IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

Generación, género, sexualidades y climas sociales escolares: un análisis de sus vinculaciones desde la mirada de docentes participantes en el Curso Virtual de Educación Sexual Integral.

Ana Lía Kornblit, Sebastián Ezequiel Sustas y Pablo Francisco Di Leo.

Cita:

Ana Lía Kornblit, Sebastián Ezequiel Sustas y Pablo Francisco Di Leo (2011). *Generación, género, sexualidades y climas sociales escolares: un análisis de sus vinculaciones desde la mirada de docentes participantes en el Curso Virtual de Educación Sexual Integral. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-034/63

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/e9Wr/3RQ

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org.*

Generación, género, sexualidades y climas sociales escolares: un análisis de sus vinculaciones desde la mirada de docentes participantes en el Curso Virtual de Educación Sexual Integral

Ana Lía Kornblit, Sebastián Sustas y Pablo Francisco Di Leo[1]

Instituto de Investigaciones Gino Germani

alkornblit@gmail.com

s.sustas@gmail.com

pfdileo@gmail.com

RESUMEN

En la ponencia presentamos resultados de un proyecto de investigación, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, en el que buscamos aportar al análisis de los discursos de los docentes en torno a la sexualidad y la recepción de su parte del Curso virtual de Educación Sexual Integral (ESI), implementado desde el Ministerio de Educación de la Nación, en el que participaron desde 2008 más de 3.000 docentes de todo el país. Con estos objetivos relevamos datos utilizando técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación social. Por un lado, analizamos las participaciones en los foros virtuales de docentes de diversos niveles educativos de todo el país durante las ediciones 2009 y 2010 del curso virtual ESI. Siguiendo los lineamentos generales de la teoría fundamentada y utilizando como herramienta auxiliar el software Atlas.ti, identificamos las principales categorías emergentes de las reflexiones y relatos biográficos de los docentes alrededor de las dimensiones de género, generación, derechos en relación con la sexualidad, el rol de la escuela en la educación sexual y la visión crítica de sus propias experiencias de educación sexual. Por otro lado, realizamos una encuesta semi-estructurada a los docentes que finalizaron el curso virtual ESI 2009 y 2010. El relevamiento fue de tipo evaluativo y de seguimiento, y en él identificamos las actividades desarrolladas en las aulas en relación con la ESI, el grado de participación en ellas de los distintos actores escolares y los obstáculos y facilitadores para el desarrollo de las actividades ESI.

---

[1] El análisis se ha desarrollado en estrecha colaboración con los integrantes del Programa de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación, en especial Mirta Marina, Marina Montes y Pablo Martín. El trabajo forma parte de las actividades desarrolladas en el marco del Proyecto FONCyT 2008–5007: "Prácticas sexuales de los jóvenes. Su relación con la educación sexual integral en las escuelas", dirigido por la Dra. Ana Lía Kornblit.

PALABRAS CLAVE

Sexualidad, docentes, capacitación, educación sexual integral

INTRODUCCION

Desde la década de 1970 las ciencias sociales han abordado las temáticas de sexualidad con diferentes grados de intensidad. En su mayoría lo han hecho desde los modelos socioconstructivistas, oponiéndose así a los enfoques esencialistas, que rubricaban las explicaciones del sentido común sobre estos temas. El socioconstructivismo se opone a considerar el comportamiento sexual como un fenómeno universal, biológico e individual, enfatizando que se trata de un fenómeno social que se constituye históricamente y por lo tanto que existen múltiples sexualidades. Durante la última década estas concepciones han trasvasado los límites de la academia para difundirse, aunque de modos limitados, en la opinión pública, intentando dar cuenta de los cambios que se han producido paralelamente en las prácticas sexuales, especialmente de los jóvenes. El Programa de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación es una manifestación de la necesidad de insertar en la escuela una visión de la sexualidad acorde al cambio de paradigma mencionado.

A partir de la aprobación de la Ley 26.150, que estableció la obligación del Estado en cuanto a garantizar el derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir Educación Sexual Integral en todos los establecimientos educativos del país, el Consejo Federal de Educación aprobó en mayo de 2008 los lineamientos de Educación Sexual Integral, que definen el piso común de contenidos curriculares válidos para todos los niveles del sistema educativo nacional, en todas sus jurisdicciones.

Los puntos centrales de dicho documento contemplan los siguientes puntos:

- La perspectiva de los derechos humanos en relación con la sexualidad.
- La noción de sexualidad comprendiendo aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos y no su asimilación a la genitalidad.
- La superación de los reduccionismos disciplinares, proponiendo por el contrario un abordaje que contemple las mediaciones socio–históricas y culturales, los valores compartidos y las emociones y sentimientos que intervienen en el cuidado y el disfrute de los vínculos con los otros, respetando el propio cuerpo y el cuerpo de los otros.
- La promoción de aprendizajes en los niveles cognitivos, afectivo y ético que posibiliten el trabajo sobre los prejuicios y las creencias que sostienen actitudes discriminatorias.

Como parte de las actividades que el Programa de Educación Sexual Integral del Ministerio comenzó a desarrollar en respuesta a la reglamentación de la Ley 26.150, se diseñó un curso virtual que en 2008 estuvo dirigido a docentes del nivel medio y en los años sucesivos a docentes de los diferentes niveles educativos. El

curso se desarrolla a través de la plataforma de EDUCAR S.E. y contempla el desarrollo de 4 módulos: Introducción a la sexualidad y Educación Sexual Integral; Infancias, adolescencias y derechos; Salud, sexualidad y prevención y Educación Sexual Integral en la escuela. Los alumnos (en número de aproximadamente 1.500 por curso, divididos en 20 aulas virtuales según el nivel educativo en el que se desempeñan) deben participar en los foros virtuales, que son coordinados por un tutor, quien dinamiza el proceso educativo y guía la lectura y discusión del material bibliográfico. Los foros representan un espacio de discusión y encuentro de los cursantes a partir de los temas clave aportados en el aula.

En la primera parte de este trabajo analizamos la producción discursiva de los docentes en los foros, en el supuesto de que ella representa su elaboración del material teórico provisto en el curso, mediada por sus concepciones previas acerca de los temas. Es decir, los comentarios que escriben en los foros no pueden pensarse únicamente como resultado de la incorporación que ellos realizan de los materiales de lectura, sino como el diálogo entre lo nuevo y sus concepciones previas. Es así que nos interesó investigar específicamente en qué medida las concepciones acerca de la sexualidad transmitidas en el curso abonan posturas previas similares por parte de los docentes inscriptos o constituyen insumos claramente diferenciados en relación con los bagajes previos con los que ellos cuentan. Y aquí vale una observación importante: probablemente los docentes inscriptos en los cursos tienen en su mayoría posturas en relación con la temática de la sexualidad más afines con los lineamientos del curso que los que pueden tener los no inscriptos. Es decir, su interés en inscribirse en el curso revela ya una preocupación por el tema, fruto probablemente de reflexiones y cuestionamientos previos.

