

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGIA
PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUPERIOR

Titulo del trabajo:

"DESARROLLO DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DE DERECHOS HUMANOS EN EL ESTUDIANTADO A TRAVÉS DE LA TRANSVERSALIZACIÓN DE LA ESI EN LA ENSEÑANZA DE BIOLOGÍA EN PRIMER AÑO DE UNA ESCUELA SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE ROSARIO"

Titulo a obtener: **Profesor Universitario para el Nivel Secundario y Superior**

Alumna: **Basso, Lia Edith**

Julio de 2022

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo gira en torno a relevar el estado de situación, las tensiones y las debilidades en la aplicación de la Educación Sexual Integral (ESI) en la enseñanza de Biología en el primer año de una escuela secundaria de la ciudad de Rosario. Con este fin, se realizó un análisis de documentos del Programa Analítico y del Cuadernillo de Recursos Pedagógicos de la asignatura Biología I y de dos entrevistas semi-estructuradas realizadas a docentes de la institución, donde se concluyó que si bien la escuela analizada transversaliza en muchos ejes del programa del espacio curricular la ESI, aún existen tensiones y resistencias en su aplicación.

En este sentido, se desarrolla una propuesta de intervención que consiste en la creación de un espacio de construcción colectiva de conocimiento, sensibilización y reflexión para todo el equipo docente de la asignatura Biología, donde se problematicen y desnaturalicen las prácticas pedagógicas que se han ido desarrollando históricamente a partir de los paradigmas tradicionales configurados por jerarquías de género, clase, etnia, generación, capacidad y cultura en nuestra sociedad, a partir de los aportes de la ESI. Con el presente proyecto se pretende que el cuerpo docente garantice derechos, al transversalizar la ESI en sus clases y materiales de estudio, propiciando aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación. Como resultado final se espera que, a través de la transversalización de la ESI en la enseñanza de biología, el estudiantado pueda desarrollar también la perspectiva de género, de las diversidades y de D.D.H.H., contribuyendo a la conformación de sociedades más democráticas, plurales y justas.

Palabras Claves: ESI - Biología - Justicia curricular - Enseñanza - Derechos Humanos - Perspectiva de género - Educación secundaria.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN 1
1.1. Problema de Investigación 1

2. OBJETIVOS 4

3. MARCO TEÓRICO 5

Capítulo I: La Perspectiva de género y de Derechos Humanos 5
3.1. La Perspectiva de género 5
3.1.1. Historización del género 6
3.1.2. El género y su perspectiva 6
3.2. La Perspectiva de Derechos Humanos 8

Capítulo II: Marco Legal de la perspectiva de género y de los Derechos Humanos 11
3.3. Tratados y Convenciones Internacionales con jerarquía Constitucional 11
3.4. Legislación a nivel Nacional 12
3.5. Legislación a nivel Provincial 15

Capítulo III: La Educación Sexual Integral (ESI) 17
3.6. Lineamientos curriculares 17
3.7. La ESI en la escuela 18
3.8. La ESI desde la perspectiva de la biología 20

4. ANALISIS DE DATOS 23
4.1. Perspectiva Metodológica 23
4.2. Análisis de documento: Programa Analítico del espacio curricular Biología I 23
4.3. Análisis de documento: Cuadernillo de Recursos Pedagógicos 25
4.4. Entrevista semi-estructurada a docente titular y a docente a cargo de ESI 27
4.5. Análisis de resultados 31

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN 33
5.1. Objetivos 33
5.2. Contexto de desarrollo de la intervención 34
5.3. Modalidad de trabajo 34
5.4. Factibilidad de la intervención 40
5.5. Impacto y resultados esperados 40

6. CONCLUSION 42

7. BIBLIOGRAFIA 44

8. ANEXO 50
8.1. Anexo 1: Preguntas realizadas en las entrevistas a docentes 50

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Problema de Investigación

La problemática de esta investigación se vincula con la necesidad de que el estudiantado adopte una mirada crítica de los paradigmas tradicionales, configurados históricamente por jerarquías de género, clase, etnia, generación, cultura y capacidad que habitan en nuestra cultura, en la asignatura Biología de primer año de una escuela de la ciudad de Rosario. La incorporación de la perspectiva de género y de Derechos Humanos (en adelante D.D.H.H.) a través de la transversalización de la Educación Sexual Integral (en adelante ESI) se considera como un tema de justicia curricular: implica poder reducir los grados de vulnerabilidad y sometimiento a patrones socio-histórico-culturales que no respetan la igualdad de trato y de oportunidades para varones, mujeres y otras identidades. En este sentido, se contribuiría a lograr una sociedad más justa, igualitaria y equitativa.

Los campos de estudios de género, de la diversidad sexual y de los D.D.H.H. muestran un significativo incremento en todo el mundo, así como ciertos consensos institucionales en torno a la importancia y la necesidad de incorporar sus aportes para contribuir a la conformación de sociedades más democráticas. La perspectiva de género y de D.D.H.H. no se reduce al ámbito formal de la escuela, sino que su enfoque compromete a tener una mirada crítica en todos los ámbitos de desarrollo, contemplando que estas perspectivas se sustentan en tratados y convenciones internacionales con rango constitucional, y en leyes nacionales y provinciales cuyos fines son la garantía de Derechos. Solo por mencionar algunos: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); el Pacto de San José de Costa Rica (1969); la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer-CEDAW (1979); la Convención sobre los Derechos del Niño (1989); la Convención de Belem do Pará (1994); la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (2006); la Ley 26.150 de ESI (2006); la Ley 26.485 de Protección Integral de las Mujeres (2009); la Ley 26.618 de Matrimonio Igualitario (2010); la Ley 26.743 de Identidad de Género (2012); entre otras.

Existen numerosas investigaciones y trabajos del campo socioeducativo que advierten acerca de los diferentes procesos y mecanismos a través de los cuales, desde sus orígenes, las escuelas han participado en la construcción de los cuerpos sexuados, produciendo y reproduciendo el statu quo en torno a las relaciones de género y las

sexualidades, exigiendo una coherencia y continuidad entre la genitalidad, la identidad de género y la orientación sexo-afectiva de las personas (Morgade *et al*., 2016).

Históricamente, la enseñanza de la educación sexual fue asignada a las asignaturas de Biología y de Educación para la Salud, las cuales se constituyeron en espacios legitimados para desarrollar los contenidos relacionados a las sexualidades y para explicar la verdad de los cuerpos desde el modelo biomédico hegemónico (Grotz, 2019). Desde este modelo prevalece una mirada biologicista de la sexualidad, exponiéndola como un proceso a-histórico, individual y despolitizado (Morgade, 2006).

En este contexto, el enfoque de la Educación sexual integral (en adelante ESI) representa una fuerte ruptura en relación a la educación sexual tradicional biomédica (Morgade et al., 2016), al concebir a la sexualidad como una de las dimensiones constitutivas de la persona, una construcción que se da a lo largo de la vida y que es producto de la interacción de distintas dimensiones o factores (Bargalló *et al.,* 2012), recuperando el sentido social de la misma. En esta línea, la Ley Nº 26.150 de ESI (2006) compromete a los establecimientos educativos a repensar los modelos pedagógicos e institucionales que atraviesan sus prácticas cotidianas: los tiempos, espacios, campos de conocimientos, materiales de estudio que se utilizan y propuestas didácticas (Programa Provincial de Educación Sexual Integral, 2010). Los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2008) del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley Nacional N° 26.150 (2006), para el abordaje de las Ciencias Naturales-Educación para la salud del nivel secundario, ciclo básico, destacan la necesidad de articular el estudio de los aspectos biológicos humanos con los sociales, afectivos, psicológicos y éticos.

Haciendo un análisis del Programa Analítico del espacio curricular Biología I de la escuela en cuestión, puede observarse que si bien la unidad N°1: “Pubertad, Adolescencia e Identidad Sexual” transversaliza la ESI, el abordaje de la misma en la unidad N°2: “Biología de la Genitalidad Humana” y la N°3: “Adolescencia y Salud”, quedan a la voluntad de la persona docente. Esto es sumamente crítico debido a que la unidad N°2 que debería explorar la dimensión biológica de la sexualidad, puede quedar planteada de la forma hegemónica: como un aparato reproductivo, con un enfoque meramente biologicista, binario, mecanicista, reduccionista y esencialista. En ambas unidades es fundamental debatir sobre los Derechos Sexuales y Reproductivos, entre ellos la Ley 25.929 de Parto Respetado (2004) y la Ley 27.610 de Interrupción Voluntaria del Embarazo (2021). También referenciar el concepto de Violencia Obstétrica (Ley 26.485, 2009). En la unidad N°3, por otro lado, es esencial el abordaje

de los abusos sexuales como problema estructural, del ámbito público, basados en desigualdades sociales de poder; enmarcarlos dentro de la Ley 26.485 de Protección Integral a las Mujeres (2009) como Violencia Sexual; hablar sobre abuso sexual infantil; y abrir un espacio de escucha y reflexión con el estudiantado sobre el tema.

Asimismo, la problemática de los desórdenes alimenticios debe ser planteada en conjunto a una crítica sobre los estereotipos hegemónicos de belleza presentes en nuestra sociedad y señalando a la diversidad de conformaciones corporales como algo normal y saludable. Por último, es fundamental al momento de hablar de prevención de enfermedades de transmisión sexual, no hablar solo de preservativos, sino también de los campos de látex. Romper con los prejuicios y discriminación hacia las personas con VIH es otro objetivo que debería de estar presente en esta unidad. Por todo esto, se considera que transversalizar la ESI en estas dos unidades es fundamental para lograr un óptimo y completo panorama de los contenidos.

La utilización de herramientas pedagógicas distintas a las clásicas clases magistrales para la enseñanza de la asignatura también se considera que es un tema muy importante para la construcción de conocimientos en el estudiantado.

En este marco, este trabajo se propone relevar cuál es el estado de situación, las tensiones y las debilidades entorno a la aplicación de la Educación Sexual Integral en la enseñanza de Biología en el primer año de una escuela secundaria de la ciudad de Rosario.

2. OBJETIVOS

General

- Relevar el estado de situación, tensiones y debilidades en la aplicación de la Educación Sexual Integral en la enseñanza de Biología en el primer año de una escuela secundaria de la ciudad de Rosario.

Específicos

- Analizar las herramientas de análisis, interpretación, reflexión y comprensión, mediante la perspectiva de género y de D.D.H.H., a los fines de desnaturalizar las desigualdades sexo-genéricas construidas históricamente.

- Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación abordados en el programa de la asignatura.

3. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I
LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DE DERECHOS HUMANOS

Siguiendo a Paulo Freire (2004), es importante reconocer que la educación no es un quehacer neutro, sino que es una práctica política. En este sentido, es fundamental hacer la distinción entre aprender lo mismo y aprender lo común. Mientras que aprender lo mismo simboliza pensar en sociedades homogéneas y en un único molde de estudiante, con una única trayectoria escolar posible y que posee igualdad de condiciones y oportunidades; aprender lo común implica alejarse de los paradigmas tradicionales, configurados históricamente por jerarquías de género, clase, etnia, generación, cultura y capacidad, para trabajar con contenidos que expresen la posición de los grupos más vulnerables social y culturalmente, adoptando la perspectiva de género y de D.D.H.H. (Terigi, 2008 citada por Gamarnik *et al*., 2010). Entonces, aprender lo común implica pluralizar las miradas y contenidos, valorizando las heterogeneidades sociales, en lugar de negarlas u ocultarlas.

Los campos de estudios de género, de la diversidad sexual y de los D.D.H.H. muestran un significativo incremento en todo el mundo, así como ciertos consensos institucionales en torno a la importancia y la necesidad de incorporar sus aportes para contribuir a la conformación de sociedades más democráticas.

Flavia Terigi (2008, citada por Gamarnik *et al*., 2010) expresa que mientras solo se cuestione el "cómo" enseñar, pero no el "qué" enseñar en el contenido curricular, "lo común" va a seguir siendo "lo mismo". En este aspecto, Conell (1997, citado por Gamarnik *et al*., 2010) introduce el concepto de justicia curricular que entiende como una expresión de la justicia social que tiende a la construcción de un currículum común para todo el estudiantado, poniendo énfasis en los grupos menos favorecidos con el fin de construir sociedades más justas, igualitarias y equitativas.

Se desarrollan a continuación las nociones de perspectiva de género y de D.D.H.H., fundamentales para la construcción de un currículum común.

3.1. La Perspectiva de género

Se comenzará haciendo una breve historización del concepto de género, para luego desarrollar la perspectiva de género y su transversalización.

3.1.1. Historización del género

El concepto de género fue elaborado en la primera mitad del siglo XX por los equipos médicos que se encargaban de los protocolos de reasignación de sexo de las personas intersexuales, que tenían como objetivo mantener la binariedad de las identidades (Dorlin, 2009; Fabbri, 2014).

