

## Relación escuela-familias: La implementación de la Educación Sexual Integral y su implicancia en la práctica docente

### School-Family Relationships: The Administration of Comprehensive Sex Education and its Impact on Teaching Practice

Zoe Marlene Aleman<sup>1</sup>  
Victor Omar Jerez<sup>2</sup>

#### Resumen

En el presente trabajo nos interesa indagar sobre las valoraciones que docentes mencionan respecto a la participación de las familias en relación a la implementación de la Educación Sexual Integral con niños y niñas escolarizados, lo cual lleva a confrontar con creencias familiares y culturales, prejuicios, presunciones, mitos y estereotipos atravesados por la complejidad del contexto de pandemia por SARS-CoV-2 (Covid-19) y cuarentena en los periodos 2020 y 2022. Desde este estudio analizamos la temática desde un enfoque integral, que involucra a grupos heterogéneos de docentes, familias y alumnos/as. Se realizaron intervenciones metodológicas que reconocen construcciones socio históricas y culturales, visiones del mundo, que intervienen en los modos de comprender la práctica y significados atribuidos a la Educación Sexual Integral dentro de la escuela. El abordaje metodológico es de carácter cualitativo. En el proceso de trabajo de campo se realizaron entrevistas semi estructuradas y análisis de documentación. La muestra seleccionada está constituida por cinco jardines de infantes urbanos de la ciudad de San Salvador de Jujuy, que funcionan en los turnos mañana y tarde, todos ellos de gestión estatal.

**Palabras clave:** Docentes; Familias; Educación Sexual Integral; Nivel Inicial; Prácticas Docentes

**Abstract**

In this paper we are interested in investigating the teachers' assessments regarding the participation of families in relation to the implementation of Comprehensive Sex Education with school children, which leads to confront family and cultural beliefs, prejudices, assumptions, myths and stereotypes crossed by the complexity of the context of SARS-CoV-2 pandemic (Covid-19) and quarantine in the periods 2020 and 2022. From this study, we analyzed the subject from an integral approach, involving heterogeneous groups of teachers, families and students. Methodological interventions were carried out to recognize socio-historical and cultural constructions, worldviews, which intervene in the ways of understanding the practice and meanings attributed to Comprehensive Sex Education within schools. The methodological approach is qualitative. In the fieldwork process, semi-structured interviews and document analysis were carried out. The selected sample consisted of five urban kindergartens in the city of San Salvador de Jujuy, which operate in the morning and afternoon shifts, all of them state-run.

**Keywords:** Teachers; Families; Comprehensive Sex Education; Kindergarten; Teaching Practices

-

Fecha de recepción: 13/02/2023  
Fecha de evaluación: 22/06/2023  
Fecha de evaluación: 29/06/2023  
Fecha de aceptación: 5/07/2023

## Introducción

Llevamos a cabo esta investigación durante el contexto de cuarentena social, preventiva y obligatoria, establecida por el gobierno nacional producto de la pandemia por SARS-CoV-2 (Covid-19). Los cambios precipitados ocurridos en nuestra sociedad en ese período configuraron un nuevo escenario para cada institución escolar. Estos cambios se expresaron desde los lineamientos de la política educativa y los modos en que impactaron en la cotidianeidad. En ese marco, destacamos el rol de sus actores, tanto autoridades, docentes y familias, quienes buscaron y crearon formas que materializaron la puesta en marcha en derechos de la infancia; asumieron nuevos desafíos que atravesaron el nivel inicial para implementar la Educación Sexual Integral (ESI) durante el contexto de pandemia. Los docentes tuvieron que asumir nuevos retos para poder enseñar a sus alumnos e involucrar a las familias.

