrollamos tal tema correspondiente a ESI. Pero la verdad es que... los que están dando... no te puedo decir ya qué materias. Lo que sí te puedo decir es que siempre estamos recalando.*

Equipo de gestión, escuela 95, Palpalá, Jujuy.

Pedirles a las y los docentes que incluyan los contenidos de ESI desarrollados en las aulas en el libro de temas implica una orientación desde la conducción de la escuela que, por lo pronto, apela a dar visibilidad, a sistematizar las prácticas como modo de fortalecer un camino hacia la institucionalización de la ESI.

En la provincia de Mendoza, hay una situación particular respecto de la institucionalización de la ESI, debido a la existencia de una normativa provincial con resolución de 2010 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia. Esta normativa genera un marco que permite la presencia sistemática de la ESI, aunque no por ello los equipos directivos y docentes se deben desentender de la responsabilidad de asumir la enseñanza de manera integral y transversal. Establece la asignación de un cargo de dos horas cátedra para un/a docente especializado/a en ESI para dictar un taller semanal por escuela de nivel secundario de la provincia. En 2014, la provincia inició la capacitación masiva para directivos y docentes ESI: “Es parte de la vida, es parte de la escuela”, y allí, además de la convocatoria a docentes de cada institución —según definía el perfil elaborado por el Programa Nacional de ESI—, se decidió sumar a todo este equipo de talleristas bajo esta resolución. Eso resultó muy importante para fortalecer el enfoque integral y las estrategias pedagógicas en el marco de la ley.

De las diez escuelas secundarias visitadas, siete cuentan con una docente o con un pequeño grupo de docentes que —sin orientaciones del equipo directivo, pero con su aval— llevan a cabo, contra viento y marea, prácticas pedagógicas de ESI en sus aulas, generando buenas prácticas de enseñanza. Es aquí donde la presencia de la ESI en el PEI resulta una herramienta indispensable desde donde sostener las iniciativas de la cotidianeidad escolar respecto de las actividades de ESI. Es el marco que “legaliza” la tarea educativa. Ahora bien, las posibilidades de ampliar e institucionalizar la ESI desde estos roles docentes es limitada, debido a que no es competencia docente realizar tareas de planificación para institucionalizar la ESI.

En las escuelas donde habita este tipo de prácticas, se encontraron experiencias integrales respecto del enfoque de ESI, creativas, situadas, sostenidas en el tiempo,

con participación estudiantil y algunas de ellas —además— fortalecidas por el trabajo articulado con otros sectores de la comunidad, como lo es el sector de la salud o de organizaciones de mujeres. Este “dejar hacer” por parte de los equipos directivos es percibido por las docentes como una oportunidad. Puesto en contexto, las docentes expresan que existen otras instituciones donde los obstáculos y las resistencias por parte de los equipos directivos son prácticas activas que impiden el desarrollo de actividades de ESI. Por ejemplo, en una escuela del barrio de los alrededores de la ciudad de Neuquén, las docentes que motorizan la ESI expresan:

*Hubo una dirección que acompañó el proceso, nos dio libertad, pudimos hacer. Yo, que trabajo en otra institución, siempre valoro muchísimo la predisposición del equipo directivo, porque en la otra escuela donde trabajo esto no me pasa. La barrera está en el equipo directivo. Entonces, a partir de ahí, listo, no hay avance posible. Siempre veo esa diferencia entre las escuelas. Es como que acá la cosa fluye, puedo estar equivocada, y bueno, nos equivocamos juntos, no sé, pero te dejan intentar...*

Profesora, CPEM 69 Fuentealba, Neuquén.

En síntesis, las buenas prácticas de enseñanza identificadas en este grupo de escuelas son valiosas desde las experiencias pedagógicas que generan, aunque quedan circunscriptas a las materias que dictan estas docentes dentro de sus aulas. También es justo reconocer los esfuerzos que realizan por agruparse con colegas y generar prácticas conjuntas en el marco de proyectos, que suelen incluir a otros actores de la comunidad para trabajar temáticas generalmente ligadas con prevención de violencia machista, maternidades y paternidades en la adolescencia, entre otras.

## **La capacitación de docentes y de preceptores/as**

La totalidad de las escuelas visitadas han participado de instancias de capacitación en ESI. Reconocen en el dispositivo de capacitación masiva del Programa Nacional un punto de inflexión para el fortalecimiento de la mirada frente a la ESI y, en consecuencia, la modificación paulatina de sus propias prácticas pedagógicas. En la mayoría de las escuelas significó un movimiento hacia la ampliación del enfoque y, en algunas, el impulso que faltaba para empezar efectivamente a enseñar los contenidos de ESI.

*En el 2012 realizamos la capacitación del Programa Nacional de ESI y, a partir de ahí, volvimos decididos, era obligatorio, había una ley y basta de dar vueltas, hay que animarse... Pensábamos en cuánto necesitaban las chicas y los chicos la ESI.*

Profesora de Biología, escuela 87, Formosa.

Para las y los docentes que están llevando adelante prácticas pedagógicas sistemáticas de ESI, las instancias de capacitación recibidas, como la participación en encuentros de experiencias, suelen ser percibidas como altamente significativas. Reconocen que la posibilidad de capacitarse les permitió volver a mirar las acciones que venían llevando adelante con la ESI, intercambiar experiencias con docentes de otras escuelas, considerar la diversidad de contextos, además de dar un paso más en la incorporación de nuevos contenidos, estrategias, ideas y actividades en sus prácticas. Una docente de la escuela de Comercio 1 de Jujuy decía al respecto:

*Después de la capacitación, se sistematizó un poco todo, y ahora tratamos de enmarcarnos en estos proyectos a partir de temas de ESI y vamos viendo que algunas acciones están dando resultados.*

Profesora de Biología, escuela de Comercio 1, Jujuy.

Otro de los logros de la capacitación es haber dado un paso respecto de las representaciones acerca de lo que debían enseñar las y los docentes. En este sentido, una profesora jujeña dijo:

*Ya superamos el preconceito ese de que el profe de Historia iba a tener que enseñar a usar el condón. No se trata de eso, se trata de que vea cómo los contenidos de ESI los puede relacionar con sus temas de historia.*

Profesora de Biología, escuela de Comercio 1, Jujuy.

*Me preocupaba mucho todo lo que observaba, escuchaba, en relación con las prácticas sexuales de los chicos, o con las cuestiones vinculadas con el embarazo adolescente... Me generaba mucha angustia y hacer algo y darme cuenta de que parecía que no servía para nada lo que yo hacía, el tiempo que le dedicaba... Y cuando hice la capacitación y accedí a las lecturas, yo me daba cuenta de que... después cuando leí los enfoques de género y demás, me di cuenta de que había otras variables. O sea, las chicas ¿por qué se embarazan?*

*No se embarazan solo porque tienen relaciones, se embarazan porque no se ven desde otro lugar que no sea el de madre, porque no saben decir no, porque no saben cómo plantarse, cómo decirle a su pareja “no, si no es con condón no”... Había un montón de otras variables que estaban jugando, y cuando yo les pude poner nombre y darme cuenta de cuáles eran, poder empezar a plantear actividades que ayuden a las chicas y los chicos a entender eso, ahí fue cuando realmente me di cuenta de que mis intervenciones podían ser mucho más pertinentes de acuerdo a lo que yo quería lograr.*

Profesora Biología, escuela 87, Formosa.

La capacitación, por un lado, permitió empezar a ampliar el enfoque hacia una perspectiva integral y, por otro, a planificar la jornada institucional para socializar lo aprendido, aunque no todas las escuelas lograron concretarla. Una profesora de Formosa relata:

*Teníamos que organizar una réplica en las escuelas las personas que fuimos a la capacitación. Lo que nosotros sabíamos era que había que sensibilizar a los colegas y tratar de convencerlos de que había que hacer el trabajo.*

Profesora de Lengua, escuela 87, Formosa.

El equipo directivo de la EPET 9 de Neuquén resalta la movilización que provocó la capacitación respecto de la reflexión sobre *nosotros/as mismos/as*. Expresa con claridad la necesidad de atravesar estos procesos para poder “negociar” internamente lo personal con las prácticas pedagógicas.

*Hubo muchos profes incómodos, porque hay mucha gente cerrada, tenemos problemas de compartir, pero por ahí tampoco tenemos necesidad de conocer todo, porque de alguna manera hiere también nuestros valores familiares, nuestra crianza, porque acá hay toda una historia atrás de cada persona. Lo importante es que se sembró una semilla que de a poquito empieza a, digamos, germinar, eso es lo bueno.*

Equipo de gestión, EPET 9, Neuquén.

Las docentes de la escuela cordobesa de Alta Gracia ilustran en el siguiente testimonio cómo la participación en la capacitación masiva permitió cierta construcción de identidad alrededor del ser de ESI: “Soy profe de Ciudadanía y Participación y de Psicología y estoy trabajando en el equipo ESI desde que comenzó el equipo en 2013”. Es interesante

destacar acá cómo el “equipo ESI” de la escuela empieza a reconocerse como tal el mismo año en que la escuela realiza la capacitación masiva. Otra docente dice: “Yo acá solo doy Metodología en Investigación y me sumé este año al equipo ESI, después que vine de la capacitación, soy la más nueva que se sumó al equipo”. La pertenencia a este grupo de trabajo en ESI es un lugar de referencia para estas docentes y surgió a partir de una política pública de formación docente. Es evidente que estas políticas construyen identidad e impulsan el avance de la ESI en las instituciones.

En la mayor parte de los equipos entrevistados se expresa la importancia de capacitar en ESI a los/as preceptores/as. Las razones que expresan tienen que ver con la cantidad de tiempo que están con las y los estudiantes, la mirada que tienen de ellas/os y, en muchos casos, la construcción de vínculos de confianza que logran. Una docente de la escuela de Mendoza dice:

*Los preceptores tienen una instancia de poder muy grande, todos los estudiantes pasan por sus manos.*

Profesora, escuela Eliana Molinelli, Mendoza.

Al respecto, el equipo de la escuela de Alta Gracia coincide con que la formación del/de la preceptor/a es clave. Para potenciar el trabajo de la ESI en las aulas, una de las entrevistadas considera que es importante la ayuda de los/as preceptores/as y agrega:

*Yo vengo bregando en este tema desde que comenzó la ESI, y esa formación debería estar institucionalizada, que el preceptor se forme en algunas cosas. ¿Por qué? Porque tiene cinco horas o siete horas en la escuela. Acá la mayoría tiene doble turno, o sea que conocen la institución, a los docentes, a las entradas y salidas, a los porteros y sobre todo a los chicos.*

Profesora, Escuela Normal Superior de Alta Gracia, Córdoba.

Una docente de la misma escuela expresa la necesidad de sumar a los/as preceptores/as al trabajo de ESI. Advierte que la razón es la necesidad de construir una mirada común para no generar dificultades y tensiones frente a las y los estudiantes.

*Viste que los y las estudiantes se siguen formando en una fila de chicas y otra fila de chicos. Llegó fin de año y dijimos: “¿Por qué siguen formando de esa manera?”. Entonces pasé curso por curso y hablé con los profesores: “¿Puedo*

*preguntar por qué lo hacen?”, y muchos me dijeron: “¿Sabés por qué lo hacen? Por costumbre o porque los preceptores todavía les siguen diciendo que se formen así”. El registro no está más por sexo, está mezclado, vamos a votar mezclado, el otro día eligieron centro de estudiantes y fueron a votar mezclado, y sin embargo siguen formando separados...*

Profesora, Escuela Normal Superior Alta Gracia, Córdoba.

Una preceptora de la escuela de Palpalá que se capacitó en ESI relata:

*Desde mi cargo de preceptora, me funciona hablar con los chicos, pero el tema es que de sexualidad es un tema que por ahí es un tema tabú que no lo hablaba y como que tampoco yo no me sentía capacitada para hacerlo, entonces en ese sentido a mí me ayudó la capacitación.*

Preceptora, escuela 95, Palpalá, Jujuy.

Otra preceptora también relata su experiencia de capacitación y la importancia de ella para fortalecer en particular temas de cuidado de los chicos y las chicas, ya que tiene la posibilidad concreta de aconsejarlos/as cuando se acercan, le cuentan y le preguntan.

*Sí, sí, nosotros la capacitación que tuvimos, muy buena, o sea, me sirvió a mí, quizás un poco abocada a mi trabajo, y el tema este de qué es la sexualidad, y es importante, porque los chicos lo están vivenciando y por ahí algunos vienen, me comentan “me pasó esto”, “estoy así”, “estoy embarazada”, “mi pareja no quiere que lo tenga”, todas esas cuestiones. Por ahí ellos sí saben sobre la variedad de anticonceptivos que hay, pero en el momento... por ahí no se protegen, no se cuidan [...] Por eso asistí [está hablando de la capacitación de ESI], y fue muy linda, por lo menos me ayuda para hablar un poco más con los chicos de este tema y es importante trabajar el proyecto de vida y decir “me voy a cuidar porque yo necesito hacer esto o proyectar en esto”, y por ahí no son conscientes del tema de cuidarse y para todo esto me sirvió mucho.*

Preceptora, escuela 95, Palpalá, Jujuy.

Los equipos directivos y docentes del conjunto de escuelas secundarias visitadas, con los cuales establecimos contacto, expresaron la necesidad de contar con más ofertas de capacitación, ya no para empezar a dar ESI, sino para poder profundizar la tarea. Una integrante del equipo de dirección de una escuela neuquina dice al respecto:



*A mí me parece que necesitamos capacitaciones sostenidas que nos permitan ejercitar más las prácticas y en equipo. Necesitamos capacitaciones que sean espacios que nos permitan compartir como docentes para que no nos salgamos de contexto. Además que nos ayude a mostrarnos como seres humanos que tenemos nuestros problemas, que tenemos nuestras cuestiones y aun así la remamos para venir a trabajar y enseñar ESI, como que nos falta un poco eso.*

Equipo de gestión, escuela CPEM 69, Neuquén.

Las docentes comprometidas con la ESI en diferentes provincias están atentas a las ofertas de cursos, talleres, seminarios sobre el tema y tratan de realizarlos en la medida de las posibilidades, tanto económicas —son ofertas pagas, en ocasiones— como de carga horaria. Los municipios, los institutos de formación docente, las universidades, las organizaciones de la sociedad civil son el tipo de ámbitos que fueron enumerados como ejemplos de instituciones oferentes de capacitaciones en ESI en las provincias visitadas. El reconocimiento de su calidad es variado; se refieren a algunas experiencias como muy buenas, pero también reconocen a otras como pobres.

El trabajo de sistematización de las experiencias relevadas permite identificar que, cuando los equipos acceden a instancias de capacitación, a materiales y recursos educativos para acompañar la tarea de enseñanza de la ESI y se habilitan espacios —más o menos formales— para compartir y reflexionar entre colegas, la demanda por más capacitación crece y se vuelve más específica.

## Contenidos de ESI en las escuelas secundarias

Las materias que reconocen como los espacios curriculares que enseñan contenidos de ESI son: Biología, Psicología, Ciudadanía y, en menor medida, Historia y Lengua. Sin embargo, se identifica que las razones por las cuales estos contenidos se planifican y se traducen en prácticas pedagógicas concretas en las aulas tienen más que ver con la mirada y la convicción personal de cada docente que con la familiaridad que el campo disciplinar de la formación de base pueda establecer con las temáticas de ESI.

La capacitación masiva ha logrado poner a los lineamientos curriculares de ESI como protagonistas indiscutibles de la escena pedagógica a la hora de planificar. En este sentido, luego de la capacitación, la escuela de la capital de Formosa entabla un nuevo vínculo con los lineamientos, ya que empiezan a ser considerados una fuente

de consulta permanente, más que un listado formal de temas a enseñar. Las docentes refieren que la directora les indicó que era un material obligatorio para planificar. Los integrantes del equipo relatan que, en una oportunidad, la directora les pidió un informe con los temas de ESI que habían dado ese año y que los vincularan con los lineamientos curriculares. Allí quedó en evidencia que muy pocos/as docentes los habían tenido en cuenta y, a partir de entonces, las orientaciones fueron más precisas. La profesora de Biología lo relata así:

*Porque más allá de que en la jornada institucional se presentaron los ejes y que se podían tomar de los lineamientos de la ESI, cuando después se decidió hacer de la escuela una presentación del trabajo institucional sobre ESI y se hizo en la parrilla me di cuenta de que muchos habían elegido alguna temática para trabajar, pero no lo habían relacionado con lo que era el lineamiento. Entonces, a partir de allí la directora nos dijo que teníamos que trabajar, sí o sí, con los lineamientos, y empezamos, así sentados, a leer el lineamiento y a empezar a ubicar las temáticas. Creo que ese acercamiento fue de inflexión para la ESI.*

Profesora de Lengua y Literatura, escuela 87, Formosa.

