

Análisis de las prácticas docentes en el nivel medio en relación a la Ley de Educación Sexual Integral 26.150

Analysis of teaching practices in the middle level in relation to the Law on Integral Sexual Education 26.150

Aguilar Yesica Paola, yesi_ag@yahoo.com.ar
Azpiroz Alejandra, consultasazpiroz@gmail.com

Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Unidad Académica Caleta Olivia

Recibido: 20/04/2017 Aceptado: 03/07/2017

RESUMEN

El desarrollo del presente trabajo indaga acerca de las prácticas docentes en torno a la implementación de la ley 26.150, pretende desandar las mismas para poder encontrar en los “núcleos” los significantes que dan respuestas a las múltiples problemáticas que se enfrentan los actores de las instituciones escolares y que aún no han podido ser retomadas desde los procesos de enseñanza y aprendizajes. Para realizar esta investigación se hizo un relevamiento de entrevistas a una muestra de 32 actores claves de las escuelas secundarias públicas de Caleta Olivia. Dando como principal resultado que un gran porcentaje de los entrevistados aún no se han anoticiado de la promulgación de la ley, y que todavía no cuentan con las herramientas pedagógicas necesarias para abordar estas temáticas. En consecuencia, y como parte del trabajo que hemos realizado se propone un cambio paradigmático en el cual la modificación de las concepciones sobre lo que es la/las sexualidad/es sean de-construidas, desde una perspectiva de profesionales reflexivos y el enfoque de género.

Palabras clave: sexualidad/es; profesionalización; educación; género; reflexividad.

ABSTRAC

This research is about the teaching practices around the implementation of the Law 26.150. Its intentions are to undo those practices in order to find in the "nuclei" the signifiers that answer the multiple problems which are dealt by the actors of scholar institutions, and have not yet been able to be resumed from the teaching and learning processes. In order to carry out this research, a sample of 32 key players from public secondary schools in Caleta Olivia was interviewed. The main result is that a large percentage of the interviewees have not yet been informed about the enactment of the law, besides that they do not yet have the necessary pedagogical tools to address these issues. Consequently, and as part of this work, we propose a paradigmatic change in which the modification of notions about what is/are sexuality/ies been de-constructed from the perspective of reflective professionals and gender approach.

Keywords: sexuality / es; professionalization; education; gender; reflexivity.



INTRODUCCIÓN

El presente Informe Científico Técnico, es resultado del trabajo que se está realizando en el PI B 200/2 “Analizar el impacto de la implementación de la ley 26.150 en una muestra representativa de la escolaridad secundaria y su incidencia en las denuncias de ASI¹”, en su primer tramo de trabajo, durante el año 2016, y de acuerdo a las líneas de trabajo que surgieron de lo investigado durante los dos años de duración del PI 158/2 “El lugar y la representación de las madres cuyos hijos/as han padecido ASI”.

La formulación de un plan de trabajo de beca, otorgada por la Secretaria de Investigación y Posgrado, de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, permitió dar un nombre y encuadre al proceso que se realizó como becaria y estudiante investigadora, y que posibilitaría un perfeccionamiento de las herramientas adquiridas como estudiante investigadora.

La traducción de lo investigado, de las hipótesis y de algunas respuestas provisorias a las que se puede llegar producto del trabajo; en acciones concretas sobre la praxis, resulta de especial interés debido a la falta de acciones concretas que determinen una innovación que llegue a buen puerto y produzca cambios sustantivos en las subjetividades de los y las integrantes de la comunidad educativa, en torno a la ley de educación sexual integral.

Por ende, el desarrollo de las entrevistas realizadas a los informantes claves de las instituciones educativas es de vital importancia, para develar el entramado de subjetividades en las instituciones que posibilitarían y/u obstaculizarían ciertos aspectos en relación a la implementación de la ley.

OBJETIVOS

- Conocer los obstáculos que impiden la transferencia conceptual y actitudinal de ESI².
- Posibilitar líneas de alcance teórico- práctico para la posterior capacitación de recursos humanos que mejoren salud comunitaria.
- Brindar asesoramiento especializado a las entidades educativas de la localidad posibilitando la reflexión colectiva, identificando estrategias de intervención, en temáticas relacionadas a la educación sexual integral y devenires vinculados a la misma.

ANTECEDENTES INMEDIATOS

Contamos como antecedentes el trabajo enmarcado en el proyecto de investigación (029-B81/2) que llevó el nombre “Del Acto al Afecto” radicado en (UNPA) sede Caleta Olivia, cuyo interrogante inicial era las relaciones de causalidad entre Abuso Sexual Infantil (ASI) y suicido adolescente en la localidad santacruceña de Las Heras. Dicho proyecto debió ser re-direccionado ante la irrupción duplicada de lo siniestro: la temática en sí y el no lugar institucional; el vacío de ley. Sin embargo aquello que se perfilaba como fracaso o “trompe l'oeil” encuentra una vía progresiva hacia el tratamiento de otra temática de similar incumbencia, constituyéndose para tal fin, un sub-proyecto. Surge una nueva pregunta, indagar el lugar que ocupa la madre dentro de la constelación familiar en aquellos casos donde acontece una situación de abuso sexual infantil.

¹ Abuso Sexual Infantil

² Educación Sexual Integral

El proyecto de investigación PI B-158/2 “El lugar y la representación imaginaria de las madres cuyos hijos han padecido ASI”, se constituye otro antecedente inmediato del presente informe. Las líneas de análisis, producto de los resultados provisorios alcanzados, dio paso a este proyecto de investigación y plan de trabajo, de modo que se pueda profundizar en las distintas variantes del tema de la educación sexual integral y su relación directa con las denuncias de abuso sexual infantil.

Asimismo, la sanción de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, en el año 2006, se constituye como otro antecedente directo, ya que fija las pautas directas en las cuales la educación sexual debe ser transmitida, a través de los lineamientos curriculares que de ella devienen; y el Programa Nacional que ofrece propuestas de diferente índole y para las áreas de los distintos niveles educativos.

MARCO TEÓRICO

Teniendo en cuenta las entrevistas realizadas y los alcances teóricos a los que se ha llegado Y la necesidad de elaboración de un marco teórico para sostener las hipótesis a las que se arribamos con el presente trabajo de investigación, debemos plantearnos que factores intervienen en la dualidad de definir y proclamar a la tarea educativa una de las más importantes para el advenimiento de los sujetos críticos del futuro , pero por el otro lado somos los primeros en desvalorizar y anular la función educativa de los docentes en general.

Comenzaremos por señalar lo que muchos teóricos de la educación definen como conocimientos “relativos”, adquiridos en la escuela, así como casi todo lo que se aprende en la sociedad. Al respecto, esto tiene profunda relación los cambios que se vienen dando tanto a nivel tecnológico, como económico, el avance social, cultural y de la ciencias, predomina la hipervelocidad y la poca permanencia de lo que antes era mucho más duradero.