El objetivo de este estudio implica conocer la valoración de la ESI, según docentes del nivel inicial de cinco escuelas estatales ubicadas en la ciudad de San Salvador de Jujuy, del departamento Dr. Manuel Belgrano, ante las múltiples resistencias hacia la ESI en las escuelas provenientes de las familias de los niños y niñas del nivel inicial. En este contexto, el Programa Nacional de ESI asigna a los docentes la tarea de enseñar contenidos sobre la sexualidad de manera obligatoria.

Pretendemos reflexionar sobre la visión e interpretación, en relación a los obstáculos que se presentan a los docentes respecto a la participación de las familias en contextos de educación formativa del nivel inicial. Por ello partimos de los interrogantes que nos encaminaron en el proceso de recolección de información: ¿de dónde provienen los prejuicios, temores, inseguridades de las familias en relación a la ESI? y ¿qué valoraciones intermedian en familias y docentes en relación a conocimientos de índole curricular de la ESI?

## Metodología

La investigación está orientada desde un análisis cualitativo, utilizando como instrumentos para la recolección de información entrevistas semi estructuradas y en profundidad, que fueron sostenidas mediante diversos dispositivos tecnológicos. Si bien en su momento no se pudieron desarrollar observaciones, algunas entrevistas fueron ejecutadas y sostenidas desde la virtualidad mediante diversas plataformas como ser, Google Meet, Zoom y video llamadas por WhatsApp. Otras entrevistas fueron implementadas en la presencialidad, con docentes en sus domicilios guardando protocolos de bioseguridad. El grupo de entrevistados se compuso por docentes del nivel inicial, de diversas escuelas estatales de gestión pública ubicadas en barrio centro, y barrios aledaños en la ciudad de San Salvador de Jujuy del departamento Dr. Manuel Belgrano. La población que atienden se caracteriza por ser de clase media y en su gran mayoría provenientes de zonas y barrios aledaños a las institu-

ciones, de familias que eligen las escuelas por la cercanía a sus lugares de trabajo, pertenecientes a diferentes contextos urbanos y realidades sociales.

## Desarrollo

Dada la complejidad de temas que involucra la Ley N° 26.150, desde distintos ámbitos y distintas fuentes bibliográficas, autores como Morgade y Fainsod (2015), Goldstein (2012) y Benegas (2007) establecen que la ESI requiere o debiera ser compartida desde tres niveles educacionales: las familias (padres, madres, otros integrantes), docentes y medio social. En este triángulo se establece que la ESI es transmitida por los padres, quienes se constituyen en los iniciadores de la educación sexual desde la infancia. Aunque la socialización es un proceso continuo a lo largo de la vida del sujeto, podemos establecer que los conocimientos adquiridos en la primera infancia son determinantes en el niño/a, dado que es allí donde se internalizan las primeras normas de conducta, se tejen lazos afectivos y aprendizajes en general. Esto hace que el niño se encamine hacia una construcción del ser bajo cimientos que permiten un equilibrio bio-psico-social (Moncada et al., 2018). Esta es la etapa en la cual el niño empieza un proceso de socialización primaria; será fundamental no sólo poner énfasis en la cuestión de la genitalidad, sino enseñar la ESI en toda su dimensión integral. Esto es de suma importancia porque el niño/a transita una de las etapas evolutivas donde se fijan las matrices de aprendizaje, y esto debe ser acompañado por las familias.

En este punto, no necesariamente hablamos de un modelo de familia monoparental que antes predominaba como familia tradicional, compuesta por padre, madre e hijos. Hoy concebimos que la configuración de la familia, su estructura interna, ha cambiado y evolucionado. En la actualidad podemos hablar de la aparición de nuevos miembros, en lugar de la imposición de una figura paterna, o patriarcal, en un contexto con fuerte presencia masculina, varonil. También existen estructuras familiares que pueden estar constituidas mayoritariamente por mujeres, donde también se pueden observar comportamientos patriarcales, o matriarcales, como componentes ideológicos en el funcionamiento de la familia.

