

Educación sexual integral en la escuela rural. Estudio de caso en Santa Fe, Argentina

Comprehensive sexual education in rural schools. A case study in Santa Fe, Argentina

Oscar LOSSIO*

María Eugenia LAZZARINI**

RESUMEN

El artículo es un recorte de una investigación que busca abordar algunas características de la situación de la implementación de la Ley Nacional N° 26150 de Educación Sexual Integral (ESI), a partir de un estudio de caso que corresponde a una escuela secundaria del espacio rural del norte de la provincia de Santa Fe, Argentina. La metodología es cualitativa de perspectiva interpretativa y acorde con ello, se analizan las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes, a lo fines de comprender cuales son los sentidos que otorgan a la ESI y las prácticas de enseñanza y aprendizaje en torno a la educación sexual. Se comparten en este trabajo resultados que dan cuenta de los desafíos que siguen presentes para el desarrollo de la ESI referidos a su mayor inclusión en la formación docente inicial y continua, y en las prácticas de enseñanza de la escuela rural. Todo ello, con una variedad de temáticas y desde disciplinas escolares, para poder superar la continuidad de la preminencia de contenidos y de abordajes relacionados a los modelos tradicionales de educación sexual.

Palabras clave: Educación Sexual Integral; escuela rural; nivel secundario; estudio de caso.

ABSTRACT

The article is part of an larger research project addressing some characteristics of the implementation of the National Act 26150 of Comprehensive Sexual Education (known for its Spanish acronym, ESI). It describes a case study conducted on a secondary school in a rural area of the north of the province of Santa Fe, Argentina. Interviews to teachers and students were analyzed following a qualitative-interpretive method. The objective of this study was to understand the meanings attributed to ESI, as well as the teaching and learning practices around sexual education. The results revealed that the persistent challenges in the implementation of ESI refer to the need for a stronger effort to include ESI-related contents in initial and continuing teacher training and in rural-school teaching practices. This needs to

* Profesor y Licenciado en Geografía. Especialista en Didácticas Específicas. Universidad Nacional del Litoral. Contacto: olossio@hotmail.com

** Licenciada en Trabajo Social. Universidad Nacional del Litoral. Contacto: eugenialazza30@gmail.com

embrace a variety of topics that can be integrated into school subjects in order to overcome the continuity of the pre-eminence of contents and approaches related to traditional models of sexual education.

Key words: Comprehensive Sexual Education; rural school; secondary education; case study

Introducción

En las dos últimas décadas en Argentina se ha producido una movilización social por el reconocimiento de derechos sexuales y reproductivos que ha derivado en la construcción de leyes y de políticas públicas afines. Ello fue producto de las luchas que han llevado a cabo los movimientos feministas y de diversidad LGTTTQIA+ que, en articulación con el ámbito académico y con sectores progresistas de la política, lograron la concreción de un plexo normativo amplio sobre el género y la sexualidad. Esto conllevó a que la educación sexual en Argentina sea puesta en debate social y en la agenda pública, siendo un hito fundamental la concreción en el año 2006 de la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral (ESI). La misma establece el derecho a recibir ESI -que implica la articulación de los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos de la sexualidad- por parte de todxs¹ lxs estudiantes de los establecimientos educativos públicos -de gestión estatal y privada- de todos los niveles.

Con este artículo buscamos socializar resultados de una investigación cualitativa de corte interpretativo, cuyo objetivo general consiste en comprender cuáles son los sentidos y las prácticas vinculadas a la ESI por parte de profesorxs y estudiantes de una escuela secundaria rural del norte de la provincia de Santa Fe.² A partir del análisis de entrevistas que les hemos realizado, buscamos identificar y caracterizar los alcances de la implementación de la ESI en esa institución y reconocer las condiciones que son interpretadas como propicias o limitantes para su desarrollo. Partimos del supuesto de que siempre se está haciendo educación sexual de manera explícita o implícita a través de las prácticas que están presentes en la cotidianidad de los establecimientos escolares.

Si bien existen diversas indagaciones referidas a la implementación de la ESI, estas abordan generalmente la temática en escuelas urbanas, principalmente con el uso de metodologías cualitativas, en ocasiones complementadas con procedimientos cuantitativos.³ Por otra parte, hay estudios a través de encuestas sobre escalas territoriales más amplias que no diferencian información particular sobre las escuelas rurales.⁴ Por ello, explicitamos que, hasta el

¹ En este artículo utilizamos, en algunas ocasiones, la “x” en lugar de la “a” o la “o” que refieren a un lenguaje binario, precisamente con la intencionalidad de incorporar un lenguaje inclusivo no binario.

² La investigación corresponde al trabajo conjunto realizado por Tesista y Director, para la tesina de la carrera de Licenciatura de Trabajo Social de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). A su vez, se enmarca dentro del proyecto “Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión”, aprobado y financiado por el programa CAI+D de la UNL.

³ Para ejemplificar mencionamos distintas investigaciones que coordinó Graciela Morgade que focalizaron en diferentes temáticas en torno a la ESI en escuelas de la ciudad de Buenos Aires y cuyos resultados se han compartido en distintas publicaciones, tales como Morgade (comp.) (2011) y Morgade (coord.) (2016).

⁴ Citamos dos investigaciones realizadas desde equipo ministeriales, uno provincial y otro nacional. En Boccardi, Facundo; Marozzi, Jorgelina y Papera, Sonia (2017) se socializa un relevamiento sobre la implementación de la ESI, a través de encuestas, en todas las escuelas secundarias de la provincia de Córdoba. En Marina, Mirta (coord.) (2015) se difunde una indagación relativa al monitoreo y evaluación de la capacitación masiva y presencial que desde el año 2012 implementó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral destinada a todas las escuelas del país. Incluyó una estrategia cuantitativa, a partir de cuestionarios a docentes y directivxs de escuelas de las 12

momento, no hemos encontrados antecedentes específicos sobre la ESI en escuelas secundarias del espacio rural. Interesa, por lo tanto, conocer la perspectiva de lxs docentes que son los responsables de su implementación en esos espacios y la de lxs estudiantes que son sujetos de derechos contemplados por el marco normativo.

A continuación, presentamos la Ley de ESI y algunas políticas públicas consonantes, dando cuenta de los cambios que esta normativa propuso frente a los modelos tradicionales de educación sexual predominantes en Argentina. Luego definimos espacio rural para describir el contexto geográfico de la escuela en estudio. Con posterioridad, aludimos a la heterogeneidad de la educación rural en Argentina, para dar cuenta de las particularidades de la escuela que constituye el caso. Seguidamente, presentamos la metodología de la investigación y, por último, algunos resultados a partir de dos dimensiones de análisis, la primera sobre las trayectorias formativas de lxs docentes y la segunda, referida a las prácticas de educación sexual en la institución.

Sobre la ESI en Argentina

En el año 2006 se sanciona la ley 26.150 que establece la responsabilidad del Estado -en sus distintos niveles nacional, provincial y municipal- para garantizar el derecho a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los establecimientos educativos públicos desde el nivel inicial hasta el superior en carreras de formación docente.⁵ En el año 2008 y en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE)⁶ se aprueban los lineamientos curriculares para todas las áreas de conocimientos y todos los niveles, que constituyen propósitos formativos generales y contenidos sugeridos básicos. A partir de estos lineamientos, cada jurisdicción tiene las atribuciones para realizar adecuaciones contextuales y, como tercera instancia de desarrollo curricular, compete a cada institución y a sus docentes la construcción de sus propios proyectos específicos.

