

**Facultad de Ciencias de la Educación y Pedagogía**

**Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y  
Superior**

**Título:**

*“Dificultades para la incorporación de una Perspectiva de Género en el desarrollo curricular de Sexualidad Humana y Educación Sexual en el Profesorado de Educación Primaria”*

Título a obtener: *Profesor Universitario para la Educación Secundaria y Superior*

Alumno: *Matías Leonel Rucci*

Docente: *Melina Coll, Fernanda Mutio*

**Diciembre-2022**

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi familia, gracias por acompañarme en cada camino que decido emprender.

A mis amigos, amigas y amigos, gracias por la escucha y la contención en cada paso.

A las profesoras y profesores que han dejado huellas en mi memoria y hasta el día de hoy llevo conmigo, gracias por enseñar y transmitir con tanta pasión.

## RESUMEN

El presente trabajo está orientado a investigar las complejidades dentro del amplio campo del género y la sexualidad humana cuando se encuentran en relación con la ardua tarea de educar, particularmente a la hora de planificar y abordar los espacios de educación formal por parte de docentes y profesores desde una perspectiva de género. Esta producción intenta dialogar con diferentes enfoques teóricos y metodológicos en torno a la implementación de una educación sexual integral de forma eficaz, que atraviese en primera instancia y fundamentalmente la formación docente para una posterior acción educativa más inclusiva y menos sexista.

En primer lugar, se describe el contexto del estudio y el planteamiento de la problemática observada, para luego informar sobre los antecedentes en el tema y pasar a describir conceptos fundamentales de la Sexualidad Humana. Luego, se profundiza sobre la reproducción de estereotipos y tradiciones en torno a la sexualidad a través de procesos de escolarización y educación.

La presente investigación se basa en un diseño de investigación de tipo descriptivo, no experimental y transversal. Para la misma se ha utilizado un método de recolección de datos no estandarizado, como la entrevista semi-estructurada, y además de manera complementaria se ha recurrido a la aplicación de una encuesta a través de un cuestionario a once docentes de Sexualidad Humana y Educación Sexual Integral.

Esta recolección de datos y su posterior análisis pretenden identificar cuáles son las posibles dificultades que enfrentan en la actualidad docentes, profesores y profesoras de educación sexual a la hora de incorporar una perspectiva de género en sus planificaciones y diseños curriculares.

**Palabras clave:** *perspectiva de género – desarrollo curricular – sexualidad humana – educación*

## ÍNDICE

|                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------|----|
| Introducción.....                                         | 1  |
| Contexto del Estudio.....                                 | 2  |
| Planteo del Problema.....                                 | 4  |
| Objetivos del Trabajo.....                                | 7  |
| Objetivos Generales.....                                  | 7  |
| Objetivos Específicos.....                                | 7  |
| Marco Teórico.....                                        | 8  |
| Estado del Arte.....                                      | 8  |
| ¿Qué es la Sexualidad Humana?.....                        | 10 |
| Perspectiva de Género.....                                | 10 |
| Hacia un contexto escolar.....                            | 12 |
| Alumnos...alumnas...¿es neutral la educación?.....        | 13 |
| ¿Cómo enseñar?.....                                       | 13 |
| Estrategias Didácticas para la Enseñanza.....             | 18 |
| Dispositivos Pedagógicos Basados en la Interacción.....   | 19 |
| Perspectiva Metodológica.....                             | 22 |
| Tipo de Estudio.....                                      | 22 |
| Unidades de Análisis.....                                 | 22 |
| Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos..... | 22 |
| Análisis de Datos.....                                    | 24 |
| Consideraciones Finales.....                              | 29 |
| Propuesta de Intervención.....                            | 30 |
| Bibliografía.....                                         | 37 |
| Anexo.....                                                | 39 |

## INTRODUCCIÓN

El ámbito de la educación no escapa a muchas de las realidades sociales que se viven en la actualidad. Casi sistemáticamente, las instituciones educativas, en sus diversos niveles, transmiten códigos de género y saberes específicos acerca de la Sexualidad Humana, una dimensión constitutiva de nuestra identidad que nos acompaña desde el momento de nuestro nacimiento hasta el final de vida.

En la República Argentina, la educación sexual ha atravesado una serie de paradigmas a lo largo de la historia. Desde un enfoque médico y biologicista, pasando por una mirada moral-religiosa, atravesando las teorías de la Sexología y la prevención de enfermedades de transmisión sexual hasta llegar a la perspectiva de género que se propone hoy en día y se encuentra aun en constante construcción. En el año 2006, a través de la sanción de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, se aseguró el derecho de los estudiantes a recibir dicha formación, ya se trate de establecimientos públicos o privados, a nivel nacional, provincial o municipal de todo el territorio argentino.

Sin embargo, varios años después del surgimiento de tal normativa, la misma es reconocida por algunos de los profesionales de la educación e ignorada aun por tantos otros. Este hecho demuestra la importancia de una transversalización de la perspectiva de género, que se incluya además en el momento de planificar e idear el diseño curricular de clases.

En el presente trabajo, y a través de una ardua investigación del campo y la temática, se desarrollarán contenidos teóricos que intentarán identificar cuáles son las dificultades en la inclusión de una perspectiva de género a la hora de pensar acciones educativas. Luego, la información obtenida será analizada a través de dos técnicas específicas de recolección de datos. Llegado el momento final, se expondrán una serie de conclusiones seguidas por una propuesta de intervención en el campo profesional. La misma está dada por la creación de un *Gabinete de Género* dentro de la institución educativa, con el objetivo de lograr que quienes se dedican al trabajo de género no permanezcan en los márgenes de la enseñanza, y puedan formar parte en la manera que la ley lo establece.

## **CONTEXTO DEL ESTUDIO**

### **Descripción General**

La siguiente investigación se lleva a cabo en una Escuela Normal Superior de la ciudad de Rosario. La misma fue creada y fundada en Abril del año 1879.

La institución educativa se encuentra localizada en el centro de la ciudad, dentro de la provincia de Santa Fe, Argentina. Es una zona de fácil acceso mediante transporte público y privado.

Al día de hoy, mantiene una sólida trayectoria de labor educativa. Su misión está definida por dos objetivos claros: la formación docente y la enseñanza de idiomas extranjeros. Para esto, la escuela se propone abordar la educación con una conciencia nacional y una apertura positiva hacia los cambios sociales y culturales de la época. Su modelo ofrece un aprendizaje constructivista, de carácter científico y humanista, promoviendo valores como la libertad, el bien, la paz, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad y la justicia.

### **Historia Institucional**

A dos años de su fundación, otorgó su primer gran contribución a la ciudad de Rosario: las primeras diez maestras egresadas. En 1897 se dieron por finalizadas las obras de su actual edificio, convirtiéndose con el correr del tiempo en un famoso centro pedagógico que además había incorporado el Profesorado en Ciencia y Letras, y el Profesorado en Lenguas Vivas a su oferta académica.

Mucho más tarde, en el año 1956, la escuela sumó a su espectro de posibilidades las formaciones en matemáticas, física, latín, literatura, francés e inglés. Posteriormente, fue agregado el Profesorado en Historia y Educación Cívica.

Ya en la década de los sesenta, y tras haber agregado los Profesorados en Jardín de Infantes, Enseñanza Primaria y Educación Pre-Escolar, la institución se convirtió en la escuela Normal más completa del país.

El idioma italiano fue introducido casi llegando a fines de los ochenta en el nivel primario, y no fue sino hasta 1994 que inglés y francés se sumaron junto al mismo como

asignaturas obligatorias. Luego, se comenzó a ofrecer a los alumnos que allí acudían la posibilidad de también aprender portugués de manera optativa.

En la actualidad, la institución pertenece al Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO, y cuenta con aproximadamente 3.500 alumnos/as desde Jardín hasta el Profesorado. Dentro de la oferta académica que hemos mencionado anteriormente, se encuentran el Profesorado para la Educación Primaria (PEP) y el Profesorado para la Educación Inicial (PEI).

Respecto del Profesorado para la Educación Primaria, donde se lleva a cabo el siguiente trabajo, hallamos a partir del año 2009 una reforma en los planes de estudio, producto de una ardua tarea colectiva en conjunto con la colaboración de especialistas y docentes invitados. En el nuevo programa, se abordan aspectos relacionados con la cultura del estudiante más allá de los saberes disciplinares, ya que convoca a abrir el pensamiento y crear respuestas para los alumnos de este nuevo milenio.

Visada en el mes de Febrero de 2009 por las autoridades nacionales y tras dictarse las resoluciones N°528/09 y 529/09, esta nueva propuesta pasó a instaurarse como el currículum oficial para la formación de profesionales en la educación primaria de la provincia de Santa Fe.

## PLANTEO DEL PROBLEMA

El principal objetivo del Diseño Curricular que se propone al educar en Sexualidad Humana y Educación en el Profesorado para la Educación Primaria intenta pensar un abordaje de la temática de manera integral y transversal en todos sus contenidos, dentro de un marco informativo y formativo que haga explícito el respeto por los derechos humanos. ¿De qué manera es esto llevado a cabo? ¿Se encuentra capacitado el personal institucional y el cuerpo docente para dicha tarea? ¿Con qué herramientas cuentan? ¿Cómo se adaptan los viejos contenidos a enseñar para transformarlos en nuevos contenidos de enseñanza? Ante los interrogantes desarrollados y luego de realizar las observaciones de campo pertinentes, creemos que es de suma importancia indagar en las dificultades actuales a la hora de incorporar estos nuevos paradigmas y contenidos curriculares para educar en sexualidad.

### Justificación del Problema

Si tomamos la definición de la Organización Mundial de la Salud, la *“sexualidad refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos”* (OMS, 2006).

Entender esta noción de tal manera hace necesario incluir aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos, éticos, políticos y culturales del ser humano. Para esto, es necesario poder exceder el a veces tan asimilado concepto que relaciona a la sexualidad humana instantáneamente con sexo o genitalidad de modo biologicista. La Perspectiva de Género cobra aquí una relevancia fundamental ya que se trata de un paradigma que propone educar en sexualidad mediante un abordaje histórico y multidisciplinario, coherente con los objetivos planteados en el diseño curricular de la carrera. En el campo disciplinario de la educación que aquí nos convoca, esto incluye desde el diseño de libros de texto y programas no sexistas hasta desarrollo de políticas de igualdad de trato libre de discriminación y oportunidades entre maestros y maestras, el cuerpo institucional y la totalidad de los estudiantes.

En el territorio argentino, a partir de la creación de la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) sancionada y promulgada en el año 2006, se establece el derecho a recibir una educación sexual integral en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada. Esta normativa promueve un marco legal que introduce una transformación radical en la perspectiva desde la cual se venía abordando hasta aquel momento dicha temática, ya que realiza una amplia inclusión de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, éticos, políticos y culturales.

Más tarde, en el año 2010, fue sancionada la ley N° 26.618, conocida popularmente como “Ley de Matrimonio Igualitario”, convirtiendo a nuestro país en el primero de toda América latina en legalizar el matrimonio entre personas del mismo sexo. Al cabo de dos

años, el 9 de Mayo de 2012, la Ley de Identidad de Género N° 26.743 establece que las personas transexuales, travestis y transgéneros puedan ser inscritas en sus documentos personales con el nombre y el género que han elegido, además de permitir que aquellos tratamientos médicos que sean relativos a la adecuación de la expresión de género se encuentren incluidos en el Programa Médico Obligatorio que garantiza la cobertura de las prácticas en el sistema de salud, ya sea éste del ámbito público o privado.

