



## Educación Sexual Integral y Currículo Oculto Escolar: Un estudio sobre las creencias del profesorado.

María Victoria Plaza,  
Leonardo González Galli,  
Elsa Meinardi

Grupo de Didáctica de la Biología. Instituto de Investigaciones CeFIEC  
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

### Resumen

El tratamiento educativo de las temáticas ligadas a la sexualidad y la salud reproductiva es de gran complejidad. En Argentina, desde el año 2006 la Ley Nacional Nº 26.150 de Educación Sexual Integral prescribe el tratamiento de estos temas en las aulas. La aplicación de esta ley supone una interpelación de las creencias sobre sexualidad de todas las personas pertenecientes a la comunidad educativa. Dada esta situación se hacen necesarias investigaciones orientadas a elucidar los factores que determinan las posibilidades del cambio cultural que la educación sexual integral supone. En este trabajo se busca contribuir a esta comprensión mediante el análisis de las creencias sobre sexualidad de tres docentes de escuela media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A partir de este análisis se formó una comunidad de aprendizaje dialógico con el propósito de que los docentes participantes reflexionaran sobre los posibles modos en que sus creencias modifican sus prácticas escolares.

Palabras claves: currículo oculto, creencias, educación sexual integral.

### Abstract

Subjects as sexuality and reproductive health are very complex to be dealt with in an educative context. In Argentina, since 2006, Sex Education National Act 26150 prescribes the treatment of these topics at school. The use of this Act implies a change in culture, and it is necessary to find out what the educative community knows about sexuality. That is why, it is necessary to do research on clarifying the conditions that determine the cultural change that sex education implies. In this paper, we try to contribute to these subjects by analyzing what three high school teachers from the city of Buenos Aires believe about sexuality. This analysis gave origin to the discussion of these topics within the learning community, in order for teachers to think over about the ways in which their beliefs modify their teaching practice.

Key words: hidden curriculum, beliefs, sex education.

### Introducción

Las problemáticas relacionadas con la salud son temáticas educativas consideradas actualmente de gran relevancia por su impacto social, sin embargo, son escasos los antecedentes de investigación que den cuenta de la complejidad de su enseñanza desde un enfoque integrado. Esta puede ser una de las razones implicadas en el diagnóstico acerca de que el profesorado en actividad muchas veces carece de la preparación adecuada para enfrentarse a las demandas educativas actuales. Este problema se acrecienta cuando se tratan temas relacionados con la salud sexual y reproductiva ya que el docente, en sus clases, pone en juego sus propias ideas y representaciones sobre la sexualidad (Barrón y Jalil, 2005; Aller Atucha, 1995; Fernández, 1992).

En Argentina, hasta el año 2006 el profesorado podía informarse en estos temas si así lo deseaba, pero a partir de la sanción de la Ley Nacional Nº 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) se encuentra en la obligación de hacerlo. Esta ESI implica la articulación de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Además se espera que se enseñe teniendo en cuenta la promoción de la salud y no solo la prevención. Este cambio de perspectiva va más allá de un cambio de términos; ya que mientras que la primera pone el acento en una concepción biologicista de la sexualidad, la segunda enfatiza una transformación de condiciones o actitudes de vida (Czeresnia y Machado, 2003).

La concepción biologicista de la educación sexual se traduce en una mera transmisión de informaciones sobre anatomía y fisiología de la reproducción humana. Así, el sexo (tomado como sinónimo de relación sexual) es mostrado como una “fuerza instintiva” que el ser humano experimenta desde la pubertad hasta el climaterio. Los órganos genitales son denominados “reproductores”, dejando de lado aquellos que no tienen una clara función reproductora, como el clítoris. El sexo es definido como un componente biológico del hombre y la mujer íntimamente vinculado al proceso de reproducción humana. La existencia de los “órganos reproductores” condiciona la totalidad de las manifestaciones de la sexualidad en los diversos planos de la vida social e individual. De la misma forma, las diferencias masculinas y femeninas, tanto físicas como psicológicas, son determinadas por la biología.

En este sentido, Díaz Villa et al. (2010) mencionan que la negación de que en toda forma de clasificación de “lo natural” subyacen categorías sociales de significación, lleva a considerar “anormales” a los “intersexos” y “abyectas” a todas las formas de elección de objetos sexuales no funcionales a la reproducción de la especie (las personas lgbt, o sea lesbianas, gays, bisexuales y trans).

