

## **Posiciones docentes frente a la ESI**

### **Algunos desafíos para la capacitación continua**

Soledad Agostina Malnis Lauro<sup>1</sup>

Recibido: 01-06-2018

Aceptado: 16-07-2018

*“Tengo la utópica convicción  
de que la educación es  
la solución a los males sociales”.*  
Docente, cohorte 2017

#### **Resumen:**

En 2006, se sancionó en Argentina la Ley nº 26.150 de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral y dos años después, el Consejo Federal de Educación estableció sus lineamientos curriculares. Sin embargo, a más de 11 años, aún hay dificultades para su implementación. Aunque los motivos son variados, el Estado Nacional y las jurisdicciones son los principales responsables como agentes garantes de su efectivización. No obstante, la Educación Sexual Integral (ESI) también compromete los valores, creencias, expectativas y experiencias docentes. Haciendo foco en esta subjetividad, el objetivo de este artículo es interpretar las *posiciones docentes* experimentadas por lxs colegas que trabajan en diversas áreas del nivel secundario que realizaron el curso “Educación Sexual Integral en la escuela: un derecho que nos incumbe” en 2015, 2016 y 2017. Específicamente, se analizan las intervenciones del primer foro realizadas por lxs participantes de siete cohortes. Se trata de interpretar las identidades docentes focalizando en aspectos del trabajo de enseñar la ESI. Esto puede aportar líneas para pensar y emprender estrategias pedagógicas para la capacitación continua en ESI que, en el marco de esta política, propicien su incorporación en los diversos aspectos de la vida escolar.

*Palabras clave: posiciones docentes - formación docente continua - educación sexual integral*

---

<sup>1</sup> Lic. en Ciencias de la Educación. Maestranda en Educación. Docente de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación (IICE-FFyL-UBA). E-mail: [malnis.soledad@gmail.com](mailto:malnis.soledad@gmail.com)

### **Abstract:**

In 2006, the law nº 26150/2006 created the National Comprehensive Sexual Education Program in Argentina and two years later, the Federal Council of Education established its curricular guidelines. However, 11 years later, there are still difficulties for its implementation. Although the reasons are varied, the National State and its jurisdictions are the main responsible for its effectiveness. Nevertheless, Comprehensive Sexual Education (CSE) also involves educators' values, beliefs, expectations and experiences. Focusing on this, the purpose of the article is to interpret teachers' positions observed in high school professionals from different areas, who took the course "Comprehensive Sexual Education in the school: a right that concerns us" in 2015, 2016 and 2017. Specifically, we will analyze the first forum interventions written by participants of seven cohorts. It is about interpreting teaching identities focusing on aspects of the work of teaching CSE. This can provide lines for thinking and undertaking pedagogical strategies for continuous training in CSE that, within the framework of this policy, encourage their incorporation into the various aspects of school life.

*Keywords: teachers' positions - continuous teacher training - comprehensive sexual education*

### El trabajo...

En Argentina, el gobierno kirchnerista manifestó una clara voluntad política de ampliar la democratización de derechos de mujeres y diversidades sexuales, impulsada desde un marco jurídico-normativo, aunque también sostenida por políticas públicas. Así, resultado de numerosos antecedentes previos, movilizaciones de grupos activistas, negociaciones y debates parlamentarios, se sancionó la Ley Nº 26150/2006 de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI). La Educación Sexual Integral (ESI) pasó a constituirse, entonces, en derecho de todxs lxs niñxs<sup>2</sup>, adolescentes y jóvenes que asisten al sistema educativo, abarcando todas las escuelas del territorio nacional, de gestión pública y privada, de nivel inicial, primario y secundario.

Su artículo 5º especifica que las jurisdicciones deberán garantizar la realización obligatoria “*de acciones educativas sistemáticas*” en los establecimientos escolares, para la implementación del PNEI. Y el artículo 8º enumera algunos aspectos de éstas, como la difusión de la ley, el diseño de propuestas de enseñanza considerando la complejidad educativa, el diseño, producción o selección de materiales didácticos, el seguimiento y evaluación del desarrollo, los programas de formación docente continua y la inclusión de contenidos y didáctica de la ESI en los programas de formación inicial. Dos años después, no sin complejas negociaciones, fueron establecidos los Lineamientos Curriculares para diversas áreas y niveles, y se creó el Programa en sí.

Sin embargo, luego de 11 años y de 116.250<sup>3</sup> docentes capacitadxs por el PNEI en todo el país, aún se observan dificultades para la implementación de la ESI. Su incorporación es lenta y gradual en la vida escolar, y marcadamente desigual según las jurisdicciones y las instituciones. Mencionan Graciela Morgade y Paula Fainsod (2015)

---

<sup>2</sup> El uso de la “x” se utiliza para romper con el binarismo patriarcal y heteronormativo del lenguaje, y resaltar la posibilidad de pluralidades de identidades sexuales y genéricas. En este trabajo se ha seguido con esta línea de *desobediencia lingüística* que propone Amaia Pérez Orozco (2014). Ver Lara Icaza, G. (2014).

<sup>3</sup> Informe PNEI para la Fundación Huésped 2017-16962562.

que *“La efectivización de la ley en las escuelas presenta resistencias y luchas entre los distintos actores que inciden de manera desigual en la determinación de lo que se legisla con esta normativa”* (p. 41). Aunque los motivos son múltiples, el Estado Nacional y las jurisdicciones son los principales responsables, como garantes del derecho a la ESI, mediante el financiamiento para la generación de recursos, la capacitación docente y el seguimiento y evaluación de su efectivo desarrollo. Y los esfuerzos del PNEI se orientaron en ese sentido -con mayores obstáculos por el desfinanciamiento y la descentralización de recursos desde la nueva gestión del gobierno nacional-.

Ahora bien, menciona Morgade (2016) que la ESI también interpela fuertemente *“los sistemas de valores y creencias docentes y sus experiencias sociales y personal en tanto cuerpos sexuados”* (p. 79). Enfocando en esta subjetividad y en el fortalecimiento de la presencia y transversalización de la ESI en el sistema educativo, parece interesante analizar cómo ellxs piensan, sienten y vivencian su trabajo en el aula con la ESI. Para esto resulta pertinente la categoría de *posición docente* que proponen Myriam Southwell y Alejandro Vassiliades (2014), que

... se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. Esta mirada a las identidades docentes como posiciones focaliza especialmente en una serie de cuestiones nodales relativas al trabajo de enseñar... (p. 166).