En los años setenta, este término fue acuñado por las intelectuales feministas anglosajonas para definir el conjunto de características construidas social, cultural e históricamente en torno al sexo biológico (Falú *et al*., 2017). Elsa Dorlin (2009) explica que es una construcción simbólica que define qué es lo que la sociedad espera e impone a una persona en función de su cuerpo sexuado, desnaturalizando los atributos de lo masculino y lo femenino. Entonces, el género es un fenómeno cultural, histórico (lo que se concibe como "masculino" y "femenino" varía según el momento histórico), y relacional, en la medida en que se define lo "masculino" en relación a lo que se entiende por "femenino", y viceversa (Fabbri, 2014). En esta etapa aún se sostenía una fuerte dicotomía entre las categorías de sexo/género, entendida la primera como lo biológico, lo natural, lo dado, y la segunda, como lo social, lo cultural, lo construido.

Entre los años ochenta y noventa, se inicia el desarrollo de un pensamiento que tiende a desarticular esa dicotomía entre sexo/género (Dalmasso, 2015), desnaturalizando e historizando la categoría de sexo, a partir de las críticas provenientes de algunas exponentes del feminismo radical estadounidense, del feminismo materialista francés, y de la perspectiva posestructuralista del género (Dorlin, 2009; Fabbri, 2014). Esta nueva distinción pretende expresar que las categorías de "macho" y "hembra", al igual que lo "femenino" y "lo masculino", no son naturales, sino que son el resultado del proceso biológico de sexuación de las personas a solo dos sexos posibles (Fabbri, 2014), por lo que el sexo biológico también está atravesado por la cultura. A partir de esto, surge una nueva conceptualización del género: un concepto crítico, una categoría de análisis histórica, que ya no es pensado como un "contenido" cambiante de un "continente" inmutable (Dorlin, 2009).

3.1.2. El Género y su perspectiva

Marcela Lagarde (1996) señala que como el género es una construcción socio-cultural e histórica, en todas las culturas se elaboran cosmovisiones sobre el mismo, por

lo que las diferentes personas, en base a su propia cultura, tendrán una particular noción del género, que tiende a ser marcadamente etnocentrista.

El género, es un concepto crítico, una categoría de análisis política e histórica que demuestra cómo se construyen jerarquías y divisiones sociales a partir de las diferencias atribuidas a los sexos, visibilizando y explicando las desigualdades que hay entre varones, mujeres y otras identidades sexo-genéricas (Dorlin, 2009; Falú *et al*., 2017). Una de las consecuencias de esta relación desigual de poder, donde los varones y lo masculino tienen un lugar de superioridad, es el surgimiento de las violencias de género. Este tipo de violencias no se ejercen solamente contra las mujeres, sino también contra identidades feminizadas, disidencias sexuales y cualquier otra identidad o varón que no se comporte según su rol de género esperado (y deseado), o según la norma heterosexual.

La autora Kimberlé W. Crenshaw (1994) explica que, para hacer un abordaje integral de las desigualdades, inequidades y violencias de género, hay que considerar la intersección del género con otras dimensiones políticas como la raza, la clase social y la orientación sexual, entre otras.

La perspectiva de género es entonces un enfoque analítico (Dalmasso, 2015) que ha permitido visibilizar que las desigualdades políticas, sociales, culturales y económicas históricas entre varones y mujeres no son producto de un orden natural, biológico ni esencial, y que, por lo tanto, son factibles de ser alteradas y transformadas (Falú *et al*., 2017). Va a dar cuenta de la presencia de una estructura de relaciones asimétricas de poder que asigna roles y valores a cada uno de los sexos, los cuales son internalizados a través de los procesos de socialización, y que esta omnipresente en las diferentes esferas de las relaciones sociales (Pautassi, 2021). Esta trama de desigualdades estructurales ha legitimado la opresión y la dominación de las mujeres, identidades feminizadas y de las disidencias sexuales. En este sentido, el enfoque de género es "una forma de mirar el mundo intentando desnaturalizar aquello que se nos ha dado como norma" (Covelo, 2021:122), un prisma que permite comprender aquellos aspectos que de otra forma permanecerían invisibles (Pautassi, 2021).

La mirada de género señala que las desigualdades de género son moldeadas por factores ideológicos, económicos, religiosos, culturales e históricos, por lo que atraviesa el conjunto del entramado social, imbricándose con otros factores como la edad, el estado civil, la educación, la etnia, la clase social, la capacidad y la orientación sexual (Falú *et al*., 2017). Asimismo, subraya que existen diversas formas de construir las relaciones afectivas y de vivir el propio cuerpo, fomentando la tolerancia y el respeto

por las diferencias, tomando como núcleo central los Derechos Humanos (Morgade, 2006). Plantea sociedades más democráticas e igualitarias al proponer transformaciones que incluyen propuestas orientadas a garantizar la igualdad de derechos y responsabilidades entre varones y mujeres.

Entonces, este análisis que interpela la asimetría de poder y las consecuencias que esta estructura desigual acarrea, implica un abordaje transversal de todos los ámbitos de la sociedad (Pautassi, 2021). Para Maricruz Díaz de Terán Velasco (2015), los orígenes de la transversalidad de la perspectiva de género pueden hallarse en la Plataforma para la Acción de Beijing de 1995, donde se propuso la incorporación de esta mirada como una herramienta para el diseño, la ejecución y la evaluación de todas las políticas públicas, con el fin de alcanzar la igualdad de género. La misma autora destaca que para los gobiernos del mundo esto implicó asumir el compromiso de incluir esta perspectiva en todas sus instituciones, políticas, procesos de planificación y adopción de decisiones.

3.2. La Perspectiva de Derechos Humanos

En 1948, luego de la Segunda Guerra Mundial, las Naciones Unidas aprueban el primer tratado de D.D.H.H. de aplicación internacional: la "Declaración Universal de Derechos Humanos". Eleonor Faur (2007) señala que en esta declaración se asentaba la responsabilidad de los Estados de proteger todos los derechos enunciados, sin ningún tipo de distinción, pero no se especificaban derechos particulares en función de diferencias de género, etnia ni ciclo de vida. La autora agrega que luego, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, aprobada por el mismo organismo en 1979, puede leerse como una efectiva ampliación de la declaración anterior, debido a que buscó orientar disposiciones para alcanzar la igualdad entre varones y mujeres en las distintas esferas sociales. Finalmente, destaca que, en 1989, con la firma y ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, se inaugura el reconocimiento de quienes atraviesan por etapas tempranas del ciclo vital como personas con derecho a opinar y ser oídas en todas las esferas que transitan, al reconocerse explícitamente como titulares de D.D.H.H.

Posteriormente, la "IV Conferencia Internacional de la Mujer" de Pekín de 1995, reafirmó la inalienabilidad, integralidad e indivisibilidad de los D.D.H.H. de las mujeres y de las niñas de los D.D.H.H. universales, estableciendo objetivos estratégicos para asegurar el goce de la totalidad de estos derechos (Díaz de Terán Velasco, 2015).

Luego, en el año 2007, la Organización de las Naciones Unidas dio a conocer los Principios de Yogyakarta, una serie de principios legales internacionales de protección a los D.D.H.H. vinculados a la orientación sexual, identidad y percepción de género, a fin de que los Estados avancen en su garantía y protección (Principios de Yogyakarta, 2007).

Se consideran D.D.H.H. a aquellos derechos relacionados con la dignidad, inherentes a todas las personas por el solo hecho de ser humanas, y que se basan en el principio de no discriminación e igualdad (Faur, 2007; INADI, 2018). Representan garantías jurídicas universales (ONU, 2006) y se caracterizan por ser históricos, progresivos, integrales e indivisibles. Hay que tener en cuenta que al tratarse de una construcción socio-cultural, los enunciados de los D.D.H.H. no son estáticos, sino que varían y se perfeccionan a lo largo del tiempo, readecuándose, pudiendo ampliarse, pero nunca restringirse (Faur, 2007). El marco de los D.D.H.H. constituye el encuadre mínimo de inclusión de todas las personas, el cual también promueve la aceptación y consideración igualitaria de las diversidades (Morgade, 2006).

Eleonor Faur (2007) destaca que al ratificar los tratados internacionales de D.D.H.H., los Estados asumen obligaciones: se comprometen a regular las relaciones sociales, adoptando un marco ético y de respeto a la dignidad humana. Asimismo, estos derechos están protegidos por la ley y deben garantizarse a todas las personas, sin discriminación alguna por ningún motivo (ONU, 2006). Cada Estado tiene la responsabilidad de proteger estos derechos que incluyen, entre otros, aspectos relativos a la educación, la salud, el acceso a la justicia, el trabajo, la participación, la vida y la libertad de expresión (Faur, 2007).

Siguiendo todo lo desarrollado, la perspectiva de D.D.H.H. puede definirse como un marco conceptual que supone el reconocimiento, la promoción y la protección de una serie de principios basados en las normas internacionales de D.D.H.H. (ONU, 2006), cuyo objetivo último es el respeto universal de las personas, sin ningún tipo de discriminación (Faur, 2007). La Organización de Naciones Unidas (2006) señala que este enfoque tiene como propósito analizar las desigualdades sociales y corregir las prácticas discriminatorias y las asimetrías de poder que obstaculizan el progreso de la sociedad hacia formas más justas y democráticas. El mismo organismo destaca que esta mirada tiene el atributo de identificar a las personas titulares de derechos y a aquello a lo que tienen derecho, así como a las personas titulares de los deberes y las obligaciones que les incumben, procurando fortalecer la capacidad de reivindicación de los derechos por las primeras y el deber para cumplir con sus obligaciones por las segundas. Lo que

define la noción de los D.D.H.H., en última instancia, es la posibilidad de la ciudadanía de exigir estos derechos mediante mecanismos administrativos o judiciales (Faur, 2007), promoviendo el empoderamiento de la misma.

Los D.D.H.H. representan e implican consensos internacionales basados en ideales comunes de respeto ante un mundo que se presenta cada vez más inequitativo, desigual, complejo, vertiginoso y violento, estipulando parámetros y marcos mínimos de dignidad para todas las personas por igual (Programa Provincial de Educación Sexual Integral, 2010). La ONU afirmó en el año 2014 que, para lograr el desarrollo socioeconómico, la estabilidad y la garantía de los D.D.H.H. a nivel mundial, son requisitos previos el reconocimiento y la efectividad de los derechos de las mujeres, así como la igualdad de género (Díaz de Terán Velasco, 2015).

Por todo lo desarrollado, se considera que incluir de manera transversal la perspectiva de D.D.H.H. y de género es esencial para que el estudiantado pueda desarrollar una mirada crítica de los paradigmas tradicionales que habitan en nuestra cultura, que han sido configurados históricamente por jerarquías de género, clase, etnia, generación, cultura y capacidad, en la asignatura de Biología de primer año. La incorporación de estas perspectivas a través de la transversalización de la Educación Sexual Integral se considera como un tema de justicia curricular: implica poder reducir los grados de vulnerabilidad y sometimiento a patrones socio-histórico-culturales que no respetan la igualdad de trato y de oportunidades para varones, mujeres y otras identidades. En este sentido, se contribuiría a lograr una sociedad más justa, democrática, igualitaria y equitativa.

CAPÍTULO II
MARCO LEGAL DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DE LOS DERECHOS HUMANOS

A nivel mundial se ha dado un significativo incremento de los estudios de género, de la diversidad sexual y de los D.D.H.H., así como ciertos consensos institucionales en torno a la importancia y la necesidad de incorporar sus aportes para contribuir a la conformación de sociedades más democráticas. Es preciso destacar que las perspectivas de género y de D.D.H.H. no se reducen al ámbito formal de la escuela, sino que sus enfoques comprometen a tener una mirada crítica en todos los ámbitos de desarrollo, contemplando que estas perspectivas se sustentan en tratados y convenciones internacionales con jerarquía constitucional y en leyes nacionales y provinciales cuyo fin es la garantía de Derechos.

3.3 Tratados y Convenciones Internacionales con jerarquía Constitucional

Nuestro país es signatario de todos los tratados internacionales de D.D.H.H. y la mayor parte de éstos tienen jerarquía constitucional a partir de la reforma de 1994 de la Constitución de la Nación Argentina, con su inclusión en el artículo 75, inciso 22 (Faur, 2007).

En el año 1948 se reconoció internacionalmente, por primera vez, la universalidad de los D.D.H.H. a través de la Declaración Universal de Derechos Humanos, identificándolos como aquellos derechos inherentes a todas las personas, inalienables, relacionados con la dignidad, y basados en los principios de no discriminación e igualdad (INADI, 2018).