### Educación para las sexualidades y formación docente

Según Morgade (op. cit.), la mera entrega de información no garantiza que las

conductas de las y los jóvenes en materia sexual sean responsables: ellas/os saben, desde edades muy tempranas inclusive, que el preservativo es el recurso más importante para no transmitir infecciones (que según la misma autora (2011) deberían ser denominadas “de transmisión genital” ya que desde la realidad científica la verdadera vía de transmisión son los contactos genitales no protegidos adecuadamente y no la sexualidad). No obstante, es evidente que “saber” implica un compromiso intelectual y emocional diferente al de “practicar” un hábito de cuidado. Es por esto que actualmente se considera que la educación sexual debe hacerse a partir de una acción de intencionalidad educativa, a través del desarrollo de estrategias de enseñanza sistemáticas basadas en la información y en el análisis de la misma con los alumnos y alumnas. Se trata de un proceso formativo intencionado, por el cual los y las jóvenes adquieren los conocimientos y los valores que capacitan para optar entre las actitudes y comportamientos sexuales que permiten alcanzar un desarrollo personal y social armónico en el plano afectivo, del placer y reproductivo, con libertad y responsabilidad.

La Ley de Educación Sexual Integral tiene puesta la mirada en la educación sexual de niños, niñas y adolescentes de la Argentina. Pero los que deben impartir dicha educación son los propios maestros y maestras, por lo cual la mirada también se vuelve sobre ellos/as. La educación sexual integral trae como consecuencia una transformación de la cultura; esta transformación no responderá simplemente a una modificación cognitiva, sino que debe implicar una modificación en la dimensión moral y ética de las personas. Este hecho propone un cambio en la estructura misma de la educación inicial y media y en los desafíos de la formación docente, poniendo el acento en el marco institucional en que ésta se lleva a cabo. A pesar de reconocerse esta situación, poco se ha hecho en las Universidades y Centros de Formación en Educación Superior para generar un currículo formal que responda a esta demanda. Por ejemplo en Argentina se estima que apenas el 4,5 por ciento de los docentes ha recibido capacitación al respecto en los últimos tres años, período crítico para la puesta en marcha de la educación sexual luego de sancionada la Ley. El dato surge del Informe Alternativo para el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la Evaluación sobre Argentina (2011) sobre el incumplimiento de derechos sexuales y reproductivos en el país que dieron a conocer diez reconocidas organizaciones civiles, entre las que se encuentra el Centro de Estudios Legales y Sociales, la Asociación por los Derechos Civiles y el Equipo Latinoamericano de Justicia y Género.

En relación a la formación docente Araujo (2005) menciona que las Universidades y centros de formación en educación superior son responsables de la formación de sujetos, hombres y mujeres, que estarían llamados a producir una transformación cultural. Desde distintos sectores y diversas perspectivas, así como también en diferentes contextos, el maestro es considerado -y cada vez con más fuerza- una figura clave en la dinámica de los sistemas educativos actuales. En este sentido, encontramos autores que refieren la

importancia asignada a la característica de doble vinculación que une a los docentes con los procesos de cambio y transformación. El maestro se define tanto como “objeto” de posibles transformaciones futuras (a ser cambiado) como también “sujeto” promotor o implementador de los posibles cambios (Alliau y Duschatzky, 2003). Por ello podría constituirse en un “agente de cambio”.

### **Creencias del profesorado como componentes del conocimiento profesional**

Estudios preliminares realizados por investigadoras del grupo en el cual se inscribe este proyecto muestran que los y las alumnas consideran necesaria una Educación Sexual Integral y destacan la falta de capacitación de los y las profesoras para tratar estos temas en el aula, como así también que a estos/as les da vergüenza responder preguntas planteadas por el alumnado, tal vez por las representaciones que poseen sobre la sexualidad (Meinardi et al., 2008)

Pacheco Silva y Pacheco de Carvalho (2005) plantean que cada grupo de alumnos posee diferentes tabúes y prejuicios relacionados con la sexualidad, lo cual exige al docente un mayor conocimiento de los contenidos del tema y de las estrategias didácticas que se necesitan para cada grupo, ya que los contenidos de educación sexual deben ir siendo modificados según las necesidades de los/las alumnos/as. Las autoras mencionan que las docentes encuestadas en el curso de su investigación expresan la necesidad de estar bien con su propia sexualidad para hablar de estos temas con sus alumnos/as. Es una necesidad impuesta por el mismo contenido para evitar en el aula que el/la docente asuma posturas personales cuando se están discutiendo temas polémicos. Es decir, el/la docente que trata la educación sexual en el aula debería rever sus concepciones o creencias sobre sexualidad.

