



Jwanczyk, Romina Lorena

# Prácticas de la ESI en docentes de nivel medio, en colegios confesionales de la ciudad de Santa Rosa, durante el ciclo lectivo 2023.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

*Cita recomendada:*

Jwanczyk, R. L. (2026). *Prácticas de la ESI en docentes de nivel medio, en colegios confesionales de la ciudad de Santa Rosa, durante el ciclo lectivo 2023. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/6258>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

## **Prácticas de la ESI en docentes de nivel medio, en colegios confesionales de la ciudad de Santa Rosa, durante el ciclo lectivo 2023.**

**TESIS DE MAESTRÍA**

**Romina Lorena Jwanczyk**

[rominajw@hotmail.com](mailto:rominajw@hotmail.com)

### **Resumen**

Este trabajo, de enfoque cualitativo, pretende indagar sobre las prácticas pedagógicas de la ESI durante el año 2023, en el espacio curricular de Construcción de la Ciudadanía en el ciclo básico de nivel medio en escuelas confesionales pertenecientes a la coordinación zona centro de la ciudad de Santa Rosa.

A casi 20 años de la promulgación de la Ley 26.150, la implementación de la ESI continúa interpelando a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas de la ESI, los contenidos seleccionados por los docentes y expresados en las planificaciones anuales, el proceso de construcción metodológica, las propuestas de intervención didáctica, los modelos pedagógicos manifestados en el quehacer áulico y la gramática escolar de cada institución. Siendo necesario realizar un recorrido bibliográfico que permita anclar conceptualmente estos términos y analizarlos dentro de un marco de derechos humanos. Con este propósito, el estudio se desarrolla dentro del enfoque cualitativo, seleccionando instrumentos que permitan obtener información de la muestra intencionalmente seleccionada. Esta muestra caracteriza la totalidad de los casos, es decir, todos los docentes de 1.º, 2.º y 3.º año del ciclo básico de dos escuelas confesionales de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa. Los instrumentos de recolección de datos utilizados son entrevistas semiestructuradas y análisis documental de las planificaciones anuales docentes.

Las conclusiones reflejan el riguroso trabajo de campo realizado, el análisis e interpretación de los datos y su vinculación con el marco teórico. Asimismo, detallan el alcance y las limitaciones del estudio en relación con los objetivos formulados en el presente trabajo de *tesis de maestría en educación*.

Directora: Dra. Mariela Andrea Carassai

**Maestría en Educación.**

Prácticas de la ESI en docentes de nivel medio, en colegios confesionales de la ciudad de Santa Rosa, durante el ciclo lectivo 2023.

Aspirante: Romina Lorena Jwanczyk

Director/a: Dra. Mariela Andrea Carassai

## Agradecimientos

Quisiera agradecer a quien acepto acompañarme en esta instancia de fortalecimiento profesional, mi directora de Tesis, Mariela Carassai. Siempre demostró su disposición para orientarme y acompañarme en este ir y venir del difícil proceso de construcción y concreción del trabajo de investigación que, por momentos, parecía nunca terminar. Gracias por facilitar el trayecto dándome ánimo y compartiendo miradas, material bibliográfico e invitarme a cada paso a la reflexión.

A quienes me permitieron el acceso a las Instituciones estudiadas, la comunidad educativa en general, los directores y docentes en particular. Quienes me regalaron tiempo para compartir sus voces, percepciones, descripciones, temores o incomodidades, sus valiosas planificaciones y de esta forma otorgaron sentido al trabajo de campo.

A la Universidad Virtual de Quilmes y, a la Secretaría de Posgrado, prestigiosa Institución pública que permite mediante la modalidad virtual continuar con la formación profesional de calidad.

Un reconocimiento especial a mi familia, por el tiempo y los espacios cedidos, por entender mis temores y animarme a continuar.

A Dios quien sustenta mi vida.

## índice

Capítulo 1 .....	1
Introducción: .....	1
Descripción de los objetivos:.....	5
Itinerario de presentación.....	6
Capítulo 2 .....	8
Contexto histórico, recorrido del proceso de conformación de políticas nacionales y provinciales. ....	8
Capítulo 3 .....	15
Estado de la Cuestión .....	15
Capítulo 4 .....	26
Enfoque conceptual .....	26
Prácticas pedagógicas .....	27
Construcción metodológica .....	31
Modelos pedagógicos .....	34
Relación entre la construcción metodológica, los modelos pedagógicos y la selección de contenidos. ....	36
Gramática escolar .....	39
Capítulo 5 .....	41
Metodología de investigación .....	41
Enquadre metodológico .....	41
Selección de la muestra .....	43
Unidad de análisis .....	45
Técnicas o estrategias de recolección de datos .....	45
Técnica de análisis de datos .....	47
Capítulo 6 .....	49
Resultados del trabajo de investigación .....	49
Descripción general de las planificaciones anuales .....	50
1. Contenidos de la ESI seleccionados .....	54
2. Construcción metodológica implementada en referencia a la ESI. ....	61
3. Los modelos docentes que se evidencian al realizar la selección de contenidos y las propuestas de intervención didácticas en referencia a la ESI.....	65
4. La gramática escolar en la voz de docentes y directivos. ....	70
Capítulo 7 .....	83
Conclusiones y reflexiones .....	83
Anexos .....	94
Anexo A: Técnicas y estrategias de sensibilización de las entrevistas semiestructuradas para la recolección de datos. ....	94

Anexo B: Instrumento de orientación para la entrevista semiestructurada realizada a directores.....	95
<i>Anexo C: Matriz diseñada para orientar la entrevista semiestructurada</i> .....	96
Anexo D: Matriz de datos y resultados. ....	100
Anexo E: características generales de los docentes participantes.....	103
Anexo F: descripción de aspectos generales de los directores institucionales. ....	105
Referencias bibliográficas .....	106

## Capítulo 1

### Introducción:

Históricamente la sexualidad ha sido una temática abordada con una mirada sesgada, asociándola exclusivamente con aspectos biológicos y reproductivos. Estas concepciones fueron por siglos las que limitaron la sexualidad a temas referidos a cambios físicos, por ejemplo, aquellos que ocurren durante la pubertad, dejando en un segundo plano cuestiones vinculadas al placer, derechos, roles de género, identidades y heteronormatividad, entre otros. Asimismo, en las instituciones educativas se consideraba oportuno trabajar temáticas referidas a la sexualidad desde que los niños y niñas alcanzaban la pubertad y no antes. Esto se debía a la estrecha relación que se establecía entre los conceptos de sexualidad y genitalidad reduciendo la primera a la segunda.

Por otro lado, aspectos vinculados con la propia experiencia y los sentimientos que generan las diferentes temáticas vinculadas con la educación sexual, o incluso la reflexión sobre los roles según los géneros y los prejuicios sobre diferentes temas relacionados con la sexualidad no formaban parte de los contenidos a enseñar. En palabras de Morgade (2011) la escuela era el lugar para abordar temáticas públicas y la sexualidad era entendida como una dimensión de la vida privada, sin embargo, pese al silencio, la sexualidad estaba y está en todas partes.

La Organización Mundial de la Salud (2006) redefine esta mirada conceptual histórica, definiendo a la sexualidad como un aspecto central del ser humano incluyendo el sexo, los roles de género, las identidades, la orientación sexual, la intimidad, el erotismo, la reproducción, los deseos, fantasías, creencias, actitudes, valores y relaciones. Definiendo a la sexualidad como la interacción entre aspectos biológicos, sociales, económicos, religiosos, espirituales, culturales, legales y éticos

La definición de diferentes derechos de la infancia y la adolescencia fue modificando esta concepción de sexualidad, permitiendo que de forma gradual la concepción tradicional, que entiende la sexualidad reducida al cuerpo, su anatomía y fisiología, favoreciendo la construcción de una mirada más integral. De esta forma, paulatinamente se fue excediendo ampliamente la noción exclusiva de sexualidad como genitalidad, abriendo la puerta a enfoques más modernos.

En el contexto educativo argentino la promulgación de la Ley N° 26.150<sup>1</sup>, que establece la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) desde el 2006, marcó un hito.

Ahora bien, en este mismo sentido, la perspectiva de educación sexual integral definida por Morgade (2018) no solo busca transmitir contenidos curriculares, sino que pretende vincular la promoción del tratamiento de contenidos referidos al desarrollo sexual. Para ello, establece relaciones constantes con el plano de la experiencia personal, social y afectivo, fomentando la reflexión crítica sobre las relaciones de poder, los estereotipos de género y las normativas culturales que atraviesan las subjetividades de los niños, niñas y adolescentes, siempre desde una perspectiva de derechos.

Además, la expresión integral en la ESI definida en la Ley 26.150 hace referencia al tratamiento de forma sistemática de las mencionadas temáticas, relacionados con los contenidos de los diferentes espacios curriculares. Con este objetivo, se definen los lineamientos curriculares de la ESI<sup>2</sup> que como los de otras áreas del saber, expresan de acuerdo con De Alba y Puiggrós (1991) una síntesis de elementos culturales que se tiñen por la dimensión ideológica de quien realiza las acciones pedagógicas<sup>3</sup>.

Dichos lineamientos curriculares fueron diseñados con el objetivo de generar aprendizajes cognitivos (etapas del desarrollo, conocimiento de derechos, obligaciones y análisis de prejuicios y creencias), afectivos (valorar los sentimientos como la empatía y el placer, estimular la solidaridad, el respeto y las competencias emocionales) y aquellos contenidos y saberes que se relacionan con el saber hacer o habilidades sociales (habilidades psicosociales, construcción del diálogo y acuerdos), estimulando en las instituciones vínculos basados en el enfoque de derechos humanos, como fundamento para la convivencia (Morgade, 2011). Los lineamientos curriculares proponen abordar estas dimensiones con un enfoque transversal, integral o en modalidad de talleres en espacios específicos acordados institucionalmente<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> De aquí en adelante, se utilizarán de manera indistinta la sigla ESI y la expresión Educación Sexual Integral.

<sup>2</sup> Aprobados por el Consejo Federal de Educación 2008, enmarcado en la Resolución 45/08 tras aprobarse la Ley N° 26.150.

<sup>3</sup> Las acciones o prácticas pedagógicas sobre las que se referencian de aquí en más, expresado por Edelstein (2002) tienen relación con las definiciones y decisiones que toma el docente y que definirán la construcción del conocimiento en el aula.

<sup>4</sup> según los lineamientos curriculares nacionales el enfoque integral o en talleres consiste en trabajar los diferentes saberes en un mismo espacio curricular o en un taller destinado para tal fin, esta modalidad es propuesta para el ciclo básico. El enfoque transversal implica el tratamiento de los diferentes saberes

Sin embargo, la implementación de la ESI plantea desafíos significativos, sobre todo si se considera que las prácticas pedagógicas juegan un rol fundamental en la construcción de subjetividades. Si bien se han establecido los lineamientos curriculares, existe una distancia entre la información que reciben los alumnos y la apropiación significativa que estos realizan (Morgade, 2011), dando lugar de alguna forma a cuestionar las estrategias usadas de carácter meramente informativas.

Problematizar el proceso de construcción metodológica<sup>5</sup> que realiza el docente y sobre el cual influye de forma inevitable el contexto y las representaciones sociales sobre la sexualidad, permite analizar las prácticas pedagógicas referidas a la ESI. Entendiendo la sexualidad no solo como un contenido a enseñar, sino también como una experiencia personal es la forma en que se habilitan las diferentes voces, sin la necesidad de acudir al experto en temáticas referidas a la ESI (Morgade et al., 2011). Estas formas posibles de entender la sexualidad según Morgade (2018) ponen en juego aquello que el docente considera valioso y sobre lo cual realiza la selección de qué enseñar y cómo, tensionando las necesidades sociales, institucionales y de los estudiantes particularmente.

Por otra parte, y continuando con la práctica pedagógica en relación con los contenidos de la ESI y la forma de seleccionar los mismos, Coll (1994) menciona que el currículum es un instrumento que orienta la práctica pedagógica, según el contexto espacial y cultural sobre el cual el docente realiza de forma intencionada un recorte y adecuación de contenidos. Esta definición puede enriquecerse con el aporte de De Alba y Puiggrós (1991) quienes subrayan con más fuerza la dimensión ideológica del currículum, centrándose en los aspectos sociales, políticos y culturales que se tensionan e influyen en el diseño y desarrollo del mismo, reflejando de alguna forma relaciones de poder y valores culturales que van más allá de una lista de contenidos referidos a la ESI que se expresan o no en la práctica pedagógica<sup>6</sup> y que, en definitiva ocasiona que el abordaje de contenidos de la ESI sea tan heterogéneo en todo el territorio argentino (Morgade, 2011).

---

desde todos los espacios curriculares, esta modalidad es propuesta para el Ciclo Orientado. De todas formas, los enfoques no son excluyentes pudiendo combinarse en un mismo nivel educativo.

<sup>5</sup> El término de construcción metodológica según Barriga (1997) implica un docente creativo que pone en juego su propia visión del mundo e integra el método y las estrategias para favorecer el proceso de deconstrucción de estructuras ya producidas para que el sujeto que aprende pueda reconstruir o construir el saber seleccionado.

<sup>6</sup> Las prácticas pedagógicas según Edelstein (2002) están condicionadas por el contexto, el tipo de organización, sus normas e ideario y se relaciona con el proceso de aprendizaje en el cual el docente realiza una actividad intencional de toma de decisiones sobre la construcción del conocimiento en el aula.

A casi 20 años de la promulgación de la Ley 26.150 y con la sanción de diferentes leyes, como por ejemplo la del Matrimonio igualitario, la Ley Micaela, y estando atravesados como sociedad por un período de ampliación de derechos<sup>7</sup>, se continúa evidenciando en las aulas cierta tirantez entre la selección de contenidos a enseñar, los de la enseñanza y los ocultos<sup>8</sup>. La promulgación de las diferentes leyes nacionales es congruente con normas internacionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, siendo estas la base jurídica para la legislación en Argentina. En relación con este tema, Morgade (2018) menciona que la Constitución Argentina de 1994 ha establecido a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho y que el Estado debería ser su garante. Desde entonces, a la fecha, se sancionaron diferentes leyes nacionales y provinciales que permitieron contemplar a las personas desde una perspectiva de derechos, gestando las condiciones para que en el año 2006 se sancionara la Ley de Educación Sexual Integral.

Sin embargo pese a la definición del macrocurrículum<sup>9</sup>, la sanción de diferentes Leyes nacionales, el diseño de los lineamientos curriculares y la definición de objetivos generales, las prácticas pedagógicas de la ESI (microcurrículum)<sup>10</sup> varían a lo largo de las provincias en el país, ocasionando que históricamente algunos saberes sean casi siempre o casi nunca seleccionados, limitando el espacio de diálogo y el ejercicio de políticas de cuidado escolar, que pudieran contribuir a equiparar oportunidades, de modo que todos los estudiantes del país tengan acceso a la información (Faur, 2007). El acceso a la información confiable es una forma de garantizar la equidad, el respeto a la diversidad y la posibilidad de tomar decisiones con respecto a los cuerpos, todos estos aspectos son fundamentales para la promoción del respeto de los derechos humanos, pilares

---

<sup>7</sup> En la última década en Argentina ocurrió un proceso de ampliación de diversos derechos relacionados con cuestiones de género, sexualidad, reproducción, prácticas de anticoncepción, adopción de niños por parejas homoparentales, programas de educación, normativas en referencia a la diversidad sexual, el matrimonio igualitario y al aborto (Ezquivel 2017:187).

<sup>8</sup> Cuando se realiza la selección de contenidos a enseñar se ponen en juego diferentes intereses políticos, ideológicos y corporativos que se evidencian en los contenidos a enseñar o los del currículum, los que realmente enseña el docente o de la enseñanza y los que no son explicitados como contenidos, pero son transmitidos a los estudiantes (Gvirtz, S., y Palamidessi, M. 1998).

<sup>9</sup> Se referencia a los 3 niveles de concreción curricular caracterizados por Coll (1986), Gonzalez (2010) y Gvirtz (1998) en donde el macrocurrículum incluye los contenidos generales expresados en documentos legales nacionales.

<sup>10</sup> Se referencia a los 3 niveles de concreción curricular caracterizados por Coll (1986), Gonzalez (2010) y Gvirtz (1998) en el cual, el microcurrículum representa el nivel en donde se evidencian las prácticas áulicas.

sustanciales para el desarrollo social, resultando ser la práctica pedagógica de la ESI un campo de investigación con relevancia social en plena vigencia.

Ante esta problemática surgen los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los contenidos<sup>11</sup> de la ESI que los docentes seleccionan para desarrollar en sus clases y qué tiempo destinan al tratamiento de estos?
- ¿Los contenidos de la ESI se proponen con un enfoque transversal, integral y/o específico?
- ¿Cuáles son las concepciones que se evidencian en el proceso de selección de contenidos?
- ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que caracterizan el tratamiento de la ESI, en el ciclo básico<sup>12</sup>?
- ¿Cómo se vincula la gramática escolar con las prácticas pedagógicas en relación con la ESI?

### **Descripción de los objetivos:**

Objetivo general de la investigación:

- Caracterizar las prácticas pedagógicas de la ESI durante el año 2023, en el espacio curricular de Construcción de la Ciudadanía en el ciclo básico de nivel medio en escuelas confesionales pertenecientes a la coordinación zona centro de la ciudad de Santa Rosa.

Objetivos específicos:

- Analizar, en las planificaciones anuales diseñadas por los docentes, cuáles son los contenidos de la ESI que se seleccionan.

---

<sup>11</sup>Por contenido se entienden los datos, hechos, conceptos, teorías o información relativamente estática que conforman un área de estudio. Asimismo, cuando se hace referencia al saber, este se concibe como una forma más amplia y dinámica del conocimiento, que implica no solo el acceso a la información (contenido) sino también a la comprensión del contexto y la construcción del conocimiento a partir de la experiencia de manera que permita la resolución de situaciones problemáticas reales e hipotéticas. En este sentido Morin (2001) argumenta sobre los tipos de saberes que guían el proceso de aprendizaje, abogando por una educación que no se limite a los contenidos conceptuales tradicionales, sino que promueva la capacidad de contextualizar y en palabras de Freire (1970) la construcción de saberes a partir de la reflexión crítica y la experiencia. De esta manera se diferencia el saber del contenido, considerando a este último como una actividad más pasiva por parte de quien aprende. El saber, entonces, debe permitir a los estudiantes no solo aprender contenidos sino también comprender sus implicancias y contextos (Gimeno Sacristan, 1992).

<sup>12</sup> La provincia de La Pampa estructura la Educación Secundaria en dos ciclos: ciclo básico (1.º, 2.º y 3.º año) y ciclo orientado (4.º, 5.º, 6.º y 7.º año, según las ofertas de la modalidad o colegios técnicos).

- Describir la construcción metodológica, es decir, el método y las estrategias que el docente selecciona en sus propuestas que referencian a la ESI.
- Identificar los modelos que los docentes evidencian al realizar la selección de contenidos y las propuestas de intervención didáctica con respecto a la ESI y la gramática escolar de cada institución.

Caracterizar las prácticas pedagógicas de la ESI en el espacio de Construcción de la Ciudadanía del ciclo básico de dos escuelas confesionales de Santa Rosa mediante la descripción de los contenidos que incluyen los docentes en sus planificaciones, la construcción metodológica, la identificación de los modelos pedagógicos de los docentes entrevistados y la contextualización de la gramática escolar referida por los docentes y directivos institucionales. Este brindará una línea de investigación que ampliará y profundizará el fenómeno estudiado en un contexto específico como lo son las escuelas confesionales de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa. La investigación se considera pertinente desde un enfoque cualitativo una vez obtenidas las autorizaciones de las autoridades de la Dirección de Gestión Privada, los directivos y los docentes institucionales, para acceder a planificaciones anuales y entrevistas semiestructuradas.

Las entrevistas semiestructuradas se analizan mediante un enfoque cualitativo que permite describir las subjetividades y significados atribuidos por los actores educativos. Las experiencias y sentidos de los participantes en un contexto y tiempo específico aportan una comprensión situada y contextualizada del fenómeno estudiado.

A continuación, en el itinerario de presentación, se explicita cada uno de los capítulos y las temáticas que aborda cada uno.

### **Itinerario de presentación**

La tesis de maestría que se desarrolla consta de siete capítulos. En el capítulo 1, a modo de introducción, se incorpora la delimitación del tema y el encuadre del problema de investigación vinculándolo al análisis de las prácticas pedagógicas de la ESI durante el año 2023, en el espacio curricular de Construcción de la Ciudadanía en el ciclo básico de nivel medio en escuelas confesionales pertenecientes a la coordinación de la zona centro de la ciudad de Santa Rosa.

En el capítulo 2 se presenta el contexto histórico del proceso de conformación de políticas nacionales y provinciales, brindando un marco normativo y jurídico como base regulatoria

para la implementación de diferentes políticas públicas específicas con respecto a la ESI y su puesta en marcha en las provincias de Argentina.

En el capítulo 3 se consideran los antecedentes de investigación vinculados al tema que aquí se estudia.

En el capítulo 4 se desarrollan los conceptos teóricos de referencia, brindando sustento teórico al estudio. Se asume una postura teórica que permite situar el planteamiento del problema formulado dentro del campo de conocimiento.

En el capítulo 5 se especifican aspectos metodológicos acerca del diseño de investigación desde una perspectiva cualitativa y las decisiones metodológicas adoptadas en el proceso investigativo.

En el capítulo 6 se presentan los resultados del trabajo de investigación a partir de los datos obtenidos desde una perspectiva de metodología cualitativa y en función de los objetivos planteados.

En el capítulo 7 se presenta conclusiones del trabajo de investigación y desafíos vinculados a las prácticas pedagógicas de la ESI en el ciclo básico de escuelas secundarias de Santa Rosa.

## Capítulo 2

### **Contexto histórico, recorrido del proceso de conformación de políticas nacionales y provinciales.**

El abordaje de la ESI en el sistema educativo argentino, establecido por la Ley 26.150 en 2006, representa un esfuerzo significativo por garantizar un abordaje integral de la sexualidad. Este marco legal tiene como objetivo no solo el tratamiento de contenidos biológicos, sino también incorporar una perspectiva de género, el enfoque de derechos humanos y la diversidad, fomentando valores como la igualdad y el respeto en las aulas. El recorrido histórico sobre los avatares de la ESI en Argentina y que aquí se desarrolla es complejo y resulta relevante, ya que permite situar la presente investigación en el contexto espacio - temporal, describir las características del marco jurídico en diferentes dimensiones, las normas nacionales e internacionales, los valores y las actitudes, detallar el tratamiento de diferentes contenidos, políticas educativas, así como también reconocer antecedentes en las prácticas docentes en relación a la ESI. Conocer el contexto histórico ayuda a explicar resistencias, cambios y permanencias en la implementación de la ESI, así como también permite comprender desafíos actuales en relación con las prácticas pedagógicas situadas, contemplando las particularidades de la dinámica regional y de las comunidades educativas específicas del campo de esta investigación.

El sistema educativo argentino ha realizado diferentes intentos por implementar en los espacios de encuentro, las aulas, la ESI como una estrategia para validar el principio constitucional de igualdad. En palabras de Morgade (2011), desde la sanción de la Ley N° 26.150 la educación sexual integral ha atravesado diversas etapas y dificultades en su implementación, mencionando que a pesar de los intentos políticos y el diseño de diversos programas educativos la concreción en las aulas no es uniforme y enfrenta constantemente resistencias de diversas índoles.

En el marco del derecho al acceso a la educación y en coherencia con los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, Gentili (2009) sostiene que el acceso a la educación constituye la base de un proyecto democrático de igualdad social. Entender la educación de esta forma permite generar espacios de discusión para ampliar y consolidar diferentes políticas educativas orientadas a que el Estado garantice el respeto por los derechos humanos fundamentales, sin ningún tipo de discriminación o exclusión. En la actualidad la escuela se ha universalizado, hoy existen más oportunidades de acceso, sin embargo, se han acentuado diferentes formas, complejas, de exclusión educativa y de negar oportunidades de educación incluso permaneciendo dentro del sistema educativo

(Gentili, 2009), olvidando de esta forma que el derecho a la educación es un bien de todos e indispensable para una sociedad más justa e igualitaria.

En la década de los noventa, según Morgade (2011) y tras la Ley N° 23.849 que aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño, fue ganando espacio en el ámbito educativo el debate sobre el tratamiento de los contenidos relacionados con educación sexual y la salud, que hasta entonces se consideraban una prioridad para abordar con los adolescentes, en general, desde los enfoques biomédico y /o moral descritos por Morgade (2006).

En una sociedad dinámica, en la cual el modelo de hogar y de familia ha tenido cambios profundos que se ven reflejados en la vida cotidiana de las personas, Esquivel (2013), hace referencia a la existencia de espacios carentes de planificación pedagógica como las redes virtuales, el chat y otros, que han desplazado a las familias como el principal espacio de confianza o de consulta de información, al mismo tiempo que crecen los índices de deserción escolar, embarazo adolescente y enfermedades de transmisión sexual (Esquivel, 2013) lo que impulsa al Estado a actuar con normativas y programas apropiados, que respondan a este contexto social y garanticen el derecho individual de cada estudiante al ingreso, permanencia y egreso del sistema educativo. Pese a la aprobación de la Ley Federal de Educación N° 24.195, en 1993 que contempló a la sexualidad como un contenido curricular transversal, su concreción en las diferentes jurisdicciones se llevó a cabo de forma intermitente y parcial.

Este contexto ocasiona que la implementación de la educación sexual sea muy heterogénea en todo el país. En el año 1994, con la reforma constitucional en Argentina se reconoció a los niños y niñas como sujetos de derechos plenos y a la escuela como un espacio de construcción ciudadana. Este marco normativo para la protección y promoción de los derechos humanos generó cambios que sentaron las bases para el desarrollo de políticas educativas, abriendo camino para que, una vez sancionada la Ley de Educación Sexual Integral, cada provincia pudiera definir los lineamientos curriculares básicos que incluirían como soportes para temáticas referidas a la ESI.

Continuando con la línea de tiempo, en el año 2000 se sanciona la Ley N° 25.273 definiendo el régimen de inasistencia para alumnas en periodo de gestación y alumbramiento, dos años más tarde en el 2002 se decreta la Ley N° 25.584 de protección a las alumnas embarazadas, la Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional, N° 26.485 de protección integral de violencia contra la mujer y la Ley N° 25.673 que define la creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación responsable especificando la obligación de garantizar el acceso a la información y a la educación sexual. Según

Esquivel (2013), el marco legal así planteado era oportuno para afianzar una política de Estado que permitiera garantizar la sistematización del tratamiento de temas referidos a la ESI en las escuelas y la extensión de capacitaciones a docentes de todo el territorio argentino.

Sin embargo, las permanentes tensiones entre los referentes políticos y religiosos, con ideologías antagónicas, entran en conflicto constantemente, dificultando de manera intermitente la inclusión de la educación sexual en los colegios y con ello el cumplimiento de la legislación vigente.

En el año 2005 se sanciona la Ley N° 26.061 de protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes, que en su artículo 1 establece como objetivo garantizar el ejercicio y el disfrute pleno, efectivo y permanente de los derechos de los niños, niñas y adolescentes del territorio argentino.

En 2006 se sanciona la Ley N° 26.130, referida al derecho de ligaduras de trompas y vasectomía, y la Ley N° 25.929, con relación al contexto de parto humanizado. En este escenario de disputas, avances y retrocesos, el ministro de Educación<sup>13</sup>, en palabras de Esquivel (2013) asumió las riendas del proceso y modificó la estrategia política realizando consensos con representantes eclesiásticos. Principalmente se acordó que el Estado definiera contenidos relacionados con la ESI y que cada escuela, en función de su proyecto educativo y respetando su ideario institucional adecue y organice el abordaje de estos desde una perspectiva integral. En términos políticos, podría considerarse un logro que permite el diseño de los contenidos mínimos y obligatorios con modalidad de tratamiento transversal y acorde a cada fase de desarrollo de los alumnos para todas las instituciones educativas. Sin embargo, otra vez quedó sin supervisión el cumplimiento de la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral, que más tarde se complementarían con los lineamientos curriculares para la ESI.

Las discusiones para la elaboración del documento referido a los lineamientos curriculares fueron arduas y extensas. Morgade (2018) describe este proceso como un continuo de reformulaciones, con la finalidad de construir un documento común que reuniera las diferentes miradas y promoviera una educación más inclusiva y respetuosa de los derechos humanos.

---

<sup>13</sup> Alberto Estanislao Sileoni, político y educador argentino, se desempeñó como ministro de Educación en Argentina entre 2009 y 2015.

Finalmente, los representantes del Consejo Superior de Educación Católica Argentina (CONSUDEC) y de la Universidad Católica Argentina (UCA) rechazaron el documento consensuado y propusieron otro texto en el cual se revisaban dos ejes centrales de disenso referidos a la relación familia-Estado y a la categoría género. Tras varios meses de debate, en 2008 se votaron los lineamientos curriculares de la ESI, los cuales fueron ampliados en los cuadernillos de ESI elaborados a nivel nacional<sup>14</sup>, allí se especifican saberes de tipo cognitivo, afectivo y los relacionados con prácticas sociales y/o habilidades. Tomando como parámetro los lineamientos curriculares, cada provincia de la República Argentina diseñó estrategias destinadas al fortalecimiento de la implementación de la ESI en los espacios educativos.

Específicamente, la provincia de La Pampa, en la que se centra este estudio de investigación, fue pionera en el país, cuando en el año 1991 promulgó la Ley N° 1.369 sobre salud sexual y reproductiva y su implementación en las escuelas. Sin embargo, tuvo que enfrentar fuertes oposiciones de diferentes sectores sociales lo que hizo que su puesta en práctica solo se realizara de forma muy limitada y sin medidas concretas de acompañamiento en el territorio (Di Liscia, 2009).

La provincia de La Pampa también logró visibilizar problemáticas relacionadas con cuestiones de género a partir de la creación de las Áreas Municipales de la Mujer. De esta forma, cada una de las diferentes luchas sociales atravesó diferentes modelos políticos, ideológicos y contextos sociales únicos, lo que en palabras de Di Liscia (2009) se define el conjunto de luchas por los derechos sexuales y reproductivos, como una situación altamente problemática y conflictiva, de difícil concreción en el tiempo.