En 1969 se aprobó la Convención Americana Sobre Derechos Humanos, llamada Pacto de San José de Costa Rica, donde los Estados Partes se comprometieron a respetar los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales que se enumeran en el documento. En 1984, fue aprobado por la Ley Nacional N° 23.054.

Posteriormente, se redactaron y aprobaron otros tratados más específicos debido al análisis de las violaciones de derechos o de situaciones especiales (Programa Provincial de Educación Sexual Integral, 2010).

Fue la aprobación en 1979 de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) el primer instrumento de D.D.H.H. en contemplar exclusivamente la defensa y protección de los derechos de las

mujeres a vivir en condiciones de igualdad y sin discriminación, entendiendo, en función de este instrumento, que la violencia contra la mujer constituye una forma puntual de discriminación (Defensoría del Público, 2016). No obstante, ante la magnitud y la extensión de las violencias contra las mujeres, y la inacción de los Estados cuando esos hechos eran denunciados, fue necesario sancionar otras normas como la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará) en 1994, que explícitamente reconoce el derecho de las mujeres a vivir una vida libre de violencias, a las cuales señala como una violación a los D.D.H.H. (Defensoría del Público, 2016). Esta Convención tiene la novedad de que no solo identifica a las violencias de tipo física y sexual, sino que también reconoce a la violencia psicológica, y que las plantea tanto en el ámbito público, como en el privado. Fue aprobada por la Ley N° 24.632 en el año 1996.

En cuanto a las infancias, la Convención de los Derechos del Niño en 1989 significó un cambio de paradigma, ya que los niños, niñas y adolescentes (en adelante NNyA) pasaron de ser objetos de protección o tutela, a considerarse como sujetos de derechos, titulares de los mismos (Peirotti *et al*., 2020). Además, se desprendieron como principios rectores: su participación directa en procesos de toma de decisiones que les involucre; su autonomía progresiva; su interés superior; y la igualdad y la no discriminación.

En materia de discapacidad, el tratado específico a nivel internacional es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), ratificada en Argentina mediante la Ley 26.378 (2008) y con jerarquía constitucional desde el año 2014, que adopta el modelo de D.D.H.H. de la discapacidad, basados en los postulados del "Modelo Social de la Discapacidad", cuyo eje fundamental es que las causas que dan origen a la discapacidad no están en la persona, sino en la sociedad y las barreras que limitan o excluyen a las personas con discapacidad (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2019).

3.4. Legislación a nivel Nacional

Existen una serie de Leyes nacionales que complementan a los tratados y convenciones mencionados anteriormente, y que procuran el efectivo cumplimiento y protección de los derechos. En este sentido, la Ley Nacional N° 23.592 Contra Actos Discriminatorios (1988) especifica sanciones para quien incurra en algún tipo de actitud discriminatoria o menoscabante el pleno e igualitario ejercicio de los derechos

determinados por motivos tales como raza, etnia, religión, nacionalidad, ideología, opinión política o gremial, género, posición económica, condición social o caracteres físicos (Programa Provincial de ESI, 2010).

Con la finalidad de que las personas puedan alcanzar el máximo nivel de salud sexual y reproductiva, pudiendo elegir sobre su sexualidad y reproducción de manera libre de discriminación, coacción o violencia, se sancionó y promulgó en el año 2002 la Ley Nacional N° 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable, que creó en el año 2003 el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (Faur, 2007). Este instrumento tiene como objetivo: garantizar a la población el acceso a información, educación, métodos y servicios referidos a la salud sexual y reproductiva; disminuir la morbi-mortalidad materno-infantil; la prevención de embarazos no intencionales; la promoción de la salud sexual en las personas adolescentes y contribuir a la detección y prevención de enfermedades de transmisión sexual (Programa Provincial de ESI, 2010).

En cuanto a las infancias, la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA), sancionada en el año 2005, tiene como base la Convención de los Derechos del Niño y reconoce a los NNA como personas en desarrollo, ciudadanas con derechos, destituyendo casi un siglo de patronato tutelar de menores (Peirotti *et al*., 2020).

Es en este contexto que en el año 2006 se sancionó la Ley N° 26.150 de Educación sexual integral (ESI) que establece que, en todas las escuelas del país, tanto las de gestión pública, como las de gestión privada, y en todos los niveles, desde el inicial al terciario, incluyendo todas las modalidades, debe dictarse la educación sexual, de manera transversal, integral y obligatoria (Ley N° 26.150, 2006). La citada ley define en su primer artículo a la ESI como la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. En el año 2008 se creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación, y el Consejo Federal de Educación estableció los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (Resolución CFE N° 45/08, 2008).

Con el objetivo de garantizar a las mujeres una vida libre de violencias, en el año 2009, se sancionó la Ley N° 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que Desarrollen sus Relaciones Interpersonales, que reconoce diferentes tipos de violencia (física, psicológica, económica o patrimonial, simbólica y política) y modalidades o formas en que se manifiestan los distintos tipos de violencia en los diferentes ámbitos (Ley N° 26.485, 2009). La mencionada ley tiene por objeto la transformación de los patrones

socioculturales que promueven y sostienen la desigualdad de género y las jerarquías de poder que surgen de estos, y el desarrollo de políticas públicas que tiendan a la eliminación progresiva de todas las formas de violencia contra las mujeres (Defensoría del Público, 2016).

Por otra parte, con el objetivo de reconocer los derechos de las personas a la libre elección de su orientación sexual y de su identidad de género, se sancionó en el 2010 la Ley N° 26.618 de Matrimonio Igualitario y en el año 2012 la Ley N° 26.743 de Identidad de Género. La Ley N° 26.618 de Matrimonio Igualitario (2010) fue una modificación del artículo 172 del Código Civil que definía al matrimonio exclusivamente entre un varón y una mujer, igualando los derechos maritales para personas que contraigan matrimonio del mismo sexo, e implicó un avance en el goce de los derechos civiles y humanos para las disidencias sexuales. La Ley N° 26.743 de Identidad de Género (2012) reconoce el derecho a que se respete la identidad de género de cada persona según su vivencia interna e individual, a que se la trate según su identidad de género, a que se realice la rectificación de su identidad legal a partir de cómo se autoperciba y garantiza el acceso a intervenciones quirúrgicas y/o tratamientos integrales hormonales que la persona requiera.

Sobre finales del año 2015, se sancionó la Ley N° 27.234 “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género” que establece las bases para que en todos los establecimientos educativos del país, de gestión pública o privada, de nivel primario, secundario y terciario, se realice la jornada “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género” con el objetivo de que el estudiantado y el equipo docente desarrolle y afiance actitudes, saberes, valores y prácticas que contribuyan a prevenir y erradicar la violencia de género.

En el año 2018, el Consejo Federal de Educación aprobó mediante la Resolución CFE N° 340/18 los cinco ejes conceptuales de la ESI, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la ESI y se estableció que en cada institución educativa se organice un equipo docente referente de ESI que lleve adelante un abordaje interdisciplinario, funcionando como nexo con los equipos jurisdiccionales y actuando de enlace con el proyecto institucional de cada establecimiento.

La Ley N° 27.610, sancionada en el año 2020, destaca en su artículo 13 que el Estado nacional, las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los municipios tienen la responsabilidad de implementar la ley 26.150 de ESI, estableciendo políticas activas para el fortalecimiento y la promoción de la salud sexual y reproductiva de toda la población.

Finalmente, el 17 de marzo del año 2022, mediante la resolución CFE 419/22, el Consejo Federal de Educación reafirmó que la ESI como política de Estado constituye un aporte necesario y fundamental para la construcción de una sociedad diversa, justa e igualitaria, y ratificó el compromiso de las máximas autoridades educativas de la República Argentina para fortalecer, extender y profundizar la implementación de la ESI en el cumplimiento de lo previsto en la Ley N° 26.150 y de toda la normativa vigente que la complementa.

3.5. Legislación a nivel Provincial

A nivel de la provincia de Santa Fe, la Ley N° 13.348 (2013), reglamentada por decreto Reglamentado 4028/13, adhiere a la Ley Nacional N° 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que Desarrollen sus Relaciones Interpersonales.

En el año 2018 se sancionó la Ley N° 13.853, la cual contempla los principios de la no discriminación, de la igualdad de oportunidades y del respeto a la identidad de las personas con discapacidad.

A nivel del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, existen las Resoluciones N° 143/12 y N° 2529/13 que garantizan el respeto a la identidad de género y a las opciones de género del estudiantado, respectivamente (Equipo de Educación Sexual Integral, s.f.).

En cuanto a una ley provincial de ESI, todavía es una deuda pendiente: en el año 2018 el proyecto de ley recibió media sanción en la Cámara de Diputados, pero no fue aprobada en el Senado. Luego, en octubre del año 2020, volvió a tener media sanción en la legislatura, pero, como no se trató en el Senado durante el año 2021, perdió estado parlamentario.

Sin embargo, en el año 2008 el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe creó un equipo conformado por especialistas en diferentes campos de conocimiento, con el objetivo de generar políticas destinadas a la implementación de la ESI y el Programa “De ESI se habla” (Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, 2019).

En este contexto, la perspectiva de género y de D.D.H.H. es el resultado de un marco legislativo internacional y nacional que Argentina posee y promueve en el campo de los derechos humanos. Faur (2007) destaca que todos estos instrumentos ponen en evidencia la necesidad de construir condiciones comunes para alcanzar la igualdad entre

las distintas personas (sujetos de derecho), reforzando el principio de universalidad de los D.D.H.H.: se produce un refuerzo mutuo y una articulación entre los derechos reconocidos en los diferentes tratados de jerarquía constitucional y las normas internas. Entonces, este enfoque es fundamental para adoptar una mirada crítica de los paradigmas tradicionales, desnaturalizar las desigualdades sexo-genéricas construidas históricamente, respetar las diversidades y rechazar todas las formas de discriminación. Además, construye un marco común de ciudadanía que ningún proyecto educativo debería omitir (Morgade, 2006). En esta línea, los establecimientos educativos no solo deben respetar estos derechos, sino que tienen un papel fundamental en su promoción, transmitiendo la información necesaria y los recursos para lograr un ejercicio efectivo por parte del estudiantado.

En torno a todo lo desarrollado, se puede sostener la necesidad de que todas las unidades del plan de estudios de la materia biología I transversalicen el enfoque de género y de los D.D.H.H., basados en tratados internacionales con jerarquía constitucional y en leyes nacionales y provinciales, a través de la aplicación efectiva de la ESI, para promover y garantizar derechos, y poder enseñar al estudiantado “lo común”.

CAPÍTULO III
LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI)

La escuela es un espacio donde se construyen subjetividades e identidades y donde históricamente se han marcado, mediante mecanismos de ordenamiento, clasificación y jerarquización, las posibilidades o el destino de cada persona, instituyendo las diferencias (Colectiva Feminista la Revuelta, 2016). Por este motivo es fundamental realizar un análisis crítico sobre la construcción social, cultural y política de lo "normal" y de las "diferencias", con el objetivo de contribuir a la conformación de sociedades más democráticas. En este sentido, la incorporación de la perspectiva de género y de D.D.H.H. a través de la Educación Sexual Integral (ESI) se considera como un tema de justicia curricular, ya que implica poder reducir los grados de vulnerabilidad y sometimiento a patrones socio-histórico-culturales que no han respetado la igualdad de trato y de oportunidades para varones, mujeres y otras identidades, además de problematizar todos los ordenamientos asimétricos de poder sostenidos, reproducidos y legitimados por los paradigmas tradicionales.

3.6. Lineamientos curriculares de la Educación Sexual Integral

La Ley Nº 26.150 (2006) creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2008) en el ámbito del Ministerio de Educación, y el Consejo Federal de Educación estableció los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (Resolución CFE N° 45/08, 2008) para todos los niveles a efectos de asegurar el derecho de todo el estudiantado a recibir ESI en todas las escuelas del país, y en todos los niveles y modalidades. Estos tres dispositivos indican que la enseñanza de la ESI debe realizarse desde un enfoque integral y de manera transversal. En relación a este enfoque integral, los Lineamientos Curriculares incorporan la perspectiva de género como mirada crítica de las relaciones de poder/saber en torno a la construcción de los cuerpos sexuados implícitos en la práctica educativa, y la perspectiva de D.D.H.H. (Morgade *et al*., 2016). Desde el año 2019, el Programa Nacional de ESI forma parte de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI.

Los Lineamientos Curriculares de la ESI también establecen que para asegurar el derecho de NNA de recibir información adecuada sobre la sexualidad, los contenidos a trabajar en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo deberán ser siempre de carácter científico y actualizado, y propone que esos contenidos sean

seleccionados de modo gradual y progresivo, considerando los intereses del estudiantado, las variables de edad y sexo-genéricas, la condición socioeconómica y las características culturales y étnicas, a fin de acompañar su óptimo desarrollo (Programa Provincial de Educación Sexual Integral, 2010).