Ramos (2006), en un estudio sobre las representaciones sobre sexualidad del profesorado de escuela media, plantea que “las más frecuentes están relacionadas con las *concepciones patológicas y de riesgo de la sexualidad*. De esta manera se propone una estrecha relación entre la sexualidad y las consecuencias de las prácticas sexuales, que van desde las ITS (Infecciones de Transmisión sexual –o genital-) hasta los embarazos adolescentes. Estas asociaciones con respecto al riesgo se sustentan en una visión biomédica”.

Al mismo tiempo, y como mencionan Morgade y Alonso (2008), en el profesorado permanecen discursos sobre cuerpos, géneros, sexualidades y educación sexual basados en creencias estereotipadas y prejuiciosas acerca de la legitimidad de algunos cuerpos, la necesidad de consolidar la dicotomía de los géneros, la consideración como “normal” o no de las identidades sexuales disidentes a la heterosexualidad, además de la convicción de que es necesario tolerar las diferencias.

Las representaciones, tanto como las creencias y las concepciones del profesorado,

---

forman parte de su conocimiento profesional. En base a este conocimiento se ha desarrollado una línea de investigación *que estudia las relaciones del pensamiento del profesor con su propia acción* (Shulman, 1989). De esta manera se considera al docente como un sujeto que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias, actitudes, entre otras actividades y que con este capital cultural constituye la cotidianidad de la enseñanza y de la educación en la escuela.

Shulman (op. cit.) plantea que para comprender correctamente las elecciones que los profesores/as hacen en sus clases, los fundamentos de sus decisiones y juicios respecto de sus alumnos/as y los procesos cognitivos a través de los cuales seleccionan y encadenan las acciones que han aprendido a realizar mientras enseñan, se deben estudiar sus procesos de pensamiento (conocimientos) antes, durante y después de la enseñanza.

Dentro de este marco se ha definido un cierto tipo de conocimiento proposicional que mantienen los y las docentes como un conjunto de teorías y creencias implícitas y explícitas que mediatizan su acción cotidiana de aula. Estas creencias no obedecen exclusivamente a un tipo de conocimiento profesional aprendido por el profesor durante sus años de formación universitaria, por el contrario, obedecen a un conocimiento de tipo práctico mucho más amplio, que involucra principios construidos y/o interiorizados por el profesor durante su historia personal y profesional. Así, los diferentes roles que el profesor en formación (o en ejercicio) ha desempeñado en contextos educativos, como estudiante, amigo, hijo, padre de familia, líder, subordinado, entre otros, posibilitan un acumulado cultural que actúa en el momento de la enseñanza como teorías y creencias (Perafán Echeverri, 2005).

Dichas creencias muchas veces están vinculadas a emociones, poseen funciones afectivas y valorativas, actuando como filtros de información que influyen la forma en cómo se usa, guarda y recupera el conocimiento. Por otro lado, también producen conductas. Por lo tanto, si se quiere facilitar el desarrollo profesional de los docentes, se debe comprender el proceso mediante el cual los profesores crecen profesionalmente y también cuáles son las condiciones que ayudan y promueven el crecimiento (Marcelo, 2009).

Basadas en estas líneas de trabajo, en nuestras investigaciones en particular nos interesan las creencias del profesorado sobre sexualidad como una condición fundamental que explica la posibilidad del desarrollo docente y que permite comprender las diferentes prácticas de enseñanza. Según estudios realizados por Tovar (1998), las teorías implícitas del profesorado respecto de la sexualidad y el género median entre el discurso y la práctica, generando una suerte de mensaje paralelo y/o contradictorio. Es por esto que se plantea que la educación sexual no puede ser aislada de la intencionalidad del profesor y, en general, de la cultura que lo constituye. Se piensa la acción de los profesores como una “estructura con sentido propio”. Dicho sentido está referido a las creencias e

---

intencionalidades constitutivas del sujeto que se encuentra inmerso en la acción que produce. Algunos autores reconocen la existencia de un saber o sentido tácito en el tejido de la acción del docente. Ese saber es parte del contenido del conocimiento del profesor y no se expresa a través de conductas fácilmente observables y muchas veces se hace presente en el currículo oculto escolar.