En referencia a esto, no podemos referir a una sola tipología de familia, debido a la existencia de una diversidad de familias; en este caso preferimos apuntalar al concepto de familia extensa como aquella que reúne a todos los parientes y personas con vínculos reconocidos como tales (Valdivia 2008). Advertimos que hoy, en la presente sociedad, predominan otras concepciones en relación al rol de la mujer y del hombre en el hogar; al respecto Valdivia (2008) manifiesta que los cambios en la sociedad afectan de forma trascendental a la vida de las familias, al trabajo de la mujer dentro y fuera de casa, y al hombre en sus roles como padre.

Esta cuestión del binarismo hombre-mujer venía siendo discutida y analizada, en

autores como Four (2007), quien sostiene que en el interior de las familias los niños aprenden e interiorizan normas sociales, culturales, valores, criterios y comportamientos relacionados con su sexualidad y su posición como varones o mujeres dentro de la sociedad, según mandatos sociales, intermediados por aspectos culturales, con los cuales se puede llegar a interpretar la construcción de la sexualidad. Esto luego es reafirmado por los trabajos de Plaza y Meinardi (2013), quienes establecen que no pensar binariamente tiene que ver con respetar y promover la visibilización, la expresión, la pluriglosia de las experiencias, o sea que se puedan expresar diferentes miradas, diferentes voces, diferentes experiencias, en la categoría género. Sin embargo, a partir de las discusiones dentro del propio campo y de las interpelaciones de los estudios de las masculinidades no hegemónicas y los movimientos gltttbi (gays, lesbianas, travestis, transexuales, transgénero, bisexuales e intersexuales), se constató que esas primeras lecturas dejaban sin criticar el supuesto de que existen dos cuerpos (de varones y mujeres) a los que les corresponde dos géneros (masculino y femenino) y una direccionalidad “correcta”, “normal” (Morgade y Fainsod 2015, p. 15)

Estos factores están presentes en las familias y se pueden expresar como nuevos modelos de masculinidad y feminidad o patrones tradicionales de ser hombres y mujeres, como dimensiones que no debemos pasar por alto y tener en cuenta para impulsar una educación basada en la igualdad y el respeto desde los primeros años de la niñez—como etapa evolutiva donde se fortalecen las actitudes y comportamientos que forman la personalidad, tal como decíamos. Ahí el valor e importancia de abordar la ESI desde la infancia y de fortalecer la participación de las familias en las instituciones.

La Ley N°26.150, en su Art. 9, dispone que todos los establecimientos educativos deberán organizar espacios de formación para los padres o responsables con el objetivo de vincular más estrechamente la escuela y la familia, para promover la comprensión y el acompañamiento en la maduración afectiva del niño, niña y ampliar la información sobre aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos, psicológicos, éticos, jurídicos y pedagógicos en relación con la sexualidad de niños, niñas y adolescentes. En este marco de planteamiento, concebimos a las familias como una de las principales instituciones intermediarias que transfiere al niño/a la cultura, creencias, prejuicios, orientados a la formación de actitudes, concepciones relacionadas con la construcción de la maduración afectiva, sexualidad y buenos vínculos, para su desarrollo en su proceso educativo y evolutivo. Desde el posicionamiento de la ESI, estas diversas familias son las intermediarias entre el sujeto (niño/a) y la comunidad educativa, que entrelaza al niño/a los conocimientos, pautas de autocuidado, protección y respeto por uno mismo y hacia el otro, creando vínculos afectivos sanos, actuando como portadora de saberes primordiales en la constitución subjetiva del niño. Estos saberes pueden o no coincidir y estar enmarcados en los ejes de los contenidos de la ESI para el niño o niña, o pueden tratarse de saberes que provienen

desde sus propios conocimientos, experiencias y vivencias.