En La Pampa no se sancionó una ley específica de ESI, sin embargo, la Ley Provincial N° 2.511 del año 2009, conforme a los principios establecidos en tratados internacionales, la Constitución Nacional y la Ley Nacional de Educación N° 26.206 regula el ejercicio del derecho a enseñar y aprender en el territorio de La Pampa. Específicamente en el artículo 13, inciso K, de la Ley N° 2.511 se refuerza el concepto del Estado provincial como garante de la formación integral en educación sexual, para todos los niveles y modalidades de las instituciones escolares. Esta ley provincial se encuadra en el marco de la Ley nacional N° 26.150, es decir contempla una perspectiva de derechos, de género y diversidad, considerando las convicciones de las familias en general y de los estudiantes

---

<sup>14</sup> Los cuadernillos pueden consultarse en el siguiente enlace: <https://www.plataformaesi.com.ar/lineamientos-curriculares/>

en particular. En concordancia con esta ley provincial la resolución provincial 815/10 configuró un equipo técnico y un referente provincial que, considerando los diferentes contextos, tiene como objetivo facilitar y acompañar el abordaje de la ESI en las diferentes realidades institucionales.

Pese al marco normativo, la implementación en las aulas de la ESI desde una perspectiva de derechos continuó siendo un desafío que, como menciona Morgade et al., (2011) en algunos casos se relaciona con la falta de formación docente que sensibilice sobre esta temática. Así, entre los años 2012 y 2014 la provincia de La Pampa fue una de las 17 provincias de Argentina que participó del Programa Federal de Formación “Educación Sexual integral”, de esta forma la formación docente, se incorpora fuertemente como política educativa. Esta serie de capacitaciones implica un trabajo cooperativo entre nación y provincia cuyo objetivo es fortalecer la práctica docente. En este sentido, Draghi et al., (2015) mencionan que el trabajo docente, su práctica y los dispositivos pedagógicos que se despliegan reflejan las diferentes perspectivas históricas y los continuos debates en torno a la profesionalización docente.

En este contexto, y continuando con la línea cronológica se sanciona la Ley de Identidad de Género N° 26.743 en el año 2012, junto con el Programa Federal de Formación en ESI, la Ley N° 27.499 conocida como Ley Micaela, sancionada en el año 2018 marca la obligatoriedad de capacitación en género y violencia de todas las personas que integran los tres poderes del Estado. Todas estas leyes acompañan el plano normativo que hacen referencia a la implementación de la ESI.

Los programas de capacitación obligatoria como la Ley Micaela tienen como finalidad mostrar las desigualdades de género y sensibilizar sobre los distintos tipos de violencia. La promulgación de esta ley está fuertemente relacionada con la ley de ESI, ya que ambas se posicionan desde un enfoque de derechos y perspectiva de género, buscando de esta forma erradicar estereotipos y posibles situaciones de vulneración de derechos, promoviendo la igualdad en diferentes espacios institucionales.

En el año 2021 se suma la Ley N° 27.610 de interrupción voluntaria del embarazo. Todo este marco jurídico es imprescindible ya que el conjunto de estas leyes son instrumentos para defender derechos, aunque como expresa Morgade (2018) por si solas no garantizan su impacto en la sociedad.

En el marco de la Ley N°26.150, se promulga la Resolución Nacional 340/18<sup>15</sup> aprobada por el Consejo Federal de Educación, la cual tiene como objetivo involucrar a las jurisdicciones para que se comprometan en la implementación de la obligatoriedad de la ESI, fortalecer las capacitaciones docentes y articular los contenidos de la ESI con los del currículum existente. También busca garantizar mecanismos de supervisión y evaluación de la inclusión de la ESI en las escuelas, abordando de forma integral cinco ejes conceptuales aplicables a todos los niveles y modalidades educativas. Los cinco ejes conceptuales se definen como: cuidar el cuerpo, salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género y el ejercicio de derechos.

En el año 2020, considerando las leyes y resoluciones anteriormente emitidas, la Resolución Nacional 367/20 se presenta como una normativa destacada que tiene como finalidad garantizar la continuidad de la ESI durante la emergencia sanitaria del COVID-19. En esta resolución se especifica que el abordaje de los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) debe realizarse de forma integral, aún en el contexto específico de pandemia.

De esta forma, la implementación de la educación sexual fue atravesando diferentes modelos que, según los distintos períodos políticos y sociales han definido los objetivos y modos de enseñanza descritos por Morgade (2011).

En las investigaciones de Morgade (2013), la autora critica la idea de una educación sexual limitada a la prevención de enfermedades o embarazos y promueve el desarrollo de contenidos que aborden la igualdad de género, la diversidad sexual y el respeto por los derechos humanos. Estos contenidos incluyen saberes sobre la identidad, las relaciones afectivas, la orientación sexual, el placer y la integridad corporal, en consonancia con los principios de la ESI. De esta forma, los contenidos que se abordan en la ESI tienen como finalidad generar saberes integrales que acompañan el desarrollo de subjetividades respetuosas y críticas.

En sus principios, la educación sexual estaba establecida bajo una corriente de pensamiento encuadrada en el higienismo, sirviendo también como forma de control social y moralización, fuertemente implementada en el ámbito de la salud y destinada a materias específicas como Biología y Ética. Con el tiempo, se focalizó en dinámicas referidas a la planificación familiar, con un progresivo avance hacia la noción de derechos

---

<sup>15</sup> La resolución puede consultarse en:

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo\\_resolucion\\_cfe\\_340\\_18\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf)

sexuales y reproductivos, en un principio se centró en la masa poblacional para luego ir reconociendo a cada individuo como sujeto de derecho. Un enfoque interdisciplinario permite trascender las barreras tradicionales y posicionar a la ESI como un dispositivo transformador dentro del sistema educativo. Entre la corriente del higienismo y el paradigma de derechos pueden evidenciarse un abanico de posibilidades. Los diferentes posicionamientos políticos-educativos, las tensiones y los matices históricos y actuales que se describen en el siguiente capítulo, permiten conocer y comprender la construcción de diferentes enfoques sobre la práctica docente en relación con la ESI.

## **Capítulo 3**

### **Estado de la Cuestión**

En este apartado se propone un recorrido crítico y analítico por las diferentes investigaciones más relevantes y los hallazgos que estas investigaciones aportan en relación con la ESI y las prácticas pedagógicas en escuelas secundarias.

El propósito de este análisis es ofrecer un marco que permita comprender la implementación de la ESI desde diversas perspectivas. Cada una de las investigaciones presentadas está realizada en diferentes contextos, espacios temporales y con variadas perspectivas metodológicas, y proporcionan información relevante acerca del escenario actual de la ESI, la construcción metodológica y los modelos docentes característicos del nivel medio en Argentina y específicamente en la provincia de La Pampa.

Es decir que, esta sección presenta de forma ordenada y exhaustiva los hallazgos destacados en otras investigaciones que dan cuenta de las prácticas pedagógicas en ESI en diferentes contextos y la forma en que se relacionan con los modelos pedagógicos, el currículum y la construcción metodológica, aspectos que esta tesis describe.

En primer lugar, es importante mencionar que durante las últimas décadas en Argentina han ocurrido profundas transformaciones sociales, culturales y políticas que han obligado a repensar el abordaje de la ESI, la práctica pedagógica, los niveles de concreción curricular, las estrategias, los enfoques y la construcción de subjetividades; lo que representa una oportunidad para visibilizar saberes históricamente relegados. Asimismo, en diversos países del mundo, existe un consenso social y político sobre la importancia de la formación en las instituciones educativas en aspectos que aborden la sexualidad de manera integral, articulando su dimensión biológica, psicológica, histórica, política y social, como reconoce Morgade (2011), la educación sexual, de forma evidente u oculta, siempre ha existido.

La vigencia del debate social y político en relación con la implementación de la ESI desde la perspectiva de derechos humanos es el eje que orienta este recorrido que aquí se desarrolla, identificando la ESI a partir de la promulgación de la Ley N° 26.150 de 2006, que en coherencia con las políticas educativas orientadas al reconocimiento de los derechos de la niñez y adolescencia, el diseño de los lineamientos curriculares y la práctica pedagógica en relación a las temáticas de ESI, contribuye a garantizar una sociedad más justa e igualitaria (Faur, Gogna y Bingstock, 2015).

Este recorrido también busca identificar tensiones entre las políticas públicas nacionales y las realidades específicas de las escuelas secundarias confesionales de la provincia de

La Pampa, explorando cómo los docentes interpretan, seleccionan y adaptan los lineamientos curriculares a sus propias prácticas y cómo dialogan con las construcciones metodológicas que diseñan.

Las transformaciones culturales y sociales en Argentina han impulsado la necesidad de repensar el abordaje de la ESI y en la década de los noventa comenzó a ganar espacio en el ámbito educativo el debate sobre el tratamiento de los contenidos relacionados con educación sexual y salud, que, hasta entonces, se entendían como prioridad para abordar con los adolescentes. En general, esta mirada era desde los enfoques biomédico y/o moral, según son descritos por Morgade (2006), quien además será, en este estudio del arte, un referente para comprender conceptualmente aspectos relacionados con la ESI y su concreción en las escuelas.

Ante la ausencia de un proyecto nacional sobre la ESI en las escuelas, surge durante la década de los noventa diversos espacios de debate público sobre temáticas relacionadas con la educación sexual y la necesidad de trabajar en las escuelas temáticas referidas a embarazos adolescentes, VIH/sida, derechos sexuales y reproductivos y enfermedades de transmisión sexual, entre otros. De este modo, en este período algunas provincias y municipios comenzaron de forma independiente y aislada a diseñar políticas para abordar en las escuelas temáticas de salud sexual, pero sin un enfoque integral. Años después, en 2006, con la promulgación de la Ley N° 26.150 como política educativa nacional, se consolida la intención de una mirada integral para temas referidos a la educación sexual. En Argentina, ya sancionada la Ley N° 26.150, durante los años 2007 y 2008 se generaron debates y espacios de reflexión más concretos y organizados que favorecieron al proceso de elaboración de diferentes materiales didácticos específicos y de los lineamientos curriculares de la ESI como política educativa nacional desde las perspectivas de género, diversidad y derecho. Participaron de estos debates diferentes comisiones de especialistas, Morgade (2018) señala la participación de investigadores, educadores y autoridades del ministerio. Paralelamente, las capacitaciones docentes se han convertido en un instrumento clave para acompañar el proceso de implementación de la ESI en las aulas y, entre los años 2012 y 2014 La Pampa fue una de las diecisiete provincias de Argentina que participó en el programa federal de formación: “Educación Sexual integral. Es parte de la vida, es parte de la escuela”; lo que ha dado lugar a investigaciones que vinculan la participación de los docentes en estas actividades formativas con las prácticas educativas, concluyendo que el conocimiento y la selección de los saberes relacionados con la ESI caracterizan las prácticas pedagógicas (Faur, Gogna y Bingstock, 2015). Por tal motivo,

se incorpora en esta investigación de tesis, el análisis de las planificaciones anuales de los docentes con el objetivo de identificar los contenidos de la ESI que son seleccionados por los docentes entrevistados y cómo estos permiten caracterizar la práctica pedagógica.

Una buena práctica pedagógica, de acuerdo con Faur (2008) tiene relación con la forma en que las instituciones garantizan el cumplimiento de la Ley N° 26.150, respetando el enfoque integral, transversal y sistemático de dicha ley desde una perspectiva de género, incentivando la igualdad y el respeto por la diversidad. Además, contempla espacios seguros de participación activa estudiantil e incluye la posibilidad de que las familias también se involucren en el proceso educativo a través de talleres, debates u otras opciones.

La investigación que en esta tesis se realiza, busca caracterizar la forma en que la ESI se implementa en dos escuelas confesionales de la ciudad de Santa Rosa, ampliando los datos empíricos a las investigaciones ya realizadas en otros contextos. Con tal fin, se pretende describir la gramática escolar de las instituciones seleccionadas, identificando si existen espacios de participación activa de los estudiantes y sus familias, en temáticas relacionadas con la ESI y cuáles son los recursos y metodologías que los docentes seleccionan.

Para Esquivel (2017), entre los factores que influyen en la implementación de la ley de ESI está la cultura docente, su nivel formativo, su grado de capacitación, la falta de ejercicio de desnaturalizar la percepción subjetiva, la recurrencia a sus experiencias previas, el uso del material bibliográfico u otros recursos y las resistencias culturales. Todos estos aspectos impactan significativamente en cómo se aplican las políticas educativas referidas a la ESI. Son estos algunos aspectos que conforman las prácticas pedagógicas y se indagan en esta investigación, para el espacio curricular de Construcción de la Ciudadanía en el ciclo básico, en la ciudad de Santa Rosa.

En el mismo sentido, para el Ministerio de Educación (2015), citado en Palazzani (2020), muchos docentes y directivos presentan resistencias de diferente índole, de tipo operativo (planificación y trabajo en el aula), de tipo moral (con relación a determinados enfoques), por temor a la familia (posibles críticas o demandas) y por no considerarse competente. Este ministerio, en conjunto con Fondos de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF Argentina, 2017) enmarcado en el proyecto dirigido por Faur y elaborado juntamente con Lavari realizó una investigación en veinte escuelas de cinco provincias argentinas:” Un estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación”. La provincia de La Pampa

no estuvo incluida en este proyecto, dejando campo para investigaciones futuras en esta provincia.

Otros autores como Ezquivel (2017), Báez et al., (2015), Zemaitis (2016), Villa (2005) y Greco (2009), han investigado en relación con la educación sexual integral. Se registran en estos estudios tensiones y resistencias en la implementación de la ESI en las escuelas secundarias de gestión pública, vulnerando el derecho de los sujetos a recibir educación sexual integral.

Las investigadoras Faur, Gogna y Bingstock (2015) concluyen sobre las representaciones docentes acerca de la ESI en el contexto escolar y su resignificación a partir de la participación en instancias de capacitación, que, en aspectos relacionados con la educación sexual se ponen en tensión las subjetividades de todas las personas y que estas subjetividades pueden representar un obstáculo para el ejercicio del derecho de los estudiantes. Por ello, resulta pertinente indagar sobre las capacitaciones que han realizado los docentes que participan en esta investigación y si las consideran un factor condicionante para sus prácticas pedagógicas.

Entre 2017 y 2018, Romero (2023) realizó una investigación etnográfica en una escuela secundaria de gestión privada del área del Gran La Plata, Argentina. Este relevamiento etnográfico combinó diferentes estrategias, entre ellas, el análisis de documentos, observaciones y entrevistas semiestructuradas, y buscó reflexionar sobre la dimensión pedagógica de la experiencia escolar en ESI y sus modalidades de transversalización en un régimen de género caracterizado como “viril”. Esta indagación se focalizó en el terreno de lo cotidiano, los saberes y las prácticas pedagógicas, dimensiones que se buscan caracterizar en la investigación propuesta en esta tesis. Romero (2023), concluyó que los docentes de la escuela estudiada expresan que es un mandato incluir en el currículo y enseñar ESI (por tratarse de una ley) pero evidencian una carencia en la transversalización institucional de los saberes. Esta carencia los docentes la atribuyen a la ausencia de mecanismos colectivos y a la insuficiencia de intervenciones pedagógicas que relacionen los contenidos curriculares con la experiencia escolar. Además, se evidencian desigualdades de género relacionadas con situaciones de convivencia escolar (Romero, 2023). Finalmente, se plantea como interrogante si es suficiente incorporar contenidos en las aulas o si, debe ir acompañado con un cambio en la dimensión pedagógica a nivel institucional. La forma en que se expresa el tratamiento de los saberes de la ESI, si es de forma puntual, en algún momento de la clase, o se realiza de manera sistemática en el

marco de un proyecto institucional, caracteriza la construcción metodológica, aspecto que se pretende indagar en esta investigación.

En este mismo sentido y con el objetivo de conocer las perspectivas pragmáticas y las estrategias utilizadas, Chami y Wainerman (2014) realizaron una investigación en 24 escuelas, entre las cuales algunas eran de gestión privada (confesional y no confesional) y otras públicas, de las provincias de Buenos Aires, Santa Fe (Rosario) y Mendoza. Dejando nuevamente vacante la provincia de La Pampa. En este estudio se realizaron entrevistas semiestructuradas a 72 actores en total, entre ellos directivos, docentes y tutores, concluyendo que el tipo de abordaje de la ESI no necesariamente está asociado al carácter confesional o laico de las instituciones. Los contenidos seleccionados por los docentes para abordar en las aulas tienen relación con la educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad, bajo la premisa de la prevención. Por otro lado, las resistencias más frecuentes de los docentes están relacionadas con la falta de formación específica, las tensiones entre los enfoques tradicionales y los relacionados con la perspectiva de género (Chami y Wainerman, 2014).

Asimismo, Báez (2011), afirma que en la mayoría de las escuelas ocurre algo similar, ya que, si bien en los lineamientos curriculares de la ESI se señalan los propósitos formativos referidos al placer, estos aparecen solo en el currículo oculto, concluyendo que las escuelas que participaron en la investigación coinciden en la mirada de que la ESI es una materia pendiente.

En la misma línea, Romero (2017) realizó entre los años 2011 y 2012 una investigación desde un enfoque etnográfico en tres escuelas secundarias de La Plata. Dicha investigación buscó comprender las experiencias y los discursos en relación con la educación sexual en escuelas católicas. Concluyendo que la figura de los padres condiciona las prácticas pedagógicas en la ESI y que el uso de múltiples recursos es decisivo para estas prácticas. Los recursos seleccionados y utilizados por los docentes contribuyen a la construcción metodológica, por este motivo, describir los recursos que el docente del ciclo básico de las escuelas estudiadas selecciona permitirá caracterizar las prácticas pedagógicas y la forma en que la implementación de la ESI garantiza el derecho de cada estudiante a la diversidad desde una concepción igualitaria. En el mismo sentido Román (2011) indaga sobre las relaciones de poder que se establecen entre la escuela media, los estudiantes y sus familias. Dicho trabajo de investigación se realizó desde una perspectiva de género, concluyendo que la familia es decisiva en la construcción de subjetividades y tiene influencia en la pedagogía de la sexualidad. Enfatizando este

aspecto, Román (2011) afirma “Parecería que aún se desconfiara del rol de la escuela y de los profesores/as como referentes válidos al momento de hablar sobre sexualidad” (p. 233), señalando que esta aparente desconfianza persistente hacia los profesores y la escuela en general podría deberse a los estereotipos, los tabúes sociales y la falta de formación en ESI de los docentes. Esta carencia en la formación impide, de alguna manera, asumir con seguridad y competencia temáticas referidas a la sexualidad y el diseño de estrategias didácticas eficientes para abordar en las escuelas.

La estrategia didáctica más utilizada según Román (2011), fue el buzón de preguntas anónimas. Esta estrategia pedagógica que posee un alto grado de legitimidad en las aulas presenta varios aspectos positivos como el anonimato y la posibilidad de que los alumnos se sientan más cómodos expresando inquietudes, permitiendo que tengan la oportunidad de hacerlo sin sentirse invadidos en su intimidad, un concepto que, según los docentes, está estrechamente asociado a la sexualidad. El buzón de preguntas también permite a los docentes la oportunidad de anticiparse y preparar las respuestas a las preguntas formuladas; sin embargo, no debería ser la única estrategia didáctica utilizada. Con esta estrategia, los docentes se ubican en un lugar de control pudiendo realizar una preselección de las preguntas para ser respondidas posteriormente e involucra la presunción de que los alumnos no pueden hablar con naturalidad sobre el tema, asociando la sexualidad con aspectos vergonzosos y pertenecientes al ámbito de lo privado (Román, 2011). En la investigación que esta tesis propone, se pretende describir la construcción metodológica que elaboran los docentes que forman parte de la muestra, y verificar si existe coincidencia con la estrategia pedagógica más utilizada, según los hallazgos de Román (2011).

Con respecto a la voz de los alumnos Díaz Villa (2011) sostiene que “Habilitar la palabra es animarse a desbordar los espacios destinados a la enseñanza y el aprendizaje y sus lógicas escolares, animarse a la anarquía de la incertidumbre” (p.125). Díaz Villa (2011) percibe también, en su investigación, que los docentes vivencian las prácticas sexuales de los alumnos como problemáticas, por lo tanto, las prácticas pedagógicas están orientadas al uso de términos técnicos y a brindar información racional necesaria en momentos específicos de la clase (Díaz Villa, 2011). De este modo, nuevamente queda de lado la experiencia, ya sea por temor a que surjan temas que el docente no sepa responder o por la creencia de que no está capacitado para ello. Coincidentemente, Morgade y Díaz Villa (2011), afirmaron que la mayoría de las veces en la escuela se excluye la dimensión de la

vida afectiva, silenciando de forma sistemática la experiencia de los alumnos, sin considerar en las clases lo que los ellos ya saben.

En uno de los colegios investigados se destacan estrategias que Romero (2017) define como menos pautadas y más orientadas al diálogo, en la que los docentes responden las preguntas que surgen espontáneamente, aunque siempre se realiza desde un enfoque biomédico con eje en la prevención y relacionado con un marco moral. Sin embargo, se encontró de forma significativa que en los colegios observados por Romero (2017) se registra una falta de sistematización en el abordaje de la educación sexual integral, lo que se relaciona con la ausencia de material y capacitación para trabajar determinadas temáticas, especialmente desde una perspectiva de género. No obstante, los docentes reconocen que la Ley de ESI ofrece un respaldo para abordar ciertos temas, aunque por sí misma no alcanza a menos que se articule con nuevas prácticas y discursos que se orienten en la misma dirección.

En la provincia de La Pampa también se han realizado investigaciones cualitativas sobre la implementación de la ESI, Parenzuela (2016) llevó adelante un estudio de caso en dos escuelas de gestión pública y una de gestión privada confesional de la ciudad de Pico. Este estudio tuvo por finalidad conocer los procesos de implementación de la ESI, describir las propuestas, indagar sobre los sentidos y las valoraciones de los docentes. Se concluyó que los docentes mencionan la necesidad de recibir capacitación en la temática y que esta se traduzca en prácticas concretas en donde el equipo de gestión promueva el trabajo interdisciplinario, buscando desalentar las acciones individuales y aisladas, sumando de esta forma experiencias entre la comunidad educativa, las familias y otros profesionales que contribuyan al abordaje de temáticas relacionadas con la ESI. Se encontró además que la inclusión de ESI en las aulas depende en gran medida de la voluntad de los docentes para diseñar algún tipo de actividad referida a estas temáticas, que la mayoría de las veces son talleres desestructurados, lúdicos, con canciones y material audiovisual, pero en definitiva con un predominio del marco cognitivo de derechos y de profilaxis.

El trabajo individual del docente y la dinámica de talleres, también se evidencian en las observaciones realizadas en una escuela secundaria de un barrio periférico de gestión estatal con orientación en artes visuales de la ciudad de Santa Rosa. En este contexto, De Dios Herrero (2018) buscó indagar de qué forma impactó, qué significados le atribuyen los profesores y cómo se traduce el programa de ESI en las escuelas. En la escuela investigada la iniciativa de trabajar ESI no surgió de una propuesta institucional, sino que

fue una iniciativa de un grupo de docentes que compartían el mismo interés y luego se sumó a la propuesta el equipo de gestión. Las líneas de acción consistieron en realizar talleres por cursos con temáticas diferenciadas según las edades de los estudiantes e incluyendo espacios curriculares específicos de la modalidad e invitando a otras instituciones a participar de las actividades de la escuela, como por ejemplo agentes de salud. Se concluyó que los profesores reconocen resistencias individuales -ya que la ESI tensiona marcos simbólicos, ubica a los docentes en un espacio de encuentro con el otro y no en un rol meramente de transmisión del conocimiento- y organizativas referidas a encontrar tiempos y espacios para el encuentro entre colegas. Además, los docentes de nivel secundario no están acostumbrados al trabajo en equipo, dado que las condiciones laborales hacen que no todos los docentes sean titulares en el colegio, en este sentido se observó un contraste entre el discurso oficial, las políticas educativas, las leyes, las experiencias docentes y la implementación continua de la ESI en el aula (De Dios Herrero, 2018).

En la misma línea de investigación De Dios Herrero (2020) realizó otro estudio, en un curso de una escuela de Santa Rosa sobre los modos de combinación entre los preceptos nacionales y la realidad en las escuelas del nivel secundario de Santa Rosa, La Pampa. Se realizaron encuestas semiestructuradas a tres docentes de una escuela de gestión estatal, concluyendo que, la Ley de ESI representa " una política educativa de difícil y lenta concreción en las instituciones educativas, ya que quienes las habitan la interpretan desde sus propios marcos simbólicos y las traducen o no en sus prácticas" (De Dios Herrero, 2020, p.23). De este modo, se evidencia que la ESI se trabaja de manera aislada en algunos espacios y no de forma continua y transversal como parte del diseño de un proyecto institucional. Se destacó, además, que los docentes manifiestan cierta incomodidad al tratar temas que ellos definen como sensibles o controversiales. Asimismo, se concluyó que es necesario implementar prácticas que incluyan materiales educativos que sean culturalmente relevantes e inclusivos, además de reforzar la formación docente para contribuir al proceso de sensibilización para superar barreras y resistencias. Se mencionó como prioritario que la institución acompañe y refuerce la tarea docente en relación con las temáticas abordadas para que la ESI se implemente de manera efectiva en las escuelas (De Dios Herrero, 2020). Las conclusiones mencionadas por De Dios Herrero (2020) guardan una clara relación con las descritas anteriormente por Román (2011), especialmente en lo que respecta a las resistencias, la desconfianza hacia el rol de los docentes, su nivel de capacitación y de la autoridad de la escuela para implementar la ESI.

Se espera en la investigación de esta tesis describir la gramática escolar de las instituciones que conforman la muestra y cómo esta condiciona las prácticas pedagógicas de la ESI. En referencia a los desafíos y oportunidades en torno a la ESI en las escuelas y al enfoque holístico de la misma, también Heritier y Hormaeche (2018) formaron parte de un proyecto de investigación en el que indagaron sobre las políticas educativas vinculadas con el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, en la provincia de La Pampa. En dicha investigación se describe que: “en la actualidad persiste en los docentes una marcada dificultad para abórdala en el aula desde los nuevos enfoques” (p.30). En el trabajo mencionado se definen como uno de los objetivos iniciales, identificar en el segundo ciclo de la educación primaria y en el ciclo básico del secundario, en qué medida los docentes incluyen en sus prácticas de enseñanza la ESI y reflexionar sobre los procesos de apropiación que manifiestan los docentes al trabajar con estas temáticas. Se realizó el estudio de campo en 13 escuelas rurales de la provincia de La Pampa. Las investigaciones mencionadas se llevaron a cabo en colegios públicos, concluyendo que la ESI es de compleja implementación en el aula, ya que, aunque existe un marco normativo y curricular resulta ser desigual y fragmentada. Además, la práctica está condicionada por la formación docente, que resulta ser insuficiente o inadecuada para los desafíos específicos que representan los contenidos de la ESI. Otro condicionante que mencionan Heritier y Hormaeche (2018) es el rol del director institucional, ya que es fundamental para que los docentes se sientan acompañados y seguros. En coincidencia con De Dios Herrero (2020), subrayan la necesidad de desarrollar políticas educativas más coherentes y recursos pedagógicos variados para abordar el desafío de diseñar la ESI de forma integral y desde una perspectiva de género y diversidad sexual en los programas educativos, como así también incluir políticas educativas de seguimiento y evaluación de la implementación de la ESI.

A estas investigaciones cualitativas se suma la realizada en la provincia de La Pampa por Pedruelo et al., (2022) en una escuela de nivel secundario, en este estudio participaron docentes y alumnos de los tres últimos años que corresponden al ciclo orientado. Los participantes reconocieron que de alguna u otra forma en la escuela han trabajado con contenidos referidos a la ESI, aunque coincidieron en que, la mayoría de las veces lo hicieron desde un enfoque biologicista de prevención y que la perspectiva de género aparece en escasa medida. Según los hallazgos de Pedruelo et al., (2022), los docentes señalan que tienen dificultades para abordar la ESI porque no están capacitados. En este colegio, en años anteriores, existían talleres específicos sobre las temáticas de la ESI y los

alumnos mencionaban que en ellos podían trabajar mejor algunos temas. Con el tiempo, estos talleres dejaron de realizarse y la ESI comenzó a ser abordada transversalmente en diferentes espacios curriculares, los docentes identifican esto como una dificultad, ya que les resulta difícil relacionar los contenidos de la ESI con su área disciplinar y consideran que necesitan experimentar un proceso de deconstrucción de sus saberes y creencias dado que el contexto actual es muy diferente al de su formación, y hay temáticas que les resultan incómodas de abordar.

Como ejemplo de esta incomodidad manifiesta en las prácticas pedagógicas, se puede mencionar la investigación realizada por Surin y Zaikoski Biscay (2015) en la provincia de La Pampa, en dicho estudio se evidencia que, en las escuelas, la sexualidad es considerada como una temática fragmentada, orientada a la prevención y se prefiere evitar dinámicas áulicas relacionadas con estrategias para resolver conductas de violencia que ocurren dentro de las relaciones de noviazgo y en otros vínculos de pareja. Además, no se tienen en cuenta las experiencias sexoafectivas y mucho menos se hace referencia al placer erótico.

Morales (2019) también aborda las prácticas y desafíos en la enseñanza de la Educación Sexual Integral en el ciclo básico en la provincia de La Pampa. Analiza cómo se implementa esta en el aula, los enfoques pedagógicos utilizados y las dificultades que enfrentan los docentes. Se discuten aspectos como la formación docente, la resistencia cultural y la necesidad de recursos adecuados para llevar a cabo una educación sexual efectiva que vaya más allá de la inclusión de contenidos de ESI en las planificaciones, sino que se vea reflejada en la práctica pedagógica de las aulas y que trascienda las intenciones individuales de cada docente. Se concluye que la formación profesional y el apoyo institucional son fundamentales para garantizar la inclusión de la ESI de manera más integral en las escuelas.

Las investigaciones presentadas hasta aquí complementan y amplían los hallazgos de De Dios Herrero (2020) y de Heritier y Hormaeche (2018) demostrando, una vez más, que la implementación de la ESI enfrenta desafíos significativos, destacan la necesidad de capacitación docente y valoran el compromiso institucional, como una estrategia clave para superar las resistencias y barreras encontradas en la puesta en marcha de actividades relacionadas con la ESI.