Dicho currículo se refiere a todo lo que se adquiere en la escuela sin figurar nunca en los programas prescriptos oficiales; se revela sobre todo en las ausencias, las omisiones, las jerarquizaciones, las contradicciones y los desconocimientos que presentan el currículo oficial y la práctica diaria docente (Mosconi, 1998).

Fernández (1992) menciona que “la principal transmisión de la enseñanza se da a través de lo no dicho, de aquello que no está nombrado, que no está hablado. Los contenidos de enseñanza están vehiculizados, atravesados, transversalizados por una serie de factores: económicos, sociales, políticos, ideológicos. Todos esos factores tienen un aspecto consciente y un aspecto inconsciente.”

Según Morgade y Alonso (2008), el currículo oculto, también denominado “currículo omitido”, silencia cuestiones vinculadas con la sexualidad, la violencia o la precarización laboral. En relación con las cuestiones de género, las autoras mencionan que los y las docentes poseen expectativas diferenciales de rendimiento y de comportamiento hacia niñas y niños.

#### **Investigaciones sobre creencias y currículo oculto escolar**

La forma en cómo es tratada la temática de género dentro del aula es el tema central de la investigación que llevamos a cabo y que forma parte de la Tesis doctoral de la primera autora. Consideramos como definición de género la significación social que asume el sexo dentro de una cultura dada (Butler, 2008), diferenciándolo del término sexo ya que este se define formalmente como la división de los seres vivos identificados como macho y hembra (sexo biológico) y a las características que los definen (masculino y femenino) (Flores Colombino, 1999).

Frente al problema planteado sobre las creencias persistentes sobre sexualidad y género en los docentes y cómo estas se expresan a través del currículo oculto, nuestro trabajo pretende contribuir a la comprensión de cómo las creencias sobre sexualidad, en el marco del conocimiento profesional del profesorado, se evidencian en el currículo oculto escolar, considerado un componente esencial de las prácticas docentes que incide fuertemente en la construcción de las subjetividades de los y las alumnos/as. Para esto hemos planteado tres objetivos específicos de investigación: 1. Conocer las creencias sobre sexualidad que poseen 3 docentes de una escuela media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina; 2. Proporcionar un espacio para que los docentes puedan explicitar dichas

creencias y reflexionar sobre el modo en que las mismas inciden en su práctica profesional y 3. Analizar si la mencionada explicitación y reflexión produce un cambio sustantivo en sus prácticas de enseñanza.

Para dar cuenta de los objetivos antes planteados empleamos una metodología de investigación que implicó varias etapas en las que se trabajó con tres docentes de una escuela de enseñanza media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Plaza y Meinardi, 2009). Inicialmente se realizaron observaciones de clase no participantes en diferentes materias (Historia, Física y Problemáticas Ambientales y Urbanas) a cargo de los docentes participantes. Estas observaciones se registraron mediante grabaciones de audio y video y se tomaron notas *in situ* sobre las actitudes, discursos y otros indicadores que pudieran dar cuenta de posibles creencias sobre sexualidad en el currículo oculto escolar. Luego, estos registros fueron analizados por medio del Método Comparativo Constante (Alvira Martín, 1983), el cual no solo permite la confrontación de la teoría con la empiria sino que también posibilita construir categorías no previstas, hacer asociaciones, identificar información relevante, interpretar sentidos y significados.

En una segunda instancia se formó una comunidad de aprendizaje dialógico (Elboj Saso y Oliver Pérez, 2003) en la cual, en los diferentes encuentros realizados con los docentes, se realizó un análisis a partir de las categorías anteriormente mencionadas. En estos encuentros se realizaron varias actividades:

1. Devolución de lo observado en las clases y explicitación de las categorías generadas.
2. Realización de entrevistas semiestructuradas en las cuales se indagó sobre el recorrido de formación de los docentes y acerca de la importancia que otorgan a tratar estas temáticas en el aula y los motivos de ello.
3. Reflexión sobre cuatro situaciones de clase, dos de ellas ficticias tomadas de los Cuadernillos de Educación Sexual Integral generados por el Ministerio de Educación de la Nación (Marina, 2010) y dos reales, tomadas de las propias observaciones. Antes de discutir estas dos últimas situaciones se comentó a los docentes que habían sido elegidas de las observaciones realizadas, de manera que pudieran explicitar la visión sobre su accionar en dicha situación y expresar qué podían “leer” detrás de esta acción.
4. Análisis de dos capítulos (Presentación y Capítulo III) del libro *Aprender a ser Mujer, Aprender a ser varón* de Graciela Morgade (2001), con el objetivo de poder analizar, desde una perspectiva de género, la Institución Educativa y cómo el sexismo penetra en las aulas.
5. Reflexión final de los encuentros y planificación de actividades para trabajar en el aula con perspectiva de género.

El objetivo general de estos encuentros fue hacer explícitos algunos elementos de las creencias sobre sexualidad que poseen los docentes y reflexionar sobre ellos para

finalmente determinar su posible incidencia en las prácticas profesionales y en la construcción de las nociones sobre sexualidad de los alumnos y alumnas.

Consideramos que un aspecto importante de la formación de estas comunidades de aprendizaje dialógico fue la posibilidad de reflexionar en forma conjunta entre la investigadora (orientadora) y los docentes. En estas comunidades el aprendizaje del grupo se da como consecuencia tácita o explícita de la reflexión sobre la práctica, del continuo rediseño y de la experimentación para resolver retos profesionales, todas instancias que ayudan a entender la variedad de la práctica profesional y a integrar las herramientas del desarrollo de las mismas.

La “reflexión dialógica” posee tres pilares: el primero es contar con un marco referencial; en el caso de esta investigación se relaciona con la sexualidad y el género y el currículo oculto. El segundo es centrar la atención tanto en la propia práctica como en las condiciones sociales en que esa práctica se lleva a cabo y en la relevancia social de la misma. El tercero consiste en que la práctica reflexiva esté comprometida con el grupo en el que se produce (Copello Levy y Sanmartí Puig, 2001).

En la etapa final de la investigación se volverá al aula para analizar posibles modificaciones de las prácticas de los/as docentes luego de haber transitado por la comunidad de aprendizaje dialógico. A tal fin, nuevamente se realizarán observaciones de clase no participantes. Dichas observaciones serán registradas con la misma metodología que en la primera parte de la investigación. Finalmente, se espera un cambio positivo de ciertos aspectos de las prácticas docentes relacionado con las categorías de análisis construidas en la primera etapa y utilizadas para el trabajo de reflexión con los docentes.

## Resultados

En este trabajo presentamos algunos resultados parciales de la investigación que estamos llevando a cabo, los cuales corresponden tanto a la primera etapa, en la que se realizaron observaciones de clase no participantes, como a la correspondiente al trabajo en forma de taller con los docentes.

### *Resultados de las Observaciones de Clases:*

A partir de los datos obtenidos de las observaciones de clase no participantes hemos generado varias categorías de análisis las cuales han sido divididas en dos grandes grupos que se presentan a continuación.

Género (categoría de segundo orden):

- Inclusión en el discurso.
- Inclusión en la Planificación.

- Participación de mujeres y varones en clase.
- Comentarios del/a profesor/a.
- Respuesta a comentarios de los/as alumnos/as.
- Mayor atención a los varones.
- Diferencia de exigencias.

Sexualidad (categoría de segundo orden):

- Comentarios del/a Profesor/a hacia sus alumnos/as relacionados con la sexualidad, más específicamente, en relación con la sexualidad de los adolescentes y con la dimensión social de la misma.
- Respuesta a comentarios de los/as alumnos/as

A continuación mostramos algunos ejemplos de los análisis llevados a cabo a partir de las observaciones, detallando el registro observacional, las inferencias realizadas a partir de dicho registro (implicancias) y la categoría de análisis generada.