En ese mismo año 2008, también se constituye el Programa Nacional de ESI (PNESI), cuyas funciones ya estaban previstas cuando se sancionó la ley, que establecía que cada jurisdicción implemente la difusión de los objetivos de la ESI, la producción de materiales didácticos, la inclusión de contenidos en la formación inicial docente, la generación de programas de formación continua; y el seguimiento, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades implementadas.

Subrayamos que la ley integra un plexo normativo que, con perspectiva de derechos humanos, fue parte de la construcción de políticas públicas sobre la niñez y la juventud, el género y la diversidad LGBTTTQIA+. En el año 2006 la ley de ESI reconocía su articulación y su aporte al cumplimiento de disposiciones específicas de las siguientes leyes: N° 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; N° 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; N° 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que

jurisdicciones que ya habían terminado y 5 que estaban realizando la capacitación hasta el año 2014. Se complementó con entrevistas y grupos focales con docentes, estudiantes y familias.

⁵ El sistema educativo argentino se compone de cuatro niveles. Cada jurisdicción provincial y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con base en regulaciones nacionales, tienen a cargo el nivel inicial (2 años obligatorios entre los 4 y 5 años de edad), el primario (de 6 o 7 años de duración según la jurisdicción, entre los 6 y 12 o 13 años de edad) y el secundario (de 6 o 5 de duración entre los 13 y 18 años). El Nivel superior está integrado por universidades públicas de carácter autónomo, universidades privadas y de instituciones superiores -no universitarias- dependientes de cada jurisdicción provincial.

⁶ El Consejo Federal de Educación está integrado por los Ministerios de Educación de Nación y los de cada una de las jurisdicciones provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

cuentan con rango constitucional; Nº 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

Citamos la resolución del CFE 419 de 2022 dado que con posterioridad a las normativas mencionadas reconoce la necesidad de revisar, actualizar y fortalecer la implementación de la ESI en todo el territorio nacional, a partir de otras leyes que se sancionaron entre 2006 y 2021: Nº 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la Violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, Nº 26.618 de modificación del Matrimonio Civil (Ley de Matrimonio Igualitario), Nº 26.743 de Identidad de Género, Nº 27.234 de Educar en Igualdad, Nº 27.610 de Interrupción Voluntaria del Embarazo, Ley Nº 27.611 de Atención y Cuidado integral de la Salud Durante el Embarazo y la Primera Infancia.

Consideramos importante comprender con relación a la discusión y concreción de esas leyes y las políticas públicas afines que, de esta manera, se propicia la ampliación de los sentidos otorgados a la ESI y, en consecuencia, se incluyen nuevos contenidos y/o la profundización de los ya presentes en los lineamientos curriculares. En tal sentido, Morgade y Fainsod expresan:

Es evidente que la ESI configura una experiencia en que la política institucional, las políticas públicas y los movimientos sociales entablan un diálogo, condensado en el articulado de una ley y un programa pero que, a partir de debates constantes, va cobrando contenido y densidad en su despliegue (Morgade y Fainsod, 2015: 41).

Destacamos que la Ley de ESI buscó un cambio en la forma de inclusión de la sexualidad que contrasta con las tradiciones de mayor presencia en el sistema escolar argentino, ya que introdujo la perspectiva integral que implica considerar aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos de la sexualidad, de forma transversal y sistemática.

Recuperamos a Morgade (2017) para sintetizar tres tradiciones en el tratamiento escolar de temáticas vinculadas a la sexualidad en Argentina. La primera, corresponde al modelo biologicista, focalizado en la anatomía y fisiología de la reproducción sin incluir emociones y relaciones sociales que dan sentido al uso del cuerpo biológico, con el abordaje exclusivo de identidades cisgénero y heterosexuales. La segunda, como expresa la autora, es la perspectiva médica -que suele complementar el modelo anterior- que organiza el estudio del cuerpo biológico bajo un enfoque centrado en la prevención con tres sentidos diferentes: 1) prevención como disciplinamiento social ante la posibilidad de conductas que se entienden desde esta perspectiva como “desenfrenadas” y que pueden llevar al embarazo, a la enfermedad, a la adicción, a alcoholizarse, a suicidarse; 2) prevención como cuestión de expertxs de la medicina, la psicología o de lxs profesorxs de biología dentro de la escuela; 3) prevención comprendida como cuestión de mujeres y heterosexuales. La tercera tradición es la moralizante, también disciplinadora pero desde principios religiosos, de orientación predominante católica:

la amenaza del descontrol deberá atenderse con la castidad, la amenaza de los embarazos no planificados, con la abstinencia. Esta tradición sigue sosteniendo que existen dos cuerpos normales y que el matrimonio tiene una sola forma: la unión entre un varón y una mujer (Morgade, 2017: 54).

Que se haya legislado sobre la ESI y que se promuevan acciones para su implementación desde distintos organismos ministeriales y no gubernamentales, no significa que esos modelos tradicionales no pervivan en las instituciones escolares. A su vez, debemos advertir que sectores políticos y religiosos conservadores rechazan la ESI y promueven fervientes cuestionamientos a las instituciones educativas y a lxs docentes en torno a su aplicación, e incitan a las familias de lxs alumnxs a realizar reclamos.⁷

Ante los cuestionamientos conservadores hacia la ESI, enfatizamos el papel fundamental que cumplen los movimientos sociosexuales en articulación con los campos académicos de los estudios sobre género, sexualidad y educación, y con sectores políticos progresistas, para seguir impulsando su efectiva aplicación. Esto ha llevado a que distintas resoluciones del CFE ratificaran el objetivo de dar cumplimiento efectivo de la Ley 26150 comprometiendo a las jurisdicciones a sostener la obligatoriedad de la ESI en todos los niveles y modalidades (por ejemplo, en las Res. 240/2018; 419/2022). Asimismo, se han definido cinco ejes conceptuales desde los cuales se desarrollan los contenidos de los lineamientos curriculares: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad, ejercer nuestros derechos.

La definición del espacio rural y sus características en el contexto de la escuela

Citamos a Tadeo quien expresa que en las últimas décadas desde diferentes ciencias sociales se viene revisando la conceptualización de lo rural a partir de tres ideas centrales: “que hoy lo rural no equivale exclusivamente a lo agrario, que lo agrario no representa sólo a las producciones agrícolas y ganaderas, que las vinculaciones entre la ciudad y el campo se intensifican paulatinamente” (Tadeo, 2010: 1). En tal sentido, algunas concepciones tradicionales y estereotipadas brindaban imágenes de lo rural como lo atrasado, exclusivamente centrado en las actividades económicas primarias y planteaban una visión dicotómica con los espacios urbanos. Por el contrario, hoy se sostiene que los espacios rurales son multifuncionales, heterogéneos y cuentan con una diversidad de sujetos que realizan múltiples actividades (laborales, educativas, recreativas, etc.), en función de sus intereses y posibilidades, tanto en los ámbitos rurales como en los urbanos.