Se trata entonces de identificar los "temas impuestos" por la época (Bourdieu, 1982), que en este caso hacen coincidir las concepciones previas de los cursantes y el material teórico propuesto, y las ausencias de ciertos temas o dificultades con otros, resabios de épocas anteriores, que se "cuelan" en el discurso. Marc Angenot (2010) se refiere a esto mismo al expresar:

"…el observador es sorprendido por el hecho de que lo que para su generación se ha convertido en probable o evidente parece literalmente informulable para los 'mejores espíritus' de la generación pasada, que ante ciertos problemas dan prueba de una ceguera colectiva que puede parecer grotesca. El observador queda atrapado aquí en la ilusión de un 'progreso ideológico' cuyos obstáculos objetivos son las ideas recibidas del pasado. Estos *tabúes universales*, por definición no percibidos, han sido distinguidos de las tabúes 'oficiales'… (pág. 73).

Nuestro propósito es poner de manifiesto dichos "tabúes universales" en el *corpus* constituido por las participaciones de los alumnos en los foros virtuales. Para esto analizamos los modos más comunes entre ellos de procesar los insumos teóricos que el curso les suministra, comprendiendo en esto las formulaciones que coinciden con las propuestas del material y aquéllas que representan los obstáculos que subsisten en términos de su incorporación, representados muchas

veces por los aspectos ausentes o planteados de un modo parcializado para cada uno de los subtemas que hemos podido identificar en el material analizado.

METODOLOGÍA

Se realizó el análisis de la participación de los 1500 docentes que cursaron durante 2009 y 2010 el curso virtual dictado por el Programa de Educación Sexual Integral a través de la plataforma de EDUCAR S.E. Los foros son espacios en los que los cursantes deben expresar sus opiniones con respecto al material de lectura ofrecido en 4 módulos y contestar a las consignas específicas transmitidas para cada módulo.

Para el análisis del *corpus* seguimos los lineamientos generales de la teoría fundamentada (*grounded theory*). Mediante la estrategia de la comparación constante, codificamos las intervenciones de los docentes en los foros, utilizando como auxiliar el software de análisis textual Atlas ti. Aplicando los criterios de parsimonia –maximizar la comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos posible– y de alcance –ampliar el campo de aplicación del análisis sin desligarse de la base empírica–, en diálogo con el estado del arte y el marco conceptual, fuimos identificando las categorías emergentes de los discursos de los docentes en torno a los lineamientos curriculares mencionados más arriba.

En lo que sigue presentaremos los aspectos más consensuados por los docentes y en ocasiones las voces disidentes, relativos a cada una de las categorías identificadas a través de la aplicación del Atlas ti. El análisis de lo hallado para cada categoría es precedido por algunas referencias teóricas acerca de cada tema, que reflejan el pensamiento actual sobre él. Esto nos permitirá cotejar los dichos de los docentes con el tratamiento que los teóricos de la educación han hecho sobre cada uno de los temas o categorías.

RESULTADOS

Género

El enfoque de género en la educación implica fundamentalmente: a) el esfuerzo por deconstruir el sexismo, es decir, los estereotipos ligados a la identidad sexual; b) la crítica de la normatividad acerca de la heterosexualidad, acompañada por la aceptación de las sexualidades no hegemónicas y c) el reconocimiento de los factores de poder que afianzan la supremacía de los hombres por sobre las mujeres. Podemos rastrear entonces en las expresiones de los docentes cómo se expresan estas tres dimensiones que pensamos que constituyen los aspectos más importantes del enfoque de género.

La deconstrucción del sexismo

La mayor parte de los docentes tienen clara la existencia de estereotipos en relación con los rasgos genéricos atribuidos a cada uno de los sexos. Esto está particularmente presente entre los docentes de educación inicial, que son quienes se sienten con mayor responsabilidad en cuanto a la posibilidad de "moldear" tales diferencias, en tanto son aspectos que comienzan a instalarse entre los niños que asisten al jardín de infantes. Están, por lo tanto, muy atentos a captar en sí mismos actitudes que refuercen el sexismo, para no incrementar las influencias que los niños reciben de sus familias en este sentido y que traen a la escuela.

Esta postura crítica alcanza también a la caracterización habitual del rol docente en su afinidad con atributos tradicionalmente femeninos: afectividad, irracionalidad, dependencia, continuidad mujer – madre – maestra y los lleva a valorar la elección masculina de la profesión, especialmente en los primeros niveles de la educación.[2] Como afirman algunos de estos docentes, la vigilancia sobre sus actitudes y conductas en lo relativo a los estereotipos de género requiere que adopten sobre sí mismos una mirada de "extranjero", capaz de desnaturalizar las elecciones valorativas y prejuiciosas del sentido común, capacidad ésta que admiten que sólo se adquiere con la práctica y con ejercicios en los que no han sido "entrenados". Por el contrario, como dice una docente, la mirada del sentido común tiene "varias capas geológicas de acumulación"; ejercer su crítica constituye un desafío que muchos de los docentes de nivel inicial son conscientes que quieren asumir.

En relación con los alumnos del nivel primario y con los púberes, algunos docentes tienen claro que los estereotipos acerca de lo masculino y lo femenino no son tan vigentes para ellos, lo que llevaría en este caso también a la necesidad de replantearse los propios estereotipos para lograr un mejor acercamiento a sus problemáticas.

Crítica de la heteronormatividad

La crítica a los estereotipos ligados al género lleva a muchos docentes a cuestionarse en qué medida ellos inducen o no la asunción de ciertos atributos tradicionales de los roles femenino o masculino por parte de los niños, condicionados por los "mandatos familiares" ("¿cuánto los estimulamos a variar?"), y cuánto los docentes toleran o no apropiaciones de parte de los alumnos diferentes a las esperables en relación con la heteronormatividad.

Las lecturas y las actividades del curso llevan a un indudable cuestionamiento de parte de los docentes, especialmente, reiteramos, del nivel inicial, en cuanto a qué conductas están dispuestos/as a alentar en relación con las diferencias de género.