La presencia de los lineamientos curriculares en las prácticas pedagógicas de ESI garantiza que los contenidos a enseñar en las escuelas y en las aulas no queden librados a las decisiones personales de las y los docentes, ni tampoco, solamente, a los pedidos de los/as chicos/as, como expresa una profesora de una escuela mendocina.

Este aspecto es central. En las escuelas hay que enseñar los contenidos que como piso común se definieron a nivel federal en la resolución 45/08 (lineamientos curriculares), y en este sentido la capacitación masiva ha logrado claros resultados, de acuerdo a lo observado en las escuelas visitadas.

Las y los estudiantes reconocen que los temas que más trabajan sus docentes son: métodos anticonceptivos, aparatos reproductores, embarazo no intencional, enfermedades de transmisión sexual, violencia de género, no discriminación, respeto por diversidad sexual.

Un aspecto a destacar fue el efecto generado por el dispositivo de las jornadas que surgen de la ley N.º 27234/15, Educar en Igualdad para la Prevención y Erradicación de la Violencia de Género, como también del movimiento Ni Una Menos en las escuelas secundarias. Contenidos como violencia machista, patriarcado, género y abuso sexual, entre otros, han logrado mayor inclusión curricular a partir de estos movimientos. Estas jornadas resultaron una puerta de entrada para la profundización y desnaturalización de estos temas en las escuelas.

En las instituciones, se ve cómo el trabajo sistemático con ESI empieza a ampliar la demanda, debido a que el canal que se va construyendo habilita a que los problemas se expresen. Por ejemplo, luego de las actividades de las Jornadas Educar en Igualdad sobre prevención de la violencia de género, surgió esta situación que relata una profesora:

*Trabajé violencia de género. Se engancharon, y para mí fue bárbaro. Me pasó con una niñita que terminamos el trabajo y se acercó a mí, se largó a llorar desconsoladamente, y le digo yo: “¿Qué pasa hijita?”. Y me dice: “Lo que pasa es que todo esto que charlamos me pone mal, profesora, porque todo lo que hemos hablado me pasa en la casa”. Fue duro, porque uno les despierta todo esto y muchos lo viven, porque no estamos hablando de temas... Claro que puedan sacar, que los puedan hablar.*

Profesora, escuela 95, Palpalá, Jujuy.

## De episodios que irrumpen a contenidos planificados de ESI

Los episodios que irrumpen en las escuelas, de acuerdo con los relatos relevados, se relacionan con las siguientes temáticas: embarazos no intencionales, maternidades y paternidades de estudiantes, violencia machista en el noviazgo, femicidios, abuso sexual intrafamiliar y —en menor medida— discriminación por orientación sexual.

Hay temas que habitan la cotidianeidad de las escuelas secundarias. Uno de ellos es el de las maternidades y paternidades no intencionales en la adolescencia. Una de las profesoras de la escuela cordobesa de Alta Gracia relata lo siguiente respecto de las alumnas que quedaron embarazadas:

*Cuando vine a trabajar a esta escuela, había embarazos en tercero o en segundo año. Ahora los embarazos son solamente en quinto y en sexto y, bueno, ahora una de cuarto, que nos enteramos hace poquito, o sea, tuvimos embarazos desde segundo año, bueno, nos preocupaba como mucho, ¿no? Claro, a veces viendo lo que va surgiendo, hay dos embarazadas en sexto, entonces ya no podía trabajar solamente el hecho de los métodos anticonceptivos, tenía que trabajar algo más, porque ahora hay cuatro chicas al final de año. O sea, llegué tarde en todos los casos...*

Profesora, Escuela Normal Superior de Alta Gracia, Córdoba.

Una profesora relata una situación en la cual una alumna se le acerca llorando y le cuenta que está embarazada. Lo expresa así:

*Yo le dije: “Esto no es una enfermedad, usted está embarazada. Mire, en dos semanas completó carpeta, dio lecciones, de todo lo más o menos mal que estaba en el primer trimestre, maravilloso estuvo en el segundo”, muy bien la nena, porque ella tiene 15 años.*

Profesora, escuela 95, Palpalá, Jujuy.

En la escuela de Comercio 1 de la capital jujeña, la profesora de Biología dice:

*Algunas chiquitas vienen con sus bebés incluso. Digamos, es un riesgo para el bebé también estar acá en la escuela, a veces en la época de frío, sobre todo en el turno noche, que salen tan tarde, entonces nosotros procuramos, hablamos con la familia para que traten de resolver la situación más que nada pensando en el bienestar de ese bebé, pero no se les prohíbe a ellas traerlos si lo necesitan. A veces vienen las mamás, los traen, les dan la teta y después ella vuelve al aula, la mamá se lo lleva y así.*

Profesora de Biología, escuela Comercio 1, Jujuy.

Los temas de violencia de género resultan una realidad que preocupa a estas escuelas. La profesora de Biología de la escuela neuquina Carlos Fuentealba cuenta que una estudiante fue asesinada por su pareja. En las paredes de la escuela, hay carteles y fotocopias con noticias periodísticas sobre este hecho. La docente relata las dificultades que tuvieron para saber cómo enfrentar la situación y el trabajo con las y los estudiantes. Reconoce la ayuda que recibieron de una organización para salir adelante:

*Nos ayudaron las chicas de La Revuelta, que vinieron a trabajar con todos los alumnos del turno vespertino que hicieron el mural, en conmemoración de Noemí. Uno por ahí siempre habla de casos que parecen que les pasan a otros, que les tocan a otros.*

Profesora, CPEM 69, Neuquén.

Una profesora agrega:

*La cuestión de las chicas que estudian con la pareja, ¿viste?, hemos tenido también situaciones, esta alumna que decía yo, en tercer año ella tuvo que dejar de estudiar, había empezado hace un par de años atrás y tuvo que dejar porque la pareja la venía a buscar acá a la escuela, le pegaba, era una situación muy muy fea la que vivía, y también de parejas acá que han tenido inclusive orden de restricción y generalmente las chicas en esos casos donde hay violencia, las chicas terminan dejando, a la noche tenemos muchos casos de violencia, muchos, este año se han visto bastantes casos.*

Profesora, CPEM 69, Neuquén.

También estas escuelas suelen alojar situaciones en las cuales chicas y chicos expresan temas de discriminación en relación con la orientación sexual. La asesora de la escuela jujeña recuerda cuando una alumna de segundo año le contó llorando que creía que le gustaba una chica y que la mamá la maltrataba por eso. Comparte la sensación que atravesó en ese momento:

*Esas herramientas nos faltan a nosotros desde el lugar de ESI. Porque vos decís, te suceden cosas que vos no estás preparado. Quizás no sea la palabra tampoco “preparado”, sino, de pronto, ¿qué podemos decir en esos momentos? ¿Qué hacer? ¿Estamos haciendo bien en solo escuchar y no decir nada?, porque ella me decía: “Usted ¿qué me dice? ¿Qué piensa?”. Es como que ella estaba buscando quizás una aceptación o quizás que vos le digas si está bien o está mal y yo le dije: “Para mí no estás matando a nadie, es lo que vos sentís y lo que vos sentís siempre como no sea, no te hagas daño a vos, no le hagas daño a otra persona, está bien, y hablá con la mamá y hablá con el papá.*

Asesora pedagógica, escuela 95, Palpalá, Jujuy.

Es interesante aquí ver cómo, a pesar de que la asesora expresa no sentirse preparada para manejar la situación, puede responder e intervenir con elementos clave respecto del enfoque de derechos. La pregunta que podemos hacernos es: ¿no estará preparada, o resulta que es y será siempre muy difícil, complejo y doloroso transitar y acompañar estas experiencias desde la escuela?

La directora de la escuela de Palpalá relata una situación en la cual una estudiante le cuenta, en llantos, que su papá abusa de ella por las noches y que su mamá no le cree. Cuenta que llama a la madre, quien lo niega y acusa a su hija de mentirosa. La directora le responde que la escuela va a realizar la denuncia, a no ser que sea la misma madre quien la realice. Establece un plazo de veinticuatro horas.

*Si usted mañana no trae una copia de la denuncia, voy a realizar yo misma la denuncia. Al día siguiente, se presentan en la escuela la mamá y el papá de la estudiante, y él, de modo amenazante, me dice que no me meta en su vida. Entonces me puse firme y le digo [al padre que la amenazó en la dirección de la escuela por el tema de la denuncia]: “Sí, lo voy a denunciar porque acá su hija está manifestando cosas espantosas que la justicia investigará y verá si es verdad o no, pero yo tengo la obligación de decir lo que ella manifiesta. No voy a agregar nada ni voy a reducir nada, pero lo que su hija dice lo voy a enviar al juez”. Y él me responde: “Pero usted quién se cree que es que se mete en mi vida privada, yo voy a perder el trabajo por culpa suya”. Y le dije: “Eso es problema suyo, yo voy a cumplir con mi tarea’. Ay, no, no sabés, yo por abajo de la mesa temblaba, las piernas temblaban, porque el hombre aparte era de esas personas violentas, no era un hombre así, dócil, no, no. Tremendo. Y después se va el tipo furioso. Al otro día, viene la madre llorando. Le pregunto si había hecho la denuncia y me respondió que sí, me dijo: “Hice la denuncia, vine a avisarle’. Porque yo le di un plazo de veinticuatro horas para que me traiga la denuncia firmada, porque si no la iba a hacer yo. “¿Y sabe qué, señora?”, me dice, “mi otra hija, la mayor, cuando yo conté que había pasado todo esto, ella me dijo que le había pasado lo mismo, que el papá también abusaba de ella, pero que ella nunca quiso decir nada para que yo no me preocupe, para que no nos peleemos...”.*

Equipo de gestión, escuela 95, Palpalá, Jujuy.

Esta escuela presenta claridad respecto de su función frente a situaciones de vulneración de derechos. Cuando la ESI se instala, la demanda crece y los episodios encuentran un canal para expresarse. La escuela ha ido construyendo un trabajo sostenido sobre prevención y actuación ante situaciones de abuso sexual, violencia de género y embarazos no intencionales y maternidad no intencional en la adolescencia. Lo que interesa señalar en relación con las prácticas en esta escuela es que las situaciones difíciles, dolorosas y complejas parecen ya dejar de “irrumper”, si entendemos que lo que irrumpe es aquello que aparece de manera repentina e inesperada. En los relatos encontramos que esas situaciones que habitualmente son vividas por las instituciones como que “irrumper” aquí son (casi diríamos) “esperadas” por el equipo directivo y docente, ya que hay una mirada que empieza a construirse desde la conducción de la escuela a partir de la cual se promueve (y exige) que, frente a mínimos indicios, la modalidad de intervención sea la de preguntar, investigar, observar e intervenir. Entonces, ¿irrumper los episodios en

esta escuela? Habrá que ver, pero pareciera más bien que tendieran a comenzar a mirarse de otro modo y desde otro posicionamiento en sintonía con la perspectiva de derechos. Este aspecto desde el cual una escuela comienza a concebir el trabajo con estos “episodios” como parte de su propia práctica, como parte de su dinámica, resulta una dimensión de buena práctica pedagógica en ESI desde la mirada de la gestión de una escuela.

## Recursos para trabajar la ESI

La presencia de los recursos pedagógicos en las buenas prácticas de enseñanza en ESI resultan herramientas indispensables. Las y los docentes cuentan con ellos, reconocen que los necesitan tanto para desarrollar sus clases como para capacitarse.

La gran mayoría de las escuelas visitadas cuenta con los materiales de ESI producidos por el Programa Nacional, en especial los cuadernos para el aula. Los materiales, en general, son muy valorados y orientan fuertemente las prácticas pedagógicas, según relatan las y los docentes. Las personas que los han usado y trabajan con ellos expresan que, además de ayudar en la enseñanza de los contenidos, portan un valor formativo. Las y los docentes dicen que los recursos les aportan seguridad y respaldan su tarea.

*Las cartillas están lindas. Son unos cuadernillos de Nación de educación sexual, de secundaria. Trabajé el año pasado el tema de homosexualidad que está allí. Lindo también. Yo sinceramente los usé y les digo a los colegas que los usen, que no tengan miedo, que utilicen ese material que es el que nos han dado. Por ahí vos usás ese material y te despierta, decís “bueno, puedo en función de esto buscar otras cosas más o menos parecidas”. Ya te va guiando. Te saca el miedo.*

Asesora pedagógica, escuela 95, Palpalá, Jujuy.

Es interesante señalar que para el equipo jujeño de la escuela del interior los recursos del Programa de ESI son los que le permitieron, ni más ni menos, animarse a enseñar contenidos de este tipo. La asesora les dice a sus docentes que el trabajo con ESI desde las propuestas de los cuadernos “te sacan el miedo”. Ello implica, al menos, dos cuestiones. Una, que el miedo parece una realidad presente y es una emoción que atraviesa los relatos escolares —tanto en esta escuela como en otras visitadas— a la hora de iniciar la implementación de la educación sexual integral. Y segundo, que los materiales didácticos para el trabajo en el aula reconocen esta necesidad en las y los educadores/as y dialogan con ellos/as interpelando los propios temores.

Es común a todas las escuelas visitadas la expresión de haber tenido que superar miedos o aún tener que hacerlo, prácticamente, como condición para educar en ESI.

*Entonces era como un miedo tremendo. Y yo les decía: “Vamos, abramos el tema, abramos un debate, participemos entre nosotros, y si justo te toca a vos que te hacen una pregunta los chicos y no sabés contestar, bueno, estamos nosotros, tenemos servicio de orientación donde está una psicopedagoga, hay materiales, hay gente, hay un equipo para eso”.*

Profesora de ESI, escuela 4-189 Álamos Mendocinos, Mendoza.

*Da miedo empezar a hablar de esto en el aula, pero da tanta satisfacción cuando ves los cambios...*

Profesora, Instituto Provincial de Enseñanza Media (IPEM) 182, Córdoba.

El equipo directivo de la escuela Álamos Mendocinos, en la provincia de Mendoza, destaca la importancia de conformar equipos para avanzar en el trabajo con ESI a nivel institucional y transversal:

*Yo siempre les recomiendo a los docentes que cuando no se animen a algo, por ejemplo algún tema de ESI, se agrupen. O sea que trabajen en equipo, que compartan materiales. Porque por ahí uno puede hacerlo solo, pero por ahí a otros profesores les cuesta y no porque no tengan ideas, sino por ahí les falta un poquito del incentivo del otro.*

Equipo de gestión, escuela 4-189 Álamos Mendocinos, Mendoza.

Es interesante ver cómo los recursos pedagógicos para la enseñanza de la ESI no solo organizan la tarea educativa, sino que además generan andamiaje para animarse a empezar y ayudan a *aliviar y enfrentar los miedos*.

Las y los docentes que enseñan ESI en las escuelas visitadas valoran los recursos disponibles y de calidad, demandan más material y reconocen que muchas veces han iniciado temas porque sintieron confianza en un material audiovisual o en una actividad con recursos organizados y adecuados. Pero también expresan que cada vez más, con el tiempo y la experiencia, recurren a la búsqueda —creativa y responsable— en la Web, a la lectura de otros textos para encontrar y hacer uso de nuevos recursos para sus clases, siempre con las adaptaciones que consideran adecuadas. Algunas docentes



comentan con preocupación la cantidad de recursos inadecuados que circulan y que muchos/as docentes sin formación usan sin mala intención, y dicen que faltan criterios adecuados como para evaluar cuándo un recurso es apropiado y cuándo no. Básicamente, la inadecuación tiene que ver con el enfoque: moralizante en muchos casos, ligado a perspectivas religiosas.

Otro aspecto que señalan de manera unánime las y los docentes es, por ejemplo, que las actividades que proponen los cuadernos de ESI siempre son adaptadas según las circunstancias, los tiempos, los objetivos, los grupos. Esta es una práctica muy habitual, según relatan. Queda en evidencia en las experiencias relevadas que los buenos recursos pedagógicos para la enseñanza de la ESI son aquellos que pueden ser fácilmente adaptados a los objetivos pedagógicos que cada actividad establece. Los recursos no suelen tener un valor en sí mismos. Una docente de Neuquén dice:

*Las estrategias van cambiando, no son buenas y malas, a veces depende... Lo mismo las actividades, los materiales, porque puede haber muchos buzones, encuestas, videos y talleres, pero si no se sabe para qué los usás, si no hay escucha, si no nos va a gustar lo que nos digan, ¿para qué sirve?*

Docente, EPET 9, Plottier.

Las y los docentes entrevistadas/os cuentan que los recursos pedagógicos son útiles, dependiendo de qué se haga con ellos, en qué momento se los use, con qué objetivos y para qué edades.

## Las prácticas de ESI en el nivel secundario

Los procesos de formalización de la enseñanza de contenidos de ESI en las aulas expresan un abanico amplio y diverso de situaciones, en términos tanto de cobertura como de enfoque. En las escuelas visitadas, se identificaron diferentes tipos de prácticas, desde aquellas aisladas y circunscriptas al entorno de un aula hasta otras que forman parte de la identidad de una escuela y del modo en que esta es reconocida en la comunidad.

