



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGIA

Ciclo de Complementación Curricular

Título:

**EDUCACION SEXUAL INTEGRAL, DERECHOS SEXUALES Y
CURRICULO: REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES Y
ESTUDIANTES DE UN COLEGIO SECUNDARIO.**

AUTORAS:

ACOSTA, Sandra Mariana

GALVIZ, Fernanda Anahí

TUTORA:

Dra. Cecilia Mazzoni

Fecha de presentación

20/11/2021

Firma de autoras

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a:

- ❖ Cada uno de los profesores y profesoras de la UGR de este ciclo de complementación curricular, por todo el aprendizaje enriquecedor que nos han posibilitado, su buena predisposición y su generosidad demostrada en los momentos difíciles de la pandemia que atravesamos. En especial a la Dra. Cecilia Mazzoni, nuestra tutora, quien nos acompañó en cada instancia de este trabajo, por su comprensión, paciencia y constancia.
- ❖ Las y los docentes y estudiantes participantes de la investigación por su disposición amable.
- ❖ La Directora del colegio de nuestra investigación, que nos recibió con amabilidad y nos abrió las puertas del colegio que dirige.
- ❖ Nuestras familias que acompañaron y apoyaron forma incondicional nuestros esfuerzos.

RESUMEN

Esta investigación se propone explorar y analizar las representaciones sociales de docentes y estudiantes de un colegio secundario de la ciudad de Salta (Argentina), en relación a la Educación Sexual Integral (ESI) y los Derechos Sexuales (DDSS) y su presencia en el currículo. Se utilizó una metodología con enfoque cualitativo de alcance descriptivo y diseño de tipo no experimental. Se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a 6 docentes y dos entrevistas grupales a 16 estudiantes de quinto año de nivel secundario. Para analizar los datos obtenidos cualitativamente, se construyeron categorías y subcategorías que permitieron – a través de un criterio temático- separar unidades de contenido para su interpretación. Entre los resultados logrados observamos que las representaciones sociales de docentes y estudiantes participantes, acerca de la sexualidad influyen directamente en la implementación de la ESI en el currículo de este colegio secundario de la Provincia de Salta. Asimismo, distinguimos las expectativas manifiestas de los y las estudiantes en cuanto a la promoción de los DDSS en una ESI que supere las perspectivas biologicistas. Como también, el interés del grupo de docentes participantes en la capacitación profesional en estos temas.

De las respuestas de todas las y los entrevistados surge la necesidad de una mirada integral de la Educación Sexual y la demanda del sector por el establecimiento de espacios psicopedagógicos institucionales en este colegio. En este sentido, este trabajo resulta un avance hacia la incorporación de una perspectiva transdisciplinaria de la ESI que permita superar los límites convencionales de la Psicopedagogía en el ámbito educativo. Como así también, un aporte al desarrollo de la reflexión psicopedagógica desde una perspectiva de género.

PALABRAS CLAVES:

Representaciones sociales – Educación Sexual Integral – Currículo – Nivel secundario – Derechos Sexuales

INDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1 Las representaciones sociales	9
2.2 La sexualidad en la escuela	13
2.3. Enfoque de género y enfoque de derechos en la práctica educativa	14
2.4. La Educación Sexual Integral como política de Estado	16
2.5. ¿Qué son los derechos sexuales y reproductivos?	18
2. 6. El currículo: herramienta transformadora	18
3. METODOLOGÍA	21
3.1. Objetivos generales y específicos	21
3.2 Enfoque metodológico	21
3.3 Diseño y alcance de la investigación	21
3.4 Participantes	22
3.5 Instrumentos de recolección de datos	23
3.6 Procedimientos de recolección de datos	23
3.7 Análisis de datos	24
4. RESULTADOS	26
4.1. Representaciones Sociales sobre sexualidad, Educación Sexual Integral y Derechos Sexuales.....	26
4.2 Educación Sexual Integral en el Currículo	30
5. CONCLUSIONES	37
6. REFERENCIAS	41
7. ANEXO	45

1. INTRODUCCIÓN

La escuela es la institución por donde pasa el mundo y a la cual se exige, constantemente, la adaptación a nuevas circunstancias socioculturales para las cuales no había sido pensada, viéndose obligada a repensarse y a crear nuevos espacios de convivencia y participación. La dinámica histórica y social cuestiona la lógica educativa convencional e influye en el proceso educativo formalizado en diversos temas. Una de esas dimensiones es la referida a la sexualidad en el ámbito escolar.

Este trabajo expone una investigación que se plantea como finalidad, develar las representaciones sociales que existen en la escuela sobre la ESI y los derechos sexuales (DDSS), específicamente, en docentes y estudiantes. A través de la categoría de las Representaciones Sociales busca explorar los significados que se construyen sobre la ESI en la escuela, como espacio privilegiado de socialización para comprender las prácticas en las aulas en relación a la misma.

En relación a la temática abordada en nuestra Tesina, mencionaremos algunas investigaciones previas sobre la educación sexual realizadas en el ámbito escolar con participantes estudiantes y docentes de nivel medio o secundario de escuelas argentinas y latinoamericanas, presentadas de acuerdo a un orden cronológico puesto que, como mencionáramos anteriormente, las circunstancias sociohistóricas condicionan las dinámicas de las investigaciones. Tres de estos estudios se orientan a la descripción del estado de situación de la educación sexual en diferentes instituciones escolares, en los cuales se caracteriza la perspectiva biomédica. Por otra parte, una de las investigaciones citadas realiza un estudio cuantitativo sobre diferencias entre hombres y mujeres ante temas de salud sexual. También marca un antecedente que consideramos de importancia, aquella que señala el vacío de metodologías de enseñanza de la Educación Sexual con una perspectiva Integral y en investigaciones sobre este tema en el campo de la Psicopedagogía.

En primer lugar, mencionaremos el trabajo de Jones (2003) que determinó - a través de 32 entrevistas a varones y mujeres de 15 y 19 años- que los temas sobre sexualidad que más le interesan a los/las adolescentes en el nivel secundario son: VIH/SIDA y/o anticonceptivos. Afirma que hasta antes de la ley de ESI (Argentina), los docentes aportaban solo respuestas biologicistas sobre estos temas. Por su parte, Quaresma da Silva (2013), realiza una investigación en la cual se entrevistó a 82 docentes de escuelas públicas y se demostró el predominio de un modelo biomédico en la ESI que privilegia la heterosexualidad, fortalece los estereotipos de feminidades y masculinidades hegemónicas y excluye las diversidades sexuales.

En Perú, Arévalo (2013), a partir de entrevistas a alumnos de quinto año de secundaria, concluyó que existe una escasa información y una forma inadecuada de abordar la educación sexual en los ámbitos escolares.

Otro trabajo de investigación al que referiremos es el de Carpineta et al. (2016), quienes realizaron entrevistas colectivas de tipo semiestructuras a grupos homogéneos de adolescentes con una edad promedio de 16, en un colegio de Argentina. Los varones evidenciaron que los Derechos sexuales y reproductivos en la adolescencia responden a patrones de cuidado y temáticas definidas y condicionadas por el género ya que demostraron que ellos tienen un mayor conocimiento relacionado al preservativo.

El trabajo de investigación presentado en Venezuela y en Colombia de González et al. (2018) tuvo como objetivo generar algunos fundamentos epistemológicos como base para la construcción teórica de un modelo psicopedagógico en educación sexual dirigido a los adolescentes. Efectuada bajo el paradigma cualitativo en el marco de métodos fenomenológicos - hermenéuticos sustentado en el estudio de casos. Se realiza en dos fases inicialmente, con los estudiantes de noveno grado aplicando encuestas. En la segunda fase se recurre a un grupo de diez informantes claves seleccionados a quienes se les aplica entrevista en profundidad. Obtienen como resultado un modelo que se convierte en un currículo complementario para la formación y capacitación integral de los individuos. Los investigadores lograron establecer la conceptualización filosófica y la conceptualización psicopedagógica esperada: Un coronamiento teórico para la enseñanza de la educación sexual.

Teniendo en cuenta los temas abordados en los trabajos mencionados, nos pareció apropiado proponer una investigación que tenga como objetivo la exploración y la caracterización de las representaciones sociales de docentes y alumnos que modelan la educación sexual en una escuela alejada de los centros urbanos, su implicancia en el currículo áulico e institucional. Con aportes de conceptos de la Psicología Social y desde la perspectiva de género y un enfoque integral; abordamos las ideas que circulan alrededor de la ESI en un colegio secundario de la provincia de Salta.

A raíz de esto, la pregunta que orienta la presente investigación es ¿Cuáles son las representaciones sociales de docentes y estudiantes en relación a la ESI y DDSS y cómo se evidencia en el currículo de un colegio secundario de Salta?

En el proceso de enseñanza/aprendizaje las relaciones que se dan entre docentes y estudiantes no están despojadas de las representaciones que cada uno de ellos elabora acerca de sí mismos, del otro y del conocimiento. Por esta razón, la Psicopedagogía encuentra particular interés en la ESI porque tanto desde las teorías psicoanalíticas que plantean la sexualidad como estructurante de la subjetividad; como de las perspectivas de la complejidad que comprenden al ser humano en sus cualidades múltiples y complejas; la sexualidad se constituye como un elemento ineludible para abordarla en situación de aprendizaje. La Psicopedagogía se preocupa por la ESI, entonces, porque solo al contemplar al sujeto que aprende en su complejidad podrá garantizar un aprendizaje significativo.