---

[2] En este sentido, una anécdota curiosa comentada por una participante es que en algunas provincias rige una ordenanza por la que se impide ejercer la docencia a los varones en el nivel inicial.

Son los docentes de este nivel los que manifiestan también más claramente la preocupación con respecto a las expresiones de los niños contrarias a la heterosexualidad: "¿qué hacer frente al niño con actitudes femeninas y viceversa?" A pesar de los mayores niveles de aceptación de la homosexualidad que se registran en los foros en relación con relevamientos anteriores realizados por nuestro equipo de trabajo (Kornblit et al., 1994; 2005; 2006), probablemente a partir de la puesta en agenda de los derechos de las minorías sexuales que se dio a partir de las discusiones y de la aprobación de la ley sobre matrimonio igualitario durante 2010, las dudas expresadas muestran que dicha aceptación es parcial.

La pregunta acerca de si deberían "hacer algo" frente a la manifestación de expresiones contrarias a la heterosexualidad (por lo menos en cuanto a los rasgos tradicionales ligados al género) revela por un lado el rechazo a este apartamiento de la normatividad sexual y por otro la pretensión de modificarla, acompañada de la idea de poder lograrlo. El plantearse "por lo menos poner al alcance de estos niños la diversidad de elecciones de ambos géneros" sería un modo de acallar un mandato moral que indica que la "desviación" es censurable y que está en sus manos "hacer" algo al respecto.

Otra situación planteada es la preocupación por un alumno transexual que se había inscripto en el profesorado de educación primaria, si bien en este caso la preocupación era cómo establecer relaciones con las escuelas asociadas para que hiciera sus tareas de Práctica, porque "sabemos que muy posiblemente deba afrontar situaciones de discriminación".

En este sentido, existen voces que reconocen que las disidencias con la heteronormatividad ponen en crisis el modo de entender el mundo y las relaciones sociales a partir de clasificaciones de personas que las despojan de derechos y las confinan a la anormalidad. Estas voces plantean que el axioma de que "el cuerpo es naturaleza" lleva a la afirmación de que existen dos cuerpos a los que les corresponden dos géneros y una sola dirección correcta del deseo: la heterosexual. Lo contrario implica, para algunos participantes, sobre todo respetar las diferencias, apelando a la solidaridad y no a la "lástima" y aceptando que las subjetividades construidas a partir de tales diferencias se han desarrollado a partir de múltiples situaciones.

El reconocimiento de los factores de poder que afianzan la supremacía de los hombres por sobre las mujeres

La consideración del género como un atributo individual oculta las relaciones asimétricas que se establecen entre hombres y mujeres que se reflejan por un lado en términos de la regulación de los comportamientos sociales pero por otro en los espacios sociales que ambos ocupan. Las diferencias se transforman así en desigualdades (Lamas, 1996). Tal como dice Scott (1996), hay que subrayar el carácter relacional y la dimensión de poder del género, en la medida en que es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos y una forma primaria de relaciones significantes de poder.

Esta dimensión está prácticamente ausente de las reflexiones de los docentes en los foros, lo que muestra que no existe una visión de la importancia de la articulación de los factores sociales y políticos con los diferentes significados de la sexualidad.

Sólo en contadas ocasiones se hace referencia al “machismo” y a cómo las actitudes englobadas en él conspiran contra la posibilidad del desarrollo de las mujeres como ciudadanas plenas.

Derechos sexuales

La perspectiva de los derechos de los niños y los jóvenes se fue abriendo camino entre los docentes del país a partir de la vuelta a la democracia de 1983. El hecho de que muchos de ellos se formaran como docentes bajo la dictadura y de que en general sus experiencias escolares transcurrieran en climas si no represivos al menos autoritarios, condiciona el que se trate de una perspectiva que debió ser incorporada como algo diferente a lo vivido durante su infancia y juventud. Esto implica que se trata de una incorporación que debió ser hecha en primera instancia desde lo intelectual, para luego vivenciarla en el aula, por lo que cabe, en opinión de muchos docentes, seguir encontrando espacios escolares en los que se vulneran los derechos de los y las alumnos/as. Según ellos, la vulneración se hace efectiva especialmente en dos aspectos: la presión hacia la uniformización de las diferencias y la repetición de patrones, por un lado, y el sometimiento a la autoridad por otro.

Muchos docentes perciben que estos dos aspectos se articulan: la fuerte “impronta disciplinadora” de la escuela encuentra su razón de ser en la tendencia “uniformizante y homogeneizadora”, que deja poco lugar a la promoción de los derechos, no en sentido declamatorio, sino en lo que cada persona como sujeto de derecho necesita: la igualdad de oportunidades con equidad.

Hablar de los derechos de los niños y jóvenes implica fundamentalmente considerar que ellos tienen autonomía para expresar sus necesidades, intereses y deseos, sin que estas instancias puedan ser anticipadas por el supuesto saber del docente. Esto implica dejar de considerar a los alumnos como "los adultos que alguna vez llegarán a ser", para verlos como sujetos que viven un presente, en contextos específicos, con sus propias necesidades, potencialidades, capacidades y expectativas de vida. El proceso de conocimiento de los alumnos como “otros” implica la necesidad de escucharlos, de “habilitarles la palabra”, dando lugar al diálogo, y el prestar atención especialmente a los contextos y vínculos particulares que componen su entramado vital.

El derecho a la participación y a la expresión de opiniones es reconocido como tal, pero en ocasiones se piensa que no se va más allá de su enunciación, sin que esto implique modificaciones en el *modus operandis* de las aulas, dado que existen dudas en cuanto a si se generan las condiciones para que todos los alumnos participen efectivamente, “de acuerdo a las posibilidades de cada uno o

una". Muchas veces entonces se verifica, en opinión de los cursantes, "una ruptura en el escenario escolar entre el discurso y las prácticas".

El derecho a la información por parte de los alumnos es lo que los docentes reconocen en primer lugar, seguido del derecho a tener experiencias formativas que impulsen el respeto por sí mismo y de los otros, en lo cual la educación sexual tiene un rol fundamental. La consideración de los contextos sociales y culturales en los que se desarrolla la vida de los alumnos forma parte de sus derechos, por lo que algunos docentes reconocen que pretender que reproduzcan el perfil de alumnos de sus propias épocas escolares implica una vulneración de sus derechos. La formación en cuanto al desarrollo de la conciencia crítica es vista también como una instancia capaz de evaluar la posible presión del grupo de pares en relación con la adopción de conductas que pueden no ser libremente elegidas.