Coincidentemente y ampliando el análisis Morgade (2011) menciona que existe una tensión entre el currículo formal y la contextualización de contenidos relacionados con la ESI, evidenciando la necesidad de revisar y adaptar el currículo de manera que los

contenidos de la ESI se incorporen de forma efectiva y relevante, contribuyendo de esta forma al desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, resulta necesario que ocurra una recontextualización pedagógica.

Continuando con los antecedentes empíricos de la provincia de La Pampa es oportuno mencionar que, en el año 2019, el Ministerio de Educación provincial llevó a cabo una investigación sobre la puesta en marcha de la ESI y el desarrollo de los lineamientos curriculares mencionados en la Resolución CFE N° 340/18. Esta investigación tenía como objetivo identificar avances y desafíos en la implementación de la ESI en el territorio pampeano. Concluyendo que la concreción de la ESI en las escuelas ha tenido un avance significativo y progresivo en comparación con los años anteriores al estudio, y que los contenidos propuestos por los lineamientos curriculares se han ido integrando de forma paulatina en las aulas. Sin embargo, esto ocurrió de forma heterogénea en las diferentes escuelas, evidenciando la necesidad primordial de brindar formación docente continua como forma de garantizar un trabajo institucional cooperativo que permita superar las barreras socioculturales y abordar los lineamientos curriculares desde un enfoque integral y sostenido.

Los antecedentes empíricos enriquecen la temática abordada en un amplio marco referencial, encontrándose en diferentes estudios de caso, puntos de coincidencia que evidencian que aún persisten debates relacionados con las prácticas pedagógicas en ESI. Asimismo, permiten contextualizar las evidencias encontradas en la ciudad de Santa Rosa, aportando insumos para el presente trabajo de tesis. Sin embargo, estos estudios no caracterizan las prácticas pedagógicas referidas a la ESI en el espacio curricular de Construcción de la Ciudadanía del ciclo básico en escuelas confesionales ni incluyen un análisis de las planificaciones anuales de los docentes de dichas instituciones confesionales. Lo que deja un campo de investigación vacante.

A continuación, se desarrollan los anclajes conceptuales que sustentan y dan fundamento teórico a esta tesis.

## Capítulo 4

### Enfoque conceptual

En este apartado se desarrollan las teorías, enfoques y conceptos sobre los cuales se construye un marco teórico que sustentan los objetivos del presente estudio de investigación de esta tesis de Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes. Se define el concepto de prácticas pedagógicas aplicable al contexto de la provincia de La Pampa y su relación con la construcción metodológica, los modelos pedagógicos y las propuestas de intervención didáctica que se desarrollan en temáticas referidas a la Educación Sexual Integral en el espacio curricular de Construcción de la Ciudadanía del ciclo básico en dos escuelas confesionales de Santa Rosa, cada una de ellas caracterizada por su gramática escolar.

En primer lugar, corresponde mencionar la importancia de considerar el análisis de las prácticas pedagógicas en esta investigación. Según Edelstein (2002) los intentos de reforma en el sistema educativo se han centrado en cuestiones vinculadas a la gestión de las instituciones y a lo curricular, como si fueran los únicos pilares fundamentales, sesgando con frecuencia la referencia a la complejidad de la práctica cotidiana en el aula. El análisis de las prácticas pedagógicas permite visualizar el tipo de relaciones que se establecen en el interior de las instituciones educativas, las cuales Edelstein (2002) describe como una red de relaciones en donde se construyen espacios de micropoder y el nexo saber- poder se torna relevante.

Para analizar las prácticas pedagógicas<sup>16</sup> de la ESI en el espacio de Construcción de la Ciudadanía del ciclo básico en dos escuelas confesionales de la ciudad de Santa Rosa se examinan los contenidos seleccionados, aquellos que los docentes incluyen de forma específica en sus planificaciones, se describe la construcción metodológica y se identifican los modelos pedagógicos de los docentes entrevistados. En cada uno de estos procesos se pretenden describir si se generan tensiones en torno a diferentes tipos de resistencias: de tipo operativo, moral, referidas a temores ante posibles reacciones de las familias, así como aquellas derivadas de la propia percepción de ser o no ser competentes para abordar estas temáticas (Faur, Gogna y Binstock, 2015). En este mismo sentido Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008) citados en Zemaitis (2016) expresan que “los debates históricos sobre la formación en sexualidad giraron en torno a quién debe impartir

---

<sup>16</sup> Las prácticas pedagógicas según Edelstein (2002) están condicionadas por el contexto, el tipo de organización, sus normas e ideario y se relaciona con el proceso de aprendizaje en el cual el docente realiza una actividad intencional de toma de decisiones sobre la construcción del conocimiento en el aula.

ese saber, a qué edad debe iniciarse su educación y cuáles deben ser sus contenidos...” (p.5), estos debates surgen de discrepancias observadas entre las normativas vigentes y la realidad de concreción en las escuelas. Por lo tanto, para analizar las prácticas pedagógicas en las escuelas seleccionadas es necesario comprender la interrelación entre los contenidos seleccionados, los modelos pedagógicos y la gramática escolar. A continuación, se delimitarán conceptualmente cada uno de estos aspectos, comenzando por las prácticas pedagógicas.

### **Prácticas pedagógicas**

Caracterizar las prácticas pedagógicas de la ESI implica analizar las decisiones docentes en torno a cuáles son los contenidos seleccionados e incluidos en su planificación, los modelos pedagógicos que se evidencian y las estrategias metodológicas que se ponen en juego en el aula. Cada una de estas dimensiones no es neutral ni actúa de manera aislada entre sí, responderán a las necesidades de los estudiantes y al contexto institucional, que puede limitar o incentivar la enseñanza de la ESI en el aula. Tal caracterización se realiza considerando que la didáctica es la ciencia de la enseñanza que estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje como práctica social y brinda aportes que permiten describir las prácticas pedagógicas y mejorar, de alguna manera la acción pedagógica (Contreras, 1990).

Se entiende por enseñanza a una actividad intencional entre personas en la que una influye sobre otra, pensándolo en el contexto educativo la enseñanza en palabras de Davini (2008) asume una acción entre el docente y el alumno mediada por los rasgos propios de la institución y de cada individuo que interviene en el proceso. En el caso de la ESI, esta mediación adquiere especial relevancia, ya que las temáticas abordadas suelen desafiar valores y creencias profundamente arraigados en las comunidades escolares. Uno de los objetivos de la didáctica, es según Camilloni (2010) clarificar los aspectos generales de las prácticas de la enseñanza para explicarlas y mejorarlas, reconociendo que estas prácticas no son neutrales, sino que están profundamente influenciadas por valores sociales. Mejorar la práctica pedagógica, según Schön (1987), implica un ciclo continuo de acción y reflexión por parte del docente, no solamente se limita a la mera aplicación de teorías o técnicas específicas, sino que implica las capacidades del docente para enfrentar situaciones complejas y únicas en el aula, seguido de momentos de reflexión sobre la acción, con el objetivo de ajustar y mejorar las estrategias pedagógicas. Este ciclo permite al docente afrontar situaciones singulares y complejas, adaptando y

perfeccionando sus estrategias pedagógicas en función de las necesidades del aula. En el contexto de la ESI, la reflexión docente es esencial para desnaturalizar concepciones tradicionales sobre la sexualidad, facilitando la implementación de la Ley N° 26.150 permitiendo que los docentes se conviertan en agentes de transformación social en sus comunidades educativas.

Realizar la descripción de las prácticas pedagógicas de la ESI propias de los docentes de Construcción de la Ciudadanía del ciclo básico de colegios secundarios de la ciudad de Santa Rosa brinda la posibilidad de reflexionar sobre ellas, desnaturalizar determinados aspectos y permitir avanzar hacia la transformación y mejora en el marco de los derechos humanos.

Las prácticas pedagógicas constituyen un concepto más amplio que el de prácticas de la enseñanza, ya que, si bien las dos incluyen estrategias y métodos utilizados en el aula, las prácticas pedagógicas además consideran las teorías subyacentes de quien guía la enseñanza, las relaciones de poder que se establecen y un enfoque más general del proceso educativo en el que no solo se pregunta por el cómo, sino también el porqué de lo que se enseña.

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica se define como una acción reflexiva y consciente en la que el docente y el alumno son sujetos activos en el proceso de aprendizaje y en el cual las experiencias de los alumnos son un valioso recurso para ser usado en espacios de diálogo y construcción de aprendizajes significativos (Freire, 2005). Entonces las prácticas pedagógicas de los docentes, que incluyen el diseño de objetivos y contenidos, no son una construcción individual, sino por el contrario, el docente tendrá que tomar decisiones y formular planificaciones en función de un currículo nacional y provincial, considerando las características propias de la institución que hacen a su gramática escolar y las particularidades de su grupo específico de alumnos. Por tal motivo, analizar las planificaciones diseñadas por los docentes de las escuelas en estudio permitirá conocer las prácticas pedagógicas de los mismos.

Para Davini (2008), la planificación es mucho más que un requisito administrativo, es una herramienta flexible y adaptativa, esencial, que acompaña el proceso reflexivo del docente para organizar tiempos, contenidos, objetivos, actividades propuestas e incluye un proceso de evaluación en coherencia con los aspectos mencionados anteriormente.

En este sentido, la planificación es entendida como un proceso central en las prácticas pedagógicas, Basabe y Cols (2010), destacan que una planificación efectiva no puede ser genérica ni rígida; debe ser situacional y dinámica. El concepto de planificación dinámica,

adaptativa y situada implica que responda a las características socioculturales del grupo, los recursos disponibles, las condiciones institucionales, y la dinámica propia de los colegios (Basabe y Cols, 2010).

Reforzando esta idea, Murillo (2006) señala que el liderazgo pedagógico y las intervenciones del equipo directivo influyen significativamente en la elaboración de las planificaciones docentes. Los docentes cuando diseñan sus propuestas pedagógicas no actúan de forma aislada, sino que deben adaptar sus diseños a las características del grupo, las expectativas institucionales y los recursos bibliográficos, estableciendo una conexión auténtica entre el currículo oficial y las realidades locales, tal como plantea Barriga (1985).

Los docentes son, en definitiva, quienes tienen la responsabilidad de elaborar una propuesta áulica a partir de la propuesta curricular, las características institucionales, sus alumnos y las propias expectativas (Díaz Barriga, 1985). Coincidentemente, Murillo (2006) enfatiza que la gestión pedagógica condiciona el proceso de toma de decisiones en las aulas, asegurando que los docentes siguen las expectativas y directrices institucionales. Al analizar las planificaciones anuales<sup>17</sup> de los docentes, se espera identificar en ellas los contenidos<sup>18</sup> de la ESI que los docentes han seleccionado del currículo<sup>19</sup> y que plasman explícitamente. El currículo definido por Coll (1994) se relaciona con una serie de decisiones que abarcan contenidos, recursos y estrategias que orientan la práctica

---

<sup>17</sup> Sobre el qué y el cómo enseñar Gvirtz y Palamidessi (1998) definen tres niveles de toma de decisiones curriculares: nacional, provincial e institucional, que rigen el diseño de la planificación docente. Esta última es una forma de pensar el currículo, el alumno, el docente, los contenidos y el aprendizaje que se plasma en un plan general, científicamente organizado que busca un objetivo preestablecido. Su sentido es guiar la práctica docente en un determinado contexto institucional.

<sup>18</sup> El contenido educativo tiene relación con la demarcación de un tema, lo comunicado, el mensaje, es constituir un objeto, seleccionar intencionalmente el qué comunicar siendo esto un proceso de construcción social y cultural muy complejo en el que se combinan los contenidos académicos con los saberes, técnicas, actitudes, habilidades y sentimientos (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

<sup>19</sup> El currículo surge históricamente con la finalidad de unificar el contenido a enseñar (D. Barriga, 1985). Actualmente se organizan como Núcleos de Aprendizajes Prioritarios definidos por el Consejo Federal de Educación para los diferentes niveles de la educación inicial, primaria y secundaria en las distintas áreas del conocimiento. La provincia de La Pampa ha organizado cuadernillos con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios separados por espacio curricular. Cada uno de los cuadernillos incluye una fundamentación del espacio curricular, especificando el enfoque propuesto y el marco teórico que lo avala; objetivos generales que marcan intencionalidades que se persiguen para el aprendizaje, de alumnos y alumnas; una justificación de cada uno de los ejes de los espacios curriculares y los saberes a enseñar y aprender en cada uno de los años del ciclo básico obligatorio. Estas orientaciones guían al docente en relación con la toma de decisiones al momento de enseñar y se pueden encontrar en <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/basico/item/construccion-de-la-ciudadania>

pedagógica según el contexto temporal, espacial y cultural sobre el cual el docente se planteó diferentes objetivos y busca facilitar su ejecución acorde a esa realidad próxima. Desde esta perspectiva, el currículo se entiende como un proceso de construcción social (De Alba, 1995; Goodson, 1991 y Feldman, 1994) en el que se expresan los contenidos educativos y se reflejan relaciones de poder, valores y visiones del mundo. Como señalan Gvirtz y Palamidessi (1998), el currículo constituye un objeto y un mensaje político, moral y simbólico sobre el cual los docentes realizan una selección. En este proceso, de manera consciente o inconsciente, intervienen diversos intereses políticos, ideológicos, corporativos y culturales, así como la experiencia personal de los docentes, lo que termina por caracterizar el discurso pedagógico (Alterman, 2008 y De Alba, 1995).

En este sentido, la visión de Coll (1994) reconoce la dimensión práctica y contextual del currículo; sin embargo, no asume plenamente una mirada crítica sobre las estructuras de poder y control que dicho currículo sostiene o perpetúa dentro del sistema educativo. Estas estructuras deben ser cuestionadas y transformadas para reflejar la diversidad y la equidad. Es oportuno remarcar que, para Gvirtz y Palamidessi (1998), el currículo está relacionado con el proceso de selección, organización, distribución y transmisión de contenidos oficiales como forma de regular la práctica de la enseñanza en un proceso de redefiniciones permanente. Específicamente en Argentina el currículo se entiende como una cuestión de Estado en la que nación y cada provincia, trabajando en conjunto definen decisiones referidas al qué y cómo enseñar, fortaleciendo el concepto de escuela democrática. En este sentido todas las personas del territorio argentino tienen los mismos derechos de acceder a la información y ejercer la participación ciudadana, intentando de esta forma compensar las diferencias sociales. Así las escuelas son concebidas como el espacio en el cual todas las personas acceden a contenidos básicos comunes, incluyendo aquellos referidos a sentimientos, la construcción de habilidades sociales y la ESI.

El objetivo de esta investigación es identificar, en las planificaciones anuales, los contenidos de la ESI que cada docente selecciona<sup>20</sup>, las decisiones metodológicas que asume para cada contenido mencionado y su concreción efectiva en el aula o, en términos de Gvirtz y Palamidessi (1998) el contenido de la enseñanza.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Gvirtz y Palamidessi (1998) hacen referencia a la selección de contenidos como un proceso de construcción en el cual el docente debe primero tener un conocimiento profundo de los mismos, investigar, leer y buscar formas de vincularlos con la cotidianidad de los alumnos. En este proceso de interpretar y contextualizar debe además definir su alcance en términos de tiempo.

<sup>21</sup> Al seleccionar un contenido se tensionan costumbres, creencias, aspectos individuales, sociales y políticos. Se construye un mensaje dinámico en el tiempo que sufre transformaciones desde su diseño hasta su concreción en el

La búsqueda de saberes de la ESI en las planificaciones está relacionada con las palabras de Faur (2008) quien menciona que las prácticas más sólidas en referencia a la ESI son aquellas que logran incorporar estos saberes en sus planificaciones y en los proyectos institucionales.

En función de lo mencionado anteriormente, la planificación constituye un espacio valioso para el docente, ya que implica diseño, toma de decisiones y orientación de la práctica para un grupo de alumnos en un tiempo determinado. A su vez, está condicionada por la concepción del currículo, el contenido, el alumno, el rol del docente y el proceso de enseñanza en sí mismo. El diseño de una planificación requiere atención y reflexión permanentes por parte del docente.

Se espera que el análisis de las planificaciones realizadas por los docentes y la identificación de los contenidos seleccionados permita dar cuenta del proceso de construcción metodológica y del modelo pedagógico que hacen a la práctica docente.

A continuación, se aborda sobre la construcción metodológica para luego describir los modelos pedagógicos.

### **Construcción metodológica**

Desde la década de 80 comienza un período que refleja un cambio en la forma de entender el concepto de método, permitiendo avanzar en un proceso de transformación de los enfoques pedagógicos y conceptuales. En este contexto, los métodos dejan de concebirse como caminos o pasos preestablecidos para dar lugar a las estrategias, que comienzan a pensarse e integrarse de manera flexible según los contextos socioeducativos.

La integración del método y las estrategias da lugar al concepto de construcción metodológica el cual implica la selección y planificación de métodos y estrategias de enseñanza acordes al contexto educativo, el perfil de los estudiantes y los contenidos a abordar.

Se define, entonces, el término estrategia como

El conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que

---

aula. Por tal motivo Gvirtz y Palamidessi (1998) diferencian el contenido a enseñar (son seleccionados del currículo oficial, lo que se declara enseñar) del contenido de la enseñanza (lo que ciertamente los docentes transmiten a sus alumnos, no siendo explicitados como contenidos a enseñar).

nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (Anijovich y Mora, 2009, p. 22)

Según Anijovich y Mora (2009), en las estrategias de enseñanza se pueden identificar tres momentos: planificación, acción y evaluación. En esta investigación, la atención está centrada en el momento de la planificación y la acción desde la perspectiva del docente, es decir, en la práctica pedagógica propiamente dicha. Para ello, a partir del análisis de las planificaciones anuales, se realiza la búsqueda de los contenidos seleccionados, los métodos y las estrategias que cada docente elige para trabajarlos.

En referencia a las estrategias pedagógicas<sup>22</sup> empleadas, Wainerman et al., (2008) coinciden con Anijovich y Mora (2009) en concebir la enseñanza como un proceso dinámico, reflexivo, adaptable y altamente influenciado por el contexto en el cual el docente es un facilitador en el proceso de aprendizaje.

Algunos ejemplos de recursos, según Wainerman (2008) son las conferencias teóricas, concursos de preguntas y respuestas, debates, charlas, juegos, dramatizaciones y mesas redondas; entre las herramientas se incluyen videos, láminas, recortes de revistas, material bibliográfico, folletos, charlas testimoniales, entrevistas y el buzón de preguntas, siendo este último el recurso más utilizado. Además de la identificación de los recursos empleados por los docentes entrevistados, será de relevancia indagar sobre el tratamiento integral<sup>23</sup> del saber propuesto por los Lineamientos Curriculares<sup>24</sup> para el espacio de Construcción de la Ciudadanía.

---

<sup>22</sup> Las estrategias pedagógicas según (Edelstein, 2002) implican considerar al profesor como sujeto que construye una propuesta de intervención didáctica. Las estrategias caracterizan la forma de interactuar del docente con el alumno y el saber, Barriga (1997) destaca que incluye la selección de recursos a utilizar en el aula y la forma en que se relaciona con el sujeto que aprende. Las estrategias de enseñanza en términos de Anijovich (2009) hacen referencia al trabajo intelectual reflexivo que realizan los docentes cuando toman decisiones en función del aprendizaje que desean promover en los alumnos y la forma en que serán tratados. Estas estrategias tienen dos dimensiones, la reflexiva que tiene relación con el momento de la planificación y la dimensión de la acción que refiere a la acción propiamente dicho de lo que se planifico.

<sup>23</sup> El término integral referencia a una educación que articula aspectos sociales, biológicos, psicológicos, afectivos y éticos. Los lineamientos curriculares para la educación sexual proponen que los contenidos sean abordados desde más de un área y desde cinco ejes: valorar la efectividad, respetar la diversidad, ejercer nuestros derechos, reconocer la perspectiva de género, cuidar al cuerpo y la salud, como una forma de garantizar la integralidad de la educación sexual. En este sentido Morgade (2006) expresa que la integralidad se logra incorporando de forma sistemática los contenidos de la educación sexual desde una perspectiva de género.

<sup>24</sup> Los lineamientos curriculares para la educación sexual integral, elaborado por el Consejo Federal de Educación (2008) definen para el ciclo básico en Formación Ética y Ciudadana- Derecho, que los contenidos que se abordan deben implicar la formación de competencias necesarias para el progreso del estudiante en su juicio moral, su responsabilidad ciudadana y su conciencia de los derechos humanos. Propone además trabajar contenidos sobre los medios y recursos disponibles en la comunidad para la atención de casos de vulneración de derechos, prejuicios de género, cuidado y respeto de sí mismo y del otro, el respeto por la propia identidad y la identidad de los otros, el conocimiento de leyes, tratados y convenios nacionales e internacionales relativos a derechos humanos.

Las prácticas más sólidas en relación con la ESI son las que logran cierta continuidad en el tiempo, al menos una vez por semana de forma sistemática (Faur, 2015). Además, las escuelas con buenas prácticas pedagógicas planifican el tratamiento de los contenidos, contemplando dimensiones más allá de lo biológico, con una mirada integral, dejando de priorizar enfoques anatómicos y fisiológicos, que durante tanto tiempo fueron protagonistas en las instituciones educativas.

Retomando el concepto de estrategias de enseñanza desde la conceptualización de Anijovich y Mora (2009), quienes lo definen como el conjunto de decisiones que toma el docente sobre qué contenidos enseñar, cómo y para qué, se torna ineludible que el docente lleve a cabo una tarea de reflexión en la cual tome decisiones respecto de la profundidad y el tiempo que destinará al tratado de cada contenido. Para ello, deberá considerar las características de los alumnos para quienes está diseñando las actividades, el trabajo intelectual que estos deberán realizar, el contexto próximo de aprendizaje y la consideración de las variadas situaciones que pudieran surgir en el aula.

Sin duda, las estrategias de enseñanza definidas de esta manera van más allá del método, de la secuencia de pasos que se pueden llegar a planificar, sino que implica una continua revisión de la propia práctica docente para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, fomentando una mayor adaptabilidad y conciencia crítica de los profesionales. Estos momentos - planificación, acción y evaluación (Anijovich, 2009)- caracterizan las buenas prácticas de enseñanza (Faur, 2015) y se desarrollan en un ciclo constante de reflexión, acción y revisión sobre el uso de las estrategias de enseñanza que como ya se mencionó, tienen estrecha relación con los contenidos seleccionados para enseñar.

Sin embargo, debe considerarse que este proceso reflexivo no está aislado de la gramática escolar, por el contrario, puede verse obstaculizado en aquellos casos en los que el sistema educativo está dominado por estructuras rígidas y formas tradicionales de enseñanza, en las cuales se espera que los docentes y los alumnos sigan rutinas establecidas, condicionando así el desarrollo de una enseñanza más centrada en el aprendizaje y menos en la mera repetición de contenidos tradicionales (Cuban, 1993). En la misma línea, Barriga (1997) también realiza una conceptualización de la construcción metodológica señalando que esta sintetiza concepciones generales que, del docente, la mirada psicopedagógica sobre el proceso de aprendizaje, la forma en que articula la epistemología, la adquisición de información y la construcción de un conjunto de procesos que hacen viable nuevas elaboraciones que enlacen diferentes actividades de aprendizaje.

Enfatizando la idea del rol docente como un profesional reflexivo, Davini (2008) respalda el planteamiento de que el enfoque basado en estrategias, en lugar de métodos es enriquecedor y crucial para desarrollar una práctica docente adaptativa y centrada en los estudiantes. Por todo lo anteriormente mencionado en esta investigación se emplea el término construcción metodológica de enseñanza para referirse a la integración entre el método y las estrategias, entendiéndolo como un instrumento privilegiado que cobra sentido en la medida que contribuye al proceso de aprendizaje de los alumnos. De este modo se supera la visión instrumental, técnica y reduccionista que históricamente se ha tenido del método en sí mismo y considerando de manera integral al sujeto que aprende. En esta investigación, se indaga sobre la construcción metodológica que llevan a cabo los docentes del espacio curricular de Construcción de la Ciudadanía del ciclo básico de las dos escuelas confesionales seleccionadas para el estudio. A partir del análisis documental de las planificaciones, la construcción metodológica y responder qué decisiones tomaron los docentes en relación con la selección de contenidos y los recursos destinados a su tratamiento.

El análisis documental se complementa con la información recolectada a través de las entrevistas semiestructuradas.

A continuación, se procede a caracterizar los modelos pedagógicos.

### **Modelos pedagógicos**

Los procesos dinámicos, las diferentes luchas sociales y la visibilización de los cuerpos sexuados según Morgade (2011) han impulsado la necesidad de que en las escuelas se promueva el debate sobre la biologización y de incorporación de otros modelos que permitan un abordaje más amplio de la dimensión de la construcción de la subjetividad, que abarca mucho más que aspectos relacionados con la genitalidad, la anatomía y la fisiología.

Este debate aboga por la integración de modelos pedagógicos que trasciendan la dimensión fisiológica y anatómica, promoviendo una concepción más integral de la subjetividad.

Del modelo pedagógico se desprenden aspectos fundamentales, como qué se enseña, dónde, para qué, cómo se enseña y quién lo enseña, todos ellos elementos que caracterizan el discurso pedagógico en las aulas. Según Morgade (2011) los modelos<sup>25</sup> dominantes son

---

<sup>25</sup> Según Morgade (2011) los modelos pedagógicos pueden describirse como: modelo biomédico suele abordar las cuestiones de la sexualidad con énfasis en las amenazas de las enfermedades o “los efectos” no deseados de la sexualidad, centrados en aspectos anatómicos, reproductivos y fisiológicos pero sin considerar la dimensión

los llamados Biologicista, Médico o Biomédico y Moralizante, mientras que los modelos emergentes son Sexología, Normativo o Judicial y Derechos y Género.

La Ley N° 26.150 de ESI brinda un marco para la protección de derechos y es el modelo de género el que mejor permite trabajar en la construcción de subjetividades desde la premisa de igualdad y justicia, habilitando las voces que expresan emociones y deseos (Morgade 2016).

Conocer los distintos modelos pedagógicos en educación sexual, las estrategias didácticas y las perspectivas que se ponen en juego en la selección de contenidos y las prácticas escolares, permite caracterizar la concreción de la Ley de ESI en un contexto específico. La educación sexual puede ser estudiada como un campo polisémico, compuesto por diversas formaciones discursivas en el cual se articulan, superponen y confrontan distintos enunciados provenientes de múltiples discursos sociales que conviven temporalmente (Zemaitis, 2016).

Dentro de este entramado, han emergido distintos enfoques que influenciaron históricamente el tratamiento de la sexualidad en el ámbito educativo. Cada uno de estos modelos, descritos por Morgade (2011), posee sus propias concepciones, objetivos y limitaciones, determinando no solo los contenidos que se transmiten, sino también la manera en que se comprende y se vive la sexualidad dentro de la sociedad.

Uno de los enfoques predominantes es el modelo biomédico, que aborda la sexualidad desde una perspectiva centrada en la anatomía, la reproducción y la fisiología. Este modelo pone énfasis en la prevención de enfermedades y en los efectos no deseados de la actividad sexual, dejando de lado la dimensión emocional y afectiva.

Por otro lado, el modelo moralizante enfatiza los aspectos éticos y vinculares desde una perspectiva normativa del "deber ser". Su enfoque suele anteponerse a las experiencias y sentimientos de las personas, estableciendo lineamientos rígidos sobre cómo debería vivirse la sexualidad sin necesariamente considerar la diversidad de experiencias individuales.

---

emocional; modelo moralizante: pone énfasis en aspectos vinculares y éticos desde una perspectiva normativa del "deber ser" anteponiéndose a las experiencias y los sentimientos; Modelo de la sexología: se caracteriza por enseñar buenas prácticas sexuales, derribar mitos y creencias, entendiendo la sexualidad como una dimensión de la construcción de la subjetividad, propicia espacios compartidos de escucha sobre el disfrute del cuerpo sexuado; modelo normativo o judicial se caracteriza por el tratamiento de situaciones reales de vulneración de derechos, suele relacionarse con una formación en leyes y el modelo de género que considera la sexualidad como una construcción social y cultural en la cual existen prejuicios sobre las diversas formas de vincularse emocionalmente y de cómo se relacionan los cuerpos. No implica conocimiento de expertos y promueve de forma sistemática la igualdad en un marco de derechos.

En contraste, el modelo de la sexología adopta un enfoque multidimensional que integra el conocimiento científico con el reconocimiento de la sexualidad como una construcción subjetiva. Este modelo busca derribar mitos y creencias erróneas, fomentar buenas prácticas sexuales y generar espacios de escucha en los que se promueva el disfrute del cuerpo sexuado desde una perspectiva integral.

El modelo normativo o judicial, por su parte, se enfoca en el tratamiento de situaciones reales de vulneración de derechos. Suele estar vinculado a la formación en leyes y se centra en la protección de las personas frente a abusos y violaciones de derechos sexuales y reproductivos.

Finalmente, el modelo de género entiende la sexualidad como una construcción social y cultural influida por prejuicios sobre las diversas formas de vinculación emocional y corporal. Este enfoque no requiere necesariamente la intervención de expertos y se orienta hacia la promoción de la igualdad en un marco de derechos, buscando transformar las representaciones sociales sobre la sexualidad.

Cada modelo ofrece una mirada particular sobre la sexualidad y su enseñanza. Mientras algunos priorizan la salud, la moral o el derecho, otros buscan integrar dimensiones más amplias que contemplen la diversidad y la equidad. Sin embargo, en la práctica, los docentes no suelen adherir estrictamente a un único modelo, sino que combinan elementos de dos o más enfoques según sus propias experiencias, creencias y el contexto en el que se desempeñan. La elección y articulación de estos modelos impacta directamente en la formación de sujetos con diferentes niveles de comprensión y autonomía sobre su propia sexualidad.

### **Relación entre la construcción metodológica, los modelos pedagógicos y la selección de contenidos.**

El proceso de construcción metodológica y la selección de contenidos están fuertemente interrelacionados entre sí y a su vez con el modelo pedagógico de cada docente. Por ello, es necesario describir cada uno de estos elementos para caracterizar de manera completa las prácticas pedagógicas de la ESI durante el año 2023, en el espacio curricular de Construcción de la Ciudadanía en el ciclo básico de nivel medio, en escuelas confesionales pertenecientes a la coordinación zona centro de la ciudad de Santa Rosa.

