

Deconstrucción de supuestos y prejuicios en torno a la educación sexual integral

Reflexiones sobre sus implicancias en la formación de grado de profesorxs en psicología

Deconstructing assumptions and prejudices about integral sex education

Reflections of its implications in degree training of psychology teachers

Soledad Arpone y Andrea Cufre

soledadarpone@hotmail.com

Laboratorio de Investigaciones en Evaluación Psicológica y Educativa, Facultad de Psicología, UNLP

Eje temático: Formación Profesional y Enseñanza de la Psicología. Prácticas profesionalizantes

Resumen

El presente escrito se enmarca en el proyecto de Investigación “La formación ética en las carreras de grado y su incidencia en las prácticas profesionales de los graduados recientes de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata –UNLP–)” (2019-2022). En el mismo se reflexiona a partir de dos experiencias sobre la educación sexual integral (ESI) en la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología”, perteneciente al tramo final del Profesorado en Psicología de la UNLP.

Aquí nos proponemos recuperar y actualizar el trabajo realizado con los lineamientos curriculares (Ministerio de Educación, 2012) y ejes de la ESI en la asignatura mencionada, poniendo el foco en la reflexión sobre los supuestos acerca de la sexualidad. Consideramos, como punto nodal, el esclarecimiento de aquellas representaciones, discursos, prejuicios, *habitus* (Edelstein y Coria, 1995) que puedan obstaculizar las distintas fases de la enseñanza (preactiva, activa,

postactiva) (Diker y Terigi, 1997), dado que la ausencia de revisión, análisis y/o problematización de las visiones estereotipadas repercute de manera negativa en el paradigma de la integralidad que desde la ley 26150 (2006) se propone respecto de la educación sexual.

En primer lugar, y a partir de distintas experiencias (Arpone y Cufre, 2018) desarrolladas en años sucesivos en espacio de trabajos prácticos, reflexionamos sobre los planteos necesarios a realizar en los dispositivos de formación, que permitan la explicitación de los presupuestos presentes en alumnxs y/o colegas al momento del trabajo con la ESI. Entendemos que lxs docentes también somos sujetos sexuados y, como tales, los propios prejuicios y visiones estereotipadas pueden obstaculizar el desarrollo profesional en contenidos vinculados con la ESI (Coria, 2018).

Según el texto de la Ley 26150 (2006), la ESI será aquella educación que articule aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Por lo tanto, es la referencia a estas articulaciones la que se espera encontrar en el abordaje áulico e institucional que asuma la perspectiva “integral” en torno a la educación sexual. Debe señalarse que desde los fundamentos de la ESI, la inclusión de la perspectiva de género aparece como uno de los ejes del tratamiento de la misma (Morgade, 2006). De ahí la importancia de considerarla como una herramienta de visibilización de aquello que el currículum oculto vehiculiza como formas “adecuadas”, “normales”, “esperables” y “deseables” en torno a los roles, la identidad y las expresiones del género, que pueden llegar a pensarse y transmitirse de modo estereotipado (Da Silva, 2001)

La formulación de los Lineamientos Curriculares, en concordancia con la ley mencionada, se encuentra atravesada por cinco ejes, a saber: el enfoque de derechos, el enfoque de género, el respeto por la diversidad, la valoración de la afectividad y el cuidado del cuerpo y la salud. En relación con los temas contemplados en los mismos, tenemos en cuenta que no se trata de “un” conocimiento, sino de la articulación en red de varios de ellos, y que además presentan la complejidad de incluir aspectos vinculados a distintas dimensiones. Es

menester destacar que la enseñanza de la educación sexual es un proceso que involucra no solo la transmisión de información, científicamente validada, sino también la promoción de valores como la igualdad y equidad de derechos, la autoestima, el desarrollo de los afectos y la expresión de los sentimientos.

En segundo lugar, articulamos a esta problemática los modos de ser de los actores en sentido ético, considerando el *ethos* burocrático y el *ethos* profesional (Cortina y Conill, 2000). Desde el punto de vista del *ethos* burocrático se atiende a la norma y a lo legal estatuido en este ámbito. En este sentido, se priorizan diferentes normativas que regulan el trabajo docente como el Reglamento General de Instituciones Educativas (2012), la Ley 26150 (2006) ya mencionada, entre otras resoluciones de relevancia. Los trayectos formativos muchas veces suelen quedar ligados heterónomamente al nivel regulatorio de la práctica priorizando el “aprendizaje” de estos documentos de modo general y obligatorio. Sin embargo, las demandas que el trabajo profesional docente requiere atender incluyen, de modo articulado, la cuestión deliberativa en situación, es decir, la incorporación del *ethos* profesional que permita dilucidar, más allá de las normas, el desempeño de un rol comprometido.