Algunos docentes mencionan el concepto de "asimetría protectora", como una expresión que permite tener en cuenta los roles diferenciados de alumnos y enseñantes, al par que enfatiza la necesidad de garantizar la posibilidad de que el otro, en este caso el niño o el joven, se apropie de su derecho a la expresión de su sí mismo como ser diferente y único, aun y sobre todo en el caso de elecciones alternativas a las hegemónicas, por ejemplo en el plano de la sexualidad.

Trayectorias personales y biografías

El análisis de las biografías escolares de los docentes ha sido objeto de consideración en las últimas épocas, a partir del reconocimiento de que las experiencias marcan a las personas y de que la escuela tiene un peso trascendente en la construcción de subjetividades. La no revisión de ciertas prácticas incorporadas desde la propia experiencia escolar puede llevar a que a partir de su naturalización se exprese activamente lo vivido pasivamente, en especial en lo que atañe a perpetuar actitudes en las que los derechos de los alumnos no tienen cabida.

La consideración de las biografías escolares de los docentes busca identificar las huellas comunes que dejó en ellos su tránsito por la escuela. Es esta escuela "vivida" lo que es plausible que se reproduzca en la práctica profesional de los docentes, si bien ella es reprocesada en la formación docente. Es importante que los docentes puedan reflexionar sobre ambas experiencias, la de alumnos y la de docentes en formación, induciendo una reflexión sobre el pasado que permita reinterpretar lo vivido e identificar las enseñanzas implícitas incorporadas (Jackson, 1992), que dan cuenta en buena medida de las marcas e improntas que se transforman en "experiencias formativas" (Larrosa, 2003), comprendiendo ambos trayectos: los escolares y los de formación propiamente dicha.

Ahora bien, desde el interés por desentrañar los modos como los docentes pueden acercarse a la introducción de los temas vinculados a la sexualidad en el aula, es importante pensar cuáles serían las condiciones para que "en lugar de

reediciones se produzcan resignificaciones de lo vivido y aprendido" (Alliaud, 2007) y en este lugar es crucial pensar en cómo se da en el aula el encuentro entre las generaciones de docentes y de alumnos.

El estudio de las generaciones ha puesto de relieve que para caracterizarlas es necesario tener en cuenta tanto aspectos de las trayectorias individuales como los entramados de estas biografías con la cultura de la época y los espacios en consideración. Las "atmósferas culturales" de las que habla Jesús Martín Barbero (1998) para referirse a los particulares climas sociales que caracterizan a una época, adquieren particular significación para entender los desencuentros entre generaciones que se dan muchas veces en el escenario de las escuelas.

La escisión entre reproducción y sexualidad, los cambios en lo que respecta al matrimonio, la mayor aceptación de familias no tradicionales, el mayor reconocimiento de las diversidades sexuales, el adelantamiento del inicio de las relaciones sexuales, son los "cambios epocales" más importantes en lo que respecta a la esfera sexual. Estos cambios son registrados y aceptados o no por los docentes, pero en todos los casos son mencionados como instituyendo una distancia entre las experiencias vividas por ellos en relación con la esfera sexual y las vividas por sus alumnos. Aun cuando en algunos casos afirman que tienen una visión de la sexualidad en toda su complejidad, lo que aparece es una suerte de "quiebre" entre cómo la viven los jóvenes y los adultos. Especialmente para los jóvenes de los sectores sociales más vulnerables, los docentes perciben que ella está teñida por situaciones que connotan dificultades y riesgos: embarazos, problemas de salud, etc., situaciones teñidas de aspectos negativos que contribuyen o se originan en la desigualdad social, lo que muchas veces quita espacio a otras muchas visiones posibles del tema.

La mayor parte de los docentes relata inicios traumáticos en las dimensiones vinculadas con la sexualidad (menarca, información sobre relaciones sexuales y sobre embarazos y nacimientos, etc.). En muchos casos, el relato incluye la queja con respecto a la ausencia de la familia como transmisora de información y como contenedora frente a los cambios corporales asociados a la pubertad, lo que deriva en una concepción de la sexualidad ligada a miedos y a opresión. El pudor y la vergüenza resultantes de tales experiencias tienen que ver seguramente con el hecho de que en los foros los docentes no hablen por ejemplo de dificultades posibles en el inicio de sus relaciones sexuales ni de prácticas sexuales en general. El énfasis está puesto en la dificultad experimentada en su niñez y adolescencia en la vida familiar y en la escuela para "hablar" de los temas sexuales. En algunos casos relatan que esto se suplía con la observación en la vida rural de los ciclos sexuales de los animales, lo que rubrica la tendencia a enfatizar los aspectos biológicos de la sexualidad ("se nos quedaban afuera la afectividad, los derechos, el compartir unos con otros la vida").

Las décadas de autoritarismo político en las que transcurrieron para la mayor parte de los cursantes sus etapas de escolarización dejaron obviamente su impronta en relación con el ejercicio de su rol. Sólo tardíamente, para muchos de ellos, surgió el cambio de paradigma por el que fue posible el debate. Uno de los

docentes lo expresa de un modo impactante: "…y hasta comenzó a haber algunos docentes que se interesaban por nosotros". Como es lógico, en tal panorama, la educación sexual formaba parte de lo que otro docente, apelando a una categoría de las ciencias de la educación, denomina "currículo nulo",[3] sólo contrarrestado en parte por algunos profesores de biología que se "animaban a tratar el tema" desde sus raíces en la asignatura que dictaban. Para muchos, el peso de las décadas de oscurantismo tiene que ver con los vestigios de esas posturas en temas como la sexualidad.

Quizás la diferencia más importante que registran los docentes entre sus propias experiencias como alumnos y las vividas por quienes ahora son escolares es el que se haya instalado, por lo menos teóricamente, el derecho de los niños y jóvenes a plantear sus necesidades y deseos, mientras que, tal como lo expresa uno de los cursantes, "jamás en mi infancia pude expresarme de esa manera, sólo el adulto tenía derecho a la palabra, y esa palabra era ley". Desandar lo vivido, entonces, lo que implica a la vez abrir espacios de diálogo con los alumnos y enfocar el tema sin prejuicios y estereotipos incorporados, conlleva un desafío reconocido por muchos de los cursantes.

La posibilidad de encarar los temas vinculados con la sexualidad en la escuela debe realizarse, pues, sin haber tenido la experiencia de haber atravesado por su aprendizaje en el ámbito escolar, y la mayor parte de las veces sin haberlo hecho tampoco en el ámbito familiar. Los pares en una primera aproximación y figuras adultas de "pensamiento abierto", a las que se agradece, o búsquedas de información a través de lecturas son las fuentes de aprendizaje mencionadas por una gran mayoría, de lo que queda la sensación de haber tenido que recorrer un camino "en soledad".