El cuadro de elaboración propia que se presenta a continuación relaciona estos aspectos.

Cuadro 2. Relación entre la construcción metodológica, los modelos pedagógicos y la selección de contenidos.

Modelos pedagógicos	Construcción metodológica	Selección de contenidos.
Modelo biomédico	Será prioridad transmitir conocimientos científicos, con un enfoque de información objetiva y técnica. Se promocionarán por ejemplo las prácticas saludables.	Relacionados con la biología, la reproducción y la prevención de riesgos. No considera aspectos emocionales, sociales y/o culturales de la sexualidad.
Modelo moralizante	Se enfocará en la inculcación de valores y normas morales, muy probablemente se utilicen enfoque prescriptivos y autoritarios.	Buscaran reforzar valores, pero es probable que no considere contenidos referidos a diversidad sexual o un enfoque integral de derechos.
Modelo de la sexología	La metodología será de carácter integrador con una impronta en el bienestar sexual y emocional, alentando el tratamiento holístico de los diferentes contenidos.	Los contenidos no solo tendrán en cuenta información biológica, si no también aspectos emocionales, sociales y psicológicos. Buscaran promover una comprensión integral.
Modelo normativo o judicial	Estará centrada en enseñanza de leyes, derechos y regulaciones, enfatizado la importancia de reconocer derechos y responsabilidades.	Tipos de legislaciones, concepto de Estado y ciudadanía responsable, derechos sexuales y reproductivos e implicaciones legales sobre diferentes aspectos de la sexualidad.

Modelo de género	La metodología invitará al proceso de crítica reflexiva, promoverá espacios de participación activa priorizando la voz de los estudiantes en un espacio de confianza.	Se incluirán diferentes contenidos según las inquietudes expresadas por los estudiantes, priorizando contenidos como roles de género, derechos de las personas LGBTIQ+, estereotipos, luchas sociales contra la discriminación y violencia de género.
------------------	---	---

*Fuente:* elaboración propia, basada en Anijovich y Mora (2009), Davini (2008), Wainerman (2008) y Morgade (2011).

Para identificar los contenidos de la ESI seleccionados por los docentes del espacio curricular de Construcción de la Ciudadanía se realiza una comparación constante entre los contenidos escritos en la planificación docente, los expresados verbalmente por ellos en las entrevistas semiestructuradas y los establecidos en el diseño curricular propuesto por Nación y los de la provincia de La Pampa.

Los contenidos seleccionados en los lineamientos curriculares han sido diseñados bajo la premisa de igualdad y como estrategia para garantizar los derechos de los educandos, de ahí la importancia de su incorporación de contenidos en las planificaciones y su concreción en el aula, aspectos que se busca analizar en esta investigación.

En este mismo sentido, Barriga (1997) menciona que los lineamientos curriculares representan el punto de partida para que cada docente, en función de sus condiciones institucionales y grupales, diseñe proyectos y estrategias para concretarlos con sus alumnos. En esta construcción de propuestas metodológicas, el docente lleva a cabo un ejercicio intelectual en el que combina el plan de estudios, el proyecto institucional, sus propias experiencias profesionales, el manejo de los contenidos y el análisis que realiza de su contexto escolar.

Los lineamientos curriculares y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, establecidos en la Resolución N.º 340/18 producidos en el marco de la Ley 26.150, han sido seleccionados para garantizar el derecho a la ESI, jerarquizan los principios conceptuales e invitan a una postura crítica de los enfoques biomédicos tradicionales. De esta manera se busca fortalecer el tratamiento integral desde la perspectiva de género, considerando aspectos

que desde el currículo explícito, han sido históricamente silenciados y que, al ser explicitados, generan disputas teóricas y políticas.

En este sentido, Hillert et al., (2011) mencionan, como ejemplo de contenidos silenciados, aquellos vinculados con los aspectos emocionales, lo subjetivo, lo intuitivo, el cuerpo, sus necesidades, exigencias y deseos, pero remarcan que más allá de estos obstáculos para una educación sexuada, existen limitaciones propias del dispositivo escolar que no solo silencian ciertas cuestiones de género, sino también saberes no académicos, que no tienen una respuesta única y definitiva, como las incertidumbres de los docentes o alumnos.

Para esta tesis, resulta fundamental obtener información sobre los contenidos de la ESI que realmente se abordan en el aula durante el año 2023 en las escuelas seleccionadas, según el testimonio de los docentes que diseñan la planificación anual. Esta selección estará condicionada por la gramática escolar, concepto que se desarrollará a continuación.

### **Gramática escolar**

En la práctica docente, como expresa Bourdieu, se manifiesta el currículo formal teñido de elementos culturales de quienes lo ejecutan (1970, citado en De Alba, 1995). Las acciones pedagógicas, en palabras de De Alba (1995) suelen estar fundamentadas en la dimensión ideológica, los niveles de significación y los sentidos, conformando los factores principales del currículo oculto.

Tanto las prácticas pedagógicas como el conjunto de reglas, estructuras, formas, los tiempos destinados al tratamiento de saberes, en definitiva, la forma de organizar no solo la práctica pedagógica de forma personal, si no y por sobre todo institucional, es lo que Tyack y Cuban (2000) definen como gramática escolar. Esta se manifiesta en la permanencia de ciertas características institucionales que perduran en el tiempo sin ser cuestionadas, pasando desapercibidas y dando cierta predictibilidad a la vida escolar (Tyack y Cuban, (2000).

Cada institución educativa posee características únicas que, de alguna manera, condicionan la práctica pedagógica, según Romero (2011) en cada escuela se reformula la normativa y el concepto de la educación sexual, siendo ésta cada vez reinterpretada según el orden institucional y las tradiciones pedagógicas preexistentes. Asimismo, las particularidades de cada institución regulan la organización de recursos materiales y simbólicos, haciendo que la praxis pedagógica referida a la ESI sea sumamente heterogénea e incluso contradictoria.

Forman parte de la experiencia escolar aspectos como el armado de planillas, la organización de los grupos de educación física, la planificación de espacios específicos para la comunicación de las acciones institucionales con las familias y la estructuración de espacios de contención, la forma de incluir la interculturalidad y la discapacidad, las formas en cómo se comunican y relacionan los diferentes actores institucionales, el lugar que ocupan las emociones, la manera en que los docentes trabajan cooperativamente, el plan de acompañamiento diseñado por el equipo de gestión para realizar el seguimiento de las prácticas pedagógicas, la existencia de equipos específicos para diseñar temáticas referidas a la ESI, la promoción de la asistencia a cursos de capacitación, la exposición de afiches con números telefónicos de ayuda ante situaciones de vulneración de derechos y el diseño de estrategias para conocer y relevar las inquietudes de la comunidad educativa.

La ESI desafía la gramática escolar e impulsa cambios en estructuras institucionales que permanecen prácticamente inalteradas desde finales del siglo XIX. Además, según Diker (2005), ante el vertiginoso cambio del contexto, la escuela parece intentar neutralizar las innovaciones y entender el cambio como deterioro, como promesa o, incluso, como algo imposible.

Incluir la ESI desde la perspectiva de género y como garante de derechos implica asumir que el cambio en las escuelas no solo es posible, sino que ya ha empezado.

En el capítulo siguiente se describe la metodología de investigación utilizada en esta tesis, detallando el enfoque adoptado, el diseño de la investigación, las técnicas de recolección de datos y el procedimiento de análisis. Se explican los criterios de selección de las escuelas y docentes participantes, así como las estrategias utilizadas para garantizar la validez y la fiabilidad de los resultados. Este apartado permite fundamentar el proceso investigativo y contextualizar los hallazgos obtenidos en relación con el estudio de la implementación de la ESI en las instituciones analizadas

## **Capítulo 5**

### **Metodología de investigación**

En este apartado se describen las referencias metodológicas sobre el diseño de investigación y las decisiones tomadas durante el proceso. Se detalla la utilización de una perspectiva cualitativa, que se caracteriza por la búsqueda de una comprensión profunda de las experiencias en contextos específicos.

Esta metodología permite explorar percepciones, vivencias y significados atribuidos por los participantes de manera tal que la recopilación y documentación de la información facilita la descripción de las prácticas pedagógicas de la ESI en el espacio curricular de Construcción de la Ciudadanía en el ciclo básico de escuelas confesionales de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa.

En este capítulo, en primer lugar, se desarrolla la justificación del enfoque cualitativo seleccionado; en segundo lugar, se fundamentan los objetivos de la investigación; posteriormente, se describe la selección de la muestra y de las unidades de análisis; y, finalmente, se presentan las técnicas de recolección de datos y los criterios seleccionados para su análisis.

### **Encuadre metodológico**

En primer lugar, es necesario mencionar desde qué perspectiva se posiciona este trabajo de investigación. En esta oportunidad, se adopta un enfoque cualitativo que prioriza la interpretación y comprensión de las experiencias individuales en su contexto y espaciotemporal definido, centrándose en el caso seleccionado, sin pretender realizar generalizaciones (Patton, 1990).

Este enfoque resulta útil para describir el caso seleccionado, otorgarle sentido en función del significado que las personas le asignan (Vasilachis, 2006) y aportar nuevas perspectivas que amplíen la comprensión de las prácticas pedagógicas en la ESI.

La estrategia metodológica empleada permite adoptar una perspectiva interpretativa destinada a profundizar en la comprensión conceptual de los aspectos indagados. Se implementa una metodología cualitativa desde un estudio fenomenológico, el cual se fundamenta en las experiencias de vida desde la mirada de los protagonistas y cómo ellos las significan en un contexto y tiempo específicos (Creswell y Poth, 2016).

Según Vasilachis (2006), el diseño cualitativo es flexible; en él, el investigador sigue un orden y pautas, pero está dispuesto a realizar modificaciones en sus decisiones conforme avanza la investigación. En relación con lo mencionado anteriormente el investigador intenta captar los significados de las prácticas pedagógicas de la ESI desde la perspectiva de los sujetos que las diseñan, interpretando tanto las expresiones escritas en las planificaciones como las manifestaciones gestuales y verbales que se observan y registran en las entrevistas semiestructuradas.

La elección de un enfoque cualitativo resulta fundamental en esta investigación ya que permite comprender cómo las personas experimentan e interpretan ciertos fenómenos de su vida cotidiana, accediendo a perspectivas subjetivas de los actores involucrados para caracterizar las prácticas pedagógicas de la ESI durante el año 2023 en dos escuelas confesionales de la ciudad de Santa Rosa.

A través de esta investigación se espera describir aspectos de la práctica pedagógica que no podrían ser observados con un enfoque cuantitativo. Por el contrario, el enfoque cualitativo, con su capacidad de recolectar datos ricos y contextualmente significativos, es ideal para este estudio de tesis, que busca no solo comprender la experiencia, sino cómo se vive en el contexto específico de las escuelas confesionales de la ciudad de Santa Rosa.

El criterio utilizado para la selección de las escuelas estudiadas se fundamenta en la cercanía geográfica, lo que implica que se encuentran bajo una misma coordinación zonal y reciben alumnos de contextos socioeconómicos similares. Además, poseen la misma orientación en el ciclo orientado y ambos son de gestión privada y confesional, lo que asegura una cierta homogeneidad en sus contextos institucionales.

Cabe destacar que los directores de ambos colegios han accedido a brindar la información solicitada, lo que resultó fundamental para el desarrollo de este estudio. Todas estas características facilitan la realización de la investigación en un recorte temporal definido, delimitando el campo de estudio al año escolar 2023 y permitiendo un análisis focalizado y representativo en función de los objetivos planteados.

### **Objetivos de la investigación**

En las investigaciones cualitativas “Los objetivos de una investigación son el tipo de conocimiento que se va a producir” (Borsotti, 2007, p. 75). Es decir, los objetivos guían el proceso investigativo y buscan responder las preguntas planteadas por el investigador,

estableciendo un marco de referencia para la recopilación y análisis de los datos. En este sentido, los objetivos de una investigación cualitativa deben mantener coherencia con las estrategias metodológicas y las actividades planificadas para la recolección de información. A diferencia de los estudios cuantitativos, en los que los objetivos suelen estar orientados a la medición y comprobación de hipótesis, en la investigación cualitativa los objetivos priorizan la comprensión en profundidad de los fenómenos estudiados, permitiendo explorar significados, experiencias y construcciones sociales desde la perspectiva de los actores involucrados.

Por lo tanto, en este estudio, los objetivos<sup>26</sup> no solo delimitan el campo de análisis, sino que también posibilitan la adaptación de estrategias metodológicas a medida que avanza la investigación, en función de los hallazgos emergentes y la interacción con el contexto estudiado. Esta flexibilidad, propia de los estudios cualitativos, permite un abordaje más dinámico y contextualizado, enriqueciendo la interpretación de los datos y favoreciendo una mayor profundidad en el análisis de las prácticas pedagógicas de la ESI en el ámbito educativo.

### **Selección de la muestra**

La muestra seleccionada para este estudio es significativa y no probabilística, definida intencionalmente según los planteos de Taylor y Bogdan (1987). Este enfoque permite construir una muestra flexible, adaptada a la realidad contextual de las instituciones confesionales de la ciudad de Santa Rosa. No se pretende generalizar los resultados obtenidos, ya que estas muestras corresponden a los casos de interés y representan las características del fenómeno indagado.

Para determinar el número de casos, se consideró la capacidad real de recolectar y analizar la información dentro del periodo de tiempo disponible, de manera tal que garantiza el cumplimiento del objetivo del estudio fenomenológico, con la profundidad necesaria para garantizar un estudio exhaustivo y relevante.

El estudio se lleva a cabo en dos colegios secundarios de gestión privada confesional que, por su ubicación geográfica, pertenecen a la misma coordinación zonal (zona centro). Esto implica que ambos colegios están coordinados por la misma persona y trabajan bajo un

---

<sup>26</sup> Detallados en la página 5.

mismo criterio, además de caracterizarse por tener ambos colegios un alumnado con un perfil sociocultural similar, dado por la aproximación geográfica.

Para resguardar la identidad de las instituciones y de los informantes, se asignan de manera arbitraria el nombre de Colegio 1 y Colegio 2 a los colegios analizados.

Seguidamente se procederá a realizar una breve descripción general de cada colegio, lo que permitirá contextualizar la propuesta de investigación en esta tesis. Ambas escuelas están localizadas en una zona urbana, en el centro de la ciudad, a diez cuadras una de la otra, y a ellas concurren, en su mayoría, estudiantes hijos de profesionales. Los docentes que trabajan en ambos colegios y las familias de los estudiantes se adhieren a un ideario institucional con características específicas de colegios confesionales.

Descripción del colegio 1: se trata de un colegio de gestión privada confesional (no católico), con diez años de antigüedad en el nivel secundario y una matrícula de 200 estudiantes. Es una institución mixta, de jornada simple, que funciona en un solo turno (mañana) y cuenta con una sola división por curso. Otorga el título de Bachiller con orientación en Ciencias Sociales y Humanidades.

El colegio ofrece programas extracurriculares como inglés, coro de campanas y taller de gimnasia, pero no participa de programas de intercambios. El personal de la institución está compuesto por 16 profesores, tres auxiliares docentes, una asesora pedagógica, una secretaria y un director.

Descripción del colegio 2: es un colegio de gestión privada confesional (Salesiano), con más de 100 años en su trayectoria. En 1971, fue la única institución en la ciudad que ofrecía nivel secundario con internado reuniendo a diferentes alumnas de pueblos aledaños.

En la actualidad, la institución tiene una matrícula de 427 estudiantes. Es un colegio mixto, de jornada simple, que funciona en el turno mañana para el nivel secundario y tiene dos divisiones por curso. Otorga el título de Bachiller con orientación en Ciencias Sociales y Humanidades o Bachiller con orientación en Ciencias Naturales.

A diferencia del colegio 1, no ofrece espacios extracurriculares, pero si participa de programas de intercambios. El personal docente está conformado por 42 docentes, ocho auxiliares docentes, una asesora pedagógica, un vicedirector, una secretaria, una auxiliar de secretaria y un director,

La selección de las muestras en esta investigación responde a un criterio intencional, dado que se busca representar el fenómeno estudiado en su complejidad y profundidad. Esta elección no es aleatoria, sino que está orientada por las decisiones metodológicas adoptadas, ya que permite caracterizar las prácticas pedagógicas de la ESI en un contexto educativo específico. Además, las muestras seleccionadas representan la totalidad del fenómeno estudiado.

En este sentido, las unidades de análisis han sido definidas en función de su pertinencia para alcanzar los objetivos del estudio, considerando su relevancia dentro del campo de la educación y su potencial para aportar información significativa sobre la implementación de la ESI en las instituciones seleccionadas. La elección de estas unidades se fundamenta en criterios teóricos y metodológicos que aseguran la coherencia con el enfoque cualitativo adoptado en la investigación.

A continuación, se presentan las unidades de análisis consideradas en este estudio, así como la justificación de su selección y su relación con los objetivos planteados.

### **Unidad de análisis**

Las unidades de análisis permiten recolectar datos útiles para cumplir los objetivos planteados. El muestreo, la recolección y análisis de datos son procesos que ocurren casi de manera simultánea (Hernández Sampieri et al., 2008).

Las fuentes primarias de análisis incluyen las planificaciones anuales y los docentes<sup>27</sup> que las diseñan, así como también los directivos institucionales.

### **Técnicas o estrategias de recolección de datos**

En un primer momento, se conversó con los directores de ambos colegios para indagar sobre la posibilidad de acceso a las planificaciones y a los docentes que las diseñaron. Se establecieron los primeros acuerdos para recibir la documentación y los contactos telefónicos de los docentes involucrados.

Tras obtener las confirmaciones de los directivos, se accedió a las planificaciones anuales y, posteriormente, se realizó un primer contacto con cada docente para coordinar, según su disponibilidad, el momento para realizar la primera entrevista semiestructurada. En esta instancia, se informó a los participantes sobre los objetivos de la investigación y se

---

<sup>27</sup> En el apartado de anexo se encuentra detallada la descripción general de los docentes que participan de la investigación.

confirmó el principio ético de confidencialidad, garantizando la permanencia en el anonimato de cada uno de los involucrados en la investigación.

De este modo, se garantiza que la información proporcionada no pueda vincularse directamente con los informantes. Además, se les advierte sobre cómo será usada la información, para evitar posibles repercusiones derivadas de sus respuestas o comportamientos. Así, el principio de ética de confidencialidad tiene como finalidad generar un clima de confianza con los docentes y directivos de las instituciones, permitiendo que se sientan seguros y brinden información de la manera más honesta posible, lo que contribuye a garantizar la calidad de los datos recogidos (Creswell, 2013).

Las técnicas de recolección de datos, entonces, incluyen el análisis documental y las entrevistas semiestructuradas a los docentes que diseñan los documentos y a los directores institucionales. Todos ellos son entrevistados a través de preguntas agrupadas por indicadores, en función de las dimensiones que responden a los objetivos planteados en esta tesis.<sup>28</sup> La primera entrevista semiestructurada se utiliza como prueba piloto para validar el instrumento.

Las planificaciones, como fuentes primarias de análisis, se estudian en el período comprendido entre agosto de 2023 y julio 2024, mientras que las entrevistas semiestructuradas se llevan a cabo entre marzo y septiembre de 2024, según la disponibilidad de cada participante. Estas entrevistas buscan indagar en aspectos que no son explícitos en las planificaciones, recuperando información que permita describir los modelos pedagógicos y el proceso de construcción metodológica que los docentes evidencian en sus prácticas pedagógicas de la ESI, pero no se manifiestan en los documentos.

Fue necesario realizar más de un encuentro con los docentes y directores, ya que resulta ineludible repreguntar aspectos sobre los cuales es prioritario profundizar y registrar datos que permiten la triangulación entre las entrevistas y las planificaciones analizadas, considerando la finalidad de garantizar la confiabilidad de la información.

---

<sup>28</sup> Anexo C: Matriz diseñada para orientar la entrevista semiestructurada, las posibles preguntas a realizar a los docentes de las escuelas confesionales seleccionadas, del ciclo básico en el espacio de Construcción de la Ciudadanía.

Cada una de las entrevistas se realizó de forma individual, cara a cara y/o mediados por tecnologías informáticas según el tiempo y disponibilidad de los docentes entrevistados. Las conversaciones se registraron en notas sencillas que, luego del encuentro, fueron releídas y ampliadas, agregando observaciones sobre los gestos y otros datos que no lograron registrarse de manera completa durante la conversación.

Después de esta primera etapa, es necesario validar la información con los docentes, lo que se logra mediante nuevos encuentros para repreguntar aspectos pendientes o confusos. Con el propósito de que las entrevistas reflejen la mayor cantidad de información posible (Borda et al., 2017), se intercalan descripciones gestuales, pausas en el relato e interrupciones. Además, en el registro escrito, es fundamental cuidar la puntuación para mantener el significado preciso de las palabras del entrevistado. Todos estos recaudos ayudan a fortalecer la confiabilidad y validez del estudio. Esta etapa de vinculación y escucha empática con los docentes permite obtener información que acompaña y profundiza la documentación, identificando qué aspectos son importantes para el entrevistado, su mirada y sus intereses, dando de esta forma validez a la investigación. La información recolectada en la entrevista semiestructurada aportará datos de los informantes e incluye preguntas asociadas a las diferentes dimensiones del estudio, todas con fines descriptivos. Para evitar una descripción sesgada se incluyen entrevistas semiestructuradas a los directivos buscando información sobre los proyectos institucionales referidos a la ESI y caracterizar la gramática escolar de ambas instituciones, para luego en el análisis de datos triangular los mismos. A continuación, se procederá a mencionar la técnica usada para el análisis de datos.

### **Técnica de análisis de datos**

El método de análisis empleado es inductivo-descriptivo, lo que permite organizar, describir, interpretar, contextualizar y relacionar la información recolectada con conceptos, experiencias y el conocimiento disponible (Hernández Sampieri et al., 2008). En función de lo mencionado, en primera instancia se realiza una lectura de las planificaciones y de las entrevistas semiestructuradas con la intención de identificar las variables mencionadas en la matriz de datos<sup>29</sup> elaborada para su análisis, así como establecer relaciones con el marco teórico, de manera que permitan describir las prácticas

---

<sup>29</sup> La matriz de datos de elaboración propia se presenta en el apartado de anexos.

pedagógicas de la ESI en el ciclo básico de escuelas confesionales de Santa Rosa, durante el ciclo lectivo 2023.

En una segunda etapa, se analizan del mismo modo las entrevistas semiestructuradas a los directivos de ambas escuelas, con el objetivo de ampliar el marco referencial y comprender la gramática escolar<sup>30</sup> en relación con la ESI.

Asimismo, es necesario realizar un análisis paralelo de las planificaciones, identificando los contenidos de la ESI seleccionados por los docentes y formulando repreguntas a quienes las diseñaron, con el fin de profundizar en la interpretación de los datos recolectados.

A partir de la aplicación del método inductivo-descriptivo y del análisis de los datos recolectados, se presenta en el siguiente capítulo la sistematización de los hallazgos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas y en el análisis documental de las planificaciones docentes.

El propósito de este apartado es exponer y analizar los resultados en función de las dimensiones establecidas en el marco teórico, permitiendo caracterizar las prácticas pedagógicas de la ESI en las escuelas confesionales estudiadas. Para ello, se presentan los datos organizados según las categorías de análisis previamente definidas, estableciendo conexiones con los enfoques conceptuales que sustentan esta investigación.

A continuación, se detallan los principales hallazgos de la investigación, identificando patrones, tensiones y particularidades en la implementación de la ESI en el ciclo básico de las instituciones analizadas.

---

<sup>30</sup> Con gramática escolar se hará referencia a la definición de Tyack y Cuban (1995) la cual se expresa como la permanencia en el tiempo de ciertas estructuras institucionales, como por ejemplo reglas, prácticas, tradiciones y rituales que organizan el quehacer cotidiano de la vida escolar.

## **Capítulo 6**

### **Resultados del trabajo de investigación**

En este apartado se presentan los resultados del trabajo de investigación, organizados conforme a los datos recolectados. La sistematización de la información se realiza en relación con los instrumentos y técnicas de recolección de datos utilizados, los cuales incluyen el análisis documental de las planificaciones anuales docentes y las entrevistas semiestructuradas dirigidas a los docentes que diseñaron dichas planificaciones correspondientes al ciclo básico de dos escuelas confesionales de Santa Rosa, así como a los directores de ambas instituciones.

Los datos obtenidos a partir de las planificaciones fueron enriquecidos con las entrevistas semiestructuradas a los docentes y a los directivos. Estas entrevistas permitieron identificar los contenidos de la ESI seleccionados, los recursos utilizados en las propuestas de intervención didáctica y las inferencias de los modelos pedagógicos de los docentes de Construcción de la Ciudadana del ciclo básico de escuelas confesionales de Santa Rosa, La Pampa. Asimismo, todos estos datos contribuyen a la caracterización de la gramática escolar de cada una de las instituciones.

La metodología empleada tiene como propósito contextualizar la información recolectada, relacionar y contrastar los datos obtenidos en el análisis de las planificaciones con las respuestas brindadas en las entrevistas semiestructuradas de docentes y directivos. De este modo, se busca detectar si las percepciones expresadas en las entrevistas se reflejan en las planificaciones o si existen discrepancias.

Según Patton (1990), la triangulación de datos permite combinar diferentes perspectivas, aportando mayor solidez y validez a los resultados. Esto posibilita interpretar, comprender y describir todas las dimensiones mencionadas, con el fin de dar cuenta del objeto de estudio.

Con este propósito, el análisis se estructuró en dos etapas. En primer lugar, se describen las dimensiones específicas de cada escuela y, posteriormente, se presentan de manera transversal, las generalizaciones aplicables a ambas instituciones.

Para avanzar en este análisis, resulta fundamental examinar las planificaciones anuales elaboradas por los docentes, ya que en ellas se plasman las decisiones pedagógicas respecto a los contenidos seleccionados, las estrategias metodológicas y la forma en que se integra la ESI en el espacio curricular.

A continuación, se presenta la descripción general de las planificaciones anuales correspondientes a cada escuela.

### **Descripción general de las planificaciones anuales**

La descripción general de las planificaciones permite explorar cómo la gramática escolar se refleja en ellas. Palassani (2020) argumenta que las planificaciones diseñadas por los docentes están fuertemente condicionadas por las singularidades de la institución, la cual define ciertas normas implícitas y estructuras que rigen su funcionamiento. Estas estructuras establecen tiempos y espacios curriculares que influyen en la implementación de ciertos contenidos de la ESI, determinando cuáles son considerados aceptables dentro de cada colegio.

Conocer la gramática escolar en relación con este aspecto implica, por ejemplo, identificar si existe un modelo único para todos los espacios curriculares y, en tal caso, cuáles son sus características. Asimismo, se busca analizar quién acompaña al docente en el proceso de construcción de la planificación y si su elaboración está condicionada por algún factor institucional. Este análisis permite contextualizar la descripción general de las planificaciones y su relación con los contenidos de la ESI considerados aceptables en cada institución.

A partir de la revisión de las planificaciones de cada escuela, se establece un diálogo con los docentes del espacio curricular seleccionado, completando este primer análisis con entrevistas semiestructuradas dirigidas tanto a docentes como a directivos. Este enfoque facilita la triangulación de los datos obtenidos, permitiendo ampliar, contrastar y profundizar en la comprensión de los hallazgos encontrados, que a continuación se detallan.

#### **Planificaciones en la Escuela 1**

En el caso de la escuela 1, las planificaciones del Docente 1, a cargo de Construcción de Ciudadanía de 1.º, 2.º y 3.º año, están diseñadas por el mismo docente (quien, a partir de ahora, será mencionado como Docente 1) y responden al modelo solicitado por el equipo de gestión de la institución.

Según Palassini (2020), ajustarse al modelo de planificación docente propuesto por la institución brinda seguridad al docente que la diseña, ya que, al adecuarse a las expectativas institucionales, se limita considerablemente la posibilidad de innovar y, por ende, de cometer errores.

En este caso, los docentes planifican luego de un período de diagnóstico que suele finalizar a fines del mes de marzo. Su objetivo es permitir la interacción con los estudiantes para conocer la realidad de cada grupo, los saberes previos y las áreas de conocimiento que requieren refuerzo antes de abordar los contenidos específicos del año lectivo. Una vez finalizado este periodo, cada docente completa un diseño anual que debe ser presentado ante el director de la institución. Cabe señalar que, aunque este diseño no recibe el nombre de planificación anual, en la práctica cumple dicha función, y es denominado dentro de la institución como Plan Integrado de Desarrollo<sup>31</sup>, término que referencia a la Gramática escolar.

En cuanto al acompañamiento que recibe el docente en la elaboración de la planificación, es importante mencionar que, durante el año 2023, la escuela atravesó una reestructuración del personal, lo que generó un vacío en la definición de quién debía visar y acompañar los diseños de las planificaciones docentes. En el apartado correspondiente a gramática escolar, en la voz de docentes y directivos, se amplía esta particularidad institucional.

Continuando con la descripción de las planificaciones de la escuela 1, se detalla la estructura con que se presentan. En primer lugar, incluyen un ítem denominado creencia fundamental, en el cual se menciona “Las Sagradas Escrituras”, seguido de un cuadro que contiene las siguientes columnas: tiempo, objetivos, saber conceptual, indicador de logro, valor (plan maestro de desarrollo espiritual), indicador actitudinal e instrumento de evaluación.

Si bien esta estructura evidencia una organización clara, se destaca la ausencia de elementos fundamentales como la fundamentación de las decisiones tomadas por el docente, o referencias a la contextualización y características del grupo para la que está destinada la planificación. Asimismo, se observa que no se incluye la bibliografía utilizada por el docente ni la recomendada para el alumno. Las planificaciones analizadas hasta aquí responden a un modelo preestablecido institucionalmente, lo que no se alinea con el modelo propuesto por Gvirtz y Palamidessi (1998). Según estos autores, el diseño de las planificaciones no solo debe ajustarse al currículo oficial, si no también considerar las particularidades de los alumnos y sus contextos socioculturales.