Es bueno por ello brindar y orientar a las familias para que ambas instituciones colaboren entre sí; como lo establece la Ley en sus objetivos, existe la necesidad de vincular más estrechamente escuela y familias. Esto posibilitará crear y consolidar relaciones de confianza en las que sea posible ahondar en los miedos, necesidades e inseguridades que puedan presentarse, sin negarlas ni esconderlas, para encontrar modos colectivos de abordar la temática de ESI con los padres, madres, quienes viven y acompañan día a día en la crianza del niño/a.

Al respecto, algunos docentes que fueron entrevistados expresaron:

Creo que lo que más nos facilitaría tiene que ver con el apoyo, comprensión de los papás, las familias, hacia las actividades; a algunos si les decís ESI, piensan mal, tienen prejuicios y sobre todo desconocimiento de que la ESI comprende contenidos adecuados a la edad de los niños. Es importante que las familias y la escuela acompañen juntos este proceso de crecimiento y madurez de los niños y niñas. (Docente 1, comunicación personal, 10/05/2021).

La ESI cuestiona los estereotipos, cuestiona nuestro hacer cotidiano y las matrices de aprendizaje con las que se construyó nuestra sexualidad. Los prejuicios y estereotipos vienen de los adultos de afuera, pero los niños naturalmente aceptan la propuesta de diferentes juegos y literaturas. Hoy hay mucha confusión y se piensa que cada docente decide, o que va a dar lo que uno quiera y no es así. Uno de los prejuicios es que la ESI promueve la estimulación sexual temprana, o que promueve la homosexualidad, o sea estereotipos sexistas y eso viene de los padres más que nada. (Docente 2, comunicación personal, 10/05/2021).

Al preguntarnos de dónde provienen estos prejuicios, temores, inseguridades de las familias en relación a la ESI, advertimos que muchas veces tienen una base en el desconocimiento de los adultos. Aquí estamos hablando de un problema de desconocimiento que tienen los progenitores, pero también falta de herramientas conceptuales y práctica en los docentes. Por otra parte, en el interior de las instituciones existe el prejuicio desde la gestión institucional que se traduce en valoraciones que permiten dar cuenta de ser visto como evaluados, en términos de calidad educativa y formativa, de cuánto sabe o no el docente cuando es interpelado acerca de la implementación de los contenidos de la temática. Aparece el temor a ser cuestionado, analizado y criticado de sus prácticas. Respecto a este punto otra docente menciona:

Hay obstáculos, prejuicios más que nada de los padres. Hay padres que son conservadores y no toman en cuenta a la ESI, que está graduada según las edades y que sólo se trabaja la protección del cuerpo. La ignorancia o desconocimiento es lo que genera esa resistencia, pero además de parte de las docentes muchas veces se presenta ese temor de ser cuestionada de

las formas de enseñar los contenidos. Por eso convocamos, llamamos a las familias. (Docente 3, comunicación personal, 20/04/2022).

Los docentes manifiestan la falta de apertura por parte de algunos padres para hablar de sexualidad; adultos que en el interior de las familias, de generaciones, no han sido formados en la temática de ESI. Así, prevalecen prejuicios, que se suman al desconocimiento de la Ley N°26.150, y de los contenidos de ESI para el nivel inicial, que traen dudas, temores e inquietudes. Estos preconceptos, además, son influenciados por la cultura, creencias, mandatos sociales, como también por la incidencia de la religión, el entorno, contexto y la influencia de diferentes medios masivos de comunicación, locales y nacionales (televisión, radios, redes sociales, etc).

En este punto no podemos dejar de observar la influencia que tiene el papel de la cultura, que se presenta como un estructurante subjetivante de las personas en la Educación Sexual Integral. Según Clifford Geertz (1987):

La cultura consiste en pautas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, vinculados a ellas; los sistemas de culturas, pueden ser considerados, por una parte, como productos de la acción, y por otra, como elementos condicionantes de la acción futura. La cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta, costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos, sino como una serie de mecanismos de control, planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones que gobiernan la conducta. (Cliford Geertz, 1987, p. 51).