Según Elichiry, Pineda y Santa Cruz (2018) el género se configura socialmente a través de la interacción con diversas instituciones como la familia, la escuela o los medios de comunicación. De esta manera, muchas veces ocurre que en los procesos de escolarización se producen y reproducen determinados modelos asociados a la idea de masculinidad o feminidad a través de dispositivos o estrategias de “enseñanza”. Roman (2013) tilda a dicha pedagogía como *invisible*, ya que muchas veces ocupa un lugar de manera muy sutil a través de ciertos discursos, gestos y miradas que son repetidas cotidianamente por quienes la viven y la enseñan, naturalizándola como la transmisión de un saber común y habitual.

En este Profesorado de Educación Primaria hemos podido observar que enseñar y transmitir conocimientos se torna muchas veces complejo tanto dentro como fuera del aula, ya que a quien primero interpela el campo de la sexualidad es al docente y a la institución que opera con estos contenidos. En definitiva, el cuerpo docente e institucional está conformado por personas que a su vez son atravesadas por sus propias creencias o su propia historia subjetiva, dentro de un contexto social y cultural. Allí se ponen en juego mitos, valores o saberes que también estarán relacionados con la planificación y el diseño de la clase.

Es por esto que consideramos central que los equipos y profesionales de la educación conozcan estas categorías conceptuales relacionadas con el enorme campo de la sexualidad humana, para generar intervenciones y prácticas basadas en dichos conocimientos teóricos. Creemos que la práctica docente, sobre todo cuando se trata de formar a quienes luego enseñarán en nivel primario, debe ser capaz de generar determinados contextos para interactuar de la manera más apropiada con los alumnos, brindando condiciones óptimas para el despliegue de una actividad mental constructiva e interactiva.

A raíz de lo desarrollado anteriormente y luego de haber realizado las observaciones y registros de campo pertinentes, surgen los siguientes interrogantes: *¿De qué manera se educa en Sexualidad Humana en el Profesorado para la Educación Primaria? ¿Se cumplen las leyes que rigen en la actualidad? ¿Qué paradigma o modelo teórico se adopta a la hora de realizar un diseño curricular? ¿Qué estrategias didácticas utilizan los docentes al momento de realizar su planificación? ¿Qué actitud toma el cuerpo directivo? ¿Se producen o reproducen determinados estereotipos de género durante el proceso de enseñanza? ¿Existe más de un modelo vigente desde el cual se educa en sexualidad? ¿Cuáles son? ¿Encontramos, a lo largo del desarrollo de la asignatura, la utilización del Lenguaje Inclusivo? ¿De qué manera se emplea? ¿Hay resistencias institucionales al hablar de Educación Sexual desde una perspectiva de género?*

En base a estas y otras tantas preguntas que nos formulamos, deriva la siguiente situación problemática:

**¿Cuáles son las dificultades en la incorporación de una Perspectiva de Género para el desarrollo curricular de Sexualidad Humana y Educación en el Profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Rosario?**

## **OBJETIVOS DEL TRABAJO**

### **Objetivo General**

- Identificar las dificultades presentes al incorporar una perspectiva de género en el desarrollo curricular de Sexualidad Humana y Educación en el Profesorado de Educación Primaria de Rosario.

### **Objetivos Específicos:**

- Describir el modelo pedagógico de enseñanza y las estrategias didácticas utilizadas en el aula.
- Detectar la presencia de dispositivos pedagógicos basados en la interacción (micro-clases, talleres de integración, grupos de reflexión, tutorías).

## MARCO TEÓRICO

### Estado del Arte

En la actualidad, podemos encontrar algunas investigaciones previas que hablan acerca de las dificultades de la inclusión de una perspectiva de género en el ámbito de la enseñanza, particularmente en la planificación docente y el desarrollo curricular. A continuación, se hará referencia a una serie de trabajos y autores relacionados con esta problemática, con el objetivo de contextualizarla históricamente y señalar algunos aportes realizados en los últimos años.

Según la Doctora en Educación, Graciela Morgade (2011) dentro de la enseñanza de la educación sexual a través del currículum explícito, han prevalecido dos grandes modelos: por un lado el *biologicista*, y por otro el *moralizante*. De esta manera, el modelo biomédico se ha instaurado fuertemente, adquiriendo autoridad sobre “la verdad de los cuerpos”, sosteniendo una mirada meramente biológica que luego se reproduce en las escuelas. Esto consolida muchas veces un discurso temeroso o patologizante, ya que el eje se coloca sobre las enfermedades de transmisión sexual o los efectos no deseados de la sexualidad. Al respecto, Muñoz (2012) sostiene que los jóvenes están saturados de que se les hable de temas como la anticoncepción, las ITS (especialmente el VIH/SIDA) y el embarazo no deseado. Al parecer aspectos más volitivos del encuentro sexual, así como la reflexión sobre condiciones culturales que median en el mismo, tendrían mayor recepción al momento de planificar y ejecutar la clase. La discusión sobre paradigmas como la pareja y la monogamia, sobre los valores afectivos asociados al sexo y su tensión con la búsqueda exclusiva del placer, así como sobre las diferencias de géneros han demostrado tener acogida entre jóvenes de distintas ciudades y contextos, siempre y cuando no perciban una imposición del mundo valorativo de los adultos.

Para Caballero Álvarez (2011) poder incluir una perspectiva de género a través del diseño curricular resulta ser un enorme desafío no solo para los docentes sino también para las instituciones, ya que requiere de la reelaboración de planes y programas de estudio. Por este motivo, aquella gran reforma será llevada a cabo en la medida que éstas consideren que es pertinente y necesaria. Según la autora, no se trata solamente de una decisión políticamente correcta, sino más bien de una convicción orientada a garantizar la equidad entre los sexos y la igualdad de derechos. Así mismo, Caballero Álvarez considera que la perspectiva de género es un principio pedagógico que debe manifestarse dentro y fuera de las aulas. Esto quiere decir que, según esta lógica, el enfoque de género debe estar

presente en la planificación, en la toma de decisiones, en las acciones y en toda actividad que acontezca dentro de una institución educativa.

Acorde con lo que plantea Montes de Oca O'Reilly (2019) investigaciones previas también reflejan que existen algunas resistencias a la hora de plantear una transversalización de la perspectiva de género en las instituciones de educación superior. Cabe aclarar que el concepto de temas o “ejes” transversales ha sido adoptado para nombrar todos aquellos que deberían impregnar toda práctica educativa, estando presentes en las diferentes asignaturas o espacios curriculares. Esta autora piensa a la transversalización como el fin último de los estudios de género en el ámbito educativo, pero esto es a veces complejo ya que implica que el resto del personal (es decir, el cuerpo docente y también el no docente) conozca este enfoque y se encuentre capacitado para compartirlo.

Martínez Ortiz (2019) apoya esta idea afirmando que para poder articular la planificación y ejecución de las clases con una perspectiva de género, es fundamental que primero repensemos los espacios de formación docente ya que, quienes no se encuentren bien formados, serán incapaces de prevenir la violencia, las conductas de riesgo o la vulneración de derechos. Estas acciones en conjunto son las que guían a generar el verdadero cambio social que tanto anhelamos a través de la enseñanza que, además, cumplan con las leyes y normativas vigentes.

Por último, para Contreras Hernández y Trujillo Cristoffanini (2014) esta nueva implementación en el campo educativo implica diversos factores que potencien un objetivo cuestionador y transformador. Esto es a veces difícil, porque es sabido que entre el discurso y la práctica llevada al aula puede existir a veces una gran diferencia.

## **Esquema Conceptual**

### **¿Qué es la Sexualidad Humana?**

Presente desde el momento del nacimiento hasta el final del ciclo de vida, la sexualidad es un aspecto constitutivo y fundamental para el ser humano. Al ser un término dinámico y cambiante, no se la puede catalogar como algo estático o predecible, ya que es el resultado de un universo complejo en el cual intervienen e interactúan aspectos biológicos, psicológicos, sociales y culturales de cada individuo.

En este sentido, la sexualidad engloba cuatro dimensiones básicas del ser humano, que resultan ser decisivas y constitutivas para su desarrollo. Estas cuatro dimensiones (biológica, psicológica, social y ética) se encuentran estrechamente relacionadas y condicionadas unas por otras, por lo cual se torna imposible separar el cuerpo físico de la mente, las creencias o la educación que cada uno ha recibido. La dimensión biológica provee la base anátomo-fisiológica sobre la que se desarrollarán los distintos matices de la sexualidad de la persona. Esto resulta de suma importancia en algunos ámbitos de la vida sexual, como la procreación, el deseo y la respuesta sexual, etc. Por otro lado, la dimensión psicológica hace al modo en que la mente humana vive y siente la sexualidad (nuestra forma de percibir la belleza, nuestra personalidad y nuestras convicciones, nuestra propia identidad y orientación sexual dependen, en gran parte, de nuestro modo de vernos y entendernos psicológicamente en relación a lo sexual). La dimensión social de la sexualidad comprende el papel fundamental que ejerce la familia, el círculo de amistades, la educación recibida en la escuela, la religión y los numerosos actores sociales sobre los distintos modos de vivir y entender la sexualidad. Cada cultura condiciona las características, cualidades y funciones que “corresponden” a cada sexo. Esta norma, externa al ser humano, es luego interiorizada a través del proceso de socialización. Por último, la dimensión ética de la sexualidad hace referencia al conjunto de valores que cada sujeto adopta y construye a lo largo de su vida, definiendo éstos el ser y el quehacer sexual en cada individuo (Ria del Carmen, 2008).

Por lo tanto, hablar de sexualidad resulta necesario considerar las relaciones interpersonales, los sentimientos y emociones del ser humano, así como también su historia personal, la cual va moldeándose al ritmo de las diversas experiencias de vida, incluyendo todo aquello que vemos, sentimos, entendemos y vivimos

### **Perspectiva de Género**

El concepto de perspectiva de género tiene su origen durante la segunda mitad del siglo XX dentro del ámbito de las ciencias sociales ante la creciente necesidad de abordar de manera histórica, multidisciplinaria e integral las relaciones entre hombres y mujeres con sus respectivas implicaciones económicas, políticas, psicológicas, culturales y sociales. Desde esta perspectiva el análisis está centrado en las características y en los mecanismos jerarquizados de las relaciones de género, y de manera explícita, critica la condición de las mujeres y su posición de desventaja, debido a la organización social estructurada en la desigualdad, basada en la diferencia sexual y los mecanismos de poder ancestralmente establecidos por los hombres.

Al introducir la noción de “género” al campo de la sexualidad, se ofrece el acceso a una nueva perspectiva que sostiene que el “sexo” conforma no sólo una categoría que marca diferencias físicas y anatómicas entre hombres y mujeres, sino también aquello que resulta determinante de los estereotipos y conductas socialmente esperadas de lo femenino y lo masculino.

Durante ciertos momentos de la historia, sobre todo a partir de los años 60 con el resurgimiento de los movimientos feministas, se ha intentado comprender y dilucidar el origen de esta condición de subordinación de las mujeres dentro de la sociedad. Según De Barbieri (1993) una de las primeras hipótesis del feminismo establece que, si bien la subordinación que afecta a las mujeres es una cuestión de poder, ésta no reside únicamente en el Estado sino que abarca múltiples espacios sociales.