La ausencia de una fundamentación teórica explícita en las planificaciones limita, en cierta medida, su análisis, lo que obliga a buscar indicios en la entrevista semiestructurada con el

---

<sup>31</sup> Por cuestiones de practicidad aquí se continuará mencionando como planificación anual indistintamente en ambas escuelas.

docente y el directivo, para identificar aquellos aspectos que caracterizan al discurso pedagógico en relación con qué se enseña, dónde, para qué, cómo se enseña y quién lo enseña.

Según Palassini (2020), la fundamentación en las planificaciones es un elemento clave para guiar la práctica pedagógica docente. Sin embargo, la falta de elementos esenciales, como la contextualización y su relación con el currículo oficial, así como la ausencia de las referencias bibliográficas utilizadas, dificulta alcanzar las características de una planificación educativa de calidad como lo sugieren Litwin (2008) y Edelstein (2011). En este sentido, una planificación de calidad debería incluir contenidos, marcos teóricos y referencias bibliográficas tanto para el docente como para el alumno.

Dado que la ESI es un área tan controversial y está atravesada por una sociedad multicultural, en la cual algunas familias parecen desconfiar del rol de la escuela y de los docentes como referentes para abordar temáticas consideradas sensibles (Román, 2011), resulta necesario que el docente reflexione sobre su práctica y elabore una sólida justificación para los contenidos, métodos y recursos seleccionados.

Tal como afirman Morgade (2011) y Anijovich (2009), la enseñanza en áreas controvertidas exige una planificación fundamentada y cuidadosamente diseñada, que contemple no solo los contenidos, sino también la estrategia pedagógica para abordar resistencias y prejuicios.

Otro aspecto que se destaca en la planificación de 1.º año de la escuela 1, es que al pie del cuadro se escribe.

El reconocimiento y expresión de los deseos y necesidades propios y el respeto de los deseos y las necesidades de los/as otros/as, en el marco del respeto a los derechos humanos. El conocimiento y la aceptación de las normas que involucran la propia integridad física y psíquica en el ámbito de las relaciones afectivas y sexuales (Docente 1).

Se le pregunta al docente el sentido que le atribuye a esta frase escrita a modo de aclaración, realizada fuera del cuadro de su planificación. El docente responde que esa frase está fuera del cuadro porque son contenidos transversales, sin especificar si corresponden a ESI.

Planificaciones en la Escuela 2

En la escuela 2, las planificaciones de Construcción de la Ciudadanía están diseñadas por dos docentes diferentes (Docente 2 y Docente 3). Sin embargo, la estructura de ambas planificaciones es la misma y responden al modelo solicitado por el equipo de gestión de la institución.

A diferencia de la escuela 1, en esta institución las planificaciones son trimestrales en lugar de anuales. No obstante, al igual que en la escuela 1, los docentes diseñan sus planificaciones después de un período de diagnóstico, el cual permite conocer las características de los estudiantes. Dicho diagnóstico inicial sirve como base para la selección de los contenidos y el diseño de las actividades que serán planificadas para abordar durante el año lectivo.

Un aspecto clave del proceso del diseño de la planificación en esta escuela es la supervisión del diseño de las planificaciones por parte de la asesora pedagógica institucional, quien, mediante un diálogo cercano con cada docente, realiza observaciones y recomendaciones. Su objetivo es alinear la planificación con la gramática escolar de la institución, asegurando el cumplimiento de los tiempos estipulados y la selección de los contenidos en función de las necesidades institucionales.

Las intervenciones de la asesora pedagógica condicionan la autonomía docente (Murrillo, 2006). En este sentido, la Docente 3 expresa en la entrevista semiestructurada que debe adecuar su propuesta en función de las directrices recibidas y al seguimiento realizado por la asesora pedagógica. La función específica de esta figura será retomada en el apartado correspondiente a gramática escolar en la voz de docentes y directivos.

Las planificaciones de 1.º a 3.º año de Construcción de la Ciudadanía en esta escuela siguen una estructura común que incluye la fundamentación, contextualización general, eje o unidad, propósitos y un cuadro que organiza los siguientes ítems: objetivos, saberes/capacidades seleccionadas, metodología, mediadores didácticos y actividades del estudiante. Además, se detallan los criterios de evaluación, actividades para las horas libres y bibliografía docente.

Aunque esta estructura parece ofrecer un marco organizado para la enseñanza de la ESI, un análisis más profundo del diseño de cada docente permitirá determinar hasta qué punto se evidencia o no este supuesto.

En esta escuela, la Docente 2 diseña la planificación para 1.º año, mientras que la Docente 3 las correspondientes a 2.º y 3.º año, lo que da como resultado un total de seis

planificaciones analizadas. Estas fueron diseñadas por tres docentes y están destinadas a nueve cursos pertenecientes a dos instituciones escolares, abarcando así la totalidad de la muestra.

Para el análisis documental de estas planificaciones, se elaboró una matriz de datos de diseño propio con el objetivo de identificar y categorizar los contenidos relacionados con la ESI. En algunos casos, los contenidos pueden identificarse directamente, por estar mencionados explícitamente en los lineamientos curriculares, mientras que en otros es necesario realizar inferencias, las cuales se fundamentan en el diálogo sostenido en las entrevistas semiestructuradas con los docentes.

A continuación, se presentan cada una de las dimensiones analizadas, organizadas según los objetivos propuestos en esta tesis.

### **1. Contenidos de la ESI seleccionados**

Con el fin de identificar los contenidos de la ESI seleccionados por los docentes, el análisis comienza por el estudio de los documentos, es decir, las planificaciones. Este proceso requiere una constante repregunta con el docente para inferir aquellos aspectos que no están explícitos en el documento, pero de alguna forma se dejan entrever.

Asimismo, la entrevista semiestructurada con los directivos permite comprender la fundamentación del diseño de la planificación y las decisiones tomadas por los docentes, quienes están condicionados por la gramática escolar de cada institución.

A continuación, se presentan los contenidos de la ESI seleccionados en cada escuela, iniciando con el análisis de la Escuela 1, donde se detallan las observaciones realizadas a partir de las planificaciones y las entrevistas con docentes y directivos

#### **1.2 Selección de contenidos en la escuela 1**

En referencia a la selección de contenidos relacionados con la ESI en la escuela 1, se observa que los contenidos de los lineamientos curriculares que se trabajan con mayor frecuencia son los relacionados con las obligaciones y derechos de los estudiantes. Esto responde, según Morgade (2011), al modelo normativo - judicial, caracterizado por el tratamiento de situaciones reales con un enfoque centrado en la enseñanza de leyes, derechos y regulaciones, en detrimento de una mirada más integral y transversal.

Entre los contenidos seleccionados, se identificó que se seleccionan y abordan frecuentemente en el aula, contenidos relacionados con prejuicios y los vínculos sociales, haciendo hincapié en el concepto de discriminación y en el análisis de sus implicancias. En este sentido, se ponen en tensión diferentes situaciones normalizadas en las representaciones cotidianas, interpelando naturalizaciones y representaciones del quehacer escolar. Es decir, se desarrollan contenidos cognitivos que responden al modelo normativo, combinados con los contenidos referidos a habilidades sociales (Morgade, 2011).

Con el propósito de identificar otros posibles contenidos que no están explícitos en el documento, se le preguntó al docente si planifica abordar con sus alumnos temáticas relacionadas con el cuerpo, la salud o la prevención. Su respuesta fue la siguiente

Espero que esos temas los traten en otras materias más específicas, de todas formas, eso depende de las edades, me parece que a los más chicos esta bueno darles temas relacionados con los cambios en el cuerpo y a los más grandes temas de prevención de enfermedades o embarazos no deseados (Docente 1).

Cuando se pregunta cuáles son los temas con los que se siente más cómodo al abordarlos, responde que prefiere aquellos relacionados con convivencia, derechos y obligaciones.

Yo prefiero que todo lo referido al cuerpo lo trabajen en Biología, me parece mejor es lo que se espera, ¿no? Para eso están preparados. Yo puedo hacer énfasis en lo mío, lo de mi materia, lo que sé, me parece (Docente 1).

Esta expresión del Docente 1 evidencia las resistencias docentes descritas por Morgade (2011), ya que el docente considera que es esperable que otros colegas aborden ciertos contenidos de la ESI, especialmente aquellos en los cuales él no se siente preparado. Esta postura limita el abordaje de la ESI como una propuesta transversal e integral.

Desde la perspectiva de Esquivel (2017), esta resistencia podría relacionarse con factores individuales del docente, tales como su formación, nivel de capacitación o la falta de ejercicio de desnaturalización de determinadas temáticas. Durante el diálogo el Docente 1 menciona que los contenidos sobre el cuerpo y la salud no son lo suyo, lo que refuerza esta interpretación.

Al retomar el análisis del documento, se observa que no se explicitan contenidos vinculados directamente con ninguno de los cinco ejes propuestos en la Resolución 340/18.<sup>32</sup>

Otro aspecto relevante es que, en las planificaciones del Docente 1, de la escuela 1, no se registra específicamente el tratamiento de contenidos de manera interdisciplinaria, ya que no se menciona un abordaje articulado con otros espacios curriculares. Sin embargo, en la entrevista, el docente manifiesta su intención de hacerlo, señalando la posibilidad de incluir temáticas de la ESI en proyectos con otros espacios curriculares. No obstante, expresa que muchas veces se planifican actividades en las jornadas, pero en la práctica, por diferentes motivos esto resulta difícil de concretar, debido a diversas limitaciones institucionales.

Como se mencionó en la descripción general de la planificación, el Docente 1 escribe fuera del cuadro central el término ESI (específicamente) como contenido a enseñar. Esta manera de señalarlo sugiere una contradicción, ya que, si bien hay otros contenidos alineados con el currículo de la ESI, pareciera que el docente no los entiende como parte de esta, o no los asocia explícitamente con su enseñanza.

Por este motivo, se le pregunta al Docente 1 sobre el porqué de esta mención aparte, a lo que responde que

En general hacemos talleres de diferentes temas, puede ser ESI o los que tengan relación con la educación vial, pero de todas formas casi nunca llego por el tiempo... no lo trabajo, por eso está aparte, porque son para trabajar diferente, en talleres (Docente 1).

Es decir, esta mención aparte, donde se incluye explícitamente la sigla ESI, hace referencia a la realización puntual de algún taller en el que se abordan temas vinculados con la educación sexual integral. Se le pregunta al Docente 1 cuál de las dos temáticas mencionadas, ESI o educación vial, prefiere abordar, a lo que responde que educación vial. Ante la consulta de qué ocurre con los contenidos que no se alcanzan a trabajar cuando los talleres no se realizan, su expresión corporal sugiere que no le otorga mayor importancia. Sus palabras contextualizan el gesto “Son temas importantes, es una ley, sí, pero un poco de alguna forma lo trabajo” (Docente 1).

---

<sup>32</sup>Cinco ejes para desarrollar los saberes de ESI según la Resolución 340/ 18: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar equidad de género, respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos.

Esta respuesta del Docente 1 se ajusta a los hallazgos de Romero (2023), quien menciona que en la escuela los docentes entienden como mandato incluir en el currículo ESI, pero se evidencian carencias específicamente en el desarrollo de contenidos en la experiencia áulica. En este sentido, Romero (2023) propone la necesidad de un cambio en la dimensión pedagógica, a fin de garantizar una implementación más efectiva.

Asimismo, se indaga con el docente qué sucedería si el tiempo permitiera realizar estos talleres y quién elegiría la temática en ese caso. Su respuesta indica que la decisión correspondería a él, aunque vuelve a remarcar que casi nunca logra concretarlo.

A continuación, se presentan los contenidos seleccionados por la Docente 2 de la escuela 2.

### **1.3 Selección de contenidos, escuela 2- Docente 2**

A continuación, se describe en este momento la planificación realizada por el Docente 2, en la escuela 2, junto con los contenidos relacionados con la ESI que el docente selecciona para abordar en el aula.

La planificación incluye una fundamentación que es sustancialmente similar a la 2.º y 3.º año, elaborada por la Docente 3. En el documento, se define al espacio curricular como una oportunidad para acompañar el proceso educativo, promoviendo un camino a la humanización, formación de la persona como ciudadano e integrante de la comunidad y el fortalecimiento del compromiso de fe y entrega hacia los demás, características propias de una institución católica salesiana.

Los contenidos explícitos en la planificación están relacionados con las distintas formas de participación ciudadana, el proceso de socialización, los ámbitos de socialización y las normas de convivencia. Es decir, se mencionan contenidos fuertemente relacionados con aspectos cognitivos y de habilidades sociales, por ejemplo, nociones de cooperación y solidaridad, normas y conflictos, respeto por la identidad y por la diversidad.

Durante la entrevista la Docente 2 reconoce trabajar con los contenidos mencionados en su planificación “En el aula trabajo los temas de identidad y diversidad que se refuerza con la definición conceptual de vulneración de derechos, eso es ESI” (Docente 2).

Estos contenidos mencionados en la entrevista están propuestos en la Resolución 340/18. Además, la Docente 2 referencia a que aborda la ESI mediante contenidos conceptuales relacionados con el ejercicio de derechos y el respeto por la diversidad, considerando al

adolescente en sus diferentes dimensiones: evolutiva, biológica, intelectual, psicológica y social. Todo esto es coherente con lo expresado en la planificación.

Al interpretar que el Docente 2 reconoce los contenidos de la ESI mencionados en su planificación, se le pregunta por qué considera necesario incluir la ESI en sus clases. Su respuesta es:

Primero porque es una ley, partimos de ahí, además de eso, habilita el diálogo y los espacios de reflexión, a mí me gusta todo lo referido a la vulneración de derechos por eso trabajo fuertemente con la construcción de la identidad (Docente 2).

Aunque la Docente 2 expresa que le interesa abordar los contenidos relacionados con la vulneración de derechos, ni en la planificación y en la entrevista se pudieron identificar contenidos relacionados con una perspectiva de género.

### **1.3 Selección de contenidos, escuela 2- Docente 3**

Al analizar las planificaciones del Docente 3, se observa que la fundamentación es exactamente la misma para 2.º y 3.º año. En ella se define al espacio curricular como una oportunidad para acompañar el proceso educativo, promoviendo la humanización, la formación de la persona como ciudadano e integrante de la comunidad, y reforzando la experiencia y el compromiso de fe, de entrega a las demás personas, características propias de una institución católica salesiana.

La Docente 3 hace referencia en su planificación el tratamiento de contenidos de los lineamientos curriculares, concentrándose en temas asociados a distintas formas de participación ciudadana, el voto, la Constitución Nacional como instrumento jurídico y político, las formas de gobierno en Argentina y el concepto de Estado.

Este enfoque refleja una cierta prioridad hacia aspectos normativos, desarrollando contenidos fuertemente relacionados con aspectos cognitivos y respondiendo a un modelo normativo judicial (Morgade, 2011). Sin embargo, se evidencia una integración limitada de dimensiones más amplias de la ESI, como el género, la diversidad y las emociones.

En la planificación no se explicitan contenidos puntuales relacionados con ninguno de los cinco ejes propuestos en la Resolución 340/18. Sin embargo, a partir de la entrevista semiestructurada, se puede inferir que la Docente 3 trabaja con contenidos conceptuales vinculados al ejercicio de derechos y el respeto por la diversidad.

Durante la entrevista semiestructurada, al ser consultada sobre la inclusión de contenidos de la ESI en su planificación, la docente responde tímidamente “Tal vez...aunque quizás parcial... trato de incluir...” (Docente 3)

Este testimonio sugiere una posible incomodidad o falta de claridad en la docente respecto al abordaje de contenidos de la ESI en su planificación. Esta situación podría estar relacionada con la tendencia general identificada por Morgade (2011), quien señala que muchos docentes prefieren priorizar contenidos normativos y evitar temas de género y sexualidad, debido a que pueden generar tensiones institucionales o culturales, como los relacionados con el género y la sexualidad.

Esta observación se alinea también con los aportes de Anijovich (2009), quien subraya que las prácticas docentes están atravesadas por un currículo pre escrito y un currículo oculto, donde las decisiones sobre qué enseñar y cómo hacerlo, están condicionadas por las representaciones sociales y los valores dominantes de la institución, es decir, su gramática escolar.

Asimismo, el análisis permite interpretar que la Docente 3 prioriza contenidos conceptuales asociados al espacio curricular Construcción de la Ciudadanía, pero no logra vincular de manera explícita otros contenidos transversales de la ESI en su planificación. Esto podría responder a una carencia en lo que Schön (1987) menciona como el ciclo continuo de acción y reflexión del docente, el cual implica una práctica superadora, donde el docente enfrenta situaciones complejas y únicas en el aula, permitiendo que los enfoques normativos y reflexivos puedan coexistir.

Se puede inferir que las prácticas pedagógicas de la Docente 3 están atravesadas por tensiones entre las expectativas institucionales y los lineamientos normativos de la ESI. Esto refleja la complejidad de abordar de manera efectiva una educación sexual integral que dialoga con las normativas vigentes, pero que también sea capaz de interpelar las representaciones sociales y culturales de los diferentes actores educativos.

Con el fin de verificar estos supuestos, se invita al Docente 3 a revisar su planificación para identificar contenidos relacionados con la ESI. Sin embargo, tras una búsqueda visual en el documento, la docente no logra identificar ninguno de manera específica. No obstante, a partir del análisis de la planificación y la entrevista semiestructurada, se infiere que la Docente 3 trabaja con contenidos conceptuales referidos al ejercicio de derechos y el respeto por la diversidad.

La falta de expresión puntual de contenidos referidos a la ESI en la planificación motivó a la asesora pedagógica de la institución, quien visa las planificaciones, a realizar una observación al margen del cuadro “¿se incorporará alguna temática para trabajar ESI?” (Asesora pedagógica, escuela 2) y la docente contesta por escrito “ESI aparece en forma transversal al trabajar con formas de protección y defensa de derechos humanos”. Esta respuesta sustenta la afirmación de que la docente trabaja mayormente con saberes de tipo cognitivo, relacionados con derechos y obligaciones. Sin embargo, no queda explícito si busca identificar prejuicios y/o creencias que sostengan actitudes de discriminación. Ante esta situación, se consulta a la Docente 3 sobre la observación realizada por la asesora y su propia respuesta escrita. La Docente 3 expresa que percibe que la ESI debe abordarse transversalmente, pero no tiene seguridad sobre cuáles serán las estrategias adecuadas para hacerlo de manera que los contenidos que ella desarrolla, como la forma de protección y derechos humanos, se relacionen con la ESI.

Tras indagar con qué objetivo aborda estos conceptos la Docente 3 responde que

Primero intento que los chicos entiendan el concepto de derechos y su clasificación... como fueron efectivizándose en la historia, eso dice la planificación, también busco que ellos conozcan las formas de protección de derechos, sé que alguna relación con la ESI tiene, seguro... a veces no me paro a pensar en eso... debería. (Docente 3).

Ante la pregunta puntual de si selecciona temáticas referidas específicamente a maneras de ejercer nuestros derechos, el respeto por la diversidad o diferentes estrategias para garantizar equidad de género responde

Si... el concepto de derecho. De ellos surgen temas... situaciones actuales... ahí es una oportunidad para ver el tema de formas de ejercer nuestros derechos...con el tema del género la verdad no me meto mucho, creo que sería mejor que estos temas lo trabajen en biología...un espacio específico, nosotros trabajamos montones de cosas. (Docente 3).

Entonces se le pregunta con qué temas se siente más cómoda al abordarlos en el aula y la Docente 3 responde que le gusta tratar temáticas relacionadas con la construcción de la identidad, las habilidades de escucha y diálogo y la construcción de acuerdos.

En referencia a los contenidos relacionados con aspectos biológicos, se indaga sobre cuáles son los seleccionados por la Docente 3

Por ahí no están, mira acá dice (señala con el dedo en su planificación) puede ser cánones de belleza, trato de reflexionar con una mirada crítica sobre estos temas, la verdad que me haces dudar... ¿entraría? eso lo trabajo transversalmente. (Docente 3).

Sin embargo, los cánones de belleza no están registrados de esa forma en su planificación. Lo que la docente señala en su documento es la palabra estereotipos, lo que evidencia cierta dificultad para precisar los contenidos y su relación con la ESI.

Retomando la anotación a la margen realizada por la asesora pedagógica, se observa la siguiente pregunta “¿se podrá redactar como saberes y capacidades?” (Asesora pedagógica, escuela 2). La respuesta de la Docente 3 fue que trabaja ESI de manera transversal, pero no responde puntualmente si lo puede redactar como saberes o capacidades, dejando la pregunta sin una respuesta concreta.

Este hecho podría estar relacionado con cierta inseguridad por parte de la Docente 3 para identificar con claridad cuáles serían los contenidos específicos de la ESI. En la entrevista, se evidencia que la Docente 3 aborda los contenidos de la ESI priorizando las definiciones conceptuales de los mismos, pero presenta dificultades para reconocer esos contenidos en su planificación.

Es decir, se observa una dificultad manifiesta al momento de identificar y articular los contenidos relacionados con la ESI. Aunque la Docente 3 menciona algunos contenidos pertinentes, no logra establecer conexiones específicas entre estos y los principios fundamentales de la ESI, como si se trataran de conceptos aislados o desconectados de su enfoque integral.

Para continuar con el análisis de las prácticas pedagógicas en relación con la ESI se describen en el siguiente apartado, aspectos referidos a la construcción metodológica diseñada por los docentes de Construcción de la Ciudadanía del ciclo básico de escuelas confesionales de Santa Rosa.

## **2. Construcción metodológica implementada en referencia a la ESI.**

### **2.1 Escuela 1**

En la planificación de la escuela 1, no hay designado un ítem para explicar las estrategias, el método o, en el mejor de los casos, el proceso de construcción metodológica en el que se integra el método y las estrategias. No se hace referencia alguna al quehacer docente.

En la entrevista semiestructurada, el Docente 1 expresa que, para abordar saberes referidos a la ESI, utiliza libros de texto, videos, artículos periodísticos e imágenes disparadoras. Cuando se le preguntó si utiliza el buzón de preguntas anónimas, responde que no lo usa. Esto marca una diferencia con lo mencionado por Román (2011), quien posiciona al buzón de preguntas anónimas como una de las estrategias didácticas más usada para la enseñanza de la ESI.

Respecto a la posibilidad de abordar de forma coordinada con alguna organización o con otro espacio curricular, el docente responde que no planificó ninguna actividad con organizaciones ajenas al colegio, expresando que “aunque podría haber sido... para otras temáticas desde la institución si se invita, en momentos puntuales, siempre organizados por la institución (Docente 1).

El Docente 1 resalta además que plantea en el aula casos emergentes, por ejemplo, menciona el caso público de Lucio Dupuy y el gran impacto social que generó.

Me gusta abordar temas de género, cuando hablamos de grupos vulnerables y relaciones laborales, acá trabajo ESI, aunque no se los aclaro a los chicos, también planifico talleres de los que están propuestos por el currículo provincial, veo si algún profesor se suma... aunque este año no se hizo nada. Siempre tengo la intención de trabajar transversalmente temáticas de ESI, sé que hay que hacerlo, pero en la práctica no lo logró concretar (Docente 1).

El Docente 1 remarca, además, que, por lo general, diseña actividades áulicas con temáticas referidas a seguridad vial y educación del transeúnte.

Sobre la posibilidad de invitar a las familias a participar en el abordaje de contenidos de ESI en el aula, menciona que desde la institución se las invita para acompañar en diferentes talleres, pero inmediatamente reconoce que este año no se realizó. El Docente 1 menciona que él, no incluye en la planificación el diseño de actividades para realizarse con las familias, y que tampoco recuerda que se haya pedido algo así desde la dirección de la escuela.

A continuación, se describe la construcción metodológica para contenidos referidos a la ESI de la escuela 2, comenzando con el Docente 2 y a continuación con el 3, para luego realizar las generalizaciones de la escuela 2

## 2.2 Escuela 2- Docente 2

En la escuela 2, las planificaciones del Docente 2 se organizan en dos columnas: una denominada metodología, donde se mencionan las acciones del alumno, y otra titulada mediadores didácticos, en la que se detallan los recursos que el docente pone a disposición del estudiante. Esta estructura refleja un enfoque metodológico que, según Anijovich (2009) se alinea con el concepto de construcción metodológica, ya que considera tanto el papel activo del estudiante en el proceso de aprendizaje como la función mediadora del docente.

En las planificaciones de la Docente 2 se hace referencia como metodología el análisis de conceptos y valores a través de la lectura comprensiva. También se menciona la práctica de la argumentación oral y de producciones escritas. En cuanto a los mediadores didácticos, se especifican los recursos de elaboración de esquemas conceptuales, el uso de videos disparadores de diferentes temáticas y el libro de texto.

No hay evidencias de que la Docente 2 planifique espacios para que los alumnos se expresen en relación con el placer o la experiencia personal. Por el contrario, la práctica de la argumentación está focalizada en términos técnicos, legales o, como expresan Diaz Villa (2011) y Morgade (2011), en aspectos más racionales, dejando afuera la dimensión afectiva. En la entrevista, se indaga sobre este aspecto, buscando identificar algún recurso no mencionado en la planificación. La docente menciona que utiliza una plataforma digital, aunque con la misma finalidad que los recursos previamente citados.

En cuanto al trabajo interdisciplinario o en conjunto con alguna otra organización, la docente expresa que no fue pensado el trabajo con otras organizaciones u otras instituciones. Sin embargo, aclara

Por el momento no... aunque sí enriquece a los contenidos vincularse con alguna organización” y agrega “por lo general trabajo de manera interdisciplinar con los profesores tutores de curso/ docentes de Arte, Biología, Tecnología, dependiendo de lo que quiero trabajar (Docente 2).

Se pregunta si esos trabajos quedan planificados en algún documento y responde que no, se indaga sobre la temática que trabajaron y cómo lo hicieron

En alguna jornada de las dispuestas por calendario intentamos trabajar con las normas de convivencia, pero la verdad es que es muy difícil coordinar el trabajo interdisciplinar, lo hacemos desde la teoría, lo planificamos un poco, pero después no tenemos nuevos espacios para continuar trabajando en eso, así que prácticamente se pierde en una intención (Docente 2).

En cuanto a la forma de vincularse con las familias en las temáticas referidas a la ESI la docente comenta

Los padres conocen las propuestas a través de los materiales que se suben en la plataforma virtual del colegio y el año pasado se los invito a que vengan a la escuela a escuchar los proyectos grupales que hizo un curso para participar en instancias propuestas por la Subsecretaría de Juventud de la provincia como son aprender a gobernar y parlamento juvenil pampeano (Docente 2).

La Docente 2 remarca que considera que toda la información sobre las actividades desarrolladas en su espacio está disponible en la plataforma digital, a la cual las familias pueden acceder libremente. Además, menciona que los familiares tienen la posibilidad de solicitar entrevistas con ella si tienen alguna duda sobre los temas abordados o las actividades propuestas.

### 2.3 Escuela 2- Docente 3

En el caso de la Docente 3 de la escuela 2, su planificación menciona el uso de recursos y estrategias pedagógicas diseñadas para la enseñanza, entre ellas el libro de texto, un cuadernillo elaborado a partir de material seleccionado por la docente, artículos periodísticos actuales, imágenes disparadoras y videos.

La docente menciona que realizará configuraciones de apoyo para los casos que así lo requieran, puntualizando, como ejemplo, la formulación de preguntas claras y concisas sobre contenidos prioritarios. Aclara que estas preguntas buscan promover el análisis crítico, la comparación y la reflexión en los alumnos. En este sentido, la Docente 3 ajusta los recursos y estrategias de enseñanza a las necesidades y ritmos de aprendizaje, lo que coincide con lo señalado por Anijovich (2009), quien sostiene que el diseño metodológico debe orientarse a facilitar la construcción del conocimiento promoviendo la autonomía del alumno.

En la columna de metodología de la planificación, se detallan diversas acciones del docente, como explicar, comparar, ejemplificar, promover el análisis de casos y motivar a la reflexión sobre la acción de organizaciones. En la entrevista semiestructurada se pregunta a la Docente 3 a qué se refiere con este último punto, y ella menciona que intenta reflexionar con los alumnos sobre las luchas de diferentes organizaciones. Como ejemplo, menciona el Apartheid. Ante esto, se le repregunta si también utiliza el ejemplo de alguna lucha regional, a lo que responde que, por ahora no. Se percibe cierta incomodidad en su respuesta, tras lo cual la docente agrega:

...pretenden que en Ciudadanía demos de todo, todo cae ahí, si pasa algo te dicen trátalo vos, somos una bolsa ¿adónde lo doy?, mis contenidos también son importantes y no tengo tiempo para todo, es imposible hacer todo lo que se nos pide (Docente 3).

Sobre la posibilidad de realizar un trabajo coordinado entre docentes, la Docente 3 respondió que han intentado en varias ocasiones, pero no lograron concretarlo. Asimismo, referencia que las veces que se concretó alguna propuesta, fue porque la asesora pedagógica estuvo coordinando la organización y generando los espacios de encuentro entre los docentes (Docente 3).

La Docente 3 agregó que intentó hacer proyectos con otras áreas o niveles,

Un año con una profe que nos cruzábamos en un horario, lo pensamos, pero no lo pudimos hacer, la temática que habíamos pensado era sobre la posibilidad de elegir, era con la profesora de Espacio de acompañamiento a las trayectorias escolares (Docente 3).

Se busca indagar sobre las actividades que la Docente 3 planifica en donde están incluidas de alguna manera las familias, ante lo cual la docente responde rotundamente que no planifica actividades para realizar con las familias de los alumnos.

Tras el análisis de los contenidos seleccionados y la construcción metodológica, se desarrollará en el siguiente apartado la descripción de los modelos docentes observados.

### **3.Los modelos docentes que se evidencian al realizar la selección de contenidos y las propuestas de intervención didácticas en referencia a la ESI.**

En este apartado se abordarán aspectos referidos a qué se enseña, dónde y para qué, cómo se enseña y quién lo enseña. Es importante retomar en este punto los aportes de Morgade

(2011) sobre los modelos docentes en función de la forma en que se vinculan con los contenidos de la ESI, las estrategias pedagógicas empleadas y los objetivos planteados.

Los modelos dominantes según Morgade (2011) son los llamados Biologicista, Médico o Biomédico y Moralizante, mientras que los modelos más recientes son Sexología, Normativo o Judicial, Derechos y Género.

Para este análisis, se examinarán los datos obtenidos de las planificaciones diseñadas por los docentes y las entrevistas semiestructuradas realizadas, a fin de identificar los modelos pedagógicos que predominan en cada institución.