En función de lo explicitado, puntualizamos como objetivo principal de esta investigación explorar y analizar las representaciones sociales de docentes y estudiantes de un colegio secundario de la Provincia de Salta (Argentina), en relación a la ESI y los DDSS y presencia en el Currículo.

A partir de este objetivo general se desprenden como objetivos específicos: caracterizar e interpretar las representaciones de docentes y estudiantes del colegio seleccionado sobre la sexualidad en la adolescencia y los DDSS; analizar las estrategias de promoción de DDSS en el marco de la ESI que

se implementan en el currículo. Y, por último, examinar y comparar las expectativas de los y las estudiantes en relación a la promoción de los DDSS en la ESI con las estrategias implementadas por los y las docentes de esta institución.

Este trabajo investigativo está organizado en tres capítulos: marco teórico, metodología y resultados y un apartado final de conclusiones. Dentro del apartado correspondiente al marco teórico se desarrollan las conceptualizaciones vinculadas a las representaciones sociales, la sexualidad en la escuela, el enfoque de género y el enfoque de derecho en la práctica educativa, la educación sexual integral como política de estado, los derechos sexuales y reproductivos y el currículo. En el apartado referido al marco metodológico se plantean los objetivos, el enfoque y diseño de investigación, describiendo a la institución que ofició como escenario empírico y a los instrumentos de recolección de datos y análisis de los mismos. El tercer capítulo contiene los principales resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas y su interpretación. Por último, a modo de cierre, se exponen las conclusiones intentando resaltar las contribuciones realizadas a la psicopedagogía.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Las representaciones sociales

Esta investigación se propone indagar sobre las representaciones de docentes y estudiantes que son parte de una institución educativa frente a determinado tema: La educación sexual y sus contenidos curriculares. Algunos autores denominan representaciones sociales (RS) a las formas de pensamiento que las personas desarrollan en las comunidades de las que forman parte y que pueden o no acercarse a lineamientos académicos:

Las RS son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata. Estos conocimientos forman parte del conocimiento de sentido común. Las RS se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana. El conocimiento es, ante todo, un conocimiento práctico que permite explicar una situación, un acontecimiento, un objeto o una idea y, además, permite a las personas actuar ante un problema (Piña Osorio & Cuevas Cajiga, 2004, p.108)

Consideramos que las RS intervienen de forma directa en la adopción de una postura frente a las situaciones de la vida diaria ya que surge de las relaciones sociales como así también, es capaz de transformarla.

Las personas no elaboran representaciones sociales cristalizadas, sino que también es posible que construyan/constituyan relaciones novedosas con el objeto de representación:

Determinan o modifican la toma de postura ante un objeto, persona o hecho, dado que éste se encuentra íntimamente ligado a las relaciones sociales y a la organización de procesos sociales. Así, las RS son un pensamiento constituido y constituyente. Es constituido porque genera

productos que intervienen en la vida social que se utilizan para la explicación y comprensión en la vida cotidiana. Son constituyentes porque intervienen en la elaboración de la realidad de la vida cotidiana. (Piña Osorio y Cuevas Cajiga, 2004, p.109).

Las Representaciones Sociales se ubican en un punto intermedio entre lo psicológico y lo social. Porque si bien, se originan a partir de intercambios sociales, “habitan” en sujetos particulares. (Alasino, 2011). Es importante tener en cuenta, también, que cada representación es una representación social de algo: tiene un contenido de imágenes, informaciones, opiniones que se relacionan con un objeto. Un evento deportivo, una clase de biología, una persona, un objeto material son objetos, es una representación social “de alguien”. “Cada representación social puede ser por ello también influenciada por el lugar o posición ocupado por el individuo en el mundo social.” (Alasino, 2011, p.3)

Otra de las características por las que analizamos esta investigación a partir de la corriente de las representaciones sociales es porque responde a una forma de conocimiento propia de las sociedades contemporáneas: “La emergencia de espacios sociales plurales y la difusión creciente de información a través de las tecnologías de la comunicación llevó a la diversificación del espacio social y del conocimiento socialmente generado en cada uno de estos sub-espacios.” (Alasino, 2011, p.4)

Es imprescindible aquí, hacer la distinción de RS con representaciones colectivas. Siguiendo a Durkheim (como cita Alasino, 2011), podemos definir a las representaciones colectivas como la modalidad en que el grupo se piensa en sus relaciones con los objetos que lo afectan. (p.4). La primera distinción entre la noción sociológica y el término representaciones sociales que se subraya es que las representaciones colectivas son generalizadas mientras que las representaciones sociales son particulares, actúan sobre un grupo particular de personas y hacen referencia a objetos también particulares, afirman Piña Osorio, Cuevas Cajiga (Citado por Alasino, 2011). Los conceptos de Durkheim buscan diferenciar representaciones sociales de representaciones colectivas para mostrar las diferencias entre disciplinas:

Por un lado, distinguir aquellas cuyo objeto es el estudio de los fenómenos individuales, psicológicos, y por el otro, a la sociología, cuyo objeto de estudio es la sociedad, los hechos sociales. Por el contrario, desde la perspectiva de las representaciones sociales, existe una articulación en el análisis de las dimensiones individuales, interindividuales y sociales.” (Alasino, 2011, p.4)

Para lograr nuestros objetivos y la investigación, propiamente dicha, asumimos el análisis de las representaciones sociales en la práctica pedagógica y de los agentes educativos (docentes) y estudiantes; desde una perspectiva social y compleja. E incluyendo los aportes de diferentes disciplinas que intervienen en el estudio de la inclusión de la enseñanza sobre sexualidad en los ámbitos educativos. Sobre todo, porque las reflexiones sobre educación sexual en investigaciones psicopedagógicas no han tenido un amplio desarrollo hasta la fecha, sigue siendo un campo poco explorado en esta disciplina:

Al aislar los mecanismos socio-cognitivos que intervienen en el pensamiento social, el estudio de las representaciones sociales ofrece una poderosa alternativa de los modelos de la cognición social. Su alcance en psicología social no se detiene ahí, ya que debido a los lazos que las unen al lenguaje, al universo de lo ideológico, de lo simbólico y de lo imaginario social y debido a su papel dentro de la orientación de las conductas y de las prácticas sociales, las representaciones sociales constituyen objetos cuyo estudio devuelve a esta disciplina sus dimensiones históricas, sociales y culturales. Su teoría debería permitir unificar el enfoque de toda una serie de problemas situados en la intersección de la psicología con otras ciencias sociales. (Jodelet, 1986, p.26)

La corriente de las representaciones sociales, como concepto multidisciplinar, abarca la posibilidad de abordar los fenómenos educativos. Este abordaje habilita el desarrollo de alternativas, técnicas e instrumentos para el propio ámbito educativo y el tema investigado en relación a la Educación Sexual Integral, ya que permite la interacción entre disciplinas. (Alasino, 2011, p. 10)

Sautu (como cita Alasino, 2011) afirma que es posible afirmar que:

Estamos en presencia de una representación social si podemos reconocer en el fenómeno los siguientes atributos: 1) ser una construcción social e histórica; 2) basada en conocimientos y creencias colectivas; 3) constituida como un elemento interpretativo de la situación social; 4) impregnada del sistema de valores sociales y culturales; 5) que conforma un modelo o contra-modelo de comportamiento; 6) que guía la práctica. (Alasino, 2011, p.2)

La conexión entre las representaciones y las prácticas sociales es uno de los componentes que destacan la relevancia de las RS como campo de investigación. Las representaciones sobre los temas propuestos en este trabajo posibilitaron el análisis de la organización de la interacción social puesto que son las regulaciones sociales las que direccionan la visión de los actores particulares. En este sentido, sostiene Sautu, (como cita Alasino, 2011) cumplen dos funciones principales: posibilitar a los individuos dominar y dar sentido al mundo físico y social; y habilitar la comunicación mediante códigos compartidos que permiten nombrar y clasificar aspectos del mundo social (Alasino, 2011, p.4).

Además, comprender las RS en el ámbito educativo, nos brinda un panorama de la situación frente a desafíos educativos como la Educación Sexual Integral (ESI) en los colegios de educación secundaria:

Las representaciones sociales hegemónicas, así como las que conforman el pensamiento de los docentes sobre los alumnos y de estos sobre los primeros, tienen fuertes implicancias en la configuración y percepción del

trayecto educativo. Las nociones sobre lo que es posible hacer, alcanzar, pensar en el marco de un aula entre docentes y alumnos son ideas fuerzas que pueden ejercer un impacto sobre la experiencia que efectivamente desarrollan los actores. (Alasino, 2011, p.6)

2.2 La sexualidad en la escuela

Para enmarcar los temas de esta investigación, recurrimos a una conceptualización de López Gómez (2005): la sexualidad debe entenderse como el resultado de una construcción histórica en un contexto social que implica, también, lo cultural y lo político. No puede pensarse por fuera de las relaciones sociales, intercambio entre seres sexuados. “Incluye tanto sus productos simbólicos como las bases materiales sobre las cuales se sostienen. Como proceso de construcción socio-histórica, implica reconocer la variabilidad social de las formas, las creencias, las prácticas y los significados a ellas asociadas.” (López Gómez, 2005, p. 24)

El estudio, la investigación de la sexualidad o de la implementación de educación sexual en las escuelas argentinas, merece -por su complejidad- un abordaje interdisciplinario con aportes desde la interacción de diversas ciencias. Como dice López Gómez (2005) “La sexualidad se instituye como campo transdisciplinario. La sexualidad en su diversidad y complejidad requiere para su investigación de enfoques abiertos, interdisciplinarios”. (p. 26)

Asimismo, consideramos en esta investigación que la sexualidad habita en las escuelas desde siempre, porque es parte inseparable de los seres humanos y, aunque esto recién se explicita –en Argentina- como contenido curricular desde la Ley 26.150 (2006, 4 de octubre). Sin embargo, “La sexualidad estaba y está en todas partes porque es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad.” (Morgade, 2011, p.10).