De Barbieri (1993) sostiene que la esencia de la organización social actual no ha cambiado, y que sólo se diferencia en apariencia de las antiguas sociedades bíblicas. “Los varones de la actualidad tendrían pocas diferencias con los padres que disponían de la vida y de la muerte de sus hijos, esclavos y rebaños” (De Barbieri, 1993, p. 147). En este contexto, se vislumbran dos categorías significativas para la mujer dentro de una cultura patriarcal: por un lado, la heterosexualidad obligatoria que contribuye a perpetuar la existencia del patriarcado, y por otro lado, un contrato sexual implícito. De esta manera, en un gran número de sociedades las prácticas heterosexuales han pasado a constituir una exigencia social objetiva con el fin de estructurar y regular los vínculos sociales de la sexualidad, siempre representados por la dominación masculina. “Si bien la reproducción heterosexual es la base biológica de las sociedades humanas, la cultura heterosexual no es más que una construcción entre otras, y en ese sentido no puede presentarse como modelo único y universal.” (Tin, 2008, p. 12).

Foucault (1978) hace referencia en sus escritos de manera irónica a la “verdad” del sexo, afirmando que es creada mediante prácticas reguladoras y productoras de identidades “coherentes” de género. Esta heterosexualización del deseo impone la producción de prácticas discretas y asimétricas entre lo femenino y lo masculino, entendidos como conceptos que hacen referencia indudablemente a “hombre” y “mujer”. En efecto, en muchas sociedades, las prácticas heterosexuales habituales constituyen una exigencia social objetiva que evidentemente estructura los vínculos sociales de la sexualidad, donde por lo general se ejerce la dominación masculina y se le otorga un papel protagonista al deseo del hombre sobre la mujer.

Poder teorizar acerca de la sexualidad humana desde la perspectiva de género, entonces, implica: por un lado, reconocer las relaciones de poder que se presentan entre los géneros, en general de manera favorable hacia los hombres como grupo social, por otro lado, identificar que dicho status ha sido construido social e históricamente, y finalmente contemplar que dichas relaciones de poder atraviesan todo el entramado social en su totalidad, articulándose con otras relaciones sociales como las de clase, etnia, edad, religión y preferencia sexual (Gamba, 2011).

## **Hacia un contexto escolar...**

En uno de sus primeros trabajos teóricos, la reconocida escritora feminista Kate Millet (1969, p. 35) afirma que “el sexo es una categoría social impregnada de política”. La reproducción de estereotipos y tradiciones hegemónicas a través de la sexualidad no sólo se encuentra presente en ámbitos sociales y económicos como lo es el trabajo, sino también en los procesos de escolarización y educación escolar desde los niveles más tempranos para varones y mujeres, hasta etapas académicas mucho más avanzadas. Por esto, según Roblin (2006) la perspectiva de género en la actualidad busca estar presente durante todo el desarrollo de la formación educativa.

Existen diversos trabajos teóricos, sobre todo a partir de los años 70, que se han dedicado a indagar sobre qué rol juega el sistema educativo en la formación social, el género y la escolaridad. Tomasini (2008) hace referencia a un “universo simbólico” en el cual se ven manifiestas dichas distinciones entre los géneros. Según la autora, esta clasificación o bipartición entre varones y mujeres se observa en diversos ámbitos y prácticas de la institución escolar, por ejemplo:

- el lenguaje y el uso de los sustantivos y pronombres masculinos, la mayoría de las veces vinculados a verbos que expresan acción y dominio en relación a los femeninos.
- la formación en filas, lo cual implica una norma básica de las instituciones escolares y diferencia no solo a los alumnos de los maestros, sino a los alumnos entre sí acorde a turnos, edades, salas, sexo, etc
- las distintas expectativas que tienen los docentes acerca de los varones y las mujeres, clasificando siempre a las niñas como más organizadas, inteligentes y comunicativas, y a los niños como traviesos, desordenados y conflictivos.

A través de estos breves ejemplos, se pretende demostrar que los espacios de educación y formación se encuentran colmados de acciones de clasificación sexual y cuando estas acciones sociales se repiten a lo largo del tiempo, pasan a formar parte de un proceso en el cual inevitablemente se termina por encasillar a una persona de una clase sexual y se le impone por consecuencia identificarse con respecto a ella (Tomasini, 2008). Estas acciones, caracterizadas por visiones totalmente conservadoras, se encuentran cargadas de estereotipos de género y reduccionismos que persisten y se encuentran muy arraigados en la actualidad. Para poder romper con este modelo educativo basado en la diferencia anatómica, en los últimos años se plantea como necesario el hecho de centrar la

mirada sobre una educación abierta, desde una perspectiva de género que posibilite la contemplación de todas las subjetividades como experiencias posibles y singulares.

### **“Alumnos”, “Alumnas”... ¿es neutral nuestra educación?**

Según Graciela Morgade (2001) existen instituciones que se ocupan de transmitir ciertas ideas: la familia, los medios de comunicación, organizaciones religiosas o instituciones educativas. Estas últimas emiten permanentemente significados, valores y roles de género. El problema es que muchas veces, esto termina resultando una imposición de forma rotunda y arbitraria, y en otros momentos permite abrir puertas para una discusión que parece ser día a día más necesaria.

Desde el punto de vista de las estructuras del poder, algunas de estas conductas vienen a perpetuar la tendencia al mantenimiento del status quo: es decir, *todo sigue igual porque resiste y a la vez persiste*. Para la autora, estos procesos de imposición de roles de género son también una forma de violencia simbólica que se relaciona profundamente con la manera en que constituimos nuestra autopercepción, nuestra autoestima, nuestros proyectos futuros y hasta parte de nuestra identidad. Según Faur (2017) “...*el género está en el aire, en las redes sociales y en las calles*”, es decir, en todos aquellos espacios formativos, ya sea dentro de ámbitos formales o informales.

En bastas oportunidades es posible encontrar currículos escolares cargados de sexismo si tenemos la capacidad de analizarlos desde una perspectiva de género. Morgade establece que, en este sentido, la demanda yace en el “*qué*” se aprende dentro de las escuelas, y el punto de partida es necesariamente desde el reconocimiento de que en la escuela también se ponen en juego relaciones de poder que suelen ser de subordinación y dominación.

Según la autora, “la escuela, siempre, por acción u omisión, desarrolla contenidos y mensajes relativos de los cuerpos sexuados, es decir, que la educación siempre es sexual” (Morgade, G. 2017, 51-52).

### **¿Cómo enseñar?**

Entendemos a la práctica docente como las acciones que los profesores desarrollan dentro del aula, especialmente referidas al proceso de enseñar. Este concepto también abarca la

dimensión institucional, con sus nexos y relaciones entre diferentes actores de cada establecimiento en donde se trabaja.

Puede haber muchas incertidumbres en la tarea docente: qué enseñar, para qué, por qué, cómo y cuándo hacerlo, cuál es la secuencia más adecuada, cómo captar mejor las necesidades de los alumnos o cuáles podrían ser los resultados de tales acciones.

Según Flórez Ochoa (1994), un *modelo* es la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento. De acuerdo con esta definición puede inferirse que un modelo es una aproximación teórica útil en la descripción y comprensión de aspectos interrelacionados de un fenómeno en particular.

Siendo la educación un fenómeno social, los *modelos pedagógicos* constituyen modelos propios de la pedagogía, reconocida no sólo como un saber sino también que puede ser objeto de crítica y revisión conceptual. En este sentido, los modelos pedagógicos representan formas particulares de interrelación entre los parámetros pedagógicos. Éstos pueden ser: las metas educativas, los contenidos de enseñanza, el estilo de relación entre profesor-alumno, los métodos de enseñanza, los conceptos básicos de desarrollo y el tipo de institución educativa.

### **Modelo Constructivista**

Camilloni (2009) plantea que hay un gran impacto en la acción que tienen los docentes sobre la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Esto hace que sea importante considerar como un factor crucial la formación pedagógica, disciplinaria y didáctica que tienen quienes estarán a cargo de enseñar. La autora establece que, para mejorar la educación escolar, se deben implementar mejoras en el proceso de formación docente.

En la generación y definición de las modalidades que se adoptan en la formación docente siempre se ha manifestado de manera muy significativa el impacto de algunas teorías de la enseñanza. Según Camilloni, en la actualidad las teorías que han adquirido mayor influencia se encuentran relacionadas a la educación experiencial y del aprendizaje colaborativo. Estas modalidades de formación se encuadran en un enfoque clínico, centrado en el pensamiento y la afectividad del estudiante-docente o del futuro docente. Las mismas están orientadas a suscitar el logro de una autonomía creciente en la adopción de decisiones de acción pedagógica y a proponer con ese fin, experiencias de aprendizaje basadas en la reflexión del estudiante y en su interacción con profesores tutores y otros estudiantes.

Si bien la construcción del conocimiento forma parte de la actividad autoestructurante del sujeto, y por lo tanto es algo interno y personal, no por ello es algo ajeno a la influencia de otras personas: especialmente el profesor, compañeros, familia, etc. Ya hace algunos años Vygotsky señaló que el conocimiento se generaba en un contexto social y culturalmente organizado. Interpretando su pensamiento diríamos que el conocimiento escolar se construye gracias a un proceso de interacción entre los alumnos, el profesor y el contenido. Como asegura César Coll (1985), estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje implica analizar estos tres componentes indicados de forma interrelacionada y no aislada. Por eso, en nuestros análisis es conveniente tener presente no sólo la actividad constructiva individual del aprendiz, sino también el contexto social (la ayuda pedagógica por parte del profesor u otros compañeros) donde realiza esa construcción, enlazando así con otro concepto vigotskiano de la zona de desarrollo próximo. El adulto con su apoyo u andamiaje, según Bruner, conducirá a que lo que el sujeto es capaz de realizar a nivel social, interpsicológico, pueda realizar también a nivel individual e intrapsicológico.

Este modelo constructivista de la educación propone un currículo abierto y flexible, centrando su importancia en los objetivos planteados, los contenidos, las estrategias metodológicas necesarias para la planificación y evaluación. El alumno construye estructuras a través de la interacción con su medio y los procesos de aprendizaje, es decir, de las formas de organizar la información, las cuales facilitarán mucho el aprendizaje futuro.

### **El Modelo Conductista**

En este enfoque educativo, la función de la escuela es la de transmitir saberes aceptados socialmente. El aprendizaje es aquí el resultado de los cambios más o menos permanentes de conducta y en consecuencia el aprendizaje es modificado por las condiciones del medio ambiente.

Según Flórez (1994), este modelo se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo, bajo la mira del moldeamiento meticuloso de la conducta "productiva" de los individuos. El modelo ha sido calificado de positivista en el sentido en que se toma como objeto del aprendizaje el análisis de la conducta bajo condiciones precisas de observación, operacionalización, medición y control.

Esta mirada representa un currículo cerrado, y el rol del estudiante es más bien pasivo ya que responderá a estímulos (Estímulo-Respuesta). El docente aplica un plan de instrucción, y conduce el ritmo del aprendizaje.

### **Modelo de la Nueva Escuela**

Un aspecto fundamental de esta tendencia es la propuesta de una transformación total del sistema escolar. Bajo esta perspectiva la escuela es creada para la vida, para llegar a ser el ambiente natural del niño y convertirse en el espacio en el cual el niño vivencia y aprende los elementos primordiales para el buen desempeño en su vida de adulto. Rodríguez y Sanz (1996) establecen que la Escuela Nueva resaltó el papel activo que debe tener el estudiante, transformó las funciones que debe asumir el profesor en el proceso educativo y mostró la necesidad y posibilidad de cambios en el desarrollo del mismo.

El progresismo pedagógico sostiene que con la educación social, la sociedad asegura su propio desarrollo. La escuela nueva rompe con el paradigma tradicional que explicaba el aprendizaje como el proceso de impresiones que desde el exterior se incrustan en el alumno. En su lugar, la nueva escuela defenderá la acción como condición y garantía del aprendizaje.