A continuación, se presentan los resultados de cada escuela.

### 3.1 Escuela 1

En la escuela 1, el Docente 1, aborda con mayor naturalidad los contenidos conceptuales, los cuales se reflejan en su planificación bajo temas como derechos y obligaciones, combinados con contenidos vinculados a aspectos éticos y relacionales.

Su enfoque se enmarca en una perspectiva normativa, en la cual la experiencia y la dimensión emocional tienen menor protagonismo.

Además, el Docente 1 enfatiza que sus actividades están orientadas a identificar prejuicios y creencias, así como a abordar contenidos referidos a habilidades sociales. Su principal objetivo es de fortalecer las conductas de respeto, cuidado personal y la promoción de prácticas saludables colectivas, al mismo tiempo que fomenta el desarrollo de habilidades psicosociales como diálogos, debates y la construcción de acuerdos.

Con estas actividades el docente busca propiciar el aprendizaje colaborativo y significativo en el aula.

El docente manifiesta que trabaja principalmente con las obligaciones y derechos de los estudiantes, buscando identificar prejuicios y relacionarlos con el marco legal. Para ello desarrolla el término discriminación y analiza diferentes situaciones hipotéticas, cuestionando escenarios normalizados e interpelando naturalizaciones y representaciones del cotidiano escolar en relación con la convivencia.

Sin embargo, el Docente 1 no expresa que en su tarea áulica busque erradicar estigmas o promover una educación más inclusiva que desafíe las construcciones de género y sexualidad. En diálogo con el Docente 1, este expresó que abordar temáticas de la ESI en la

escuela es importante porque es una ley “sirve para desmitificar muchas cuestiones que hoy en día están aceptadas y no se reflexiona sobre ellas, en el aula charlamos mucho de esas cosas” (Docente 1).

En este punto, el Docente 1 da como ejemplo que trabaja con un video en donde se les presentan a diferentes niños una muñeca negra y una blanca, y se les pide que identifiquen cuál es la mala. El docente se ríe y comenta que ese video es muy viejo, pero que todavía le sirve para reflexionar sobre los prejuicios. Además, aclara que este tipo de disparadores le permite abordar temas relacionados con los vínculos y las emociones: “si los chicos se sienten cómodos, surgen lindas charlas, siempre hablamos de grupos vulnerados, estereotipos, normativas y leyes, economía, trabajo, mujeres, derechos, posibilidad de elegir” (Docente 1).

De esta forma, el docente valora como enriquecedor el espacio de diálogo con los alumnos que surge de manera espontánea en la dinámica del aula. Asimismo, destaca cómo las intervenciones docentes favorecen la construcción de vínculos éticos, promoviendo la integración de aspectos emocionales, normativos y legales en las discusiones pedagógicas.

Incluir espacios seguros de participación activa de los estudiantes a través de debates u otras opciones constituyen una buena práctica pedagógica, en palabras de Faur, Gogna y Bingstock (2015). Sin embargo, en el caso mencionado, no se contempla la participación de las familias, aunque el docente no descarta la posibilidad de hacerlo en algún momento.

Dado que el Docente 1 no menciona en su planificación ni en la entrevista, ningún contenido vinculado con la dimensión biológica, se le preguntó si aborda algún contenido relacionado con la reproducción, prevención de enfermedades de transmisión sexual y/o anatomía del cuerpo. Ante esta consulta respondió “la cuestión biológica no lo hablamos directamente porque no tiene que ver con el espacio” (Docente 1).

Se le pregunta si cree necesario trabajar esos contenidos y, en tal caso, quién debería hacerlo. Responde que en 1.º y 2.º año está bien, ya que se pueden desarrollar temáticas interesantes con los alumnos. Sin embargo, desde 3.º año considera que debería existir un espacio específico para que realmente se trabajen todas las necesidades. De esta forma, quedan en evidencia los debates históricos sobre quién debe planificar las prácticas pedagógicas, cuáles deben ser los contenidos y a qué edad debería iniciarse la ESI (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008).

### 3.2 Escuela 2- Docente 2

A continuación, se analizará la planificación del Docente 2 en la escuela 2, buscando indicios que permitan identificar el modelo docente según Morgade (2011). Como se mencionó en la sección 1 del capítulo 6, los contenidos encontrados son mayormente conceptuales y también están relacionados con el desarrollo de las habilidades sociales, con la inclusión de algunos contenidos afectivos. Por ejemplo, en el segundo trimestre se menciona el abordaje de los vínculos afectivos entre los adolescentes.

En la entrevista semiestructurada, la Docente 2 manifiesta que considera importante abordar la ESI en su espacio porque es una ley, ayuda a los alumnos a tomar buenas decisiones, habilita el diálogo, reduce la posibilidad de vulneración de derecho y abre un espacio para dialogar sobre los vínculos y las emociones.

A pesar de que en la planificación de la Docente 2, en la columna de contenidos, se menciona “identificar el lugar de los adolescentes en la sociedad, comprendiendo la adolescencia en sus diferentes aspectos y transformaciones biológicas, intelectuales, psicológicas y sociales” (Docente 2), no se encuentran evidencias concretas en el documento ni en el diálogo mantenido con el docente sobre el desarrollo de contenidos referidos a la dimensión biológica o cuidado del cuerpo.

Esta ausencia de contenidos específicos en la dimensión biológica puede señalar una desconexión entre el discurso y la práctica pedagógica, aspecto analizado por Edelstein (2011) en sus estudios sobre la ESI. En ellos, Edelstein (2011) sugiere que la selección de contenidos debe responder a un enfoque integral y no solo declarativo.

No obstante, sí queda manifiesto que la Docente 2 pone énfasis en los contenidos referidos a habilidades sociales, aspectos vinculares y emocionales, buscando un tratamiento holístico. Abordar temáticas relacionadas con aspectos emocionales, sociales y psicológicos coincide con el modelo de la sexología propuesto por Morgade (2011). Sin embargo, faltaría una impronta referida al bienestar sexual, la cual no se detecta ni en la planificación ni en la entrevista con el Docente 2.

### 3.3 Escuela 2- Docente 3

La Docente 3 de la institución 2, registra en su planificación contenidos de tipo conceptual y, en menor proporción, contenidos referidos a habilidades sociales. Dichos contenidos coinciden con lo expresado en la entrevista semiestructurada, donde la Docente 3 menciona

la necesidad de enseñar ESI en la escuela secundaria porque es una ley, ayuda a los estudiantes a tomar buenas decisiones y habilita el diálogo sobre sus experiencias. Estas respuestas son similares a las conclusiones de Romero (2023), quien sostiene que los docentes entienden la enseñanza de la ESI como un mandato, pero presentan dificultades en la transversalidad asociadas a la falta de mecanismos colectivos institucionales que aseguren su implementación desde una perspectiva de género.

El ejercicio de escucha y diálogo en el marco de la enseñanza de la ESI es fundamental. Según Morgade (2011), la educación sexual no se trata solo de transmitir información, sino de construir un espacio de reflexión donde los alumnos puedan expresar sus inquietudes y construir conocimiento de forma colectiva.

La Docente 3 comenta que temas como el embarazo no deseado, las enfermedades de transmisión sexual y el disfrute del cuerpo deben abordarse en Biología. Además, menciona con preocupación que “todo lo emocional queda sin cubrir” (Docente 3) y que se necesitaría un espacio específico para abordar estos aspectos, en concordancia con Morgade y Díaz Villa (2011), quienes afirman que la mayoría de los docentes no incluyen la dimensión afectiva en sus clases.

Asimismo, la Docente 3 menciona que aborda el concepto de belleza desde el arte, desde la concepción de los cánones de belleza y la imagen del cuerpo en las sociedades de la antigüedad. A partir de ello, reflexiona con los alumnos desde una mirada crítica sobre la relación entre estos cánones y los estándares de belleza actuales. Sin embargo, estos contenidos no están explícitamente registrados en la planificación.

Ante la pregunta sobre con qué contenidos se siente más cómoda para su implementación en el aula, la docente responde construcción de la identidad y agrega “el ejercicio de escucha y diálogo... va no estoy tan segura de que sea un contenido” (Docente 3).

Se indaga sobre el concepto de democracia, registrado en la planificación, y la forma en la que la Docente 3 lo aborda. La docente menciona que reflexiona con los alumnos sobre la definición del término, la división de poderes y el rol del ciudadano, utilizando ejemplos como los valores democráticos en el voto. Además, diferencia los derechos de las obligaciones, siempre comenzando por la definición de los conceptos.

Conforme a lo anterior, la práctica pedagógica de la Docente 3 se alinea con un modelo normativo según la clasificación de Morgade (2011), ya que se centra en la enseñanza de

leyes, derechos, el concepto de Estado y la ciudadanía responsable. Asimismo, la docente manifiesta no considerar aspectos emocionales ni psicológicos en la enseñanza. En este sentido, se observa una falta de promoción de una comprensión más integral sobre los diferentes aspectos de la sexualidad, lo que limita la perspectiva transversal e interdisciplinaria de la ESI.

A continuación, se describe y analiza la gramática escolar de ambas escuelas, con base en las entrevistas semiestructuradas realizadas a los Docentes 1, 2 y 3, así como a los directores de ambas instituciones.

#### **4. La gramática escolar en la voz de docentes y directivos.**

Cada institución escolar es desafiada permanentemente a interpelar la ESI desde una perspectiva de derechos y el paradigma de género, superando la mirada biológica que, durante tanto tiempo, caracterizó a la educación sexual. Asumir este desafío implica poner en tensión enfoques pedagógicos tradicionales, los cuales tienen su anclaje en configuraciones culturales propias de la idiosincrasia de cada institución y su contexto.

Las leyes, normas y resoluciones educativas son reinterpretadas en función del ideario institucional, el cual se plasma en el Proyecto Escolar Institucional, de ahora en más PEI<sup>33</sup>. En este marco, se definen, entre otros aspectos, el perfil del egresado, el diseño de las planificaciones, la manera en que el director acompaña la trayectoria de los alumnos y de los docentes, la gestión de cada agente de la institución, y la habilitación de espacios de participación para docentes y alumnos. Además, se establecen los espacios de construcción democrática, las intervenciones didácticas, la construcción metodológica de los docentes, (ya sea de forma individual o en colaboración con otros), así como otros aspectos que, según Tyack y Cuban (2008), otorgan cierta predictibilidad a la vida escolar.

La actividad docente está condicionada de alguna forma por esta gramática escolar, la cual se busca caracterizar en esta tesis mediante entrevistas semiestructuradas a los docentes y directores de ambas escuelas. Estas entrevistas indagan en los aspectos que son claves de la investigación, específicamente en lo referido a las prácticas pedagógicas de la ESI.

Con el fin de caracterizar la mirada institucional sobre la ESI, se realizaron entrevistas semiestructuradas con los directores, abordando el lugar que ocupa la misma en el PEI y su

---

<sup>33</sup> PEI: El proyecto educativo institucional se construye entre diferentes actores institucionales a partir del análisis del contexto próximo y de los aspectos socio- demográfico, así como también la historia de la institución. Define la identidad de la institución y como mencionan Latina y Del Solar (2000) condicionan la autonomía docente.

valoración personal sobre la implementación de las temáticas referidas a la educación sexual.

A continuación, se detallan aspectos decisivos de las prácticas pedagógicas en cada escuela.

#### 4.1 Escuela 1

La escuela 1 se caracteriza por contar con un turno y una sola división por curso, con aproximadamente 168 estudiantes.

Los alumnos usan uniforme unisex y durante el recreo, en el patio, se los puede ver jugando al ping-pong, haciendo pases con una pelota de voleibol y un gran número de varones en un patio descubierto juegan al fútbol. No se observan en las paredes del pasillo, afiches o información con relación a la ESI que tengan números de líneas telefónicas para acudir ante situaciones de vulneración de derechos.

El ambiente escolar, durante la entrevista con el director, es distendido, y los alumnos, en varias ocasiones, interrumpen con confianza en la oficina, cuya puerta permanece abierta en todo momento. El director comienza la conversación reforzando la idea de que la escuela es confesional, y que su ideario está explícitamente plasmado en el PEI. Ante este comentario, se le pregunta sobre los mecanismos y estrategias diseñadas para la elaboración del PEI.

El Director 1 explica que el proyecto fue diseñado hace años, y que en cada nuevo ciclo escolar, se revisa y adecúa. Además, comenta que el proyecto escolar se basa en una mirada integral de la educación, fundamentada en valores cristianos, con el objetivo de formar no solo en lo académico, sino también en la construcción de un perfil de egresado con fuertes valores cristianos.

Cuando se le solicita una copia del PEI, el director se dirige a la oficina de la asesora pedagógica para buscarlo. Al traerlo, explica que la mirada pedagógica de la institución se define como multidisciplinaria, incluyendo diferentes aspectos del ser humano, tales como ética, moral, salud, espiritualidad, habilidades sociales y académicas.

Ante la consulta sobre cómo se trabajó la construcción del proyecto de la ESI incluido en el PEI, el Director 1 menciona que cada docente tiene acceso al PEI a través de la plataforma virtual, en cualquier momento del año y puede realizar los aportes que considere necesarios para enriquecer el proyecto.

El director explica que la ESI se organiza en clases coordinadas con algunos docentes que se ofrecen espontáneamente para trabajar sobre las temáticas propuestas en los cuadernillos organizados por edades, titulados “Este soy yo”<sup>34</sup>, con los que cuenta la institución. Estas clases son planificadas por la asesora pedagógica, quien además organiza una actividad de cierre por nivel, la cual incluye la visita de un profesional y una charla con el pastor educativo.

Para estas charlas, se utiliza el recurso del buzón de preguntas, donde los alumnos pueden formular sus inquietudes durante toda la semana. Posteriormente, en una de las últimas charlas un profesional responde estas preguntas.

En estas actividades con formato de taller, están presentes adultos de la institución, entre ellos el director, la secretaria, la asesora pedagógica y/o el profesor a cargo del espacio curricular que cede el horario de clase.

La dinámica de taller también se registra en las investigaciones realizadas por De Dios Herrero (2018) y Parenzuela (2016).

En la entrevista semiestructurada, el Docente 1 de esta institución manifestó que cualquier docente del colegio tiene acceso al PEI, el cual se encuentra disponible en la plataforma virtual. Afirma ser conocedor de este proyecto y da fe de su implementación. Además, se identifica como uno de los docentes que voluntariamente se propone para trabajar las temáticas de ESI.

Al preguntarle al Docente 1 por qué cree que algunos docentes no se ofrecen para abordar estos temas, responde que no todos se sienten cómodos. Sin embargo, agrega que las temáticas que plantea el cuadernillo son muy sencillas, aunque a veces hay un poco de temor a las preguntas espontáneas que puedan surgir en la clase. Además, menciona que algunos docentes prefieren no abordar contenidos ajenos a su espacio curricular, ya se tendrían resistencias individuales, como las descritas por Palazzani (2020), De Dios Herrero (2018) y Román (2011).

Sobre este mismo aspecto, se consulta al Director 1, quien responde que, en primer lugar la actividad se realiza con docentes que deseen participar voluntariamente. Explica que existe

---

<sup>34</sup>Estos cuadernillos cuentan con un diseño dinámico que alterna entre información, imágenes y actividades. Son diseñados e impresos por la editorial Aces, que también realiza los libros de Educación Bíblica, Lengua, Matemática, Biología, Física, Química e Inglés.

la posibilidad de trabajar en parejas pedagógicas, si los docentes lo desean, aunque esto requiere algún tiempo extra de alguno de ellos. En caso de estar dispuestos, desde la institución se organiza.

Otro aspecto que se considera es que los docentes que aborden la ESI se sientan identificados con el ideario institucional y que estén dispuestos a implementar las actividades propuestas en los cuadernillos.

Cuando se le pregunta sobre la posibilidad de realizar otro tipo de actividades, el Director 1 responde que también pueden emplearse los materiales propuestos por los cuadernillos de nación para la educación secundaria<sup>35</sup> y muestra los ejemplares que están disponibles para los docentes.

En relación con el tratamiento de la ESI en la institución, el Director 1<sup>36</sup> comenta:

La ESI es importante que se trabaje... pero por ahí me parece que como viene planteada la propuesta de provincia le falta jugar con el rol de la familia y los valores que tiene la familia, me parece que no se tiene en cuenta que las familias elijen una escuela confesional para sus hijos (Director 1).

Ante la repregunta de por qué considera que no se tiene en cuenta a la familia, aclara que “la ESI no se la puede tomar como un saber neutro, está cargada de valores, de visiones, cosmovisiones, los padres nos eligen porque comparten esa cosmovisión. Y eso hay que respetarlo” (Director 1).

Agregando después de una breve pausa “como viene presentada desde nación puede haber un choque con la cosmovisión de la institución y de las familias, es complejo en ese sentido” (Director 1).

Además, relata enfáticamente que el problema radica en la relación con el ideario institucional:

---

<sup>35</sup>Ministerio de Educación de la Nación. (2010). Educación sexual integral para la educación secundaria: Contenidos y propuestas para el aula. Coordinado por Mirta Marina. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

<sup>36</sup>Esta institución tiene una organización de gestión particular, que se caracteriza por rotar a los directivos por las diferentes instituciones de la red educativa, cada periodo aproximado de 3 a 5 años. La antigüedad del director en esta institución es de 4 años.

La provincia lo presenta orientado a ciertas ideas que por ahí no coinciden con otras visiones que se tienen de la ESI, pero más allá de eso creo que es importante decirlo es positivo la enseñanza de la ESI en la escuela (Director 1).

Se pregunta si ha realizado alguna capacitación en ESI y si la institución cuenta con alguna estrategia para incentivar la formación docente en estas temáticas

Hice las que nos obliga provincia o nación, pero siempre es lo mismo y no contemplan nuestro ideario, es más muchas veces me parece que nos atacan por querer trabajar ESI desde una perspectiva diferente... con respecto a los profes cuando sabemos que hay capacitaciones compartimos la información y cada uno decide si la hace o no, no estamos atrás de eso (Director 1).

La entrevista se desarrolla con ciertos momentos de tensión, marcados por breves pausas de silencios interrumpidas por episodios de verborragia, en los cuales el Director 1 se expresa espontáneamente. Esto lo lleva, en ocasiones, a hacer pausas para repensar sus palabras y, en muchos casos, a intentar redefinirlas, o acomodarlas discursivamente. A lo largo de su relato, tiende a enfatizar aclaraciones como: “esto es una visión mía” o “esto es lo que yo pienso” (Director1).

Sobre la forma de abordar ESI en la institución, comenta:

Eso es otra cosa que lo veo poco productivo, que sea transversal, cuando todos lo tocan, no lo toca nadie, ósea... hay varios temas así, educación vial, educación para la paz...pasa eso... hay otro más... medio ambiente... que pasa... cuando uno quiere trabajarlo transversal pero no creas el espacio para que se pueda trabajar de manera más ordenada, más clara, entonces cuando uno lee la propuesta que trae provincia... o nación más que provincia, uno encuentra que hay que forzar un contenido para que se hable de eso. Eso me parece un error conceptual grande, porque si bien se habla mucho de aprendizaje interdisciplinario la realidad es que las materias son disciplinares y la enseñanza disciplinar tiene un potencial, que es que te permite profundizar más un conocimiento, entonces por ahí tengo una cuestión personal (Director 1).

Luego de una breve pausa, resalta con énfasis “personal” (Director 1). En su discurso, el Director 1 parece utilizar los términos transversal e interdisciplinar de manera indistinta.

Para afirmar o descartar esta inferencia, se le pregunta a qué se refiere específicamente con el término transversal y responde: “justamente a lo que estoy diciendo, cuando todos los profesores tienen que trabajar un mismo tema o concepto desde su materia” (Director 1). Para superar este obstáculo que él observa explica que “Yo creo...que lo mejor que hacemos es generar espacios puntuales” (Director 1).

Para explicar la forma en que se organizan institucionalmente para abordar la ESI de forma coordinada, el Director 1 menciona que en el PEI se detalla la dinámica planificada para garantizar el abordaje de la ESI en las aulas. Su descripción coincide con lo relatado por el Docente 1 de esta escuela.

El Director 1 enfatizó que no todos los estudiantes tienen los mismos intereses ni están igualmente preparados para recibir la misma información sobre ESI. Expresa su preocupación por evitar que alguien se sienta incómodo en las aulas, ya que considera que las temáticas referidas a la ESI son, de por sí, incómodas. En este sentido, menciona que, para respetar la diversidad de los alumnos, organizan los encuentros, o talleres separando el ciclo básico del ciclo orientado. Incluso en el ciclo básico, divide a los hombres de las mujeres.

Sobre cómo se definen los temas que les interesan a los alumnos, el Director 1 expresa “en el trabajo diario con ellos nos van mostrando que hay algunos temas que le dan más vergüenza, sobre todo a las nenas “. Esta experiencia cotidiana a la que hace referencia el Director 1 se relaciona con aspectos tradicionales de la educación sexual, sobre los cuales referencian Morgade et al., 2011 cuando expresan que la educación formal ha tenido históricamente como objetivo preservar el orden social de género, perpetuando las subjetividades establecidas habitualmente.

En cuanto a la modalidad y organización institucional descrita hasta aquí, se busca triangular la respuesta del Director 1 con lo expresado por el Docente 1, quien mencionó que no hubo un momento institucional para consensuar la forma en que se abordaría la ESI, “fue una decisión del director” (Docente 1).

Con el objetivo de conocer cómo la institución incorpora las emociones de los estudiantes en la ESI, se consulta al Director 1 sobre su afirmación acerca de que a las nenas les da más vergüenza. Se le pregunta a que sentimientos o reacciones de los estudiantes hace referencia cuando menciona esto. Ante la consulta responde.

En primer y segundo año cuando intentas trabajar ESI las nenas no dicen nada... los nenes se ríen un montón... se miran entre ellos, se nota incomodidad... también el docente a veces se incomoda con esta situación, le molesta que los varones se ríen, y no... así no podemos hablar de sentimientos, mejor los separamos (Director 1).

Sin embargo, separar a los estudiantes por género como lo menciona el director, no parece garantizar un espacio adecuado para abordar la experiencia, el placer o las emociones en las aulas. En este sentido, el Director 1 menciona que en la institución se priorizan contenidos más sencillos, pero que consideran fundamentales para el clima institucional. Morgade (2011) menciona que en muchas instituciones escolares se da prioridad a aspectos vinculados con la convivencia escolar y la vida en comunidad. Esta elección, en muchos casos, se sustenta en lo expresado en la Resolución 45, que define los lineamientos curriculares de la ESI, destacando el abordaje de la ESI desde un enfoque de derechos humanos, sin embargo, atender solo a este aspecto sería realizar una reducción significativa sobre el espíritu de la Ley 26.150 que aboga por una educación más justa y equitativa desde el paradigma de los derechos humanos y género.

En referencia a la forma en que la institución incorpora la interculturalidad y la discapacidad, el Director 1 comenta que el colegio tiene varios estudiantes bolivianos y nunca han tenido ningún inconveniente con ello. Además, menciona que realizan las adecuaciones necesarias para los alumnos con discapacidad, señalando que “de eso se encarga más la asesora pedagógica con los equipos de apoyo, pero yo no veo ahí problemas con los temas de ESI” (Director 1).

En cuanto al diseño de las planificaciones anuales, el Director 1 explica que, como institución, han “acordado” —haciendo un gesto con las manos al mencionar la palabra entre comillas— utilizar el mismo modelo de planificación en todas las instituciones de la red educativa a la que pertenecen. En este proceso la asesora pedagógica<sup>37</sup> es quien revisa las planificaciones y realiza las recomendaciones o ajustes. Sin embargo, durante el año 2023, este paso no se llevó a cabo, ya que la escuela se encontraba en un proceso de reorganización de funciones y ese aspecto quedó sin cubrirse.

Al preguntarle sobre aspectos relacionados al qué se enseña y para qué, el director relata

---

<sup>37</sup>Quien ocupa este cargo es una docente con más de 10 años de antigüedad en la institución pero que como asesora del nivel secundario se desempeña desde marzo del año 2024, ya que la institución realizó una reestructuración de personal y quien durante el año 2023 fuera asesora hoy es secretaria de la institución.

Veo más natural que se trabajen estos temas, los que se proponen desde provincia, en ciencias naturales, en Biología por ejemplo y otra cosa que debería suceder es no abarcar tantos temas, por lo menos para el ciclo básico, que son chiquitos (Director 1).

Esta declaración es similar a la realizada por el Docente 1, quien manifestó una postura parecida en la entrevista. Asimismo, refleja lo señalado por Faur y Chami (2008) citado en Zemaitis (2016), respecto a los debates históricos sobre quién debe impartir contenidos referidos a ESI, cuáles serán los temas y a qué edad serán abordados. Sus palabras evidencian discrepancias entre la normativa vigente y lo que realmente ocurre en el aula.

Hasta aquí, se han descrito aspectos referenciales a la gramática escolar de la escuela 1, en el apartado siguiente, se procederá a describir la gramática escolar de la escuela 2, a partir de las entrevistas realizadas al del Director 2 y los Docentes 2 y 3 de la misma institución.

### 3.2 Escuela 2- Director 2

La escuela 2 se caracteriza por tener doble turno, con dos o tres divisiones por curso, dependiendo el nivel. La institución cuenta con aproximadamente 430 estudiantes.

Es un colegio grande, tanto en su infraestructura, como en la cantidad de alumnos, especialmente en comparación con la Escuela 1. Los alumnos usan uniforme diferenciado por género y, durante el recreo, se los puede ver transitando los grandes pasillos y varios espacios comunes. Sin embargo, debido a las limitaciones de acceso durante la entrevista con el director, no fue posible observar directamente la dinámica de estos espacios. No obstante, el Director 2 menciona que los alumnos comparten los espacios de recreo realizando diferentes actividades lúdicas.

La entrevista con el Director 2 transcurrió de manera amena y distendida, con buena comunicación y predisposición para proporcionar la documentación necesaria y facilitar los contactos de los docentes de Construcción de la Ciudadanía del ciclo básico.

Desde el inicio de la conversación, el Director 2 relató la historia de la institución, destacando su modalidad de hogar en sus inicios, lo que permitió que muchas jovencitas de pueblos aledaños accedieran a la educación formal. Expresó nostalgia y alegría al recordar la trayectoria de la institución, enfatizando “este lugar siempre tuvo un objetivo superior a enseñar contenidos básicos, prioriza educar para la vida, para el amor, la educación salesiana tiene un objetivo superior” (Director 2).

En relación con el paso del tiempo, la visión y misión de la institución, se abordó la elaboración y el diseño actual del PEI, destacando las temáticas que este incluye y que caracterizan a la educación confesional.

El Director 2 menciona que el PEI es un proyecto representativo de la escuela y los objetivos que esta tiene en relación a los egresados, “busca un perfil de egresado” (Director 2). Según su relato, en la escuela 2 se aborda intensamente el PEI en dos momentos claves del año, al inicio y a final del ciclo lectivo, de acuerdo con las directrices de la coordinadora de área. En febrero el PEI es enviado a los docentes para su lectura y, posteriormente, en un espacio de reunión institucional, se analizan y debaten posibles modificaciones, eliminando o agregando aspectos según las necesidades de cada año.

El Director 2 enfatiza que el PEI está diseñado con el objetivo de proporcionar una educación integral, que combina el desarrollo de valores cristianos y sociales con una sólida formación académica. Sin embargo, en las entrevistas con los Docentes 2 y 3, cuando se les pregunta sobre el PEI, ambos afirman que lo trabajan en conjunto al inicio del año, pero desconocen dónde pueden acceder al documento para su consulta.

Sobre la elaboración del PEI, el Director 2 explica que

La escuela se rige por principios de la pedagogía salesiana, eso está definido en el PEI, teniendo como objetivo preparar a los estudiantes desde lo moral y espiritual, teniendo como objetivo un perfil de egresado comprometido con la sociedad, capaz de trabajar en equipo, desarrollar habilidades sociales vinculadas al respeto, desarrollarse como ciudadano con capacidad de crítica y profunda conciencia social acorde a los valores y la misión de la institución (Director 2).

Ante la pregunta sobre si la ESI está incluida en su PEI, el Director 2 responde que “sí, junto con cuidado ambiental y participación ciudadana que son ejes que tratamos de trabajar en diferentes espacios institucionales, se van tocando permanentemente” (Director 2).

El director explica que, para garantizar que las temáticas de ESI sean abordadas, la institución implementa un proyecto que abarca los 6 años del nivel secundario. Este proyecto cuenta con el acompañamiento de una profesional que los acompaña desde hace 3 años, es una ginecóloga infantojuvenil.

Previamente a la visita de la especialista, se utiliza la técnica del buzón de preguntas, donde los alumnos pueden plantear de forma anónima sus inquietudes sobre temas de su interés.

Posteriormente estas preguntas son entregadas con antelación a la profesional, quien las responde durante los talleres organizados por nivel (1.º, 2.º y 3.º año, cada uno por separado).

De esta manera, el Director 2 busca garantizar el abordaje de las temáticas referidas a ESI, mediante actividades institucionales estructuradas, alineándose con las conceptualizaciones de Morales (2019), quien destaca que el apoyo institucional es factor clave para garantizar la inclusión efectiva de la ESI en el aula.

El Director 2 aclara que la separación de los niveles en los talleres obedece únicamente a razones de espacio físico y a la intención de favorecer la participación activa de los estudiantes.

Ante la pregunta si alguien dentro de la institución selecciona previamente las preguntas que escriben los alumnos, el director responde que ningún miembro del colegio las revisa, sino que todas son entregadas al profesional. Además, menciona que en estos talleres no participan los docentes ni directivos, ya que los estudiantes lo han solicitado, “a pedido de los chicos” (Director 2).

Se indaga sobre los motivos por los cuales los alumnos prefieren que no estén presentes los docentes de la institución, a lo que el director responde “se sienten más libres” y agrega que los alumnos confían en la palabra del profesional y los docentes se sienten menos presionados cuando trabajamos así.

El director explica que, tras estos talleres, suelen surgir temáticas o inquietudes que luego se retoman en las aulas, de manera interdisciplinaria, a través de la elaboración de proyectos en varios espacios curriculares, por ejemplo, en el espacio de EATE, Educación Física, Artes Visuales, Lengua, Construcción y Catequesis, incluyendo diversos tópicos contemplados en la ley.