Observación de una clase a cargo de R: profesor de la materia Historia

Observaciones	Implicancias	Categorías
R constantemente llama la atención de las chicas que no prestan atención a lo que están diciendo sus compañeros y compañeras.	Las chicas del aula parecen ser más dispersas que los chicos, muchas veces están hablando o haciendo otra cosa como pintándose o escuchando música. Muchas veces me da la sensación que R da la clase para los chicos, que pareciera ser lo que mas lo siguen. Cuando alguna chica da una respuesta correcta la felicita mucho más que si lo hiciera un hombre.	Genero – Participación de mujeres y varones en clase
R. hace una seña simulando una firma y dice: “Varios necesitan una firma y hacerse cargo” Y un alumno le dice que esa seña no es de firma, sino de otra cosa” R. no le contesta nada y sigue con otra cosa.	No entendí muy bien a lo que se refería con hacerse cargo. Cuando dice esto R mira a los chicos sin hacer mención a alguien en especial. Cuando el chico decía que esa seña no era de una firma se refería a la masturbación. Cuando aparecen estos comentarios de los alumnos R generalmente no hace nada y lo deja pasar como un comentario cualquiera. No digo que debería retarlos ni nada de eso, sino seguir preguntando qué quiere decir con esa seña y seguir la conversación por ese lado. Ya que con la omisión de no seguir la conversación también esté enseñando.	Sexualidad - Comentarios del/a Profesor/a

Observación de una clase a cargo de R: profesor de la materia de Historia

Observaciones	Implicancias	Categorías
A dos chicos y chicas les dice que trabajen juntos y un varón le dice: “Por qué” y R le contesta: “Es lo que hay” y una chica le responde: “Lo escuché, eh”	Generalmente tiene R estos comentarios con los chicos, Acá estaría menospreciando a las chicas ya que dice es lo que hay. Estos comentarios los dice en chiste. Siempre hace comentarios capciosos con los alumnos. Pareciera que tiene un trato más ameno con los varones que con las mujeres.	Género - Comentarios del profesor -

Del análisis de los datos se desprende que las categorías más representadas son aquellas relacionadas con el género, es decir, en las clases de los docentes con los cuales se trabajó aparecen en mayor medida, en el currículo oculto, comentarios o actitudes relacionadas con esta temática.

Resultados de los Diálogos en las Comunidades de Aprendizaje Dialógico:

Aquí mostramos dos ejemplos representativos del análisis derivado de los talleres realizados junto con los/as docentes:

A partir de las observaciones de clase de uno de los/as docentes inferimos que éste tenía un trato diferente con aquellas alumnas que eran madres o que estaban embarazadas en comparación con el resto del grupo. Cuando esto se le mencionó durante el primer encuentro en el cual se analizaron las observaciones, el docente en cuestión dijo que no estaba de acuerdo con ese análisis, ya que “*marcaba a todos por igual*”. Luego de transitar las diversas actividades realizadas durante los talleres, frente a la pregunta “*Vos pensás que hacés alguna discriminación o diferencia dentro del aula*” respondió que a las alumnas madres las trata de otra manera y les da mayores permisos: “*el sólo hecho de que sean madres las pone en otro lugar en la vida y yo las respeto de otra manera*”. Cuando a este mismo docente se le pidió que analizara una de las situaciones de clase real que era suya, mencionó no recordarla e hizo una fuerte crítica sobre su accionar reflexionando luego sobre lo que tendría que haber hecho y dicho en ese momento:

Situación de clase: En la clase de Lengua, el profesor entra a clase y pregunta por qué se retiró Pablo y un alumno le contesta que fue a la audición de danza (en forma irónica o sarcástica) y el profesor le dice: “Ah sí, está bien, tiene una tendencia de ir a ballet.”

Parte de la reflexión del docente: “*Yo tengo amigos que hacen ballet también, tomarla de alguna manera para bajarle la intensidad, uno no genera la confrontación como adulto para que no se genere la confrontación entre los pibes. Primero diría que bueno, que un compañero hace eso, como Juan que hace fútbol, o Pedro que hace violonchelo. Instancia*

de paridad de actividades. Pensando desde la diversidad en todo sentido. Lo que ellos piensan como algo discriminatorio y negativo y uno (el docente) ponerlo en igualdad".

Otra de las docentes, frente a la misma situación de analizar su propia práctica (situación real de aula), tampoco recordó esta situación y además aclaró que tendría que haber actuado de otra manera en relación con el respeto por las personas y sus decisiones:

Situación de clase: En la clase de Educación para la Salud la profesora hace un comentario sobre una de las actividades que hicieron en clase. La actividad se trataba sobre un chico y una chica que tenían relaciones sexuales. Profesora: "los chicos le cambiaron el nombre al personaje varón de la historia, le pusieron Julián". (Así es como se llama uno de los integrantes del grupo). Una chica responde: "Y bueno, al menos se le da en la ficción" a lo que la profesora responde: "Qué mala".