Siguiendo esta línea, el objetivo de este artículo es interpretar las posiciones docentes observadas inicialmente en lxs colegas de diversas áreas del nivel secundario que se capacitan en ESI. Se trata de interpretar las identidades docentes focalizando en aspectos del trabajo de enseñar la ESI.

Esto puede aportar líneas para pensar y emprender estrategias pedagógicas para la capacitación continua en ESI que, en el marco de esta política, propicien su incorporación en los diversos aspectos de la vida escolar.

### **El PNESI y el curso...**

Siguiendo a Southwell y Vassiliades (2014), *“puede considerarse a la política educativa como una articulación de significantes que intenta identificar un campo específico de lo social, pero que dicha articulación, al no representar plenamente al objeto... permite la incorporación de cargas de sentido por parte de sus diseñadores y también por parte de sus destinatarios docentes”* (p. 176). Entonces, sin pretender exhaustividad, se recorrerán brevemente algunos de los sentidos de la ESI producidos en su proceso de deliberación, definición y ejecución como política educativa.

En el debate parlamentario, la ESI fue presentada como una responsabilidad del Estado y un derecho de lxs educandxs. En este sentido, es disruptiva -al menos- de dos maneras: posiciona a lxs educandxs como sujetxs de derecho de la ESI poniendo en cuestión el derecho “natural” de las familias y a lxs educadorxs como agentes para su efectiva implementación. En efecto, la propuesta elaborada por el PNESI amplía los sentidos de la sexualidad, incorporando la perspectiva de género, el respeto a las diversidades, el ejercicio de derechos, la valoración de la afectividad, además del cuidado propio y de lxs otrxs, y asentando que la ESI no compete sólo a especialistas, sino que lxs docentes son involucradxs para desarrollarla específica o transversalmente en diversas áreas. Así, cuestiona los enfoques biomédico y moralista, que identificaron tradicionalmente a la sexualidad sólo con la reproducción heterosexual y consideraron como sus objetivos la prevención de ETS y embarazos, y/o la abstinencia (Morgade et. al., 2011). Refiere Morgade (2015) que *“La disputa no es menor, ya que el modelo hegemónico de la sexualidad ha sido compartido, al menos desde su perspectiva dogmática, tanto por la religión como por las instituciones biomédicas”* (p. 76).

Resulta, entonces, necesario formar a lxs docentes en estos sentidos. A este respecto, las capacitaciones del PNEI no son recetas armadas para ser aplicadas, sino que -quizás apoyándose en pedagogías feministas<sup>4</sup>-, la estrategia didáctico-pedagógica manifiesta una vuelta a unx mismx, una reflexión constante sobre las propias vivencias, creencias, experiencias, emociones, sentimientos, valoraciones, impresiones, y una resignificación de los saberes partiendo de allí. Implica trabajar con sujetxs que están vivenciando, creyendo, experimentando, sintiendo, emocionándose, valorando, conociendo, contrastando con estilos más “bancarios” (Birgin, 1999; 2000). Involucra compartir un espacio común atravesado por diversas subjetividades, historias y momentos, cuestionándose, interrogándose, deconstruyéndose como sujetxs de “*la sexualidad universal*”, para reconstruirse como sujetxs sexuadx. Ésta es una instancia privilegiada para acercarse a la ESI desde la subjetividad y la práctica de lxs docentes, aunque se propone otras maneras que involucran el diseño curricular específicamente, los episodios del cotidiano escolar, la organización institucional y la articulación con las familias y la comunidad (INFD-ME, Clase 4).

En el marco de estas capacitaciones, el PNEI, en conjunto con la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, elaboró el curso virtual “Educación Sexual Integral en la escuela: un derecho que nos incumbe”, integrado al Programa de Formación Docente Permanente, abierto a trabajadorxs de la comunidad educativa mediante la plataforma del Instituto Nacional de Formación Docente. El espacio consta de tres o cuatro foros -dependiendo de las cohortes- con actividades y un trabajo final.

En este estudio se trabajó con siete cohortes<sup>5</sup> -tres de 2015, una de 2016 y tres de 2017<sup>6</sup>- y se decidió analizar las intervenciones del primer foro, para indagar cómo vivencian lxs docentes su trabajo con la ESI antes de ser capacitadx. En ese espacio se

---

<sup>4</sup> Ver Maceira Ochoa, L. (2007).

<sup>5</sup> De las cuales fui tutora.

<sup>6</sup> En este año las cohortes fueron compuestas de manera mixta por docentes de los diferentes niveles, por lo cual se decidió trabajar sólo con las intervenciones de quienes se desempeñaban en nivel secundario.

realiza una presentación y se comparte un breve cuento disparador<sup>7</sup>. Allí, se invita a lxs colegas a relacionar sus experiencias, sensaciones, sentimientos, emociones, trayectorias personales y subjetividades, con su deseo de acercarse a la ESI. Es un momento destinado a la reflexión sobre unx mismx, la rememoración de eventos, los recuerdos, el análisis de situaciones vivenciadas en la cotidianidad del trabajo educativo, la expresión de temores, desafíos, expectativas.

La muestra se compone de las intervenciones de 153 colegas, profesorxs de diversas áreas y/o trabajadorxs de diversos espacios en el nivel secundario (preceptorxs, orientadorxs, directorxs...). Como datos cuantitativos se destaca que la mayor proporción está vinculada con áreas de Biología y Ciencias Naturales, siendo el 27% y que el 94% se presentó con nombres socialmente identificados con el género femenino<sup>8</sup>.

Resulta necesario hacer una aclaración metodológica. El hecho de que estxs docentes se hayan inscripto a este curso ya implica una predisposición hacia la ESI, en la medida que puede suponerse cierta *interpelación* por esta política educativa (Southwell y Vassiliades; 2014: 178). De hecho, aunque escasas -sólo el 14%-, en oportunidades se trataba de colegas que ya estaban relacionadxs con la temática de alguna forma -se encontraban participando de los Programas Provinciales, habían asistido como representantes escolares a las capacitaciones que brindaron estos programas o el PNEI, habían tenido formación en algunas temáticas en otras instancias, etc.-. Considerando esto, las interpretaciones surgidas del desarrollo de este trabajo no pretenden ser generalizables a la población docente en su conjunto. Sólo pueden ser pensadas como una línea posible para futuras profundizaciones.