El reconocimiento de las imbricaciones en los espacios rurales y urbanos llevaron a realizar, tal como expone Castro (2018), algunas propuestas para superar la visión tradicional dicotómica, entre las que mencionamos aquellas que plantean gradientes de urbanidad/ruralidad con distintas intensidades de elementos y procesos que se reconocerían en uno u otro espacio.

A su vez, identificamos la existencia de múltiples definiciones de lo rural en la literatura académica desde criterios cualitativos, cuantitativos y mixtos. Dentro de las definiciones cualitativas, nos interesa aludir a la que presentan Castro y Reboratti (2008), en la que se sintetizan tres características centrales de los espacios rurales:

- a) la relación con el medio natural, ya sea a través del uso de los recursos y servicios naturales para la producción agropecuaria como por su aprovechamiento en otro tipo de actividades, como la recreación y la residencia;

⁷ Por ejemplo, a través del movimiento “Con mis hijos no te metas” promovido tanto en Argentina como en otros países de América Latina como Perú y Brasil, ante propuestas educativas para la inclusión de la perspectiva de género y de diversidad sexual. Este movimiento emerge desde las iglesias cristianas evangélicas y de la católica, en alianza con representantes de partidos políticos conservadores.

- a) la poca densidad de población relativa, si bien enmarcada dentro de una gran variabilidad de situaciones, pero claramente diferenciada de la urbana si utilizamos escalas detalladas;
- b) la existencia de redes territoriales que articulen los ámbitos dispersos y los centros poblados de diferente tamaño, estando éstos, según sea la situación, fuertemente integrados al medio rural (Castro y Reboratti, 2008: 7).

Por su parte, dentro de los criterios cuantitativos, mencionamos que los espacios rurales en Argentina se definen estadísticamente como aquellos que poseen menos de 2000 habitantes, que puede corresponder tanto a población agrupada en localidades, como también a la población dispersa.

Explicitamos que la escuela estudiada se encuentra en una localidad que pertenece a un distrito comunal⁸ con una población total menor a 2000 habitantes. Según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del INDEC (Instituto Nacional de estadísticas y censos) del año 2010⁹ el distrito tenía una población de 1807, que en su gran mayoría estaba concentrada en dicho agrupamiento rural. En este tienen asiento distintos comercios minoristas de abastecimiento de productos básicos de la población (alimentos, vestimenta, calzado, materiales de construcción) y la prestación de servicios básicos. Además, hay una cooperativa que abastece de algunos productos y servicios agropecuarios a los establecimientos agropecuarios de la zona. Asimismo, hay un centro primario de Salud y están localizadas las escuelas de los niveles inicial, primario y secundario. Ante necesidades de mayor complejidad o especificidad, las personas suelen trasladarse principalmente a dos localidades urbanas cercanas a aproximadamente 25 km cada una, hacia el norte o hacia el sur, esta última con mayor población, variedad en los comercios y servicios, y en la oferta educativa de nivel superior y de la no formal.

Las actividades agropecuarias que se desarrollan en las áreas circundantes al agrupamiento rural son la agricultura de cereales y oleaginosas, la ganadería vacuna para carnes -y en menor medida cerdos, ovejas y chivos- y para leche en los tambos.

Acerca de la Educación rural en Argentina y de las características de la escuela secundaria estudiada

La educación rural en Argentina presenta una gran heterogeneidad debido, por un lado, a que el sistema educativo es de gestión descentralizada y, por ello, cada jurisdicción provincial imprime características a las instituciones educativas que tiene a su cargo, a partir de las políticas públicas que promueve. Por otro lado, esa diversidad se relaciona con atributos específicos de cada espacio geográfico del país. En tal sentido, Miano, Romero Acuña y Zattera señalan que cada una de las regiones tiene sus particularidades ambientales, productivas y culturales: “lo cual influye en los procesos escolares que en ellas se desarrollan, dando como resultado una gran diversidad de ofertas educativas para los ámbitos rurales” (Miano, Romero Acuña y Zattera, 2020: 38). Del mismo modo, Abós Olivares; Torres Sabaté

⁸ La división política de la provincia de Santa Fe se organiza en Distritos Municipales y Distritos Comunales, que corresponden a áreas que pueden incluir población dispersa y población agrupada rural o urbana. El umbral establecido en la legislación es de más de 10000 habitantes para los primeros, que están gobernados por una intendencia y un Consejo Deliberante. Los segundos, que no superan ese umbral, tienen a cargo un/x presidentx comunal y una Comisión Comunal.

⁹ Se exponen los datos de 2010 dado que todavía no están disponibles para el distrito los del Censo de población y vivienda 2022.

y Fuguet Busquets (2017) exponen para el caso español la dificultad de definir el concepto de escuela rural ante la diversidad de situaciones que responden a: la proximidad o lejanía a grandes núcleos de población, las condiciones laborales de los profesores, a las características socioculturales de la población, los recursos materiales, la infraestructura y las comunicaciones. Todos estos aspectos los hemos tenido en cuenta para el análisis de la escuela estudiada.

En el 2006 se sancionó una nueva Ley de Educación Nacional -Nº 26206- que reconoce a la Educación Rural como una de las modalidades del sistema educativo. Transcribimos un fragmento de su artículo 49:

La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales (Art. 48, Ley Nº 26206).

Destacamos que la ley implicó también la extensión de la obligatoriedad de la escolarización hasta la finalización del nivel secundario. Como señala Paredes (2018) significó un avance en el derecho a la educación que impulsó modelos organizacionales y pedagógicos -para garantizar el acceso, la permanencia y la terminación de ese nivel-, que tuvieron en cuenta las características que asume la escolarización de los jóvenes en el ámbito rural. Con relación a las formas organizacionales en el nivel secundario en el espacio rural, Miano, Romero Acuña y Zattera (2020) identifican las siguientes:

Ciclos básicos de la educación secundaria localizados en las escuela primarias donde asisten diariamente los estudiantes acompañados por un tutor y que reciben con una frecuencia determinada a profesores itinerantes; varias aulas digitales en pequeñas localidades dispersas con modalidad pluriaño vinculadas a una sede central donde se desempeñan los profesores del nivel; escuelas de alternancia a las que asisten estudiantes durante una semana y dos semanas desarrollan actividades escolares y productivas en su hogar; escuelas multinivel que en un mismo centro educativo desarrollan todos los niveles de educación obligatoria (inicial, primario, secundario); escuelas agrotécnicas, que aun cuando no reciben exclusivamente estudiantes rurales ofrecen formación y certificación específica en temáticas agropecuarias (Miano, Romero Acuña y Zattera, 2020: 41).

Precisamos que la escuela estudiada no corresponde a ninguna de esas formas organizacionales porque sólo incluye al nivel secundario, que está compuesto de cinco divisiones correspondientes a cada uno de los años de cursado. Esta estructura organizativa -como en muchas otras escuelas de los espacios rurales en la provincia de Santa Fe- no se diferencia de las localizadas en los espacios urbanos. A su vez, aclaramos que no tiene orientación agrotécnica, sino de economía y gestión de las organizaciones.