Parte de la reflexión de la docente: "Comentar y reflexionar sobre el hecho de que si todos los adolescentes deben tener sexo siempre como una obligación o se debe respetar a aquellos que por convicción o por lo que sea, tal vez no quieran tener relaciones sexuales".

En líneas generales, del trabajo en los encuentros-taller con los docentes se puede mencionar que estos/as no recordaban o no reconocían como propias aquellas observaciones que se habían realizado de su práctica escolar y además, cuando se trabajaba sobre sus propias reflexiones, estos/as eran muy críticos/as con ellos/as mismos/as.

#### Reflexiones finales

Meyer (2010) plantea que las escuelas desempeñan un papel clave en la enseñanza y el refuerzo de los valores dominantes de la cultura, especialmente en las áreas de género y sexualidad. Desde el primer día que los niños y niñas entran en la enseñanza preescolar o jardín de infantes se identifican con su sexo en el registro de formas, conocidos como "niños y niñas" y su género es coherente y reforzado a través de historias, juego libre y la interacción con sus profesores y sus pares. Las escuelas son también un sitio popular para explorar relaciones exclusivas con los mejores amigos/as en la primaria y "novios" o "novias" en los últimos años de la misma (Renold, 2003, 2006). Es a menudo el lugar en donde los jóvenes desarrollan su primer enamoramiento y aprenden acerca de las familias, las relaciones, la reproducción y lo que la sociedad espera de ellos/as.

Es por esto que resulta de gran importancia que el profesor/a pueda reflexionar sobre su propia práctica, desocultando sus creencias personales sobre la sexualidad. El profesorado puede no tener como objetivo de enseñanza la sexualidad o la educación sexual, sin embargo, en todo momento, dentro del aula, en los pasillos de la institución escolar, en los recreos, estas se manifiestan a través del currículo oculto e influyen en la construcción de las subjetividades del alumnado. Como bien menciona Morgade (2011), toda educación es sexual.

Como cierre de esta etapa del trabajo de investigación, se podría decir que los docentes con los cuales se ha trabajado durante estos años están comprometidos/as e

interesados/as con las problemáticas relacionadas con la sexualidad y el género. Sin embargo, en varias ocasiones dentro del aula, han realizado comentarios relacionados con estas temáticas y algunos de estos han sido de forma despectiva o haciendo alusión a la identidad sexual de los/as alumnos/as. Una de las reflexiones finales más interesantes mencionadas por los docentes participantes fue que era necesario realizar un ejercicio metacognitivo para conocer sus propias creencias y saber de qué manera estas influyen en sus prácticas docentes en función de respetar a los/as alumnos/as.

Las discusiones actuales que se dan entorno a la Educación Sexual Integral evidencian la compleja relación entre las políticas educativas, los derechos de la ciudadanía y las familias. A pesar de la relevancia de esta problemática en el país han existido escasos desarrollos tanto en el plano de la investigación científica como en el de las políticas educativas relacionadas con la formación docente.

Desde hace varias décadas se observan los esfuerzos de los países de América Latina y el Caribe para integrar en la educación formal y no formal los contenidos vinculados con el ejercicio responsable de la sexualidad, los derechos y la salud reproductiva, la equidad de género, el empoderamiento de las niñas y mujeres, la responsabilidad masculina, la prevención de la violencia de género, la prevención del VIH/SIDA, a la luz de las visiones promovidas por el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (Cairo, 1994), con base en un marco de derechos humanos y en un paradigma de desarrollo humano sostenible. Estos contenidos a nivel internacional se desarrollan mediante la Educación Sexual (Educación para la Sexualidad) o el componente correspondiente en la Educación en Población y contribuyen a que las nuevas generaciones puedan romper la cultura de silencio que imperó en torno a la sexualidad en las generaciones anteriores. Pero también la Educación de la Sexualidad, como parte de la educación integral, es un derecho de niñas, niños y adolescentes al conocimiento y a la formación de competencias para asumir comportamientos responsables y vivir de manera plena (UNFPA, 2005).

#### Referencias bibliográficas

AA.VV. (2011) Informe Alternativo para el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la Evaluación sobre Argentina. 46° Período de Sesiones.