---

<sup>7</sup> En 2015 fue un texto inspirado en la Carta a la Tía Mali, escrita por una niña de 11 años, en “La ilustración sexual del niño” en “La organización genital infantil” del libro XIV de las Obras completas de Sigmund Freud; en 2016 y 2017, fue el cuento “La polución” de Mario Benedetti.

<sup>8</sup> Salvo en dos casos que habiéndose inscripto con nombres socialmente identificados con el género femenino, eligieron que lxs llamaran por sus apodos.

### **La generosidad de las intervenciones...**

Un objetivo de la actividad del primer foro es que lxs participantes reflexionen sobre los discursos, imaginarios, sentidos atribuidos a la sexualidad. Así surgen palabras como tabú, secreto, moralidad, prejuicios, intimidad, y sensaciones y emociones como vergüenza, pudor, temor, incomodidad, culpa, angustia, timidez, miedo, (falta de) confianza. Sólo un par de intervenciones mencionan la -dificultad de vincular la sexualidad con el placer, el disfrute, los afectos, en las propias historias. Inicialmente, entonces, ésta aparece relacionada con sentidos negativos, arrastrando una pesada tradición que la relaciona con emociones angustiantes, con lo prohibido, silenciado, castigado. Así, una colega rememora<sup>9</sup> que una docente citó a su mamá *“para solicitarle que me tenía que explicar cómo eran las cosas. Cuando mi mamá me sentó para hablar de “eso”, yo no paraba de llorar porque me parecía muy avergonzante que me hablen de esas cosas de las que nunca se hablaban”*. Pero, también, la sexualidad es relacionada con la curiosidad, la inquietud, la exploración, el descubrimiento; con el deseo de saber, de conocimiento, que moviliza, incentiva, convoca a la búsqueda, la *“revelación”*. Así es cómo acaba imbricándose con la labor docente en tanto conocimiento, saber, negado, habilitado, deseado, ocultado, silenciado, buscado, castigado.

Este primer acercamiento convoca a lxs participantes a reflexionar sobre sus experiencias en la enseñanza en sexualidad: una colega se cuestiona *“cómo a mí como adulta, docente y madre, me cuesta pronunciar en voz alta ciertas palabras referidas a este tema...”*. Otra comparte *“que tenemos que aprovechar esa curiosidad por saber de los alumnos para enseñarles muchísimos temas que por ahí desconocen o muchos docentes no quieren hablar”*. De este modo, en coincidencia con el análisis que realiza Alejandro Villa (2009), *“En primer lugar, la sexualidad es considerada un “tema de conocimiento””. Se trata de algo que se da o se quita, en una relación de un docente*

---

<sup>9</sup> De aquí en adelante, los aportes de lxs docentes de las cohortes se integrarán al texto entrecomillados, sin identificar los protocolos, como modo de dar fluidez al texto.

*que tiene algo para dar a un alumno receptor, "vacío"* (p. 99). Esta idea de lxs estudiantes como "receptorxs vacíxs" será tensionada por algunos aportes de lxs colegas referidos a la reconfiguración social en las nuevas TIC's.

Lxs docentes también comparten generosamente muchas anécdotas, más o menos simpáticas, más o menos traumáticas, vinculadas a la sexualidad como objeto de conocimiento. Aquí surgen más insistentemente los recuerdos familiares que los escolares. Probablemente por el rol desempeñado tradicionalmente por las familias en el acto de educar en sexualidad, aunque, también, por el sentido biologizado de la sexualidad en la búsqueda de recuerdos. En efecto, generalmente son narradas situaciones de consulta, indagación, conversaciones sobre reproducción, menstruación, ETS, órganos genitales, embarazos, MACs; son raras o inexistentes las que involucran la conformación de la identidad sexual, la división de roles/funciones por géneros, la discriminación/respeto de las diversidades sexuales, los derechos, la afectividad, las emociones, etc. Igualmente, suele insistir lo *natural* de la sexualidad. Una colega comparte, por ejemplo: *"yo trato de no sobresaltarme cuando mis alumnos me preguntan algo y trato de contestarles con naturalidad, al fin y al cabo, somos mamíferos también no?"*. Esta categoría resuena como eco, intentando descomprimir las cargas valorativas y moralizantes que fueron recayendo sobre la sexualidad y la educación sexual durante la conformación subjetiva de lxs colegas. Esta *naturalidad*, vuelve a biologizar la sexualidad, desafectándola de las emociones y despolitizándola, sustrayéndola de su producción social y diluyendo los sentidos y espacios de poder que la conforman y se disputan.

Una característica frecuente en las narraciones es que mencionan la dificultad para el diálogo sobre sexualidad. Frecuentemente "de eso no se hablaba", ni en las familias ni en la escuela, quedando como espacios privilegiados las conversaciones entre pares. Así, un colega recuerda que *"no era propicio consultarle estos temas a otros que no fuesen compañeros o amigos de mi franja etaria, donde siempre me hallé*

*más tranquilo a la hora de sacarme alguna duda*". Esta dificultad intergeneracional, expresada como angustia por una docente porque sus estudiantes *"viven malpensando todo lo que dicen y no sé cómo conversar con ellos sin que se rían!"*, habilitan a reflexionar sobre las maneras de establecer estos vínculos. Entonces, otra colega se pregunta *"... cómo los adultos no tendemos puentes de comunicación con las jóvenes generaciones..."*. Por eso, en las expectativas de muchxs docentes hay una búsqueda de herramientas, estrategias, propuestas, para comunicar a sus estudiantes estos temas, *"para poder tener una mejor llegada a mis alumnos/as"*. Aunque se demanda fuertemente la capacitación en contenidos específicos de la ESI y sin trascender explícitamente este aspecto, es importante subrayar esta preocupación por la relevancia de las modalidades para trabajar esos conocimientos en las aulas, por los modos que adoptan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la ESI, ya que permite recuperar indicios de la identificación de formas específicas para abordarla. Menos numerosos son los reconocimientos de esta educación como práctica ético-política, como un "enfoque" para *"poder enseñar a nuestros alumnos a vivir la sexualidad de una forma libre pero también responsable, que aprendan a cuidar su cuerpo, respetar a sus parejas, etc."*, para *"brindar a nuestras chicas y chicos una mirada más integral sobre el tema y mejores opciones en el ejercicio de sus derechos"*, *"ya que es necesario que se "haga carne" en la vida institucional"*.