Siguiendo el análisis que realiza Gabriela Misirlis (2015), en “Le Monde Diplomatique”, en relación a la banalización de los grandes objetivos con los que la escuela se constituyó en sus inicios como uno de los grandes dispositivos pedagógicos de la modernidad, en los nuevos sentidos que se le asigna, menciona que:

“(…) hoy es la legitimidad de esta experiencia es la que esta puesta en duda. Se cuestiona, se objeta, se critica, se duda del tiempo de la subjetividad que produce la educación obligatoria. Los cuestionamientos provienen de diversos sectores: las familias reclaman mejores aprendizajes, el ámbito del trabajo acompaña este reclamo y pide que los jóvenes lleguen con saberes específicos que les permitan ser empleados y la universidad cuestiona cómo arriban al nivel sin los conocimientos básicos de lectura, escritura y matemática. Los alumnos también reclaman cambios en la vida cotidiana escolar con conductas rebeldes o, incluso, abandonando la institución.” (Misirlis; 2015: 23)

Por ende, esta idea circula a toda la escuela y delimita sus quehaceres cotidianos, trabajos que en muchos casos vienen delimitados por la utilización del tiempo que se presenta cuadrulado, es decir marcado por lógicas en las cuales se separan y se contabilizan los tiempos asignados a cada tarea, a cada espacio y periodo de descanso. Remarcado según las instancias a las que se tenga que asistir, y en el caso de los profesores “taxis” en las innumerables lugares de trabajo docente para cubrir un salario.

En los relatos de los informantes se visualiza un trabajo de “la urgencia” en detrimento de lo importante, se trabaja con un tiempo perentorio. Este aspecto observable se cruza con el trastocamiento del tiempo y del espacio que es típico en la pubertad y la adolescencia, a consecuencia de sus cambios vitales de procesamiento del pensamiento, de las defensas, de la conceptualización del tiempo y del espacio propio de su “yo”, “superyó” y los diques que fallan en el “ello”. Este aspecto disminuye la capacidad de atención, por todos los cambios que se dan en torno a los duelos por los cambios del cuerpo y modificaciones a las lógicas de pensamientos.

El trabajo de los docentes se encuentra mediado por todas las cuestiones mencionadas, y además por las condiciones laborales a las cuales se enfrenta, propias del sistema educativo argentino; el autor Rafael Quiroz (1992) en su texto “El tiempo cotidiano en la escuela secundaria”, analiza la cuestión del tiempo desde la perspectiva de los docentes y su condición laboral:

“(…) para los maestros de secundaria la distribución del tiempo se plasma como la capacidad de sobrevivir todos los días: levantarse a temprana hora, correr de una escuela a otra siempre de prisa, solicitar permisos para arreglar múltiples trámites administrativos y burocráticos (...), asistir a reuniones de academia, atender a los padres de familia, conseguir bibliografía y material didáctico, ya en la noche preparar las lecciones del día siguiente o, no en pocas ocasiones, develarse en la revisión o calificación de areros cuadernos o exámenes.” (Quiroz; 1992: 3)

Hay una extensa cantidad de material teórico que aborda esta cuestión, sobre todo en las consecuencias a nivel anímico del/la docente o lo que después sucede frente al aula, entre lo que el docente planifica y el contacto real con el aula, el desencuentro y cambio brusco entre lo que se planifica y lo que sucede. Esto termina siendo un elemento de la violencia simbólica que está presente y se ejerce, y por la cual no queda tiempo para las actividades que se plantean desde la organización escolar, tales como talleres, grupos de estudio, capacitaciones, o trabajo en equipo con los demás docentes de la institución. O por lo menos se concibe como imposible mantenerlas en el tiempo cronológico, para lograr un resultado.

La ley le dio legalidad al contenido de derechos, de libertad, cuidados corporales y del individuo en general, a democratización de los saberes, a la inclusión de las minorías étnicas, sexuales, pero no legitimidad dentro del ámbito escolar. Los dispositivos de capacitación y sensibilización, no alcanzaron para darle legalidad derivada de un saber que se apropiaría en los actores educativos. Es imperioso lograr cambios a niveles profundos donde el saber que brinda la Educación, ocupe un lugar primordial en la agenda nacional y provincial, dedicándoles esfuerzos a transformarla desde sus cimientos para poder enfrentar innovaciones del tipo que se requiere con una ley como la 26.150 de Educación Sexual Integral.

En este punto se hace necesario interrogarnos cómo se construye la profesionalidad, qué lugar ocupa la profesionalización de los docentes dentro su vida escolar. En la cotidianeidad se sienten auxiliares de “todo el mundo”, es decir se sienten auxiliares de otras profesiones; y esto se debe al lugar social que ocupan, sobre todo las ligadas a la educación y a lo social, en las cuales se atienden las emergencias constantemente, no solo es un trabajo simplificado, sino que se encuentra atravesado por distintos sentidos. Ni aun en los momentos históricos de la Argentina donde se han remunerado bien a los profesionales de la educación, el lugar social de menoscabo se ha cambiado.

A lo largo de los años, el concepto de profesionalización docente ha atravesado distintas concepciones, a saber: de considerarse un mero transmisor de conocimientos, totalmente aséptico del proceso de aprendizaje, encarnado en el “Maestro” que tenía una gran misión, un gran saber, transmitido en el aula en forma repetitiva, con una modalidad academicista, Beatriz Avalos (2000) denomina a este modelo como “pre-profesional”:

“(…) se les entregaba un “toolbox” con las herramientas didácticas necesarias para su trabajo: pizarrón, tiza, ábaco, y un texto- guía. Al maestro de este nivel, se lo ve, sin embargo como una persona dedicada a una gran misión”. (Avalos; 2000: 3)

A pesar de que la formación académica siguió perfeccionándose los resabios de este primer modelo aún se encuentran vigentes tanto en el imaginario social como en el de los propios docentes. Esta formación continúa hacia el modelo de “profesional autónomo”, la formación académica en sí misma, ya que se introducen elementos “científicos” a la pedagogía que se adquiere a través de la formación docente, como una disociación entre teoría y práctica que aun hoy se sigue sosteniendo. Según la autora:

“(…) recibe instrucciones de como diseñar las clases, como traducir objetivos conductuales en actividades de enseñanza y evaluar en relación a esos objetivos. (...) La profesora es responsable de lo que ocurre en el aula y realiza su enseñanza dirigiéndola en forma más o menos prescriptiva con sus alumnos.” (Avalos: 2000: 4)

Se han propugnado cambios e innovaciones en pos de pasar al siguiente “nivel” de formación de los profesados, pero existe una suerte de obturación, que se presume es de carácter estructural. En las escuelas generalmente se sigue enseñando como siempre lo hicieron, algo de las innovaciones y reformas que se han pensado para el sistema educativo y la formación de los formadores, ha pasado desapercibido de la realidad de los y las profesoras, y del contexto cultural que los envuelve, esta es la relación que la autora establece entre las reformas o cambios que se han querido hacer y la falta de respuestas del medio educativo.