Las escuelas visitadas dan cuenta de cantidad de experiencias que se han ido generando, modificando, copiando y construido. Los relatos que siguen muestran el origen de las prácticas de ESI según las voces de sus docentes protagonistas:

*Nosotros empezamos primero a trabajar y nos juntábamos con los que realmente queríamos trabajar. Y después de a poco vieron que era el camino y se fueron sumando. La directora fue haciendo una bajada y los docentes empezaron a cumplir con eso. Pero primero se empezó a trabajar así, con las personas que tenían ganas de hacerlo y se iban animando. Y llevó tiempo.*

Profesora de Matemática, escuela 87, Formosa.

*Entonces pusimos ahí ESI en una pizarra a ver si se querían sumar y se fueron a anotar por intereses personales cada uno... Entonces, bueno, fuimos acordando, acordamos reuniones semanales para juntarnos y empezar a formarnos entre nosotras. Aquí en el recreo, eh, porque todo el mundo está dando clases, salvo yo.*

Profesora, escuela CPEM 69, Neuquén.

En la escuela formoseña del barrio República Argentina, la docente de Matemática modificó el orden de los contenidos de su programa anual, iniciando el trabajo con una encuesta para relevar temáticas de interés de sus estudiantes (en la mayor parte sobre temas de sexualidad). Mientras tanto, incluía los contenidos de procesamiento de datos y estadística que siempre estaban al final del año. Le llevó tiempo tomar la decisión de cambiar el orden de su planificación anual, hasta que un día dijo: “Lo doy vuelta, voy a probar y veo qué pasa, y empecé al revés el programa”. De esa forma, esta profesora de Matemática encontró en la enseñanza de la ESI la manera de iniciar el vínculo con sus estudiantes de otro modo, porque al habilitar temas de sexualidad —que eran de interés— pudo iniciar el año desde la construcción de otro tipo de vínculo.

La profesora de Lengua y Literatura de la misma escuela decidió, a partir de tener que integrar la ESI en sus prácticas, modificar los textos literarios que seleccionaba para sus estudiantes.

La profesora de Biología describe haber transitado una transformación a nivel personal, además de profesional, cuando empezó a incorporar, ampliar y mirar los contenidos de Biología desde otro lugar. Expresa que, hoy en día, ya ni se imagina cómo sería enseñar el cuerpo humano sin relacionarlo con cómo los chicos y las chicas se vinculan con él. Hasta le cuesta imaginar los ejes de la ESI por separado evidenciando cómo su formación y apertura le permitió pensar de manera más integral. Expresa:

*A ver... Pienso primer año y lo que tiene que ver con el tema de los cambios en el cuerpo, yo lo relaciono con lo que sienten cuando les sale acné, o cuando engordamos... y cómo eso hace que nos sintamos mal con nosotros mismos, por ejemplo. Las chicas a veces lo que plantean es que ellas se sienten mal cuando empiezan a menstruar, porque es molesto para ellas, y cuando empiezan a crecerles*

*los pechos y la cola ya los padres no las dejan salir como antes. En cambio, los chicos cuando desarrollan se sienten fascinados, porque los padres los dejan salir a todos lados, les dejan hacer cosas que antes no les dejaban hacer... Acá entra el eje de la afectividad y lo que tiene que ver con el género, vemos por qué a las chicas no las dejan salir tanto y a los varones ni les dicen nada... Los derechos, todo en relación con el cuerpo. Trabajamos muy articulado.*

Profesora de Biología, escuela 87, Formosa.

La profesora de Ética dice que en la escuela se trabaja mucho desde los derechos y reconoce que le cuesta, todavía, el eje de diversidad.

*Me parece, a mi criterio por lo menos, que la parte de diversidad es lo que todavía no está muy... me parece. Es más, ahora en septiembre estuvimos con los chicos remando para que no se haga más lo de la fiesta del Mariposón, por ejemplo. Incluso entre los docentes debatíamos sobre si sí o si no. Entonces me parece que todavía la parte de diversidad... Tuvimos alumnos diversos hace unos años que dejaron. Algunos terminaron y otros no. Entonces, evidentemente, esos que dejaron a lo mejor no se sentían tan contenidos, no se sentían tan cómodos... Igual creo que comparado con otras escuelas estamos mejor. Porque acá me parece que no hay situaciones de tanta discriminación como se puede ver en otras escuelas.*

Profesora de Ética, escuela 87, Formosa.

Una estrategia que se vio desarrollada en varias de las escuelas visitadas es la de generar propuestas donde los/as estudiantes se forman como multiplicadores/as, para que transmitan a otros/as estudiantes de la escuela o de otros ámbitos información relevante sobre algunas temáticas de ESI. Al respecto, una docente manifiesta:

*Con los últimos años, lo que hacemos es una bajada en cascada siempre a todos los años. Por ejemplo, yo doy en los dos sextos Sociales, los chicos toman toda la escuela, todos los cursos de los dos turnos y hacen en bajada educación sexual. Ellos se reúnen en grupos, toman distintos temas y dicen: "Bueno, vamos a trabajar enfermedad de transmisión sexual en segundo año"; todos los segundos años trabajan en enfermedad de transmisión sexual y hacen charlas para los cursos... Educación entre pares, le llamamos.*

Profesora, Escuela Normal Superior de Alta Gracia, Córdoba.

Aunque existen situaciones en las cuales las/os docentes eligen este tipo de estrategias porque les cuesta asumir la enseñanza de contenidos de ESI, no fue lo que pudimos relevar en estas escuelas. En un contexto donde la ESI forma parte de la vida cotidiana escolar, las/os estudiantes valoran la oportunidad de asumir un rol como formadoras/es de sus propias/os compañeras/os de la escuela en temas vinculados con la ESI. Estudiantes relatan, desde su mirada, cómo fue el proceso:

*Los profesores de ESI nos capacitaban a nosotros, nos hacían investigar, que sepamos un poco más. Ellos revisaban lo que íbamos a hacer, el juego, todo eso, y después nos autorizaban a que los vayamos a hacer. Estuvimos hablando distintos temas, porque no le podíamos dar lo mismo a un chico de primer año que a otro; por ejemplo, en cuarto año hablamos más del embarazo.*

Estudiante de Córdoba.

*En el grupo en el que yo estuve dimos el concepto de sexualidad, lo que es sexualidad, nos guiamos a partir de unas encuestas que hicimos con el profe de Matemática, elegimos unos temas y a nosotros nos tocó sexualidad y preguntábamos “¿qué entendés por sexualidad?”, y nos guiamos de ahí.*

Estudiantes de Jujuy.

En una escuela agrotécnica de contexto rural en Laishí, en las afueras de la ciudad de Formosa, el director cuenta una estrategia en esta línea:

*Esta escuela participa en un programa de radio para informar a la comunidad de San Francisco de Laishí sobre temas de educación sexual integral, contándoles en qué consiste tratando de desnaturalizar las creencias, mitos y prejuicios que encierra la palabra sexualidad para nuestra cultura, y además de ello, que la comunidad conozca que la escuela debe cumplir con la obligación de enseñar educación sexual integral, que es un derecho para nuestros adolescentes, sus hijos/as. Este programa de radio es dirigido por nuestros propios estudiantes con la guía del docente. Esta experiencia es muy valiosa para nosotros como formadores y para nuestros estudiantes aún más, ya que ellos pueden expresar a la comunidad sus propios puntos de vista respecto a esta tarea y valorar así cuán interesante es para sus vidas recibir la información correcta sobre los diferentes ejes que aborda la ESI.*

Equipo de gestión, Escuela Agrotécnica Provincial FBG, Laishí, Formosa.

En esta misma escuela, el director relata una experiencia que iniciaron hace unos años y que les resultó muy significativa:

*Nuestros estudiantes, en el horario de entrada por la mañana a las 7:15 hs, después de izar nuestras banderas, y por la tarde a las 13:15 hs, es habitué pasar a leer y compartir las actividades que han realizado el día anterior, cómo se sintieron. Es bueno para favorecer la expresión oral, el juicio crítico por mencionar algunos y, desde el enfoque de la ESI, la valoración de la afectividad, la autoconfianza y la autoestima en nuestros estudiantes. En nuestro contexto, esto es muy valorado.*

Equipo de gestión, Escuela Agrotécnica Provincial FBG, Laishí, Formosa.

Una característica común que identificamos en las buenas prácticas pedagógicas que crean y recrean tanto los equipos directivos como las/os profesoras/es tiene que ver con la capacidad de escucha. El equipo directivo de la escuela rural de Formosa expresa:

*Para poder atender la necesidad del chico, tenemos que escucharlos más a los chicos, porque, fijate vos, ellos tienen mucho que decirnos sobre cómo hacemos nuestro trabajo y también te siguen por el pasillo, porque ellos te quieren contar, ¿viste?, y pueden sacar eso que les está pasando, que a lo mejor no se animaron a contarle a nadie.*

Equipo de gestión, Escuela Agrotécnica Provincial FBG, Laishí, Formosa.

En líneas generales, encontramos actividades de ESI cuya condición es la circulación de la palabra y a partir de las cuales se comparten opiniones y sentimientos, involucrando diversos contenidos y temas, con metodologías que favorecen la participación, el respeto y la construcción de confianza. La circulación de la palabra implica la disposición a la escucha y a reconocer las mutuas necesidades, promoviendo, en muchas situaciones, buenas prácticas pedagógicas.

## Las dificultades para la implementación de buenas prácticas en ESI

Las escuelas que enseñan ESI identifican con claridad las dificultades por las que atravesaron y por las que atraviesan. Dentro de la lista de problemas con los cuales se enfrentaron y enfrentan, destaca la limitación para reunirse entre pares para planificar, reflexionar sobre sus prácticas dentro de las instituciones, intercambiar experiencias y aprender de manera conjunta.

Considerar las prácticas pedagógicas de ESI en el nivel secundario requiere de una mirada que reconozca las particularidades propias de su formato escolar. Uno de los desafíos en la implementación de la ESI en las escuelas es la falta de tiempos y espacios para encontrarse. El tiempo que las y los docentes permanecen en la escuela es dispar entre unos/as y otros/as y se encuentra fragmentado. Una docente de la escuela de Comercio 1 de Jujuy expresa:

*Los docentes cambiamos de escuela, mis horarios son distintos de los de ella, se producen cambios de día, es muy difícil encontrarse para planificar.*

Profesora de Biología, escuela de Comercio 1, Jujuy.

*Para planificar las actividades, para ver los recursos, para ver qué continuidad le damos. La realidad es que nosotros estamos atravesados por..., cuando uno está en aula, por corregir, planificar, preparar. Primaria tiene la posibilidad de las horas especiales que en ese momento puede hacer un trabajo institucional distinto o al estar toda la semana juntas... Nosotras somos profes taxi, más allá de que algunos tengan o no la posibilidad de tener una o dos escuelas donde ir acomodándose, yo he llegado a estar en siete escuelas, mi compañero, que es profe de Geografía, ha llegado a estar en once escuelas.*

Profesora, CPEM 69, Neuquén.

*Teníamos quince minutos. Y en ese recreo íbamos, ella, por ejemplo, como tenía hora institucional, yo en ese momento también tenía una hora institucional, entonces coordinábamos, por ejemplo, que fuera los martes, que era cuando la mayoría estábamos, entonces podíamos tener ese espacio. Primero fue mucha lectura, formarnos, intercambiar opiniones, leer y volver a revisar la ley. Eso fue un proceso interesante.*

Profesora, Escuela Normal Superior de Alta Gracia, Córdoba.

El equipo directivo de Córdoba plantea la misma limitación para reunir al equipo, planificar e intercambiar experiencias.

*Es más, siempre fue un tema que han participado en talleres, el tema es el tema horario, es una gran dificultad. Sabíamos también de las limitaciones que tenían a la hora de entrar en temáticas, por ejemplo, de género, pero que la parte de cuerpo ellos la manejaban. Cada uno tiene más de una escuela, no todos estamos concentrados en el mismo horario acá, por ahí es difícil encontrarse, esa es la mayor dificultad*

Equipo de gestión, IPEM 182, Córdoba.

## Docentes que enseñan ESI de manera sistemática

En la totalidad de las escuelas, existe una plena claridad respecto de que si las prácticas no son sistemáticas no sirven. Es el recorrido por la propia experiencia institucional lo que les permite identificar obstáculos y aciertos para aprender y mejorar. Por ejemplo, la profesora de Biología de la escuela 87 de Formosa expresa:

*Hay algunos equipos que ya vienen trabajando desde hace más tiempo y por lo tanto se sienten más fortalecidos para ir incluyendo cada vez más temáticas de manera articulada con sus propios contenidos. Hay otros que se sienten como menos dispuestos a buscar, a ir cambiando, a ir probando nuevas cosas, a juntarse con otros a planificar... Todos pasamos por eso.*

Profesora de Biología, escuela 87, Formosa.

El equipo de esta escuela reconoce que la experiencia de trabajo concreto en las aulas produce mejoras. Expresan sentir que su tarea es mejor que la de años anteriores. Una docente dice: “Yo creo que este año salieron mucho mejor los proyectos de ESI”. El recorrido de la tarea sistemática resulta clave para ir naturalizando e institucionalizando ciertas prácticas educativas con inclusión de ESI. En este sentido, es muy esclarecedor el siguiente relato de la profesora de Lengua de la misma escuela:

*También como que se naturalizó más, porque antes estábamos muy preocupadas, llenábamos la escuela de afiches, de productos de ESI por una cuestión de cumplimiento, queríamos dar visibilidad a que lo estábamos trabajando. Ahora no estamos preocupados por eso, trabajamos más tranquilos, más normal.*

Profesora de Lengua y Literatura, escuela 87, Formosa.

Una docente de la escuela de Alta Gracia expresa en este sentido:

*Ya todos saben que existimos, hay cartelería, se está, y me parece que el estar es mucho. Yo a veces pienso: “¿Qué hicimos?”. Esta cosa que nos preguntamos así al balance: “¿Qué hice o qué hicimos?”. Y estamos con la ESI, no es poca cosa, estamos y saben que estamos y que hacemos. A lo mejor, ¿nos parece poco?*

Profesora, Escuela Normal Superior de Alta Gracia, Córdoba.

Así se refieren a sus compañeros/as docentes en la misma escuela:

*Yo no los veo que ahora sigan con vergüenza, o sea, yo creo que antes era algo como “ay..., no, educación sexual”, y ahora es como algo más normal. Al estar tantos años machacando con lo mismo, se logran cambios.*

Profesora, Escuela Normal Superior de Alta Gracia, Córdoba.

De este modo, se puede ver cómo, cuando un proyecto pedagógico se sostiene en el tiempo de manera sistemática, se va incorporando como algo propio de la vida institucional.

Existe evidencia internacional acerca de que las prácticas más efectivas en términos de los aprendizajes de los y las estudiantes son aquellas que son sistemáticas. Las experiencias educativas concretas sobre ESI en las aulas, en marcos institucionales que van construyendo recorridos sostenidos en el tiempo, con cierta frecuencia sistemática, donde hay permiso para equivocarse y aprender, son las que ayudan a construir seguridad, confianza, aprendizaje didáctico por sobre las resistencias personales.

## **Reflexionar sobre las propias prácticas**

El equipo directivo de una escuela neuquina expresa en su relato un ejemplo de lo que ha transitado respecto de la reflexión sobre sus procesos de implementación de la ESI en la escuela.

*Yo creo que sí, nos falta mucho porque nosotros les estamos contando resumido. En el medio pasó de todo, un montón de obstáculos, no todo el mundo se sintió cómodo, me incluyo. Me pasó a mí con algunos temas, pero para ser una escuela*



*técnica, que hay una impronta, digamos, machista que es histórica, que viene de una historia, hemos hecho mucho y cambiado nuestra forma de trabajar.*

Equipo de gestión, EPET 9, Neuquén.

En este contexto, hay espacio para la reflexión tanto a nivel personal como a nivel de la enseñanza, y esto promueve la oportunidad de que las prácticas pedagógicas en ESI mejoren. Este ejercicio de reflexividad suele redundar en aprendizaje institucional. Una docente relata su experiencia:

*Y después me parece que el espacio para poder compartir que hay cosas que no sabemos, y que eso no está mal, y que todos podemos aprender unos de otros y podemos equivocarnos. Y entender eso como una posibilidad para seguir aprendiendo y no sentirnos mal, porque me parece que a la mayoría de los docentes nos cuesta mucho asumir que hay cosas que no sabemos, y parece que todavía pensamos que errar está mal, ¿no? Y creo que fue todo un proceso que hicimos como grupo como para ir dándonos permiso para avanzar a pesar de que no nos sentíamos tan seguros, para compartir material, para decirle al otro “bueno, a ver, ¿qué te parece?”*

Profesora de Biología, escuela 87, Formosa.