Ocasionalmente aparecen un presente, un pasado y un pasado más pasado. Una docente rememora su vergüenza frente a la apertura de su mamá con estos temas, *"... y ella me decía que su mamá nunca quiso hablar con ella sobre la sexualidad y que le hubiera gustado poder tener esas conversaciones..."*. Y en esa historización puede visualizarse esta fuerte intención de revertir situaciones, *"para no repetir errores generacionales" "que no son saludables con hijos/as y alumnos/as"* -aunque, como se verá más adelante, también se añora cierta inocencia perdida-. Y reiteradamente puede entreverse esta estrecha relación entre los anhelos de lxs

colegas respecto a la educación sexual de lxs estudiantes y de sus hijxs, sobrinxs, nietxs. Así, una participante cuenta que tiene *“dos hijas... por lo cual espero que este espacio me regale herramientas y conocimientos para aplicar en todos los ámbitos!”*. Esta yuxtaposición entre el ámbito privado y el espacio público, pone en juego la idea de la escuela como *“segundo hogar”* (Birgin, 1999, p. 45), la docente como *“segunda madre”*<sup>10</sup> y *“la tarea de educar como una continuación del rol materno y de las tareas domésticas”* (Fiorucci, 2014), concepciones arraigadas por la histórica feminización de la docencia -aunque, por sus orígenes aristocráticos (Birgin y Pineau, 2015), más tardíamente devenida en la enseñanza secundaria (Birgin, 1999)-. Escribe Alejandra Birgin (1999) refiriéndose a los orígenes de la docencia que *“Las mujeres, en su condición de madres, no sólo eran responsables de sus hijos sino que su responsabilidad también se extendía a la sociedad a partir de la idea de “maternidad social””* (p. 42). Esta identidad vinculada a la tarea docente, sostenida históricamente, puede visualizarse en numerosas intervenciones, como cuando un colega cuenta que *“Muchos jóvenes vienen para que los contengamos, les demos mucho amor y muchas veces hacemos de padres y acompañamos en ese adolecer del adolescente”*. Estas lecturas parecen asociarse, también, al llamado paidocentrista del escolanovismo a *“adoptar una disposición más expectante y abierta al pedido de consejo por parte de los alumnos”* que ha devenido históricamente en el *estereotipo sobre el afecto magisterial* (Finocchio, 2010: 74), resabio del normalismo en el nivel medio (Birgin, 1999; Birgin y Pineau, 2015). De cualquier forma, estas menciones manifiestan la implicación de emociones, deseos y expectativas comprometidos en el trabajo docente como conformación histórica de sujetxs y transformación de la realidad: el *“trabajo de amor”* (Birgin, 1999, p. 104). Pero, además advierte sobre la posibilidad de una valoración moral subjetiva vinculada a la sexualidad, como puede leerse en una colega

---

<sup>10</sup> Esto también puede observarse en algunas de intervenciones del 6% de los cursantes que se identificaron con nombres socialmente reconocidos como masculinos.

que comparte que *“la comunicación con mis alumnos me surge pensando en (mis sobrinxs) y como me gustaría que les hablen a ellos de estos temas”*.

Pese a esto, sólo un par de intervenciones hacen referencia explícita a la docencia como *vocación*. En ambas se trata de profesionales que no han tenido una formación docente inicial, pero se encuentran ejerciéndola. En todo caso, surge con mayor frecuencia la idea del deber como docente/profesional; deber de realizar diferentes acciones: capacitarse, formarse, dar respuesta, involucrarse con las problemáticas del entorno. Así, una docente reflexiona *“que trabajar ESI ya no es una opción, es una ley, un derecho del alumno conocer y un deber del docente, como agente del estado, {'} ñ.- enseñar y abordarlo”*. Siguiendo a Birgin (2000), aquí se manifiesta la *“caída del mito vocacional incondicional y una resignificación de la docencia como trabajo y como responsabilidad social”* (p. 234) y la posición de *lxs profesorxs como profesionales de la sociedad salarial* (Birgin y Pineau, 2015), posterior a la sindicalización de la actividad. Sin embargo, surgen algunas evidencias de un “plus” del ejercicio de la docencia, dado que, en palabras de una colega, *“un docente no es sólo un educador de su asignatura; sino psicólogo, moderador, sociólogo, ya que tenemos que comprender el contexto para planificar, etc., y tenemos que estar preparados para todo!”*. En este sentido, también aparece cierta insistencia de la labor asistencial que fue progresivamente conformando al trabajo docente como consecuencia de la crisis provocada por la instauración del modelo neoliberal desde la década de 1970 (Birgin, 1999).

En las narraciones también surge la comparación entre el momento de escolarización de lxs docentes y la actualidad, visualizándose un interesante juego de temporalidad/atemporalidad con diversos fenómenos. Aquí aparecen como tópicos el acceso a la información y el lugar de los intercambios sobre sexualidad. Sin embargo, no puede sintetizarse una valoración unánime sobre esto, sino que se despliega un abanico que abarca desde quienes piensan que *“en la actualidad hay más apertura*

*respecto a esos temas, no sólo porque en la escuela son abordados, sino porque los chicos con internet tienen mucha información” hasta quienes creen “que aún persisten barreras y tabúes que impiden preguntar abiertamente ciertas cosas (y que) los medios masivos “enseñan” a su manera, por lo que la escuela tiene la responsabilidad de involucrarse y no mirar para otro lado”. En cualquier caso, hay cierta coincidencia en identificar mayores posibilidades de acceso a contenidos -vinculados a la sexualidad-, aunque insistentemente se cuestione su validez, confianza, significatividad, proponiendo que “nuestro desafío será poder brindar a nuestros niños, adolescentes y jóvenes las herramientas para poder buscar estos interrogantes en fuentes fiables”, o se mire con sospecha la utilización que de ellos hacen lxs adolescentes porque “tienen demasiada información pero no saben utilizarla de manera adecuada”. Propone Villa (2009) que esta “idea de que los adolescentes participan activamente de un mercado de consumo real y simbólico del sexo genital; consumo estimulado por la cultura y los medios de comunicación” no siempre se concreta realmente y se trata más bien de “prescriptivas sociales que actúan acríticamente en los supuestos que tienen docentes y profesionales con respecto a los jóvenes de la relación pedagógica” (pp. 73-74).*