La escuela secundaria es de gestión oficial,¹⁰ fue creada en el año 1985 y en el momento de la indagación contaba con aproximadamente una matrícula de 180 estudiantes, 17 docentes, 1 directivx, 1 secretarix y 1 preceptor/x. Se asienta en una localidad a más de 100 kilómetros de la capital provincial y localizada a la vera de la Ruta Nacional Nº 11, lo que facilita su acceso. El agrupamiento rural cuenta con antenas de distribución de señal telefónica que proveen de servicios a 10 km a la redonda, posibilitando el acceso a internet, lo que fue importante en los años 2021 y 2022 debido a la pandemia Covid Sars 19, ya que las clases fueron a distancia y/o virtuales.

La institución tiene turno matutino y en contraturno se realizan las clases de educación física. Recibe a estudiantes del agrupamiento rural, también del hábitat disperso circundante y de otros pequeños agrupamientos rurales cercanos. Esto último implica, conforme al relato de lxs entrevistadxs, que se tengan que adaptar los horarios del ingreso y egreso, a los de los colectivos que conectan las distintas localidades rurales. Por otro lado, expresaron que cuenta con un centro de estudiantes y una cooperativa escolar conformada por lxs alumnxs, espacios donde pueden realizar demandas y reclamos para ser escuchadxs. A su vez, especificamos con respecto a lxs docentes que algunxs residen en la localidad rural donde se asienta la escuela, mientras que lxs demás lo hacen en otros agrupamientos rurales y urbanos cercanos. La gran mayoría trabaja además en otras instituciones educativas de la región.

Para cerrar este apartado, quisiéramos explicitar que la escuela rural cuenta con una infraestructura edilicia y con materiales educativos adecuados para su funcionamiento, posee además conexión a internet y herramientas tecnológicas tales como cañón proyector y sala de computación. También referimos a que el alumnado proviene de distintos grupos socioeconómicos. Estas aclaraciones las consideramos importantes porque puede diferir de algunos otros contextos de la ruralidad, tanto en Argentina como de otros países latinoamericanos, dado que parte de la literatura académica sobre la educación rural suele referir a escuelas de población vulnerada en contextos de pobreza y con limitaciones importantes en la infraestructura edilicia y en los materiales educativos.

Metodología

La investigación trata de un estudio de caso de una escuela rural que enmarcamos en la perspectiva interpretativa. En consecuencia, buscamos construir conocimientos acerca del sentido que docentes y estudiantes otorgan a la ESI, reconocer cuáles son las posibilidades y dificultades que manifiestan para su implementación, y caracterizar las prácticas de enseñanza y las de aprendizaje sobre la educación sexual. Para ello, el procedimiento fundamental de indagación que elegimos fue el de las entrevistas individuales en profundidad a docentes, y de entrevistas colectivas a estudiantes. Utilizamos guiones generales, pero ampliamos y modificamos las preguntas a los fines de adaptarlas al lenguaje de lxs entrevistadxs y para promover la continuidad del diálogo.

Aquellas que realizamos a los profesorxs tuvieron lugar entre julio de 2021 y abril de 2022, con un total de siete entrevistadxs de distintas edades, antigüedades en la docencia y de distintos espacios curriculares. Los tópicos refirieron a la situación de implementación de la ESI en la escuela que constituye el caso, a los contenidos que se desarrollaban, a las experiencias y saberes de lxs docentes sobre la educación sexual en las diferentes instancias de sus trayectos formativos, a cómo pensaban los vínculos entre ESI y religión, y entre ESI y

¹⁰ En Argentina el sistema educativo se compone de escuelas públicas que pueden ser, por un lado, de gestión oficial -estatal- y como tales son todas gratuitas y de educación no confesional/religiosa. Por otro lado, están las de gestión privada, generalmente aranceladas y mayoritariamente de educación confesional/religiosa.

las familias; entre otros. En cambio, con lxs estudiantes efectuamos cuatro entrevistas colectivas a grupos de 3 y 2, que incluyeron a un total de 10 sujetos de entre 17 y 20 años. Dentro de este grupo 4 eran egresadxs del año anterior. Se implementaron entre julio y septiembre del 2022, luego de finalizar con las de lxs docentes. Acorde al encuadre interpretativo, planteamos un diseño flexible de la investigación que permitió atender a los emergentes. El análisis fue temático y comparativo.

Resultados del análisis de las voces de docentes y estudiantes

En este apartado abordamos algunos resultados del análisis de las entrevistas a partir de dos dimensiones, una focalizada en las experiencias de lxs docentes en sus trayectorias formativas y la segunda, centrada en las prácticas de educación sexual en la institución educativa que constituye el caso de estudio. Como mencionamos anteriormente, la sanción de la ley de ESI en 2006 establece que el Estado Nacional y las jurisdicciones provinciales son responsables y garantes del derecho a la ESI en todos los niveles y establecimientos educativos del país. Sin embargo, volvemos a explicitar que más allá de los lineamientos curriculares oficiales, es en última instancia cada institución y sus docentes los que hacen efectiva la ESI.

Acerca de los trayectos formativos docentes con relación a la ESI

Si bien lxs docentes manifestaron que tenían conocimientos de la ESI y que la trabajaban en alguna ocasión en las instituciones en las que se desempeñaban, en el transcurso de las entrevistas pudimos observar que su abordaje suele ser limitado. Interpretamos que esto puede ser consecuencia de distintos factores, entre los que se encuentra que la ESI no se incorporó en todas las carreras de formación docente y que no todxs se interesaron por las instancias de formación continua promovidas desde los Ministerios de educación, tanto el nacional como los provinciales, como de otras entidades gubernamentales y no gubernamentales. Por ello, buscamos indagar sobre los conocimientos que han aprendido en distintos momentos de sus trayectorias formativas docentes, las que están compuestas por cuatro instancias: “la biografía escolar, la formación de grado, los procesos de socialización profesional llevados a cabo tanto en la institución formadora como en el lugar de trabajo y el perfeccionamiento docente” (Sanjurjo, 2004: 126).

Comenzamos por la biografía escolar para conocer los recuerdos de los profesorxs a partir de sus vivencias como estudiantes en las escuelas primarias y secundarias. Expresaron no recordar una educación sexual explícita en la escuela primaria. Sobre la secundaria mencionaron que fue muy limitada la formación, incluso para quienes cursaron con posterioridad a la sanción de la Ley de ESI. Ilustramos con dos relatos:

Imagínate que en 1992 me recibí de la escuela secundaria, tuvimos alguna clase de matemática que la profe se puso a hablar, así como a calzón quitado (SIC) y recuerdo esa clase como “La clase”. Pero en mi formación como persona muchos tabúes, mucho de no hablar de sexualidad, muchos mitos, muchos prejuicios, mucha vergüenza. Yo fui educada en la gestión privada donde lo que se daba era catequesis, pero ni siquiera educación para el amor. Estamos hablando de muchos años atrás, yo tengo 47 años como para que vos veas que hace muchos años atrás esa información no la teníamos. Y hoy una se encuentra creyendo [que está] formada, pero siguen arraigados algunos prejuicios o algunas vergüenzas. A la hora de dar clase igual uno se intenta sobreponerse y manejarla bien (D 2, 47 años).