Sin duda, esta multiplicidad de fuentes ha sido enriquecedora en muchos casos, aunque también resaltan que el aprendizaje a través de los pares, por ejemplo, puede llevar a encasillarse en estereotipos que recién de adultos en algunos casos han arribado a revisar, en especial la tendencia a calificar como "buenas" o "malas" las conductas sexuales de los jóvenes, lo que dificulta la comprensión de lo que les pasa, por un lado, y entorpece el diálogo, por otro.

También surgen en relación con este tema críticas en relación con el mundo de sus adultos en cuanto a muchas explicaciones tradicionales sobre la gestación y el nacimiento de los niños que "…han sumergido a la infancia en la incomprensión y han expuesto a niñas y niños a modos de configuración de su sexualidad bastante terroríficos". El hecho de la mayor porosidad de las fronteras entre la familia y la escuela, por un lado, y los diferentes estímulos que les llegan a los niños y jóvenes desde los medios de comunicación y otras fuentes de información hace

[3] El *curriculum nulo*, excluido o ausente, se refiere, desde que Eisner (1979) lo definiera, al conjunto de contenidos que no están presentes o lo están de modo insuficiente, en los curricula oficiales, pero cuya inclusión en el proceso de enseñanza–aprendizaje constituye una demanda de los alumnos o de la sociedad. La denominación implica que hay aspectos culturales y sociales que no han entrado en el aula, que sería necesario que entrasen.

que en este sentido ellos sean menos dependientes de lo que eran sus docentes con respecto a las mismas instituciones cuando tenían la edad de sus alumnos. Esto también ha obligado a un reacomodamiento de parte de los docentes, quienes deben aceptar que comparten mucho más que antes con otras instancias las fuentes de las que los alumnos aprenden.

Rol de la escuela en relación con la educación sexual

Muchos programas de educación sexual tienen como eje el modelo biologista, que se centra en la transmisión de información sobre anatomía y fisiología del aparato genital, por lo tanto, el tratamiento del cuerpo se reduce a la reproducción y a las relaciones sexuales genitales, dejando de lado todo lo vinculado con la afectividad y con las relaciones humanas, por un lado, y con lo histórico─ cultural por otro. Se abre el camino así a la perspectiva médica y a la validación del papel de los especialistas como recurso escolar para el tratamiento de los temas vinculados con la sexualidad. Tal perspectiva amplió su injerencia en la escuela a partir de la preocupación por el embarazo adolescente y por el VIH/sida, que robustecieron la idea de la necesidad de llevar a la escuela el enfoque preventivista. Este enfoque gira en torno a las amenazas de las enfermedades y de los efectos no deseados de la sexualidad, dejando de lado no sólo las relaciones humanas sino además todo lo atinente al deseo como parte de la sexualidad y a su importancia en términos del proceso de subjetivación humana. La no consideración del deseo en el abordaje de la sexualidad lleva a plantear la experiencia sexual humana de un modo empobrecido, presentándola desde afuera de la experiencia juvenil y docente (Morgade, 2011).

La prevención a la que se apunta desde el enfoque médico─biológico no es subjetivante, es decir, no alienta la incorporación de un saber que incide en el “ser” de los destinatarios, sino que permanece como una información en el plano de lo cognitivo, sin vincularse con la experiencia y la afectividad.

Como dice la autora citada, el recurso de parte de los docentes a la “expertez” de los profesionales del área de salud, legitimados en su saber por sus conocimientos y por su rol, implica el reconocimiento de una carencia: la de la posibilidad de contar con la propia experiencia y el propio recorrido desde la afectividad, es decir, la percepción de un “no poder desde una perspectiva subjetiva”, ocasionado muchas veces en el temor a sentirse “desbordado” o el ya haberse sentido de ese modo en situaciones previas.

¿Pero qué es el desborde para los docentes? El recorrido por sus expresiones en los foros analizados muestra que sus temores respecto a dar respuestas inadecuadas o a cuestionarse a sí mismos como “no estando a la altura de las circunstancias” tiene que ver con recibir preguntas o inquietudes de los alumnos que no se han planteado para sí mismos o para las cuales no tienen respuestas, es decir, evidenciar que no se cuenta con el supuesto saber que ellos mismos descuentan que deberían tener, sin poder o querer blanquear el desconocimiento o la duda.

Las dudas pasan también por el cuestionamiento acerca de cuál es el grado de "confianza" entre alumnos y docentes que permita a la vez que integrar la afectividad, no ser invadido por sus diferentes manifestaciones al punto de que ellas entorpezcan el proceso de enseñanza–aprendizaje. La doble acepción del término en cuanto a creer en el otro sin presumir de su parte posibles malos tratos y el sentimiento de acortamiento de distancias interpersonales (la "familiaridad") que implica el "entrar en confianza" confluyen en la "garantía de intimidad que implica como mínimo, respeto por; en lo posible, espacio para" (Díaz Villa, 2011). El temor a no darse cuenta de cuándo hay que establecer límites que no es aconsejable traspasar, pero a la vez abrir espacios que permitan plantear preocupaciones, es frecuente entre los docentes.

Otra zona gris a la que temen los docentes, especialmente los de nivel inicial, es la que tiene que ver con no poder precisar cuál es el grado de información adecuada según la edad de los niños y sus desarrollos socio–afectivo y cognitivo, dado que el "exceso de información" puede ser tan "perjudicial" como la falta de ella. A esto se agrega, particularmente también en los docentes de este nivel, las tensiones en relación con qué es lo que la familia acuerda que se trate en el aula.

La falta de un saber consensuado con otros docentes, surgido de espacios de reflexión comunes, hace también que muchos sientan que se mueven en soledad, por añadidura, "sin un marco teórico que sustente la práctica en relación con estas cuestiones".

A esto se agrega la percepción de no haber desarrollado ni en su escolaridad ni en su formación, habilidades para la verbalización de sentimientos, necesidades y problemas.

Las encuestas realizadas por los cursantes a otros docentes acerca de qué es la sexualidad para ellos (tarea encomendada en el curso) revelan una posible distancia entre los que se anotaron para seguir el curso de ESI y los que no, dado que en todos los casos las respuestas recogidas hablan del predominio de la concepción biologista, que considera a la sexualidad como un proceso anátomo–fisiológico en lo que atañe a la genitalidad y a la reproducción, en algunos casos acompañado por una visión médico-sanitarista, que vincula la sexualidad con la prevención de enfermedades o por una visión psicológica. El gran ausente según sus reflexiones es, pues, el contexto social.