Por su parte, como se observa en algunos de los fragmentos citados, en oportunidades se ubica al sistema educativo en un lugar prioritario y se posiciona a lxs docentes en su labor como funcionarixs del Estado (Birgin, 1999), cumpliendo un rol de puente entre la sociedad, la información que brinda esa sociedad, y lxs estudiantes, guiándolxs, acompañándolxs en una lectura crítica, acertada, veraz. En otras, se vislumbra cierta incomodidad vinculada, por un lado, a un desfase entre un modelo de enseñanza enciclopedista, basado en una educación bancaria, y la realidad actual, enmarcada en los medios masivos de comunicación, que requiere una educación crítica antes que contenidos memorizables, ya que *“hoy... los chicos tienen acceso a contenidos e información por medio de las nuevas tecnologías, pero no tienen a veces la información correcta y/o cuesta la reflexión ante las consecuencias de sus*

*decisiones*". Pero, además, se lee cierta incertidumbre frente a este *exceso* de contenidos. Siguiendo a Deborah Britzman (1999), puede interpretarse que *"Por detrás de esas preocupaciones están las ansiedades de la propia profesora: de no estar preparada para responder a las preguntas de los estudiantes y de que la clase se disuelva en una lucha de poder entre el conocimiento de los estudiantes y el conocimiento de la profesora"* (p. 4). Es significativa la reflexión de una colega al compartir que *"en muchas ocasiones cuando se nos plantean temas referidos a la sexualidad, o no sabemos qué respuesta dar, o tratamos de evadir el tema, o bien se desconocen muchas cuestiones acerca de la educación sexual"*. En cualquier sentido, se observa una necesidad y demanda de capacitación en estas temáticas, consideradas escasas en la formación. En quienes han tenido alguna vinculación previa con la ESI, puede leerse no sólo un deseo de profundización, ampliación y reflexión, sino también, mucho entusiasmo e interés, el reconocimiento de su potencialidad de transversalización y la mención a experiencias concretas vinculadas a la ESI.

Además, en muchas intervenciones se notan diversas maneras de configurar las adolescencias de antes y de ahora, desde la confirmación -reivindicativa o ambivalente- de una mayor "libertad sexual" actual hasta la constatación de su silencio e incomodidad. Así, se lee que lxs adolescentes *"hablan con más naturalidad del tema y preguntan sin filtros"*, incluso *"en nuestras aulas ahora tenemos parejas de jóvenes homosexuales, que se muestran sin tener ningún tipo de prejuicios"*; pero también se reconoce que *"aún hoy existen cosas de las que no se hablan"*, *"y siempre resultaba un poco incómodo. Esta situación todavía se observa en los alumnos"*. Incluso, aunque no tan frecuentemente, puede encontrarse intervenciones en las que la tensión intergeneracional tiene cierto matiz victimizante por parte de lxs docentes (Finocchio, 2010), aludiendo a algunas características del trabajo con lxs estudiantes como, por ejemplo, que *"no tienen pelos en la lengua para hablar sobre sexualidad y suelen tomárselo sin responsabilidad"*. En todo caso, es interesante hacer foco en cierta

generalización que ubica a “la” adolescencia como concepto unívoco, desvaneciéndose una lectura de las singularidades y el reconocimiento de las diversas subjetividades que acontecen a las diferentes adolescencias y juventudes en la interseccionalidad (Martínez Martín, 2016). Son ocasionales las expresiones que identifican estas particularidades especificando que *“No todos acceden... de la misma manera”* a la información o que la sexualidad es tabú *“y actualmente una gran parte de nuestros jóvenes siguen viviendo”* esta realidad.

De la mano de estas interpretaciones y valoraciones aparece la idea de ternura, inocencia, de la infancia de antes frente a la de ahora. Aquí parece emerger un romanticismo añorante de la inocencia e ingenuidad perdidas y con ella, la idea de su *disturbio* como consecuencia de la *intrusión* de la sexualidad en las infancias y adolescencias. Un comentario al margen merece el silencio de lxs colegas cuando se les interroga sobre cuáles son los sentidos que atribuyen a esa “inocencia”, cuál es la concepción de culpabilidad subyacente - ¿son culpables, de qué y por qué? -.

También son compartidas anécdotas en las que la escuela delega en las familias el rol de agente socializador en sexualidad o en las que las familias cuestionan esa función al sistema educativo. Así, puede leerse la narración que se presentó líneas más arriba, sobre la mamá de la colega que fue citada por la maestra para solicitarle que le explicara cómo eran las cosas o a docentes que recuerdan *“cuando en la escuela nos dieron una clase de educación sexual y nos hicieron dibujar un miembro masculino, y mi madre se horrorizó”* o *“haber preguntado... a mis abuelos cómo vienen los nenes, y me dijeron “de la cigüeña” y yo les contesté que no, porque en el jardín me lo explicaron de otra manera, imaginen el espanto de mis abuelos que le dijeron a mis padres ¡qué cosas me enseñaban en el jardín!”*. Sin embargo, también comparten vivencias de la infancia *“donde los padres no se animaban a charlar sobre estos temas con sus hijos por desconocimiento, pudor o vergüenza, dejando al docente y a la escuela a cargo de la misma”*. En estos recuerdos las familias delegan en el sistema

educativo la tarea de educar en sexualidad, vivenciándose frecuentemente respuestas como *“en la escuela te van a explicar”*. En todo caso, como reflexiona una colega, lo preocupante son *“los vacíos que dejamos todos los actores involucrados, aún en esta época, al deslindar la responsabilidad de abordar la ESI en el “otro””*.

La competencia de derechos y responsabilidades sobre la educación sexual de familias e instituciones educativas fue la temática más álgidamente debatida en el debate parlamentario de la ley. Sin embargo, los efectos de esta histórica relación compleja corporizada en las vivencias de lxs colegas no parecen sostener en ellxs *“una importante construcción (imaginaria casi siempre) de las familias como una amenaza para la inclusión de las cuestiones de sexualidades en la educación”* (Morgade, 2016, p. 80). Aunque, pueden estar anticipando una distancia compleja de sortear, dado que son escasas las voces que reconocen como un hecho fundamental *“trabajar esto en complementariedad con las familias, abriremos a la comunidad”*. En todo caso, se trata de una relación en tensión sobre la cual sería importante profundizar.

En oportunidades se comparten recuerdos de *“docentes que en sus clases tocaban la temática pero eran muy cuidadosos, (porque) en realidad era responsabilidad de los padres abordar estos temas”*. En estos casos en que las escuelas asumen la responsabilidad de esta formación, suelen referirse experiencias vinculadas al enfoque biomédico o moralista (Morgade et. al., 2011). Charlas y talleres a cargo de empresas, especialistas vinculadxs a la salud o a la biología, o a la religión, son recurrentes en los recuerdos. Esto manifiesta, por un lado, que durante las infancias y adolescencias de lxs colegas estas experiencias eran habituales y, por otro, aquello que lxs colegas identifican como educación sexual cuando buscan en sus recuerdos, evidenciando que ésta aún se encuentra primordialmente relacionada con espacios específicos dedicados a la enseñanza de ciertos temas referidos a un *“cuerpo biologizado”*.