Esta modalidad se expresa con más claridad cuando los mismos equipos pueden dar cuenta de sus logros y de aquello que les falta. En este sentido, la profesora de Matemática dice:

*Estamos en este proceso de transición y, sin duda, también tratando de hacer una conversación de muchas cosas que nos pasan con la ESI, de las buenas y de las malas.*

Profesora de Matemática, escuela 87, Formosa.

También se visualizan ciertos hábitos ligados a la evaluación, en vistas de modificar para mejorar. El equipo de la escuela 95 de Jujuy se reconoce orgulloso de los resultados que van identificando como logros, sin dejar de ser críticas respecto de todo lo que les falta. Una de las asesoras dice:

*La institución está muy muy compenetrada con este trabajo de la ESI, en comparación con otras escuelas se nota, no por querer sobresalir, lo digo porque cuando vimos las acciones que tuvimos que informar, esta institución ya cumplió muchas. Pero nos falta, por ejemplo, trabajar con el CAJ [Centro de Actividades Juveniles], con las familias y más con el Centro de Estudiantes...*

Asesora Pedagógica, escuela 95, Palpalá, Jujuy.

Profesores de la escuela neuquina entienden que ya no hay marcha atrás con la ESI y expresan, además, sus limitaciones y la importancia de poner por delante la responsabilidad profesional y su cumplimiento. También realizan algunas reflexiones respecto de la distancia generacional:

*Porque, bueno, el contraste de aceptar y de romper esos paradigmas que cada uno tiene y... aceptemos todo esto, busquemos el equilibrio, porque lo que tenemos que hacer es empezar a respetarnos y a tratar de cambiar nosotros como adultos, para que los chicos, que son los que ya tienen ese cambio, vean que nosotros los estamos acompañando y no que nos hemos quedado y que no aceptamos eso, pero bueno, era necesario romper eso para mí, porque si no es como que seguís avanzando con los que sí lo aceptan y los que no quedan en ese bloqueo y siguen esos tratos que por ahí, bueno, son los que a veces hay que cambiar, porque no a todos les gusta, o les cae bien o les molesta.*

Profesor, EPET 9, Neuquén.

*Hay que seguir practicando... Con la práctica, es como que uno lo internaliza. Lo digo porque soy profe de Educación Física y, bueno, una vez que está internalizado fluye solo, sale solo, pero hay que practicar. Si uno lo deja ahí y no practica más, se pierde.*

Profesor de Educación Física, EPET 9, Neuquén.

Como producto de la reflexión sobre las propias prácticas entre pares, un aspecto sensible que surge es el tema de los límites por sobre la intimidad de las y los estudiantes, que las y los docentes deben considerar.

*Y otra de las cosas que yo también creo es que un docente que trabaja ESI tiene que conocer los límites. Porque tampoco es pasar, hablar y, por ejemplo, en algunas cuestiones, ir a algunos aspectos, con el afán de enseñar y qué sé yo, mostrar*

*algunos videos. Antes hay que ver bien el recurso. Ver los límites y también en el diálogo con el alumno conocer esos límites. No somos los amigos, somos los profesores.*

Profesor, IPEM 182, Córdoba.

Otra profesora expresa:

*Poder manejar el límite. Hasta dónde, digo... Porque en el momento el papel del docente tiene que tener claridad sobre cuál es el límite de lo que va a decir y cómo lo va a hacer. Yo me fui dando cuenta en las clases, es difícil de transmitir, pero si estás atento, te vas dando cuenta.*

Profesora de Biología, escuela 87, Formosa.

Una docente expresa con actitud reflexiva una idea que plantea una cuestión que la ESI parece desafiar, y es la de humanizar las prácticas pedagógicas en la escuela:

*Yo creo que para iniciar en esto hay que poner buena voluntad, predisposición. Más allá de nuestra asignatura en sí, nos tenemos que meter en el mundo humano. Y como dice Norma: saber que los chicos son chicos, no son tontos.*

Profesora, escuela 87, Formosa.

## **El enfoque de género como motor de prácticas integrales**

Un aspecto a destacar es que las docentes entrevistadas que lideran y motorizan las buenas prácticas pedagógicas de enseñanza son mujeres en su totalidad. Una de ellas lo explicita respecto de la experiencia en su propia escuela: “En esta escuela, todas las profes que trabajamos en ESI fuimos y somos mujeres”. Además, otra particularidad del grupo de docentes de esta escuela cordobesa es que son mujeres que participan en organizaciones feministas y/o pertenecen a grupos académicos en la universidad donde investigan temas de género. Al respecto, una docente decía:

*Yo estoy en un equipo de investigación donde estudiamos cuestiones de género en secundaria y al mismo tiempo estuve militando en Ni Una Menos de Alta Gracia. Cuando yo entro a esta escuela, hace cuatro años no más, y me entero*

*de todo el equipo de ESI... siempre se los reconozco a las chicas, porque no existe en muchas escuelas y es supervalorado este trabajo. Yo creo que las chicas hicieron un montón de cosas, hacen muchísimo.*

Profesora, Escuela Normal Superior de Alta Gracia, Córdoba.

Pese a que este aspecto requiere ser profundizado en nuevas investigaciones, encontramos que las docentes que llevan adelante prácticas pedagógicas de ESI con perspectiva de género poseen una mirada integral respecto del enfoque de ESI y tienen una convicción clara en relación con que sus estudiantes son sujetos de derecho. Una docente de Mendoza cuenta:

*No sirve nada más que escuchemos “bueno, bien, tengo relaciones sexuales, listo, me cuido”. Esto está bien, es la parte de salud, bueno, no, pará, enganchemos lo que pasa con la parte de afectividad, de género, ¿qué me pasa a mí, que soy mujer, el caso que salió, yo que soy mujer, por qué también tengo que hacer que este hombre me cuide? Y que yo también puedo decir que no, ¡las mujeres tenemos que aprender a decir que no!*

Profesora de ESI, escuela 4-189 Álamos Mendocinos, Mendoza.

La referencia que hace la misma docente sobre la importancia de abordar los temas con perspectiva de género se corresponde con la mirada que la escuela tiene respecto de la comunidad educativa.

*En esta zona, hay mucho machismo. Nosotros hacemos mucho hincapié en que la violencia contra la mujer no solamente tiene que ver con la violencia física, sino que también está la violencia psicológica y la económica. ¿Por qué? Porque hay mamás que se quedan con el marido que se emborracha, les pega, pero ¿qué es lo que nos dicen? “Y, lo que pasa es que el contrato de la finca lo tiene él.”*

Profesora de ESI, escuela 4-189 Álamos Mendocinos, Mendoza.

La escuela está situada en un contexto rural y —según las voces del equipo docente— muchas veces los recursos para que las mujeres accedan y puedan enfrentar problemáticas relativas a la protección de derechos se encuentran alejados. Sin embargo, esto no impide que la escuela pueda identificar que su tarea produce cambios que son evaluados como positivos:

*Lo que hemos visualizado con el equipo es como que la mujer ahora empieza a hablar más y cuenta... Este año hemos tenido un caso de abuso y nosotras lo que hacemos es seguir el protocolo, porque no nos tiembla la mano con eso.*

Equipo de gestión, escuela 4-189 Álamos Mendocinos, Mendoza.

En la escuela Carlos Fuentealba de Neuquén, una profesora relata cómo, de a poco, los/as docentes más resistentes empiezan a revisar sus prácticas. Es interesante ver que la “presión” de las y los estudiantes por la demanda de ESI en la escuela genera cambios en las prácticas de algunos/as profesores/as:

*Entonces, no, la verdad que los compañeros vinieron bastante, con debate igual, no es que vienen y superabiertos, no. También hay una cierta resistencia, por ahí más que nada yo lo veo en profesores varones, preceptores, todo el personal así masculino a la hora de escucharlos. Ellos mismos han relatado cómo han tenido que cambiar o están en el proceso de cambiar algunas prácticas a visibilizar esto, o sea que por ahí están, que tiene que ver con esta cuestión de género y de ESI, que tienen que revisar constantemente la práctica. Y en ese sentido creo que la población de alumnos y alumnas ayuda, porque todo el tiempo nos están haciendo como ver lo nuestro también, nos hacen pensar en nuestra práctica, entonces eso está bueno, es como un ida y vuelta.*

Profesora de Historia, escuela CPEM 69, Neuquén.

## **El movimiento Ni Una Menos en las escuelas**

Un aspecto a considerar es cómo tanto el movimiento Ni Una Menos como las Jornadas Educar en Igualdad (ley N.º 27234) generaron un alto grado de movilización institucional con importante participación del conjunto de docentes, estudiantes, familias y otros sectores de la comunidad. Pero también fueron instancias que lograron impactar de manera destacada a nivel curricular, ya que los contenidos ligados con género, patriarcado y violencia machista —según relatan las personas entrevistadas— se han integrado fuertemente a las planificaciones escolares con un alto protagonismo de las y los estudiantes.

La EPET 9 está ubicada en la ciudad de Plottier, provincia de Neuquén, en donde se produjeron varios femicidios. El que cobró mayor prensa fue el de Ivana Rosales (2002), que fue documentado en una película.

*Yo creo que una de las primeras actividades trascendentales fue cuando se instaló el día de Ni Una Menos en la escuela, que la primera jornada se hizo una..., se pasaron unos videos disparadores en un recreo de cada turno. Si bien es del Departamento de Biología, se viene trabajando en Sociales, porque las chicas tocan temas que tienen que ver con ESI, pero me parece que esa fue, digamos, la primera actividad que nos convocó como comunidad. Que la escuela haya incorporado la ESI a su proyecto se vincula con la deuda que tiene con su sociedad.*

Equipo de gestión, EPET 9, Neuquén.

Las actividades masivas, con suspensión de las actividades habituales, con el sentido de que toda la comunidad educativa se centre en un tema específico y participe en las escuelas, podrían ser observadas como una puerta de entrada de la ESI muy eficiente. Instalan temáticas y modalidades de trabajo que, para las y los docentes que tienen dificultades o resistencias para el trabajo de ESI en las aulas, resultan facilitadoras.

## **La ESI y el lugar de las familias en las escuelas secundarias**

Abordar la temática de ESI con las familias aparece como una dimensión importante en las escuelas visitadas. Reconocen que es una tarea que contribuye a generar mejores condiciones institucionales para la implementación. Al respecto, una docente recuerda cómo empezó esta actividad:

*Después de que se implementara la ESI, hicimos talleres con los papás en distintos horarios en el turno mañana y turno tarde para trabajar la ley, eso fue en el 2014, 2015. En la reunión de inicio escolar, a comienzo del año, la escuela hacía una reunión con todos los papás de primer año, entonces nosotros íbamos como el equipo ESI y nos presentábamos, en muchas entregamos la revista y dijimos que durante el año iba a haber talleres para trabajar la revista.*

Profesora, Escuela Normal Superior de Alta Gracia, Córdoba.

Estas acciones buscaban que las familias conocieran la ley N.º 26150, los contenidos obligatorios y las formas de abordarlos de acuerdo con la propuesta de la escuela. En este sentido, una docente agrega una cuestión clave respecto de la importancia de dar información y encuadrar el trabajo de ESI con las familias:

*Nos facilitó un montón, porque después de los talleres no tuvimos papás que vinieran a cuestionar por qué trabajábamos o por qué no trabajábamos en esos casos.*

Profesora, Escuela Normal Superior de Alta Gracia, Córdoba.

En la misma sintonía, el equipo directivo de Neuquén expresa:

*No vino nadie a reclamar nada. Yo creo que los padres están desorientados hoy en día en muchos temas de la familia, no sé si de los chicos. Entonces que la escuela empiece a hacer actividades y a ellos les da tranquilidad, lo cual no implica que dejen de hacer su trabajo, pero, bueno, ellos, la familia sabrá, pero yo creo que les habrá dado tranquilidad, porque, bueno, la escuela va dando información de temas que los chicos están pidiendo hablar.*

Equipo de gestión, EPET 9, Neuquén.

La escuela 87 de Formosa convoca a las familias para compartir los resultados de la encuesta que hacen todos los años, al inicio del ciclo lectivo, para conocer los hábitos y las necesidades de sus estudiantes. Las preguntas sobre sexualidad ocupan un lugar privilegiado. La estrategia definida fue la de aprovechar las fechas en que las familias asisten a la escuela a buscar las libretas de calificaciones, ya que, de otra manera, las convocatorias suelen fracasar. Comenta la profesora de Matemática:

*Entonces dijimos: es difícil que los padres vengan a la escuela. Entonces ya lo sabemos, sabemos que la ocasión en la que vienen siempre es a retirar la libreta, porque es obligatorio. Saben además que la primera reunión es con taller de padres. Entonces, ya saben que por lo menos dos horas tienen que estar en la escuela. Y ahí metíamos la ESI.*

Profesora de Matemática, escuela 87, Formosa.

La escuela de la capital formoseña sistematiza y conoce qué porcentaje de asistencia de familias logra en las reuniones que planifica para tal fin. Expresan el desafío que se impusieron para intentar superarse año a año: “Este año estamos superando el 50% de asistencia de los padres a los talleres”. Además, interpretan los datos diciendo: “Porque reciben el acompañamiento. Ante cualquier dificultad, acá se los escucha, se los atiende, se los acompaña, se hacen redes, por eso vamos logrando que vengan cada año un poco más”.

Describen los talleres que organizan en la escuela para trabajar con las familias como participativos. Se realizan a principio de año y tienen actividades de sensibilización, de información y de intercambio en pequeños grupos sobre el tema que corresponda. El sentido último de los talleres es producir algún tipo de acuerdo familia-escuela:

*El objetivo de estos talleres con las familias es construir un acuerdo para fortalecer. Los acuerdos son fundamentales para poder trabajar juntos durante el año. Que sepan lo que tenemos planeado y que puedan opinar y participar.*

Profesora de Matemática, escuela 87, Formosa.

La profesora de Biología aclara que, desde hace tres años, uno de los temas a tratar en las reuniones con las familias es la ESI.

*No todos los padres acuerdan con las decisiones de la escuela respecto de la ESI. En las reuniones de padres, estamos justificando la posición de la escuela. Y no todos los padres están de acuerdo. Entonces, los profesores tutores que están a cargo de la reunión tienen que hacerse cargo de eso y explicar, y si no quieren entender, seguir explicando y haciendo.*

Profesora de Biología, escuela 87, Formosa.

En otras escuelas, la articulación con las familias a partir de la ESI todavía es incipiente, pero no por eso menos importante. La están planificando. Una directora relata que aún hay que seguir dando explicaciones.

*Hay padres que todavía vienen y preguntan: ¿por qué le están hablando de este tema?, ¿desde cuándo les enseñan este tipo de cosas? Pero, bueno, ahí les decimos que es en el marco de la ESI, con una ley.*

Profesora, escuela 95, Palpalá, Jujuy.

El equipo expresa que le resulta difícil dar el paso para trabajar ESI con las familias. Una asesora dice:

*Si a nivel docente, con cierta formación, nos cuesta trabajar la ESI entre nosotros, imagínense con los padres...*

Profesora, escuela 95, Palpalá, Jujuy.



El equipo directivo de la escuela de Palpalá se ocupa, por un lado, de aclarar a las familias que la ESI es una ley y por lo tanto una obligación para la escuela y un derecho para los/as estudiantes, y por otro, de explicarles su carácter transversal, para que las familias sepan que la ESI se puede dar desde cualquier materia, no solo desde Biología.

*Les explico a los papás que nosotros estamos trabajando y, aún más, le explico que no solamente el profesor de Biología va a enseñar, sino también el de Historia, el de Matemática, de Geografía, de Educación Física, y que lo pueden hacer porque la ESI es un tema transversal.*

Equipo de gestión, escuela 95, Palpalá, Jujuy.

Las escuelas consideran complejo vincularse con las familias cuando se presentan situaciones de vulneración de derechos que atraviesan la vida de los y las chicas y en las cuales las familias son o bien responsables, o bien cómplices, o bien naturalizan algunos episodios. La directora, en uno de sus tantos ejemplos, nos cuenta:

*Nos ha tocado enfrentarnos con casos donde la misma mamá, digamos, naturaliza esta cuestión de la violencia, no solamente ejercida, lo replica, porque ha sido víctima de violencia por parte de sus seres queridos, pero también con su pareja. Entonces, nos ha tocado el año pasado que hemos hecho intervenciones... yo no pensaba despertar en ellos tantas cosas que te lleguen a la vida propia, porque digamos que ellos lo viven en sus casas.*

Asesora, escuela 95, Palpalá, Jujuy.

*Decirle al padre esa situación creo que es un punto muy complejo, porque no sabemos cómo va a reaccionar, cuáles pueden ser las consecuencias. Y más allá de todo lo que nosotros le podamos aportar, va a tomar él su decisión de qué va a hacer. Me parece que esa es una de las cuestiones más difíciles.*

Profesora, escuela 95, Palpalá, Jujuy.