Es decir que las dimensiones emocional y social como constitutivas de la sexualidad están presentes, por lo menos teóricamente, en la concepción de los cursantes sobre el tema, muchos de los cuales plantean que la educación sexual está en relación con los derechos de los/las niños/as y adolescentes, con la equidad de género, con la aceptación de la diversidad, con la autoestima, con "el conocimiento y la apropiación de pautas que generen autocuidado para prevenir posibles abusos", con "el entramado de relaciones sociales a lo largo de la vida".

La visión biológica, junto con la expectativa de poder delegar el tratamiento de los temas vinculados con la sexualidad ha hecho que se valorara la "expertez" del personal de salud para encararlos en la escuela. El tema "se tercerizó" con los

profesionales de la salud con la pretensión de darle así un carácter “más objetivo” y un propósito “preventivo/correctivo”. Sin embargo, la ampliación del concepto de salud como “nudo conceptual abordable desde muchos campos disciplinares y desde muchas dimensiones de la vida” hace que, para muchos cursantes, las cuestiones vinculadas con la sexualidad deban pensarse desde el ámbito de la educación y no desde el médico.

La condición para arribar a esta convicción es la concepción ampliada de la salud como dimensión que incluye el desarrollo potencial de las capacidades de un sujeto en un medio social que las habilite y no solamente lo concerniente a la ausencia de enfermedades.

El paradigma de la salud en sentido amplio requiere, según algunos docentes, que se trabaje no en función de la transmisión de información, del docente al alumno, sino como una construcción que el sujeto alumno hace de su realidad vivida, en un proceso de interacción con el sujeto docente.

La dificultad de la escuela para abrirse a modelos alternativos a los hegemónicos en relación con la salud, que han tenido una fuerte inserción social, es señalada por un docente que se interroga por qué no se ha incorporado en el programa escolar disciplinas como el yoga o el tai–chi, por qué no hay talleres de cocina natural, por qué no se modifica la oferta de los kioscos de las escuelas introduciendo golosinas no tradicionales, etc.

A pesar de todas las consideraciones que revelan que buena parte de los cursantes tienen visiones críticas y complejas con respecto a la sexualidad, hay una dimensión que está prácticamente ausente de su discurso y es la que se vincula con el goce y el placer asociado a la posibilidad del disfrute del cuerpo.

Implicancias para el desarrollo de estrategias de educación sexual integral

Las menciones de los cursantes con respecto a los factores que pueden influir en el desarrollo de su parte de estrategias de aplicación de la educación sexual integral en el aula pueden clasificarse en obstáculos y facilitadores de las mismas.

Los obstáculos que mencionan son en primer lugar la falta de acompañamiento de las autoridades de la escuela o incluso su oposición y en relación con esto, el que la ESI no tiene en general en las escuelas la jerarquía de proyecto institucional, lo que haría que formara parte de los lineamientos curriculares sistemáticos.

Por otra parte, el hecho de que sea aún un tema sobre el que no existe consenso entre los adultos, especialmente otros docentes y en algunos casos, familiares, conspira también contra su aplicación de forma sistemática.

Asimismo, también es evaluado como un obstáculo el sistema educativo, que exige calificar numéricamente saberes que son trabajados holísticamente, que tienen que ver con la formación de las personas.

En relación con el marco general que facilitaría la aplicación de la ESI se mencionan los siguientes aspectos:

- La creación de espacios de reflexión para docentes, que posibiliten el trabajo sobre los propios estereotipos y permitan visibilizar lo que les pasa como adultos en relación con el tratamiento de la temática en el aula.
- La modalidad participativa de enseñanza, con propuestas que consideren a los alumnos como sujetos de derechos y docentes abiertos a la escucha, lo que posibilita rescatar las ideas previas que poseen los alumnos y las asociaciones que realizan con los nuevos contenidos que están asimilando.
- El logro de un clima de respeto mutuo en el aula, que permita entablar lazos de confianza entre alumnos y docentes.
- El trabajar teniendo en cuenta la afectividad, poniendo en la mira el reforzamiento de la autoestima, la autoreflexión y el proyecto de vida.
- La posibilidad de revisar las prácticas cotidianas entre colegas docentes, de modo de favorecer la reflexión compartida y el autoanálisis como único medio para desnaturalizar prácticas incorporadas acríticamente, fuertemente arraigadas, y que se piensan con las “mejores intenciones”, “por el bien del otro”.
- La lectura y análisis de marcos teóricos que permitan la búsqueda de estrategias didácticas pedagógicas adecuadas a estos temas, para cada grupo en particular.
- El convencimiento de la necesidad de transmitir herramientas más que de modelar comportamientos, lo que permitirá vivir la sexualidad como algo en construcción a lo largo de la vida en lugar de prescribir, tratando de lograr un efecto deseable o esperable a través de suministrar la “información correcta”.
- En relación con la promoción de la salud, tener en cuenta de modo especial la creación de proyectos que apunten a que los mismos niños/as y adolescentes se responsabilicen, a través de llevar adelante campañas diversas en el ámbito del aula, de la escuela y de la comunidad.

Seguimiento del curso virtual

Con el fin de realizar un seguimiento de los docentes que terminaron los cursos de 2009 y 2010 se realizó una encuesta, a ser respondida por internet, que fue contestada por 544 docentes, de los cuales el 8% son de nivel inicial, el 13% de primario, el 32% de media y el 47% de institutos de formación del profesorado. Las disciplinas a las que corresponden estos docentes se reparten en porcentajes equivalentes entre ciencias sociales/humanas y ciencias biológicas/exactas. Este dato muestra que el tema de la sexualidad no está ya confinado a los docentes de biología como en épocas anteriores, y que existe el convencimiento de parte de buena parte de los docentes de que es posible considerarlo como un eje transversal.

Los contenidos, las actividades y las dinámicas propuestas durante el curso fueron evaluados de un modo positivo por porcentajes altos de docentes (entre el 85% y

el 90% en general).

El 70% de los que respondieron la encuesta afirman que implementaron alguna actividad con sus alumnos en relación con lo transmitido en el curso. En cuanto a los que no lo hicieron, el 30% dice que no lo hizo por falta de tiempo y el 10% porque considera que necesita más capacitación. Los contenidos trabajados por los que implementaron actividades fueron fundamentalmente género, respeto por la diversidad, desarrollo de actitudes saludables y emociones y sentimientos. Las estrategias utilizadas fueron fundamentalmente el trabajo en talleres (76%).