Ante la consulta sobre quién se encarga de coordinar y garantizar que estas temáticas sean efectivamente abordadas en las aulas, el Director 2 menciona que esta tarea es responsabilidad de la coordinadora pedagógica, quien se encarga de dialogar con los docentes y supervisar las actividades para asegurar que las inquietudes emergentes de los talleres sean abordadas en los diferentes espacios curriculares.

En este momento, el director trata de mencionar ejemplos de las temáticas que se trabajan en esos espacios y, tímidamente, dice “surgen temas diferentes, desde el cuidado, la imagen... hay otros” (Director 2).

En esta escuela, la asesora pedagógica acompaña el trabajo de los docentes en diferentes momentos de la práctica pedagógica, desde la reflexión individual dentro de cada espacio curricular, hasta el trabajo colaborativo en parejas pedagógicas o en equipos docentes. Para coordinar la planificación y ejecución de las dinámicas, muchas veces es necesario generar espacios de encuentros reales entre los docentes dentro de la escuela.

Porque los docentes no pueden reunirse en otros espacios, entonces cubrimos las aulas con los auxiliares y los juntamos un ratito, el problema es que a veces no coinciden todos en horarios, acá depende mucho de la buena voluntad de los profes... a veces realmente va mucho más allá de la buena voluntad porque sus horarios y trabajo en otros colegios no le permite quedarse... (Director 2).

En esta institución, el Director 2 está acompañado por una vicedirectora, quien trabaja en conjunto con la asesora pedagógica. Ambas monitorean de manera continua las planificaciones docentes. En relación con este acompañamiento el director expresa:

En charla o intercambio virtual, a través de mensajes la asesora trata de acompañar a los docentes, sobre todo va realizando preguntas sobre la inclusión de determinadas temáticas, también se enfoca en buscar puntos en común con otras disciplinas que estén trabajando en temas similares para establecer relaciones entre los mismos. Las pone en diálogo, juntas y las monitorea (Director 2).

Durante las entrevistas con las docentes de esta institución, ellas confirmaron la implementación de esta estrategia institucional. Además, se pudo corroborar en las planificaciones las intervenciones de la asesora pedagógica y las respuestas de la docente, registradas como comentario al margen.

Todos los entrevistados en esta escuela coinciden que el seguimiento de estos proyectos es fundamental para su concreción. Asimismo, mencionan que, al finalizar el año escolar, se realiza una evaluación del desarrollo y los resultados obtenidos, en especial de los proyectos interdisciplinarios. El propósito de esta evaluación es mejorar las estrategias implementadas y analizar la posibilidad de incluir nuevos espacios curriculares para el próximo año.

Como ejemplo de esta dinámica institucional, el director comenta “el año pasado tuvimos un proyecto muy, muy fuerte de participación estudiantil, este año le sumamos a esa propuesta el área de matemática para trabajar todo lo estadístico” (Director 2).

Específicamente en referencia a la ESI, el Director 2 expresa que, como colegio, antes de que surgiera con tanta fuerza la propuesta de trabajar ESI en las aulas desde la provincia, la institución educativa, ya había empezado a abordar tímidamente la temática, “desde hace aproximadamente 15 años” (Director 2).

Para explicar la metodología utilizada, detalla:

Trabajamos en conjunto con el Domingo Savio<sup>38</sup> en un proyecto que se llamaba Educación para el amor, en ese momento con Julio Triviño<sup>39</sup> ... él nos acompañó en el proceso, con la idea de empezar a trabajar el tema de los vínculos, relaciones, todo lo que tiene que ver con el cuerpo , cuidado... el cuidado de uno y del otro... yo creo que por ser parte constitutiva de nuestro carisma, trabajamos con lo preventivo, la prevención, lo consideramos parte vital de una escuela con características como la nuestra ( Director 2).

En el diálogo agrega con un gesto inclinado de cabeza:

Por ahí no está asociado a saberes específicos (aunque siempre viene bien trabajar saberes) sino a lo que nosotros llamamos una pedagogía del ambiente, que los chicos en lo cotidiano vayan internalizando una manera de ser determinada, en donde la corporalidad y la relación con el otro no puede estar ajeno, por eso todas las propuestas que vamos haciendo...potenciando en función de la experiencia y de la evaluación que se va haciendo ¿no? (Director 2).

El director reconoce que el esfuerzo para abordar temáticas relacionadas con la ESI es constante y desafiante, sobre todo porque la dinámica de los adolescentes es muy cambiante, y menciona un ejemplo puntual

Ahora estamos muy preocupados por la temática de las apuestas online, estamos enfocados en ese tema... la dinámica de la vida adolescente nos va exigiendo de alguna forma la capacidad de... ir cambiando, de ir pensando cosas nuevas de forma

---

<sup>38</sup>El Instituto Salesiano Domingo Savio ofrece en la ciudad de Santa Rosa educación en los niveles inicial, primaria y secundaria.

<sup>39</sup>Sacerdote Julio Triviño.

integral... también el efecto que genera en la vida de los chicos/as las redes (Director 2).

Además, remarca la importancia de reforzar el diálogo interpersonal, proporcionándoles a los estudiantes herramientas que les permitan desarrollar diferentes habilidades. Reconoce este proceso como complejo, pero necesario, y enfatiza “es constitutivo de nuestra propuesta educativa, los chicos en una escuela salesiana no deberían irse solo con contenidos, sino construirse como personas como decía Don Bosco, buenos cristianos y honestos ciudadanos” (Director 2).

Al preguntarle sobre la comunicación con los tutores, en coincidencia con la Docente 2, menciona que la plataforma digital permite mantener una comunicación permanente con las familias. Sin embargo, advierte “las familias en general están muy ocupadas, la información esta, pero no sé si realmente la miran” (Director 2).

Para completar la descripción de la gramática escolar, se le consulta sobre las capacitaciones docentes en ESI:

Cada vez que recibimos información sobre el dictado de algún curso, sobre todo los organizados por la provincia o por nación, compartimos la información con los docentes, pero no los condicionamos a hacerla... pero creería que todos realizan las obligatorias porque dan puntaje...ese es un tema personal (Director 2).

En relación con este aspecto, los Docentes 2 y 3 no recuerdan haber realizado capacitaciones vinculadas con ESI. En el caso de la Docente 2, mencionó que podía revisar sus certificados para verificarlo, pero su falta de recuerdo podría interpretarse como una señal de que, si la realizó, no le resultó significativo, ya que, de haber sido así, lo recordaría.

En el capítulo siguiente, se relacionan los hallazgos con el marco conceptual y los objetivos planteados en esta tesis.

## **Capítulo 7**

### **Conclusiones y reflexiones**

En este apartado se integran las conclusiones y reflexiones derivadas de los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación, cuyo propósito fue describir y analizar las prácticas pedagógicas de la ESI en el ciclo básico de dos escuelas confesionales de la ciudad de Santa Rosa. Este análisis busca comprender los significados desde la perspectiva de los sujetos involucrados directamente y explorar los posibles aspectos vacantes para analizar en futuros trabajos de investigación.

La triangulación de los datos recogidos del análisis documental de las planificaciones, las entrevistas semiestructuradas a docentes y a los directivos institucionales, permitió responder a los objetivos propuestos en el trabajo de tesis.

Este abordaje brinda información clave sobre los objetivos planteados en el trabajo de tesis ya que permite identificar en las planificaciones anuales los contenidos de la ESI, describir la construcción metodológica y caracterizar los modelos pedagógicos, las propuestas de intervención didáctica y la gramática escolar que orienta las prácticas pedagógicas en las instituciones estudiadas.

A partir de los hallazgos, se desarrollan interpretaciones, conclusiones y reflexiones que no solo consolidan los resultados obtenidos en el presente trabajo de tesis, sino también genera nuevos desafíos e interrogantes para ampliar el campo de estudio.

Con el objetivo de caracterizar las prácticas pedagógicas en relación con la ESI, es fundamental considerar la gramática escolar de las instituciones estudiadas.

Este concepto se entiende como el conjunto de normas, creencias, tradiciones y valores que configuran y caracterizan el ambiente escolar, regulando las prácticas pedagógicas. Dichos elementos, como los valores y creencias, tradiciones y rituales institucionales, otorgan un sentido de identidad que caracteriza a cada colegio, definiendo las relaciones interpersonales y los recursos que median dichas interrelaciones.

Según Romero (2011), la gramática escolar favorece ciertos modelos pedagógicos sobre otros y promueve formas de vinculación en el aula, entre directivos, docentes, familias, alumnos. Además, fomenta determinados modelos de planificación, evaluación o rendimiento escolar, definiendo estilos de valoración del rendimiento académico, regulando el uso de determinados espacios físicos y los recursos de apoyo para el trabajo áulico, así

como la incorporación y administración de recursos tecnológicos. No obstante, también plantea desafíos para la integración de nuevas perspectivas, como las que propone la ESI.

Otro aspecto relevante de la gramática escolar está vinculado con los cuerpos y el lugar que estos ocupan en la institución. Caracterizar la gramática escolar y su relación con las prácticas pedagógicas permite advertir cómo ambas se condicionan mutuamente. La manera en que cada institución reconoce la educación sexual como una temática que trasciende ampliamente la intimidad o el espacio privado de cada individuo, y cómo reconoce la educación sexual, siempre presente y necesaria de abordar como una compleja trama de sentidos (Morgade, 2011), está intrínsecamente relacionada con la gramática escolar y caracteriza la práctica pedagógica.

Esta forma de concebir y entender la educación sexual resulta clave para delimitar la construcción metodológica, las propuestas de intervención y los modelos pedagógicos observados en las prácticas pedagógicas de la ESI.

A partir de la evidencia recolectada en las escuelas estudiadas, se observa que la gramática escolar está condicionada por el carácter confesional de las mismas. Tanto por los docentes como por los directores que destacan este rasgo, reconociéndose dentro de la tradición religiosa que fundamenta el ideario institucional de cada colegio.

Como parte de las prácticas institucionalizadas, en ambas escuelas investigadas aquí, —al igual que en la estudiada por Romero (2023) — se evidencian espacios de construcción colectiva del PEI en donde se incluyen proyectos institucionales para el abordaje de la ESI. Tanto los directivos como los docentes coinciden en la necesidad de incluir estos contenidos en el proyecto institucional, por ser una ley.

En ambas instituciones se identificaron proyectos institucionales que establecen criterios para la planificación anual que diseña el docente y el modo en que se realizará institucionalmente el abordaje de la ESI.

Estas planificaciones anuales realizadas principalmente por los docentes, refleja una estructura única, adaptándose a las características y valores de cada institución confesional. De este modo, delimitan qué contenidos pueden incluirse en el aula y los tiempos destinados para cada temática.

Por ejemplo, en la escuela 1, la planificación es anual, detalla el tratamiento de contenidos por trimestres y detalla el tiempo en meses. En cambio, en la escuela 2 la planificación es trimestral, pero no precisa la distribución temporal de los contenidos.

Contar con un diseño de planificación institucional puede obstaculizar los deseos de innovación docente, especialmente en lo que respecta a los métodos (Tyack y Cuban 2000). Esto permite que existan prácticas escolares institucionalizadas que se perpetúan en el tiempo, lo que, en cierta medida, limita la implementación de nuevos modelos pedagógicos. Las prácticas institucionalizadas, arraigadas en costumbres escolares que no son evaluadas periódicamente, perpetúan un modelo estático, lo que representan un obstáculo para transformar el quehacer cotidiano de docentes y alumnos, restringiendo la incorporación de nuevos enfoques pedagógicos. Reflexionar sobre estas prácticas resulta fundamental para desarrollar nuevas prácticas pedagógicas sobre todo en temas tan dinámicos como la ESI. Asimismo, la planificación debería concebirse como un proceso de construcción, en el cual el docente interpreta la realidad para orientar la práctica pedagógica (Gvirtz, 1998).

En este estudio se advierte que las planificaciones elaboradas por los docentes entrevistados incluyen contenidos específicos del espacio curricular. Sin embargo, cuando se trata de contenidos referidos a la ESI, los docentes afirman que no están explícitos en la planificación, pero que los abordan de forma espontánea, atendiendo a las necesidades que surgen en el aula.

Las actividades no registradas o descontextualizadas dificultan el reconocimiento de los esfuerzos docentes en el marco de la ESI. En última instancia, esto limita la posibilidad de enriquecer las propuestas educativas desde un enfoque de género transformador tal como lo expresa Morgade (2011), y obstaculiza la evaluación de las prácticas realizadas.

Estas actividades vinculadas a la ESI, que no están planificadas como contenidos explícitos en el currículo, son descritas por Morgade (2011) como contenidos que oscilan entre el currículo oculto, el real y el vivido.

Si bien esta práctica pedagógica puede ser valiosa, ya que posibilita el abordaje de la ESI desde la experiencia (Morgade, 2011), es importante considerar que, aunque una conversación espontánea no siempre puede planificarse anticipadamente, el desafío del docente radica en generar intencionalmente espacios y diálogos que rompan la rutina escolar y permitan incluir reflexivamente las experiencias individuales (Morgade, 2011).

No obstante, este aspecto no se desprende de las entrevistas con los docentes. Así, pareciera que el abordaje de la ESI queda reducido a conversaciones informales que se esperan surjan espontáneamente a partir de las inquietudes de los estudiantes en lugar de ser parte de una planificación pedagógica deliberada.

Es destacable que los docentes presentan cierta dificultad para reconocer en su planificación los contenidos referidos a la ESI. Es decir, a pesar de están escritos en su planificación, los docentes no los identifican con claridad o dudan sobre si pertenecen o no a contenidos de la ESI.

Se evidencian tensiones al identificar, incluir y abordar los contenidos de la ESI. Sin embargo, los docentes no atribuyen esta dificultad a la falta de capacitación, sino a factores como la falta de tiempo, o a otros aspectos vinculados a la dinámica escolar del nivel secundario. En este contexto, surge una demanda recurrente por parte de los docentes de que los contenidos de la ESI sean abordados en otros espacios más específicos o a través de actividades planificadas de manera institucional. De esta forma, los docentes tienden a delegar la responsabilidad de su enseñanza a los equipos de gestión escolar, confiando en que la ESI está debidamente incorporada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y que su tratamiento debe realizarse de manera más organizada y global dentro de la institución. Este acto de delegar refleja una estrategia de resguardo ante la complejidad de la temática, en la que el equipo directivo asume la responsabilidad de garantizar el abordaje de la ESI. Sin embargo, esto no siempre asegura una implementación efectiva. Como señala Palazzani (2022), la resistencia operativa también se manifiesta en la fragmentación de las prácticas pedagógicas y la falta de un enfoque integrado que atraviese todas las dimensiones escolares. En consecuencia, la ESI corre el riesgo de ser percibida como una responsabilidad ajena a la práctica pedagógica cotidiana, lo que limita su impacto transformador en el aula.

En este mismo sentido, ambos directores entrevistados mencionan que la estructura organizativa del nivel medio de la educación secundaria, sumada a la falta de espacios y tiempos específicos destinados a la ESI, representa un condicionante clave para su adecuada implementación. Este escenario dificulta la posibilidad de abordar los contenidos de forma transversal, tal como lo establece la normativa, ya que consideran que la educación secundaria, por su organización curricular y su estructura temporal, no facilitan la integración de la ESI en las diversas asignaturas.

De este modo, se evidencian las tensiones inherentes a la resistencia operativa que describe Palazzani (2022), relacionadas con las barreras institucionales y culturales que obstaculizan el abordaje de la ESI. Estas dificultades son especialmente notorias en el marco de los modelos pedagógicos y metodológicos que intentan promover una enseñanza inclusiva y transformadora.

En estas escuelas, queda en evidencia que acompañar el proceso de elaboración de las planificaciones escolares y la realización de diferentes proyectos institucionales es una estrategia clave para garantizar el tratamiento de contenidos referidos a la ESI dentro de la gramática escolar.

Al acompañar el proceso de planificación y la ejecución de proyectos institucionales, las escuelas generan espacios organizados y sistemáticos que facilitan el abordaje de la ESI. Este enfoque se alinea con lo que Faur et al., (2015) consideran buenas prácticas pedagógicas, ya que estas acciones intencionadas contribuyen a garantizar que los contenidos de la ESI se integren de manera coherente, transversal y contextualizada en el currículo, promoviendo la inclusión y la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo.

Sin embargo, este enfoque también podría implicar que los docentes no asuman plenamente el rol que les corresponde como profesionales de la educación, ya que no se consideran necesariamente como expertos en la temática y, por ende, no desafían sus propias prácticas pedagógicas en relación con la ESI.

Los relatos docentes refuerzan esta idea, ya que expresan que el acompañamiento institucional les brinda seguridad, permitiéndoles sentirse respaldados y protegidos por las acciones y decisiones institucionales. Esto, a su vez, minimiza su exposición individual ante posibles tensiones o controversias que puedan surgir en el tratamiento de los contenidos de la ESI.

Actividades como talleres, charlas con diferentes especialistas y pastorales, proyectos institucionales que se repiten año tras año, el uso de bibliografía diseñada por la misma organización confesional y la selección de los docentes para abordar temas referidos a la ESI son factores que evidencian un compromiso institucional para garantizar la implementación de la ESI. Sin embargo, según Esquivel (2017), este tipo de acciones podría representar un condicionante para la práctica docente, especialmente cuando se convierten en mecanismos de control utilizados por los directores para resguardar el tratamiento de

contenidos que consideran complejos o potencialmente controversiales. Esto puede derivar en resistencias, como las mencionadas por Palazzani (2020), relacionadas con aspectos morales, el temor a la reacción de la familia o la inseguridad docente al encontrarse frente a saberes que desafían la práctica pedagógica tradicional.

En este sentido, es fundamental que las acciones vinculadas a la ESI sean seleccionadas de forma cuidadosa y crítica. El objetivo es evitar que resistencias ideológicas o religiosas socaven los principios fundamentales de la ESI, los cuales, como señala Palazzani, (2020), buscan garantizar una educación basada en derechos, igualdad y pluralidad.

Al respecto, en la escuela 1 se evidencian mayores mecanismos de regulación para la implementación de la ESI, por ejemplo, la selección de bibliografía específica y la organización de talleres con profesionales, en los cuales participan adultos de la institución. A pesar de las expresiones de resistencia y de las dificultades encontradas a la hora de seleccionar y planificar el abordaje de contenidos de la ESI, los docentes entrevistados reconocen que es importante poner en valor la ESI en las aulas, principalmente porque es una ley. Este aspecto coincide con los aportes y contextualizaciones de Romero (2023), quien remarca que este reconocimiento no necesariamente se traduce en un compromiso profundo con los contenidos y enfoques propuestos en la ley, sino que puede responder a la necesidad de cumplir con una exigencia legal sin una apropiación genuina de sus principios. Esta situación queda en evidencia cuando los docentes o directivos expresan frases como “Sería mejor que se trabaje en espacios específicos” (Director 1) y “Nos meten de todo en nuestra materia, ya tenemos montones de temas nuestros” (Docente 3).

Expresiones como estas reflejan la tensión existente entre el cumplimiento de la normativa y el compromiso real con la ESI. Aunque la ley es un motor clave para su implementación, para que la enseñanza de la ESI sea realmente transformadora, es necesario que los docentes vayan más allá del mandato legal, apropiándose de los contenidos, formándose de manera significativa y reflexionando críticamente sobre su impacto en la educación de los estudiantes.

En cuanto a la selección de contenidos de la ESI, los relatos docentes evidencian una preferencia por abordar aspectos de tipo cognitivos y los referidos a habilidades sociales, lo que coincide con los resultados obtenidos por Chami y Wainerman (2014). Estos autores señalan que existen tensiones entre los enfoques tradicionales y los que tienen una mirada más integral, relacionada con género y una perspectiva de derecho.

En las dos escuelas estudiadas en esta tesis, se observan discrepancias entre la normativa de la ESI y lo que sucede en las aulas, en el espacio curricular de Construcción de la Ciudadanía del ciclo básico de escuelas confesionales de Santa Rosa. Un ejemplo claro de esta discrepancia es la preferencia del Director 1 por abordar los temas de ESI en el espacio específico de Biología, con un enfoque más tradicional. De esta manera, los contenidos de la ESI tienden a centrarse en aspectos más normativos como derechos, obligaciones, normas y aspectos vinculados con la convivencia, dejando en segundo plano temas más complejos como diversidad sexual, género o incluso los referidos a la vida afectiva (Morgade y Díaz Villa, 2011).

Además, los contenidos relacionados con derechos y obligaciones suelen desvincularse de contenidos específicos de la ESI con perspectiva de género y de los contenidos transformadores de la ESI, en línea con las conclusiones de Baez (2011), quien destaca que las temáticas relacionadas con el placer aparecen solo en el currículo oculto.

Esta tendencia coincide con lo señalado por Hormaech y Heritier (2018), quienes destacan que uno de los principales desafíos para la implementación efectiva de la ESI es la dificultad de los docentes para abordar el placer y la sexualidad desde una perspectiva positiva.

Todas estas características resultan en prácticas pedagógicas desbalanceadas, en las que predominan contenidos sobre anatomía, reproducción, prevención e incluso las relacionadas con aspectos de convivencia, mientras se descartan temáticas relacionadas con el placer y la experiencia subjetiva, limitando así el poder transformador de la ESI.

Por otro lado, en los relatos de los docentes, y en consonancia con las conclusiones ya mencionadas, se observa que presentan dificultades al momento de diferenciar contenidos específicos de la ESI. En el diálogo, expresan cierta inseguridad al tratar de identificarlos. En este sentido, se visibiliza una paradoja: los docentes abordan contenidos que especifican en su planificación, pero que no relacionan, identifican o reconocen como vinculados con dimensiones de la ESI.

Esta dificultad coincide con los hallazgos de Pedruelo et al., (2022), quienes destacan que a los docentes les resulta complejo vincular los contenidos de la ESI con su área disciplinar. Este fenómeno se relaciona con las conceptualizaciones de Gvirtz y Palamidessi (1998), quienes sostienen que, al seleccionar los contenidos que incluirán en su planificación, los docentes deben primero profundizar en su conocimiento, investigar, leer, analizar sus

implicancias y buscar formas de vincularlos con la realidad de los alumnos y el alcance que pretende en el tiempo disponible.

A partir de la información sistematizada en esta investigación, se infiere que, en ambas instituciones analizadas, la construcción metodológica de la ESI incluye el diseño de momentos específicos, planificados y coordinados por el equipo de gestión dentro del PEI, con la participación de diferentes especialistas. Esta estrategia busca superar las dificultades expresadas por los docentes en relación con las prácticas pedagógicas de la ESI.

En la investigación de Parenzuela (2016), los docentes ya habían manifestado la necesidad de que el equipo de gestión promueva el trabajo interdisciplinario, en lugar de las acciones aisladas de los docentes desde sus propios espacios curriculares. Este aspecto también se evidencio en la presente investigación, ya que los docentes entrevistados señalaron que la planificación y seguimiento de actividades institucionales por parte del equipo de gestión resultan esenciales para garantizar el tratamiento de temáticas referidas a la ESI, evitando dejar a criterio de cada docente el abordaje de contenidos.

Además, se observa un uso limitado de recursos pedagógicos, tales como videos, libros de textos, artículos periodísticos, imágenes disparadoras, que mantienen un enfoque conservador. Este tipo de recursos no desafían el entendimiento crítico de la sexualidad como un ejercicio de derecho, tal como lo plantea Morgade (2011), quien subraya la necesidad de considerar las diferentes identidades de género y los contextos culturales presentes en el aula.

Un aspecto destacable fue el uso del buzón de preguntas, que, en las escuelas estudiadas, no es un recurso usado en forma individual por los docentes entrevistados, pero si se usa en los talleres que brindan profesionales. Este rasgo coincide con lo mencionado por Román (2011), quien concluye que el buzón de preguntas es una estrategia pedagógica con un alto grado de legitimidad, ya que permite cierto control sobre las preguntas que los estudiantes realizan y que los docentes seleccionan para responder.

Por otro lado, en las instituciones analizadas, no se llevan a cabo actividades articuladas con otras organizaciones o instituciones. Si bien hubo intentos para coordinar actividades con docentes de otros espacios curriculares de la misma institución, estos no lograron concretarse, principalmente por falta de tiempo para organizar su abordaje. Además, los docentes no realizaron actividades dirigidas a trabajar con las familias, delegando esta tarea a la gestión institucional.

Al indagar este aspecto con los directores, ambos, coincidieron con las conclusiones de Romero (2017) y Román (2011) en que, de alguna forma la figura de las familias condiciona las prácticas pedagógicas en torno de la ESI.

Aunque todos los docentes entrevistados valoran el aula como un espacio clave para el diálogo y la escucha, no mencionan abordar sistemáticamente temas vinculados con la experiencia individual, sentimientos, disfrute del cuerpo, equidad de género, cuidado del cuerpo y la salud desde la perspectiva de género.

Estos aspectos se alinean con las conclusiones de Morgade y Villa (2011), quienes advierten que la dimensión de la experiencia y la vida efectiva suele quedar relegada en las aulas.

Asimismo, los docentes entrevistados han manifestado ciertas resistencias individuales, en coincidencia con los hallazgos de De Dios Herrero (2018), las cuales se relacionan con la falta de tiempo y espacios específicos para coordinar el encuentro con otros docentes. Este aspecto también coincide con los relatos de Romero (2017), quien describe la falta de sistematización en el abordaje de la ESI en los colegios.

Si bien Romero (2017), Parenzuela (2016) y Pedruelo et al., (2022), sugieren que estas resistencias docentes al promover la ESI puede deberse a la falta de capacitación docente, en las escuelas analizadas en esta tesis no se advierte la falta de capacitación como variable determinante. Ni los docentes, ni los directores entrevistados mencionaron la falta de capacitación como un condicionante de la práctica pedagógica.

A pesar de ello, surge como aspecto distintivo cierta resistencia a reconocer los contenidos de la ESI desde una perspectiva de derecho, lo que podría contribuir a su tratamiento fragmentado o aislado, evitando una integración plena en las prácticas pedagógicas. Pareciera que, al declarar desconocer los contenidos de la ESI, los docentes se sintieran habilitados, de alguna manera, a no tratarlos de forma integral o esperar que otros asuman esa responsabilidad.

Los modelos docentes observados reflejan características que coinciden con el cuadro conceptual descrito por Parenzuela (2016), Morgade (2011), Pedruelo y et al., (2022) y Hetritier y Hormaeche (2018), enmarcándose en los modelos más tradicionales como el moralizante y el normativo, con dificultades para ser abordado desde enfoques integrales, desde una perspectiva de género y diversidad sexual. Sin embargo, en el caso de la Docente 2, se evidencian intentos por incorporar aspectos del modelo de la sexología.

En síntesis, esta tesis, a través de la identificación de contenidos de la ESI en las planificaciones de los docentes, la descripción de la construcción metodológica y la identificación de los modelos docentes caracteriza la práctica pedagógica de la ESI como un espacio de tensión entre los enfoques normativos tradicionales y las perspectivas transformadoras que promueven los derechos, la diversidad y la integralidad en el aprendizaje.

A pesar de estas tensiones, tanto docentes como directivos consideran necesario incluir contenidos de la ESI en las actividades escolares, principalmente porque es una ley. Sin embargo, prefieren hacerlo a través de proyectos institucionales coordinados por el equipo directivo y la participación de profesionales o referentes institucionales.

En términos generales, los contenidos y actividades de la ESI no aparecen explícitamente en las planificaciones docentes. Por el contrario, los docentes manifiestan una preferencia por abordar estos contenidos de manera espontánea, de acuerdo con los intereses de los alumnos y la dinámica del aula. Por otro lado, figuran explícitamente en las planificaciones contenidos de la ESI de tipo cognitivos y los referidos a habilidades sociales, mientras que los afectivos, el disfrute del cuerpo, el placer, las experiencias personales y contenidos enriquecidos desde el paradigma de género, quedan relegados o ausentes. Sin embargo, aunque ciertos contenidos de la ESI se encuentran escritos en las planificaciones docentes como los contenidos cognitivos o los relacionados con las habilidades sociales, los docentes manifiestan dificultades al momento de identificar cuáles son los contenidos referidos a la ESI, al punto de registrar en su planificación contenidos de la ESI, pero al momento de reconocerlos como tales expresan dudas o inseguridad. Los docentes y los directivos atribuyen estas dificultades al modo en que se estructura la educación secundaria, la falta de espacio de encuentro entre docentes de diferentes espacios curriculares y otras características propias de la organización del nivel secundario.

Todos estos aspectos han sido descriptos para el año 2023 en el espacio curricular de Construcción de la Ciudadanía, en el ciclo básico de escuelas confesionales de Santa Rosa, a partir de las voces y la experiencia de los docentes y directores entrevistados.

De esta forma, es de esperar que las conclusiones alcanzadas contribuyan a futuros trabajos de investigación que entremen perspectivas referidas a la práctica pedagógica de la ESI.

Este trabajo no solo ha permitido caracterizar las prácticas pedagógicas en relación con la ESI en el ciclo básico de escuelas confesionales de Santa Rosa, sino que también ha puesto en evidencia las tensiones, resistencias y desafíos que emergen en la implementación de esta política educativa.

Los hallazgos aquí presentados pueden servir de base para reflexionar sobre las estrategias institucionales necesarias para fortalecer el enfoque de la ESI en el nivel secundario. Asimismo, permiten identificar vacíos en la práctica pedagógica que requieren ser abordados desde políticas educativas, instancias de capacitación y espacios de acompañamiento docente.

Es fundamental que futuras investigaciones profundicen en el impacto real de la ESI en la experiencia escolar de los estudiantes, explorando no solo las planificaciones y discursos institucionales, sino también la percepción de los propios alumnos y sus familias sobre la enseñanza de la ESI en contextos diversos.

Finalmente, esta tesis invita a continuar el diálogo y la reflexión crítica sobre la enseñanza de la educación sexual integral, promoviendo prácticas pedagógicas más inclusivas, participativas y transformadoras, enmarcadas en un paradigma de derechos, igualdad y diversidad

## **Anexos**

### **Anexo A: Técnicas y estrategias de sensibilización de las entrevistas semiestructuradas para la recolección de datos.**

- Se realiza un trabajo de sensibilización con los directores de las escuelas confesionales pertenecientes a la misma coordinación de área zonal con la finalidad de obtener los permisos correspondientes para acceder a las planificaciones y los contactos de los docentes que las diseñaron.
- Se definen y comparten con los directores aspectos generales sobre el encuadre del trabajo de investigación, los objetivos planteados, la metodología, lugar y el tiempo especulado para los encuentros en los cuales se realizarán las entrevistas semiestructuradas.
- Se asegura confidencialidad para las personas involucradas y se aclara que puede ser necesario más de un contacto para aclarar o profundizar los datos recolectados, se agradece la disposición de los participantes. Estos nuevos encuentros son fundamentales para poder triangular los datos recolectados.