Desde otro lugar, surge la preocupación de la escuela porque en las familias pueda haber un poco más de diálogo y se puedan expresar los sentimientos. La jefa de preceptores/as dice:

*Yo lo que quiero hacer es que los papás les escriban una carta, porque ellos muchos me dicen que nunca les dicen que los aman, que los quieren, que nada, entonces yo había pensado que el papá le escriba una carta, porque a veces el papá no les dice. Yo les digo: “Pero papi...”. Yo así los trato, les digo “papi”, “mami”. Y yo también les hablo a las mamás esto de los hijos varones, que tenemos que sacarles así con tirabuzón las cosas.*

Jefa de preceptores/as, escuela 95, Palpalá, Jujuy.

El equipo de esta escuela considera que la ESI puede aportar al vínculo de los chicos/as y sus familias y que puede marcar límites respecto de la protección del derecho de los/as chicos/as. Es muy particular esta modalidad, y es de destacar cómo esta escuela se vincula con las familias en tanto institución del Estado garante de derechos. Los/as chicos/as van identificando lo que les pasa en sus familias en relación con la violencia, desnaturalizan prácticas de la vida cotidiana y encuentran espacios y personas con las cuales compartirlo en la escuela.

Las escuelas saben de la importancia de involucrar a las familias y de lo dificultoso que resulta, y más si se le suma que, frente a la consulta hacia los/as estudiantes sobre si hablan en sus hogares sobre estas temáticas, la gran mayoría responde de manera negativa. Queda en evidencia que los/as estudiantes generalmente no encuentran en su contexto familiar la posibilidad de hablar sobre las distintas temáticas propias de la ESI. Por lo tanto, la escuela aparece como el espacio donde, aunque todavía falta mucho, las y los adolescentes pueden (y deben) hablar de sexualidad.

## **La ESI y la articulación local para la protección de derechos**

Son varias las anécdotas que dan cuenta de cómo las escuelas se posicionan respecto de su lugar, como instituciones garantes de la protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Esto se refleja con mayor claridad cuando relatan las situaciones que han tenido que enfrentar (o no) y el conocimiento en relación con los protocolos de actuación correspondientes y las redes locales.

La asesora pedagógica de la escuela de Palpalá comparte lo que le pasó una mañana:

*Yo el otro día venía para la escuela, era la hora de entrada y en la esquina la diviso por el uniforme, la alumna, ella se quería ir y el chico la tiraba del brazo, digo ¿qué hago? ¿Me bajo y paro? Bueno, estaciono un poco y veo qué es lo que pasaba, y*

*ella estaba que él la presionaba, y vengo, dejo la carpeta y le digo a Francisco: “Fran, vos sabés que allá hay una situación, me voy a ver”.*

Asesora pedagógica, escuela 95, Palpalá, Jujuy.

La función y la responsabilidad de esta escuela no empiezan ni terminan en la puerta. Sus límites se extienden más allá y se superponen con los de otras instituciones de la comunidad con las cuales se articulan para trabajar por los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

*Salgo de acá, voy a la esquina, ya venía la nena. Le digo: “Vamos un ratito a la oficina, quiero charlar con vos”, pero no me quedo con eso, porque la nena te dice: “No, está todo bien”. Indagando, le pregunto a una de las amigas: “Qué onda con la Paula, que mirá que le vi”. Y me dice: “Profe, él le pega a ella”. Ahí nos enteramos, toda esa semana trabajamos con la preceptora, porque llegan a la esquina, se van para allá, uno tiene que ir... Yo me tomo ese trabajo, ¿viste? Voy hasta la esquina, voy, miro para allá: “Vengan, ¿adónde se van? ¡Entren ya!”. Me tocó varias veces traerlos, pero no los sanciono, les hablo.*

Asesora pedagógica, escuela 95, Palpalá, Jujuy.

En los relatos, las anécdotas y los fundamentos por los cuales trabajan de tal o cual modo en las escuelas, evidencian diversas modalidades respecto de una lectura de “la realidad” que rodea la institución, a sus estudiantes y a la comunidad. Por ejemplo, en la escuela de Palpalá hay una mirada atenta respecto de aquello que tanto los/as chicos/as, como sus familias y la comunidad, viven y atraviesan. Esta mirada, y la información que de allí surge, es una de las bases desde donde parten para la implementación de la ESI en la escuela. Este ejemplo que comparte la asesora es uno de los que ilustra esta idea:

*En Palpalá, tenemos una víctima de violencia de género, caso nacionalmente conocido y, bueno..., cuestiones así que también tienen que ver con todo un contexto social, político, económico que ha significado un cambio en las costumbres de acá, porque las mujeres tenían que salir a buscar trabajo cuando fue el tema de la precarización. Entonces Palpalá pasó por situaciones de mucha mucha violencia, de lo económico, de lo sexual, estuvo ahí, y ellas tenían que salir a trabajar, porque el marido, después de quedarse sin trabajo, quedó totalmente en la situación... así... de devastación humana, de tanto cambió su vida, y en crisis económica, toda una familia por sostener. Y algunos llegaron a naturalizar hasta el tema de prostituirse para poder sostener la familia. Por eso*

*también hay que tener en cuenta que acá hay unas localidades donde tenemos también un alto porcentaje de enfermedades de transmisión sexual y sida, en esta región. Y ¿cómo no vamos a trabajar con los médicos, con el hospital todos estos temas?*

Directora pedagógica, escuela 95, Palpalá, Jujuy.

Algunas de las escuelas dan cuenta de un trabajo fortalecido con otros sectores, por ejemplo en la articulación sistemática con el hospital, en particular para fortalecer el trabajo con adolescentes en temas de salud sexual y reproductiva.

*Nosotros tenemos apoyo de la gente del hospital Gallardo. Hay un equipo que está preparado y capacitado en lo que es adolescencia. Tienen una médica ginecóloga, la asistente social, la psicopedagoga, la psicóloga, todas son especialistas en adolescentes y trabajamos muy bien juntos desde hace años. Tenemos varios proyectos.*

Equipo de gestión, escuela 95, Palpalá, Jujuy.

El hospital y la escuela establecen un acuerdo de trabajo conjunto para facilitar que las y los adolescentes se acerquen a los servicios que ofrece el sistema de salud. Por este motivo, se promueve la articulación con escuelas secundarias para llegar a este sector de la población. En este sentido, el trabajo con las escuelas es fundamental. En este caso, la escuela de Palpalá aprovecha esos recursos y los pone en juego para potenciar el proyecto educativo.

*Desde el Ministerio de Salud trabajan en red con nosotros, porque la franja de adolescentes no va, porque como ya la mamá no los lleva y ellos no tienen interés y generalmente es una franja que, generalmente, no se enferma tanto, no asisten. Pero ¿cuál es el tema de los adolescentes? Que tienen las enfermedades de transmisión sexual y los embarazos no deseados [...] Por eso se hace un acuerdo. Armamos el proyecto, ellos vienen acá una vez a la semana.*

Equipo de gestión, escuela 95, Palpalá, Jujuy.

Se organizan visitas de profesionales de la salud para capacitar a docentes y también para dar talleres a estudiantes, siempre bajo la coordinación pedagógica del equipo de la escuela, que se ve involucrado en las actividades que desarrolla junto al equipo del hospital. Aunque la perspectiva de trabajo desde un enfoque integral aún se encuentra

lejana, ya que los contenidos en los cuales hacen hincapié están centrados solo en el cuidado del cuerpo y la salud, es destacable que la escuela asume la coordinación pedagógica de esta articulación con el hospital y la integra en sus planificaciones.

La EPET 9 de Neuquén sostiene parte importante de las acciones institucionales de ESI en función de las articulaciones que establece con organizaciones. La posibilidad de articular con otros sectores resulta una manera de que la ESI ingrese a la escuela. Las instituciones de la comunidad o *los de afuera* pareciera que, por un lado, tienen mayor legitimidad que los de adentro, pero, por otro, es interesante cómo consideran que los de afuera pueden decir las cosas que producen conflicto, evitando así hacerlo dentro del mismo equipo de trabajo.

*Y me empiezo a dar cuenta de que cuando empezamos a poner en marcha algunas prácticas hay mucha resistencia, eso más que nada. Bueno, hicimos la evaluación ahora. Entonces, para todas las jornadas de este año vamos a invitar a gente de afuera, de diferentes organismos, Subsecretaría de Mujeres, Ministerio de Educación, la otra es Dirección de Diversidad, la gente de ATEN [Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén], que también estaba con el programa de Género, en cada jornada vamos a ver una temática relacionada con la ESI.*

Equipo de gestión, EPET 9, Neuquén.

*Y lo otro que yo quería plantear era esto, que la convocatoria a la capacitación no estuviera a cargo de las personas de la escuela. Nosotros nos capacitamos, o sea, los que estamos involucrados teníamos la formación, pero a veces uno que trabaja desde adentro de las instituciones no tiene la misma... porque es de casa, ¿viste? Esto de convocar a gente que venga desde otro lugar que genere, que sea así y que puede generar enojo, total es de afuera y después lo trabajamos adentro. O sea, eso fue creo lo que fortaleció que pudiéramos seguir trabajando.*

Asesora pedagógica, EPET 9, Neuquén.

También encontramos otro tipo de experiencias, no alentadoras como las anteriores. Varias de las escuelas visitadas refieren tener que exigir respuestas al servicio de salud frente a la negativa de atender a las y los adolescentes, además de no entregar preservativos. Por ejemplo, en una escuela de Mendoza relatan estas situaciones:

*A veces les niegan la atención a chicas mayores de 14 años. Hemos puesto muchísimas denuncias al 0800 y las mismas chicas también han puesto su*

*denuncia. Estamos trabajando en conjunto con una obstetra que los días martes en la mañana ella guarda dos turnitos para los que nosotros queramos derivar, a partir de los 14 años los recibe.*

Profesora de ESI, escuela 4-189 Álamos Mendocinos, Mendoza.

*El problema que hay es que viene un ginecólogo cada quince días y al tener poco tiempo atiende a muy poca gente. El resto de los días del mes queda una persona que les negaba los preservativos a las chicas porque, según decía, el que usa preservativo es el varón. Entonces un día fuimos a hablar, porque en la escuela les enseñábamos a los chicos la parte de derechos, y después iban para allá y se nos caía todo. Así que fuimos y no hubo resistencia, la cosa se resolvió, y miren ustedes, estoy hablando de una persona que trabaja en salud.*

Profesora de ESI, escuela 4-189 Álamos Mendocinos, Mendoza.

Respecto de la articulación de la escuela 87 de Formosa con organizaciones de la sociedad civil y con otros ámbitos públicos, existen algunas acciones, pero estas son aisladas y esporádicas. Considerando que la escuela tiene un trabajo en que las buenas prácticas de gestión se articulan con las buenas prácticas de enseñanza, evalúan que las propuestas de las organizaciones de la comunidad no resultan un plus para esta escuela en la actualidad.

*En alguna oportunidad vino la policía con el tema de la prevención de trata y droga, pero ¿qué pasa? Tienen esa visión que vienen como a dar una charla y se van. Vienen a mostrar algo puntual y después no pasa nada. Lo mismo la gente de la salita de salud. No tienen punto de referencia o contacto con lo que nosotros estamos haciendo. Nos consta que no están acostumbrados a hacerlo de manera sistemática. Sí así salpicado, digamos. Porque van a esta escuela, a esta, a esta, y por eso a lo mejor no les alcanzan los recursos que tienen para trabajar, para sostener un trabajo articulado sistemáticamente por un tiempo.*

Profesora de Matemática, escuela 87, Formosa.

El equipo de la escuela realizó una evaluación, en términos de tiempos y recursos, y estableció una comparación entre los esfuerzos de sostener estos vínculos y los beneficios recibidos, para tomar decisiones. Existe una apreciación de que el trabajo intersectorial les demanda más tiempos y esfuerzos que los resultados que evalúan que alcanzan trabajando con otras instituciones.

*Después de varios años y de evaluar los resultados, nos dimos cuenta de que invertíamos muchos recursos, mucho tiempo, mucho esfuerzo, tratando de articular con las instituciones, de ayudar en lo que tenía que ver con la promoción de la salud, que era lo que nosotros trabajamos con los chicos, para que ellos vayan a hacer trabajos de intervención... Y nos dimos cuenta de que a las otras escuelas les cuesta mucho, no nos daban bolilla, digamos. Éramos la carga para ellos. Entonces ahí dijimos “no”. Y dijimos “invirtamos en fortalecernos nosotros, nuestros alumnos y equipos”. Una vez que podamos avanzar todos juntos, hacer otra vez una apuesta para ver si podemos...*

Profesora de Matemática, escuela 87, Formosa.

*En este momento, nosotros tendríamos que invertir muchos recursos para articular los proyectos, y encima para tener pocos resultados. No lo vemos hoy como una necesidad. Lo mismo pasa con salud y con la policía.*

Profesora de Biología, escuela 87 Formosa.

Los dilemas acerca de qué hacer y qué no hacer y hasta dónde involucrarse en las diferentes situaciones que implican a la ESI pareciera que se ponen en juego en cada oportunidad y requieren de definiciones institucionales. Como se ha evidenciado, los procesos institucionales son heterogéneos en este sentido.

## **La ESI en el nivel secundario: principales hallazgos**

El conjunto de los recorridos institucionales observados en las diez escuelas secundarias visitadas en las provincias de Córdoba, Formosa, Jujuy, Mendoza y Neuquén permite confirmar que integrar la ESI a las prácticas educativas en las escuelas y en las aulas del nivel secundario en ningún caso resulta una tarea sencilla ni puede lograrse de manera asistemática.

Los recorridos relevados ponen en evidencia la complejidad de las dimensiones del enfoque integral, las resistencias existentes y la variedad de expectativas que frente a la ESI se presentan en el escenario de la comunidad escolar del nivel.

Aun cuando sus trayectorias sean diversas, las experiencias de las diez escuelas analizadas ofrecen aprendizajes para compartir en relación con la implementación de la ESI.

Las escuelas con mayor camino recorrido y con compromiso y convicción por parte del equipo de gestión para la implementación de la ESI poseen estrategias a nivel institucional. Esto no quiere decir que hayan logrado, de manera acabada, transversalizar la ESI en cada asignatura, pero sí consiguieron desarrollar una planificación trazada con la finalidad de profundizar y ampliar la llegada de la ESI en la escuela.

En los casos de escuelas con BPP de gestión o mixtas, cuyas prácticas de ESI son acompañadas de la decisión y el compromiso del equipo de gestión, la tarea pedagógica se sostiene en el tiempo, redundando en mayores grados de institucionalidad de la ESI.

Cuando las escuelas reconocen la relevancia social y educativa de la ESI, y promueven prácticas para profundizar la integralidad del enfoque y ampliar la cobertura, aumenta significativamente la institucionalización de la ESI en la escuela. En estos casos, la incorporación de nuevos perfiles docentes en la escuela puede favorecer la enseñanza de los contenidos.

Hay otras escuelas, con otros recorridos, cuyas prácticas de ESI se originan a partir del compromiso sostenido de una docente o un grupo reducido de docentes de la institución. Es de destacar que, en el 100% de las experiencias analizadas, fueron docentes mujeres quienes impulsaron este tipo de prácticas en las escuelas secundarias. Encontramos que estas docentes poseen en común una vinculación con trayectorias personales ligadas a la militancia feminista, o relacionadas con trabajos en ámbitos de salud con alto compromiso por la garantía de los derechos sexuales y reproductivos de las y los jóvenes y/o con experiencias de trabajo por la defensa de los derechos de los niños/as y adolescentes.

Las escuelas en donde encontramos grupos de docentes con algunas de estas características son las que pueden dar cuenta de buenas prácticas pedagógicas de enseñanza en ESI. Los grupos pequeños de docentes que construyen estas experiencias, altamente significativas para sus estudiantes en sus escuelas, con aval de sus equipos directivos pero sin su acompañamiento, trabajan asumiendo un esfuerzo destacado y muchas veces sin el reconocimiento de los pares, pero sí de sus estudiantes.

En el conjunto de las escuelas visitadas, las/os docentes y equipos de gestión entrevistadas/os reconocen el derecho de sus estudiantes a recibir ESI y la obligación de las escuelas para su garantía. Se encuentran en plena búsqueda, creando y recreando sus prácticas pedagógicas y tratando de ampliar el grupo de docentes comprometido con la enseñanza de la ESI en cada escuela. Son equipos de trabajo que, pese a la diversidad de contextos, comparten alguno de los siguientes aspectos, o bien más de uno:

- reconocen haber superado miedos o estar en proceso de hacerlo;
- expresan haber iniciado su formación en ESI e identifican la necesidad de continuar capacitándose en temáticas cada vez más específicas;



- son, en su gran mayoría, conscientes del derecho que asiste a sus estudiantes a recibir ESI y de su responsabilidad como educadores/as en dicho sentido;
- saben de la importancia de escuchar a sus estudiantes y de superar los prejuicios hacia ellos/as;
- se dan cuenta de que se equivocan y no saben todo, que es necesario revisar sus prácticas para mejorarlas;
- necesitan planificar e intercambiar miradas sobre las prácticas de ESI con colegas, aunque expresan no contar con las condiciones necesarias para hacerlo como corresponde, excepto dos escuelas que tienen normativas específicas para lograrlo;
- comparten que las Jornadas Educar en Igualdad y el movimiento Ni Una Menos resultaron una puerta de entrada de la ESI a la escuela secundaria;
- acuerdan que resulta central la articulación con las familias para fortalecer los resultados del trabajo con ESI.