En cuanto a los *posibles cambios* ocurridos en relación a sus actitudes y a sus fundamentos conceptuales relacionados a la sexualidad, luego de haber pasado por la instancia de capacitación del curso virtual, el 82% de los docentes contestaron que se produjo algún tipo de cambio en ellos, sea actitudinal o conceptual. Las categorías que presentan el mayor porcentaje de menciones en cuanto a los cambios producidos son:[4] el enfoque ESI –que hace referencia a la comprensión integral de la sexualidad–:23%; la afirmación de que hubo cambios –sin especificar dimensiones concretas–:18%; el rol del docente –que hace referencia a la relación con otros docentes, alumnos y familias, haciendo énfasis en los cambios actitudinales–: 14%; los estereotipos –que señala los cambios en relación a prejuicios y preconceptos–:13%; derechos, género y diversidad: 12%; cambios conceptuales generales: 11%; aspectos vivenciales docentes –que se relacionan con la reflexión introspectiva y las sensaciones de los docentes–: 10%.

El 23% de los cambios mencionados en relación al enfoque ESI hacen referencia, según las respuestas literales de los docentes, a aspectos vinculados con la ampliación de la mirada sobre la sexualidad. En concordancia con los cambios de atmósfera generacionales y la difusión de la ESI en el ámbito educativo, estos elementos fueron incorporados por los docentes produciendo cambios en sus concepciones de la sexualidad en general. Los tabúes existentes mencionados en sus infancias pueden ofrecer la contracara que permite explicar la disposición a aceptar estos elementos del enfoque ESI señalados como cambios. Sin embargo, al mismo tiempo, permiten dar cuenta de los límites hasta donde los cambios de los docentes pueden realizarse. La dificultad de incorporar cuestiones de afectividad en relación a la sexualidad representa uno de los obstáculos en relación a su disposición al cambio conceptual y actitudinal: la importancia de los vínculos y afectos en la sexualidad fue mencionada solamente por un 1% del total de los entrevistados.

Una de las dimensiones centrales de la ESI se asienta en la valoración de las personas como sujetos de derechos. Esta dimensión opera a partir de tres instancias relacionadas directamente con diversos actores escolares. En primer lugar, se busca afianzar el derecho de las y los jóvenes, ejercitando la demanda de información sobre sexualidad y el cuestionamiento de los estereotipos y tabúes desde los propios alumnos. En segundo lugar, se valora a la familia como

[4] En todos los casos se trata de preguntas con respuestas múltiples, por lo que los porcentajes superan el 100%.

acompañante e interlocutor válido en relación con la búsqueda de información sexual. Por último, se resalta el propio derecho de los docentes a exigir capacitación y actualización de contenidos, lo que en muchas ocasiones puede demandar reflexiones introspectivas en sus biografías. Como mencionamos con anterioridad, las experiencias formativas de muchos de los docentes coinciden con climas autoritarios y represivos, en los que el enfoque de derechos se veía vulnerado. Por ello, el enfoque desde la perspectiva de derechos que la ESI ofrece representa para los docentes un lineamiento curricular valorado e incorporado, según las respuestas obtenidas en relación a los cambios producidos luego de realizado el curso virtual. Sin embargo, los elementos más señalados como cambios se refieren al derecho a la información sobre sexualidad. De tal forma, los docentes que mencionan cambios en relación con el enfoque de derechos lo hacen a partir de la impronta personal de no repetir patrones experimentados en sus formaciones, poder ofrecer espacios de escucha y diálogo con los alumnos y ofrecer canales de acceso a la información sobre sexualidad vedada durante sus infancias y juventudes. La dimensión de los derechos sexuales de los alumnos está limitada a la mayor información, ya que las cuestiones que implican abordar elecciones sexuales alternativas a las hegemónicas no son mencionadas como cambios por los docentes. Es decir, el enfoque de derechos termina por circunscribirse al derecho de difusión de información sobre sexualidad, relegando aspectos fundamentales del enfoque de derechos de la ESI, como lo concerniente a las alternativas no hegemónicas de la misma.

En relación al enfoque de género, las respuestas de los docentes reflejan cambios que denotan sus esfuerzos por deconstruir el sexismo en sus actitudes y prácticas. En particular, los cambios en la mirada de género son mencionados por el 6% de ellos. Asimismo, los cambios actitudinales en relación a los estereotipos alcanzan al 8% de los docentes, dimensión relacionada con la predisposición hacia prácticas no sexistas. Sin embargo, la crítica de la normatividad acerca de la heterosexualidad, o las afirmaciones sobre el género como instancia de poder en las relaciones sociales, no son mencionadas por porcentajes significativos. La tolerancia respecto a elecciones por parte de los alumnos que difieran de las conductas esperables desde el punto de vista heteronormativo, también refleja las dificultades de los docentes para poder mencionar como cambios cuestiones relativas a otras sexualidades y/o a la diversidad sexual, ya que sólo el 2% menciona cambios en este aspecto.

Los “cambios en el rol docente” alcanzan el 14% en las respuestas brindadas por los encuestados. La importancia de generar instancias que incidan positivamente en el clima áulico es señalada por un 4% de los docentes, quienes mencionan cambios en dirección a facilitar la comunicación con los alumnos. Del mismo modo, un 3% menciona cambios en relación a generar y promover una actitud de compromiso al momento de abordar la ESI en el aula.

Las últimas dos preguntas realizadas en la encuesta de seguimiento indagan acerca de cuáles son los *obstáculos* y los *facilitadores* identificados por los propios docentes a la hora de implementar la ESI con sus alumnos.

Los principales obstáculos percibidos se centran en: dificultades institucionales (47%); resistencias de los propios docentes (29%); prejuicios y desinformación (16%); resistencia de las familias (10%) y resistencia de los directivos (9%).

Los principales facilitadores señalados por los docentes se centran en: apoyo institucional (52%); un buen clima escolar (45%) y las estrategias ESI ofrecidas por el curso (31%). El apoyo institucional opera a partir de dos factores principales, que son: el compromiso y apertura de los directivos y el compromiso docente. La buena predisposición e interés de los alumnos es uno de los pilares donde descansa la generación de climas escolares positivos, que permiten articular estrategias pedagógicas que incorporen lineamientos ESI. Estas últimas categorías mencionadas dan cuenta de que los facilitadores que posibilitan implementar la ESI en las escuelas descansan en las articulación de consensos entre los actores escolares directamente involucrados y al mismo tiempo, en la disponibilidad de material teórico conceptual ofrecido a partir de jornadas de capacitación y cursos virtuales.