En relación a los obturadores que se vinculan al abordaje de los temas de la ley de educación sexual integral, la profesionalización docente es parte primordial ya que implica la cuestión un “saber hacer” dentro del aula en torno a saberes que aún no se han podido asimilar. De acuerdo a los recorridos que hacen los autores consultados, se nos propone una nueva óptica en la cual la o el profesor/a pueda acceder a una *reflexión en la acción*, constituyéndose así en un profesional y educador reflexivo desde la perspectiva de Shon (1982).

El movimiento de la enseñanza reflexiva, acompaña las nuevas formaciones de docentes que realizan desde la práctica esta forma de entender la enseñanza, opuesta a definiciones anteriores en los cuales la enseñanza era concebida desde una forma más rutinaria, que favorecerían la repetición y la rutina áulica, llevada adelante por tradiciones y autoritarismos. De acuerdo al análisis que realiza la autora Nora E. Juri (2015) es un proceso que se lleva a cabo antes y después de la acción, lo que implica una reflexión sobre la acción y presupone una actitud activa:

“(…) la acción reflexiva supone una actitud activa, persistente y cuidadosa de las creencias y/o practicas desempeñadas. (...) reconocer la intervención de las

intuiciones y emociones, para ello, se requiere de una apertura intelectual y un alto grado de responsabilidad” (Juri; 2015: 27)

Planteando también formas de llevar adelante la práctica desde el momento cero en las actividades anticipatorias de la profesión, en compañía de guías que ayuden por su experiencia a conocer los avatares de la situación áulica e institucional, esto a modo de una formación más artesanal, que va en concordancia con la reflexión en la acción.

“(…) en donde conocerían no solo contenidos conceptuales, sino lógicas de resolución ante situaciones de inseguridad, concibiendo estas acciones como elementos intervinientes y articulados con el curriculum. (...) una lógica que permita al futuro profesional una confrontación creativa ante las situaciones cambiantes y problemáticas.” (Juri; 2015: 28)

Se habla de desarrollar la capacidad reflexiva del docente en tanto ésta constituye una parte esencial de la profesionalidad, ya que permite manejar la complejidad de las situaciones y resolver problemas prácticos, en tanto el mismo implica un pensamiento a modo introspectivo del propio quehacer.

Desde esta propuesta se pretende que los futuros egresados sean formados en esta práctica de ACCIÓN- REFLEXIÓN- ACCIÓN, retomando el despliegue de personalidades más reflexivas, lo que nos posibilitarían habilitar un nuevo esquema de revisión de los marcos actuales donde se desarrolla la educación formal, según Fainholc (2011) desde una perspectiva de género. Es decir formando profesionales reflexivos se propicia incorporar la enseñanza desde la perspectiva de género.

La actividad educativa actual encierra muchos estereotipos, prejuicios y creencias, que aun inconscientemente reproducimos en nuestra cotidianeidad áulica. Para contrarrestar esto es necesario instalar una *pedagogía crítica* que exponga las falsas creencias y nos ayude a analizar y vislumbrar las respuestas estereotipadas, permeadas en este caso con la ley de educación sexual integral. Respecto a estas formas de decisiones Fainholc (2011) dice:

“En el caso de la interacción con sus alumnos y alumnas, desde la perspectiva de género, afloran ciertas prácticas rutinarias que comprometen dimensiones formativas actuales y futuras muy complejas” (Fainholc; 2011: 72)

Respuestas estereotipadas que podemos encontrar en distintos momentos de la rutina escolar diaria, momentos que son parte de un currículum que no es explícito sino es más bien oculto, por ejemplo en el caso de parar de jugar cuando toca el timbre, enseñar solo en biología los métodos anticonceptivos, y diversas desigualdades ligadas al género. En concordancia no solo la escuela esta interrogada sino también el modelo familiar, la vulnerabilidad económica a la cual se las arroja, se suma a la caída de los vínculos tiernos favorecidos por un adulto cuidador.

La autora menciona que en las rutinas de enseñanza más comunes, pueden verse estos estereotipos que permean nuestras prácticas, y que se pueden encontrar desde la fase racional de la programación didáctica, por ejemplo en historia al seleccionar los temas que excluyen a las mujeres hacedoras de momentos históricos importantes; luego en las rutinas interactivas que refieren a la práctica concreta, como en la asignación de conductas vistas como normales para algún sexo que para otro no, por ejemplo “las mujeres no deben hablar así”, o en el caso

de los varones “es propio de ellos, de la adolescencia que se expresen así”. También en lo pos-activo, es decir en los impactos, como la autora menciona la elección de las jóvenes de unas profesiones y no otras, las cuales casualmente están reservadas para su género. Entonces:

“Considerar el tema es develar la “ceguera ante lo obvio”, porque la realidad de la discriminación sexista es tan evidente y esta tan generalizada e internalizada en las creencias y actitudes cotidianas que pasan inadvertidas. (...) Sería deseable que las/los educadoras/es tomaran conciencia del trato diferencial que desarrollan en sus diarias intervenciones frente a chicos y chicas, muchas veces, sin saberlo ni desearlo.” (Fainholc; 2011: 74)

Y esta ceguera de género lleva a otras cegueras, que pueden ser históricas y políticas, produciendo una suerte de desmentida de los efectos psíquicos, sociales, económicos del terrorismo de Estado, deviniendo en apropiación del fenómeno patrio. Por eso la visualización de una práctica educativa desde esta mirada redundaría en resignificación tanto del hacer dentro como fuera de la escuela, beneficiando y posibilitando innovaciones, tales como los ejes conceptuales de la ley que aquí se pone en foco, y daría nuevas formaciones integrales para los estudiantes.

Si tenemos en cuenta que la sexualidad es un todo conformado por distintas facetas de la vida humana, y que forma parte de la vida cotidiana podríamos considerar que es una temática que ya no puede ser ignorada, sino más bien tomada y puesta a discusión por todos los actores educativos. Las consecuencias que hemos observado a nivel micro y macro son evidentes y tienen que ver directamente con la falta de tratamiento de estas temáticas desde el inicio de la edad escolar. Los casos de femicidios masivos, secuestros por trata de blancas, los crímenes de odio a la comunidad LGBTyQ, la pandemia de casos de abuso sexual infantil contra niñas, niños y adolescentes, son sólo algunos de los ejemplos a los cuales la sociedad se enfrenta, la ausencia reflexión y estudio sobre estas facetas de la sexualidad, y por ende las violencias que se ejercen, propician que cada vez haya más casos y que no se visualice una respuesta que dé solución a estos crímenes.

METODO DE INVESTIGACIÓN Y MATERIALES

Para la presente investigación se utilizó un tipo de método cuanti- cualitativo, en el cual se desarrolló la toma de entrevistas a informantes claves, de las escuelas secundarias de Caleta Olivia, comprendiendo a profesores, preceptores, plantel del área de psicopedagogía, directivos, entre otros. Se hicieron 32 entrevistas a miembros de la comunidad educativa, entre los que diferenciamos 15 mujeres y 20 varones, profesionales dedicados a la educación.