Frente a la creencia extendida que afirma que la escuela ha enseñado poco o nada sobre la sexualidad y que esta cuestión estuvo ausente desde el curriculum hasta las prácticas institucionales (rituales, discursos) y lejos de considerarla como un tema proscrito, el avance de la investigación pedagógica ha echado luz a los distintos mecanismos, estrategias y discursos que dan significado a las sexualidades y también a las identidades de género en la socialización escolar, reforzando estereotipos históricos sobre el “ser mujer” y el “ser varón” y sobre los modos de experimentar y saber sobre la sexualidad. (Zemaitis, 2016, p.10-11)

Para este trabajo remarcamos los conceptos de sexualidad que la comprendan como una construcción social y cultural que posibilita una mirada amplia que supera las acepciones anatomistas-biologicistas, la cual dominara los discursos escolares durante mucho tiempo. La sexualidad “resulta ser un fenómeno complejo precisamente porque para abordarla, no se la puede reducir a la dimensión genital ni a la cuestión puramente de la reproducción de la especie.” (Zemaitis, 2016, p. 19)

Por otra parte, Gómez (2004) define los mecanismos sociales de control de la sexualidad que produce resistencias en el seno de la sociedad ya que se asocia con temas problemáticos y de peligrosidad:

Al referirnos a la sexualidad distinguimos los fines erótico – placenteros (del orden de lo subjetivo) y los fines reproductivos. (...) En nuestras sociedades y hasta el momento, parece generar mayor alivio hablar de la salud y la reproducción, que de la sexualidad y el placer. (p. 27)

2.3. Enfoque de género y enfoque de derechos en la práctica educativa

Los datos recolectados en el presente trabajo investigativo fueron considerados a partir de un enfoque de derechos y el enfoque de género. Para

ello es conveniente establecer las perspectivas que se aplicaron para su análisis. En primer lugar, entendemos que la Escuela, explícita o implícitamente, se implica en la producción de una visión de mundo y es parte de la construcción de los valores, las tradiciones, los conocimientos que se entrecruzan en ese ámbito. Y que por lo tanto no es un espacio neutro.

Afirma el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (2019, p.9) que:

La perspectiva de los derechos de la niñez y el enfoque de género son inseparables de la consolidación y profundización de las democracias, no solo como forma de gobierno, sino como estilo de vida respetuoso de la dignidad de todos por encima de las diferencias” (Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes, 2019, p.9)

Las perspectivas mencionadas articuladas entre sí, son una formulación poco desarrollada en políticas públicas aún. Significa una estrategia que supera la lógica asistencialista y las políticas que contribuyen a mantener los roles tradicionales de niños y mujeres interior de las estructuras familiares y sociales. La deconstrucción de las representaciones sociales que justifican y perpetúan relaciones de asimetría y subordinación entre seres humanos de diferente condición es la única forma de promover y proteger derechos. (IINNyA, 2019)

Es importante entender la ESI desde el enfoque de derechos y el enfoque de género de forma articulada. Para nuestra investigación, se considera que la perspectiva de derechos se enriquece por el enfoque de género dado que posibilita visibilizar la incidencia de esta variable tanto en la promoción como en la vulneración de derechos. Asimismo, el enfoque de género y la lucha por la deconstrucción del orden patriarcal, se ven enriquecen y potencian por una concepción que ve en la infancia un sujeto potente, capaz de recrearse y recrear el entorno social. Por esta razón, estas son herramientas para el abordaje de diversas problemáticas. (IINNyA, 2019)

Desde estas perspectivas –también- se considera fundamental que las instituciones escolares orienten y encuadren su trabajo en torno a los conceptos de PROMOCIÓN y PREVENCIÓN, ejes pertinentes para desarrollar la tarea educativa en este ámbito. El enfoque de la Promoción implica apoyar e inspirar las potencialidades de los sujetos. Este enfoque supone sujetos activos, que construyen proyectos de vida y personales de crecimiento, con expectativas de desarrollo en sus comunidades como así también sus derechos individuales como los Derechos sexuales. Por su parte, la Prevención remite a actuar antes de que se presenten los problemas. Es decir, lograr reconocer que ciertas prácticas y conductas asociadas a la sexualidad producen consecuencias negativas para los sujetos (embarazo precoz, relaciones sexuales insatisfactorias, abuso sexual, prostitución, transmisión de enfermedades, etc) por lo que es importante poder evitarlas. (Dirección General de Proyectos y Políticas Educativas, 2007)

Ahora bien, si nos posicionamos sólo en la vereda de la prevención corremos el riesgo que, en el intento de prevenir estas situaciones no deseadas, caigamos en la patologización de la sexualidad, esto es, pensar, sentir y transmitir que la sexualidad es un problema y las enfermedades su consecuencia. (Dirección General de Proyectos y Políticas Educativas, 2007, p.16)

2.4. La Educación Sexual Integral como política de Estado

La sanción de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) (Ley 26.150, 2006, 4 de octubre) marcó un hito en la Historia de la Educación en Argentina ya que, desde entonces, el Ministerio de Educación de la Nación comienza a delinear acciones para su efectivo cumplimiento.

La ESI - en Argentina- es una consecuencia de los debates y orientaciones de organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la UNESCO, sobre sexualidad y derechos sexuales y reproductivos; los cuáles podrán ser garantizados a todas las personas si es que pueden acceder a la información y conocimientos desde esta perspectiva.

La UNESCO orienta la Educación Integral en Sexualidad entendiendo que la sexualidad está presente a lo largo de la vida, se exterioriza de diferentes formas e interactúa con la madurez física, emocional y cognitiva. “La educación es una herramienta importante en la promoción del bienestar sexual y en la preparación de niños y jóvenes para que tengan relaciones saludables y responsables en las etapas diferentes de su vida.” (2018, p.17).

El enfoque integral de la ley y de los contenidos aprobados desafía muchos de los patrones establecidos en una cultura rebotante de mitos, estereotipos y prejuicios relativos a la sexualidad, el género y la diversidad. La tarea requiere desandar un camino en el cual se forjó un profundo tabú en relación con la educación sexual, pero no alcanza con ello. Además, es necesario construir capacidades para que los y las docentes brinden contenidos adecuados, integrales y orientados según los lineamientos comunes. (UNICEF Argentina, 2018, p.16)

Con la ley de Educación Sexual integral (ESI) (Ley 26.150, 2006, 4 de octubre) se les suma un nuevo rol a las escuelas argentinas y se elaboran una serie de cuadernos de ESI para guiar la actividad en el aula. En el prólogo afirma que la escuela es uno de los espacios propios para transformar las prácticas culturales enraizadas fuertemente en la sociedad, que ahondan las vulnerabilidades e imposibilitan que las infancias y adolescencias de Argentina se desarrollen de forma plena. Por lo que se precisa la necesidad de otorgarles la posibilidad de ejercer la libre elección, de que adquieran la capacidad crítica para cuidar de sí mismos y de otros, para que conozcan sus derechos y los ejerzan y, fundamentalmente, sean “soberanos de sus cuerpos”. (Ministerio de Educación de la Nación, 2009, p.7)

Para los fines de esta investigación tomamos los conceptos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2018) que define la Educación Sexual Integral como:

Proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para: realizar su

salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos. (p. 16).

2.5. ¿Qué son los derechos sexuales y reproductivos?

Los lineamientos de la ESI marcan claramente la inclusión en los contenidos de cada nivel educativo, de los derechos sexuales y reproductivos (DDSS).

La definición de los derechos sexuales y reproductivos se encuadra en las definiciones de los derechos humanos, ya que ellos constituyen el marco general en el cual se construye esta noción; que reconoce la facultad de las personas de tomar decisiones libres acerca de su vida sexual y su capacidad reproductiva (Boga, 2013, p.2)

En cuanto a los reconocimientos de organismos internacionales de los DDSS en el año 2002, la OMS considera fundamentales para el logro y el mantenimiento de la salud sexual los siguientes derechos: el derecho a la libertad sexual, a la autonomía, integridad y seguridad sexual del cuerpo, a la privacidad sexual, a la equidad sexual, al placer sexual, a la expresión sexual emocional, a la libre asociación sexual, a la toma de decisiones reproductivas, libres y responsables, a la información basada en el conocimiento científico, el derecho a la educación sexual integral y el derecho a la atención de la salud sexual. (Zemaitis, 2016, p. 45)

2. 6. El currículo: herramienta transformadora

El currículo ha sido conceptualizado desde diversas teorías, pero en su uso más extendido se identifica con un programa de actividades planificadas ordenadas metodológicamente y secuenciadas, relacionadas con los objetivos de aprendizajes que determinada sociedad espera de la escuela. Superando esta mirada tecnicista, Sacristán (1998). propone una reflexión menos reduccionista y

sostiene que el currículum es parte de múltiples tipos de prácticas -más allá de sólo las prácticas pedagógicas de enseñanza- de orden político, administrativo, de supervisión, de creación intelectual, de creación de medios, etc.; subsistemas que inciden en la acción pedagógica. Ámbitos que pueden ser distintos de un sistema educativo a otro, de un contexto histórico a otro, de un sistema político o social a otro; sus usos generan tradiciones, creencias, conceptualizaciones que inciden en los usos pedagógicos y que son más evidentes en los momentos de cambios históricos. (Sacristán, 1998, p. 24-25)

Otra definición de currículo considera que es la propuesta educativa de una institución que implica un conjunto de acciones que pone a consideración de los diversos públicos (padres de familia, estudiantes, docentes, directivos, administrativos, autoridades educativas y población en general) a fin de expresar las metas de formación en los educandos que accedieren a ella.