En cuanto al abordaje específico de las Ciencias Naturales-Educación para la salud del nivel secundario ciclo básico, los Lineamientos Curriculares para la ESI (Resolución CFE, 2008) destacan la necesidad de articular el estudio de los aspectos biológicos humanos con los sociales, afectivos, psicológicos y éticos, destacando que sus contenidos aportan a la posibilidad de mejorar la calidad de vida humana al construir actitudes de respeto y comportamientos de protección de la vida. También promueve "El reconocimiento de las emociones y sentimientos vinculados con la sexualidad humana y sus cambios" (p.24), "El abordaje de la sexualidad humana a partir de su vínculo con la afectividad y los diferentes sistemas de valores y creencias" (p.24), la promoción y atención de la salud sexual y reproductiva y "El conocimiento de los marcos legales y la información oportuna para el acceso a los servicios de salud" (p.24).

Algunos de los propósitos de los lineamientos curriculares nacionales para la ESI son: el de garantizar las condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas y promoviendo en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación; el respeto de los NNA establecido en la Ley N° 26.061; y el de brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.

3.7. La ESI en la escuela

En la actualidad, y desde hace ya algunos años, existen numerosas investigaciones y trabajos del campo socioeducativo que advierten acerca de los diferentes procesos y mecanismos a través de los cuales, desde sus orígenes, las escuelas han participado en la construcción de los cuerpos sexuados, produciendo y reproduciendo el statu quo en torno a las relaciones de género y las sexualidades, exigiendo una coherencia y continuidad entre la genitalidad, la identidad de género y la orientación sexo-afectiva de las personas (Morgade *et al*., 2016). Lejos de ser escenarios neutrales, las instituciones escolares han instituido las diferencias. En esta línea, Morgade *et al.* (2011) señalan que hay que partir de reconocer que toda educación es sexual, ya que los saberes y sentidos en torno a la sexualidad y las relaciones de género son producidos, transmitidos y negociados en todos los procesos educativos. Las

mismas autoras señalan que el diseño de la propuesta política-educativa del currículum ejerce una fuerte determinación de clase, etnia y género en el proceso de reproducción socio-cultural y en la producción de sentido y que implica inexorablemente relaciones de poder.

Partiendo de que la educación involucra dimensiones relacionadas con la construcción de subjetividades/identidades, con los vínculos interpersonales y sociales, con la transmisión de información y con el desarrollo de competencias psicosociales, la Ley Nº 26.150, compromete a los establecimientos educativos a repensar los modelos pedagógicos e institucionales que atraviesan sus prácticas cotidianas: los tiempos, espacios, campos de conocimientos, materiales de estudio que se utilizan y propuestas didácticas (Programa Provincial de Educación Sexual Integral, 2010). Por ejemplo, se consideraba que la educación sexual tenía lugar en la escuela solo cuando se trataba de información intencional que se dictaba en una asignatura o cuando estaba enunciada como tema de un programa (Santos, 2007), pero al reconocer a la sexualidad como una construcción social y personal, y a la escuela como un actor social que produce sentido, se revela que esta interviene tanto de manera explícita, como de manera implícita, a través de los procesos de socialización, en su construcción (Programa Provincial de Educación Sexual Integral, 2010). De la misma manera, la reiteración de discursos y prácticas sobre la sexualidad y el género en los ámbitos educativos (y la omisión de otras perspectivas) producen cuerpos e identidades desde la norma cis-heterosexual, que se conciben como un hecho natural y no como una producción social, cultural y pedagógica (Butler, 2002, citada por Morgade y Alonso, 2008).

Ya el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable creado en el año 2003 a través de la Ley Nacional N° 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002) encomendaba a las instituciones escolares la incorporación y la promoción de la educación sexual. La Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (2006) ratificó en el ámbito educativo las obligaciones que el Estado había asumido en materia de derechos sexuales y reproductivos a través de la legislación nacional y los compromisos asumidos en los tratados internacionales de D.D.H.H. (Morgade *et al*., 2008). Entonces, es fundamental aclarar que el papel de la escuela en la educación sexual no es una cuestión optativa, ni se limita a una responsabilidad social, sino que responde tanto al cumplimiento de la Ley N° 26.150 (2006) que establece la obligatoriedad de impartir ESI de manera transversal en todas las escuelas del país (de gestión pública y privada), en todos los niveles y modalidades, como, por sobre todo, a una responsabilidad en la protección de los derechos de NNA, cuya positivización se

encuentra en el Art. 75. Inc. 22 de la Constitución Nacional y en la Ley Nacional N° 26.061 (2005) de Protección Integral de los Derechos de NNA (Faur, 2007).

Otra cuestión a aclarar es que la perspectiva de género y de D.D.H.H. no constituye un punto de vista a imponer, sino que se trata de habilitar una herramienta para observar al mundo; para problematizar mitos, prejuicios, y estereotipos referidos a la sexualidad de las personas, sus características y opciones de vida; para analizar y transformar las desigualdades y discriminaciones a nivel social; y también para promover y fortalecer derechos (Equipo de Educación Sexual Integral, s.f.). La ESI también tiene en cuenta las desigualdades y vulnerabilidades sociales que se producen en relación al género, clase, edad, raza, etnia y discapacidad.

La ESI en las escuelas debe desarrollarse de manera obligatoria como un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que comprende contenidos de distintos ejes curriculares, abordados de manera transversal, adecuados a las distintas edades del estudiantado, y debe incluir los cinco ejes conceptuales incluidos en el Anexo de la Resolución CFE N° 340 (2018:1): "Cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos".

3.8. La ESI desde la perspectiva de la Biología

Históricamente, la enseñanza de la educación sexual fue asignada a las asignaturas de Biología y de Educación para la Salud, las cuales se constituyeron en espacios legitimados para desarrollar los contenidos relacionados a las sexualidades y para explicar la verdad de los cuerpos desde el modelo biomédico hegemónico (Grotz, 2019). Desde este modelo, prevalece una mirada biologicista de la sexualidad: se aborda solo la genitalidad y la reproducción humana, entendidas como procesos naturales, universales, estables, y se pone el eje en las enfermedades de transmisión sexual y en los efectos no deseados de la sexualidad, lo cual pone en evidencia el componente normativo/valorativo invisibilizado tras la falsa neutralidad científica (Morgade et al., 2016). Este discurso normativo, lejos de ser inofensivo, tiene efectos materiales y simbólicos en la vida de las personas al asumir una postura determinista, al patologizar todo aquello que se considera diferente a lo "natural" o "normal" y al legitimar desigualdades (Grotz, 2019). Al ser reducida a un problema biomédico, la sexualidad se expone como un proceso a-histórico, individual y despolitizado (Morgade, 2006).

En este contexto, el enfoque de la ESI representa una fuerte ruptura en relación a la educación sexual tradicional biomédica (Morgade et al., 2016), al concebir a la

sexualidad como una de las dimensiones constitutivas de la persona, una construcción que se da a lo largo de la vida y que es producto de la interacción de distintas dimensiones o factores, a saber: sociales, culturales, biológicos, psicológicos, éticos, económicos, políticos, religiosos y espirituales, etc. (Bargalló et al., 2012). También discute el sistema bivalente o binario de pensamiento occidental, que jerarquiza las partes, legitima desigualdades e impone una norma (Colectiva Feminista la Revuelta 2016). Al poner en cuestión la producción y reproducción de las relaciones sexo-genéricas, interpela todas las dimensiones de las prácticas educativas, inclusive los contenidos que se enseñan en la asignatura, tanto de manera explícita, como de manera implícita (Bermudez y Occelli, 2020). Asimismo, subraya que existen diversas formas de construir las relaciones afectivas y de vivir el propio cuerpo (Morgade, 2006), poniendo en cuestión los estereotipos hegemónicos de belleza.

La perspectiva integral de la educación sexual implica promover aprendizajes: desde el punto de vista cognitivo, con información científicamente validada que incluya la promoción de derechos y obligaciones y el abordaje de los prejuicios y creencias que sostienen actitudes de discriminación; en el plano afectivo, desarrollando capacidades como la empatía, la solidaridad y la expresión de sentimientos en el marco del respeto por las demás personas y sus diferencias; y en las prácticas concretas vinculadas con vivir en sociedad, fortaleciendo las conductas de respeto y cuidado personal y colectivo de la salud, las habilidades psicosociales de comunicación con otras personas y la posibilidad de decir “no” frente a la coacción por otras personas (Bargalló et al., 2012).

Entonces, no se trata de eliminar el estudio de la dimensión biológica de la sexualidad y, menos aún, de eliminar las oportunidades de las personas de cuidar su salud, si no de plantear un marco más amplio que repone el sentido social de la sexualidad (Morgade, 2006), remarcando que lo biológico no es igual a destino.

Por otro lado, la utilización de herramientas pedagógicas distintas a las clásicas clases magistrales para la enseñanza de esta asignatura también se considera que es un tema muy importante para la construcción de conocimiento en el estudiantado. Al igual que Vila Merino (2019), se estima que es fundamental aplicar una pedagogía de la invitación, en el marco de la pedagogía de la alteridad, valorando las heterogeneidades del aula, en lugar de negarlas, como hecho primordial para establecer un diálogo intercultural, plural y un trato igualitario que fomente el encuentro. De esta manera se abre la posibilidad de alejarse de la llamada por Paulo Freire educación bancaria, profundamente objetivante, para pasar a una intercomunicación de saberes (Dri, 2007), donde enseñar y aprender son momentos simultáneos (Freire citado por Álvarez, 2016),

desde las herramientas que ofrece la educación popular. También es importante la implementación de estrategias didácticas para el aprendizaje significativo del estudiantado, como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, las actividades lúdicas y la realización de talleres, entre otras.

Al tratarse de la institución encargada de los procesos de transmisión de conocimientos, de la formación de actitudes valiosas para la vida durante la infancia y la adolescencia, y al ser la portadora de un papel central en la construcción de sentidos hegemónicos, la escuela tiene la responsabilidad social y legal de incorporar en su quehacer pedagógico la educación sexual intencionada (Santos, 2007). Implementarla conlleva el ejercicio de revisar las prácticas que hacen al currículum oculto y problematizar la organización de la vida cotidiana institucional (Equipo de Educación Sexual Integral, s.f.), visibilizando que toda educación es sexual. En cuanto a la enseñanza específica de Biología y de Educación para la Salud, la ESI como política pública tensiona tanto al modelo hegemónico biomédico, como al monopolio histórico en el desarrollo de contenidos vinculados a la sexualidad de estas asignaturas (Grotz, 2019).

Como plantea el Equipo de Educación Sexual Integral (s.f.) de la provincia de Santa Fe, cuando las instituciones educativas son atravesadas por políticas de inclusión, democratización y emancipación, son transformadoras de las relaciones cotidianas. Finalmente, tomando como referencia la perspectiva de género y de D.D.H.H., se puede enunciar que la ESI "…se propone como un pilar para la construcción de infancias y juventudes libres, diversas, con igualdad de derechos y oportunidades en pleno ejercicio de su libertad" (Ayuso, 2019, citada por Bermudez y Occelli, 2020:143), por lo que se considera que su transversalización es esencial en todas las unidades de la asignatura Biología I.

4. ANALISIS DE DATOS

4.1 Perspectiva Metodológica

Desde el punto de vista metodológico y, en función de los objetivos tanto generales como específicos de esta investigación, el presente trabajo se inscribe en la línea de investigación cualitativa en cuanto su función es indagar e interpretar la realidad. Para ello se diseñaron diversos instrumentos de recolección de datos, que permiten realizar un análisis explicativo, crítico y reflexivo de la problemática planteada. Por un lado, se llevó a cabo el análisis del Programa Analítico y del Cuadernillo de Recursos Pedagógicos del espacio curricular Biología I de una escuela de la ciudad de Rosario. Por otra parte, se realizaron dos entrevistas a docentes de la misma institución educativa.

La selección de estas técnicas de recolección de datos tiene la finalidad de dar lugar a la obtención de información acerca del fenómeno a estudiar, por lo que se detallan a continuación las distintas técnicas empleadas:

- **Análisis del Programa:** con el objetivo principal de estudiar la transversalización de la ESI en el diseño del mismo y de identificar contenidos críticos que deberían ser abordados en el mismo.
- **Análisis del Cuadernillo de Recursos Pedagógicos:** con la finalidad de determinar las fortalezas y debilidades en la aplicación de la ESI en la enseñanza de la asignatura, a partir de la construcción de indicadores de análisis.
- **Entrevistas semi-estructuradas a docentes de la institución:** las entrevistas fueron realizadas a dos docentes de la escuela en cuestión: la primera a una docente de Biología, y la otra, a una docente que es referente en ESI en la institución y en la ciudad de Rosario; en dichas entrevistas se buscó conocer el estado de situación, las tensiones y las debilidades en torno a la aplicación de la ESI en la enseñanza de Biología 1.