La Nueva Escuela propone un currículo abierto, formado por un conjunto de experiencias que deben preparar a los estudiantes para la vida. El alumno toma un rol activo: es decir, aprende haciendo y el docente no es más que un guía para dicho proceso.

### **Modelo Academicista**

Este enfoque se originó en la escolástica, filosofía propia de la iglesia católica que imperó desde los siglos IX hasta el siglo XV y ha sido calificado de enciclopedista por cuanto, según Canfux (1996) el contenido de la enseñanza consiste aquí en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas. Generalmente, estos contenidos están disociados de la experiencia de los alumnos y de las realidades sociales.

Este método básico de aprendizaje academicista, dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a estudiantes que vendrán a ser fundamentalmente receptores. El profesor, generalmente, exige que los alumnos memoricen la información que narra y expone, refiriéndose a la realidad como algo estático y definido. En algunas ocasiones, según

Canfux, las clases y disertaciones son completamente ajenas a la experiencia existencial y afectiva de sus aprendices, y los contenidos se ofrecen como segmentos inalterables de la realidad, desvinculados de su totalidad.

En este modelo, el currículo es cerrado, ya que hay una estructura previamente organizada de los conocimientos. El alumno toma un rol pasivo, ya que aquí el protagonista es el docente en su rol activo.

## **Estrategias Didácticas para la enseñanza**

Llamamos estrategias didácticas al conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica (Bixio, 2000). La intencionalidad a partir de la cual un docente selecciona una determinada estrategia no siempre se condice de manera explícita y manifiesta con los objetivos formulados en su planificación. Con esto queremos subrayar la idea de que hay acciones pedagógicas explícitas y otras implícitas y, por otro lado, que no todo lo que el docente hace en el aula responde, necesariamente a intenciones pedagógicas propiamente dichas.

Según Bixio, la estrategia didáctica de un docente para la enseñanza está compuesta por:

- El estilo o modelo de enseñanza que corresponderá, como desarrollamos anteriormente, a aquellos comportamientos del docente que producirán determinados logros (o no) en los estudiantes.
- El tipo de estructura comunicativa que propone: reglas que marcan y moldean las relaciones interpersonales dentro del aula.
- El modo de presentar los contenidos: un determinado modo de organización de los conocimientos, siguiendo un orden que va de lo general a lo particular.
- La consigna, que puede ser más o menos abierta o cerrada, brindando diferentes posibilidades a la hora de tomar decisiones.
- La relación que se establece entre los materiales empleados y las actividades.
- Los objetivos y la intencionalidad educativa.
- La relación que el docente haga entre su planificación, el proyecto institucional y el currículum.
- La funcionalidad práctica de los aprendizajes que se promueven.
- Los criterios a partir de los cuales se evalúa.
- Las representaciones cognoscitivas y afectivas que implican los contenidos a trabajar: el docente deberá enseñarlos con más o menos gusto o disgusto, con más o menos entusiasmo, y estos contenidos afectivos también pueden ser transmitidos.

Teniendo en cuenta estos factores, y siguiendo el desarrollo teórico de Bixio, podemos afirmar que para que una estrategia de la enseñanza sea didáctica, deberá partir del apoyo y sondeo de saberes previos, pudiendo ser desarrollada en el tiempo lectivo asignado por la institución y orientando a la construcción de conocimientos lo más significativos posibles. Además, estas estrategias tendrán que ser pertinentes a los objetivos educativos y encontrarse dentro de las posibilidades reales del docente.

## **Dispositivos pedagógicos basados en la interacción**

La noción de dispositivo que ha sido planteada en las ciencias sociales. Fue utilizada por primera vez por Foucault, en la década del setenta, quien define el concepto para analizar la circulación social del poder. Cuando se refiere específicamente al campo de la formación, expresa que el dispositivo pedagógico es un conjunto de reglas creadas para la apropiación de otros discursos, para distribuirlos, recontextualizarlos y evaluarlos.

Este concepto ha sido retomado por Souto (1999) y definido como “aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para”, atravesado por diversas dimensiones. La autora plantea que un dispositivo puede convertirse en un instrumento revelador, organizador y a su vez provocador de transformaciones, de relaciones interpersonales, de pensamientos y reflexiones.

Los dispositivos basados en interacciones privilegian el intercambio y la confrontación entre pares. Son propuestas que favorecen el ejercicio de la observación, el desarrollo de competencias comunicativas, la oferta y la recepción de retroalimentaciones, la integración de conocimientos de diferentes disciplinas y la articulación entre teoría y práctica. Desarrollaremos a continuación aquellos que consideramos pueden contribuir de manera positiva a la formación de nuevos docentes reflexivos, entendiendo a la práctica reflexiva como un eje estructurante de la formación de formadores. (Anijovich, 2009).

### ***Microclases***

Las microclases se desarrollan en un contexto artificial de enseñanza. En este dispositivo correspondiente a la enseñanza interactiva, el futuro docente desarrolla su actividad frente a al curso, poniendo en juego lo que anticipó en su planificación. Luego, hay un intercambio de percepciones entre el practicante y una pluralidad de voces: el grupo de alumnos-colegas y los profesores.

Esto permite favorecer la comprensión del aula como un ambiente complejo y dinámico, propiciando el aprendizaje de la observación y la autoevaluación, y le demostrará a los estudiantes encargados de llevar adelante el dispositivo que es siempre necesario articular un diseño de acción previo con cierto grado de flexibilidad que permita resolver imprevistos durante la clase.

### ***Talleres de Integración***

Estos talleres suelen aportar una gran cantidad de conocimiento práctico, lo cual es a veces inusual en la enseñanza universitaria. Podemos reconocer el origen de los talleres como un dispositivo de la enseñanza formal en algunas corrientes de la denominada Escuela Nueva, con el fin principal de acabar con la brecha entre la teoría y la práctica.

Los talleres son el espacio físico o escenario donde se construye conocimiento en profundidad sobre una temática específica, a través de intercambios personales entre los asistentes. La característica fundamental es el intercambio de experiencias, el diálogo, la crítica, la discusión y la reflexión. Para ello, es necesario que el número de participantes sea reducido y la comunicación fluida y efectiva (De Miguel Díaz, 2006).

En el caso particular del uso de talleres en la formación de docentes, se procura establecer relaciones entre espacios curriculares del plan de estudios, para promover la movilización de saberes tendientes a construir competencias y suscitar nuevos aprendizajes. En este sentido, este dispositivo está pensado como un espacio que transversaliza temáticas y/o problemáticas propias de la formación docente, cuyo abordaje supera los límites de las asignaturas.

La distribución física de los espacios en el taller debe favorecer los intercambios entre los participantes. En cuanto a los recursos didácticos a utilizar, es importante tener en cuenta una variedad de medios y materiales que permitan desplegar un “*hacer*” por parte de los alumnos: consignas, casos, imágenes, textos, películas, etcétera.

### ***Tutorías y Grupos de Reflexión***

Tanto los Grupos de Reflexión como las Tutorías individuales son dispositivos de interacción significativos que posibilitan profundizar en los aspectos personales que se expresan en las prácticas docentes.

El grupo de reflexión es un espacio de encuentro semanal en el que el coordinador-docente trabaja a partir de los emergentes que los participantes traen a la reunión. Un elemento fundamental del espacio es la retroalimentación. Se “ponen bajo la lupa” los elementos de la planificación, las situaciones ocurridas en las instituciones en las que se están efectuando las prácticas, los aspectos referidos a la dinámica del grupo clase, los recursos y la bibliografía sugerida, etc.

Las tutorías son espacios de consulta y evaluación individual entre el docente y el practicante, un dispositivo de aprendizaje privilegiado para la co-construcción y resignificación de sentidos, procesos y prácticas.

El propósito de instalar Grupos de Reflexión y Tutorías individuales durante las prácticas es ofrecer espacios para la exploración e indagación sobre las propias acciones de enseñanza, y promover la reflexión y producción crítica en el intercambio dialógico. Los dos dispositivos que estamos describiendo operan sobre los preconceptos, los prejuicios, los temores respecto de la institución, los grupos de estudiantes y los contenidos a enseñar.

## **PERSPECTIVA METODOLÓGICA**

### **Tipo de Estudio**

El presente trabajo consta de un diseño de investigación de tipo descriptivo, no experimental y transversal.

Se puede afirmar que es descriptivo porque busca lograr una primera aproximación general que responda al interrogante planteado.

Por otro lado, no experimental ya que no hubo manipulación alguna de variables, sino que los sujetos fueron abordados y observados en su contexto cotidiano y natural.

Por último, es transversal ya que realizamos un trabajo determinado por un corte en un momento y en un tiempo particular y específico.

### **Unidades de Análisis**

La población seleccionada para el estudio está conformada por once docentes de Sexualidad Humana o Educación Sexual Integral de distintos profesorados de la ciudad de Rosario.

### **Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos**

La técnica utilizada para la obtención de datos en el presente trabajo fue una entrevista semi-estructurada y la aplicación de una encuesta a través de un cuestionario a once docentes que dictan la cátedra de Sexualidad Humana.

Se selecciona una entrevista semi-estructurada como técnica primordial porque se considera fundamental la recolección de un conjunto de saberes privados para la posterior construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia del sujeto entrevistado. Al emplear esta técnica, se dispone de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible.

Por otro lado, se aplica un cuestionario por ser un instrumento útil y eficaz para recoger información de más de un sujeto en un periodo de tiempo relativamente breve.

Antes de comenzar, cabe destacar que la entrevista a tener en cuenta para el

siguiente análisis fue realizada de manera personal a la docente de cátedra. La misma se realizó en un aula disponible de la escuela y tuvo una duración aproximada de veinte minutos.

Respecto del cuestionario, fue aplicado de manera virtual, anónima y privada a través de *Google Forms* a un total de once docentes de Sexualidad Humana y Educación o Educación Sexual Integral. El mismo consistió de diecisiete preguntas: doce cerradas y cinco abiertas, y de dicho total, diez fueron de respuesta obligatoria. Se adjuntó un apartado final para agregar comentarios personales en caso de considerarlo necesario, del cual solo dos participantes hicieron uso.

Ambas técnicas de recolección de datos pueden observarse en el apartado nombrado como *Anexo* del presente trabajo.

## **ANÁLISIS DE DATOS**

### **Entrevistando a una formadora de formadores en Sexualidad**

En cuanto a la planificación de las clases de Sexualidad Humana y Educación, debemos pensar que hay una notable diferencia entre antes y después de la pandemia según lo referido por la docente entrevistada.

La suspensión de la presencialidad dejó en evidencia viejas desigualdades sociales pero también nuevas problemáticas en torno al uso de las nuevas tecnologías. Zubillaga y Gortázar (2020) hablan de una clasificación en tres brechas tecnológicas: brecha de acceso, de uso y escolar. La primera refiere a la posibilidad de acceso a internet y a dispositivos en esta nueva era; la segunda al tiempo y la calidad de su uso; y la última, a las habilidades del profesorado y disponibilidad de recursos para integrar herramientas digitales a la enseñanza.

Con la vuelta a las aulas físicas, se hizo factible nuevamente la posibilidad de trabajar sobre la temática de manera vivencial: a través de talleres, grupos de reflexión o estudio de situaciones. Esto es importante porque aborda a la ESI desde una perspectiva multidimensional, a partir de la integración de aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales de la sexualidad. Bolaños (2003) se cuestiona cómo impulsar, desde el currículo universitario, dichos espacios y procesos de reflexión, sensibilización y toma de conciencia respecto a la igualdad de oportunidades y la equidad entre hombres y mujeres, de modo que sea posible generar transformaciones en las prácticas universitarias tendientes a eliminar la violencia de género en la universidad y en la sociedad para además poder pensar la sexualidad humana libre de estereotipos o prejuicios.