El Currículum es lo que la escuela ofrece: no un documento o un escrito, sino la puesta en marcha del proceso como tal. El currículum de una institución educativa sólo se pone de manifiesto cuando se implementa, pues en ese momento es cuando cobra vida. Antes de esto el currículum es letra muerta (Barraza Escamilla, 2018, p.115)

Los debates sobre currículum, introducen el concepto de Currículo Oculto refiriéndose a aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y la vida de las aulas (Giroux, 1983, p. 72).

El concepto de *currículo oculto* contribuye en el análisis, no sólo las relaciones sociales en las aulas y en las escuelas sino también los “silencios” estructurales y los mensajes ideológicos que conforman al conocimiento en la escuela. (Giroux, 1983).

En esta investigación, la noción de currículo oculto, junto al análisis de las representaciones sociales que circulan en el ámbito estudiado será importantes para la comprensión de la situación planteada como objeto de estudio:

“Es importante que la noción de currículo oculto se una a la noción de liberación, cimentada en los valores de la dignidad personal y de la justicia

social. Como tal, la esencia del currículo oculto sería establecida en el desarrollo de una teoría de la escolarización preocupada tanto por la reproducción como por la transformación” (Giroux, 1983, p 89).

Por otra parte, el documento que reúne los fines y objetivos de la educación nacional y regional también es denominado Proyecto Curricular Institucional (PCI), es el modelo de organización que la institución educativa proyecta para responder a las necesidades e intereses de los diferentes actores de la comunidad educativa y vecinal. Precisa de un diagnóstico de su realidad para elaborar un plan operativo enmarcado en el PCI, el cual deberá ser revisado y evaluado periódicamente. (Vallejo, 2002, p. 114-128).

Estos conceptos son claves para esta investigación porque, como dice Vallejos (2002):

Un proyecto curricular institucional está formado por una síntesis de posiciones epistemológicas, psicológicas y educativas que pretenden desarrollar a través de unos lineamientos metodológicos para modelar la práctica de la enseñanza; de allí surge la idea de concebirlo como un instrumento potente para la transformación. (p.19)

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos generales y específicos:

General:

Explorar y analizar las representaciones sociales de docentes y estudiantes de un colegio secundario de la ciudad de Salta (Argentina), en relación a la ESI y los DDSS y su presencia en el currículum.

Específicos

- 1- Caracterizar e interpretar las representaciones de docentes y estudiantes del colegio seleccionado sobre la sexualidad en la adolescencia y los DDSS.
- 2- Analizar las estrategias de promoción de DDSS en el marco de la ESI en el colegio examinado implementadas dentro del currículum.
- 3- Examinar y comparar las expectativas de los y las estudiantes en relación a la promoción de los DDSS en la ESI con las estrategias implementadas por los y las docentes de la institución elegida.

3.2 Enfoque metodológico

En esta investigación se tomó un enfoque metodológico *cualitativo* porque se consideró como el más pertinente al trabajo planteado. Este tipo de enfoque permite desarrollar y analizar preguntas e hipótesis durante todo el proceso de la recolección y el análisis de los datos, incluso antes y después de la misma.

La característica dinámica de este tipo de enfoque permitió revisar y replantear las preguntas investigativas y, en algunos casos, priorizar unas sobre otras. (Hernández Sampieri et al., 2006)

3.3 Diseño y alcance de la investigación

El diseño que se utilizó para esta investigación es de tipo *no experimental*, por lo que la misma no ha manipulado las variables de forma deliberada.

Una característica importante de la investigación no experimental es que estudia y analiza los fenómenos tal como se dan en su ambiente natural.

El alcance de esta investigación – por su parte- es de tipo *descriptivo*. Se adoptó este modelo para describir y explicar cómo son y se manifiestan los fenómenos, situaciones y contextos estudiados. (Hernández Sampieri et al, 2006),

Las características de los estudios de tipo descriptivos buscan especificar propiedades y características relevantes de los fenómenos analizados. Son recomendados para describir tendencias de un grupo o población distinguiendo las propiedades, las características de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno. Su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas; se limita a reunir información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren. (Hernández Sampieri et al, 2006).

3.4 Participantes

Trabajamos en esta investigación en un colegio secundario de gestión pública que se encuentra ubicado en una localidad urbanizada del norte de la Provincia de Salta, la cual no supera una población de 4.000 habitantes. Es el único colegio de nivel medio de este lugar.

Para esta investigación se trabajó con dos tipos de participantes: docentes y estudiantes. El grupo de docentes estuvo conformado por seis profesores de diferentes áreas que dictan clases en el nivel secundario de la institución elegida. Su formación académica es de nivel terciario. Dictan clases en los cursos superiores y manifestaron su voluntad de participación en esta investigación.

Los participantes estudiantes fueron divididos en dos grupos compuestos por ocho participantes cada uno: conformados por cuatro varones y cuatro mujeres, alumnos y alumnas de quinto año de nivel secundario. Las edades oscilan entre 17 y 20 años. Pertenecen al único curso de quinto año de la institución que registra una inscripción anual promedio de 40 jóvenes. El criterio de selección fue el que pertenezcan al mismo nivel educativo y que manifestaran sus ganas e interés de hablar del tema ESI.

Una característica para destacar sobre la población estudiantil de este colegio; es que al mismo concurren tanto jóvenes de zonas urbanas como de zonas rurales.

3.5 Instrumentos de recolección de datos

Para esta investigación de enfoque cualitativo, la recolección de datos fue el paso fundamental que permitió que se obtuvieran los datos necesarios para analizarlos y comprender las motivaciones subyacentes y los significados de los comportamientos de las personas participantes. (Hernández Sampieri et al, 2006)

Por los objetivos planteados en este trabajo, resultó apropiada la *entrevista* como instrumento de recolección de datos. Según Hernández Sampieri et al. (2006), “la entrevista cualitativa es una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados).” (p.403).

Las entrevistas fueron semiestructuradas y constaron de quince preguntas tanto para los docentes como para los estudiantes. Como se puede observar en el apartado Anexo las preguntas son abiertas.

Las mismas se elaboraron en relación a los ejes que se plantean los objetivos generales y específicos de esta investigación.

Las entrevistas a los docentes fueron individuales y realizadas en el mismo establecimiento educativo.

Con los estudiantes se realizaron entrevistas grupales dividiéndolos en dos grupos de 4 estudiantes cada uno.

3.6 Procedimientos de recolección de datos

El primer contacto para la recolección de datos de esta investigación se realizó en forma presencial en la institución. Se presentó una nota a la directora de la misma, solicitando autorización para efectuar las entrevistas a docentes y estudiantes de su institución y los encuentros necesarios para ello, en el propio establecimiento educativo. La respuesta fue afirmativa por lo que se pasó al siguiente paso: el acercamiento a los participantes y la explicación de los objetivos

de la investigación. Una vez establecido el interés de los participantes docentes y estudiantes. Convenimos en fechas probables de encuentros.

Se les solicitó la firma del consentimiento para la realización de las entrevistas (se adjunta el modelo en los anexos).

La duración aproximada de las dos entrevistas grupales realizadas fue de 20 a 25 minutos.

En todos los casos se aplicaron entrevistas semiestructuradas; es decir, con una guía -determinada con anticipación- de preguntas de respuestas abiertas de forma presencial. Se utilizaron grabadoras para el registro de las entrevistas

Las entrevistas realizadas a los y las docentes fueron individuales, tuvieron una duración entre 10 y 20 minutos. Para ello utilizamos el tiempo de recreos u horas libres de los docentes. Se concretaron en diferentes días según su disponibilidad y concurrencia al colegio.

Las entrevistas a los dos grupos de estudiantes se realizaron, asimismo, en el colegio, durante las horas de las materias en que sus docentes se lo permitieron.

3.7 Análisis de datos

Se realizó un análisis cualitativo de los datos empleando la técnica de análisis de contenido (Rodríguez Sabiote, 2003). “La desmembración en unidades singulares del texto es una actividad imprescindible, junto a la identificación y clasificación de elementos y su síntesis y agrupamiento en un intento por llevar a cabo la reducción de datos.” (Rodríguez Sabiote, 2003, p. 9). Asimismo, se empleó el criterio temático para la identificación de unidades de contenido y su posterior análisis, es decir, el texto fue reducido en función del tema sobre el que trata. (Rodríguez Sabiote, 2003)

Además, la matriz que se construyó para el análisis de los datos se realizó considerando un sistema de categorías y subcategorías construidas de forma deductiva a partir del marco teórico y los objetivos de esta investigación, como puede observarse en el Tabla 1.