4.2 Análisis de documento: Programa Analítico del espacio curricular Biología I

CONTENIDOS:

Unidad Nº 1: Pubertad, adolescencia e identidad sexual.

Sexualidad humana: concepto. Identidad sexual. Ley de Identidad de género Rol de género. Sexualidad en la infancia. Sexualidad en la pubertad y adolescencia: Caracteres

sexuales secundarios Menstruación. Eyaculación. Masturbación. El grupo adolescente. Embarazo adolescente. Violencia de género Paternidad Responsable. Orientación del deseo: diversas opciones sexuales. Ley Nacional 23.592 contra los actos discriminatorios. Matrimonio Igualitario: Ley 26.618.

Unidad Nº 2: Biología de la genitalidad humana.

Sistemas genitales masculino y femenino. Ciclo Menstrual. Fecundación. Concepción. Placenta. Cordón umbilical. Etapas del parto. Importancia de la lactancia materna. Fecundación asistida. Métodos anticonceptivos. Aborto. Marco legal del Aborto en Argentina.

Unidad Nº 3: Adolescencia y salud.

Concepto de salud según la OMS y la OPS. Sistema Inmunitario (Algunos conceptos): Antígeno. Anticuerpo. Glóbulos blancos: macrófagos y linfocitos T y B. Vacunas y Sueros. Enfermedades de transmisión sexual (ETS): gonorrea, sífilis, hepatitis B, SIDA, HPV. Abusos sexuales. Dieta equilibrada. Desórdenes alimentarios: desnutrición, bulimia y anorexia. Alcoholismo.

Para el abordaje de las Ciencias Naturales-Educación para la salud del nivel secundario, ciclo básico, los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2008) del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley Nacional N° 26.150 (2006), destacan la necesidad de articular el estudio de los aspectos biológicos humanos con los sociales, afectivos, psicológicos y éticos.

Si bien la unidad N°1: Pubertad, Adolescencia e Identidad Sexual del plan de estudios de la materia biología 1 de la escuela transversaliza la ESI, el abordaje de la misma en la unidad N°2: Biología de la Genitalidad Humana y la N°3: Adolescencia y Salud, quedan a la voluntad de la persona docente. Esto es sumamente crítico debido a que la unidad N°2 que debería explorar la dimensión biológica de la sexualidad, puede quedar planteada de la forma hegemónica: como un aparato reproductivo, con un enfoque meramente biologicista, binario, reduccionista y esencialista. En ambas unidades es fundamental discutir sobre los Derechos Sexuales y Reproductivos, entre ellos la Ley 25.929 de Parto Respetado (2004) y la Ley Nacional N° 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002). También referenciar el concepto de Violencia Obstétrica. Asimismo, es sumamente necesario plantear el derecho a la decisión sobre el cuidado del propio cuerpo a través de la capacidad progresiva que garantiza el artículo N° 26 del Código Civil y Comercial de la Nación (Ley 26.994,

2014). En la unidad N°3, por otro lado, es esencial el abordaje de los abusos sexuales como problema estructural, del ámbito público, basados en desigualdades sociales de poder; enmarcarlos dentro de la Ley 26.485 de Protección Integral a las Mujeres (2009) como Violencia Sexual; hablar sobre abuso sexual infantil; y abrir un espacio de escucha y reflexión con el estudiantado sobre el tema.

Asimismo, la problemática de los desórdenes alimenticios debe ser planteada en conjunto a una crítica sobre los estereotipos hegemónicos de belleza presentes en nuestra sociedad, el rol del mercado en la construcción de subjetividades en la adolescencia y señalando a la diversidad de conformaciones corporales como algo normal y saludable. Por otro lado, sería óptimo abordar no solo el alcoholismo, sino también el consumo problemático de sustancias y las conductas adictivas, considerándolas como un problema dentro del campo de la salud mental. Por último, es fundamental al momento de hablar de prevención de infecciones de transmisión sexual, no hablar solo de preservativos, sino también de los campos de látex. Romper con los prejuicios y discriminación hacia las personas con VIH es otro objetivo que debería de estar presente en esta unidad. Por todo esto, se considera que transversalizar la ESI en estas dos unidades señaladas es fundamental para lograr un óptimo y completo panorama de los contenidos, desde una perspectiva de género y de D.D.H.H.

4.3 Análisis de documento: Cuadernillo de Recursos Pedagógicos

Con la finalidad de determinar las fortalezas y las debilidades en la aplicación de la ESI en la enseñanza de la asignatura, se realizó el análisis del Cuadernillo de Recursos Pedagógicos, realizado en el año 2019 y vigente en la actualidad, a partir de la construcción de los siguientes indicadores de análisis: fortalecimiento de derechos, abordaje de los estereotipos hegemónicos de belleza y el rol del mercado en la construcción de subjetividades en la adolescencia, mirada crítica a paradigmas tradicionales, enfoque biologicista y visibilidad de la diversidad sexual.

a) Fortalecimiento de derechos

En este eje, se puede destacar que, si bien se hace alusión a numerosos derechos, cuando se introduce el tema “Salud”, si bien se lo realiza desde una perspectiva integral, no se la aborda como un derecho humano fundamental. Por otro lado, cuando se dan los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos, en ninguna parte se hace referencia al derecho a la decisión sobre el cuidado del propio cuerpo a través de la

capacidad progresiva que garantiza el artículo N° 26 del Código Civil y Comercial de la Nación (Ley 26.994, 2014), lo cual es fundamental en estudiantes de primer año, ya que, a partir de los trece años, tienen aptitud para decidir sobre toda práctica médica que no implique riesgo grave para su salud o su vida, sin necesidad de consentimiento o acompañamiento de una persona adulta.

b) Abordaje de los estereotipos hegemónicos de belleza y el rol del mercado en la construcción de subjetividades en la adolescencia

Podemos identificar que en el apartado de "Trastornos Alimentarios" se realiza una breve referencia a que la imagen corporal es una construcción social influenciada por factores biológicos, psicológicos, económicos y socioculturales, donde los medios de comunicación ejercen una clara influencia, pero no se señala el rol del mercado en la construcción de subjetividades en la adolescencia, ni la existencia de una diversidad de cuerpos posibles, como algo saludable.

c) Mirada crítica a paradigmas tradicionales

A pesar de que se define el concepto de género, se dedica espacio a la problemática de la discriminación, y se nombra a las violencias basadas en "color, edad, sexo, condición social, descendencia y/o pertenencia étnico-cultural y orientación y/o identidad sexual", solo desarrolla la violencia hacia las mujeres, por lo que deja afuera a las violencias de género que sufren varones y otras identidades cuando no cumplen con los estereotipos de género esperados o deseados, ni aporta una mirada interseccional.

En ningún momento aborda la discapacidad ni las jerarquías históricas que se han dado en nuestra cultura occidental de clase, etnia, generación, cultura y de capacidad.

Por otra parte, posee un apartado denominado "Conductas de riesgo" en la adolescencia, que sostiene el paradigma del riesgo basado en que los sujetos asumen estas conductas por las cuales son responsables de modo individual, sin que se tengan en cuenta los factores sociales y contextuales que rodean sus "conductas individuales" (Weller, 2007).

d) Enfoque biologicista

Si bien podemos observar que se aborda a la sexualidad de manera integral, se coloca como sinónimo de "Sistema genital" a "Sistema reproductor", como si la reproducción sería la única función de este sistema, además de que se expresa muy escuetamente la función relacionada al placer de los sistemas genitales.

Por otro lado, se hace referencia a las infecciones de transmisión sexual desde la perspectiva biomédica.

e) Visibilidad de la diversidad sexual

Aunque plantea el concepto de diversidad sexual y desarrolla los temas de orientación sexual e identidad de género, en conjunto con el marco legal de la Ley de Matrimonio Igualitario y de la Ley de Identidad de género, al referirse a los sistemas genitales, los clasifica de manera binaria en masculino y femenino, al igual que las gónadas y las hormonas de cada sistema genital. Asimismo, cuando desarrolla los caracteres sexuales secundarios, la pubertad y los métodos anticonceptivos, habla de varones y mujeres, invisibilizando las disidencias sexo-genéricas. Asimismo, cuando explica el ciclo menstrual, lo enuncia como algo que solo ocurre en las mujeres, excluyendo la existencia de otras identidades con capacidad de menstruar, como las personas intersex, no binarias o los varones trans.

Al momento de definir el sexo biológico, lo realiza de manera binaria, por lo que no aborda la intersexualidad.

En el abordaje de las infecciones de transmisión sexual, solo se habla de preservativos como método preventivo y no se nombra al campo de látex, método de protección para personas con vulva.

Del mismo modo, en el desarrollo del eje de violencia en las parejas, lo hace desde la perspectiva heterosexual.

4.4. Entrevistas semi-estructuradas a docentes de la institución

Se realizaron dos entrevistas semiestructuradas (ver preguntas en anexo 1) a dos docentes de la escuela en cuestión: una a una docente de Biología, y la otra, a una docente que es referente en ESI en la ciudad de Rosario; en dichas entrevistas se buscó conocer el estado de situación, las tensiones y las debilidades en a la aplicación de la ESI en la enseñanza de Biología 1. Los criterios que se tuvieron en cuenta para las entrevistas giraron en torno a los siguientes indicadores de análisis: principales tensiones/ resistencias en la transversalización de la ESI en biología, formación del equipo docente en ESI, abordaje de las capacidades progresivas, abordaje de los estereotipos hegemónicos de belleza y el rol del mercado en la construcción de subjetividades en la adolescencia, mirada crítica a paradigmas tradicionales, enfoque biologicista. Y visibilidad de la diversidad sexual.

El primer encuentro, con la docente de Biología de la institución, a quien se llamará N., se realizó el 28 de mayo del 2022 de manera virtual, a través de la plataforma *Meet*. N. Profesora de Biología con 20 horas cátedra repartidas en dos escuelas secundarias y cuenta con 7 años de trayectoria docente. El segundo encuentro, con la docente que se llamará D., se realizó el 30 de mayo, también de manera virtual, a través de la plataforma *Meet*. D. es Cientista de la Educación, es docente desde hace 5 años, y todo su trabajo académico, militante y profesional está vinculado a la educación sexual integral. Es referente en ESI en la institución y en la ciudad de Rosario.

Consultadas sobre las principales tensiones/ resistencias en la implementación de la ESI en Biología 1, N. manifiesta que ella lo atribuye a la falta de formación y sensibilización en perspectiva de género del equipo docente. D. aclara que ella no pertenece al área de Biología, que ella está a cargo de la Secretaría de Esi y Perspectiva de Género de la escuela y del Área de Géneros de una institución educativa de nivel terciario, y que, si bien trabaja en la escuela estudiada, no puede dar respuestas específicas sobre qué es lo que sucede en la asignatura, pero si puede hablar desde una perspectiva un poco más general sobre el tema. La docente comenta que la escuela en cuestión comenzó a trabajar la educación sexual desde la década del ´70, desde una perspectiva más biologicista en sus inicios. Afirma que en la escuela se presentan algunas resistencias, como en todas las instituciones "…*porque la ESI también genera un poco eso, ¿No? Lo que moviliza, también genera movilizar las propias resistencias"* (Registro de campo 30 de mayo de 2022). Destaca que, si bien pueden existir algunos comentarios negativos, algunas resistencias, actualmente no hay una fuerte oposición a la ESI en las instituciones educativas en general. "*Creo que por ahí las resistencias que se presentan, se dan más desde este lugar de, por ahí el desconocimiento: -No sé; -No me animo a tal tema, o: -Yo lo trabajo, como el discurso de, - no, no, si yo trabajo la ESI, pero es solamente con una perspectiva biologicista. Puntualmente en el caso de biología o en las materias vinculadas a las áreas de las Ciencias Naturales, pensada como solo desde ese lugar, ¿No? Vinculado a lo biológico, estrictamente hablando de corporalidades de mujeres y varones y muy vinculado, fuertemente vinculado, a la genitalidad*" (Registro de campo 30 de mayo de 2022). Ante la pregunta de si cree que esta resistencia también se debe a una falta de formación/sensibilización del equipo docente, D. responde que considera que la formación siempre es necesaria, relevante, que debe ser actualizada y continua, pero que no es garante de nada, ya que se puede tener formación, pero esto no garantiza la perspectiva de género, de derechos humanos, de las disidencias, ni la transversalización de los contenidos y expresa: "*ahí también*

*creo que es la resistencia, a pensar la lógica disciplinar desde la lógica de la Educación Sexual Integral, que no es pensarla solamente en agregar 4 puntos, 4 ítems al final de la planificación, y decir, bueno, esto es ESI, no, no, a ver, esa materia tiene que poder estar transversalizada, tiene que poder ser pensada desde la Educación Sexual Integral. Que todos los temas que ahí se abordan tengan perspectiva de género, de derechos humanos, de disidencias, y no solo cuando hablamos de la genitalidad, o no solo cuando hablamos de embarazo no deseado. (…) es una perspectiva, y no es solo, pura y exclusivamente contenido o un ítem que yo pueda agregar" (*Registro de campo 30 de mayo de 2022). D. destaca también que tiene que ver más con los objetivos, con el fundamento epistemológico a trabajar, sobre todo cuando se piensa en las disciplinas fuertes como biología, que, con el contenido en sí, porque el contenido per se es vinculado a los contenidos de la ESI.