Cuando nosotros hicimos la escuela secundaria no recuerdo que se hablara de ESI con ese nombre, sino que lo relacionado al tema lo trabajamos en la materia biología, con una mirada más biologicista si se quiere, sobre cuáles eran los métodos anticonceptivos y las enfermedades de transmisión sexual (ETS), inclusive tuvimos una charla con un médico sobre eso (D 4, 26 años).

Al respecto otrxs entrevistadxs sostienen que cuando cursaron la escuela secundaria educar en sexualidad estaba reducido a la enseñanza de las partes del cuerpo en torno a los genitales masculinos y femeninos, a la ETS y a la prevención de embarazos, por lo que se observa la prevalencia de las perspectivas biologicista y médica. Por otra parte, consultamos sobre la formación específica cuando cursaron el profesorado y la mayoría respondió que la educación sexual no fue parte de los contenidos, salvo lxs profesorxs de biología y de psicopedagogía, quienes expresaron que no fue abordada desde una concepción integral. Dos de lxs entrevistadxs sostenían:

Mi formación en el profesorado fue cero, porque aparte no existía la ley de ESI en ese momento (D 2, 47 años).

No, en el plan del profesorado de nuestra carrera no hay ninguna materia que aborde específicamente la ESI. No tuve ningún tipo de formación (D 3, 27 años).

Entre quienes cursaron el profesorado luego de la implementación de la Ley de ESI en 2006, sólo unx expresó que tuvo formación específica en su carrera de grado. Explicitamos que esto depende de si el plan de estudio de las carreras de profesorado incorporó alguna asignatura específica sobre ESI o si lxs docentes que están a cargo de las materias ya existentes deciden incluir contenidos, tal como se observa en el siguiente relato:

A mí lo que me pasa con ESI, es que a partir del cursado de esta materia que te comentaba hoy al principio [Didáctica de la geografía], una de las últimas que cursé de la carrera, fue como un antes y un después en mi formación sobre lo que es la ESI. Porque realmente antes de eso no había estudiado sobre el tema, porque hay mucho material de geografía y género, geografía y feminismo. Fue como un tema nuevo que pudimos conocer porque en otras materias de la carrera no lo habíamos visto. Puntualmente me sirvió para tener herramientas como docente, que es fundamental para mí a la hora de dar ESI, para poder en este quehacer docente reconocer cuestiones que surgen en el aula, inclusive en la manera de trabajar los temas para hacer una mirada diferente, por ejemplo, cuando hablamos de migraciones (D 4, 26 años).

Ahora bien, debido a la ausencia mayoritaria de experiencias de tratamiento de la ESI en la formación inicial docente, es pertinente conocer de qué instancias de formación continua participaron y si consideran que les facilitaron herramientas para la reflexión de las prácticas cotidianas, para desnaturalizar las concepciones tradicionales heredadas y para incluir ESI en sus clases. El Ministerio de educación de la provincia de Santa Fe promovía jornadas de

reflexión en cada escuela sobre la ESI¹¹. Más allá de estas instancias, cuando consultamos a lxs docentes de la escuela, afirmaron que otras capacitaciones no son obligatorias y sólo algunxs explicitaron la participación en cursos de ESI. En efecto, volvemos a señalar que la formación continua depende fundamentalmente del interés de cada unx. Compartimos las siguientes expresiones que dan cuenta de una diversidad de experiencias:

Antes de que surja ESI como tal, hice unos cursos con psicólogos -no me acuerdo ahora el nombre-, pero eran cursos donde tenías que pagar aranceles y demás en la ciudad de Santa Fe. Y después he hecho cursos virtuales de ESI, los primeros que arrancaron, ya los otros no los hice más (D 2, 47 años).

Nunca me capacité directamente en ESI, lo hice a través de los trabajos interdisciplinarios que se hacen en las escuelas, donde nos ayudan a que veamos cómo se trabaja eso en cada una de las disciplinas (D 1, 55 años).

No participé de formación ministerial de ESI, pero sí el año pasado cuando estuve reemplazado en una escuela universitaria en Santa Fe, tuvimos una capacitación de ESI que duró aproximadamente 8 meses. Estuvo muy buena porque tuvo diferentes partes, por un lado, la parte teórica que era conocer qué es ESI, qué implica, conocer por qué es importante, qué abarca hablar de educación sexual integral, que no solo tiene que ver con género, o sexualidad, sino que implica aprender a enseñar ESI y que se pone como centro a las personas, a los y las estudiantes en este caso, el aceptarse como son, y atender y aceptar las diferencias y diversidad (D 4, 26 años).

Asimismo, mencionaron que el Ministerio de Educación provincial implementó distintos dispositivos de formación para la docencia, tales como diversos talleres de sensibilización y de reflexión de las perspectivas teóricas de la ley. Para algunas jornadas convocaron a todas las instituciones secundarias de la provincia, pero fueron en general realizadas en las ciudades más pobladas de la provincia, lo que implica su menor cobertura en los espacios rurales. A su vez, nos comentaron que dicho Ministerio invitó -durante el período en que realizamos las entrevistas- a que la escuela seleccione a sólo un/x docente de primer año para acceder a un curso de ESI.

En relación con los materiales de ESI que desde el Estado nacional o provincial se enviaban a la escuela, consultamos si los conocían, si les resultan útiles y qué evaluación hacían sobre ellos. Todxs respondieron que sí conocían algunos de esos materiales educativos:

Accedí a materiales, no porque la escuela lo haya brindado o acercado, sino porque uno busca y se interesa por ciertos temas. De estos materiales pienso que son bastante generales, y dan lugar a que cada docente pueda tomarlo para sus espacios, está bueno que esté dividido por sectores, y que sea diverso. Y son amplios y versátiles, no se sesgan a que cada uno pueda abordarlo en su materia, a que este tema se pueda abordar sólo en formación ética. Yo, por ejemplo: no voy a dar ESI exclusivamente en mi materia, pero sí puedo pensar, problematizar contenido a partir de los contenidos de lengua y literatura. Por ejemplo, llevar a la escuela materiales -poesía, literatura- hechos

¹¹ Explicitamos que con posterioridad a la realización de las entrevistas el Ministerio de Educación de la provincia ha comenzado a implementar la Ley Nacional Nº 27.499 de 2019, llamada "Ley Micaela", que establece la capacitación obligatoria en temática de género y violencia para las mujeres para el personal de todos los poderes del Estado.

por personas de grupos minoritarios, que sean disidentes, que problematicen el rol de las mujeres que fue muchas veces silenciados, cuestionar los roles, los estereotipos atrás de la construcción de la identidad, entre otras cosas, que son temas que nos atraviesan (D 3, 27 años).

A mí siempre me han parecido muy interesante [los materiales enviados], a lo mejor yo no estoy siendo muy crítica, pero a mí siempre me han parecido útiles, me han servido como disparadores para varios temas que he trabajado (D 2, 47 años).

Los materiales elaborados desde niveles ministeriales fueron valorados positivamente por lxs entrevistados para el propio estudio o para su uso didáctico.

Sobre la educación sexual en la escuela

En este apartado analizamos las temáticas de educación sexual que docentes y/o estudiantes han explicitado que han sido parte de las prácticas de enseñanza, como también aquellas que no emergieron en las entrevistas o lo hicieron de manera parcial.