Como mencionamos anteriormente tomando al autor Roblin (2006), el enfoque de género debe plantearse de manera global, evitando dar un tratamiento restringido a los contenidos curriculares de un área que pudiera considerarse afín. Esto se ve reflejado en la entrevista aplicada cuando la docente afirma que, si bien debe presentar una planificación anual a la institución, cuenta con la libertad de una planificación semanal donde puede atender y dar espacio a nuevos emergentes que ocurran tanto dentro como fuera del aula. Mediante esta flexibilidad en la currícula, Roblin sostiene que es posible formar sujetos con una visión amplia y articulada del mundo físico y cultural, en la cual la asimilación de contenidos no se reduzca a un ejercicio de memorización pura, sino que encuentre eco en los acontecimientos diarios de la vida.

*“... Mira, en realidad es muy difícil seleccionar un tema... Pero la mirada Androcéntrica en relación a la Sexualidad me interesa mucho para trabajar. Me parece que hay mucho ahí. Y después, hay muchas cosas que tienen que ver con las mismas estudiantes como sujetos de derecho (además de como profesionales de la educación). La cuestión de las relaciones sexo-afectivas libres de violencia me parece interesantísimo de trabajar. Ellas mismas lo piden y me lo han enseñado: por ejemplo, cuando trabajamos cuestiones de las masculinidades o el amor romántico, siempre dicen cosas como “no lo habíamos pensado”, “nunca lo vi de esta manera”, “le pasé el material a todas mis amigas...” (Fragmento de la entrevista realizada, Octubre 2022)*

A pesar que diversos países concuerdan en que durante los procesos de incorporación de la perspectiva de género en instituciones de educación superior se han experimentado resistencias desde el interior de dichas organizaciones (Alonso y Lombardo, 2016; Asián et Al., 2015; Messer-Davidow, 2002; Moghadam, 2001; Morley, 2007; Romero, 2008; Verge, Ferrer-Fons y González, 2017), la entrevistada afirma que no se topa en este caso con resistencias familiares o institucionales. Esto le permite trabajar sobre varios emergentes de manera más profunda y siente una gran apertura por parte de la mayoría de sus alumnas.

Sin embargo, la docente establece que, en contextos de mayor privacidad (por ejemplo, durante un examen final) hay alumnas que deciden compartir la postura de su religión en torno a la enseñanza de Educación Sexual Integral. En base a esto, Membrado y Somoza (2022) sostienen en la planificación de su Seminario que vivimos en un mundo donde existe una clara dominancia de la religión cristiana y de la idea de la inferioridad femenina. Según dichas autoras, es una tarea pendiente analizar cómo se cimientan y operan, desde los distintos dispositivos generados por los poderes políticos, las relaciones de género y segregación religiosa.

*“Bueno... yo no he tenido fuertes resistencias. Sí me dicen, cuando estamos solas, con intimidad, me dicen... - “No... porque yo practico tal religión, pero igual me parece re importante lo que aprendimos”... Una vez me pasó que una alumna, luego de rendir, me dijo - “Yo le dije a mi Pastor... esto de los colores, del rosa y celeste, tenemos que revisarlo...”.*  
(Fragmento de la entrevista realizada. Octubre 2022)

Como establecimos durante el desarrollo del marco teórico desde los conceptos de Graciela Morgade, la educación dentro de la escuela siempre es sexual, ya que la sexualidad constituye un aspecto indisoluble del ser humano. La idea sería que, el verdadero proyecto político pueda reconocer dicha educación como tal, y junto con esto encontrarse alerta en caso que la misma se dirija hacia la imposición de una norma patriarcal, heteronormativo o sexista.

Si la escuela siempre está educando en sexualidad, no podemos evitar pensar que la implementación de la ESI y las acciones destinadas a su cumplimiento apuntan, además, a la interpelación sobre las prácticas docentes. Entendemos a las prácticas docentes como aquellos esquemas de interpretación que cada sujeto ha configurado a partir de sus experiencias vitales (Alliaud, 2007).

*“... Creo que suceden muchas cosas (...) Pero yo creo que tiene que ver también con la propia subjetividad, y lo que cada docente ha podido elaborar de su propia sexualidad.”* (Fragmento de la entrevista realizada, Octubre 2022)

En este sentido, Morgade (2013) considera que “las profesoras” entran en la clase decididas a anular el cuerpo (*espacio en blanco*), aceptando el supuesto de que la sexualidad no tiene lugar dentro del aula o es todavía un concepto tabú, algo de lo que no debería hablarse en la escuela.

Según Caricote (2008) los docentes traen consigo procesos de formación marcados por la represión de la sexualidad, lo que les genera un sentir impreciso y en ocasiones negativo frente a ésta. Nos referimos a una generación de educadores que han pasado por sistemas formativos, además de sociales y políticos, en los cuales la experiencia de la sexualidad se ha relacionado con el temor, con la prohibición o con la advertencia sobre los peligros que ella conlleva. De esta manera, en sus escenarios laborales y familiares reproducen, a veces de manera inconsciente, el silencio o la omisión como estrategia frente a la experiencia de la sexualidad.

### **El cuestionario: algunos números que importan**

Los ejes analizados anteriormente en la entrevista nos obligan a reflexionar sobre la importancia de la existencia de la ESI en todos los establecimientos del país y sus dificultades a la hora de la incorporación efectiva de la misma en las aulas.

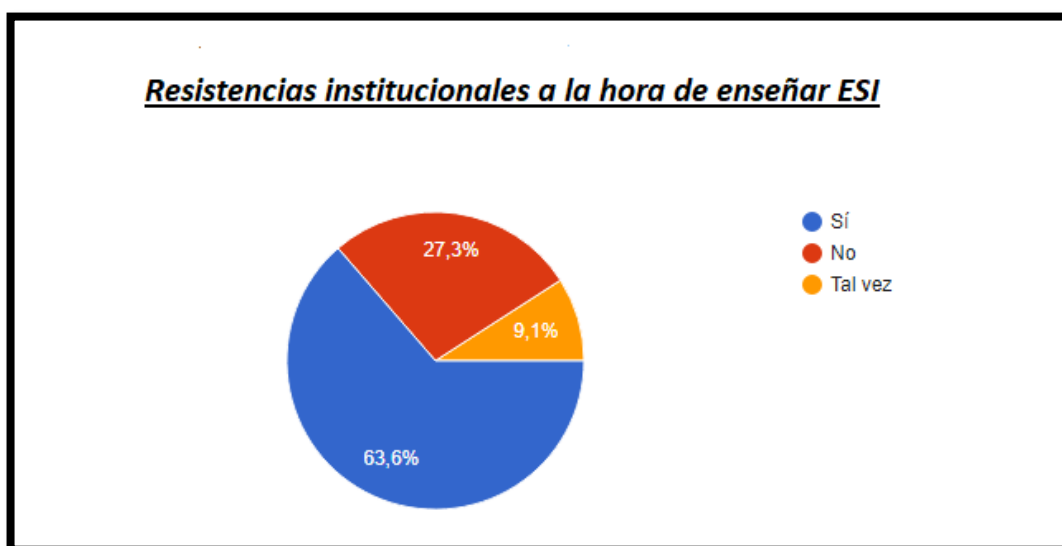
En el cuestionario aplicado, observamos que hay un 27% de profesionales que dicen no haber recibido ningún tipo de educación sexual en ninguna instancia de su trayecto escolar. Al interrogar sobre su recorrido terciario o universitario, la cifra aumenta a un 45% de respuestas negativas. Es decir que, en la actualidad, de 11 docentes a cargo de enseñar Sexualidad Humana, encontramos que 5 de ellas no recibieron dicha formación en sus estudios de grado, y 3 de ellas tampoco en su etapa de colegio primario o secundario debido a sus respectivas edades.

En base a este dato, consideramos que enseñar y transversalizar la perspectiva de género en la formación docente y en el campo educativo en general, sigue siendo una cuestión urgente para la pedagogía crítica.

Al preguntar sobre desde qué enfoque consideran que han recibido educación sexual quienes hayan tenido la oportunidad, más de la mitad respondieron que esto fue desde un paradigma médico/biologicista o moralista. Esto se relaciona con el momento de sanción de la Ley de Educación Sexual Integral, en el año 2006 en Argentina.

Incluso en la actualidad, una categoría encontrada en algunas propuestas de capacitación sobre educación sexual es la teológica-religiosa, que surgió con más fuerza como oposición a la perspectiva de género planteada en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la ESI. Por ejemplo, en el libro *"Cuentos que no son cuentos"*, de José Luis y Silvia Cinalli (2013) se plantea que el sexo biológico es determinante de la identidad, ya que se trata de *"un regalo de dios"*. Como en la *"Educación para el amor"* publicada por el Episcopado en el año 2007 en Argentina.

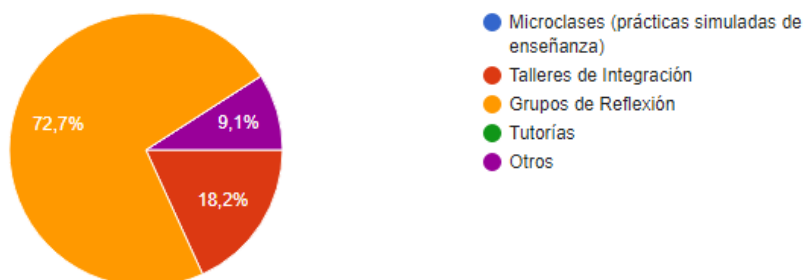
Otro dato curioso, sobre todo al contrastarlo con lo analizado en la entrevista, tiene que ver con las resistencias institucionales a la hora de enseñar Sexualidad Humana.



De las 11 entrevistadas, se ve que un 63,6% (7 personas) manifiestan haber encontrado resistencias a la hora de dar Educación Sexual Integral en una institución educativa. Creemos que esto puede estar relacionado con los estereotipos sobre el feminismo, muchas veces considerado como una lucha solo de mujeres que propaga el odio hacia los hombres, sumado al imaginario instaurado de que no resulta primordial luchar por una igualdad de derechos y equidad de géneros en diversos espacios sociales. Bermudez (2012) sostiene que muchas veces nos encontramos con iniciativas de políticas públicas "aceptables", es decir políticamente correctas, pero que resultan tener un lento impacto en los espacios de formación, como ámbitos escolares o universitarios. Lo que allí ocurre, dice la autora, es que estos paradigmas exhiben y buscan transformar las relaciones desiguales de género que los mismos actores institucionales reproducen y terminan por perpetuar.

Poniendo el foco en lo estrictamente pedagógico, vale la pena resaltar que al cuestionar acerca de qué dispositivo de interacción se considera más apropiado para desarrollar contenidos relacionados a la ESI, los Grupos de Reflexión se posicionan en primer lugar mediante un 72,7% de los votos (8 personas).

**Dispositivos de interacción más apropiados para desarrollar contenidos de ESI**



En este sentido, Buquet (2011) considera necesario llevar a cabo lo que ella llama una “*sensibilización*” para que se genere una reflexión a nivel personal y grupal sobre las relaciones inequitativas entre los diferentes colectivos, y cómo esto se relaciona con el ámbito de la educación.