En cuanto a la formación del equipo docente en ESI, N. expresa que depende del interés personal de las personas docentes, aunque hay una sugerencia de la escuela de transversalizar la ESI en las distintas asignaturas, pero que no es obligatoria aún. También la escuela sugiere realizar algunos cursos/talleres que ofrece Nación, incluso que se dictan en la propia escuela. Por su parte, D. explica que las formaciones no son obligatorias. Las que se han dado en la escuela dependen de la Secretaría de ESI y Perspectiva de Género que está presente en la misma institución, o de Nación.

Con respecto al abordaje del derecho a la decisión sobre el cuidado del propio cuerpo a través de la capacidad progresiva que garantiza el artículo N° 26 del Código Civil y Comercial de la Nación (Ley 26.994, 2014), N. manifiesta que algunas docentes lo mencionan, pero no se realiza mucho énfasis en este derecho, ni está presente como tema en el programa, *"…se comenta, cuando se están dando, capaz más que nada, métodos anticonceptivos, pero ahí, digamos capaz que es muy limitado. (…) No sé si es una cuestión interna de la asignatura, o es una cuestión de que todavía no lo tienen inculcado en las temáticas que tienen que abordar"* (Registro de campo 28 de mayo de 2022). Sobre esta pregunta, D. aporta que fundamentalmente en las áreas sociales de la institución se aborda siempre al estudiantado como sujetos de derechos, y que el derecho a la decisión sobre el cuidado del propio cuerpo a través de la capacidad progresiva se incluye dentro de los Derechos Sexuales, Reproductivos y No Reproductivos.

Ante la pregunta sobre si se realiza un abordaje crítico de los estereotipos hegemónicos de belleza y el rol del mercado en la construcción de subjetividades en la adolescencia en la asignatura, N. expresa que si bien son temas que se abordan durante

el año, se lo realiza de una manera muy superficial *"...yo creo que se aborda, pero sería interesante que se profundice un poco más, o que se le dedique más tiempo, capaz, dentro de la currícula"* (Registro de campo 28 de mayo de 2022). En cuanto a este eje, D. explica que es parte de los contenidos que trabajan distintas asignaturas en la escuela, fundamentalmente historia que trabaja con la categoría intersectorial, aunque no sabe si específicamente lo hace biología.

Interrogadas acerca de si se establece una mirada crítica de los paradigmas tradicionales, configurados históricamente por jerarquías de género, clase, etnia, generación, cultura y capacidad que habitan en nuestra cultura en biología, N. dice que depende de la docente y de las características del grupo, *"...no es que lo trae la docente si o si siempre, medio un poco que queda al azar si se dá"* (Registro de campo 28 de mayo de 2022). Se considera que D. respondió también a esta pregunta, cuando contestó la pregunta anterior.

Por otro lado, se indagó sobre los criterios biologicistas para el abordaje de los distintos temas, con las siguientes preguntas: ¿Se explican otras funciones del sistema genital además de la reproductiva? ¿Se abordan las estructuras del cuerpo relacionadas al placer, por ej. el clítoris en las personas con vulva? N. aclara que su experiencia en primer año en esta institución fue hace varios años, y que en ese momento se nombraban las estructuras del cuerpo relacionadas al placer, pero de manera muy superficial y expresa que *"podría faltar, digamos un ajustecito más, digamos, en desarmar esa estructura que uno tiene en la cabeza*" (Registro de campo 28 de mayo de 2022). Por su parte D. explica que, si bien no tiene seguridad total, cree que no se abordan las corporalidades intersexuales.

Finalmente, las entrevistadas son consultadas acerca de cómo se abordan los sistemas genitales en la asignatura, si se abordan las diversidades y si cuando se habla de prevención de ITS, se habla solo de preservativo, o también se habla de los campos de látex. N. dice que depende de la docente si el sistema genital se aborda de manera binaria o no, porque muchas docentes se vienen formando y están tratando de abordar las diversidades, y explica "*…primero se da la parte anatómica y después se empieza a hablar de todas las identidades de género, las diversidades, y un poco ahí se abre el abanico. Se empieza capaz a abordar binario (el sistema genital) y después se empieza a desarmar toda esa estructura, en base a que se empiezan a dar los distintos conceptos de las distintas identidades y orientaciones sexuales*" (Registro de campo 28 de mayo de 2022). En el momento que ella estuvo en biología 1, no se daban los campos de látex y no está presente en el material de estudio que se utiliza en el aula, aunque no descarta

que alguna docente puede darlo. D. cree que en biología se siguen abordando los sistemas genitales de manera binaria, y, como comentaba anteriormente, no se abordan las corporalidades intersexuales. También comenta que en la escuela hay un proyecto en el que se está trabajando para abordar la Salud Sexual y Menstrual, por lo que hay un lineamiento institucional claro de trabajar estas temáticas, aunque concretamente no sabe si en el espacio curricular se dan los campos de látex como método preventivo de ITS para personas con vulva.

4.5. Análisis de resultados

De la información recabada a partir del análisis de documentos (Programa Analítico y del Cuadernillo de Recursos Pedagógicosde la asignatura Biología I), y de las entrevistas semi-estructuradas realizadas, se puede concluir que si bien la escuela analizada transversaliza en muchos ejes del programa del espacio curricular Biología I la ESI, aún existen tensiones y resistencias en su aplicación. De la entrevista con D., pueden desprenderse dos datos que no son menores: que la institución tiene un compromiso político e histórico en la enseñanza de la educación sexual, y que posee una Secretaría de ESI y Perspectiva de Género, en cumplimiento con lo previsto en la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 340/18.

Es preciso aclarara que, si no se fortalecen las capacidades y las habilidades docentes mediante procesos de formación y sensibilización, donde se puedan problematizar los saberes en torno a la dimensión sexo-genérica y sus múltiples intersecciones, las transformaciones que propone la ESI no son posibles (Oneglia, 2019). En este sentido, tanto N. como D. coinciden en que las formaciones docentes no son obligatorias, y que en su mayoría las capacitaciones provienen de Nación o son gestionadas por la misma escuela. En la entrevista, N. le atribuye un rol fundamental a la formación del equipo docente para garantizar la aplicación de la ESI, e incluso asocia la falta de formación con una de las causas que genera resistencia, mientras que D. aporta que las resistencias/tensiones pueden darse no solo por desconocimiento sobre cómo abordar un tema o por falta de formación, sino también basadas en el fundamento epistemológico a trabajar.

De la charla con las docentes y del análisis de documentos se puede concluir también que, si bien se plantean las diversidades sexuales en la asignatura, sigue siendo difícil romper con el paradigma biologicista al momento de abordar los sistemas genitales y sus funciones, la pubertad, las distintas corporalidades existentes y las

infecciones de transmisión sexual, por lo que se sigue realizando de manera binaria, determinista, destacando la función reproductiva, explorando poco las estructuras del cuerpo relacionadas al placer, y concibiendo a la heterosexualidad como la única manera de vivir la sexualidad.

La ESI es una herramienta de transformación social, es un derecho en Argentina y es un tema de justicia curricular. Si, siguiendo a Freire (2004), reconocemos que la educación es una práctica política, y que, toda educación es sexual, ya que los saberes y sentidos en torno a la sexualidad y las relaciones de género son producidos, transmitidos y negociados en todos los procesos educativos (Morgade *et al*., 2011), podemos afirmar que permanentemente, tanto en el currículum formal, como currículum oculto y nulo, la escuela incide en la construcción de la sexualidad del estudiantado.

Para asignaturas como biología, es fundamental desplazarse del tradicional paradigma biomédico, biologicista, y reponer el sentido social e histórico de la sexualidad (Morgade, 2006), remarcando que lo biológico no es igual a destino, desnaturalizando las desigualdades sexo-genéricas construidas históricamente desde una perspectiva interseccional, respetando las diversidades, cuestionando los patrones hegemónicos de belleza, fortaleciendo derechos, y promoviendo el rechazo por todas las formas de discriminación.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El presente proyecto de intervención tiene como propuesta la creación de un espacio de construcción colectiva de conocimiento, sensibilización y reflexión para todo el equipo docente de la asignatura biología de la escuela en cuestión, donde se problematicen y desnaturalicen las prácticas pedagógicas que se han ido desarrollando históricamente a partir de los paradigmas tradicionales configurados por jerarquías de género, clase, etnia, generación, capacidad y cultura en nuestra sociedad, a partir de los aportes de la ESI.

Este espacio aparece para dar respuesta a la principal problemática detectada en el relevo del estado de situación sobre la aplicación de la ESI en la enseñanza de Biología en el primer año de esta escuela secundaria de la ciudad de Rosario.

Con esta propuesta se pretende fomentar la construcción colectiva, reflexiva y comprometida de conocimientos sobre la ESI del equipo docente de la asignatura Biología con el objetivo de que puedan incorporar la perspectiva de género, de las diversidades y de D.D.H.H. y que garanticen derechos al transversalizar la ESI en sus clases y materiales de estudio.

Jorge Steiman (UNRaf Universidad Nacional de Rafaela, s.f.) destaca que la reflexión docente debe realizarse con intencionalidad: es necesario revisar cuales son nuestros supuestos, para poder deconstruirlos y pensar la clase de una manera más genuina. En este sentido, Perrenoud (2011) agrega que como práctica métodica, la reflexión debe inscribirse en el tiempo de trabajo como una rutina paradójica, que nunca es completamente solitaria, en la cual aceptamos que formamos parte del problema.

El presente proyecto se configura como una propuesta para el equipo directivo de la institución en cuestión para que sea llevada a cabo durante el año en curso/para el próximo ciclo lectivo.

5.1. Objetivos

Generales:

- Lograr que el equipo docente desarrolle la perspectiva de género, de derechos humanos y de la diversidad sexual en el estudiantado a través de la transversalización de la ESI.

Específicos:

- Incorporar una mirada crítica y reflexiva de las propias prácticas pedagógicas que permita transversalizar la ESI en la asignatura.

- Reconocer el marco normativo actualizado y vigente en nuestro país en relación con el derecho a la ESI.

- Interpretar al género como una categoría relacional que permite analizar las relaciones sociales y sexo-afectivas como relaciones de poder y de opresión, desde una mirada interseccional.

5.2. Contexto de desarrollo de la intervención

La propuesta de intervención consiste en la creación de un espacio de construcción colectiva de conocimiento, sensibilización y reflexión sobre ESI destinado a todo el equipo docente de la asignatura biología de la escuela en cuestión.

La institución educativa donde se desarrollará el proyecto es una escuela de gestión pública ubicada en el centro de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe y posee un anexo.

En cuanto a los factores críticos para llevar adelante la intervención planificada se encuentra el involucramiento y la participación activa del cuerpo docente del área Biología con el proyecto, el apoyo de la Secretaría de ESI y Perspectiva de Género, y la aprobación por parte del equipo directivo.

5.3. Modalidad de trabajo

La propuesta de intervención de creación de un espacio de construcción colectiva de conocimiento, sensibilización y reflexión para todo el equipo docente de la asignatura biología de la escuela en cuestión, está dividida inicialmente en cinco módulos, con una duración total de cinco meses. Cada módulo se desarrolla a lo largo de un mes, con dos etapas. Una primera etapa teórica virtual, disponible desde el primer día de cada mes, que consiste en el acceso a distintos materiales en la plataforma educativa Moodle, donde también tendrán que participar de algunas actividades; y una segunda etapa presencial, que consistirá en un encuentro de 2 horas reloj en el establecimiento escolar, en horario extracurricular, para fomentar la construcción colectiva, reflexiva y comprometida de conocimientos sobre la ESI, la última semana de cada mes. El método de trabajo que se propone para estos encuentros es la de taller

participativo, partiendo de la premisa de que, para incorporar la perspectiva de género, de D.D.H.H. y de las diversidades, la mera transmisión de información se torna insuficiente, por lo cual es necesario generar encuentros y experiencias críticas donde se pongan en juego los saberes y experiencias del equipo docente, enriqueciéndolos y trabajándolos de manera conjunta (Duarte y Castro, 2018), así como las creencias, las dudas y los prejuicios que cada persona trae. Con el fin de promover el intercambio, se utilizarán diversas técnicas, como las preguntas disparadoras, las dinámicas lúdicas y la proyección de materiales audiovisuales.