El instrumento se elaboró en el grupo de investigación, se discutió en diversos encuentros, y se modificó hasta alcanzar las preguntas que responderían aunque sea parcialmente a las hipótesis que teníamos, y poniendo a prueba las mismas en pruebas pilotos que se hicieron algunos docentes.

Se entrevistaron a estos integrantes que trabajan en las escuelas públicas en las que se realizó las encuestas a los adolescentes, para tener los datos de ambas partes que conforman a la comunidad educativa. En la primer parte del estudio de la educación sexual integral desde la perspectiva de los estudiantes a través de las encuestas masivas se tomó la decisión metodológica de no encuestar a las escuelas secundarias privadas ya que son religiosas, y los

sesgos de tipo religioso influirían de alguna manera en las respuestas que se darían para la misma. Las demás escuelas secundarias públicas son laicas, por lo tanto la elección de las mismas ha conestado de este criterio de selección.

La muestra representativa fue calculada según indica la bibliografía internacional y el asesoramiento específico recibido del metodólogo consultado a tal fin; esta muestra está compuesta por docentes de escuelas públicas, de ambos sexos, entre 27 y 61 años de edad, cuyas características etnográficas son clase media/baja y clase media.

El instrumento aplicado es una entrevista de carácter anónimo que consta de 30 preguntas que pueden ser leídas en términos cuanti/ cualitativos y realizada a modo de entrevista semi-abierta, para lograr una mayor comodidad del entrevistado, y apertura hacia las preguntas.

RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS (Lectura cuantitativa)

De acuerdo a las entrevistas realizadas a los actores claves de las instituciones educativas, pudimos indagar distintos tópicos de análisis con respecto a cómo se perciben ellos/as frente a la educación sexual integral, y cómo conceptualizan la sexualidad de los estudiantes de las instituciones educativas en las cuales se encuentran inmersos, contraponiéndolo en muchos casos según sus respuestas a las representaciones de su propia sexualidad.

Las edades de los entrevistados oscilan entre los 27 y 61 años, por lo que podemos ver que en la educación se encuentran rangos etarios variados, sin que esto sea un dato que influya en las respuestas sobre la percepción de la educación sexual integral. Lo que sí se pudo notar en el análisis de las respuestas con respecto a su formación, es que aproximadamente la mitad de los entrevistados tienen una formación técnica, es decir que no son profesores, por lo tanto, se encuentra ausente en la misma la formación pedagógica que es inherente a los profesorado.

La actitud que se presenta en los entrevistados frente a la pregunta si se conoce la ley de educación sexual integral, o si tienen algún conocimiento de los temas que trata, indica que **el 59 % (19 casos)** de ellos contestan que no la conocen, y que aunque saben que es una ley, en muchos casos contestan que no han recibido información alguna por parte de los directivos. Se presenta en este caso una “actitud infantil” donde sólo se hace o se aprende si me lo ordena, y también un exceso de autoritarismo.

En cuanto a capacitación y material didáctico para trabajar los temas de ESI tenemos que el **66% (21 casos) no han recibido alguna capacitación o charla, con respecto al tema**, el 34 % (11 casos) si han podido asistir o la escuela donde ellos/as asisten se impartió capacitación sobre educación sexual integral. A pesar de haber solicitado capacitaciones, las mismas no han llegado a darse ni han tenido lugar en las agendas escolares, dejando en claro que es una de las “preocupaciones” que se deja como último ítem. En cuanto a los materiales de trabajo, que en casi todos los casos se proveen a partir del Ministerio de Educación, el 63 % (20 casos) no tienen material, ni han podido acceder a ellos, el 37% (12 casos) tienen material, en este caso, tienen acceso a través de la biblioteca o han podido obtener las revistas de trabajo para abordar cuestiones con la familia o los jóvenes estudiantes.

A partir de la pregunta sobre quienes deberían ser los principales responsables de educar en educación sexual integral, se les dio la opción de elegir entre los padres, es decir la familia, o los docentes, es decir la escuela. Hubo un consentimiento de una gran parte de los

entrevistados de que la educación sexual integral debe ser de forma conjunta, es decir con la escuela reforzando aquello que se enseña en cada hogar. En algunos casos aislados (4 entrevistados) se refirió a que la educación sexual es un tema únicamente de los padres, tal vez puede haber un refuerzo luego en la escuela pero es responsabilidad de las familias hablar sobre esta cuestión en particular.

Cuando se indagó sobre cuáles serían los beneficios de abordar los temas de la educación sexual integral en las escuelas secundarias, las respuestas fueron variadas, y en otros hubo una tendencia (el 47% de los entrevistados) a contestar que se abordaría de mejor manera la cuestión de los embarazos en las estudiantes adolescentes (sobre todo en las más jóvenes), identificando esta cuestión como una problemática que se presenta en el ámbito educativo hace bastante tiempo y que interviene directamente con las trayectorias escolares de las estudiantes. La escuela, como institución, a pesar de los años que viene trabajando sobre este tema aún no se ha puesto en escenario la transformación de las instituciones para contener esta situación haciéndola propia y parte de la juventud, junto a eso un trabajo de empoderamiento de las jóvenes como parte de entender a la sexualidad femenina.

También se refirió, en un 21% (7 casos) a la prevención de las enfermedades de transmisión sexual, como un tema de valor al tratamiento desde la ley, ya que se alude a la poca importancia desde los estudiantes con respecto a este tema, o una falta de entendimiento, afirman los formadores.

Es importante destacar, que en esta última indagación, también hubo respuestas tendientes a hablar sobre la importancia de tratar temas como el valor del cuerpo, el respeto propio y de los demás, entender la sexualidad desde la perspectiva de cada persona, la integración, el tratamiento de la homosexualidad y la violencia, las relaciones de parejas, entre otras. Casualmente esta forma de ver la educación sexual coincide con que estas personas han recibido capacitación, conocen la ley y poseen materiales para trabajar casi en su totalidad.

En cuanto a los obstáculos para la implementación de la ESI, se identifica en un 38% a los *padres o familia como obstáculo para poder tratar en clases la educación sexual*, el 22% indico la poca capacidad o la falta de herramientas de los educadores, indicando que sería mejor que un profesional que llevara a cabo las clases, el 13% cree que no hay impedimento u obstáculo para la implementación. Por otro lado, y menor porcentaje el 9% dice que el obstáculo serían los jóvenes que tienen poca predisposición a aprender, o están en una posición de “yo lo sé todo”, que los mismos no se saquen las dudas en los cursos o clases, etc. El 6% piensa que la falta de tiempo, principalmente por los paros y falta de agua en la localidad impide la aplicación de la ley en su totalidad. Nosotros pensamos en un defensa de proyección patológica, donde se dice el “otro” no me deja hacer, responde a un representación social de la cosa a tratar.