Luisi Frinco (2018) apoya la idea de una educación liberadora que contemple la sexualidad como una manifestación del ser humano donde están incluidas la afectividad, el placer, la salud sexual y la reproducción. Opina que es increíble que, habiendo atravesado tantos avances tecnológicos y médicos, estos sigan siendo temas poco o nada elaborados en entornos familiares, pedagógicos o académicos. Según la autora, es fundamental que exista una instancia de reflexión por parte de profesionales de la educación, ya que esto no es algo que forme parte del bagaje educativo y cultural, y a veces repercute de manera que genera grandes desconocimientos sobre un aspecto fundamental del ser humano, esencial para comprender un poco mejor su amplia complejidad.

## CONSIDERACIONES FINALES

El presente trabajo se propuso como objetivo indagar acerca de las posibles dificultades a la hora de incorporar una perspectiva de género en el diseño curricular por parte del cuerpo docente que educa en Sexualidad Humana. Luego de un amplio recorrido y a partir del análisis de los datos obtenido, es posible pensar una serie de conclusiones que vale la pena mencionar.

Ante todo, la escuela siempre está educando en sexualidad, y por tal motivo es mejor que sea desde una flexibilidad curricular que permita al cuerpo docente seguir atendiendo y educando sobre las problemáticas emergentes de la actualidad para formar profesionales con una amplia visión, más crítica e inclusiva.

La transversalización de la educación sexual integral es todavía una tarea pendiente de parte de las instituciones, en todos sus niveles, y generar espacios de mayor intimidad para el abordaje de la misma es una necesidad que merece ser escuchada.

Se puede inferir que muchas de las dificultades que se presentan para una sólida presencia de una perspectiva de género verdadera en la planificación y ejecución de las clases, se relaciona con la imposibilidad del cuerpo docente para poder elaborar cuestiones de su propia sexualidad. Además, a esto se le suman mitos sobre el feminismo, y en algunos casos falta de formación y capacitación profesional en la temática de género.

Por esto mismo, resulta interesante que se pueda trabajar sobre la implementación de nuevos dispositivos basados en la interacción, como grupos de reflexión que entren en escena de manera paulatina para poder generar espacios de sensibilización a nivel personal y profesional.

## PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

### a. Planificación de la Intervención y Objetivos de la Propuesta

La siguiente propuesta de intervención en el campo profesional para la incorporación curricular de una perspectiva de género en los Seminarios de Sexualidad Humana consiste en la creación y paulatina construcción de un **Gabinete de Género**, con el fin de atender, escuchar, reflexionar, accionar y formar sobre problemáticas de educación sexual y género que se presenten en el cuerpo docente, directivo y/o institucional en general.

Esta iniciativa será llevada a cabo de manera anual y a través de tres grandes instancias: un primer encuentro de apertura durante el periodo previo al inicio de clases, cuando docentes y profesores se encuentran presentes en los establecimientos educativos y sin alumnado; una segunda reunión en las plenarias de mitad de año; y un encuentro a modo de cierre llegado el final de año, posiblemente en los días que alumnos y alumnas ya no deben asistir al establecimiento.

El Gabinete estará encabezado por la creación de un nuevo cargo *de Referente de Género*, sugerencia que se considera a partir de la entrevista realizada para la presente investigación. Además, el equipo estará conformado por profesionales invitados de la psicología, psicopedagogía, filosofía, antropología y medicina.

Si bien se presenta dicha propuesta de intervención como un Gabinete de Género que propone tres momentos de trabajo con y para el cuerpo docente e institucional, el espacio también se encontrará disponible durante el periodo lectivo para recibir al cuerpo estudiantil, aunque tales incumbencias no serán descriptas o profundizadas en el presente trabajo.

### b. Lugar

La intervención se realizará en el salón de usos múltiples de la institución. Los recursos espaciales que se utilizarán serán bancos, sillas y pizarrones. Es un requisito fundamental que la distribución de los asientos esté configurada de manera circular, a modo de ronda o semi-círculo.

### c. Temporalidad

#### Cronograma de Actividades

##### **Primer Encuentro.** Duración: 3 hs.

En esta primera instancia, se hará la presentación formal del Gabinete de Género y quienes integran al mismo, junto con la descripción de sus objetivos e intereses.

Luego, se repartirán fotocopias del texto “*Un colegio para Alan*”, de Paul B. Preciado, y se solicitará al grupo que lo lean de manera individual y luego en conjunto. Una vez leído, se formará una ronda de palabras en donde cada persona pueda comunicar las sensaciones o experiencias que quiera compartir, y hacer consultas o preguntas.

Se volverán a mencionar los objetivos del dispositivo, ahora en relación con el texto compartido, y se comunicarán las fechas de los próximos dos encuentros.

##### **“Un colegio para Alan”, Paul B. Preciado.**

*El pasado día de Nochebuena moría en Barcelona Alan, un chico trans de 17 años. Había sido uno de los primeros menores trans que había obtenido un cambio de nombre en el documento nacional de identidad en el Estado español. Pero el certificado no pudo contra el prejuicio. La legalidad del nombre no pudo contra la fuerza de los que se negaron a usarlo. La ley no pudo contra la norma. Los episodios constantes de acoso e intimidación que sufría desde hacía tres años en los dos centros escolares en los que se había matriculado acabaron por hacerle perder confianza en su posibilidad de vivir y le condujeron hasta el suicidio.*

*La muerte de Alan podría considerarse como un accidente dramático y excepcional. No hubo sin embargo accidente: más de la mitad de los adolescentes trans y homosexuales dicen ser objeto de agresiones físicas y psíquicas en el colegio. No hubo excepción: las cifras más altas de suicidio se registran entre los adolescentes trans y homosexuales.*

*Pero, ¿cómo es posible que el colegio no fuera capaz de proteger a Alan de la violencia? Digámoslo rápidamente: el colegio es la primera escuela de violencia de género y sexual. El colegio no sólo no pudo proteger a Alan, sino que facilitó las condiciones de su asesinato social.*

*El colegio es un campo de batalla al que los niñxs son enviadx con su cuerpo blando y su futuro en blanco como únicos armamentos, un teatro de operaciones en el que se libra una guerra entre el pasado y la esperanza. El colegio es una fábrica de machitos y*

*de maricas, de guapas y de gordas, de listos y de tarados. El colegio es el primer frente de la guerra civil: el lugar en el que se aprende a decir nosotros no somos como ellas. El lugar en el que se marca a los vencedores y a los vencidos con un signo que se acaba pareciendo a un rostro. El colegio es un ring en el que la sangre se confunde con la tinta y en el que se recompensa al que sabe hacerlas correr. Qué importa los idiomas que se enseñen allí si la única lengua que se habla es la violencia secreta y sorda de la norma. Algunos como Alan, sin duda los mejores, no sobreviven. No pueden unirse a esa guerra.*

*La escuela no es simplemente un lugar de aprendizaje de contenidos. La escuela es una fábrica de subjetivación: una institución disciplinar cuyo objetivo es la normalización de género y sexual. El aprendizaje más crucial que se exige del niñx en la escuela, sobre el que se asienta y del que depende cualquier otro adiestramiento, es el del género. Eso es lo primero (¿y quizás lo único?) que allí vamos a aprender. Fuera del ámbito doméstico, el colegio es la primera institución política en la que el niñx es sometido a la taxonomía binaria del género a través de la exigencia constante de nombramiento e identificación normativos. Cada niñx debe expresar un único y definitivo género: aquel que le ha sido asignado en su partida de nacimiento. Aquel que corresponde a su anatomía. El colegio potencia y valora la teatralización convencional de los códigos de la soberanía masculina en el niño y de la sumisión femenina en la niña, al mismo tiempo que vigila el cuerpo y el gesto, castiga y patologiza toda forma de disidencia. Precisamente porque es una fábrica de producción de identidad de género y sexual, el colegio entra en crisis cuando se la confronta con los procesos de transexualidad. Los compañeros de Alan le exigían que se subiera la camiseta para que probara que no tenía pecho. Le insultaban llamándole marimacho o negándose a llamarle Alan. No hubo accidente, sino planificación y concierto social al administrar el castigo al disidente. No hubo excepción, sino regularidad en la tarea llevada a cabo por las instituciones y por sus usuarios para marcar a aquel que pone su epistemología en cuestión.*

*La escuela moderna, como estructura de autoridad y de reproducción jerárquica del saber, sigue dependiendo de una definición patriarcal de la soberanía masculina. Al fin y al cabo, las mujeres, las minorías sexuales y de género, los sujetos no-blancos y con diversidad funcional han integrado la institución colegio no hace tanto: 100 años si pensamos en las mujeres, 50 o incluso 20 si hablamos de la segregación racial, apenas una decena si se trata de diversidad funcional. A la primera tarea de fabricar virilidad nacional se le añaden después las tareas de modelar la sexualidad femenina, de integrar y normalizar la diferencia racial, de clase, religiosa, funcional o social.*

*Junto con la epistemología de la diferencia de género (que tiene en nuestros entornos institucionales el mismo valor que tenía el dogma de la divinidad de Cristo en la Edad Media), el colegio funciona con una antropología esencialista. El tonto es tonto, el marica, marica. El colegio es un espacio de control y dominio, de escrutinio, diagnóstico y sanción, que presupone un sujeto unitario y monolítico, que debe aprender, pero que no puede ni debe cambiar.*

*Al mismo tiempo, el colegio es la más brutal y fantoche de las escuelas de heterosexualidad. Aunque aparentemente a-sexual, el colegio potencia y fomenta el deseo heterosexual y la teatralización corporal y lingüística de los códigos de la heterosexualidad normativa. Estos podrían ser los nombres de algunas de las asignaturas troncales de todo colegio: “Principios del Machismo”, “Introducción a la violación”, “Taller práctico de homofobia y transfobia”. Un estudio reciente realizado en Francia mostraba que el insulto más común y más vejatorio utilizado entre los alumnxs*

*en las escuelas era “maricón” (pédé) para los chicos y “puta” ( salope) para las chicas. No hubo accidente en la muerte de Alan, sino premeditación de la violencia, continuidad del silencio. No hubo excepción, sino repetición impune del crimen.*

*Sabemos, desde la revolución de esclavos de Haití y de las posteriores revoluciones afroamericanas, feministas o queer, que existen al menos cuatro vías de lucha frente a las instituciones violentas. 1) Su destrucción. Lo que exige un cambio radical de los sistemas de interpretación y producción de la realidad. Y, por tanto, lleva tiempo. 2) La modificación de sus estatutos legales. 3) La transformación que se opera a través de sus usos disidentes —aunque aparentemente modesta, ésta es una de las más potentes vías de destrucción de la violencia institucional—. 4) La fuga, que como insistían Deleuze y Guattari no es huida, sino creación de una exterioridad crítica: línea de fuga a través de la cual la subjetividad y el deseo pueden volver a fluir.*

*Para acabar con el colegio asesino es necesario establecer nuevos protocolos de prevención de la exclusión y de la violencia de género y sexual en todos los colegios e institutos. Todos: públicos y privados. Todos: metropolitanos y rurales. Todos: católicos y laicos. Todos. No estoy hablando aquí de la fantasía humanista de la escuela inclusiva (y su consigna “toleremos al diferente, integremos al enfermo para que se adapte”). Al contrario, se trata de desjerarquizar y des-normalizar la escuela, de introducir heterogeneidad y creatividad en sus procesos institucionales. El problema no es la transexualidad, sino la relación constitutiva entre pedagogía, violencia y normalidad. No era Alan quien estaba enfermo. Es la institución, el colegio el que está enfermo y al que hay que curar sometiénola a un proceso que con Francesc Tosquelles y Félix Guattari podríamos denominar de “terapia institucional”. Salvar a Alan hubiera exigido una pedagogía queer capaz de trabajar con la incertidumbre, con la heterogeneidad, capaz de aceptar la subjetividad sexual y de género como procesos abiertos y no como identidades cerradas.*

*Quiero imaginar una institución educativa más atenta a la singularidad del alumno que a preservar la norma. Una escuela micro-revolucionaria donde sea posible potenciar una multiplicidad de procesos de subjetivación singular. Quiero imaginar una escuela donde Alan hubiera podido seguir viviendo.*

## **Segundo encuentro.** Duración: 3 hs.

En esta oportunidad, se realizará una dinámica de inicio lúdica, llamada “*El Juego de las Esquinas*”. Colocaremos en cada extremo del salón un cartel con cada frase: “*Siempre*”, “*A veces*”, “*Alguna vez*”, “*Nunca*”. El objetivo de la dinámica es poder crear un espacio para la escucha, la reflexión, y reconocer las consecuencias reales de las desigualdades de género. Invitaremos a docentes, profesores, directivos, administrativos y asistentes escolares a pararse en el centro del aula y leeremos una serie de preguntas. Acorde a su experiencia personal, cada persona deberá ubicarse en la esquina que elige para responder.