Luego de que el equipo docente realice y apruebe los cinco módulos, se propone realizar reuniones bianuales en conjunto con la Secretaría de ESI y Perspectiva de Género, con el objetivo de que el espacio creado siga en funcionamiento, y para que se trabaje colectivamente sobre los materiales de estudio que se utilizan en las clases y el programa, y se socialicen las diferentes experiencias en cuanto a la aplicación de la ESI en la asignatura.

El proyecto de intervención parte de concebir al trabajo docente como una actividad colectiva y transformadora (Terigi, 2013), que garantiza derechos y que requiere de una formación y actualización permanente. En esta línea, se puede afirmar que:

> *"La escuela es la puerta de entrada para garantizar y promover derechos. Es un espacio para profundizar y comprender su relevancia, así como para construir visiones del mundo que tengan como prioridad la defensa de los derechos de todas las personas"* (Ministerio de Educación de la Nación, 2021:16).

Una persona docente referente en ESI de la ciudad de Rosario va a ser la responsable de subir los materiales a la plataforma educativa Moodle, controlar las actividades y moderar los encuentros presenciales, en articulación con la Secretaría de ESI y Perspectiva de Género.

La aprobación del curso requiere de un 75% de asistencia a los encuentros presenciales, de un 75% de participación en forma pertinente de las actividades de Moodle y de la aprobación del trabajo final. El trabajo final consta de dos momentos: un primer momento que consiste en presentar un proyecto sobre cómo transversalizarían la ESI en sus clases, y un segundo momento de exposición colectiva de la experiencia de aplicación en el aula del proyecto realizado en la etapa anterior.

Los módulos se estructurarán de la siguiente manera:

Cuadro 1: Módulos de actividades para la propuesta de intervención.

Módulo	Objetivos	Actividad en Moodle	Encuentro	Recursos
1.Introducción a la ESI y marco Legal de la ESI en Argentina.	-Reconocer el marco normativo actualizado y vigente en Argentina en relación con el derecho a la ESI. - Reconocer la ESI como un derecho del estudiantado.	-Participar en el foro de presentación	-Presentación del espacio. - ¿Qué significa la sexualidad para el equipo docente? -Debate sobre el recorrido docente individual y colectivo a 15 años de la sanción de la Ley de la ESI.	- Cafetería - Afiches
2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad?	- Comprender que, como práctica política, toda educación es sexual. -Reflexionar sobre nuestros propios supuestos. - Contribuir al desarrollo de una mirada crítica sobre la sexualidad y sus representaciones instituidas.	- Participación en un foro sobre las dimensiones de la sexualidad.	-Las tradiciones de la educación sexual en la escuela. - ¿Cómo incide la escuela en la construcción de la sexualidad? -¿Cómo atraviesa la sexualidad mis prácticas pedagógicas?	- PC - Proyector - *PowerPoint* - Cafetería
3.Introducción a la perspectiva de género.	- Incorporar la perspectiva de género y de D.D.H.H. para educar en ESI. - Desnaturalizar los estereotipos de género - Derribar estereotipos de género presentes en las clases.	- Intervención en un *Padlet*	-Abordaje en conjunto de la matriz sexo-genérica. Video disparador: Always Latinoamérica (s.f.). ¿Qué significa hacer algo #ComoNiña? | Always. Recuperado de: https://youtu.be/s82iF2ew-yk	- PC - Proyector - Internet -Audiovisual - Cafetería
4.Diversidad sexual.	-Respetar la diversidad. - Rechazar todas las formas de discriminación. - Desarrollar una mirada histórica y crítica sobre el modelo binario y Heteronormativo. - Incorporar el análisis	- Actividad colaborativa glosario	-Video disparador: Shei Coto (s.f.). Ella (Ell=) Sheila Coto 2012. Recuperado de: https://youtu.be/hCsMtqGjJ4M -Artículos periodísticos: * López, M. (15 de diciembre de 2021). Le quebraron una pierna a un bailarín de Salta por ser homosexual. Página 12. Recuperado de: https://www.pagina12.com.ar/389209-le-quebraron-una-pierna-a-	- PC - Proyector - Internet - Audiovisual -Artículos periodísticos - Cafetería

	interseccional.		un-bailarin-de-salta-por-ser homos * López, M. (22 de marzo de 2022). Tartagal: discriminaron a un adolescente trans en un colegio por su vestimenta. Página 12. Recuperado de: https://www.pagina12.com.ar/409798-tartagal-discriminaron-a-un-adolescente-trans-en-un-colegio-	
5. Transversa-lizar la ESI en biología.	- Incorporar a las prácticas pedagógicas la reflexión acerca de la afectividad y la expresión de emociones, sentimientos y pensamientos como condiciones necesarias para promover apren-dizajes significativos. - Transformar las prácticas pedagógicas. - Desarrollar proyectos pedagógicos integrales y transversales para la implementación y el abordaje de la ESI en biología.	-Trabajo final: Etapa 1: Presentar proyecto sobre cómo transversalizaría la ESI en mis clases. Etapa 2: Exposición colectiva de la experiencia de aplicación en el aula del proyecto realizado.	Preguntas disparadoras: ¿Cómo salir del binarismo de sexo-género en nuestra asignatura? ¿Cómo abordar función de sistema genital relacionada al placer? ¿La ciencia es neutral? ¿Cómo trabajar que lo biológico no es igual a destino? ¿Cómo desnaturalizar la heteronormatividad?	- Cafetería - Afiches

Fuente: elaboración propia.

Bibliografía propuesta por módulo:

1) Bibliografía y recursos audiovisuales propuestos para el Módulo 1:

* Faur, E. (2017). El derecho a la educación sexual. integral: el marco legal. En: *El derecho a la Educación Sexual Integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa* (pp.10-17). Oficina Regional de América Latina y el Caribe del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA/LACRO).

* Ley N° 26.150 de Educación sexual integral. Publicada en el Boletín Oficial, N°31017, p.1. Buenos Aires, Argentina, 24 de octubre de 2006. Recuperada de https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

* Ministerio de Educación de la Nación (2021). La ESI como política de Estado. En: *Educación Sexual Integral. Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela* (pp. 26-46). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: https://www.educ.ar/recursos/158053/educacion-sexual-integral
* programaesi (s.f.). Educación sexual integral: sexualidad y derechos. Recuperado de: https://youtu.be/0IGgx8_R5MI
* Resolución CFE Nº45/08 (2008). Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral - Ley Nacional Nº 26.150. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, Argentina.
* Resolución CFE N° 340/18 (2018). Anexo. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf

2) Bibliografía y recursos audiovisuales propuestos para el Módulo 2:

* Instituto Nacional de Formación Docente (s.f.). ESI, Mirta Marina. Recuperado de: https://youtu.be/8erqezTYl6M
* Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional de ESI (2016). Los cinco Ejes de la ESI: Reconocer la perspectiva de género, Ejercer nuestros derechos, Respetar la diversidad sexual, Valorar la afectividad y Cuidar el cuerpo y la salud.
* Ministerio de Educación de la Nación (2021). ¿De qué hablamos cuando hablamos de ESI? En: *Educación Sexual Integral. Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela* (pp. 19-26). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: https://www.educ.ar/recursos/158053/educacion-sexual-integral
* Morgade, G. (2011) Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía.

3) Bibliografía propuesta para el Módulo 3:

* Dorlin, E. (2009). Introducción. En: *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista* (pp. 9-11). Buenos Aires: Nueva Visión.
* Falú, A. M.; Echavarri, L.; Tello Sánchez, F.; García Pizarro, M. y Valle García, J. (2017). Pensando en clave de género. En: *Guía para la Planificación Estratégica local con Enfoque de Género* (solo pp. 7-8). Granada: Unión Iberoamericana de Municipalistas.

* Ley N° 26.485 de Protección Integral a las Mujeres. Publicada en el Boletín Oficial, N° 31632, p.1, Buenos Aires, Argentina, 14 de abril de 2009. Recuperada de http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=152155

* Ministerio de Educación de la Nación (2021). La ESI en la escuela. En: Educación Sexual Integral. Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela (pp. 53-74). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: https://www.educ.ar/recursos/158053/educacion-sexual-integral

* Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. Novedades Educativa, 184, pp. 30-34.

4) Bibliografía y recursos audiovisuales propuestos para el Módulo 4:

*Carki productions (25 de julio 2017). ¿Qué es la diversidad sexual? Explicación fácil. Recuperado de: https://youtu.be/1QbTZYiQ6BA

* Crenshaw, K. W. (2012). Cartografiando los márgenes: interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. In Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada (pp. 87-122). Bellaterra.

* Equipo ESI Santa Fe (2018) Clase Nº 2. *Múltiples formas de ser: revisando los procesos de socialización de género en la escuela*. De ESI Se Habla en Educación Secundaria. Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe

*Ley N° 26.618 de Matrimonio igualitario. Publicada en el Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 22 de julio de 2010. Recuperada de: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/169608/norma.htm

* Ley N° 26.743 de Identidad de Género. Publicada en el Boletín Oficial, N° 32404, p.2, Buenos Aires, Argentina, 24 de mayo de 2012. Recuperada de: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=197860

* Ministerio de Educación de la Nación (2021). Pensar las diferencias. Colección Derechos Humanos, Género y ESI En la escuela.

5) Bibliografía propuesta para el Módulo 5:

* Dorlin, E. (2009). Epistemologías feministas. En: Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista (pp. 13-29). Buenos Aires: Nueva Visión.

* González del Cerro, C. y Busca, M. (2017). Los principales interrogantes que introduce la perspectiva de género en el campo disciplinar. En: *Más allá del sistema*

reproductor. *Aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de género*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

* Grotz, E. (2019). Ciencias Biológicas y Naturales. En: M. Mirabal (Ed.). *Educación Sexual Integral Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares.* Cuadernos del IICE Nº 3 (pp. 49-63). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

*Morgade, G.; Fainsod, P.; González del Cerro; C. y Busca, M. (2016). Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud. Biografía. *Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 9, N°16, pp. 149-167.

5.4. Factibilidad de la intervención

La implementación del proyecto de intervención dependerá de la aprobación y de la voluntad de ponerlo en práctica por parte del equipo directivo de la institución, y de la articulación con la Secretaría de ESI y Perspectiva de Género.

El proyecto no requiere que se disponga de un gran financiamiento económico, ya que solo se contrataría a una persona docente referente en ESI de la ciudad de Rosario para que suba los materiales a la plataforma educativa Moodle, controle las actividades y modere los encuentros presenciales durante la etapa inicial del proyecto.

5.5. Impacto y resultados esperados

Con el presente proyecto se pretende, en el corto plazo, fomentar la construcción colectiva, reflexiva y comprometida de conocimientos sobre la ESI en el equipo docente de la asignatura Biología de la institución, con el objetivo de que puedan incorporar la perspectiva de género, de las diversidades y de D.D.H.H.

En el mediano a largo plazo, se aspira a que el cuerpo docente garantice derechos, al transversalizar la ESI en sus clases y materiales de estudio, propiciando aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación. En este sentido, como resultado final se espera que, a través de la transversalización de la ESI en la enseñanza de biología, el estudiantado pueda desarrollar también la perspectiva de género, de la diversidad y de D.D.H.H. contribuyendo a la conformación de sociedades más democráticas, plurales y justas.

Otro resultado que se pretende obtener con esta propuesta de intervención, es la articulación permanente de la asignatura con la Secretaría de ESI y Perspectiva de Género con el fin de revisar de forma continua los programas, los materiales de estudio y el abordaje de los distintos temas de la disciplina.

Se espera que exista también un impacto en toda la institución, siendo el puntapié inicial para la creación de espacios similares en otras áreas específicas o asignaturas.

6. CONCLUSION

La problemática que inicia esta investigación se vincula con la necesidad de que el estudiantado adopte una mirada crítica de los paradigmas tradicionales que habitan en nuestra cultura, configurados históricamente por jerarquías de género, clase, etnia, generación, cultura y capacidad, en la asignatura Biología de primer año de una escuela de la ciudad de Rosario.