Las escuelas que logran establecer un tiempo y un espacio sistemático, aunque este no sea el ideal (por ejemplo, “el recreo de los martes”) para compartir sus experiencias, reflexionar y conversar sobre aquello que les pasa con la propia sexualidad y revisar sus prácticas pedagógicas en ESI, van adquiriendo seguridad y pueden responder de manera más clara y precisa. En última instancia, alcanzan mejores resultados en el trabajo con sus estudiantes. En este sentido, la posibilidad de acompañar estos recorridos con capacitaciones en ESI resulta central para el fortalecimiento y la profundización de las prácticas.

En términos generales, cuando la enseñanza de contenidos de ESI se realiza desde un enfoque de género, que logra problematizar mitos, prejuicios y estereotipos relacionados con las características, las opciones de vida y la sexualidad de varones y mujeres, encontramos que las prácticas pedagógicas en ESI consiguen promover un enfoque integral, condición fundamental para el desarrollo de una BPP en ESI.



# 5

## Las voces de los chicos y las chicas

La demanda de niños, niñas y adolescentes alrededor de la ESI es cada vez más notoria. Los y las docentes son conscientes de ello y lo refieren de manera constante en las entrevistas. Además, en el recorrido por las escuelas se percibe la nueva oleada de reivindicaciones por la igualdad de género que colocó el tema en la agenda de forma contundente. En este contexto, no es de extrañar que el 75% de los y las adolescentes haya referido la necesidad de recibir ESI en el marco del operativo Aprender 2017.

Uno de los cuatro principios básicos de la Convención sobre los Derechos de los Niños, las Niñas y los/as Adolescentes (CDN) establece que niñas, niños y adolescentes tienen derecho a *participar y ser escuchadas/os*. Este principio busca que se garantice la participación directa y significativa, de acuerdo con la autonomía progresiva, en los temas cuyos/as protagonistas son niños, niñas y adolescentes. La observación general N.º 14 (2013) del Comité de los Derechos del Niño expresa: “Ha determinado que cuantas más cosas sepa, haya experimentado y comprenda el niño, más deben los padres, tutores u otras personas legalmente responsables del niño transformar la dirección y orientación en recordatorios y consejos y, más adelante, en un intercambio en pie de igualdad. Del mismo modo, a medida que el niño madura, sus opiniones deberán tener cada vez más peso en la evaluación de su interés superior”.

Incluir las voces y las perspectivas de los chicos y las chicas en este estudio respondió al principio central de la CDN. Al mismo tiempo, si consideramos que el fin último de la ESI es ofrecer herramientas que permitan mejorar la calidad de vida, la salud, la autonomía y la reflexividad de los y las estudiantes, la caracterización de BPP no estaría completa si se omitiera la palabra de sus destinatarios/as.

¿Qué dicen los chicos y las chicas en las escuelas visitadas? ¿Qué aprendieron de ESI? ¿Qué valoran? ¿Cómo se vinculan con los/as docentes que enseñan ESI? ¿Qué consejos les ofrecen a quienes no lo hacen? ¿Qué cambió en la comunicación con sus familias a partir de recibir ESI?

El estudio nos permitió adentrarnos en las aulas y conversar con niños, niñas y adolescentes de distintas edades. En este caso, las entrevistas fueron grupales. En este apartado, se sintetizan algunas de sus reflexiones, demandas y, también, las sugerencias que acercan a quienes “aún no se animan a dar ESI”.

## Los chicos y las chicas de escuelas primarias

Escuchar a los chicos y a las chicas hablar de manera espontánea sobre sexualidad, género, diversidad o abusos constituye el indicador más significativo de los resultados que las escuelas que brindan ESI pueden exhibir. Cuando lo hacen, por momentos circulan algunas risas cómplices o que tapan cierto pudor. Otros declaman que es un contenido “natural”, que “no tiene nada de malo”. Todas y todos son conscientes de estar accediendo a contenidos que sus profesores/as y sus padres y madres no tuvieron. Sienten que, para el mundo adulto, atravesar ese déficit, aprender de sexualidad y brindar contenidos de ESI, muestra que los cuidan, que confían en ellos, que les ofrecen recursos para vivir mejor y para defenderse de situaciones que les podrían causar mucho dolor.

### **Celebran que se habilitó la circulación de la palabra en la escuela**

De manera unánime, los/as alumnos/as de primaria celebran la posibilidad de hablar de ESI, de sentir confianza por parte de sus docentes. Consideran que quienes tienen la capacidad de legitimar el tema y facilitar esta circulación son sus docentes. En primaria —a diferencia de lo observado en el nivel secundario—, no se exige la ESI como parte de un derecho que los asiste. Más bien, se percibe que en el mundo adulto se encuentra el poder de dar el primer paso, de poner voz a lo que antes se consideraba “privado”.

*Si habla la seño de eso, podemos hablar.*

*Es un privilegio tener ahora para estudiar sobre ESI que antes no teníamos.*

*Es algo que ahora se tiene como, por así decirlo, algo que no se tenía antes, una habilidad, por así decirlo, de hablar eso que antes no se podía, era algo privado.*

## **Perciben confianza y cuidado por parte de los y las docentes**

Cuando sus docentes abordan la ESI, los chicos sienten que esos adultos confían en ellos, que los valoran y no los juzgan. Sienten, también, que hacerlo supone que están pensando en ellos y en su bienestar, lo cual repercute en establecer vínculos de mayor confianza entre docentes y alumnos/as.

*Nos apoyan.*

*No nos critican.*

*Nos valoran.*

Las niñas y los niños dan cuenta de la especial disposición (incluso la “valentía”) que tienen sus docentes a la hora de superar ciertos tabúes y de hablar con espontaneidad sobre estos temas. Algunos/as destacan el sentido del humor que circula, en el marco de diálogos respetuosos. Se produce empatía y confianza en el desarrollo del trabajo.

*Son divertidas y hablamos mucho.*

*Son valientes.*

*Podemos confiar en ellos.*

## **Valoran a la ESI como un contenido novedoso y comparan su situación con la de sus docentes, padres y madres**

De manera espontánea, en muchas escuelas los niños y las niñas comparan los contenidos que reciben de ESI respecto de lo que sucedía con las generaciones anteriores. Saben que sus propios/as docentes no tuvieron la posibilidad de aprender ESI. Cuanto más recorrido muestra una escuela, más se articula esa idea, de la cual se desprenden, además, los beneficios de aprender ESI desde una edad temprana.

*La seño nos contó que le parecía bien empezar a enseñarnos esto desde ahora, porque por ahí, como decían ustedes, antes no tenían la posibilidad de hablarlo y nos mal acostumbramos a no contar las cosas que nos pasan, entonces esto ya nos sirve para la vida, porque por ahí es más fácil empezar a hablarlo con un niño para que le quede que con un adulto que está mal acostumbrado entonces le va a costar más.*

*Incluso ustedes, que no tuvieron educación sexual integral cuando eran más chicos, a lo mejor si les hubiera pasado algo cuando iban a la secundaria o algo no habrían podido saber resolver ese problema porque no les habían enseñado nadie. En cambio nosotros, ahora que nos están enseñando esto, a nosotros, si nos llega a pasar algo, como que ya sabemos más o menos qué podemos hacer, porque ya nos han enseñado.*

## **Identifican contenidos integrales de ESI**

La sistematicidad en el abordaje de la ESI en el grupo de escuelas visitado permite a las chicas y los chicos superar la mirada de la ESI acotada a cuestiones reproductivas. Frente a la pregunta “¿qué aprendieron en las clases de ESI?”, las respuestas son muy variadas y, en conjunto, dan cuenta de un trabajo que atraviesa distintas perspectivas conceptuales, tal como se delinearon en los contenidos mínimos curriculares y se encuentran presentes en los materiales didácticos elaborados por el Programa ESI.

### **1. Género**

*Niño: Aprendimos sobre el machismo, los derechos del niño.*

*Entrevistadora: ¿Qué aprendieron sobre el machismo?*

*Niño: Que es pensar que el varón es superior que la mujer.*

*Niña: Antes se creía que la mujer tenía esencia más débil que el varón.*

*Niña: Sí, o sea, antes la mujer solamente servía para ama de casa, cuidar hijos y el hombre solamente tenía que ir a hacer las compras y trabajar y, o sea, la mujer prácticamente no puede hacer nada y muchas mujeres no pudieron estudiar, o sea, porque el colegio era para varones y muchas mujeres no tienen enseñanza.*

*Aprendimos sobre la lucha contra la violencia de género.*

*En la primera clase de ESI me acuerdo que alguien había preguntado cómo podía ser un hombre mejor, uno de los varones.*

### **2. Derechos**

*Aprendimos que somos todos iguales.*

*Todos tenemos los mismos derechos.*

*Aprendimos sobre abuso sexual infantil.*

### 3. Diversidad Sexual

*Yo había preguntado cómo pueden hacer dos mujeres para tener un bebé.*

*Entrevistadora: ¿saben por qué ahora forman todos juntos en el patio?*

*Niño: Es que puede haber un nene que no quiera formar en la fila de varones porque no se siente nene ni nena.*

### 4. Cuidado del cuerpo y de la salud

Cuando trabajan sobre contenidos del cuerpo y el cuidado de la salud, en muchas de las escuelas visitadas los asocian con otros contenidos relacionados con la afectividad, con los derechos y la no discriminación. Por ejemplo, son capaces de relacionar la pubertad no solo como un contenido de Biología, sino también en cuanto a los cambios subjetivos y afectivos.

*La pubertad.*

*Las partes del cuerpo.*

*Los cambios a partir de la adolescencia, la preadolescencia.*

*Lo que nos pasa a las mujeres.*

*A los varones también.*

Muchas referencias se relacionan con los cambios durante la pubertad —la menarca, el crecimiento del vello púbico, etc.—, pero también sobre las relaciones sexuales, la anticoncepción, las distintas formas de gestación, la homosexualidad, etc. Los vinculan también con el cuidado y el autocuidado.

*Que tengo que cuidar mi cuerpo y el cuerpo del otro también.*

*Y que cuando tomamos este tema no hay que reírse porque es algo importante y que tenemos que aprender alguna parte de nuestra vida.*

Los métodos participativos que sus docentes suelen poner en práctica permiten a los niños y las niñas construir e intercambiar información a partir de la pregunta de un niño o niña. Los niños y las niñas se expresan con espontaneidad y usando siempre las palabras correctas con una gran naturalidad.

*Aprendimos que las partes del cuerpo se dicen por su nombre, no cualquier cosa, vos le inventás algo y queda mal.*

*Hubo muchas preguntas, una que me llamó la atención era que habían preguntado qué era la erección.*

*Le respondieron “que cuando el hombre se excitaba se le paraba el pene”,*

*También nos dijeron que los varones tienen sueños mojados.*

*Las poluciones nocturnas [dice un niño, haciendo un gesto con sus dedos, como entrecomillando la palabra “poluciones”].*

*Cuando los hombres dormimos, se les para y por ahí también se masturban dormidos.*

*La seño dijo que nos iba a enseñar cómo hay que poner un preservativo, que va a traer una banana.*

*Nos habíamos dividido en distintos grupos y hecho fichas de la pubertad, de la adolescencia y la infancia.*

*Aprendimos sobre los aparatos reproductores de las mujeres y del hombre, y preguntamos cómo hacer para alquilar un vientre.*

*Y sobre métodos anticonceptivos.*

En una escuela, los chicos de sexto grado cuentan que leyeron un libro, *El perro siberiano*, que trata sobre un chico que tiene VIH. A diferencia de los abordajes biomédicos respecto del VIH, esta lectura les permitió trabajar la cuestión del estigma y la discriminación que pesa sobre las personas positivas. Y, de allí, derivar hacia una mirada de la afectividad, el malestar y la vergüenza que tenía el protagonista por causa de la discriminación que vivía. Un niño nos cuenta pasajes del libro:

*Cuando Ezequiel comienza a hacer los ejercicios y la dieta, salía todos los días con su perro, con Sasha, lunes, miércoles y viernes. Y su hermano contaba lo que sentía, la soledad en que veía a su hermano y que su hermano no le quería preguntar a su vieja las cosas del sida, sino que le contaba cosas de su perro. Le daba vergüenza hablar de su enfermedad.*

### **Señalan que la ESI les ofrece herramientas que pueden “salvarlos”**

Los niños y las niñas son capaces de identificar beneficios de corto y de largo plazo a partir de aprender ESI. Un tema recurrente es que contribuye a “saber qué hacer” frente a un abuso:



*Aprendimos que no nos debemos ir con ningún extraño y que por ahí nos quieren meter en algún lugar para tocarnos nuestras partes íntimas.*

*Lo tenés que rechazar y tenés que contarle a otra persona.*

*Sí, una de las cosas que me enseñaron fue correr, no quedarme a hacer nada sino correr, porque por ejemplo no hay ningún adulto cerca y después cuando vas con tus papás o tus maestros contarles lo que pasó.*

*Aprendimos que no tenemos que mostrar los genitales, porque hay personas malas que pueden abusar de nosotros.*

Contribuye también a superar los silencios y el malestar que deviene de “quedarse callados” frente a una situación incómoda o dolorosa:

*En la vida cotidiana, porque tenemos que aprender a enfrentar el maltrato y a no quedarnos callados cuando está pasando.*

Indican que la ESI también les permite pensar sobre el lugar de quien puede hacer daños. Así lo expresó un niño:

*No solo es para salvarse de alguien que te está haciendo daño sino para que vos no hagas esos daños tampoco.*

Hay menciones a la necesidad de prevenir embarazos no intencionales en la adolescencia, y ello permite, a su vez, cuestionar responsabilidades desde una mirada de género:

*Un niño dice: Las jovencitas tienen que pensar bien antes de tener un hijo y que es importante estudiar.*

*Entrevista: ¿Y los jovencitos?*

*Grupo: “También, porque son los papás”.*

## **Interpelan a sus docentes**

Los chicos y las chicas de primaria piden que sus docentes aborden la ESI, y lo hacen sosteniendo un reclamo basado en la realidad de sus vidas y de sus temores.

*Les quiero decir a los maestros que ellos, los que tienen vergüenza en comunicar a sus alumnos de la sexualidad, que no tengan vergüenza... Tenemos algo muy especial en el cuerpo, eso genera una revolución en las mujeres... También tenemos ganas (y también los varones), pero nosotras nos tenemos que cuidar... porque nosotras con todo el tema de Ni Una Menos, de los femicidios en Buenos Aires, de las violaciones en los casos que nos matan, nos violan, nos drogan... Nos tenemos que cuidar. [Las maestras y los maestros] tienen que poner mucho... tienen que estar atentos a los alumnos y enseñarles.*

Refieren que los y las docentes que no abordan temas de ESI privan a su alumnado de beneficios centrales para vivir sus vidas en el mundo “tal y como es”.

*Yo creo que deberían de darles más confianza a los chicos porque, o sea, tal vez la maestra y la seño que todavía no les pueden enseñar a los chicos, porque seguramente cuando eran chicos no tenían esa posibilidad que les enseñen. Siempre y cuando en un lugar de confianza y respeto, no hay ningún problema sobre aprender de educación sexual.*

*Sí, para que estén preparados para lo que les va a venir, porque si no enseñan esa materia no van a estar preparados para poder enfrentar el mundo tal y como es, que ahora hay muchos problemas y para que los puedan enfrentar.*

*Yo les recomendaría enseñarlo, porque es muy importante, porque tiene que ver con la violencia, con los derechos, con la discriminación, que todas esas cosas malas las van a ir entendiendo y las van a ir dejando de hacer.*

### **Señalan que los y las docentes tienen que aprender y prepararse**

Los/as chicos/as de primaria reconocen que algunos docentes carecen de la información necesaria para ofrecer ESI, que no están suficientemente “preparados”. Consideran que deberían aprender, prepararse, que es su derecho, y que el alumnado necesita contar con estos contenidos y reflexiones.

*Hay adultos que no están tan bien informados, también tienen derecho a tener esta oportunidad para aprender, porque este es un tema muy importante.*

*Tienen que aprender esto porque podrían reflexionar y aprender a no discriminar. Y además no hay nada de malo en eso, no tiene nada de malo.*

## **Ofrecen consejos para aquellos/as docentes que no enseñan ESI**

Los chicos y las chicas de las escuelas primarias visitadas valoran los aprendizajes que se habilitaron al recibir clases de ESI. Desde esa certeza, cuando se les pregunta qué consejo les darían a los y las docentes que aún no enseñan ESI, casi todos/as mencionan la necesidad de superar temores y vergüenza. Es muy interesante la mirada de los niños y las niñas sobre el mundo adulto. En algunos casos, parece incluso una mirada compasiva, que adivina la vulnerabilidad que está detrás del silencio.