ALLER ATUCHAL, M. (1995) *Pedagogía de la sexualidad humana*. Buenos Aires: Galerna.

ALLIAU, A. y DUSCHATZKY, L. (Comps.) (2003) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.

ALVIRA MARTÍN, F. (1983) Perspectiva Cualitativa – Perspectiva Cuantitativa en la metodología sociológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 22, 53-75

ARAUJO K. (2005) La construcción de una práctica pedagógica sensible a la problemática de género. Los desafíos de la formación y las prácticas docentes. Seminario Internacional – Equidad de Género en las Reformas Educativas de América Latina, Chile, 17 y 18 de mayo.

BARRÓN, M. y JALIL, L. (2005) *Educación sexual en el horizonte de los valores*. Córdoba: Educando Ediciones.

BUTLER, J. (2008) *Cuerpos que importan, Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.

CZERESNIA, D. y MACHADO DE FREITAS, C. (2003) *Promoção da Saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Río de Janeiro: Fiocruz.

COPELLO LEVY, I. y SANMARTÍ PUIG, N. (2001) Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de Ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 19, 269-283.

DIAZ VIL, G., MORGADE, G. y ROMÁN, C. (2010) Curriculum, escuela media y sexualidades según las Ciencias Biológicas escolares. X Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y V Congreso Iberoamericano de Estudios de Género. Universidad de Luján, Luján, 16 al 18 de septiembre.

ELBOJ SASO, C. y OLIVER FÉREZ, E. (2003) Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 17(3), 91-103.

FERNANDÉZ, A. (1992) *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos Aires: Nueva visión.

FLORES CODRIN, A. (1999) *Sexo, sexualidad y Sexología*. Buenos Aires: Humanitas.

MARCELLO C. (2009) Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências de la Educación*, 8, 7-22.

MEINARDI, E.; GODOY, E.; IGLESIAS, M.; REVEL CHION, A.; RODRÍGUEZ VIDA, M. I.; PLAZA, M. V. y BONAN, L. (2008) Educación para la Salud Sexual en la formación de profesores en Argentina. *Ciencia & Educação*, 14(2), 181-195.

MARINA, M. (Coord.) (2010) *Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

MEYER, E. J. (2010) *Gender and Sexual Diversity in Schools*. Canadá: Springer.

MORGADE, G. (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

MORGADE, G. y ALONSO, G. (Comps.) (2008) *Cuerpos y Sexualidades en la Escuela*. Buenos Aires: Paidós.

MORGADE, G. (Coord.) (2011) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La cruzada.

MOSCONI, N. (1998) *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Buenos Aires: Colección Formación de Formadores, Novedades Educativas.

PACHECO SILVA, M. y PACHECO DE CARVALHO, L. (2005) O desenvolvimento do conhecimento pedagógico de conteúdo de sexualidade na vivência das professoras. *Ciência & Educação*, 11(1), 73-82.

PERAFÁN ECHEVERRÍA, G. (2005) *La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes*. En Gerardo Andrés Perafán y Agustín Adúriz- Bravo (Comps.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. (pp. 15-32). Colombia: Nomos.

PLAZA, M. V. y MEINARDI, E. (2009). Implicancias de la Educación Sexual en la Formación Docente. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*. Número Extra: 309-313.

RAMOS, R. (2006) *“Representaciones sociales de docentes de una escuela media acerca de la sexualidad y de la educación sexual. Estudio de caso”* Tesis en Maestría en Salud Mental. Universidad Nacional de Entre Ríos; Facultad de Trabajo Social.

RENOLD, E. (2003). If you don't kiss me you're dumped: Boys, boyfriends and heterosexualised masculinities in the primary school. *Educational Review*, 55(2), 179-194.

RENOLD, E. (2006). “They won't let us play ... Unless you are going out with one of them”: Girls, boys and butler's “Heterosexual matrix” in the primary years. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 489-509.

SHULMAN, L. S. (1989) *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. En Wittrock. *La investigación de la enseñanza I* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.

TOVAR, T. (1998) *Sin querer queriendo. Cultura docente y género*. Lima: Tarea.

UNFPA (2005) Equipo de Apoyo Técnico para América Latina y el Caribe. *Antecedentes, situación actual y desafíos de la Educación de la Sexualidad en América Latina y el Caribe*. México, D.F.: EAT/UNFPA/LAC.