Este trabajo se propuso como objetivo general relevar cuál es el estado de situación, las tensiones y las debilidades en la aplicación de la Educación Sexual Integral en la enseñanza de Biología en el primer año de una escuela secundaria de la ciudad de Rosario, para lo cual se llevó a cabo un análisis del Programa Analítico y del Cuadernillo de Recursos Pedagógicos del espacio curricular y se realizaron dos entrevistas semiestructuradas a docentes de la institución educativa. De este análisis de datos, se pudo concluir que si bien la escuela analizada transversaliza en muchos ejes del programa de la asignatura Biología I la ESI, aún existen tensiones y resistencias en su aplicación. También se obtuvo el dato de que la institución tiene un compromiso histórico político con la enseñanza de la educación sexual, y que posee una Secretaría de ESI y Perspectiva de Género, con la que sería posible articular para llevar a cabo la propuesta de intervención.

Con respecto a los objetivos específicos, se brindó un amplio desarrollo teórico que justifica, desde una mirada jurídica-legal, ética y socio-cultural, y como un tema de justicia curricular, la necesidad de transversalizar la ESI en la enseñanza de Biología I con la finalidad de desarrollar la perspectiva de género, de las diversidades y de D.D.H.H. en el estudiantado.

En este sentido, entendiendo que las transformaciones que propone la ESI no son posibles si no se fortalecen las capacidades y las habilidades docentes mediante procesos de formación y sensibilización, donde se puedan problematizar los saberes en torno a la dimensión sexo-genérica y sus múltiples intersecciones (Oneglia, 2019), la propuesta de intervención planteada en este trabajo pretende fomentar la construcción colectiva, reflexiva y comprometida de conocimientos sobre la ESI del equipo docente de la asignatura Biología, con el objetivo de que puedan incorporar la perspectiva de género, de las diversidades y de D.D.H.H.

Finalmente, se concluye que la puesta en marcha de un proyecto de estas características permite que se garanticen derechos al estudiantado al transversalizar la

ESI en las clases y materiales de estudio de Biología, contribuyendo a la conformación de sociedades más democráticas, igualitarias, plurales y justas.

7. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez C., J. P. (2016). *La relación pedagógica en el aula según Paulo Freire*. Resumen VIII Coloquio Internacional de Filosofía e Educación. Río de Janeiro.

Bargalló M. L.; Barredo, C.; Bilder, P.; Garibaldi, M.; Hurrell, S.; Lavari, M.; Marconi, M.; Martín, P; Montes, M.; Muzón, L.; Nimo, M. del C.; Rebaudi, F. y Zelarallán, M. (2012). *Educación sexual integral para la educación secundaria II: contenidos y propuestas para el aula*. Ministerio de Educación de la Nación: Buenos Aires. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005009.pdf

Bermudez, G. M. A. y Occelli, M. (2020). Enfoques para la enseñanza de la Biología. En: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 39, pp. 135-148.

Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (26 de julio de 2019). Programa de Educación Sexual Integral. Portal de Gestión Educativa de la Provincia de Santa Fe. Campus educativo del Ministerio de Educación. Recuperado de: https://campuseducativo.santafe.edu.ar/programa-de-educacion-sexual-integral-de-esi-se-habla-de-la-provincia-de-santa-fe/

Crenshaw, K. (1994). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. In: Martha Albertson Fineman, Rixanne Mykitiuk, Eds. *The Public Nature of Private Violence*. New York: Routledge.

Colectiva Feminista la Revuelta (2016). Espacios escolares y relaciones de género. En: Korol C. (comp). *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*, (pp.103-125). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: América Libre, Editorial Chirimbote y El Colectivo.

Covelo, D. (2021). La perspectiva de género y el análisis de las obras literarias. Enseñanza "Educación Sexual Integral: Parte II". *Revista Exlibris*, 10, pp. 117-125.

Dalmasso, P. (2015). Equipos de Salud frente a la problemática de la Violencia de Género. Virajes de lo biológico a lo social, de lo personal a lo político, de lo privado a lo público. *Revista Uni(+di)versidad*, 3. UNR- CEI, Rosario. Recuperado de: https://puds.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2016/05/Equipos-de-Salud-frente-a-la-

problem%C3%A1tica-de-la-Violencia-de-G%C3%A9nero.-Virajes-de-lo-biol%C3%B3gico-a-lo-social-de-lo-personal-a-lo-pol%C3%ADtico-de-lo-privado-a-lo-p%C3%BAblico.pdf

Defensoría del Público (2016). *Guía para el tratamiento mediático responsable de casos de violencia contra las mujeres*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Díaz de Terán Velasco, M. (2015). La transversalidad de género. Valoraciones a partir de algunos documentos de las Naciones Unidas. *Anuario español de derecho internacional*, 31, pp. 323-347. Recuperado de: https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/42263/1/03.pdf

Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Dri, R. (2007). *Aspectos de la relación pedagógica*. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Duarte, L. y Castro, R. (2018). Metodología de trabajo. En: *Herramientas para abordar temas de género en el ámbito educativo. Material teórico y práctico* (pp. 13-16). Dirección General de Políticas de Género. Ministerio Público Fiscal.

Equipo de Educación Sexual Integral (s.f.). *Aportes para fortalecer la implementación de la ESI en las escuelas santafesinas. Documento de trabajo para los equipos de Supervisión, Directivos y Docentes*. Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe. Programa "De ESI se habla en Santa Fe". Recuperado de: https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/3.-2019-Programa-de-ESI-se-habla.pdf

Fabbri, L. (2014). Ni meramente natural, ni remotamente universal: Avatares de la teoría sexo/género. *Revista Izquierdas*, 19, pp. 143-157. Santiago: Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/36186

Falú, A. M.; Echavarri, L.; Tello Sánchez, F.; García Pizarro, M. y Valle García, J. (2017). Pensando en clave de género. En: *Guía para la Planificación Estratégica local con Enfoque de Género* (pp. 7-16). Granada: Unión Iberoamericana de Municipalistas.

Faur, E. (2007). Fundamentos de Derechos Humanos para la educación integral de la sexualidad. En: *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones* (pp. 23-46). Buenos Aires: Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Freire, P. (2004). Octava carta: Identidad cultural y educación. En: *Cartas a quien pretende enseñar* (pp. 103-112). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Gamarnik, R.; Torchio, R.; Piarristeguy, M.L.; Íbalo, C. (2010). La generación de condiciones institucionales para la enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2012/05/La-generaci%C3%B3n-de-condiciones-institucionales-para-la-ense%C3%B1anza.pdf

Grotz, E. (2019). Ciencias Biológicas y Naturales. En: M. Mirabal (Ed.). *Educación Sexual Integral Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares.* Cuadernos del IICE Nº 3 (pp. 49-63). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

INADI (2018). *Somos iguales y diferentes Guía para jóvenes de prevención de prácticas discriminatorias*. Buenos Aires, Argentina.

Lagarde, M. (1996). El género. En: *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia* (pp. 13-38). España: Ed. Horas y HORAS.

Ley N° 13.348 de Protección Integral a las Mujeres. Publicada en el Boletín Oficial, Santa Fe, Argentina, 29 de Julio de 2013. Recuperada de: https://www.santafe.gob.ar/normativa/item.php?id=109814&cod=411f3fb54a6c32b05a8974b5d2bbf8b0

Ley N° 26.150 de Educación sexual integral. Publicada en el Boletín Oficial, N°31017, p.1. Buenos Aires, Argentina, 24 de octubre de 2006. Recuperada de https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

Ley N° 26.485 de Protección Integral a las Mujeres. Publicada en el Boletín Oficial, N° 31632, p.1, Buenos Aires, Argentina, 14 de abril de 2009. Recuperada de http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=152155

Ley N° 26.994 Código Civil y Comercial de la Nación. Publicada en el Boletín Oficial, N° 32985, p.1, Buenos Aires, Argentina, 8 de octubre de 2014. Recuperada de http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/235000-239999/235975/norma.htm#:~:text=ARTICULO%2026.,permitidos%20por%20el%20ordenamiento%20jur%C3%ADdico.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2019). Herramientas normativas y conceptuales en materia de discapacidad. En: *El Plan ENIA y la perspectiva de la discapacidad*. Documento Técnico N° 3, pp. 10-24. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/dt.3._el_plan_enia_y_perspectiva_de_discapacidad.pdf

Ministerio de Educación de la Nación (2021). *Educación Sexual Integral. Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: https://www.educ.ar/recursos/158053/educacion-sexual-integral

Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativa*, 184, pp. 30-34.

Morgade, G. y Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires, Argentina. Ed Paidós.

Morgade, G.; Baez, J.; Díaz Villa, G. y Zattara, S. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en "educación sexual". En: *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa* (pp. 23-52). Buenos Aires: La Crujía.

Morgade, G.; Fainsod, P.; González del Cerro; C. y Busca, M. (2016). Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud. Biografía. En: *Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 9, N°16, pp. 149-167.

Morgade, G.; Malizia, A.; González del Cerro, C.; Ortmann, C.; Grotz, E.; Díaz Villa, G.; Baez, J.; Scaserra, J.; Fainsod, P.; Malnis Lauro, S.; Zattara, S.; Cano, V.; Sokolowicz, C.; Raele, G.; Di Marino, L.; Zaiat, N.; Lescano, S. y Toufeksian, A. (2008). *Doce años de la Ley de Educación Sexual Integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti ESI recargado*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPEd)- FFyL-UBA.

Oneglia, M. (2019). Feministas y políticas públicas. Trabajar en Educación Sexual Integral en la provincia de Santa Fe. Tesina de grado en Antropología Sociocultural. Facultad de Humanidades y Artes, Escuela de Antropología. Universidad Nacional de Rosario

ONU (2006). *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo*. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Nueva York y Ginebra.

Pautassi, L. (2021). La agenda de género a nivel regional: prácticas, enfoques y estrategias. En: *Tratado de Géneros, Derechos y Justicia. Políticas Públicas y multidisciplina* (pp. 21-40). Buenos Aires.

Peirotti, A. B.; Re, M. C. y Pozzi Vieyra, M. (2020). *Sujetxs de derechos. Derecho a vivir libre de violencias*. Diplomatura Educación Sexual Integral: Módulo III. Instituto de Extensión. Universidad Nacional de Villa María.

Perrenoud, P. (2011). Práctica reflexiva e implicación crítica. En: *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica* (pp. 184-204). 4.a reimpresión Editorial Grao / Colofón.

Principios de Yogyakarta (2007). Yogyakartaprinciples.org. Recuperado de: http://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2016/08/principles_sp.pdf

Programa Provincial de Educación Sexual Integral (2010). *Educación Sexual Integral. Conceptualizaciones para su abordaje.* Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e

Información Educativa. Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba.

Resolución CFE Nº45/08 (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral.* Programa Nacional de Educación Sexual Integral - Ley Nacional Nº 26.150. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, Argentina.

Resolución CFE N° 340/18 (2018). *Anexo*. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf

Santos, H. (2007). Algunas consideraciones pedagógicas sobre la educación sexual. En: *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones* (pp. 5-22). Buenos Aires: Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Terigi, F. (2013). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En: *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*, (pp.7-48). Buenos Aires: Santillana.

UNRaf Universidad Nacional de Rafaela (s.f.). Entrevista a Jorge Steiman en la UNRaf. Recuperado de: https://youtu.be/YPjt08KlUvY

Vila Merino, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 31, 2, pp. 177-196.

Weller, S. (2007). La capacidad de los jóvenes de implementar cuidados en el ejercicio de su sexualidad: encrucijada de diferentes lógicas. En: *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones* (pp. 47-68). Buenos Aires: Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

8. ANEXO

8.1. Preguntas realizadas en las entrevistas a docentes

1. ¿Cuáles identificas como las principales tensiones/ resistencias a la implementación de la ESI en biología I?
2. Formación del equipo docente: ¿Es obligatoria u opcional? ¿Es dictada por el Estado Nacional/provincial, por la escuela o queda supeditado al interés personal?
3. ¿Se habla sobre el derecho a la decisión sobre el cuidado del propio cuerpo a través de la capacidad progresiva que garantiza el artículo N° 26 del Código Civil y Comercial de la Nación (Ley 26.994, 2014)?
4. ¿Se realiza una crítica a los estereotipos hegemónicos de belleza presentes en nuestra sociedad? ¿Y al rol del mercado en la construcción de subjetividades en la adolescencia? ¿Se señala a la diversidad de conformaciones corporales como algo normal y saludable?
5. ¿Se establece una mirada crítica de los paradigmas tradicionales, configurados históricamente por jerarquías de género, clase, etnia, generación, cultura y capacidad que habitan en nuestra cultura?
6. Criterios biologicistas para el abordaje de los distintos temas: ¿Se explican otras funciones del sistema genital además de la reproductiva? ¿Se abordan las estructuras del cuerpo relacionadas al placer, por ej. el clítoris en las personas con vulva?
7. Visibilización de la diversidad. ¿El sistema genital se aborda de manera binaria? ¿Se abordan las diversidades? Cuando se abordan ITS, ¿Se habla solo de preservativo para la prevención, o también se habla de campos de látex?