En este sentido, particularmente en este primer foro, hay exiguas intervenciones que identifican una educación sexual patriarcal y heteronormativa como currículum oculto de la escuela (Alonso et. al., 2007). Tampoco surgen, en esta instancia las expectativas de trabajar sobre los modos de organización de las diversas instituciones. *“Ello significa analizar las relaciones de los cuerpos y los tiempos que circulan y son vividos en el espacio escolar; y cómo ellos pueden introducir discontinuidades en las identidades de género y en la norma heterosexual”* (Villa, 2009, p. 107). En consonancia con la identificación prioritaria de la sexualidad como un “tema de conocimiento” analizada párrafos arriba y retomando a Villa (2009), *“La sexualidad es algo de lo que se “habla o no se habla”. Se trataría de un lenguaje verbal de una sexualidad universal, que crearía la realidad de ésta en la escuela. Pareciera que sin esta enunciación verbal universal, las sexualidades no existirían en las relaciones institucionales y pedagógicas de la escuela”* (pp. 99-100).

En estrecha -aunque tensa- relación con esto, surge más frecuentemente la expectativa de capacitarse en la ESI como recurso, herramienta, para acompañar *episodios que irrumpen en la vida escolar, “ya que, en el aula siempre surgen preguntas y/o situaciones que generan cierta incomodidad por el desconocimiento o la forma de tratar temas como estos”*; o como respuesta frente a determinadas problemáticas puntuales que se presentan en los diferentes contextos y que *“como docente es necesario abordarlo y más por la realidad de una de las escuelas donde trabajo por ver muchas madres niñas”* o para *“afrentar circunstancias en la que el alumno ha sido víctima de abusos sexuales”*. Acorde con esta tesitura, no es frecuente la mención a expectativas explícitas vinculadas con la intención de proyectar la ESI como parte del diseño curricular -salvo, quizás, por colegas vinculadxs a las áreas de ciencias naturales y biología-. Esto cobra suma relevancia si se considera, como propone Mónica da Cunha (2015), que la escuela, a través de sus diseños curriculares, vehiculiza *“los efectos del saber entendido como poder que instituyen (sic) realidad y taxonomías*

*jerárquicas dentro de esa realidad” y que “la “verdad” no está fuera del poder, sino que es “producida” y tiene efectos reglamentados de poder, es decir, constituye un régimen de verdad: lo que cada época definirá como mecanismos, procedimientos e instancias que permitan distinguir los enunciados verdaderos de los falsos” (p. 188).*

Finalmente, un deseo frecuente es compartir... experiencias, recursos, conocimientos. En él puede visualizarse la cultura balcanizada (Birgin, 1999) que hace de la docencia de nivel secundario un ejercicio solitario, que demanda instancias de interacción con pares, fundamentalmente vinculadas a una temática que, aunque necesaria, por momentos se siente ajena, extraña, *“ya que este es un tema que se trata muy vagamente en la universidad y que a veces no sé cómo abordar”* y *“no tengo ese ejemplo en mi inventario de explicaciones”*. Son interesantes estas intervenciones ya que, como política educativa, la ESI es pensada como espacio tanto específico como transversal y que la atomización de saberes en “materias” y el trabajo “por hora cátedra” dificulta el trabajo coordinado (Morgade, 2016). Señala Morgade (2016) que

En cierta medida, la respuesta curricular vigente para la ESI, con lineamientos para cada gran área del currículum está indicando que, aunque no lo hagan de manera coordinada, todas las materias escolares tienen algo para decir y hacer en torno de sus objetivos. Y que, sobre todo, todas las materias tienen preguntas para formularse en torno de las concepciones que transmiten y que refuerzan en relación con la construcción social del cuerpo sexuado (p. 95).

Por último, si bien no recurrentemente, existen intervenciones que sólo ofrecen una presentación formal (nombre, área de desempeño laboral, conformación familiar). Estas eventualidades parecieran ser eco de la distancia entre lo personal, privado, y lo público, socializado, entre la subjetividad, las emociones, sentimientos, impresiones, y la objetividad, racionalidad, imparcialidad que se hace cuerpo en el

ejercicio de la docencia. Es la insistencia del cientificismo racionalista, propio de la tradición escolar en nuestro país y del patriarcado (Morgade et al., 2011).

### **Algunos desafíos de la tarea de educar en sexualidad integral...**

¿Cuáles son las posiciones docentes de lxs colegas interpeladxs por la ESI? ¿Qué sentidos construyen en torno a ella? ¿Qué identifican que deben hacer y cómo? ¿En qué espacios? ¿Para qué y quiénes? ¿Con quiénes? Hemos buscado interpretar las posiciones que los docentes vivencian en relación con su trabajo de educar en sexualidad, haciendo foco en la propuesta del PNEI. En este sentido, siguiendo a Morgade (2016), *“lejos de concebir a “las políticas” como un efecto directo de “la política”, desde el feminismo y los movimientos sociosexuales se entiende que las políticas educativas vinculadas con las cuestiones de género y sexualidades tienen una importante serie de mediaciones que pueden fortalecer o desviar el sentido general de un proyecto”* (pp. 73-74). Entonces, pudimos identificar algunos sentidos de la sexualidad, del rol de educar a futuras generaciones y de la educación sexual, producidos inicialmente por lxs docentes interpeladxs por la ESI. Considerando que las posiciones docentes comprenden *“elementos articulados en las disputas respecto del significativo “trabajo docente” libradas por las definiciones de política educativa y las prácticas de recepción por parte de los sujetos”* (Vassiliades y Southwell, 2015, p. 175), nos proponemos pensar las posiciones docentes iniciales de estxs colegas frente a la ESI como desafíos al idear estrategias para la formación continua.