Conviene señalar, en primer lugar, que algunxs de lxs consultadxs sostuvieron que a veces la ESI queda solo reducida a una cuestión formal, que se incluye dentro del proyecto institucional o de la planificación anual de las asignaturas, pero que no siempre se traslada a las prácticas de enseñanza:

Que la ESI se implemente en el aula depende en su mayor parte de la decisión y voluntad de cada docente, más allá de que sea ley, no hay nadie que regule eso. Es decir, uno a principio de año planifica toda la materia, hace un proyecto, lo presenta para que lo miren los equipos directivos, pero de ahí a que se lleve a cabo es otra cosa, porque queda a libertad de cada docente porque no hay tanta regulación (D 3, 27 años).

Expresaron que dicha situación puede motivarse en que, ante la necesidad de hacer recortes de contenidos, priorizan aquellos que los identifican como los centrales dentro de sus disciplinas de formación y, especialmente, los temas que se sienten más cómodos para enseñar y más seguros en sus conocimientos por sus experiencias de formación. En tal sentido, los contenidos vinculados a la ESI no suelen estar dentro de lo que quedan priorizados.

Sobre los temas de educación sexual que se incluyen en los proyectos institucionales y que efectivamente se desarrollan en la escuela rural, lxs docentes refirieron a aquellos que identificamos con contenidos asociados a los modelos biologicista y médico, tales como las enfermedades de transmisión sexual, los anticonceptivos, el ciclo menstrual, los órganos genitales. Interpretamos que se mencionan como aquellos que deberían tener prioridad para que la escuela efectivamente los enseñe, más allá de que no lo haga cada docente en particular. Justamente, señalan que se invita todos los años a profesionales de la salud para que desarrollen talleres de educación sexual, generalmente a lxs enfermerxs y lxs médicxs del Sistema de Atención Médica para la Comunidad (SAMCo)¹² de la localidad. Si bien es necesario y pertinente el abordaje de esos temas, si el curriculum explícito solo queda reducidos a aquellos desde una mirada biológica y heteronormativa, consideramos que se

¹² Corresponde al primer nivel de atención del sistema de salud de la provincia de Santa Fe.

siguen reproduciendo los modelos de educación sexual anteriores a la ESI, por lo que se pierde la posibilidad de una perspectiva más amplia, que incluya una mirada integral y la perspectiva de derechos humanos.

En concordancia con lo manifestado por lxs docentes, cuando les preguntamos a lxs estudiantes sobre la educación sexual, la asociaron en primer lugar a los talleres ya mencionados o a las clases a cargo de la profesora de Biología:

Tuvimos dos o tres talleres el año pasado, nos juntamos todos en el SUM [Salón de usos múltiples], éramos los de tercero, cuarto y quinto con la profe de biología y alguna vez la enfermera del SAMCo. En esos encuentros nos enseñaron cosas sobre cómo debemos cuidarnos los varones y las mujeres, qué métodos usar, nos hacían preguntas de dudas y más que eso no (EC1¹³, ExA 2).

ESI no teníamos dentro del aula, sí en talleres en el SUM (EC2, ExA3).

Lxs adolescentes consultados no identificaron otro tipo de educación sexual más que la referida a la genitalidad, las relaciones sexuales, los anticonceptivos y las ETS. Sin embargo, a partir de lo que expresaron algunxs docentes podemos suponer que hay otros contenidos que sí se trabajarían en el aula, pero que quizás lxs estudiantes no los asociaron directamente con la ESI porque tal vez no se hace explícita su relación. Por ejemplo, la profesora de Biología expresaba:

Desde las distintas áreas lo que abordamos es el cuerpo humano en su totalidad: crecimiento, desarrollo y maduración; los caracteres sexuales, los cambios que viven, la pubertad, la superación de los prejuicios, la diversidad de personas ya sea en apariencia física, orientación sexual e identidad de género, configuraciones familiares, el vínculo entre pares (D 5, 50 años).

También la profesora de Psicopedagogía explicitó los temas que incluía en la enseñanza sobre sexualidad, que asociamos en este caso a la perspectiva médica:

Bueno, no recuerdo bien, pero este año estamos abordando temas que tienen que ver con el HIV/SIDA y el uso del preservativo, esto de que en el sexo oral te podés contagiar también y el tratamiento del mismo, derribar prejuicios en torno a la enfermedad (SIC). Este tema me gusta (...) Después talleres de embarazo adolescente, recurrir a videos que hay en plataformas de ESI y utilizarlos como disparador y después generar preguntas, de ver la responsabilidad tanto del hombre como de la mujer y lo que conlleva (D 2, 47 años).

Las dos docentes previamente citadas, mencionaron la incomodidad que les genera abordar ciertos contenidos relacionados con la anatomía del cuerpo y las relaciones sexuales:

¹³ Utilizamos las letras EC y un número para identificar la entrevista colectiva, y una A y un número para lxs estudiantes, indicando con Ex a los ya egresadxs.

Por ahí también cuando tengo que enseñar cuestiones de la sexualidad, de la genitalidad, hay cuestiones que me generan cierta vergüenza, pero la trato de pilotear (SIC) (D 2, 47 años).

Me cuesta hablar sobre el aparato reproductor femenino y masculino, no sé, es algo que me cuesta hablar con los chicos, no sé, es algo que me cuesta, se empiezan a reír, se ponen colorados, se codean... Me incomoda a mí. Seguramente por una cuestión de edad o por una cuestión de que cuando yo estudié el profesorado esto no lo tenía, es algo que surgió después y que por ahí ya te digo estoy segura de que si alguien me filmara dando la clase debo estar bordó. Esa parte me incomoda, después el resto no (D 5, 50 años).

En este último relato se alude a que también lxs estudiantes se incomodan con algunos contenidos tradicionales de la sexualidad en la escuela. A su vez, unx estudiante manifestó que ha observado que algunxs docentes no están cómodos cuando abordan esos temas. Podemos recuperar a Dussel (2009), cuando expresa que el pudor es un sentimiento que es identificado con la vergüenza e incomodidad, es una emoción pública que, aunque parece natural, aparece cuando lo que se considera íntimo y privado se lleva al ámbito público. Esto se relaciona con trazar fronteras entre lo público y lo privado, que no son naturales, sino que han sido construidas social e históricamente. Tal como expresa Malnis Lauro (2018) la sexualidad puede vincularse tradicionalmente con sentidos negativos, acarreado con una fuerte mirada que la vincula a sensaciones y emociones como vergüenza, pudor, temor, incomodidad, timidez, miedo, angustia, con lo prohibido, lo silenciado, lo castigado.

Por otro lado, conviene señalar que más allá de la mención que hizo la profesora de Biología sobre el abordaje de la “orientación sexual e identidad de género”, observamos que los contenidos vinculados a diversidad sexual y de género, no emergieron en las otras entrevistas y, por lo tanto, podríamos interpretar que permanecerían con una escasa presencia en su tratamiento escolar. Por ello, comprendemos que se reproduciría un abordaje de la sexualidad en clave cisgénero y heterosexual, que seguiría promoviendo una “invisibilización” de otras identidades. En tal sentido, Stamble Dasilva afirma que la ESI sigue reproduciendo, en la mayoría de las prácticas, la heteronormatividad:

mientras el currículum de la ESI se orienta, entre otros muchos propósitos ya descriptos, a discutir y desnaturalizar las estructuras patriarcales y machistas que imperan en la sociedad, no discute demasiado la heteronormatividad. En efecto, esta permanece como un telón de fondo invisible, casi inamovible, que poco se problematiza en el currículum oficial y que es, en contadas ocasiones, disputado y negociado en el currículum real, donde se ven involucradxs estudiantes y profesorxs (Stamble Dasilva, 2017: 155).