La educación en sexualidad que han recibido los entrevistados, se caracteriza por ser más bien informal, desde la familia y con lectura propia, *adquiriendo conocimientos básicamente en lo que fue el cuidado del cuerpo en torno a la anticoncepción, y la prevención del embarazo., con una fuerte impronta de matiz negativo, culposo y de forma academicista, despojado de emociones propias*. Desde la escuela, algunos plantean que también se han dado algún tipo de instrucción, sobre todo desde el área de biología, dirigiéndolo hacia la anatomía humana, es decir de hacia una sexualidad desde la perspectiva biomédica.

De los 32 entrevistados cuando se les preguntan si estarían preparados para abordar temáticas de la ESI en la escuela, contestan en 53% que sí, pero teniendo en cuenta que deberían contar con más capacitación y de ser posible con un profesional al lado (que casi siempre ese profesional es de la medicina) o con alguien capacitado en la temática. El 38% contesta que no está preparado para dar ESI, y el 9% que no sabe, señalando este porcentaje como muy elevado.

En torno a la percepción que tienen los docentes de la sexualidad de los estudiantes, se les hizo varias preguntas para poder conocerlas, entre las cuales estuvo “¿Cómo se tratan verbal y corporalmente los estudiantes en la escuela?”, “¿Cuáles son los temas que más les preocupa a los adolescentes sobre educación sexual?”, “¿Hay casos de discriminación en la escuela?”. Las respuestas a cada una de estas preguntas fueron variadas, en cuanto a la primera se mencionó en muchos casos que en las expresiones verbales son bastante agresivos y groseros, aludiendo a la utilización indiscriminada de malas palabras, o palabras que se usan con muchos sentidos de significación. En cuanto a lo corporal, la mayoría menciona que siempre están en contacto, que muchas veces hay que separarlos, viendo estas situaciones como una cuestión negativa, ya que se los etiquetó de liberales, que hay que separarlos, que las mujeres vienen con una ropa inadecuada (en relación a las calzas que usan las jóvenes), y que se debe distanciarlos porque es “peligroso” para el ambiente escolar. Es apreciable saber que el tocamiento que se da en esta etapa es normal en el adolescente ya que lo hacen para experimentar, probar, desafiar, sentirse- y sentir-al otro” diferenciarse del amigo/a, compañero/a, etc. La tarea como educadores es estudiar y dar significación a estos procesos, en ningún caso prohibir ya que la vivencia de la sexualidad y de estos momentos en particular deben asimilarse como parte de la vida escolar y cotidiana. En las entrevistas que realizamos nos cuenta algunas experiencias en torno a esta perspectiva negativa y que rescatamos:

“...Hablan con palabras raras, que le dan otro significado a las palabras. Tienen muchos contacto corporal, sobre todo las parejas hay que estar separándolos.” (Profesor, EBIMAL)

“Yyyy, se tratan bien, algunas parejitas de novios que hay que andar separando pero nada más” (Auxiliar docente, EBIMAL)

Cuando se indagó cuáles son los temas que más les interesa, o les preocupa a los adolescentes/estudiantes sobre la educación sexual integral nos mencionaron cuestiones ligadas a las propias preocupaciones de los docentes (en su gran mayoría), haciendo una suerte de proyección, o por no saber ya que no se ha indagado desde ellos hacia los estudiantes.

Se inclinaron básicamente al tema del embarazo adolescente, la prevención de éste y las enfermedades de transmisión sexual, siguiendo siempre por el mismo camino de la educación sexual desde una perspectiva biomédica. Por otro lado, se analizó que en algunas respuestas aparece una tendencia de percepción negativa en torno hacia la sexualidad de los adolescentes y sus preocupaciones, respondiendo que: “no les interesa nada”, “no tienen preocupaciones”, y “se creen invencibles”, se los define como niños/as, lo cual obtura el crecimiento y desenvolvimiento de los educandos.

En cuanto a la discriminación, muchos de los profesores entrevistados, sostienen que hay casos en las instituciones y que están más ligados a la segregación por cuestión de origen nacional (sobre todo a la gente procedente de Bolivia), se identifica también muchos casos de bullying, y discriminación de género en algunos casos particulares. En 11 casos contestaron

que no han visto casos de discriminación, es decir que no hay en la escuela casos de los tipos mencionados.

RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS Y SU DISCUSIÓN

El contexto de la toma de muestras de las entrevistas estuvo signado por un paro docente y estatal, los reclamos son por mejoras de salarios y por el funcionamiento de la obra social provincial, también por mejoras edilicias que les de la seguridad mínima de funcionamiento, ya que son condiciones que en muchos casos impiden el desarrollo de las clases. La provisión continua de agua potable (que es una de las problemáticas recurrente y por la cual se paralizan todas las actividades) y la calefacción de los espacios de trabajo. Encontrar a los profesores, y que estuvieran dispuestos anímicamente a responder una entrevista de este tipo fue una tarea ardua a la que nos dispusimos en el transcurso del tiempo.

Contabilizamos 32 entrevistas a informantes claves, actores institucionales del sistema educativo, que nos muestran un diagnostico situacional de la educación sexual integral. Los profesores de las escuelas secundarias (11 casos de 32), son producto de la influencia de la ley 26.150 ya que han sido formados en vigencia de esta ley (que esta sancionada desde el 2008), entonces las viejas certidumbres sobre cómo debe ser la enseñanza en relación a la educación sexual, si bien quedan algunos resabios que son difíciles de modificar, se puede ver un atisbo de cambio en relación a cómo se percibe la educación de estas temáticas. Se puede ver en los extractos de cuando se les pregunta a algunos docentes cuales serían los aportes significativos de tratar ESI en las escuelas:

“La integración, que no se separe tanto en géneros; los hombres y las mujeres, (...) se tienen como una mirada que son carreras para hombres y no para mujeres” (Profesora, 24 años. EBIMAL)

“En todo, partiendo de la palabra sexualidad, que lo toman por sexo y no es eso, sacando el miedo de hablar de eso. Los métodos de cuidado, como evitar el embarazo, en caso de tener el embarazo cuales son los cuidados” (Ayudante Laboratorio, 32 años. EBIMAL)

La sexualidad que se enseña en algunas escuelas, y/o en determinados espacios curriculares aún dista de ser la educación sexual integral que la ley plantea, hay un abismo entre una y otra, y esto está ligado a la poca profundización del contenido de la ley: es decir se lee el título, pero no de qué se trata. En este sentido, Avalos (2000) dice que las reformas en educación tienen una contradicción importante, ya que no se tienen en cuenta las situaciones en las cuales el docente trabaja, y porque no se supera la etapa “formalista” de la educación. La autora explica: *“(…) los profesores y profesoras aprendieron a “implementar”, pero no a entender y hacer suyo lo que implementaban” (Avalos; 2000: 4),*

La ley de educación sexual integral transita casi por el mismo camino, en las escuelas o espacios donde se ha implementado, ya que en muchos casos la ley no ha podido hacerse “carne” entre los docentes de las instituciones. En este trabajo nos proponemos desandar las razones por las cuales esto sucede.