**Anexo B: Instrumento de orientación para la entrevista semiestructurada realizada a directores.**

Director: ..... Escuela: .....

La entrevista semiestructurada tiene como objetivo caracterizar la gramática institucional por tal motivo se comienza conversando sobre las características de la escuela, la comunidad educativa en general, la visión y misión del colegio. Todas estas características que se espera estén plasmadas en un proyecto institucional.

Para detectar cual es la importancia que la comunidad educativa le otorgan a la ESI se preguntan aspectos como:

¿La institución incluye la ESI en su PEI?

¿Cómo lo pensaron?

¿Quién acompaña a los docentes en el proceso de planificación y puesta en marcha de las actividades áulicas?

¿Usted qué grado de importancia le da a que se trabaje ESI en las aulas y en la escuela en general? ¿Cuál cree que es la mejor manera de abordar los contenidos de la ESI?

¿Cree oportuno incluir a otras instituciones o la familia en temáticas referidas a la ESI?

¿De qué forma?

**Anexo C: Matriz diseñada para orientar la entrevista semiestructurada**, las posibles preguntas a realizar a los docentes de las escuelas confesionales seleccionadas, del ciclo básico en el espacio de Construcción de la Ciudadanía.

concepto	Breve descripción	Dimensiones	Subdimensión	Posibles preguntas orientadoras
Modelo pedagógico	Del modelo pedagógico se desprenden aspectos referidos a qué se enseña, dónde y para qué, cómo se enseña y quien lo enseña que caracterizan el discurso pedagógico en las aulas. Según Morgade (2011) los modelos dominantes son los llamados Biologicista, Medico o Biomédico y Moralizante y los modelos nuevos son Sexología, Normativo o Judicial, Derechos y Genero	<p><b>Modelo biomédico (MB)</b> suele abordar las cuestiones de la sexualidad con énfasis en las amenazas de las enfermedades o “los efectos” no deseados de la sexualidad, centrados en aspectos anatómicos, reproductivos y fisiológicos, pero sin considerar la dimensión emocional.</p> <p><b>Modelo moralizante (MM)</b> pone énfasis en aspectos vinculares y éticos desde una perspectiva normativa del “deber ser” anteponiéndose a las experiencias y los sentimientos.</p> <p><b>Modelo de la sexología (MS)</b> se caracteriza por enseñar buenas prácticas sexuales, derribar mitos y creencias, entendiendo la sexualidad como una dimensión de la construcción de la subjetividad, propicia espacios compartidos de</p>	<p>donde pone el énfasis:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-aspectos anatómicos</li> <li>-enfermedades</li> <li>-aspectos reproductivos y fisiológicos.</li> <li>-aspectos vinculares, convivencia y relaciones de noviazgo resaltando caracteres morales.</li> <li>-desmitifica creencias y genera espacios de escucha.</li> <li>-trabaja temas relacionados con la subjetividad.</li> <li>-incorpora temáticas relacionadas con el disfrute de la sexualidad.</li> <li>-analiza situaciones de vulnerabilidad de derechos en el contexto próximo de los estudiantes.</li> <li>-Incorpora la sexualidad como construcción social.</li> </ul>	<p>Formación académica del docente y años de antigüedad en el cargo</p> <p>Cuáles cree usted que son los motivos por los considera que incluir ESI en su espacio curricular es necesario: (las de abajo son posibles opciones para mencionar, si el dialogo lo demanda)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- es una ley</li> <li>-Sirve para prevenir embarazos no deseados</li> <li>-Los estudiantes se informan sobre ETS y conocen su cuerpo.</li> <li>-Ayuda a los estudiantes a tomar buenas decisiones</li> <li>-Sirve para desmitificar</li> <li>-Permite que los estudiantes aprendan a disfrutar su cuerpo</li> <li>-Reduce las posibilidades de vulneración de derechos</li> <li>-Habilita el dialogo sobre las experiencias de los estudiantes.</li> <li>-Permite trabajar vínculos y emociones</li> </ul> <p>¿Sería mejor que saberes de ESI se incluyan en otros espacios curriculares específicos?</p>

		<p>escucha sobre el disfrute del cuerpo sexuado.</p>		<p>¿Para trabajar alguna temática específica planifica hacerlo de forma conjunta con salud, justicia, alguna otra organización, o algún otro docente de su organización?          ¿Quién?          ¿Por qué?</p>
		<p><b>Modelo normativo o judicial (MN)</b> se caracteriza por el tratamiento de situaciones reales de vulneración de derechos, suele relacionarse con una formación en leyes.</p>		
		<p><b>Modelo de género (MG)</b> considera la sexualidad como una construcción social y cultural en la cual existen prejuicios sobre las diversas formas de vincularse emocionalmente y de cómo se relacionan los cuerpos. No implica conocimiento de expertos y promueve de forma sistemática la igualdad en un marco de derechos.</p>		

Construcción metodológica	<p>El término de construcción metodológica según Barriga (1997) implica un docente creativo que pone en juego su propia visión del mundo e integra el método y las estrategias para favorecer el proceso de deconstrucción de estructuras ya producidas para que el sujeto que aprende pueda reconstruir o construir el saber seleccionado.</p> <p>Las acciones o prácticas pedagógicas expresado por Edelstein (2002) tienen relación con las definiciones y decisiones que toma el docente y que definirán la construcción del conocimiento en el aula.</p>	<p>Las Estrategias, relaciona los recursos utilizados con la forma de interactuar con los estudiantes.</p> <p>Forma en que relaciona al sujeto que aprende con el objeto de estudio.</p> <p>Incluye un tratamiento interdisciplinar del saber.</p> <p>Caracteriza la forma en que el docente se relaciona con el saber según sus propias experiencias y lógicas disciplinarias para elaborar una propuesta de enseñanza.</p>	<p>Estrategias (Recursos, debates, buzón de preguntas, juegos dramatizaciones, videos láminas, folletos, conferencias teóricas, concursos de preguntas y respuestas, charlas, mesas redondas, recortes de revistas, material bibliográfico, charlas testimoniales y entrevistas)</p>	<p>¿Usted cree que los lineamientos curriculares de la ESI se encuentran plasmados en su planificación? ¿De qué forma? ¿Podría mencionar alguno?</p> <p>¿Planifica proyectos que articulen niveles, áreas o espacios curriculares? ¿En qué consisten?</p> <p>¿Involucra de alguna forma a la familia de los estudiantes? ¿Como?</p> <p>¿Utiliza (propios o del colegio) materiales específicos (videos- láminas- folletos- material bibliográfico) de ESI para trabajar en el aula?</p>
	<p>Coll (1994) menciona que el currículo es un instrumento que orienta la práctica pedagógica.</p>	<p>Saberes cognitivos (SC): Conocimiento de derechos y obligaciones que permitan identificar prejuicios y creencias que sostienen actitudes de discriminación.</p>	<p>Acciones</p> <p>Decisiones</p> <p>Intereses</p> <p>frecuencia</p>	<p>¿Utiliza el buzón de preguntas para temáticas referidas a la ESI? En cuanto a la forma en como lo usa: ¿cuándo? ¿Como? ¿Cuándo se responden estas preguntas? ¿Quién las responde? ¿Se realiza una lectura previa de las preguntas con la intención de “filtrar” alguna?</p>
	<p>Cuando se realiza la selección de contenidos a enseñar se ponen en juego diferentes intereses políticos, ideológicos y corporativos que se</p>	<p>Saberes afectivos (SA): Desarrolla capacidades como solidaridad, empatía, respeto y otras competencias emocionales.</p>	<p>Selección de contenidos:</p>	<p>¿Con que saberes de la ESI se siente más cómodo/a trabajando? Se pueden mencionar como opciones: -el cuerpo y su construcción progresiva</p>

evidencian en los contenidos a enseñar o los del currículo, los que realmente enseña el docente o de la enseñanza y los que no son explicitados como contenidos, pero son transmitidos a los estudiantes (Gvirtz y Palamidessi, 1998).	Saberes relacionados con las habilidades y/o prácticas sociales (SHS): Fortalecimiento de conductas de respeto, cuidado personal y colectivo de la salud. Desarrollo de habilidades psicosociales como diálogos, debates y acuerdos.	-trabaja con las obligaciones y derechos de los estudiantes. -busca identificar prejuicios y los relacionas con el marco legal. -desarrolla el termino discriminación y analiza, cuestiona diferentes situaciones normalizadas. -interpela naturalizaciones y representaciones del cotidiano escolar. -realiza actividades que fortalezcan habilidades de respeto. -genera espacios de construcción de proyectos institucionales vinculados con aspectos de con vivencia.	-las distintas formas de ser joven, según las experiencias de vida -construcción de la identidad Los marcos legales para el acceso a la salud -relaciones afectivas. -habilidades psicosociales, ejercicio de escucha, dialogo y construcción de acuerdos. - otro:
	Se expresa el tratamiento de los saberes de forma continua, sistemática en los diferentes trimestres.		
	Se expresa el tratamiento de los saberes de forma puntual, en momentos específicos del año.	Derechos y responsabilidades de los parentales/ de los hijos. -masculinidad y femineidad a lo largo de la historia. Ideal de belleza y del cuerpo. -concepto de salud integral. Prejuicios de género.	¿Puede identificar momentos destinados a trabajar en ESI (de forma individual o institucional)?

Fuente: elaboración propia.

### Anexo D: Matriz de datos y resultados.

Escuela	1	2	
Tipo de gestión	Gestión privada	Gestión privada	
Gramática escolar	<p>Colegio confesional no católico, con 168 estudiantes en un solo turno. Una división por curso. Cuenta con un PEI que se elabora a principio de año, con los aportes de todos los docentes.</p> <p>El modelo de planificación docente esta unificado para todos los espacios curriculares.</p> <p>El acompañamiento de la práctica docente lo realiza la asesora pedagógica.</p> <p>Cuentan con un proyecto institucional para abordar la ESI, el mismo se caracteriza por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No estar reconocido por el Docente 1 como el resultado de un trabajo colaborativo.</li> <li>• Estar pensado para momentos específicos.</li> <li>• Utilizar bibliografía específica de la institución.</li> <li>• Participan en el abordaje del trabajo en el aula solo docente que se identifiquen con el ideario institucional.</li> <li>• Las actividades están pensadas para grupos separados por edades y por género.</li> <li>• Incluye charlas o talleres con profesionales del área de salud (en las cuales siempre está presente al menos un adulto referente de la institución) y reflexiones con el pastor educativo.</li> <li>• En las paredes del colegio no se observa afiches o similares con información referida a la ESI.</li> </ul> <p>Se expresan tensiones entre la cosmovisión de la institución, las familias y los lineamientos curriculares de la ESI, se menciona que los contenidos de la ESI deberían abordarse en un espacio curricular específico.</p>	<p>Colegio confesional salesiano, con 430 estudiantes en ambos turnos. Con más de una división por curso. Cuenta con un PEI que se elabora a principio de año, con los aportes de todos los docentes.</p> <p>El modelo de planificación docente esta unificado para todos los espacios curriculares.</p> <p>El acompañamiento de la práctica docente lo realiza la asesora pedagógica, se observan intervenciones de ella en los márgenes de las planificaciones.</p> <p>Cuentan con un proyecto institucional para abordar la ESI, el mismo se caracteriza por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar diseñado para abordar de forma continua y además reforzar con actividades específicas.</li> <li>• Estar vinculado fuertemente a temáticas emergentes.</li> <li>• Las actividades están pensadas para grupos separados por edades y por género.</li> <li>• Incluye talleres con una ginecóloga infanto juvenil (en las cuales no está presente ningún adulto referente de la institución).</li> </ul> <p>Se expresan dificultades para generar espacios de encuentro entre docentes, de forma tal que permita el trabajo coordinado entre ellos, para mitigar este inconveniente se refuerza la tarea de la asesora pedagógica.</p>	
Docente	1	2	3
Espacio curricular y curso.	Construcción de la ciudadanía. 1º, 2º y 3º año	Construcción de la ciudadanía. 1º año	Construcción de la ciudadanía. 2º y 3º año

Prácticas pedagógicas	Contenidos	<p>Relacionados con saberes cognitivos y de habilidades sociales. Prefiere trabajar temáticas relacionadas con la convivencia y evita contenidos relacionados con la salud o la prevención, menciona que estos temas son más de biología y deberían trabajarse en ese espacio.</p> <p>Reconoce en su planificación contenidos relacionados a saberes cognitivos.</p>	<p>Relacionados con saberes cognitivos y de habilidades sociales. Menciona que trabaja a gusto con la dimensión biológica. Referencia sobre el documento de los lineamientos curriculares, pero duda sobre si los contenidos seleccionados en su planificación están o no especificados en los lineamientos.</p>	<p>Relacionados con saberes cognitivos y de habilidades sociales. Aclara que no le gusta trabajar temas referidos a salud, biológicos o prevención, creen que estos temas deberían abordarse en otros espacios curriculares. Desde un principio se niega a realizar el ejercicio de reconocer en su planificación contenidos referidos a la ESI. Manifiesta incomodidad con algunos contenidos de la ESI, mencionando por ejemplo que hay temáticas que se siente incómoda, sobre todo porque los chicos manejan otra información y otros términos que ella desconoce y que también no comparte.</p>
	Construcción metodológica	<p>Hubo intentos por trabajar de forma coordinada con otros espacios curriculares, pero no se logra concretar. Dice que planifica trabajar contenidos de ESI y lo especifica en su planificación, aunque muy pocas veces se llegan a concretar las actividades diseñadas como proyectos (en general por falta tiempo).</p> <p>En la planificación no se detallan los recursos. Utiliza: cuadernillos que son entregados por la institución, videos (realizados por nación o provincia), artículos periodísticos e imágenes disparadoras, no buzón, no intento trabajar de forma coordinada con otras instituciones. No planifico realizar actividades con la familia. Siente tranquilidad sabiendo que desde la institución se organizan actividades específicas para la ESI, y es uno de los docentes que se ofrece para trabajar en las actividades propuestas por el equipo de gestión.</p>	<p>Hubo intentos por trabajar de forma coordinada con otros espacios curriculares, pero se logró parcialmente. Dice que trabaja contenidos de ESI de forma planificada y que lo plasma en el documento.</p> <p>En la planificación se detallan los recursos, lectura comprensiva, argumentación oral y escrita, videos, libros de texto, no usa el buzón ni tampoco planifico trabajar con otras instituciones. Menciona que la familia puede saber lo que se está trabajando por el material que ella sube a la plataforma, así también considera que si algún tutor quiere hacerle alguna pregunta pueden realizarla en cualquier momento por la plataforma.</p> <p>No referencia sobre el proyecto que realiza la institución para la ESI.</p>	<p>No hubo intentos de trabajar de forma interdisciplinar. Trabaja contenidos de ESI de forma espontánea según la dinámica de las clases. En la planificación se detallan los recursos, libro de texto, cuadernillo de elaboración propia, artículos periodísticos, imágenes disparadoras y videos. No usa el buzón de voz ni planifico trabajar con otras instituciones. No planifico realizar actividades con la familia. Siente tranquilidad y garantías sabiendo que desde la institución se organizan actividades específicas para la ESI, de esta forma se cree menos responsable.</p>

	<p><b>Modelos pedagógicos</b></p>	<p>Cree que sería mejor trabajar contenidos de la ESI en otro espacio, sobre todo para el ciclo básico, trabaja fuertemente con temas referidos a habilidades sociales desde la mirada de qué está bien y qué no. Poniendo el énfasis en aspectos vinculares anteponiéndose a sentimientos y considerar las experiencias personales referidas al placer. Se caracteriza por preferir abordar contenidos relacionados con leyes y derechos</p>	<p>Realiza un esfuerzo por enseñar la sexualidad desde varias dimensiones, intenta incluir aspectos relacionados con el placer y el bienestar. Expresa no tener dificultades para hablar de diferentes temáticas y nombra puntualmente la dimensión biológica, psicológica, intelectual y social.</p>	<p>Cree firmemente que sería mejor trabajar contenidos de la ESI en otro espacio. Trabaja con aspectos normativos y prefiere contenidos relacionados con el voto, la constitución nacional y el Estado desde un sentido normativo. Enfatiza la importancia de que los alumnos conozcan derechos y obligaciones.</p>
--	-----------------------------------	---	---	---

**Anexo E: características generales de los docentes participantes** en la Escuela 1 y 2 respectivamente.

Tabla 1: Descripción general de los docentes participantes

	Escuela 1	Escuela 2
Docente 1	<p><b>Género:</b> hombre</p> <p><b>Edad:</b> 44 años</p> <p><b>Antigüedad docente:</b> 18 años.</p> <p><b>Formación académica</b></p> <p><b>Nivel secundario:</b> colegio público de la Ciudad de Santa Rosa.</p> <p><b>Nivel universitario:</b> estudiante en la Universidad Nacional de La Pampa, del profesorado de Historia (75% de materias cursadas y aprobadas).</p> <p><b>Cursos a cargo:</b> 1.º, 2.º y 3.º año.</p> <p><b>Religión:</b> Adventista, actualmente se congrega.</p>	....

<p>Docente 2</p>	<p>--</p>	<p><b>Género:</b> mujer</p> <p><b>Edad:</b> 44 años</p> <p><b>Antigüedad docente:</b> 22 años</p> <p><b>Formación académica</b></p> <p><b>Nivel secundario:</b></p> <p>Escuela Normal</p> <p><b>Nivel universitario:</b></p> <p>Profesora de Historia</p> <p>Universidad pública</p> <p><b>Cursos a cargo:</b> 1º año</p> <p><b>Religión:</b> católica</p>
<p>Docente 3</p>	<p>--</p>	<p><b>Género:</b> mujer</p> <p><b>Edad:</b> 46 años</p> <p><b>Antigüedad docente:</b> 10 años</p> <p><b>Formación académica</b></p> <p><b>Nivel secundario:</b> Colegio María Auxiliadora.</p> <p><b>Nivel universitario:</b></p> <p>Licenciada y profesor en Relaciones internacionales.</p> <p><b>Cursos a cargo:</b> 2.º y 3.º año.</p> <p><b>Religión:</b> católica, no se considera practicante.</p>

Fuente: elaboración propia.

**Anexo F: descripción de aspectos generales de los directores institucionales.**

Escuela 1/ Director 1	Escuela 2 / Director 2
<p>Género: hombre</p> <p>Edad: 48 años</p> <p>Antigüedad en el cargo, en la institución y en el Nivel secundario: 4 años</p> <p>Formación académica</p> <p>Nivel secundario: Colegio Industrial de Rio Cuarto.</p> <p>Nivel universitario: Prof. En Ciencias de la educación. Universidad Adventista del Plata.</p> <p>Religión: Adventista</p>	<p>Género: hombre</p> <p>Edad: 50 años</p> <p>Antigüedad en el cargo, en la institución y en el Nivel secundario: 10 años</p> <p>Formación académica</p> <p>Nivel secundario: Colegio Domingo Savio</p> <p>Nivel universitario: Centro Regional de Educación Artística, de la ciudad de Santa Rosa.</p> <p>Religión: Católico</p> <p>.</p>

Fuente: elaboración propia.

## Referencias bibliográficas

- Alterman, N. (2008). La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas. *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (6), 127-145.
- Anijovich, R., y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula* (1), 33.
- Báez, J. y del Cerro, CG (2015). Políticas de educación sexual: Tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista del IICE*, (38), 7-24.
- Barriga, Á. D. (1997). *Didáctica y currículum*. Paidós.
- Basabe, L. y Cols, E. (2010). La enseñanza. En A. W de Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney, (Eds.), *El saber didáctico* (págs. 125-161). Paidós.
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B. y Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Gino Germani
- Borsotti, C. (2007). Temas de metodología de la investigación en Ciencias Sociales empíricas, Capítulo II: La situación problemática, Miño y Davila.
- Camilloni, A. (2010b). Justificación de la didáctica. En A. W. de Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney (Eds.), *El saber didáctico*. Paidós
- Chami, N y Wainerman, C. (2014). Sexualidad y escuela. *Perspectivas pragmáticas posibles*. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (45) ,127-152.
- Chamorro Smircic, S. A., Longobucco, H. J., y Ponce de León, M. A. (2010). ¿La gramática escolar en cuestión? La materia Construcción de Ciudadanía en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. En *Actas*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5550/ev.5550.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5550/ev.5550.pdf)
- Clement, A. (2006). *Laicidad y sexualidad*. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento. GCBA. Buenos Aires. [h\\_p://catedralaicidad.unam.mx/detalle-jorge-carpizo/54/16-Laicidad-y-sexualidad](http://catedralaicidad.unam.mx/detalle-jorge-carpizo/54/16-Laicidad-y-sexualidad)
- Coll, C. (1986). Los niveles de concreción del diseño del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 24-30.
- Coll, C. (1994). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós

- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Ediciones Akal.
- Creswell, JW y Poth, CN. (2016). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: elección entre cinco enfoques*. Publicaciones de Sage.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- De Alba, A. y Puiggrós, A. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- De Dios Herrero, M. (2018). Programa Nacional de Educación Sexual Integral en escuelas secundarias de Santa Rosa, La Pampa: el revés de la trama de una política educativa en el contexto de la práctica y desde las experiencias docentes. *Cambios y Permanencias*, (9) 552-573
- Di Liscia, M. (2009) Legislación e implementación de los derechos sexuales y reproductivos en La Pampa (Argentina): Un análisis de caso. Ponencia presentada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. Argentina.
- Díaz Barriga, A. (1985). Surgimiento de la teoría curricular. *Didáctica y currículum: Convergencias en los programas de estudio* (3.ª ed., pp. 14-21). Ediciones Nuevo Mar.
- Diker, G. (2005). Los sentidos del cambio en educación. En Frigerio, G & Diker, G (Eds.), *Educación: Ese acto político* (pp.127-138). Del Estante.
- Dios Herrero, M. (2020). *El Programa de Educación Sexual Integral en escuelas secundarias de Santa Rosa. La Pampa. ¿Hilos sueltos o trama en la institución?*, (17) ,24-34. <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/4815>
- Donini, A., Faur, E., García Rojas, A., y Villa, A. (2005). *Sexualidad y familia. Crisis y desafíos frente al siglo XXI*. Ediciones Novedades.
- Draghi, M., Legarralde, M.; Southwell, M. y Vassiliades, A. (2015), "Ejes para una historia de los docentes en América Latina". *Teoria e Prática da Educação*. 18 (1). Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidad e Estadual de Maringá-UEM, Brasil. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr9760>
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas docentes. *Perspectiva*, 20 (2), 467– 482.

- Esquivel, J. (2013). *Cuestión de educación (sexual): Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Esquivel, J. (2017). Laicidad y políticas públicas en Argentina: derecho, religión y Cultura como telón de fondo. En P. Capdevielle, (coord.), *Nuevos retos y perspectivas de la laicidad* (183-202).UNAM. <https://bicyt.conicet.gov.ar/fichas/produccion/en/9342165>
- Faur, E. (2007). La educación en sexualidad. *El Monitor de la Educación*, 11, (5ª época), 26-29
- Faur,E. (2008).*Escuelas que enseñan ESI. Estudio de las buenas prácticas pedagógicas en ESI*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación-UNICEF Argentina.
- Faur,E., Gogna,M. y Binstock,G. (2015). *La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley* (2008-2015).
- Feeney, S. (2007) *El saber didáctico I*. En A. Camilloni (Comp.), *Didáctica general*, Paidós
- Feldman, D. (1994). *Curriculum, maestros y especialistas*. Libros del Quirquincho.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30 ° ed.). Siglo XXI Editores.
- Gentili, P. (2009). “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, OEI. <http://rieoei.org/rie49a01.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (1992). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- González, B. (2010). *El currículo como proyecto educativo en sus tres niveles de concreción*. <https://es.scribd.com/document/491180347/Macro-Curricular-docx>
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de educación*, 295(1), 7-37.
- Greco, B. (2009) Sexualidad humana: Hacer pensable y decible la sexualidad en la escuela. En *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. (pp.69-81). Ministerio de Educación, GCBA.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique.
- Heritier, E. y Hormaeche, L. (2018). La formación docente entorno a la ESI en las prácticas de enseñanza (La Pampa, Argentina). *Revista Estudios En Educación*, 1(1), 29-42.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P (2008). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). McGraw-Hill

- Hillert, F., Ameijeiras, M., y Graziano, N. (2011). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Universidad de Buenos Aires.
- Latina, S. y Del Solar, S. (2000). *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar*. LOM.
- Morales, A. (2019). "Prácticas y desafíos en la enseñanza de la educación sexual integral en el ciclo básico: el caso de la provincia de La Pampa". *Educación y Pedagogía*, 31(1), 65-80.
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas* 184.
- Morgade, G., Baez, J., Díaz Villa, G., y Zattara, S. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones (Cap. 1). En G. Morgade, (comp.), *Toda Educación es Sexual*. La Crujía. Bs As.
- Morgade, G. (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula. Rosario, Argentina*. Homo Sapiens.
- Morgade, G. (2018). Doce años de la Ley de Educación Sexual Integral. Las Políticas, el Movimiento Pedagógico y el Discurso Anti ESI Recargado. *Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPED)-FFyL-UBA*, 1–21.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris. Francia: UNESCO.
- Palazzani, V. (2020). *La implementación de la Ley de Educación Sexual Integral en escuelas secundarias de gestión estatal de la ciudad de Bahía Blanca*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Sur].
- Parenzuela, N. (2016). *La Ley de Educación Sexual Integral: Sentidos, valoraciones y prácticas docentes a partir de su implementación en instituciones de nivel secundario de General Pico, La Pampa* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Pampa] <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/2389>
- Patton, M. (1990). "Analysis, Interpretation and Reporting", en *Qualitative evaluation and research methods, Parte III*. Sage
- Pedruelo, A., Kucharski, E., y Melgar, M. (2022). Educación sexual integral: Sentidos de docentes y estudiantes de nivel secundario. *Contextos de Educación*,1(33), 38-50

- Romero, G. (2017). *Chicos, ahora vamos a hablar de sexualidad: prácticas, discursos, regulaciones y tensiones en la implementación de la educación sexual en escuelas confesionales católicas de la ciudad de La Plata*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata] [https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/166/1/TMAG\\_IDAES\\_2017\\_RG.pdf](https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/166/1/TMAG_IDAES_2017_RG.pdf)
- Romero, G. (2023). *Los regímenes de género escolares como geopolíticas educativas estratégicas. Aportes para pensar la transversalidad de la educación sexual integral*. *La ventana. Revista de estudios de género*, 7(57), 41-74
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.
- Surin, A., y Zaikoski Biscay, D. (2015). Aportes desde lo formal normativo a las articulaciones entre las leyes de violencia de género y educación sexual en La Pampa. *La aljaba*, 19, 77-98.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México D.F., Fondo de Cultura Económica. Cap. 4.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (Cap. 1). Gedisa Editorial.
- Villa, A. (2005). *Sexualidad y reproducción en el escenario educativo: Discursos y prácticas de adultos del sector educación y salud en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires*. *Sexualidad y familia. Crisis y desafíos frente al siglo XXI*.
- Wainerman, V., Di Virgilio, M. y Chami, N., (2008). *La escuela y la Educación Sexual*. Editorial Manantial.
- Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud* (Tesis de Doctorado). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]

## Documentos oficiales

Ley N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral establecimientos públicos de gestión estatal y privada. Poder legislativo nacional. 24 de octubre 2006.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>

Ley N° 27.499. Ley Micaela. 10 de enero 2019. Argentina.

Organización Mundial de la Salud. (2006). Definición de sexualidad. En informes técnicos (vol.22).

Fondos de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). Escuelas que enseñan ESI.

Resolución N° 45/08. Lineamientos curriculares para la educación sexual integral. 29 de mayo de 2008. Argentina. <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res08/45-08.pdf>

Ley N° 26.618. Matrimonio igualitario. 15 de julio 2010. Argentina.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26618>

Ley N° 23.849. Convención sobre los derechos del niño. 1990. Argentina.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-23849-249/texto>

Ley N° 25.584. Régimen de inasistencia para alumnas embarazadas. 2000. Argentina.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley25273\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley25273_0.pdf)

Ley N° 25584. Ciclo escolar a alumnas embarazadas. 2002. Argentina.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25584-74073>

Ley N° 26.206. Ley de educación nacional. 2006. Argentina.  
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley N° 26485. Ley de protección integral a las mujeres. 2009. Argentina.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26485-152155>

Ley N° 25.673. Programa nacional de salud sexual y procreación responsable. 2022. Argentina.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/79831/texto>

Ley N° 24.195. Ley federal de educación. 1993. Argentina.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>

Ley N° 26.061. Ley de protección integral de derechos de las niñas, niños y adolescentes. 2005. Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26061-110778>

- Ley N° 26.130. Régimen para las intervenciones de contracepción quirúrgica. 2006. Argentina.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26130-2006-119260>
- Ley N° 25929. Parto humanizado. 2004. Argentina.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley\\_25929\\_parto\\_humanizado\\_decreto\\_web\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley_25929_parto_humanizado_decreto_web_0.pdf)
- Ley N° 27.610 - Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), obligatoriedad de brindar cobertura integral y gratuita. 2021. Argentina.  
<https://www.argentina.gob.ar/noticias/ley-no-27610-acceso-la-interrupcion-voluntaria-del-embarazo-ive-obligatoriedad-de-brindar>
- Ley N° 26.743. Identidad de género. 2012. Argentina.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26743-197860>
- Ley N° 1.369. Creación del programa provincial de procreación responsable. 1991. Argentina.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/la\\_pampa\\_legislacion\\_salud\\_reproductiva.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/la_pampa_legislacion_salud_reproductiva.pdf)
- Ley N° 2.511. Ley de Educación Provincial. 2009. Argentina.  
<https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/provincial/leyes/item/ley-2511>
- Resolución N° 340/18. 2018. Argentina.  
<https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/item/resolucion-cfe-n-340-18>