*Que no tengan vergüenza porque son cosas que nos pasan en la vida y hay que aceptarlas.*

*Que sean seguros.*

*Que no se avergüencen de hablar del tema porque es algo normal.*

*Que hace muy bien a la vida... Y a nosotros.*

*Porque de eso se habla siempre... Y en todos lados.*

*Que tengan la confianza en los alumnos como lo alumnos tienen confianza en los maestros.*

*Que sean abiertos con sus alumnos.*

## **Demandan y valoran que se amplíe la comunicación en el ámbito familiar**

*Y que no solamente en la escuela que las señoras se animen, sino que los padres también trabajen el tema y que le enseñen a su hijo lo que deben hacer en caso de violencia o violación de derechos o cosas así.*

En este sentido, no fueron pocos/as los chicos y las chicas que celebraron el impacto positivo que las clases de ESI tuvieron en el ámbito familiar.

*Antes era así: si vos les preguntabas a tus papás sobre alguna parte del cuerpo, era tipo mala palabra o eras una maleducada por preguntar eso, o era como una falta de respeto que vos les estuvieras preguntando a tus padres qué significaba algo.*

El abordaje escolar de ESI permitió mejorar la comunicación con sus familias: “Se fue como quitando la vergüenza entre más y más aprendíamos de ESI”.

## Los chicos y las chicas de escuelas secundarias

Las y los estudiantes de las escuelas secundarias visitadas, de manera unánime, valoran tener clases de ESI. Expresan claridad respecto del derecho que tienen a informarse y a aprender en la escuela las temáticas de ESI y reconocen el valor de las y los docentes que se animan, básicamente porque comprenden que no es tarea sencilla.

Piden más, y en la medida que más experiencias transitan, más específicas son sus demandas. Expresan que no se puede enseñar ni aprender ESI si no se puede construir confianza y si no se superan los miedos.

De las voces de las y los adolescentes relevadas, se identifican los siguientes aspectos recurrentes:

### **Se sienten cuidadas/os y reconocidas/os**

Dicen que las y los docentes que enseñan temas de ESI quieren verlos bien, los entienden, nos escuchan.

*Los profesores nos preguntan cómo nos sentimos, qué sabemos... Están siempre detrás de nosotros preguntándonos qué nos pasa. Tenemos muy buenos profesores que en otros colegios no hay.*

### **Reconocen la función formadora de la escuela**

Las y los jóvenes expresan no hablar en sus familias de sexualidad (salvo algunos casos particulares). Tampoco reconocen otros espacios u otras personas con quien poder hablar, salvo las conversaciones entre pares.

*Nuestros padres te dicen todo el tiempo “cuidate, cuidate, contame”, pero no te dicen cómo hacerlo. En cambio, en la escuela te dicen que te cuides y te explican cómo colocar un preservativo... con un chorizo [risas].*

*Está bueno que enseñen, porque no en todas las casas o no en todos lados se habla del tema. Aparte es natural, no es que sea de otro mundo. Es algo que tenemos todos la sexualidad.*

*En realidad, eso es una ley que en todos los colegios tiene que haber, tendrían que aplicar esa ley.*

### **Identifican buenas metodologías de enseñanza para la ESI, no solo contenidos**

Hacen hincapié en la importancia de la modalidad de las clases, más que en los contenidos. Una estudiante expresa algo, y parece que muchos/as otros/as acuerdan con lo que dice esa compañera:

*A veces, no importa tanto el tema, es más importante cómo te lo dan... porque si el tema es el aborto, que nos interesa, ¿no?... pero te dan una fotocopia y dos preguntas para responder, no sirve.*

Valoran las actividades con casos o situaciones reales y espacios posteriores para debatir. Reclaman que las y los docentes deben tener acceso a actividades y recursos nuevos: “Los profes repiten las situaciones, hay tres que hace rato las vemos y les cambian los nombres y detalles y nosotros nos damos cuenta de que son las mismas”. De cualquier manera, reconocen la cantidad de trabajo que tienen sus docentes y los esfuerzos que realizan algunos/as. Un estudiante de quinto año expresa:

*Lo importante es que entendamos los temas. Yo prefiero un trimestre donde te dan lo que necesitás saber o entender, que tres años donde te dan solo lecturas y te hablan del preservativo todos los días.*

### **Valoran las modalidades participativas, que los interpelen con situaciones que ellos/as describen como reales o posibles**

*Tendrían que ser clases que, más que clases, sean quizás tener siempre pequeñas charlas. Dar también algún video, imágenes...*

*No leamos, que sea una clase para aprender. No solo una clase con teoría que copias y nada más. Te aprueban y listo.*

*Que busquen otras maneras, otras enseñanzas para llamarnos la atención más que nada. Una vez tratamos violencia en las parejas, mostraron videos y estuvo muy buena la clase.*

Las y los estudiantes realizan sugerencias acerca de la cantidad de contenidos, su distribución según los ciclos. Una chica dice:

*El tema del aborto tiene que darse antes. Que se empiece a desarrollar antes. Hay temas que se dan cuando ya es tarde.*

*Que se trabaje el género mucho más porque un año es muy poco, no alcanza. Hay temas que tienen que estar todos los años, pero no las enfermedades, en cambio lo del género sí.*

*Estuvimos hablando de la protección, que te lo dan hace años. Que no te den todos los años el mismo tema. No es la cantidad de años, sino la calidad.*

Cuentan que tienen profesores/as que trabajan como ellos quieren, que son piolas, que se interesan, que le buscan la vuelta, pero les gustaría que todos/as trabajaran igual.

## **Qué demandan cuando demandan**

Demandan espacios concretos donde la ESI sea una realidad tangible y donde la modalidad no sea tradicional, porque lo que demandan son espacios de conversación, espacios para reflexionar, para problematizar, para hacerse preguntas, para escuchar varias respuestas, para pensar. Consideran que las buenas prácticas pedagógicas de ESI necesitan contenidos, pero no alcanzan. Si no se puede hablar sobre los temas y decir sin prejuicios, con respeto, con confianza, aquello que sienten, que piensan, que les pasa, si no hay diálogo genuino, no hay buenas prácticas de ESI.

*Que podamos hablar de los problemas, o sea que no nos den consejos, que pensemos juntos qué hacer frente a los problemas.*

*Que no nos den todos los años la clase de métodos anticonceptivos y las de las enfermedades de transmisión sexual, no es que no me importa... buehhh, no sé cómo decirlo.*

Las chicas y los chicos piden que los adultos de la escuela se acerquen a ellas/os, que las/os escuchen. Un estudiante dice:

*Todo bien con la asesora, pero nosotros no vamos a ir a meternos a esa “salita” a hablar de nuestras cosas, de la sexualidad, son ellos los que tienen que venir a hablar con nosotros.*

### **Qué consejos ofrecen**

Estudiantes de cuarto y quinto cuentan lo que les pasaba cuando recibieron las primeras clases, cuando eran más chicos:

*Era gracioso al principio, nos reíamos y como que teníamos mucha vergüenza. Pero después nos dimos cuenta de que es algo normal, de que en algún momento va a pasar eso... Estuvo bueno, ahora nos reímos de otras cosas [risas].*

Cuando la ESI se introduce en las prácticas cotidianas de la escuela, esa risa incómoda, esa que suele surgir frente a temas de sexualidad cuando no se hablan, va desapareciendo.

*Yo les diría que no tengan miedo de decir las cosas y de hablar de los temas de sexualidad.*

La superación de los miedos se expresa de mil maneras y en todas las escuelas.

*Que sepan hablar y saber comunicarse con cada uno, porque hay algunos profesores que para interpretar algunas situaciones pueden dar su opinión y esa opinión puede ser errada, puede dar un comentario u opinar y algunos profesores son de mente cerrada. Discúlpenme, pero de un viejo choto, que piensa que los pendejos de estos tiempos todos hablan mal, de que todos meten la pata, y uno quiere intentar charlar con ese profesor y al final no llega a nada y se queda callado y prefiere quedarse callado y seguir con sus problemas. Sepan también entender y tener conocimiento básico de lo que son las cosas. No ir y querer lanzarse sobre un tema que no sabe ni siquiera el profesor.*

Otro aspecto que comparten tiene que ver con la no subestimación de los chicos y las chicas. Una estudiante de tercero dice:

*Que no nos vean como tan nenitos.*

Una docente expresa con claridad en una entrevista este aspecto que reclaman las chicas y los chicos:

*No decirles nosotros lo que tienen que hacer desde un lugar moralista, sino tratar de proponerles situaciones que los ayuden a pensar, a reflexionar y a decidir en función de determinados parámetros. Me parece que eso es lo que ayuda mucho. Porque los chicos no son tontos, son chicos.*

Otro aspecto que señalan es sobre el sentido del humor. Un estudiante dice:

*Que le pongan onda. Me gusta que hagan bromas. Les prestamos más atención. Hay profesores que no le ponen onda y a mí particularmente no me interesa.*

Las y los estudiantes apelan a la responsabilidad, al compromiso profesional docente y a que puedan fortalecer la comunicación con los/as alumnos/as durante la clase. Piden que se animen:

*Que se animen porque es bueno saber cómo tenemos que cuidarnos. A nosotros nos sirve un montón para cuidarnos entre nosotros, para saber más sobre sexualidad, para explicarle a quien no sabe, a quien necesita ayuda.*

Otro aspecto que resaltaron las y los estudiantes tuvo que ver con aquello que relataron como lo que “sobra” o “cuando nos preguntan sobre lo que hacemos o no hacemos”. Un estudiante planteó que los profesores y las profesoras tienen que entender los límites:

*Un profesor no tiene que ser acosador, no decir cosas que uno se siente con vergüenza... que se meten con la intimidad de uno. No amigos, son profesores.*



## **Acerca de buenas y buenos docentes de ESI**

Las/os estudiantes expresaron estas ideas acerca de cómo son los/as buenos/asdocentes de ESI en los diferentes grupos focales que se realizaron en las escuelas:

*El que encuentra ese hueco para darnos la palabra.*

*Los que nos provocan más ganas de aprender y todo eso.*

*Los que crean confianza con sus alumnos.*

*Nosotros también confiamos en ellos cuando enseñan ESI.*

*Los que se expresan para que los entendamos.*

*Los que tratan de entendernos.*

*Los profes frontales, o sea, los que te dicen las cosas como son y como tienen que ser, no dan vueltas.*

*Los que te dicen todo claro.*

*Los que son más libres, que no tienen vergüenza de hablar.*

*Que no sea muy cerrado.*

*Para mí lo más importante es que no te quiera incorporar su forma de pensar, sino que te dé herramientas para que vos puedas ver qué querés hacer con tu cuerpo.*

*Que se anime porque hay que animarse, que no le de vergüenza algo tan natural como es la educación sexual.*



# 6

## Consideraciones finales

Una buena práctica pedagógica en ESI es aquella que se construye a partir de las acciones sistemáticas de docentes y equipos de gestión en una escuela determinada. Da cuenta de un camino en donde las prácticas de enseñanza y las prácticas de gestión se entrelazan, se potencian y redundan en mayor apropiación de los contenidos de ESI desde una perspectiva integral por parte de las y los estudiantes.

Las veinte escuelas argentinas que formaron parte de la presente investigación son escuelas que educan en sexualidad integral de manera sistemática desde hace al menos dos años. Conocer esas prácticas pedagógicas para aprender de ellas, y a partir de allí construir conocimiento, fue el propósito central de este estudio. A lo largo del documento, se desarrollaron, de manera detallada, las modalidades de aplicación de la ESI en escuelas del nivel primario y del nivel secundario. En cada apartado, se incluyeron, además, conclusiones acordes con lo observado en cada uno de estos niveles de enseñanza. En las páginas que siguen, se recuperan cuestiones más generales, que permiten identificar tendencias generales, desafíos y, ojalá, imaginar rutas para ampliar la escala, profundidad e integralidad en la implementación de la ESI.

El estudio realizado permitió identificar tres tipos de buenas prácticas pedagógicas en ESI: *BPP de gestión*, *BPP de enseñanza* y *BPP mixta*. Todas las escuelas se perciben en un proceso de aprendizaje que se fortalece a medida que se avanza en la implementación de la ESI. A pesar de este patrón común, en las escuelas que presentan buenas prácticas mixtas la intensidad de los avances es significativamente mayor respecto al resto.

Para que las escuelas desarrollen BPP en ESI, se identificaron dos *condiciones necesarias*:

- *Capacidad y mecanismos para institucionalizar la educación sexual integral* en distintas áreas, ámbitos y grupos de la escuela. La incorporación de la ESI en el PEI opera como un piso mínimo de institucionalidad. En los casos en los que se logra un compromiso mayor, las escuelas establecen estrategias hacia la curricularización de la ESI, mediante los proyectos curriculares institucionales (PCI) o por medio de las planificaciones de docentes o grupos de docentes.
- *Formación integral como capital institucional*, al menos en un grupo de docentes y/o directivos con liderazgo y legitimidad como para socializar el conocimiento y coordinar acciones. Ello se refleja en un proceso de formación, reflexión, ajuste de metodologías y prácticas, articulación con distintos actores, etcétera.

En buena medida, las escuelas señalan que la incorporación de la ESI es producto de la participación del equipo directivo y/o docente en las jornadas de capacitación masiva desarrolladas por el Programa ESI, o bien de los cursos virtuales de ESI. No obstante, hay escuelas que contaban con trabajo previamente en torno a la ESI. En estas, la sanción de la ley N.º 26150 y la participación en las jornadas de capacitación operaron como validación de su trabajo previo y también como una oportunidad para ampliar el enfoque, girando de una perspectiva con foco en la prevención de riesgos hacia una con énfasis en la promoción integral de derechos, cuidado del cuerpo, igualdad de género, etc. En las primarias, además, muestran cómo se ha pasado de una lógica de “pedir autorización” a las familias a una de “informar, invitar a talleres”, etcétera.

Los hallazgos de la investigación confirman que la ESI requiere de un proceso de trabajo sostenido por parte de las escuelas. Este hallazgo coincide con la evidencia internacional acerca de cuáles son las características de los programas exitosos de educación integral de la sexualidad (UNESCO, 2016) y también con antecedentes en la investigación argentina.

Los hallazgos de la investigación realizada en veinte escuelas argentinas permitieron construir una serie de *dimensiones para considerar cuándo una práctica pedagógica de ESI es una buena práctica* y, al mismo tiempo, producir conocimiento sobre el modo en el cual las escuelas seleccionadas avanzan en su implementación.

## **Institucionalización de la ESI en las escuelas**

- Todos los directivos de las escuelas visitadas conocen la ley N.º 26150, son capaces de expresar que la ESI es un derecho en Argentina y reconocen su obligatoriedad en el ámbito escolar.

- En todos los casos, la ley operó como motor para impulsar el trabajo dentro de la escuela y para validar la legitimidad de la ESI frente a las familias.
- Para las escuelas que ya tenían prácticas de educación sexual, la ley constituye un antes y un después, tanto respecto de la legitimidad de la enseñanza como de la “integralidad” que supone la incorporación de nuevos enfoques y contenidos.
- Todas las escuelas visitadas tienen a la ESI en su proyecto educativo institucional (PEI) reflejando los objetivos trazados por la escuela en términos pedagógicos.
- Las prácticas más sólidas en relación con la institucionalidad de la ESI son aquellas que avanzan en su curricularización, en su incorporación en los proyectos curriculares institucionales (PCI). A partir de allí, incorporan contenidos específicos por ciclo, grados y/o áreas curriculares, orientan las prácticas de docentes y equipos escolares a lo largo del ciclo lectivo y avanzan en la institucionalidad de la ESI en la escuela. En general, esto ocurre en las escuelas que tienen una trayectoria sostenida de trabajo en ESI, que antecede la sanción de la ley N.º 26150.
- La institucionalización de la ESI se relata como un proceso que llevó tiempo, que se inició —o cobró impulso— a partir del acceso a las capacitaciones ofrecidas por el Programa Nacional de ESI.

## Formación de los equipos con un enfoque integral

- En la mayor parte de las escuelas, la incorporación de la ESI surge luego de la participación del personal directivo y/o docente en las jornadas de capacitación masiva “Es parte de la vida, es parte de la escuela” (2012-2016), o bien de los cursos virtuales desarrollados por el Programa ESI de Nación.
- Los y las docentes comprometidos con la ESI y que muestran buenas prácticas pedagógicas suelen, además, desarrollar otras capacitaciones complementarias.
- Algunas escuelas dan cuenta del trabajo en equipo: parejas pedagógicas, procesos de capacitación y formación autogestionada, articulación entre distintas asignaturas y áreas.
- La formación entre pares resulta un recurso importante para sostener la ESI a lo largo del tiempo y amortiguar el impacto de los cambios de personal docente en las escuelas.