Lo que primero se indago fue la posición subjetiva de los docentes frente a la ley, si la conocían, si habían recibido capacitación y si contaban con material para trabajar con ella, si

bien la mayoría dice conocer y haber recibido capacitación sobre la ley de ESI, y sus contenidos curriculares provinciales/ nacionales, la mayoría no ha podido abordar en las clases o en talleres los contenidos que ésta plantea. En relación a esto es que planteamos que la ley aún no se ha instalado como parte importante dentro de las planificaciones de todos los docentes, ni en los proyectos educativos de las escuelas. Se presenta un desinterés general a este tema, debido a su desconocimiento, y porque se considera que las acciones llevadas a cabo (aunque son insuficientes) para el colectivo “alcanzan” a mitigar las dudas o emergentes de los estudiantes, que se identifican como avasallantes:

“(…) El tema de la juventud actual, esto de que hoy los chicos no son iguales que antes o sea por ahí cuesta porque los chicos siempre están demandando, puede llegar... no molestar, pero si a parar el tema y yo creo que básicamente es eso no creo que cuente demasiado la información que tienen”. (Jefe de Preceptores, CPES 27)

Cuando se habla de cuáles serían los aportes significativos de tratar la educación sexual integral en las escuelas, solo se puede ver cómo se concibe parcialmente a la sexualidad en general (69% de los entrevistados). Ya que se habla en su mayoría de la prevención de los embarazos precoces, y de las ETS³:

“(…) Principalmente no tendríamos el índice de chicas embarazadas, chicas que no quieren terminar, la cantidad de chicos con deserción económica se manifiesta por el hecho de que una chica o la pareja que son novios que queda embarazada y de repente se encuentran con esto tiene que salir el chico a trabajar, la chica que ya no puede venir más por el hijito” (Preceptor de EBIMAL)

“Los aportes de trabajar ESI, bueno la prevención de los embarazos adolescentes, la transmisión de enfermedades (...) en esta escuela hay varias chicas que están embarazadas y son chiquitas” (Tallerista y administrativa, CPES 43)

Como se puede ver la cuestión del embarazo adolescente está presente, y se encuentra como tema recurrente en cada entrevista, pero cabría preguntarnos ¿Cuál es el trasfondo de esta cuestión? En realidad se prevee la utilización de la ESI de forma que sirva para protección, como profilaxis, obturador o más bien “domo” que logre retardar el momento del encuentro sexual, es decir visualizando la sexualidad desde una visión más bien negativa. Tal vez la respuesta vaya exactamente por un camino contrario, identificando y conceptualizando a la sexualidad en sentido positivo, como parte de la formación del ser humano.

En este sentido, la autora Fainholc (2011), nos habla de desandar los significados, creencias y prejuicios con los que enseñamos y convivimos en clases. Esta puede ser una de las tareas necesarias para entender que el lugar de las jóvenes que asisten a las escuelas secundarias esta socialmente asignado a ser madres, y/o esposas, y que por esta razón uno de los objetivos de la vida femenina circunda en torno a esto. Hablar de cuestiones arraigadas sobre el género, estudiarlas y volver a construir nuevos sentidos puede convertirse en una de las tareas principales.

³ Enfermedades de Transmisión Sexual

La visualización del lugar de las jóvenes estudiantes en el mundo, mas allá de los roles que se les impone desde un escenario socialmente patriarcal, ayudaría a que estas puedan empoderarse, a ser protagonistas y hacedoras de su propia trayectoria tanto escolar, como de su vida diaria. La posibilidad y la importancia de enseñar en estas temáticas tiene que ver con el lugar que se le asigna al estudiante, hoy en día dentro de las escuelas con respecto a lo que sucede en sus formas de adquirir y resignificar los conocimientos, y las chances de elegir cuáles son los temas que importan a su desarrollo psico-evolutivo:

“La escuela, a pesar de ser mixta sigue reforzando los estereotipos de género, las chicas (como los chicos) no tienen muchas oportunidades de que las cosas que aprenden en la escuela tengan conexión con aquello por lo que están interesadas (...). De ahí que no se sientan protagonistas en la escuela y ven las posibilidades que tienen de futuro están relacionadas con vocaciones de algún modo pre-establecidas, tanto para niños como para niñas.” (Fainholc; 2011: 83)

Las diversas relaciones que se dan hoy en día entre la escuela y las familias, están atravesadas por los procesos que vienen a cambiar las configuraciones de las instituciones familiares, creando distintas composiciones familiares. En este sentido, ambas instituciones son atacadas, a veces entre sí, por distintos discursos circundantes, Tenti Fanfani (2005) menciona que usualmente a la escuela se le exige más de lo que puede responder, más en el contexto de crisis constante en el que se vive, y en el cual los docentes “(...) ven amenazada su identidad y tienden a sentirse obligados a convertirse en trabajadores sociales, “educadores” y psicólogos” (Tenti Fanfani; 2005: 338).

La familia por otro lado, de acuerdo a estas nuevas composiciones y también descomposiciones, es puesta en el centro de la tormenta debido a que carece de la presencia que antes poseía frente a las trayectorias escolares de los estudiantes.

Si bien los docentes entrevistados, la mayoría menciona que es necesaria una educación sexual en conjunto entre la familia, la escuela y los estudiantes, también se menciona la falta de apoyo que se tiene de los mismos. Y que también constituirían un problema para trabajar con ellos las cuestiones sobre la ley, es decir que ellos aprueben que se dé la misma, sin saber en muchos casos que la ley es obligatoria más allá de lo que los padres puedan decir. Es decir, para los docentes los padres aunque ausentes en muchos casos de la vida escolar de sus hijos, constituyen un problema u obstáculo para brindar ESI en las escuelas. Lo que se podría interpretar como una suerte de contradicción en sí misma, o un fantasma que recorre las cabezas de los docentes el cual no tiene sustento real.

“Yo no le veo obstáculos, salvo la negativa de los padres que lo entienden para cualquier lado pero es parte de lo mismo” (Bibliotecaria, CPES 27)

“Siempre que los docentes tocamos este tema aparece el obstáculo de los papás, la religión, que yo no decido, que no se hable de eso, que mi hijo no participe de esas reuniones (...)” (Profesora de Tecnología, EBIMAL)

“Como decía recién por ahí la familia no quiere se le hable a los chicos de estos temas en la escuela” (Auxiliar docente, CPES 43)

Ligado a esto, existe una fuerte tendencia hacia la cual se ubican los docentes, y es el no considerarse lo suficientemente profesionales, aptos como para desarrollar las temáticas que plantea la ESI. Es decir, al preguntárseles si ellos se perciben como preparados para abordar los temas sobre educación sexual integral más de la mitad de los entrevistados responden que sí, pero siempre que se encuentren acompañados de algún médico o profesional afín a la medicina. Esto tiene que ver con los debates sobre la profesionalidad docente que hemos desarrollado en la primer parte del informe. No concebirse a sí mismo como profesionales capaces de abordar estos temas puede deberse a la falta de capacitación en los mismos, pero también como una forma de desviar la tarea hacia otra área que es más “segura”, es decir la que se aborda desde lo biomédico. La sexualidad aún sigue siendo “la papa caliente que nadie agarra”, porque en el momento en que es evidenciada, atraviesa todas las discusiones y pone sobre la mesa discusiones, preguntas y significaciones frente a los cuales los y las docentes se encuentran indefensos y/o estupefactos.