### **Lista de preguntas:**

¿Jugabas con muñecas?

- ¿Te regalaban autitos de juguete?
- ¿Lavas la ropa en tu hogar?
- ¿Jugas al fútbol?
- ¿Vas a la peluquería?
- ¿Mirás telenovelas?
- ¿Sos de llorar con facilidad?
- ¿Te enseñaron a manejar?
- ¿Te agarrabas a trompadas cuando eras chico/a?
- ¿Tu papá iba a las reuniones de colegio?
- ¿Tu mamá iba a las reuniones de colegio?
- ¿Te depilas las piernas?
- ¿Te depilas las axilas?
- ¿Tocas algún instrumento?
- ¿Te resulta fácil decir que no?
- ¿Te da vergüenza llorar?
- ¿Estas conforme con tu cuerpo?
- ¿Alguna vez tuviste relaciones sexuales sin estar convencido/a?

Al finalizar con la actividad, se animará a que compartan experiencias que se relacionen con las preguntas anteriores. Pueden compartir emergentes que tengan que ver con lo educativo o lo personal.

**Tercer encuentro.** Duración: 3 hs.

Durante esta última instancia, se comenzará por conversar sobre lo trabajado y observado desde principio de año hasta el día de la fecha. Se pedirá a cada participante que comparta su experiencia de manera oral, con el objetivo de poner en evidencia de qué manera el espacio y el Gabinete de Género puede haber resultado útil.

Luego, se le solicitará al cuerpo docente que se reúna por áreas o departamentos (por ejemplo, Ciencias Naturales por un lado, Ciencias Sociales por otro, Matemáticas, Lengua, Música, etc.). Quienes no sean docentes, como directivos, administrativos o asistentes escolares, podrán elegir un grupo con el cual trabajar.

Cada agrupación deberá dialogar y confeccionar una lista con 4 temáticas que les hayan atravesado en relación a la sexualidad y la educación sexual integral. Para finalizar, se hará la puesta en común de lo trabajado y se seleccionarán, del total de propuestas, hasta 5 opciones con el fin de trabajarlas en profundidad el año siguiente, a través de diferentes encuentros o actividades.

#### **d. Destinatarios**

La propuesta de Intervención está creada, en primer lugar, para todas aquellas personas que ocupen y se desempeñen en un rol docente, directivo, administrativo o de asistencia escolar dentro de la institución.

#### **e. Viabilidad del Proyecto**

El alcance del presente proyecto es institucional, y centrado fundamentalmente en quienes se encuentran en puestos de docentes/profesores/profesoras, ya que son las personas encargadas en formar a docentes que el día de mañana se encontrarán educando estudiantes, al frente de un curso.

La fortaleza del proyecto reside en la incesante necesidad de espacios para el abordaje de la sexualidad desde una perspectiva de género, sobre todo desde las áreas educativas que no poseen conocimientos profundos o formación específica en la temática y deben, acorde a la ley sancionada en el año 2006, trabajar de manera transversal. Además, es requisito fundamental que el espacio conformado por el Gabinete de Género sea libre de prejuicios o discriminación sexista, condición que puede ser tomada como herramienta de aprendizaje por los/as docentes para luego aplicar en las aulas.

Por otro lado, se puede hipotetizar que las posibles debilidades de la propuesta de intervención se esconden en las resistencias que los mismos actores puedan oponer, así como también en la imposibilidad de compartir o reflexionar desde experiencias personales, donde un amplio abanico de temores y ansiedades no elaboradas se ponen en juego y limitan la participación.

## **f. Impacto**

Mediante la implementación de la presente propuesta, se busca generar un impacto en la formación docente. Se considera que, a través de un Gabinete de Género que comience a proponer reuniones periódicas, se podrá contribuir a reflexionar sobre la problemática de la inclusión de la perspectiva de género, como así también implicar al cuerpo directivo, administrativo u asistente escolar en general.

Como fin último, es posible también pensar en el alumnado ya que, en definitiva, la propuesta también se vincula con un dispositivo que pretende aportar a una escucha y una formación docente más integral y de género, para poder luego transmitir dicha mirada a sus estudiantes.

## **g. Resultados esperados**

A partir de la implementación del Gabinete de Género se pretende construir un espacio de escucha, atención, reflexión, información y potencialmente formador para el personal que trabaja dentro de la institución educativa; en particular y fundamentalmente el cuerpo docente.

La creación de este dispositivo también aspira a la toma de consciencia por parte de quienes poseen la ardua tarea de educar, junto con la visibilización y la puesta en evidencia de todas aquellas carencias que existen hoy en torno a la educación sexual integral, a veces tanto a nivel personal como de formación profesional, así como también las dificultades a la hora de implementarlas en el currículo.

## Bibliografía

- Profesorado de Educación Primaria: Diseño Curricular para la Formación Docente. (Marzo de 2009). Santa Fe , Argentina.
- Chaves Jiménez, Rocío. (2015). *Revista Espiga* núm. 29, pp. 33-43.
- Álvarez, R. C. (2011). El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. *RLEE (México) Volumen XLI*, 45–64.
- Camilloni, A. (2009). En R. Anijovich, *Transitar la formación pedagógica* (pág. Prólogo). Buenos Aires: Paidós.
- Canfux, V. (1996). Tendencias pedagógicas contemporáneas., (pág. 15). Ibagué, Colombia .
- Coll, C. (1985). *Psicología de la Educación*. Madrid.
- Cristoffanini, P. C. (2014). *COEDUCACIÓN PARA LA EQUIDAD: A PROPÓSITO DEL CORPUS CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN CHILENA. ANÁLISIS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO*. Santiago, Chile: ISSN: 1699-597X - Nº 9, 2014 - pp. 29-49.
- De Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría género: una introducción teórico-metodológica. *Debates en sociología (18)*, 145-169.
- Foucault, M. (1978). *Historia de la sexualidad*.
- Gamba, S. (2008). *¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?* Diccionario de estudios de género y feminismos.
- Gamba, S. B. (2011). *Políticas Públicas Sensibles al Género* .
- Martínez Ortiz, T. (2019). *Experiencias y desafíos en torno a la incorporación de la perspectiva de género y la E.S.I en el Profesorado Universitario de Educación Superior en Geografía de la UNGS*. Ensenada, Argentina : VII Congreso Nacional de Geografía de Universidades Pú blicas y XXI Jornadas de Geografía de la UNLP.
- Millett, K. (1995). *Política sexual*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Montes-de-Oca-O'Reilly, A. (2019). Dificultades para la Transversalización de la Perspectiva de Género en una Institución de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 105-125.
- Ochoa, F. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá.
- RODRÍGUEZ, A. G. (1996). La escuela nueva. La Habana: Centro de estudios para el perfeccionamiento de la educación superior. 17.
- Saldaña, M. N. (2011). Los Estudios de Género en los Grados en Derecho: Propuestas para un diseño curricular de la enseñanza. *REVISTA DE EDUCACIÓN Y DERECHO*, Número 3. Octubre 2010 – marzo 2010.

Tin, L. G. (2008). El rostro múltiple de la homofobia. *Letra S. Salud, Sexualidad y SIDA*.

## ANEXO

### ENTREVISTA REALIZADA A LA DOCENTE DEL “SEMINARIO EN SEXUALIDAD HUMANA Y EDUCACIÓN”, DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA PRIMARIA.

*Viernes, 30 de Septiembre de 2022.*

Antes de iniciar la entrevista virtual, tomo unos minutos con la docente para presentarme y explicarle el motivo de la entrevista junto con la finalidad de mi trabajo de investigación y agradecerle por su tiempo brindado. Le pido su consentimiento para utilizar una grabadora de audio y accede sin inconvenientes; se le informa que se mantendrá la confidencialidad respecto de su identidad y/o datos personales.

*Profesora: P*

***Entrevistador: E***

***E: Antes de comenzar, ¿me podrías comentar un poco a modo informativo, cuántos años hace que das clases en esta institución?***

P: Aquí estoy desde el año 2012.

***E: Entiendo. ¿Y qué asignaturas tenés a cargo?***

P: Tuve casi siempre el Seminario de Sexualidad Humana y Educación. Y ahora tengo también Sujeto de la Educación Inicial y Psicología y Educación. Son dos distintas.

***E: Bien, ¿y cuánta antigüedad en la docencia? ¿Mucha?***

P: Jaja, sí... tengo como 24 años en la docencia... (se ríe)

***E: Bueno, contame brevemente, como puedas... ¿cómo planifican las clases en el Seminario de Sexualidad Humana?***

P: Mira... las clases han variado con la Pandemia. Ahí hubo un cambio en la manera de pensar metodológicamente cómo podemos trabajar una cuestión como la ESI que nos

atraviesa culturalmente, subjetivamente, socialmente... la verdad que fue muy difícil. En general, antes trabajábamos con cuestiones teóricas pero también lo vivencial...

**E: ¿A qué te referís con “vivencial”? ¿Talleres...grupos...?**

P: Sí, sí... grupos, talleres, estudio de situaciones. Se trabaja mucho desde lo que las mismas chicas ven en las Prácticas y Observaciones. Se trabaja también con situaciones que llevo yo en relación a cuestiones áulicas o institucionales, casos más específicos...

**E: Claro, entiendo. ¿Y sentís que tenes libertad como profesora para llevar determinados contenidos como noticias periodísticas, artículos de actualidad...? ¿Cómo se manejan con eso?**

P: En eso no... yo nunca he tenido ninguna dificultad en ese sentido con la institución. Para nada. Nosotros elevamos la planificación del proyecto, después de la titularización hubo una reforma...

**E: Perdón que te interrumpa, ¿Cómo es la planificación que presentan? ¿Es de forma semanal, mensual, anual...?**

P: La que nosotras presentamos a la institución es anual. Después yo siempre trabajo semanalmente las planificaciones... porque de esa planificación general hay cambios, transformaciones acorde a lo que pasa en las clases, a lo que acontece socialmente, algunos libros que son nuevos que resultan interesantes para pensar. Esas cuestiones o situaciones que viven las estudiantes se van modificando semanalmente.

**E: Claro... se encuentran con distintos emergentes dentro y fuera del aula, que pueden ser muy variados... ¿no? Entonces se le presta atención a eso.**

P: Sí... sí.