## **Perspectiva de género como motor de prácticas más integrales**

- La formación complementaria en temas de género permite a los y las docentes generar una diferencia significativa en las prácticas áulicas, no solo por el abordaje de contenidos más allá de la dimensión biológica, sino además por la atención que se coloca en aquellos mecanismos naturalizados (que suelen caracterizarse como currículo oculto) desde la perspectiva de género.
- Las prácticas pedagógicas que incluyen el enfoque de género se tornan más integrales en la medida que colocan el centro en las/os chicas/os, en sus experiencias y en sus demandas. En primaria, procuran el reconocimiento de la igualdad de derechos, mientras que en secundaria buscan, por ejemplo, que las mujeres aprendan a identificar sus necesidades y a decir no y que los varones aprendan a escuchar y a cuidar.

## **Contextualización de las prácticas/propuestas situadas**

- Las buenas prácticas pedagógicas son siempre contextualizadas, dialogan con la comunidad y su entorno, tienen capacidad de escucha, aprenden de sí mismas, reflexionan durante el proceso y ajustan sus metodologías en función de las necesidades y —en los casos en los que las realizan— de las evaluaciones llevadas adelante.
- Las escuelas con buenas prácticas pedagógicas planifican e imparten contenidos apropiados para la edad de los chicos y las chicas y responden a las inquietudes y dudas que surgen, habilitando a que estas se expresen.
- El movimiento Ni Una Menos implicó una transformación en las demandas de docentes y estudiantes y contribuyó a hacer visible la violencia y los abusos en todos los niveles; también los que ocurren en las familias y los que padecen las madres de las/os estudiantes. En ocasiones, las escuelas intervienen con talleres para familias y acercan recursos a las mujeres.

## Reflexividad/capacidad de escucha

- Las/os docentes y directivos que implementan la ESI expresan la necesidad de atravesar cambios subjetivos para poder trabajar la ESI: todas/os señalan haber superado temores, incomodidades e inseguridades.
- Los equipos o docentes que desarrollan BPP de enseñanza reconocen la necesidad de construir confianza en los espacios educativos y expresan que la circulación de la palabra debe ser genuina y democrática para que la ESI se lleve adelante con buenos resultados.
- En general, las escuelas primarias y secundarias visitadas conocen y activan los recursos institucionales frente a situaciones detectadas de violencia o de abuso. Hay escuelas que trabajan de manera consciente en la detección de abusos, y con ello se anticipan a la “irrupción” de los episodios y construyen respuestas integrales.
- En una escuela secundaria con mayor recorrido e institucionalidad de la ESI, se observa la postergación de la llegada de embarazos no intencionales.

## Participación e involucramiento de los y las estudiantes

- Los equipos pedagógicos reconocen que sus estudiantes demandan ESI y que se comprometen en las clases en la medida que se ofrecen contenidos “significativos”, se habilita la circulación de la palabra y se tiende a no juzgar sus dichos y planteos.
- Las/os chicas/os se sienten cuidadas/os y contenidas/os por las/os docentes que abordan la ESI.
- Las buenas prácticas requieren una transmisión sistemática de contenidos de ESI de, al menos, una vez por semana.
- Cuanto más institucionalizada está la ESI (BPP de gestión o mixtas), la posibilidad de que el conjunto del alumnado acceda a contenidos de ESI con regularidad se incrementa. Cuando se trata de prácticas de enseñanza, esto se circunscribe a un grupo o unos pocos grupos de alumnos/as.

## Apropiación de los contenidos de la ESI

- Las buenas prácticas suponen la toma de decisiones estratégicas (en las escuelas y por parte de las/os docentes involucradas/os), metodologías y procesos pedagógicos participativos y relaciones de confianza que habiliten la circulación de la palabra entre docentes y estudiantes.
- Las escuelas identificadas con buenas prácticas de ESI establecen diversas modalidades y/o criterios para evaluar y acompañar la apropiación de conocimientos por parte de las/os estudiantes.
- Las/os chicas/os valoran especialmente la posibilidad de contar con clases y talleres de ESI. Se sienten cuidadas/os, reconocidas/os, escuchadas/os y notan que también pueden mantener conversaciones más abiertas con sus familias.

Como se ha demostrado a lo largo del texto, las distintas escuelas ponen en juego las dimensiones que conforman BPP de diferentes maneras. No se trata de recetas abstractas: el conjunto de las dimensiones que se presentan ha sido construido a partir del análisis concreto, situado, de las experiencias de las escuelas visitadas. En los casos particulares, no todas las escuelas tienen un desarrollo avanzado en cada una de estas dimensiones, pero sí son capaces de dar cuenta de procesos que se fortalecen a partir de compromisos y objetivos claros.

Las BPP muestran procesos de trabajo sostenidos. Contar con BPP en ESI requiere de un recorrido detallado, con objetivos claros y con metodologías, conceptos y recursos constantemente revisados. Las BPP se hacen, se revisan y se mejoran en cada escuela de la mano de educadores/as comprometidos/as, y el producto de esa práctica permite producir conocimiento. *El proceso es parte del resultado.*

Los desafíos para la implementación de la ESI en las escuelas son variados. Hay cuestiones subjetivas, hay déficit en la formación docente, hay obstáculos relativos a la gestión institucional y también hay resistencias ideológicas, que, en la medida que deriven en el incumplimiento de la ley N.º 26150, vulneran la protección de los derechos de los niños, las niñas y adolescentes.

En principio, el conjunto de los equipos docentes de las instituciones visitadas, pese a la diversidad de contextos, hace referencia a haber *superado miedos* para educar en sexualidad integral (o estar en proceso de hacerlo), reconoce la necesidad de construir confianza en los espacios educativos en donde las prácticas de ESI se llevan a cabo y expresa que la *circulación de la palabra* debe ser genuina y democrática para que sea una realidad tangible, tanto para los/as estudiantes como para los/as educadores/as. Esta dimensión, anclada en la subjetividad de los/as docentes y sus posicionamientos, repercute de manera directa en el tipo de prácticas propuestas y en la construcción de



vínculos genuinos con el alumnado. Cuando el equipo directivo y docente no atraviesa este tipo de reflexividad, produce —a veces sin saberlo— uno de los principales obstáculos para la implementación integral de la ESI.

En segundo término, la expansión de BPP de ESI requiere sostener procesos de formación en el tiempo, ampliarlos, garantizarlos en la formación inicial de docentes y también en aquellos/as docentes en ejercicio. La capacitación masiva y virtual llevada a cabo hasta el momento ha sido muy efectiva, pero requiere profundizarse para lograr una mayor integralidad en las perspectivas, un conocimiento más profundo de cuestiones de género, derechos y diversidad, entre otros. En aquellas escuelas que cuentan con perfiles profesionales más capacitados/as, las diferencias en las perspectivas y metodologías de implementación de la ESI son evidentes. En este sentido, es tan importante el compromiso docente como su formación.

Desde el punto de vista de la gestión institucional, la implementación de la ESI requiere de un compromiso político por parte de los equipos directivos, que derive en la toma de decisiones y en la definición de mecanismos de monitoreo, seguimiento y exigencia al equipo docente para su puesta en marcha. En este sentido, el hecho de contar con buenas prácticas pedagógicas en ESI precisa de un recorrido con objetivos claros y con metodologías, conceptos y recursos que puedan revisarse y adecuarse de manera continua, en función de las necesidades del contexto. También, es necesario generar las condiciones para potenciar la implementación de prácticas pedagógicas en las cuales la ESI no se conciba de un modo fragmentado, ni aislado, ni descontextualizado de otras prácticas escolares. En definitiva, la posibilidad de construir buenas prácticas pedagógicas en el nivel escolar depende de contar con directivos/as y educadores/as comprometidos/as con el cumplimiento de la ley N.º 26150 y con la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Por último, las resistencias ideológicas y las perspectivas de educación en sexualidad moralizantes, que suponen que educar en este campo es formatear comportamientos y deseos de los y las estudiantes, constituyen obstáculos y desafíos históricos. Podrán superarse con compromiso y seguimiento por parte de los equipos de gestión de la política educativa, que lideren los procesos de ESI en escuelas de gestión estatal y en instituciones privadas, en los distintos niveles subnacional y nacional. En este sentido, también es de destacar el papel de los mecanismos de monitoreo ciudadano y de la sociedad civil y, finalmente, de las entidades de derechos humanos que, con su acción, facilitan y refuerzan el compromiso estatal.

En última instancia, se espera que la sistematización de las prácticas pedagógicas relevadas pueda iluminar el trazado de futuras rutas para que la ESI sea, cada día, una realidad más tangible para las niñas, los niños y las/os jóvenes en las escuelas argentinas, y un motor en la protección de sus derechos.



# Escuelas participantes de la investigación

## **Provincia de Formosa:**

- Escuela Provincial N° 496 Pablo Pizzurno, ciudad de Formosa
- Escuela Provincial N° 48 Domingo Bresanovich y Jacinto Somacal, Colonia Pastoril
- Escuela Provincial N° 87, barrio República Argentina, ciudad de Formosa
- Escuela Agrotécnica Provincial N° 2 FBG, San Francisco de Laishí

## **Provincia de Jujuy:**

- Escuela N° 95 Almirante Guillermo Brown, San Pedro
- Escuela Municipal N° 1, Alto Comedero, San Salvador de Jujuy
- Escuela Provincial de Comercio N° 1, San Salvador de Jujuy
- Escuela Almirante Brown N° 95, Palpalá

## **Provincia de Neuquén:**

- Escuela Primaria N° 205, ciudad de Neuquén
- Escuela Primaria N° 351, Plottier
- CPEM N° 69, ciudad de Neuquén
- EPET N° 9, Plottier.

## **Provincia de Mendoza:**

- Escuela Hipólito Yrigoyen, ciudad de Mendoza
- Escuela Rieles Argentinos, distrito Maipú
- Escuela Eliana Molinelli, ciudad de Mendoza
- Escuela Álamos Mendocinos, Beltrán, distrito Maipú

## **Provincia de Córdoba:**

- Escuela Dr. Pablo Rueda, La Granja
- Escuela Justo Páez Molina, ciudad de Córdoba
- Escuela Normal Superior Alta Gracia, Alta Gracia
- IPEM N° 182 Dr. Jorge W. Ábalos Guiñazú, ciudad de Córdoba



# Bibliografía y referencias

Baquero, Ricardo, entrevista, disponible en línea: <<https://youtu.be/Bi95c-zLG74>>.

Bruñol, Cintero (1999), “El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño”, ponencia presentada en el I Curso Latinoamericano “Derechos de la Niñez y la Adolescencia. Defensa Jurídica y Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos”, San José de Costa Rica.

Consejo Federal de Educación (CFE) (2008), “Lineamientos curriculares para la educación sexual integral”, Buenos Aires, Ministerio de Educación, disponible en línea: <[http://www.me.gov.ar/me\\_prog/esi/doc/lineamientos.pdf](http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/lineamientos.pdf)>.

Duschatzky, Silvia (2017), *Políticas de la escucha en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.

Edelstein, Gloria (2011), *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.

Faur, Eleonor (2018a), “El derecho a la educación sexual integral. Aprendizajes de una experiencia exitosa”, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación y UNPFA-Argentina, disponible en línea: <<http://argentina.unfpa.org/es/publications/el-derecho-la-educaci%C3%B3n-sexual-integral-en-la-argentina-aprendizajes-de-una-experiencia>>.

Faur, Eleonor (2018b), “El derecho a la educación sexual integral. Aprendizajes de una experiencia exitosa”, resumen ejecutivo, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación y UNPFA-Argentina, disponible en línea: <<http://argentina.unfpa.org/es/publications/el-derecho-la-educaci%C3%B3n-sexual-integral-en-la-argentina-resumen-ejecutivo>>.

Faur, Eleonor y Mónica Gogna (2016), “La educación sexual integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos”, en I. M. Ramírez Hernández (comp.), *Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de inclusión educativa*, México, Praxis y Benemérita Escuela Normal Veracruzana Xalapa.

Faur, Eleonor, Mónica Gogna y Georgina Binstock (2015), *La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2014), *Observaciones generales del Comité de los Derechos del Niño*, México, UNICEF.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2016), “Autoevaluación de la calidad educativa en escuelas secundarias”, Argentina, junio de 2016, disponible en línea: <[www.unicef.org/argentina/spanish/resources\\_10848.htm](http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_10848.htm)>.

Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) (2014), *UNFPA Operational Guidance for Comprehensive Sexuality Education: A Focus on Human Rights and Gender*, Nueva York, UNFPA.

Fundación Huésped (2018), "Resultados de la encuesta a docentes secundarios sobre la Ley de Educación Sexual Integral", disponible en línea: <<https://www.huesped.org.ar/noticias/encuesta-docentes-secundarios-ley-educacion-sexual-integral/>>.

Gogna, Mónica y Georgina Binstock, (2017) "Adolescencia, derechos sexuales y reproductivos y equidad económico-social", en Eleonor Faur (ed.), *Mujeres y varones en la Argentina de hoy. Géneros en movimiento*, Buenos Aires, Fundación OSDE y Siglo XXI.

González del Cerro, Catalina y Marta Busca (2017), *Más allá del sistema reproductor. La lupa de la ESI en el aula*, Rosario, Homo Sapiens.

Ley N.º 26150/06 de Educación Sexual Integral.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2015), "Educación sexual integral en la Argentina. Voces desde la escuela. Una mirada sobre las Jornadas de Formación Institucional 'Educación Sexual Integral: es parte de la vida, es parte de la escuela'", Programa Nacional de Educación Sexual Integral, disponible en línea: <<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/11>>.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2018), "Aprender 2017. Informe de resultados. Secundaria", disponible en línea: <[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/reporte\\_nacional\\_2017\\_secundaria\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/reporte_nacional_2017_secundaria_0.pdf)>.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, "Educación sexual integral para la educación primaria. Contenidos y propuestas para el aula", serie Cuadernos de ESI, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, disponible en línea: <[http://www.me.gov.ar/me\\_prog/esi/doc/esi\\_secundaria.pdf](http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/esi_secundaria.pdf)>.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, "Educación sexual integral para la educación secundaria. Contenidos y propuestas para el aula", serie Cuadernos de ESI, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, disponible en línea: <[http://www.me.gov.ar/me\\_prog/esi/doc/esi\\_secundaria.pdf](http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/esi_secundaria.pdf)>.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, "Las dimensiones de la sexualidad. Material de lectura. Clase 1. Curso virtual", Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Morgade, Graciela (2016), *Educación sexual integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*, Rosario, Homo Sapiens.

Morgade, Graciela, Jéssica Báez, Susana Zattara y Gabi Díaz Villa (2011), "Pedagogías, teorías de género y tradiciones en 'educación sexual'", en Graciela Morgade (coord.), *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*, Buenos Aires, La Crujía.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2017), *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*, Madrid, Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014), *Educación integral de la sexualidad: conceptos, enfoques y competencias*, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016), *Review of the Evidence on Sexuality Education. Report to Inform the Update of the UNESCO International Technical Guidance on Sexuality Education*, preparado por Paul Montgomery y Wendy Knerr, Universidad de Oxford, Centre for Evidence-Based Intervention, París, UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017a), *International Technical Guidance on Sexuality Education. An Evidence-Based Approach*, París, UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017b), “Educación integral en sexualidad y currículo en Latinoamérica y el Caribe. Revisión documental de la inclusión de la educación integral en sexualidad (EIS) en los programas educativos oficiales con miras al cumplimiento de los compromisos del Consenso de Montevideo”, documento de trabajo, Santiago de Chile, UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2016), “Global consultation to draw out lessons learned from the first generation of scaled-up adolescent sexual and reproductive health programmes”, informe final, organizada por OMS, con IBP, USAID, UNFPA, E2A Project, Pathfinder International & BMGF, Ginebra.
- Patton, M. (1990): “Analysis, Interpretation and Reporting”, en *Qualitative Evaluation and Research Methods*, parte III, Londres, Sage.
- Universidad Nacional de Salta (UNSA) (2015), *Evaluación de acciones de capacitación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral*, Salta, Universidad Nacional de Salta, Facultad de Humanidades, disponible en línea: <<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi-informe-unsal-final.pdf>>.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2012), “El estudio de las ‘buenas prácticas’ docentes en la enseñanza universitaria”, en *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria (Red-U)*, vol. 10, núm. 1, enero-abril de 2012, Universidad de Santiago de Compostela, España, disponible en línea: <[http://red-u.net/redu/documentos/vol10\\_n1\\_completo.pdf](http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n1_completo.pdf)>.



Ministerio de Educación,  
Cultura, Ciencia y Tecnología  
Presidencia de la Nación

unicef   
para cada niño