Reiteradamente lxs docentes refieren el silencio sobre sexualidad en sus historias escolares, interpretándose que esta educación conformó parte del denominado currículum nulo. Entonces, ellxs reconocen esta primera violencia simbólica que niega la sexualidad en tanto contenido enseñable, explicable, mencionable. Y como tema, como “eso” de lo que “no se habla(ba)” y como espacio para informar, comunicar, intercambiar, debatir sobre estos temas, puede visualizarse

una fuerte intención de revertir situaciones que identifican, por momentos, como *de otra época, de otra generación*. Entonces, un primer aspecto relevante del enseñar ESI en nivel secundario muestra que de sexualidad sí debe hablarse, siendo un desafío. Esto, más allá de la evocación de escasos momentos vivenciados de educación sexual y aun manifestándose en vínculos conflictivos entre familias y sistema educativo. Nos parece importante valorizar y reconocer esta posición de compromiso de lxs docentes interpeladxs por la ESI, que implicó muchas luchas asumir.

Aun así, queremos retomar uno de los sentidos vinculado a la sexualidad que se presenta con mayor insistencia y que plantea una tensión con esta idea. La *inocencia* como algo inherente a una infancia -pretendidamente- desexuada, que supone la *intromisión* de la sexualidad, haciendo aparición en un momento de la vida, casi corrompiendo, *“alterando y trastrocando la forma de”*<sup>11</sup> la infancia y la adolescencia, lleva a cuestionarse sobre el rol en que se reconocen lxs colegas. Una interpretación posible sería que lxs colegas identifican una información correcta sobre la sexualidad en la que debe guiarse a lxs estudiantes, en muchas oportunidades en franca oposición con la que circula fuera de la escuela -medios de comunicación, internet, ¿familias? - y frecuentemente vinculada a una valoración subjetiva. En este sentido, si en los inicios del Estado-nación el *“lugar redentor para el magisterio”* fue *“proporcionar la salvación a los bárbaros y transformarlos en ciudadanos de esta nación”* (Birgin, 1999, p. 27), hoy, en lo que respecta a la ESI, la misión de lxs docentes de nivel secundario parece ser *“proporcionar los fundamentos generales y universales para formar a lxs ciudadanxs sexuadxs a partir de la enseñanza del común denominador: la sexualidad válida”*<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Es una de las acepciones “corromper” del Diccionario de la Real Academia Española.

<sup>12</sup> Parafraseo de una frase de Birgin, que retoma el rol que E. Tenti (1988) identifica que se le otorgó a la escuela en México en el proceso de división de trabajo moral: *“la escuela proporcionaba los fundamentos generales y universales para formar al ciudadano a partir de la enseñanza del común denominador: la educación laica, que aparecía como neutral y más allá de las morales particulares”* (Birgin, 1999, p. 25).

¿Qué sería, entonces, la “sexualidad válida”? ¿Qué es aquello sobre lo que sí debe hablarse en la escuela? ¿Aquello que lxs colegas consideran que deben decir cuando se posicionan en el rol de educadorxs de la sexualidad? ¿De qué hablan lxs docentes cuando hablan de sexualidad? ¿Qué significados de la sexualidad fueron y son construidos y puestos en común por lxs colegas? ¿Qué sentidos construyen en torno a ella?

Es significativo que los temas rememorados por la mayoría de lxs colegas refieren al “cuerpo biológico”. Episodios que involucraban la enseñanza/aprendizaje de temas como embarazo, ciclo menstrual, órganos genitales, MACs, son frecuentemente narrados, manifestando que ese contenido *“sobre el que sí debe hablarse” -y naturalmente-* y del que la escuela sí debe hacerse cargo, está biologizado. Dice da Cunha (2015) que *“el discurso narra el mundo posible, haciéndolo posible, y además único en cuanto narración verdadera: organizándolo a partir de líneas divisorias entre lo verdadero/falso, lo posible/imposible, lo racional/irracional, lo admitido/no admitido”* (p. 189). Esto que lxs colegas identifican como *decible* en las escuelas produce aquello interpretado como el discurso escolar sobre la sexualidad, conforma la identificación de sus identidades como docentes atravesadxs por y subjetiva a lxs estudiantes como sujetxs de esa sexualidad. Así, esta valoración de la sexualidad en sentido restringido desconoce otros aspectos comprometidos en la conformación de las identidades de lxs adolescentes. Puede, entonces, pensarse como un primer desafío de la capacitación continua en ESI en tanto política educativa el trabajo sobre la ampliación del concepto de sexualidad y su politización como contenido.

Quizás por esto, no son frecuentes menciones explícitas a expectativas vinculadas con la incorporación de la ESI en el diseño curricular o en la vida institucional, sino como espacio complementario y en la medida que surjan episodios que *se yuxtapongan* a la cotidianeidad escolar. Por ello, lejos de sentir a la ESI como

una carga más a un abultado currículum (Faur, E., 2015), lxs colegas que eligen capacitarse buscan una herramienta para facilitarles situaciones por las que se sienten interpeladxs, pero que vivencian como inciertas.

En este sentido, parece un desafío que la ESI cuente con un espacio propio en la planificación de los programas de las diversas áreas curriculares, y no quede como subsidiaria del rol civilizatorio de lxs docentes en su tarea de enseñar. Siguiendo con da Cunha (2015), los discursos de los diversos campos disciplinares<sup>13</sup> *“obedecen a las reglas de un determinado régimen de verdad que, en cuanto prácticas discursivas, atraviesan a lxs individuxs y los sujetan a dicho régimen, es decir, los subjetivan. Ese régimen establece lo que se dice y acepta como “verdad” pero es un decir que excede el acto lingüístico, es un orden discursivo en virtud del cual se circunscribe el campo de las experiencias posibles, y del saber acerca de un campo en el cual se inscriben ciertos objetos y no otros... Y, en este punto, es innegable la función que cumplimos quienes nos dedicamos a la enseñanza, puesto que somos lxs responsables de “reproducir” ese régimen de verdad”* (p. 189). Entonces, para ampliar las *experiencias posibles*, es necesario reconocer cada área curricular como un espacio de producción de verdades y regímenes de verdad, que las limita o habilita. Desde el enfoque de la ESI eso implica repensar los diseños curriculares de las diversas áreas desde la perspectiva de género, el respeto de las diversidades y la valoración de la afectividad. Este es un segundo desafío que se le presenta a la capacitación continua en ESI como política educativa: vivificar su potencial transformador de los contenidos de los diseños curriculares de las diversas áreas desde estos enfoques.