Tabla 1: Categorías y subcategorías de análisis

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<p>Representaciones Sociales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representaciones de Sexualidad • Representaciones de ESI • Representaciones sobre los Derechos Sexuales.
<p>ESI en el Currículo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas en relación a la ESI. • Estrategias de implementación didáctica de la ESI • Valoración institucional de la ESI. • Percepción sobre la capacitación docente en ESI. • Interés por un espacio institucional psicopedagógico e integral.

4. RESULTADOS

A continuación, se desarrollan los resultados ordenados según las categorías y subcategorías planteadas en la Tabla 1. A fin de identificar y ordenar las respuestas de los y las diferentes participantes en adelante, numeramos como **D1**, **D2**, etc. a las expresiones de los diferentes Docentes y como **GE1** (Grupo de Estudiantes 1) y **GE2** (Grupo de Estudiantes 2)

4.1. Representaciones Sociales sobre sexualidad, Educación Sexual Integral y Derechos Sexuales.

A través de las entrevistas realizadas sobre los conceptos que circulan sobre la sexualidad y que conforman aspectos de las representaciones sociales sobre la misma, en el grupo de entrevistados tanto docentes como estudiantes, obtuvimos respuestas que relacionan - en su mayoría- la sexualidad con aspectos biológicos y de la salud sexual, es decir responden a una perspectiva del modelo biologicista de la sexualidad que se traslada a las representaciones en torno a la ESI.

Para ejemplificar lo expresado sobre la preeminencia de la perspectiva biologicista entre los y las entrevistados, observemos los siguientes ejemplos en los que responden sobre cómo se expresa la sexualidad en la etapa de la adolescencia.

Ejemplos:

“(Son) Los cambios físicos, cambios hormonales” (GE1)

“(La ESI) Es importante (...) explicarles el tema, supongamos, de la menstruación, de la polución nocturna - en el caso de los varones- no tienen los conocimientos necesarios adecuados.” (D1)

La Teoría de las Representaciones Sociales nos ayuda a interpretar los datos recogidos ya que ofrece una poderosa alternativa para la cognición social. (Jodelet, 1986). Comprendiendo que las Representaciones Sociales “son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos con el que cada persona comprende, interpreta y actúa en su realidad inmediata” (Piña Osorio & Cuevas Cajiga, 2004). De acuerdo a la interpretación de estos aportes teóricos, observamos en las respuestas a las entrevistas de esta investigación que las representaciones sobre la ESI están influenciadas por las representaciones médico-sanitarias sobre la sexualidad que expresan un número predominante de participantes docentes y algunos estudiantes.

Ejemplos:

“estaba planificando (para la semana de ESI) que ellos (los estudiantes) hagan una encuesta (...) sobre el uso de los métodos anticonceptivos” (D2)

“hemos trabajado transformaciones físicas y psíquicas en el adolescente desde el punto de vista de la Biología” (D5)

“Desde la primaria tendríamos que saber, porque tenemos que ir preparándonos para el siguiente paso. En la primaria hablar de los cambios hormonales.” (GE1)

Relevamos también que en un porcentaje menor de respuestas de docentes se observa una representación social de integralidad de la ESI tal como lo proponen en los manuales elaborados por el Ministerio de Educación cómo, por ejemplo, los relacionados con la identidad de género. Asimismo, identificamos respuestas de estudiantes que expresan representaciones sociales que abarcan otros aspectos de la ESI, incluyendo la emocionalidad y los aspectos psicológicos:

Ejemplos:

“(La ESI abarca) la autoestima, la valoración, por ejemplo, de las diferentes elecciones sexuales (...) hemos hablado por ejemplo de los

diferentes simbolismos de los pañuelos blancos, celestes, verde, la bandera multicolor del LGBT, hemos hablado hasta de la whipala (...) los significados de estos símbolos que se conozcan, nosotros también hemos empezado a tener el tema de la violencia de género, del ni una menos.”
(D6)

“si (la ESI es) muy importante, para que las chicas puedan cuidarse más o para que no cometan errores en tan temprana edad, para uno conocerse, para saber, el autoconocimiento, lo que a uno le gusta, todo lo que engloba la ESI, porque no es solo la sexualidad sino también lo psicológico.” (GE2)

“(La sexualidad se manifiesta en la adolescencia) Cuando están de novios, en parejas, personas que les gustan, quieren experimentar algo que no conocen.” (GE2)

Las representaciones sociales sobre la ESI, que se expresan en las respuestas de los participantes estudiantes coinciden con las de los docentes en que la misma se trata de charlas o talleres específicos que se dan en esta institución sólo una semana al año.

Ejemplos:

“Es un taller, un curso, educación sexual integral, un curso que nos dan cada año para informarnos de lo que no sabemos acerca de la sexualidad.”
(GE2)

“Solo una semana cuando llegan los talleres, nada más.” (GE2)

Al preguntarles si la ESI es una clase especial en esta institución y la frecuencia en que se la presenta, la mayoría de los participantes coinciden en que la ESI es un evento que se lleva a cabo una o dos veces durante el año lectivo sin que haya un criterio común en todos los casos:

Ejemplos:

“En el colegio generalmente nos dan una semana trabajamos digamos dos veces al año ahí trabajamos hacemos muestras al final ya sea con lecturas de cuento o alguna noticia.” (D3)

“una jornada semanal o mensual que ya se implementó y se dictó en la institución.” (D5)

“en esta semana fue una semana de ESI y se va a reforzar en octubre” (D2)

En cuanto a las representaciones sociales de docentes y estudiantes, sobre los Derechos Sexuales, se advierte un desconocimiento general sobre lo que estos abarcan y que son los que garantizan el derecho a recibir información científica y laica a través de la ESI. Como así también, se desconoce que a través de los Derechos Sexuales se reconoce la facultad de las personas de tomar decisiones libres acerca de su vida sexual y su capacidad reproductiva (Boga, 2013, p.2).

Algunos de ellos muestran resistencia en sus respuestas al referirse a este tema, algunas evasivas y muchos silencios ante estas preguntas que refieren a la libertad para expresar la sexualidad, sobre la autonomía y responsabilidad para tomar decisiones relacionadas a la sexualidad, el derecho a vivir la identidad de género y la orientación sexual libremente, etc).

Ejemplos:

“(La sexualidad se expresa...) “en los dichos de los chicos, como miran a sus compañeras, chicos especiales -como ser la homosexualidad- él que se pone aritos, tiene una mirada distinta”. (D1)

“sí están los contenidos con números de ley (los DDSS), pero yo no apunto más a eso, pero si están en las cartillas que nos dan el ministerio, están especificados.” (D3)

“mira, con respecto a eso ya cada persona supongo que es dueño y libre de hacer sus cosas porque como te digo que hay chicos que son bien centrados y hay otros que son un poquito descocados y hay otros que son perfectamente liberales” (D4)

“Nunca tocamos ese tema” (GE1)

En una representación minoritaria de docentes hallamos una respuesta favorable hacia la importancia de la promoción de los Derechos Sexuales a través de la ESI.

Ejemplo:

“considero que esa promoción se debe implementar como se lo está haciendo actualmente, para que el alumno se vaya conociendo en su integridad física, se reconozca como persona y no se den los casos - como, por ejemplo- de personas que son homosexuales, que esconden su identidad y luego tienen problemas psicológicos.” (D5)

4.2 Educación Sexual Integral en el Currículo

En este apartado analizamos- a través de la categoría propuesta- las expectativas que generan la ESI y su implementación efectiva en las aulas. Como así también, la valoración institucional y la capacitación docente en este tema.

Las respuestas relevadas en las entrevistas manifiestan expectativas – explícita o implícitamente- de una Educación Sexual con un enfoque integral. La característica de “integralidad” es una mirada que “desafía muchos de los patrones establecidos en una cultura rebosante de mitos, estereotipos y prejuicios relativos a la sexualidad, el género y la diversidad”. (UNICEF Argentina, 2018)

Ejemplos:

“hay que profundizar el tema de la identidad de género (...) sobre la orientación sexual que está tan marcado, que está en los medios de comunicación los juegos, juguetes, las publicidades...” (D2)

“La autoestima, todo lo psicológico. Porque ahora en esta edad nosotros estamos creciendo y no sabemos lo que es malo o bueno o lo que te gusta si es bueno o malo.” (GE2)

“Los estereotipos. Estamos en la etapa de la adolescencia en donde no sabes quién sos realmente, querés conocerte.” (GE2)

En esta categoría referiremos –también- a las estrategias de implementación didáctica de la ESI en las aulas y la importancia que se le otorga en el proyecto curricular institucional que “está formado por una síntesis de posiciones epistemológicas, psicológicas y educativas que pretenden desarrollar a través de unos lineamientos metodológicos para modelar la práctica de la enseñanza” (Vallejos, 2002).

Algunos docentes entrevistados responden que logran introducir algunos temas de contenidos de ESI de manera transversal, en algunos casos o cómo contenido específico en las jornadas anuales que promueve la institución.