Nuestras interpretaciones también emergen de las respuestas de lxs estudiantes ante preguntas relativas a si conocían los significados de términos como transexual, género no binario o fluido, queer, cuya respuesta fue negativa. En el caso de las personas trans afirmaron que solo lxs identificaban por haberlxs visto en redes sociales. A su vez, lxs interrogamos

acerca de sus conocimientos sobre lo que es el cupo laboral trans¹⁴ y la ley de identidad de género¹⁵, a lo que contestaron que no sabían o que sólo habían visto estos temas en la televisión, sitios web o en las redes sociales. Con estas respuestas es posible pensar el lugar que ocupan estos canales de comunicación para adquirir conocimientos sobre género y sexualidad, más aún si la escuela no los ofrece.

El limitado abordaje de temas vinculados a la diversidad sexogenérica y la relevancia de su inclusión en la ESI en las escuelas, queda de manifiesto a partir de lo comentado por unx de lxs docentes -por fuera de la entrevista- sobre un caso de unx estudiante de 17 años que asistía a la escuela y que manifestaba estar en proceso de transición de género: “que se vestía con ropa de mujer, se pintaba las uñas, y no quería utilizar el baño de los hombres”. Expresó que hubo situaciones de discriminación de lxs alumnxs y que se evidenció malestar de las compañeras por utilizar el baño para mujeres. Ante esta situación sostuvo que la escuela se vio desbordada, sin herramientas para contener, y que por eso acudieron a la psicóloga de la comuna de la localidad, quien aconsejó al equipo directivo. Sin embargo, ante todos los prejuicios y la discriminación, la alumna trans terminó abandonando su escolaridad. Este hecho es un ejemplo de cómo algunas veces lxs directivxs y docentes no poseen las herramientas necesarias para resolver este tipo de situaciones de discriminación y vulneración de derechos. Por otro lado, observamos que se recurrió a la consulta de personal de otra dependencia de la localidad, pero no a los “Equipos ESI” dependientes del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Nos preguntamos por qué ninguno de lxs entrevistados los mencionó como referentes del tema o de posibles consultas para instancias de formación o de resolución de conflictos, y si se motiva en que estos equipos posiblemente concentran sus acciones en los grandes centros urbanos y, por ello, quizás permanecen invisibilizados en los contextos educativos rurales.

Por último, explicitamos que al indagar cuál era el posicionamiento de las familias ante los contenidos de educación sexual, lxs docentes respondieron que no han tenido que enfrentar situaciones problemáticas. Algunxs refirieron a que perciben que las familias prefieren que al tema se aborde en la escuela, en cambio otrxs mencionaron que el ámbito rural falta información de lo que implica la ESI y que a veces puede haber una mirada negativa en función de los que escuchan en los medios de comunicación masiva. Citamos una expresión:

Lo que yo creo es que hay mucha desinformación respecto a la ESI, muchos tienen una mirada cerrada, en torno a cuándo surgió por ejemplo la ley, pero no hay una idea concreta de qué es y por qué es necesaria. Por eso es importante informar sobre ésta y después podés preguntar qué piensan, porque tienen una mirada según lo que escucharon en la televisión o en las redes sociales, que generan una mirada errónea (D 4, 26 años).

Podemos afirmar, entonces, que es de vital importancia ofrecer y proporcionar herramientas tanto a lxs estudiantes como a las familias para resolver dudas e inquietudes, siendo la escuela el espacio necesario para habilitar y generar encuentros, para acercar conocimientos que propicien una mirada integral de la sexualidad. Justamente, la Ley de ESI -en su artículo

¹⁴ El Cupo Laboral trans es una acción afirmativa o de “discriminación positiva” que ha sido aprobada a nivel nacional y por distintas jurisdicciones provinciales y municipales, incluso algunas universidades públicas -en su carácter de autónomas- lo han incluido. A nivel nacional se sancionó la ley n° 27.636 de promoción del acceso al empleo formal para personas travestis, transexuales y transgénero, en 2021.

¹⁵ Ley N° 26.743, sancionada en 2012, que establece el derecho a la identidad de género de las personas.

9- señala que las familias o responsables de los estudiantes tienen derecho a estar informados, por lo que se deberán organizar instancias de formación en los establecimientos educativos que los tenga como destinatarios.

Reflexiones finales

El análisis del caso permite comprender la situación de una escuela rural en torno a los desafíos que siguen presentes para el desarrollo integral de la educación sexual, con sus múltiples dimensiones y contenidos, luego de más de quince años de sancionada la Ley 26150 de ESI en el año 2006. Como sostiene Malnis Lauro (2018) su implementación es lenta, gradual y desigual según cada jurisdicción y en cada establecimiento escolar, por lo que se sigue necesitando de toda una transformación cultural e institucional que no sólo implica tiempo, sino que requiere un trabajo comprometido que se dirija a su efectivización. Esa desigualdad en la implementación se observa dentro de las escuelas urbanas como de las rurales. Justamente, en línea con los resultados de nuestra investigación consideramos que, ante las limitaciones identificadas en la inclusión de la ESI en la formación docente inicial, se conjuntan las posibilidades e intereses de participación en procesos de formación continua y, articulado con ello, las decisiones de cada equipo directivo y de cada profesor para su desarrollo en cada institución educativa y en cada espacio curricular. Por ello, advertimos - acorde la perspectiva metodológica elegida- que no tenemos pretensiones de generalización de los resultados aquí expuestos. Esta indagación socializa una situación contextual particular, que podrá ser retomada para dialogar con otras investigaciones sobre ESI en las escuelas secundarias del espacio rural.

En ese sentido, subrayamos la necesidad de nuevas indagaciones que permitan conformar un corpus de trabajos sobre los contextos rurales, ya que hasta el momento no encontramos antecedentes específicos.

A partir de las voces de docentes y estudiantes, hemos identificado la persistencia en la mayoría de los discursos sobre las prácticas de enseñanza, de sentidos otorgados a la educación sexual que se relacionarían con los modelos tradicionales biologicista y médico. Volvemos a remarcar que la ESI si bien incluye los contenidos relacionados a la genitalidad y las “relaciones sexuales” desde perspectivas renovadas, excede ampliamente estas temáticas por lo que existe una variedad de dimensiones de la sexualidad que cada docente puede abordar y que se vinculan con distintos desarrollos en cada una de las disciplinas. Como expresa Morgade “Es evidente que las diferentes áreas del currículum escolar tienen aportes específicos para el proyecto de la Educación Sexual Integral con enfoque de géneros y derechos humanos” (Morgade, 2017: 59).