Como propósito final, nuestro trabajo resulta una invitación a poder pensar unx docente, profesional reflexivx (Schön, 1998) que pueda decidir, entre lo contingente, lo adecuado, deconstruyendo sus propios supuestos y prejuicios y propiciando formas críticas de actuación.

Palabras clave: formación docente, educación sexual integral, psicología.

Abstract

This paper is related to an investigation project called “Ethic training in undergraduate degrees and its incidence in professional practice of recent graduates of the School of Psychology (Universidad Nacional de La Plata –UNLP–)” (2019-2022). This time we revisit two experiences about integral sex education in the

subject “Didactic Planning and Teaching Practice”, which belongs to the final stretch of the training of teachers in Psychology (UNLP).

We propose to recover and update some already made work with curricular guidelines of integral sex education in that subject (Ministry of Education, 2012), making focus in the reflection about assumptions related to sexuality.

As a key point, we consider the need to enlighten those representations, speeches, prejudices and *habitus* (Edelstein y Coria, 1995) that can be an obstacle in the different teaching moments, such as pre-active, active and post-active phases (Diker y Terigi, 1997), considering that if we do not check the effect of that kind of influences, if we cannot analyze or problematize this stereotyped views, the very important point of integrality, which is proposed about sex education in law 26150 (2006), can be seriously affected.

In the first place, considering different experiences (Arpone y Cufre, 2018) developed in previous years in the class, we reflect on what we necessary need to pose in the formative devices, so they could enable us to see assumptions that students and teachers could have at the moment that integral sex education appears in class. We understand that we, as teachers, are also sexed people and maybe our own prejudices and stereotyped views can interfere as an obstacle in professional development when we have to teach contents about sex education (Coria, 2018).

In law 26150 (2006), integral sex education is defined as the one that brings together biological, psychological, social, affective and ethic aspects. Therefore, it is the reference of those articulations that we expect to find in classroom and institutional approaches that assume the integral perspective about sex education. From the theoretical treatment of integral sex education, gender perspective is one of the five issues that we have to consider for its pedagogical treatment (Morgade, 2006).

That is why it is very important to consider it as a visibility tool for those aspects that hidden curriculum can vehicle as “suitable”, “normal” or “desirable” ways to assume roles, identities and gender expressions that can appear and be

stereotypedly taught or treated (Da Silva, 2001).

Curricular guidelines are crossed by five axes: rights perspective, gender perspective, and respect for diversity, assessment of affectivity and body caring and health. In the issues they consider, we have to make clear that they do not constitute a singular knowledge, they are the articulation of the complexity of them in a net. Teaching sex education is a process that involves not only transmission of scientifically validated information: sex education is also the promotion of values such as rights equality and equity, self-esteem, developing of affections and the expression of feelings.

In the second place, we assemble this problematic with the ways of being of actors in an ethical sense, considering bureaucratic and professional *ethos* (Cortina y Conill, 2000). From the point of view of bureaucratic *ethos*, the attention is paid to the norm and legal aspects of teaching. Therefore, we have to consider different norms that regulate teaching work such as the General Regulation of Educational Institutions (2012), the abovementioned Law 26150 of Integral Sex Education (2006), among others important resolutions.

Formative paths often stay heteronomously linked with these regulations of practice that prioritizes 'learning' these documents in a general and required way. Nevertheless, demands of professional teaching require to assemble them with deliberative issues in situation, which means the incorporation of professional *ethos* that allow us to elucidate, beyond norms and legal aspects, the performance of a committed role.

As a final proposal, our paper becomes an invitation to consider teachers as reflexive professionals (Schön, 1998), that could decide between the contingent, the adequate, deconstructing their own assumptions and prejudices, and propitiating critical ways of performance.

Keywords: teaching training, integral sex education, psychology.

Referencias bibliográficas

- Arpone, S. y Cufre, A. (2018). Una experiencia de deconstrucción de ideas/prejuicios/estereotipos en torno a la ESI en la formación docente de grado de profesorxs en Psicología. *VII Coloquio Internacional Interdisciplinario de Educación, Sexualidades y relaciones de Género (UBA – UNER)*. Paraná, UNER, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Coria, A (2018, septiembre). Visualizar la ESI desde la formación docente. *Novedades Educativas*, 333.
- Cortina, A. y Conill, J. (2000). *El sentido de las profesiones* (pp.13-28). Navarra: Verbo Divino.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- DGCyE (2012). *Reglamento general de las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires* (D. Lauría, coord.). La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ley 26150 de Educación Sexual Integral. En *Boletín Oficial* del 24 de octubre de 2006. Argentina.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000124999/121222/norma.htm>
- Ministerio de Educación (2012). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Lineamientos Curriculares: 4. Educación Superior: Formación de Docentes.
http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/lineamientos.pdf
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*, 184.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.