Ejemplos:

“Trato de trabajar la ESI según la columna vertebral de mi materia, cuando estoy enseñando una materia que se presta para a hablar de ESI lo explico como de forma transversal tanto en ética como filosofía.” (D1)

“Yo los incluyo dentro de mi disciplina o sea directamente, no como contenido transversal sino como algo que está ahí dentro de la planificación.” (D2)

“Generalmente son charlas explicativas, son experiencias que se dan desde la casa o alguna experiencia que cuentan los alumnos, es una charla motivacional y de ambientación con el tema.” (D5)

En una de las entrevistas realizadas, un docente del área artística expresa que su propia formación docente le ha posibilitado la reflexión sobre temas que hoy se incluyen en ESI y que- por esa razón- puede realizar “fácilmente” una transversalidad entre los contenidos de ésta y los propios de su materia.

“Yo adapto la ESI con el tema del arte (...) hemos hecho estenciles, hemos hecho banderas, hemos hecho pintar, hemos hecho murales. (...) No esto es cada vez que la curricula exige, (trato) de enseñar lo poco que puedo enseñar en el espacio de los lenguajes artísticos, del arte en sí, (...) entonces trato de dar todo lo que puedo de arte tengo que adaptar

parte del arte para dar la ESI. Yo digo que sería bueno por eso reitero que tengan ESI los chicos como una materia.” (D6)

Por su parte, los estudiantes entrevistados expresan cierta insatisfacción ya que las clases de ESI no plantean los temas que les interesan o estos no cumplen con sus expectativas. Acompañan sus respuestas con expresiones corporales y gestuales de desaliento ante la pregunta que temas tratan en las clases de ESI:

Ejemplos:

“sobre cuidarnos (...) afiches, charlas, y vimos un video” (GE1)

“todos los otros profes te dan para investigar. Sobre la violencia de género vengo viendo lo mismo desde el primer año. Nunca cambian de tema siempre te dan los mismos.” (GE2)

“Como que no te informan bien” (GE2)

“Lo (único) que nos enseñaron era todo de preservativo o si o no.” (GE1)

“te digo que no me gusta porque venimos viendo el mismo video, las mismas cosas, nos dan para que investiguemos en vez que ellos (los docentes) nos den, nos charlen, nos orienten. Lo único que me gustó fue en tercer año que vi con el profe A. vimos los canones de bellezas. Él nos explicó todo. Nos hizo ver todo eso. Es la única clase que me gustó.” (GE2)

Las diversas respuestas obtenidas en esta subcategoría entre los participantes docentes y- principalmente- en relación con las obtenidas de los y las participantes estudiantes; se pueden relacionar con la subcategoría “Percepción de la capacitación docente” refiriéndonos a este tema específico: La ESI. Asimismo, en esta subcategoría evidenciamos la autopercepción de las y los docentes sobre su propia capacitación en ESI. En primer lugar; todos manifiestan no haber recibido ninguna formación en este tema durante su preparación profesional. Un elemento esclarecedor, en este aspecto, para comprender la escasa formación en el tema, es que los y las docentes entrevistados tienen entre 15 y 25 años de desempeño en el cargo docente, por lo que, en su mayoría, para poder superar las representaciones constituidas hasta el momento, supondría una revisión de la propia formación recibida

Por otra parte, mencionan pocas posibilidades de capacitación docente – pos títulos, cursos- tanto, por la realidad de su ubicación geográfica alejada de los principales centros urbanos y académicos de la provincia. Como así también, por la mínima oferta de capacitación institucional propuesta. Algunos docentes expresan *“sé que (solo) llamaron a diez personas de cada colegio”* (D1); *“Algunas capacitaciones se hicieron; (...) nos capacitaron a seis docentes.”* (D2).

Dos docentes expresan su preocupación ante la autopercepción de su competencia en ESI.

Ejemplos:

“Es muy delicado ese tema (dar ESI) porque yo veo que eso trae problemas. (...) (yo) trato de no meter mis ideas sino tratar de ser muy específico en lo que uno da (...) pero es muy complicado, no manejo mucho el tema no he tenido una formación en este ámbito.” (D1)

“actualmente, (...) se está capacitando, hay dos o tres docentes en estos últimos meses que están capacitándose (en ESI). Si, lo considero necesario porque el tema del abordaje se tiene que hacer como una disciplina científica y no solamente como algo así, aleatorio o algo improvisado.” (D5)

Se desprende de los resultados de la subcategoría mencionada una relación directa con la subcategoría *Valoración institucional de la ESI*; dado que aquí será necesario analizar si el modelo de organización que propone la institución educativa investigada- que se refleja en el Proyecto Curricular Institucional (PCI)- responde a las necesidades e intereses de los diferentes actores de la comunidad educativa y si se basa en un diagnóstico de su realidad y si este es revisado y evaluado periódicamente. (Vallejo, 2002).

Las representaciones sociales, en tanto, conocimiento práctico permite exponer las valoraciones socialmente construidas, que se expresan en la práctica docente. Los silencios y vacíos en las planificaciones de cada docente, en relación a la ESI, se interpretan como parte de un *currículo oculto*, al mismo tiempo que organizan los procesos simbólicos. Forman parte del *currículo oculto* las “normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales

en la escuela y la vida de las aulas.” (Giroux, 1983, p. 72). Por esta razón, consideramos que teniendo en cuenta todas las expresiones de los y las participantes, la educación sexual está en esta escuela desde siempre, predominantemente, en su modalidad prescriptiva.

Ejemplos:

“Hay una bajada de línea por parte de la dirección para que después nosotros vayamos haciendo. Todo docente con su perfil profesional está apto para hacer y elegir los temas que tienen que trabajar.” (D2)

“(La ESI...) si está en la jornada que hacemos a principios de años ahí se habla, ahora si la directora lo tiene manuscrito – digamos, escrita ahí (en el PCI), eso yo ignoro- pero sí sé que se habla y que se presentan proyectos. Sería importante, incluirla.” (D5)

“En el PEI (Proyecto Educativo Institucional), no está. En el PEI de este colegio muchas veces hemos intentado (que se incluya la ESI)” (D6)

La importancia y valoración institucional de determinados contenidos curriculares se ve expresada en su inclusión en el proyecto curricular institucional que está “formado por una síntesis de posiciones epistemológicas, psicológicas y educativas que pretenden desarrollar a través de unos lineamientos metodológicos para modelar la práctica de la enseñanza; de allí surge la idea de concebirlo como un instrumento potente para la transformación.” (Vallejos, 2002, p.19)

En esta categoría hemos propuesto la subcategoría *Interés por un espacio institucional psicopedagógico e integral* porque identificamos en las respuestas una necesidad de incorporación de profesionales de la salud mental en esta institución educativa. Los participantes expresan que una posibilidad de implementar la ESI de forma adecuada sería con el apoyo de un equipo interdisciplinario a través del Programa Orientación Escolar que ya funciona en algunas instituciones de la provincia de Salta.

Algunos docentes expresan la necesidad de que sean otros profesionales de otras áreas los que respondan a las exigencias en el tema o que se imparta desde un espacio curricular específico.

Ejemplos:

“Los que tienen que dar ESI son gente especializada: profesor de biología, o enfermeros, médicos la parte psicológica psicólogos, psicopedagogos y la parte espiritual un sacerdote, esa es mi propuesta...” (D1)

Sin embargo, otros docentes entrevistados consideran la posibilidad de un trabajo transdisciplinario con otros profesionales para abordar la ESI:

Ejemplo:

“si es necesario porque, esos especialistas (Psicólogo, psicopedagogo) en (estos) temas nos van ayudar a nosotros a abordar desde el punto de vista metodológico. Es importante tenerlos en la institución.” (D5)

“tienen que ser personas capacitadas y muy bien formadas para desempeñar ese trabajo. (Orientación psicopedagógica)” (D4)

Estas propuestas se acercan a la mirada de López Gómez (2005) “La sexualidad se instituye como campo transdisciplinario. La sexualidad en su diversidad y complejidad requiere para su investigación de enfoques abiertos, interdisciplinarios”. (p. 26)

Los y las estudiantes expresaron que no tienen ningún tipo de contención de tipo psicológica o psicopedagógica para acudir con interrogantes sobre ESI ni una relación de confianza con los y las docentes, en su mayoría, que puedan darles una respuesta buscada. Expresan sentimientos de desorientación y abandono con respecto al tema.

Ejemplos:

“no tenemos a nadie. No se puede consultar a ninguno (de los profesores) cuando ya pasa la semana del taller. O si pasan cosas no tenemos a quien preguntar” (GE2).

“sí, (necesidad de un espacio de orientación psicopedagógica) porque los chicos necesitan, sobre todo por el bulling.” (GE1)

*“siii siii muy necesario. (Un espacio de orientación psicopedagógica)
Porque aquí hay muchos problemas. Y los profesores no se dan cuenta,
si se dan; no hacen nada.” (GE2)*

Los resultados muestran que las representaciones sociales y particulares de cada participante docente de esta investigación son legitimadas por la institución en su práctica y esta, a su vez, por las instituciones superiores a ésta, en jerarquía. Mientras que en el espacio de las aulas aparecen tensiones en las relaciones docente- alumnos- contenidos de ESI, porque aquí intervienen las representaciones sobre la sexualidad, las expectativas no satisfechas de los y las estudiantes y las de docentes en relación a su propia formación profesional sobre el tema.

5. CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones a las que llegamos a través del trabajo investigativo desarrollado. Las mismas se orientan a responder, en el campo de estudio acerca del objetivo planteado: Explorar y analizar las representaciones sociales de docentes y estudiantes de un colegio secundario de la ciudad de Salta (Argentina), en relación a la ESI y los DDSS y su presencia en el currículo.

Aclaremos, en primer lugar, que esta investigación se ha valido de la noción de Representaciones Sociales para referir a diversos aspectos de lo social, lo colectivo, lo individual y lo psicológico que se interrelacionan y orientan el dominio social. Este modelo de la Psicología Social nos ayudó a interpretar la lógica que orientan los estereotipos, valores, creencias de las personas entrevistadas en este trabajo.

Así, encontramos que las expresiones de los y las docentes entrevistadas valorando su interés sobre la ESI están determinadas por sus representaciones sobre la sexualidad. En este punto, también nos referimos a los indicadores de prejuicios de tipo anatomistas-biologicistas, que se advierten en aquellas respuestas en que relacionan los temas de ESI, primordialmente, a aspectos de los cambios biológicos en la adolescencia o usos de métodos anticonceptivos.

Esta perspectiva -también denominada “médico-sanitarista”- se opone a la mirada integral a la que apelan los contenidos definidos para la ESI. En esta, no se entiende la sexualidad como expresión del ejercicio de la genitalidad y la expresión de la intimidad; sino más bien como una dimensión constituyente de la subjetividad.

La ausencia de esta mirada deja de lado otros temas que abarca la ESI, como ser la promoción de los derechos sexuales (DDSS), ya que – por lo anteriormente expuesto- las representaciones de la sexualidad que circulan en este ámbito no admiten la incorporación de algunos temas considerados

“conflictivos”, como, por ejemplo, el derecho a vivir libremente la sexualidad y la identidad de género.

La mayoría de los docentes de la institución estudiada no incorpora los lineamientos curriculares tal como los elabora el Ministerio de Educación de la Nación, desde la sanción -en Argentina- de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) (Ley 26.150, 2006, 4 de octubre), con contenidos preformativos de una concepción de la sexualidad que supera las nociones biologicistas. A través de los resultados obtenidos observamos en las representaciones sociales que han construido los y las docentes respecto a la importancia de la sexualidad en la adolescencia; elementos que nos llevan a reflexionar sobre las posibles experiencias de cada uno de ellos ante este tema. Es muy probable que reproduzcan las prácticas áulicas experimentadas tanto en el nivel secundario como también, en sus procesos de formación como profesionales docentes y las posteriores capacitaciones sobre ESI, específicamente. Estas experiencias en el ámbito educativo en relación a la sexualidad, son elementos fundamentales para la configuración de la representación de la misma.

Posiblemente, las representaciones sobre ESI de los y las docentes -bajo estas configuraciones- predispongan su implementación en las aulas.

Para analizar los resultados obtenidos, en este punto, recurrimos al concepto de *currículo oculto* (Giroux, 1983), que plantea que a la par de los lineamientos curriculares explícitos, se manifiesta otro “oculto”, tanto en las relaciones sociales en las aulas y en las escuelas como en los “silencios” estructurales y los mensajes ideológicos que conforman el conocimiento en la escuela. Es decir, que los contenidos de ESI que se abordan en este momento en este colegio, podrían ser consecuencias de miradas prescriptivas sobre la sexualidad y de las configuraciones de representaciones ideológicas actuales.

Los grupos de estudiantes participantes de esta investigación, por su parte, se distinguen- claramente- de sus docentes en sus representaciones sobre la sexualidad que, a pesar de no haber recibido ESI con los criterios acordados institucionalmente entre ministerios nacionales y provinciales, encontramos expresiones alejadas de la perspectiva biologicista. Es posible que esto se deba a la diferencia generacional.

Estos jóvenes de una escuela del interior de la Provincia de Salta, ven interpeladas sus subjetividades por las condiciones socioculturales e históricas que les toca vivir. Mediadas por el fácil acceso a tecnologías de comunicación que lo vinculan y acercan a sus pares generacionales de lugares – quizás muy lejanos geográficamente- que han protagonizado importantes cambios sociales en nuestro país, relacionados a la soberanía de sus cuerpos: como la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo, el Derecho a la Identidad de Género, convocatorias de NI UNA MENOS, etc.

Así las representaciones sociales del grupo de participantes de estudiantes sobre la ESI reflejan deseos y anhelos de cambios- por un lado- y de desconfianza y subestimación de la ESI en el ámbito institucional actual- por el otro-. Este panorama abre una instancia preocupante porque los prejuicios en relación a la sexualidad en la escuela, que los y las docentes manifiestan en las entrevistas de esta investigación; contribuyen a establecer un conjunto de escenarios adversos que podría afectar no sólo la práctica pedagógica sino también las propias relaciones humanas: docentes-alumno-a-s, en un aspecto que - por su complejidad- es instituyente de la subjetividad adolescente.

Cuando elegimos este tema para la investigación y nos propusimos trabajar las representaciones de la ESI, que implica develar la cultura escolar: conocer las creencias, sentimientos y pensamientos que circulan en las situaciones áulicas de un colegio alejado de la urbanidad y de la ciudad capital; nuestra intención fue introducirnos en una perspectiva más integral de la sexualidad, desde el campo de la Psicopedagogía

Por otra parte, consideramos que a partir de la interacción con las investigadoras y el acto reflexivo que posibilitan las entrevistas abiertas como instrumento de recolección de datos, podría instalarse en esta institución educativa, una inquietud, una apertura hacia el diálogo sobre la ESI, la posibilidad de ciclos de formación profesional para docentes y la conformación de espacios institucionales que posibiliten el trabajo interdisciplinario con profesionales del ámbito de la Psicopedagogía y la Psicología, respondiendo a la necesidad manifiesta tanto por docentes como por estudiantes. Considerando, sobre todo, que las representaciones sociales son construcciones dinámicas y flexibles.

En consecuencia, quisiéramos destacar la necesidad de proseguir en investigaciones que apunten a una transformación del sistema educativo que responda a las demandas de la sociedad actual. Es decir, abrir espacios de investigación sobre la situación de implementación de la ESI en diferentes contextos educativos; por ejemplo: en condiciones de interculturalidad; en escuelas especiales y en diferentes niveles educativos.

Otras instancias de investigación que consideramos necesarias ampliar son aquellas que refieren a la capacitación profesional en educación sexual y derechos sexuales, tanto en el campo docente como psicopedagógico.

Asimismo, entendemos que los aportes de esta investigación son pertinentes al campo psicopedagógico puesto que sostiene y defiende como herramienta fundamental la ESI en el trabajo en instituciones educativas. Ya que, desde una perspectiva de la complejidad, la sexualidad es un elemento fundante de la condición humana que acompaña a todos los individuos tanto en todas sus trayectorias escolares como en la vida social.

Asimismo, debemos plantear que este trabajo de investigación tuvo, también, limitaciones de tipo práctica por las circunstancias de realización de la misma durante las condiciones de aislamiento y restricciones por la pandemia de Sars- Covid 19 que condicionó las visitas a la institución y la observación del dictado de las clases y las conductas sociales que se manifiestan en la interacción de los y las participantes. Lo cual nos hubiera aportado mayor información para el análisis.

Como consideración final, sostenemos que este trabajo de investigación colabora en la reflexión acerca de la importancia de hablar de sexualidad en la escuela con adolescentes desde una mirada de prevención y de promoción, asumiéndolos como sujetos aprendientes en su complejidad. Esta investigación también pretende visibilizar la relevancia de brindarles la posibilidad de que tengan una adecuada Educación Sexual Integral: promoción de sus derechos sexuales e individuales y prevención de consecuencias negativas asociadas a la sexualidad como embarazos no planificados, abuso sexual, prostitución, etc. ya que estas situaciones afectan no sólo las trayectorias escolares sino la vida misma de nuestra juventud.

6. REFERENCIAS

- Alsino, N. (2011). *Alcances del concepto de Representación Sociales para la Investigación en el Campo de la Educación*. Revista Iberoamericana de Educación, 56/4.
- Arévalo, E. (2013). *Necesidades educativas en salud sexual y reproductiva en adolescentes peruanos de nivel secundario*. Cubana salud pública. Vol. 42. N° 3. (jul, set.2016).
- Barraza, Escamilla N. (2018). *El Curriculum, Análisis y Reformación del Concepto*. Dictamen Libre, 1(22).
- Boga, D. J. (2013). *Derechos Sexuales y Reproductivos. Un análisis de la Política Publica en torno a la Sexualidad Adolescente en el Partido de General Pueyrredón*. Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá. Universidad Nacional de Villa María.
- Carpineta; Volz; Blacher; Pagés y Vázquez (2016). *Derechos Sexuales y Reproductivos en la Adolescencia desde una perspectiva de Género*. Amada. Volumen 14. N° 2. (2016).
- Dirección General de Proyectos y Políticas Educativas, (2007). Sexualidad y Escuela, hacia una Educación Sexual Integral*. Equipo Interdisciplinario e Interprogramático de Educación Sexual. Córdoba, 2007. Argentina.
- Giroux, H. (1983). *Teoría y Resistencia en Educación. Una Pedagogía para la Oposición*. Siglo Veintiuno.
- González, Pérez, Ortega. (2018). *Fundamentos epistemológicos para un modelo Psicopedagógico en Educación Sexual*. Logos Ciencias y Tecnología. Vol.10. N°1.