La ampliación del corpus de los estudios de género y diversidad sexual, en conjunto con el accionar de los movimientos sociosexuales (feministas y LGBTTTQIA+), promovieron procesos políticos de lucha por el reconocimiento de derechos, contra la discriminación y por la visibilización de la opresión del sistema patriarcal, que propiciaron procesos de deconstrucción que se instalaron en los medios de comunicación y demandaron políticas públicas progresistas. En este contexto, se logró constituir un plexo normativo en clave de derechos humanos con perspectiva de género y de diversidad sexogenérica. Ese plexo normativo también concierne a lxs niñxs y a lxs adolescentxs como sujetos de derechos y, por ello, reafirmamos que el sistema educativo no puede quedar al margen de este proceso y es la ESI el marco adecuado para su difusión y reconocimiento.

Consideramos, por un lado, que deben fortalecerse la formación inicial docente, dado que aún los recientes graduados manifiestan la ausencia o lo limitado de los contenidos de ESI presentes en las carreras de profesorado. Al mismo tiempo, se requiere promover con más

fuerza las instancias de formación continua sobre ESI, en las escuelas rurales, en estrecha vinculación con las prácticas institucionales y pedagógicas-didácticas dado que, como emergió de las entrevistas, las propuestas se desarrollan principalmente en los centros urbanos con mayor cantidad de población. De esta manera, se podrá fortalecer el tratamiento variado y profundo de los contenidos que se proponen en los lineamientos curriculares de la ESI, de manera transversal y sistemática, con experiencias interdisciplinarias y con los aportes particulares que cada docente puede realizar desde los espacios curriculares a su cargo. En el caso de la institución estudiada, interpretamos que la limitada formación en ESI de lxs docentxs, es una de las causas principales de la permanencia de miradas tradicionales, miedos e inseguridades, ante la enseñanza de temáticas de educación sexual. Por ello, estamos convencidos de que el fortalecimiento de los conocimientos de lxs profesorxs y de los trabajos colaborativos al interior de cada institución educativa, pueden propiciarles sentimientos de mayor seguridad y comodidad, que son imprescindibles para que decidan el abordaje diverso y continuo de la ESI.

Este trabajo constituye una primera aproximación a la temática en el contexto de las escuelas rurales. Esperamos que contribuya a visibilizar desafíos para el acceso a la ESI, dado que es una herramienta fundamental para promover conocimientos en perspectiva de derechos humanos que permitan mayor libertad, igualdad y equidad a lxs niñxs y adolescentes. De esta manera, se podrá promover la construcción de ciudadanxs que puedan reconocer y ejercer sus derechos y que respeten y defiendan los de los demás. La ESI sirve para reflexionar y actuar en contra de prácticas sociales discriminatorias y violentas hacia las mujeres y sujetos del colectivo LGBTTTQIA+. A su vez, tiene la potencialidad de contribuir a que lxs estudiantes puedan comprender y vivenciar distintas dimensiones de la sexualidad y asumir sus identidades de género y orientaciones sexuales en un ámbito de respeto y sin prejuicios, que les permita el pleno desarrollo de la personalidad humana y el sentido de su dignidad.

Referencias bibliográficas

ABÓS OLIVARES, Pilar; TORRES SABATÉ, Concepción y FUGUET BUSQUETS, Joan (2017). "Aprendizaje y escuela rural: la visión del alumnado", en *Sinéctica*, (49). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200006&lng=es&tlng=es

BOCCARDI, Facundo; MAROZZI, Jorgelina y PAPERÀ, Sonia (2017). *Estado de implementación de la Educación Sexual Integral en instituciones educativas de la provincia de Córdoba. Fascículo 3. Implementación de la ESI en el Nivel secundario 2016/2017*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

CASTRO, Hortensia (2018). "Lo rural en cuestión: perspectivas y debates sobre un concepto clave", en Castro y Arzeno (Coords). *Lo rural en redefinición. Aproximaciones y estrategias desde la geografía*, 19-47. Buenos Aires: Biblos.

CASTRO, Hortensia y REBORATTI, Carlos (2008). "Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas para su redefinición", en *Serie Estudios 15*. Secretaría Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos, Ministerio de Economía y Producción, Buenos Aires.

DUSSEL, Inés (2009). "El pudor en la escuela: historia de un espacio de intervención", en *El Monitor de la educación*. Nº 22, 22-23. Ministerio de Educación (Argentina). Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2009_n22.pdf

MARINA, Mirta (Coord.) (2015) (1° ed.). *Educación sexual integral en la Argentina: voces desde la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

MALNIS LAURO, Soledad (2018). "Posiciones docentes frente a la ESI. Algunos desafíos para la capacitación continua", en *Socio debate. Revista de Ciencias Sociales*, Nº 7, 1-26. Recuperado de: <http://www.feej.org/images/publicaciones/numero7/lauro.pdf>

MIANO, María Amalia; ROMERO ACUÑA, Macarena y ZÁTTERA, Olga (2020). "Educación y ruralidad en Argentina: aproximaciones conceptuales, descripción organizacional y normativas", en Juárez Bolaños, Olmos y Ríos-Ororio (Eds) *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Colombia: Universidad Católica de Oriente.

MORGADE, Graciela (coord.) (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.

MORGADE, Graciela (coord.) (2016). *Educación Sexual Integral con perspectiva de Género*, Rosario: Homo Sapiens ediciones.

MORGADE, Graciela (2017). "Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa", en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2017, 6(2), 49-62. Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>

MORGADE, Graciela y FAINSOD, Paula (2015). "Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente", en *Revista del IICE*, Nº 38, 39-62. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3460>

PAREDES, Diego (2018). *El nivel secundario en el ámbito rural: análisis cuantitativo sobre sus tendencias recientes*. Serie La Educación en Debate / Nº 22. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, República Argentina. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/seriedebate-24-4-2019_2_tintas.pdf

SANJURJO, Liliana. (2004). "La construcción del conocimiento profesional docente", en Álvarez Méndez (et. al.) *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*, 121-129. Santa Fe: Ediciones UNL.

STAMBOLE DASILVA, Lucas (2017). "La (in)visibilización de la diversidad de género en el desarrollo curricular de la formación docente inicial de Tucumán", en *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), 147-159.

TADEO, Nidia (2010). "Los espacios rurales en la Argentina Actual. Nuevos enfoques y perspectivas de análisis desde la Geografía Rural", en *Mundo Agrario. Revista de Estudios Rurales*, Vol. 10, Nº 20. Recuperado de: <https://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/v10n20a19/478>

Fuentes consultadas

Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010, INDEC (Instituto Nacional de estadísticas y censos).

Ley Nº 26.743, de Identidad de género, 2012.

Ley Nº 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), 2006.

Ley Nº 26.206 de Educación Nacional, 2006.

Ley Nº 27.499, Ley Micaela de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del estado, 2019.

Ley Nº 27.636 de promoción del acceso al empleo formal para personas travestis, transexuales y transgénero "Diana Sacayán - Lohana Berkins", 2021.

Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) 419 de 2022.

Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) 240 de 2018.

Cita sugerida: LOSSIO, Oscar y LAZZARINI, María Eugenia (2023). "Educación sexual integral en la escuela rural. Estudio de caso en Santa Fe, Argentina" en *Revista Argonautas*, Vol. 13, Nº 21, 30-48. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 3 de julio de 2023

Aceptado: 25 de setiembre de 2023