En consonancia, los momentos escolares identificados como de educación sexual refieren a espacios específicos, generalmente a cargo de especialistas vinculados a las Ciencias Biomédicas y/o a la religiosidad. Y, en este sentido, puede interpretarse a la educación sexual comprendiendo parte del currículum en acto. No

---

<sup>13</sup> Aunque la autora refiere al campo de la psicología y de la filosofía, puede hacerse extensivo a otros campos.

obstante, casi no hay referencias a vivencias que permitan interpretar esta educación como parte del currículum oculto. Vacío de identificación de una segunda instancia de violencia simbólica en la que no sólo se invisibiliza la sexualidad como tema, sino que responde al ocultamiento de la educación en una sexualidad pretendidamente universal -patriarcal, heterosexual, binaria, sexista, biologicista, etc.- que niega sexualidades diversas y otros sentidos de la sexualidad. Esta ausencia conlleva un ocultamiento de la sexuación *unívoca* y autoritaria de los cuerpos. Siguiendo a Morgade et al. (2011), *“La escuela, en tanto aparato ideológico, pretende articular las identidades de género “normales” a un único modelo de identidad sexual: la identidad heterosexual. Ese proceso, precisa entonces equilibrarse sobre un hilo muy tenue en un campo contradictorio: de un lado, incentivar la sexualidad “normal” y, del otro, simultáneamente, contenerla... Desde esta perspectiva, es posible postular que, aunque no se plantee de manera explícita, en la educación formal existe desde siempre una “educación sexual” y que su sentido principal es preservar una parte importante del orden social de género establecido”* (pp. 28-29). Se observa aquí un tercer desafío para la capacitación continua en ESI como política educativa que refiere a la desarticulación de la escuela como espacio educativo sexualmente neutral. Esto último, además, coadyuvaría al desafío de visibilizar a la ESI como *práctica* a transversalizar en la vida institucional en la medida que rompe con la identificación de la ESI como contenido, abriendo la puerta a su revinculación con la idea de enfoque, vivencia, práctica pedagógica.

Recapitulando, al acercarse a la ESI, lxs docentes vivencian inicialmente la tarea de educar en sexualidad como el acto de enseñar habilitando ciertos temas vinculados a la sexualidad, frecuentemente identificados con sus aspectos biológicos, para *contener* los aprendizajes que circulan por fuera del espacio escolar. En este sentido, se reconocen faltxs de un saber -en términos de contenido y estrategias de enseñanza- necesario para afrontar determinadas ocasiones de la vida cotidiana del aula o para

dar respuesta a circunstancias “extraescolares”. Estas *eventualidades* lxs interpelan como trabajadorxs del sistema educativo y como adultxs responsables de las generaciones futuras. Dos cuestiones más merecen atención. Primero, si bien se observa un reconocimiento generalizado sobre la ESI como derecho y responsabilidad de estudiantes y docentes, la histórica relación compleja entre las familias y la escuela, corporizada en las vivencias de lxs colegas, podría tensionar el trabajo articulado entre estos ámbitos. Esta lectura se expresa no tanto en el fantasma de la amenaza de las familias como agente primario y natural de socialización en la sexualidad de lxs adolescentes, sino en las familias como miembros *ausentes* de ese espacio extraescolar respecto del cual hay que contener a lxs estudiantes. Segundo, cabe preguntarse si el reconocimiento por parte de lxs docentes de una afectividad propia vinculada a la sexualidad tiene su correlato en una valoración de la afectividad y emocionalidad de lxs estudiantes como sujetxs sexuadx. O si, por el contrario, la tradición racionalista y enciclopédica de la escuela sigue reconociendo en ellxs sólo un “*cuerpo científico*” (Morgade et. al., 2011, p. 74).

Retomando el epígrafe, parece importante hacer pie en esos deseos, expectativas, anhelos, que comprometen a lxs docentes con la ESI para, desde allí, poder dar el salto a las potenciales transformaciones sociales que esta propuesta conlleva, sin perder de vista que ellxs son agentes causantes, pero también destinatarios.

### **Bibliografía consultada:**

ALONSO, G., HERCZEG, G., LORENZI, B. Y ZURBRIGGEN, R. (2007). Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. En C. Korol, Hacia una pedagogía feminista. Buenos Aires: El Colectivo y América Libre. Disponible en: <http://www.editorialelcolectivo.org/ed/images/banners/pedagogia.pdf>

DA CUNHA, M. (2015). *El currículum como speculum*. En A. M. Bach, Para una didáctica con perspectiva de género. Buenos Aires: Miño y Dávila - UNSAM EDITA.

BIRGIN, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.

BIRGIN, A. (2000). *La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión*. En A. Birgin, La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010023734/11birgin.pdf>

BIRGIN, A. Y PINEAU, P. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 18 (1), 47-61. Disponible en: [http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28997/pdf\\_74](http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28997/pdf_74)

Britzman, D. (1999). *Curiosidade, sexualidade e currículo*. En G. Lopes Louro, O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autentica. Disponible en: <http://latin.sysprop.net/latintraining/punto/biblio/CSEX/Britzman.pdf>

FAUR, E. (COORD.) (2015). *La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación. Argentina.

FINOCCHIO, S. (2010). La invención de lo educativo en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente lo social hasta convertirlo en un recorte de sujetos victimizados). *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 5 (1), 69-77.

FIORUCCI, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, II (3), 25-45. Disponible en: [http://www.somehide.org/images/documentos/articulosRevista3/RMHE3\\_2.pdf](http://www.somehide.org/images/documentos/articulosRevista3/RMHE3_2.pdf)

LARA ICAZA, G. (2014). *Proposición X. Género y sexo en el lenguaje escrito*. Trabajo final de Máster. Disponible en:

<http://eprints.ucm.es/27347/1/Proposicion%20X%20Genero%20y%20sexo%20en%20el%20lenguaje%20escrito%20-%20Garazi%20Lara%20Icaza.pdf>

MACEIRA OCHOA, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí: pedagogía feminista. Una propuesta*. México D.F.: Colegio De México.

MARTÍNEZ MARTÍN, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14 (20), 129-151. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>

MORGADE, G. ET. AL (2011). *Pedagogías, teorías de género y tradiciones en "educación sexual"*. En G. Morgade (Coord.), *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.

MORGADE, G. ET. AL. (2011). *Algunas pistas...* En G. Morgade (Coord.), *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.

MORGADE, G. (COORD.) (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género*. Santa Fe: Homo Sapiens.

SOUTHWELL, M. Y VASSILIADES, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI (11). Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v11n11a10southwel.pdf>

VILLA, A. (2009). *Cuerpo, relaciones de género y de generación: perspectivas biográficas e histórico-culturales en el campo de la educación*. En A. Villa (Comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación: perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.