La percepción de la sexualidad es totalmente separada de lo que se vive día a día en el aula, en los pasillos, en la escuela, siendo que la misma sigue ahí presente, rodeando y metiéndose en cada rincón del aula y de las “lecciones”. La sexualidad en muchos casos todavía sigue siendo una cuestión que es impuesta a las cátedras que la han tenido a su cargo durante todos los años anteriores y que están ligadas a las ciencias naturales, como un deber ser obligatorio para que no falte la castración/ prevención. El “evitar problemas” es el sesgo que se vislumbra al hablar de sexualidad, cuando en realidad tratamos de construir sexualidades libres y conscientes.

La percepción de la sexualidad de los adolescentes es vista como un problema, como algo a solucionar o tener a raya, teniendo en cuenta que “puede acabar mal”. Cuando en las entrevistas se habla de cómo se comportan los estudiantes entre ellos verbal y corporalmente, las respuestas que abundan indican que en muchos casos son groseros y violentos (violencia que es naturalizada ya que “ellos se tratan así”, o es “cosa de ellos”, “propio de la adolescencia”), y que en lo corporal son bastante liberales, se tocan, abrazan, se sientan unos encima de otros, lo cual es una cuestión que produce escozor en varios docentes al mencionar.

La sexualidad es una vez más negativizada, escondida y silenciada, sancionada... en vez de tratada y visibilizada, explicada, es tapada y censurada en un momento evolutivo de los adolescentes en el cual no se tiene total conciencia de los cambios acontecidos, y donde la sexualidad sale de los poros. Las miradas cada vez más dan un vuelco hacia los enfoques de género para dar respuestas a estas cuestiones, que se visualizan casi como imposibles de cambiar porque son parte de la urdimbre cultural, por ende es necesario desandar los significantes y significados que hemos aprendidos como formadores, para luego entender que el status quo no necesariamente es el hetero normativo y androcéntrico con el seguimos enseñando en todas las materias.

Esto quiere decir que desde este enfoque, y leyendo a la ley desde esta perspectiva, podríamos hablar de mucho más que ETS, prevención de embarazo precoz y cuidados (que si bien son temas importantes no son los únicos que plantea la ley), esto apunta a revisar cada una de las intervenciones del aula, a enseñar en cada segundo sobre educación sexual y género, creando un aula libre de prejuicios sobre la sexualidad de cada una/o, de estereotipos y de discriminación sexista, y de cualquier tipo de discriminación.

Es necesario para esto retomar cuestiones de la pedagogía crítica, que precisa de profesionales de la educación que pongan en acto la reflexión en la acción, ya que esta permitirá una mayor

apertura y comprensión sobre los puntos nodales sobre los cuales se debe trabajar desde la sexualidad. Esta nos dará herramientas para poder visualizar los contratos significantes que operan en el orden simbólico de la cultura, y que determinan qué es lo que cada actor social debe realizar de acuerdo a su género. De esta manera, desandar los espacios fundamentales de transmisión de valores y competencias en los cuales somos protagonistas, y hacedores de una cultura que oculta un sistema sexista subyacente, perpetuador de la sociedad en la que vivimos. Fainholc (2011) menciona que no es una tarea fácil ya que se atiende a las situaciones de arrastre cultural, así como también por el desafío que impone construir nuevas propuestas didácticas dentro de la formación docente.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

Un nuevo sistema político, económico y cultural es necesario, y la ley 26.150 de educación sexual integral, va en pos de cambiar una parte del sistema, ya que intenta introducirse en las raíces de lo que son el vivir y estar en la sociedad de acuerdo a nuestra sexualidad particular, por ende las modificaciones que se buscan son mucho más difícil de instaurarlas y que los sujetos se apropien de ellas.

La educación sexual integral como se encuentra hoy en día lejos está de enfrentarse a procesos que permitan su implementación, si bien los movimientos de mujeres a nivel mundial y nacional están logrando avances a pasos agigantados, los procesos a los cuales se tiene que arribar para poder establecer modificaciones que sean sobre las bases culturales y sociales de los integrantes, llevan muchos años.

Como hemos visto el tema de la sexualidad constituye un punto del cual muchos se alejan disimuladamente debido a que interpela nuestra propia historia sobre la construcción de la misma. Todos aquellos “no” de los que estuvo signada, el ejercicio de nuestra sexualidad, se convierten en obstáculos al tratar de dar una clase de sexualidad o al enfrentarnos a las preguntas que nos realizan nuestros estudiantes.

En las entrevistas con los docentes y actores institucionales, pudimos acceder a material de gran importancia con respecto al análisis de la situación actual de la educación en modo más general. Y en relación a la educación sexual integral, pudimos ver como hay un gran desamparo producto de las situaciones a las cuales se enfrentan los docentes, mediados por las mismas, por los significantes de la cultura propios de su educación y formación, y cómo cuesta la utilización y el asir una ley de la cual no se sienten parte y frente a la que se los “desnuda” completamente. Los esquemas a los que se han acostumbrado a actuar, casi automáticamente, se caen frente a la propuesta de la ley de hablar de temas que interpelan su propia sexualidad, que acarrea no pocas problemáticas, y con las cuales deben hacer “algo” para poder también dar significación a los procesos que se encuentran transitando los estudiantes /adolescentes, que hoy más que nunca necesitan respuestas. Esto significa apelar a las emociones, involucrarse en el aula con cuestiones que rayan entre subjetivo y lo objetivo y hacerlo “jugar” entre sí, como una forma de humanizar las relaciones educativas dentro de las aulas, para lograr una mayor comprensión de los procesos que están siendo llevados a cabo por nosotros como educadores, y por los estudiantes.

La falta de tratamiento de estos temas es en sí mismo “violento” a los sujetos de la educación por lo cual se aumentan las manifestaciones y los indicadores de padecimiento psíquico (carpetas médicas prolongadas, medidas represivas para castigar, la construcción de bandas,

expresiones de violencia más simbólica que física). La violencia, aún hoy sigue imperando tanto en nuestras aulas como en la vida cotidiana, siendo uno de los tópicos de los que más se habla, cuando se tratan de solucionar problemas de educación. Se han tratado de sanear las situaciones violentas, como hemos visto en las respuestas de los profesores, sobre todo a partir de medidas represivas, en muy pocos casos se habla sobre esto y se le da una discusión al problema en sí, pero esto no ha sido posible, dado que el ojo no está puesto en la causalidad de la problemática. Los distintos tipos de violencia, a veces sutil y otras tantas no, forman parte del cotidiano de los actores de las instituciones escolares que deben convivir, y que se expresa en muchas ocasiones en diversos tipos de discriminación (de género, por apariencia física, por nacionalidad, entre otras) que lamentablemente ya se han naturalizado.