Conclusiones

El análisis de la participación de los docentes en los foros virtuales y el seguimiento realizado a través de encuestas muestra que las propuestas teóricas transmitidas en el curso retoman en muchos casos concepciones con las que los docentes ya cuentan, a partir de la asimilación que han realizado de lo que denominamos “cambios epocales” en relación con la sexualidad.

Sin embargo, sus reflexiones develan en ellos la coexistencia de lo que, siguiendo a Angenot hemos denominado “tabúes universales” con formulaciones críticas de los modelos tradicionales.

En relación con la temática de género persiste el escotoma acerca de las desigualdades que obstaculizan el advenimiento de las mujeres a la plena ciudadanía, derivado de una distribución asimétrica del poder. La aceptación de las sexualidades no hegemónicas es parcial, dado que algunos docentes cuestionan la posibilidad de los alumnos de alejarse de la heteronormatividad en las manifestaciones tempranas de sus elecciones sexuales.

En cuanto a los derechos sexuales, el énfasis está puesto en la posibilidad de que los alumnos tengan derecho a la información en materia de sexualidad, para lo que se parte de la necesidad de “escuchar al otro”, de “darle la palabra”, en un giro desde las relaciones de autoridad y jerárquicas vividas por los docentes durante su propia escolaridad y lo que afirman que debería ser el clima en las aulas en la actualidad, no siempre vigente.

El “tabú oficial” respecto a hablar de la sexualidad, vivido por los docentes en sus etapas formativas, tanto en la familia como en la escuela, oculta el “tabú universal” acerca de las prácticas sexuales como posibilitadoras del goce. El placer sexual es el gran ausente, aún en la escuela actual y esto deriva por un lado de la prescindencia de los cuerpos y por otro de la afectividad, escindida del mundo

racional que se supone es el *leit motiv* de la escuela.

Muchos docentes han adoptado el paradigma de la salud en sentido amplio, condición para un tratamiento de la sexualidad que vaya más allá de sus condiciones biológicas y tome en cuenta los factores históricos y culturales que la enmarcan. Los inscriptos en el curso, al menos, critican la delegación del tema en profesionales de la salud, quienes refuerzan el sentido limitado de la sexualidad como ligada a la genitalidad y a la reproducción.

La alta aceptación de los docentes que realizaron los cursos puesta de manifiesto en el número de inscriptos, la satisfacción evidenciada en la encuesta y el alto porcentaje que afirmó haber implementado alguna actividad en relación con la temática al finalizar la capacitación muestra que la introducción de los temas relativos a la sexualidad ha sido una importante asignatura pendiente en las escuelas del país y que el modo como esto se ha comenzado a revertir es pertinente. Los escotomas evidenciados en el discurso señalan asimismo la necesidad de continuar profundizando el trabajo sobre la temática.

Bibliografía

Alliaud, A. (2007). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Universidad de San Andrés: Documentos de Trabajo N° 22. Escuela de Educación.

Angenot, M. (2010). *El discurso social.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Arrieta de Meza, B. y Meza Cepeda, R. *El curriculum nulo y sus diferentes modalidades*. [en línea]. [consulta: 2 de junio 2011] <http://www.rieoei.org/deloslectores/220Meza.PDF>

Blanco, R. y Pierella, M. P. (2009). Experiencias estudiantiles en la universidad contemporánea. Notas acerca de modos de abordaje de los discursos sobre autoridad, sexualidad y afectividad. *Educación, lenguaje y sociedad*, Vol. 6, 6, 69-84.

Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? La economía de los intercambios lingüísticos.* Madrid: Akal.

Delorenzi, O. "Biografía escolar: ¿Determinante de las prácticas docentes o punto de partida para su construcción?" *Voces de la Educación Superior*. [en línea], Publicación Digital N°2., DGCyE. http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/voces/numero01/ArchivosParaImprimir/1_.pdf [consulta: 2 de junio 2011]

Díaz Villa, G. (2011). En la escuela no tenemos la confianza. En G. Morgade, *op. cit.,* pp.81—102.

Eisner, E. W. (1979). *The Educational Imagination.* New York: MacMillan.

Jackson, Ph. (1992). *La vida en las aulas.* Madrid: Morata.

Kornblit, A. L. y Mendes Diz, A. M. (1994) *Modelos sexuales en jóvenes y adultos.* Buenos Aires: CEAL.

Kornblit, A.L.; Mendes Diz, A. M.; Di Leo P.; Camarotti, A.L. y Adaszko, D. (2005). *Salud y enfermedad desde la perspectiva de los jóvenes. Un estudio en jóvenes escolarizados de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Documento de Trabajo 45.

Kornblit, A. L.; Mendes Diz, A. M. y Adaszko, D. (2006). *Salud y enfermedad desde la perspectiva de los jóvenes. Un estudio en jóvenes escolarizados en el nivel medio de todo el país.* Buenos Aires: Inst. de Inv. Gino Germani, Doc. de Trabajo 47.

Lamas, M. (comp.) (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México DF: PUEG/UNAM y M. Á. Porrúa.

Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel.* Barcelona: Laertes.

Martín Barbero, J. (1998). Experiencia audiovisual y desorden cultural. En J. Martín Barbero y F. López de la Roche (Eds.) *Cultura, medios y sociedad.* Bogotá: CES/Universidad Nacional de Colombia.

Morgade G. (2011). *Toda educación es sexual.* Buenos Aires: La Crujía.

Scott, Joan [1986] (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (comp.), *op. cit.*

Simon, W. y Gagnon, J. (1987). Sexual Scripts: Permanence and change. *Archives of Sexual Behaviour*,N°2,vol.5,(pp.97-120).

Sepúlveda, M. y Rivas, J. (2003). Voces para el cambio. Las biografías como estrategias de desarrollo profesional. En Santos, M. Ángel y Beltrán (Ed.). *Conocimiento y Esperanza.* Málaga: Universidad de Málaga, 367– 381.

Villa, A. (2007). *Cuerpo, sexualidad y socialización.* Buenos Aires: Noveduc.

Villa, A. (2009) (Comp.) *Sexualidad, relaciones de género y de generación.* Buenos Aires: Noveduc.

Wainerman C.; Di Virgilio M y Chami N. (2008) *La escuela y la educación sexual.* Buenos Aires: Manantial - Universidad de San Andrés - UNFPA.