**E: Bien. ¿A vos, cómo docente, cuál es el tema que más te gusta trabajar?**

P: Mira, en realidad es muy difícil seleccionar un tema... (se ríe). Pero la mirada Androcéntrica en relación a la Sexualidad me interesa trabajar mucho. Me parece que hay mucho ahí. Y después, hay muchas cosas que tienen que ver con las mismas estudiantes como sujetos de derecho (además de como profesionales de la educación). La cuestión de las relaciones sexo-afectivas libres de violencia me parece interesantísimo trabajar. Ellas mismas lo piden y me lo han enseñado: por ejemplo, cuando trabajamos cuestiones de las masculinidades o el amor romántico, siempre dicen cosas como “no lo habíamos pensado”, “nunca lo vi de esta manera”, “le pasé el material a todas mis amigas”...

***E: Claro. Entiendo. Quizás esto habla un poco de la necesidad pendiente de difusión de cierta información... no todo el mundo va a la facultad, a un terciario, o al Colegio...***

P: Sí, claro... sí, sí...

***E: Bien, gracias por tu respuesta. ¿Qué me puedes contar respecto del material que utilizan como profesoras para desarrollar sus clases?***

P: Bueno, nosotras utilizamos mucho material audiovisual... pueden ser videos, por ejemplo... que se yo, conferencias o partes de charlas, mucho de Silvia Bleichmann, hoy trabajamos "Mujeres que no fueron tapa", de Lara Pasquini. Después también trabajo mucho con escenas de películas y con películas directamente. Ahora, parte del Trabajo Final va a ser el análisis de una película...

***E: ¿Ustedes les administran o sugieren los títulos?***

P: No, no... Eso se divide en grupos. Cada grupo tiene una película que toma una temática relacionada con los ejes de la ESI. Después hacemos una integración. Antes seleccionaban siempre las mismas, y se volvía un poco redundante. Ya no las dejo más elegir, jaja. Ahora es muy diferente la riqueza que encontramos.

***E: Bien, entiendo. Y por ejemplo, ¿han trabajado a través de la música en algún momento?***

P: Sí, sí... también... de textos literarios también. De Graciela Cabal, de Isabel Allende. Hemos trabajados videos con cuestiones de humor de Les Luthieres... etc

***E: ¿Te has encontrado alguna resistencia por parte de las familias o de las mismas estudiantes?***

P: No, de las familias como es terciario no nos sucede. Con las estudiantes no me pasó explícitamente en las clases. Sí más que nada en el momento del examen o evaluaciones finales, cuando están solas conmigo, me han dicho: "Uh profesora, yo pensé que usted iba a entrar e iba a hablar todo con e al final, que no nos iba a dejar hablar, etc". Sí después tuve, por ejemplo, chicas que me han comentado que practican alguna religión...

***E: Aja... ¿Cómo se posicionan frente a esto?***

P: Bueno... yo no he tenido fuertes resistencias. Sí me dicen, cuando estamos solas, con intimidad, me dicen... "No... porque yo practico tal religión, pero igual me parece importante lo que aprendimos"... Una vez me pasó, que una alumna luego de rendir, me

dijo “Yo le dije a mi Pastor... esto de los colores, del rosa y celeste, tenemos que revisarlo...”.

**E: Mira que interesante...**

P: Sí! Muy. Le pregunté qué le dijo el Pastor: le contestó que eso era diabólico.

**E: Claro... claro.**

P: Sí... pero ella se pudo posicionar hasta para plantearse al Pastor. No se qué ha pasado después.

**E: Claro, al menos pudo expresar su postura...**

P: Sí... sí

**E: Bien. Y pasando a otro tema: ¿cómo ha sido para vos el hecho de la capacitación en ESI? ¿Te capacitaste dentro de la institución o por fuera?**

P: Mira, yo... me capacité antes de que existiera la ESI. Empecé a trabajar en escuelas públicas, en secundarios. Siempre las preguntas sobre la sexualidad estaban rondando. Cuando con otra compañera propusimos un proyecto para abordar dichas temáticas, en el año 99, empecé un poco como bastante autodidacta...

**E: Claro. ¿Sentís que fue a partir de haber podido escuchar aquellas necesidades?**

P: Sí, totalmente. Fue a partir de eso. Además, todo el mundo decía que los chicos no escuchaban o no hacían caso, pero yo no tenía ese problema. Después en el año 2000 surgió una capacitación en la Municipalidad, fue muy interesante. La hice también. Y surgieron más materiales de Nación, cuando no estaba la ley, unos años después. Eso dio mucho material. Y después también búsquedas personales, siempre seguí haciendo formación, sobre todo después de la promulgación de la ley, que fue más fácil... antes no encontrabas mucho. Antes las capacitaciones eran meramente relacionadas con cuestiones de salud: salud reproductiva y no mucho más.

**E: Claro... sí sí. Giraba todo más en torno a lo preventivo, a lo alarmista, a los peligros de la sexualidad; pero no se hablaba de un montón de dimensiones que quedaban por fuera, ¿no?**

P: Sí, sí...

**E: Siento que es constante la capacitación en esta área, ¿no? Sobre todo por ser un paradigma que aún sigue en permanente construcción.**

P: Pff! Sí. Jaja. Ni hablar. Eso es lo que tiene de interesante: que es inacabable. Vos sabrás. Nosotras vivimos haciendo formaciones.

***E: Bien. Y me decías antes que si pudieras elegir, profundizarías sobre la mirada androcéntrica de la sexualidad...***

P: Sí, androcéntrica y cuando hablamos de las infancias también adultocéntrica. Siempre hay una mirada de lo que hacen los niños/as desde la mirada de una sexualidad adulta. Genera mucha resistencia querer trabajar la sexualidad en la infancia: hay una mirada reduccionista no solo a lo genital, sino también por el hecho que parece que solo la sexualidad pertenece a la vida adulta, y si hay un indicio o rasgo de sexualidad en niños/as rápidamente se le adjudican cuestiones de personas adultas...

***E: Claro, qué interesante. Porque me parece que además, no son sólo los niños/as, sino también los adultos/as mayores quienes quedan por fuera: parece que luego de cierta edad, las personas dejan de gozar de su sexualidad y no disfrutan; cuando en realidad es algo que acompaña desde el momento del nacimiento hasta la muerte.***

P: Sí, tal cual... eso también...

***E: Bien, muchas gracias por tu respuesta. Te hago una pregunta más, como para ir cerrando el encuentro... podés contestarme como a vos te parezca... ¿Qué crees que nos sucede a los docentes frente a la ESI?***

P: Uh... es muy heterogéneo. Muy. Creo que suceden muchas cosas. También difiere de los niveles: en el inicial hay una apertura mayor, secundario también. En el primario hay más resistencia. Pero yo creo que tiene que ver también con la propia subjetividad, y lo que cada docente ha podido elaborar de su propia sexualidad.

***E: Claro...***

P: Pero en general, yo creo que la ESI ha sido bien recibida en la escuela, aunque por supuesto falta un montón. Cuando yo empecé a trabajar y había casos de denuncias o vulneración de derechos o delitos sexuales no teníamos a dónde recurrir. No sabías qué hacer. No podías hablar con nadie. Con suerte, encontrabas a alguien que te escuchara en un Centro de Salud. Y ahora, por ejemplo, eso ya está trabajado de otras maneras, y yo no creo que en el nivel inicial haya (o si hay, hay muy pocos) que digan "No, no vamos a abordar esta temática". Cuando antes... había un silencio terrible en torno a esto. Tampoco tenías herramientas, pasos o cómo seguir estas cuestiones. Era difícil. Con esos ejemplos sí veo que hubo un cambio en muy poco tiempo. Igual para mí es muy grande. Después

también me parece que las adolescencias instalaron mucho el tema de la ESI como derecho: mucha militancia, mucha visibilización...

***E: Bien... muchas gracias. Una última pregunta cortita antes de despedirnos: Si tuvieras algún lugar de decisión, donde alguna decisión tuya pudiera llegar a todos los niveles educativos, ¿propondrías alguna política educativa nueva, algún espacio nuevo de abordaje o algo por el estilo?***

P: Sí... para el nivel terciario en primer lugar me parece que tiene que existir un cargo de Referente o Referenta de Género. Tiene que estar. Y después, pondría un año más el Seminario de Sexualidad. Para mí tendría que haber en segundo o tercero otros cuatrimestres... sino queda muy corto, muy acotado. Y trabajaría mucho la cuestión transversal. Eso falta muchísimo.

***E: Bien, muy clara tu respuesta. Muchas gracias por tu tiempo, me sirve mucho todo lo conversado. ¿Tenés alguna consulta antes de terminar?***

P: No, no. Está buenísimo que estés haciendo esto... la parte de lo pedagógico... así después... está bueno, es súper interesante. Te va a gustar. Después te apasiona, quizás ya estas apasionado.

***E: Sigamos educando y militando por todos estos cambios, como equipo dentro del campo de la Educación.***

P: Sí, jaja, seguramente...

***E: Muchas gracias por tu tiempo.***

**CUESTIONARIO APLICADO A TRAVÉS DE GOOGLE FORMS A UN TOTAL DE  
11 DOCENTES DE SEXUALIDAD HUMANA Y EDUCACIÓN**

¿Recibió Educación Sexual en alguna instancia de su trayecto escolar? \*

- Sí
- No
- De alguna manera

¿Y en sus estudios terciarios/universitarios?

- Sí
- No
- De alguna manera

¿Desde qué paradigma considera que ha recibido Educación Sexual?\*

- Enfoque Médico/Biologicista/Higienista
- Enfoque Moralista
- Enfoque de la Sexología
- Enfoque de Género
- Otro
- Más de uno
- Ninguno

¿Cree que puede enseñarse ESI de manera transversal? \*

- Sí
- No
- Tal vez

¿Ha tenido que adaptar algún contenido de ESI con el que no estaba de acuerdo? \*

- Sí
- No
- Tal vez

¿Cuál?

¿Se ha encontrado alguna vez con resistencias institucionales a la hora de enseñar ESI? \*

- Sí
- No
- Tal vez

¿Cuáles?

¿Se ha encontrado, en cambio, con resistencias familiares?\*

- Sí
- No
- Tal vez

¿Cuáles?

Cuando planifica sus clases de ESI, ¿lo hace en lenguaje inclusivo? \*

- Sí
- No (no estoy de acuerdo)
- No (estoy de acuerdo, pero me cuesta utilizarlo)
- No (no me parece necesario)
- A veces (me cuesta utilizarlo)

Teniendo en cuenta sus clases, ¿Qué modelo pedagógico siente que utiliza? \*

- Modelo Conductista
- Modelo Academicista
- Modelo de la Escuela Nueva
- Modelo Constructivista
- Me adapto al modelo pedagógico que cada situación requiera
- Otro

¿Utiliza estrategias de inicio o caldeamiento para realizar la apertura de sus clases? \*

- Sí
- No
- A veces

¿Qué estrategias didácticas o metodológicas utilizaría para el desarrollo de una clase de ESI? Nombre al menos 2.

¿Qué dispositivo de interacción considera como más apropiado entre lxs estudiantes para desarrollar un contenido de ESI? \*

- Microclases (prácticas simuladas de enseñanza)
- Talleres de Integración
- Grupos de Reflexión
- Tutorías
- Otros

Si tuviera que nombrar 3 dificultades para planificar clases de ESI; ¿Cuáles cree que podrían ser?

¿Ha recibido, por parte de la institución donde trabaja o del Estado, capacitación en torno a los nuevos contenidos en Sexualidad Humana, Género, Diversidad o Educación Sexual Integral?

- Sí
- No
- Poco
- Bastante
- Me he capacitado por mi cuenta

Puede agregar aquí sus observaciones personales.  
Muchas gracias por su tiempo!