- Hernández Sampieri, R., Collado Fernández, C. & Baptista Lucio, M.del, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. MCGraw- Hill / Education.
- Infancia y Genero un Encuentro Necesario. Publicación temática del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescente. Mas Derechos Para más Gentes. Diciembre (2019). Montevideo, Uruguay.*
- Jodelet, D. (1986) *La Representación social: fenómenos, Concepto y teoría*. Academia.
- Jones, D (2003). *¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina*. Revista de Crítica social.
- Ley 26.150 (2006, 4 de octubre) *Ley de Educación Sexual Integral*. Boletín Oficial de la República Argentina N° 31017, Buenos Aires, Argentina.
- López Gómez, A. (2005). *“Consideraciones Conceptuales”. Adolescentes y Sexualidad*. Universidad de la Republica Facultad de Psicología.
- Ministerio de Educación de la Nación (2009). *Educación sexual integral para la educación primaria*. Argentina. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Argentina. Buenos Aires.
- Morgade, G. (2011). *Toda la Educación es Sexual, Hacia una Educación Sexuada Justa*. – 1ª Ed- Buenos Aires: La Crujía Ediciones, 2011.

- Piña Osorio, J. & Cuevas Castiga, Y. (2004). *La Teoría de las Representaciones Sociales. Su uso en la Investigación Educativa en México*. Perfiles educativos, 26, 105-106.
- Quaresma da Silva (2013). *Lo Legitimado y lo Estigmatizado: Género y Sexualidad en la Educación Sexual*. Interamerican journal of psychology. Volumen 47. N°3. (2013).
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: El proceso de Investigación en Educación, algunos elementos clave*, Santo Domingo, República Dominicana.
- Sacristán, G. (1989). *Aproximaciones al concepto de Currículo una reflexión sobre la Práctica*. Morata.
- UNESCO (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre Educación en Sexualidad*. Organización de las naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF (2018). *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre buenas Prácticas Pedagógicas en Educación Sexual Integral*. Cora Steinberg Especialista en Educación de UNICEF Argentina.
- Vallejo Telos, R. (2002). *Proyecto Curricular Institucional: Una alternativa para el cambio*. Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales. Vol. 4 (1): 114-128.

Zemaitis, S. (2016). *Pedagogía de la Sexualidad, Antecedentes, Conceptos e Historia en el Campo de la Educación Sexual de la Juventud.*

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencia de la Educación. En Memoria Académica.

7. ANEXO

MODELOS DE ENTREVISTAS PARA DOCENTES (individuales)

1. ¿Cuál es su nombre? ¿Hace cuánto que trabaja en la institución?
¿Qué materia dicta?
2. ¿Ud recuerda si en su formación o época de estudiante recibió algún tipo de consejos o charlas sobre sexualidad?
3. ¿De qué maneras cree que se expresa la sexualidad en la adolescencia?
4. ¿Cree que es importante hablar sobre la sexualidad en la escuela?
¿Por qué?
5. ¿Qué temas cree que deberían incluirse en las clases de ESI? ¿Por qué?
6. ¿Sabe si se encuentra incluida la ESI en el PEI? ¿Considera que la ESI es un tema que debe incluirse en el PEI?
7. ¿Se ha capacitado al plantel docente en ESI? ¿Lo considera necesario?
8. ¿Qué contenidos de ESI presenta a sus alumnos? ¿Con qué frecuencia lo hace?
9. ¿Quién o quienes deciden qué contenidos incluir en estas clases?
¿Con qué criterios se seleccionan?
10. ¿Relaciona los contenidos de la ESI con los otros contenidos curriculares de forma transversal o son clases específicas? ¿Qué experiencia tuvo como resultado?
11. ¿Conoce qué son los DDSS? ¿Cuáles podría mencionar?
12. ¿Trabaja contenidos específicamente vinculados a la promoción de los DDSS? ¿Cuáles podrías mencionar? (Por ejemplo con la libertad para expresar la sexualidad, sobre la autonomía y responsabilidad para tomar decisiones relacionadas a la sexualidad, el derecho a la atención de la salud sexual, etc.)
13. ¿Considera que es necesaria la promoción de DDSS en este colegio? ¿Por qué?
14. ¿Qué estrategias utiliza para abordar estos temas? ¿Considera que son efectivas?
15. ¿Cree que sería necesario un profesional psicólogo o psicopedagogo/a en el colegio para consultar sobre estos temas?

MODELO DE ENTREVISTAS PARA ESTUDIANTES (grupales)

- 1- ¿Me podrían decir su nombre, edad y año que cursan?
- 2- ¿Hace cuánto que están en este colegio?
- 3- ¿Qué es la ESI para ustedes? ¿Tienen clases sobre ESI en la escuela?
- 4- ¿De qué maneras creen que se expresa la sexualidad en la adolescencia?
- 5- ¿Creen que es importante hablar sobre la sexualidad en la escuela? ¿Por qué?
- 6- ¿Qué temas creen que deberían incluirse en las clases de ESI? ¿Por qué?
- 7- ¿En qué área o materias se incluyen temas de ESI?
- 8- ¿Qué temas han tratado en esas clases de ESI?
- 9- ¿Podrían contarnos algunos ejemplos de esas clases o actividades?
- 10- ¿Conocen qué son los DDSS? ¿Cuáles podrían mencionar?
- 11- ¿Han trabajado en esas clases cuestiones relacionadas con los DDSS? (Por ejemplo, con la libertad para expresar la sexualidad, sobre la autonomía y responsabilidad para tomar decisiones relacionadas a la sexualidad, el derecho a la atención de la salud sexual, etc.)
- 12- ¿Les parecen interesantes las clases de ESI? ¿Por qué?
- 13- ¿Qué cambiarían o agregarían en cuanto a la ESI en la escuela?
- 14- Si se les presenta alguna duda o dificultad en relación a estos temas, ¿pueden consultar a alguien en la escuela? ¿A quién?
- 15- ¿Creen que sería necesario un profesional psicólogo o psicopedagogo/a en el colegio para consultar sobre estos temas?

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada **EDUCACION SEXUAL INTEGRAL, DERECHOS SEXUALES Y CURRÍCULO: REPRESENTACIONES DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE UN COLEGIO SECUNDARIO**; cuyas responsables son: ACOSTA, Sandra Mariana DNI 22.099.832- GALVIZ, Fernanda Anahi DNI 37087740

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es:

Explorar y analizar las representaciones de docentes y estudiantes de un colegio secundario de la ciudad de Salta (Argentina), en relación a la ESI y los DDSS y su presencia en el currículo.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades:

Entrevistas realizadas a seis (8) estudiantes y seis (6) docentes.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No.25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente,
yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

.....
Firma, aclaración y DNI

.....
Lugar y fecha:

CURRICULUM VITAE

Datos Personales:

Nombre: Fernanda Anahí Galviz

DNI: 37087740

Fecha de nacimiento: 16/02/1993

Domicilio: Gral. Güemes s/n –Aguas Blancas (Salta)

Formación Académica:

Primaria: (completo)

- Escuela General San Martín n° 4049

Secundario: (completo)

- Colegio secundario n° 5059

Título obtenido:

- Orientación en Ciencias Naturales.

Terciario: (completo)

Título obtenido:

- Técnica Superior en Psicopedagogía
- Psicopedagoga

Experiencia laboral

Auxiliar de maestra jardinera – Centro Educativo de Primera Infancia

CURRICULUM VITAE

Sandra Mariana Acosta

Psicopedagoga

MP 1803

LUGAR DE NACIMIENTO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

LUGAR DE RESIDENCIA ACTUAL: Salta -Capital.

DNI 22.099.832

DOMICILIO: Miguel Ortiz N° 253 - Salta.

CEL. (387) 155 829117

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: sandra.acosta77@gmail.com

TÍTULO/S OBTENIDO/S:

- Psicopedagoga.

ESTUDIOS CURSADOS:

- Profesorado de Jardín de Infantes. Licenciatura en Letras.

CAPACITACIÓN EN EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

- Capacitación “La ESI en la escuela: Embarazos, maternidades y paternidades en la adolescencia” INFOD. Año 2019
- Capacitación en Educación Sexual Integral (ESI), orientado a docentes de nivel inicial, primaria y secundaria de la provincia de Salta. Fundación Huésped.

ANTECEDENTES EN EL ÁMBITO ACADÉMICO Y DE EXTENSIÓN SOCIAL:

- Docente (Aux. 1° categoría) con dedicación semiexclusiva UNSa. (CILEU) Universidad Nacional de Salta. Año 2006.
- Docente en contexto de encierro para el dictado de carreras de grado - Licenciatura en Ciencias de la Comunicación- Convenio entre la Universidad Nacional de Salta y la Sub Secretaría de Seguridad y Asuntos Penitenciarios.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

- Docente de Lengua y literatura – (Nivel secundario) Desde año 2009 hasta la actualidad.
- Psicopedagoga en Programas de la Secretaría de Políticas Socioeducativas dependiente del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. de la Provincia de Salta y del Plan Nacional de las Artes del Ministerio de Educación de la Nación; desempeñado un rol de coordinación institucional e integración. Desde el año 2019 hasta la actualidad.