En un mundo en la cual la hipervelocidad, y la información es un cúmulo al cual se puede acceder casi de manera inmediata, el lugar de otro vinculante, de significativo, es necesario, y está haciendo falta debido a estos “baches” con los que se enfrenta la educación. Es posible que las herramientas que ofrecen las pedagogías críticas, con la capacidad de acción reflexión acción, y el enfoque de género nos brinden un marco de comprensión de las estructuras de la sexualidad a las cuales nos enfrentamos, para resignificarlas y poder rearmar definiciones y nuevas formas de vivir en el mundo junto a nuestros estudiantes.

BIBLIOGRAFIA

- AVALOS, Beatriz (2000) “El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro”. Seminario de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Chile. 2000.
- FAINHOLC, Beatriz (2011) “Educación y género: una perspectiva social, cultural y tecnológica”. Editorial Lugar. Buenos Aires.
- FORMENTI Silvia L. (2008) “Educación sexual, adolescencia y sexualidad”. Editorial Lugar. Bs. As.
- JURI E. Nora (2015) “El Profesional Reflexivo”. Atenea publicación académica de la Universidad de la Marina Mercante. Año XI N°12- 2015- ISSN 1668-348X
- Ley de Educación Sexual Integral 26.150
- Mg. DIODATI L., Mg. BARBIERI E., PAZ C., MONJE C. y REGULES M. (2016) “La oportunidad de educar con inclusión”. Ediciones Homo Sapiens. Bs. As.
- MIRSILIS, Graciela (2015) “Ritmos fuera de compás”. En Le Monde Diplomatique. Edición N° 23
- QUIROZ, Rafael (1992) “El tiempo cotidiano en la escuela secundaria”. Editorial Nueva Antropología Vol. XII N° 42. Seminario Internacional del IPE. UNESCO. Buenos Aires.
- TEDESCO Juan Carlos (1999) “Profesionalización y capacitación docente”. IPE. UNESCO. Buenos Aires.
- TENTI FANFANI Emilio (2007) “Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente”.
- WAINERMAN, VIRGILIO y CHAMI (2008) “La escuela y la Educación Sexual”. Editorial Manantial. Buenos Aires.

ANEXO

ENTREVISTA DE EDUCACION SEXUAL INTEGRAL N°.....PI 200/2
UNPA UACO AZPIROZ Y EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

ESCUELA N°..... OTRO ESTABLECIMIENTO:.....

TITULO DEL PROFESOR/A:.....

MATERIA QUE DICTA:.....

EDAD:..... SEXO:.....

I-IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY 26.150

1. ¿Conoce de qué trata la Ley N° 26.150/ 08 o los contenidos curriculares nacionales /provinciales para la enseñanza de ESI? SI- NO (Si responde SI pase a la segunda pregunta)

2. A ¿Tiene la educación sexual integral un lugar en el proyecto educativo de la institución?

B ¿Cómo se ha definido su inclusión? NO SABE -NO CONTESTA. SI

II-ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL EN RELACIÓN A ESI

3-¿Recibieron capacitación los docentes para la implementación de ESI? ¿En qué consistió esa capacitación?

4-¿Recibieron materiales didácticos sobre ESI? (materiales, videos, folletos, etc.)

III- EL/LA DOCENTE FRENTE A LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

5- ¿Qué contenidos se abordan y de qué manera? ¿En cuáles espacios curriculares?

6. ¿Cuál es su posición respecto de la obligatoriedad de Educación Sexual Integral en las escuelas? ACUERDO / DESACUERDO

7- DESDE SU PUNTO DE VISTA, ¿La responsabilidad de enseñar ESI, debería ser: A) de los padres, o B) de la escuela?

Si contestó A) ¿Cómo la escuela los incorporó/ o piensa incorporar a los padres al tratamiento de estas temáticas?

8-a) ¿Cuáles sería la importancia de tratar la Educación Sexual Integral en las escuelas?

b) ¿Cuáles serían los obstáculos para implementar la Educación Sexual Integral?

9-¿Cree estar preparado para abordar temáticas como las que plantea la Ley de Educación Sexual Integral?

10-¿Cómo fue la educación sexual que Ud. recibió en su trayecto de vida? ¿Habla de estos temas fuera del ámbito escolar?

IV- ABORDAJE INSTITUCIONAL DE SITUACIONES COMPLEJAS RELACIONADAS CON LA VIDA ESCOLAR

VIOLENCIA

11-¿Se presentan situaciones de violencia dentro de la escuela? ¿Cómo se resuelven?
¿Utilizan un protocolo?

12-¿En qué circunstancias concretas ocurren los hechos de violencia? ¿Es entre pares? ¿Entre docentes y alumnos? ¿Entre docentes? ¿Usted vivió personalmente alguna situación de violencia?

CONDUCTA AFECTIVA/ SEXUAL

13-¿Cómo se relacionan los/as alumnos en la escuela? ¿Cómo es el trato entre ellos desde lo verbal y corporal?

14- A) ¿Cómo se abordan hoy en la escuela cuestiones vinculadas a la orientación sexual?

B) y entre los docentes ¿cómo se aborda?

15- ¿Qué temas de la Educación Sexual Integral les preocupa más a los adolescentes y jóvenes?

16- ¿Qué temas de la Educación Sexual Integral les preocupa a los/las docentes?

ABUSO SEXUAL INFANTIL

17- De acuerdo a su conocimiento: ¿Hay/ hubo alumnos que padecieron Abuso Sexual Infantil (ASI)? ¿Cómo tomó conocimiento sobre esa situación? -

Si la respuesta es **SI**: ¿Cómo lo abordó la institución escolar y usted como docente a esta situación?

B- Tiene conocimientos del protocolo de intervención en ASI

C- Si la respuesta es **NO**: ¿Conoce dónde solicitar asesoramiento específico sobre el tema?
¿Sabe a quién o a quiénes recurrir ante situaciones que le llamen la atención?

18-¿Conoce indicadores de abuso sexual? SI-NO

DISCRIMINACIÓN

19-¿Observó en su escuela situaciones de discriminación por cuestiones de género?

20-¿Cómo se actuó institucionalmente/ personalmente frente a esta situación?

21-¿Existen otras situaciones de discriminación en la escuela? ¿Cuáles?

EMBARAZO ADOLESCENTE

22-¿Conoce situaciones de embarazo adolescente en la escuela? ¿Cómo se abordó el tema?

23-¿Continúan asistiendo a la escuela? ¿Tienen un régimen especial en base a la Ley 25.584 de embarazo y lactancia adolescente?

24-¿Conoce esta ley? SI-NO

25- ¿Qué dispositivos o estrategias utilizan para que los adolescentes continúen asistiendo a la escuela?