Estos esquemas ejercen influencias en las construcciones de las representaciones, en las presunciones positivas o negativas en materia de sexualidad y género, alrededor de las familias, comunidades, y en los niños/as como principales receptores. Este imaginario y representaciones de maneras de concebir la sexualidad pueden crear barreras, resistencias, en las familias (padres, madres u otros integrantes) para implementar la ESI en el escenario educativo. Esto tiene como consecuencia la no participación, la falta de interés y preocupación por la temática con niños y niñas, pues se interpreta a la construcción de la sexualidad infantil como algo que está mal, y no como una fase constitutiva del desarrollo, o la construcción corporal y afectiva del niño o niña.

En un sentido amplio, la representación puede ser considerada como organizador de las perspectivas de la realidad, que está construida socialmente. Esta percepción de la realidad se elabora a partir de nuestros propios códigos de interpretación, culturalmente marcados, que integra dimensiones psicológicas y sociales (Moscovici 1979, pp.17-18). Las representaciones sociales tienen su origen en la vida cotidiana y designan una forma de conocimiento específico, que es el saber de sentido común, en el que los contenidos remiten a procesos generativos y funcionales, y designan una

forma de pensamiento social (Jodelet 1986). Es decir, la categoría de representación social hace alusión a una idea que los sujetos tienen sobre una cuestión determinada. A su vez, esta categoría conceptual está articulada con la noción de imaginario social, pero teñida, influenciada, por nuestra experiencia personal.

En el mismo sentido, el concepto de imaginario social nos remite al conjunto de representaciones de los sujetos acerca del mundo. Estas representaciones se dan a partir de la presencia de otros significantes, que mediatizan el mundo que, según Berger y Luckmann (1991), emergen en una estructura social objetiva en la cual acontecen procesos de socialización primaria y secundaria, dentro de la estructura social que posibilitan la construcción de la realidad, la cual se establece a partir de un proceso dialéctico entre relaciones sociales.

Estas categorías, representación social e imaginario social, nos dan sentido de realidad, de la percepción y de la asignación simbólica que los sujetos atribuyen a los componentes de su contexto. La posibilidad de aprender estos códigos se da por cuanto los procesos de construcción de la realidad se han naturalizado, y esto se logra a través de la socialización. En estos procesos de socialización, a los que los sujetos nos sometemos desde la infancia, se crean códigos que permiten enunciar la realidad.

En este sentido, podemos establecer que prima una mirada adultocéntrica<sup>3</sup> hacia el niño/a, condicionada por múltiples aspectos, o que puede concebirse desde distintos niveles de análisis de la vida cotidiana. Para los docentes, además, es menester reconocer que se debe prestar más atención a estas necesidades y miedos en cuanto a temas de Educación Sexual Integral que pueden traer las familias para mejorar la participación, acompañamiento y convocar a las familias a construir acuerdos. Esto permitirá desplegar una serie de estrategias pedagógicas y didácticas pensadas para los espacios locales, para mejorar y enriquecer la transferencia del conocimiento, que posibiliten la construcción de nuevos saberes con las familias.

Podemos decir que los docentes se transforman en un articulador global de conocimientos, que debe erigirse, al igual que el antropólogo en un articulador de conocimientos y saberes de los espacios locales donde se desenvuelven (Jerez et al., 2002). El docente es un enlace de conocimientos y saberes, en tanto que debe vincular los conocimientos que traen las personas, las familias, en los contextos locales, transformar esos conocimientos en un contenido curricular y en una forma de transferir esos contenidos curriculares que se plantea en ese terreno. Así el conocimiento se co-construye, en saberes entrelazados y heterogéneos; es decir, el docente debe disponer de una variedad de saberes y competencias que confluyen en una heterogeneidad y pluralidad y que se integran en la práctica de diversos modos, al desarrollar los contenidos que se plantea la ESI. Así, podemos hablar de la presencia de saberes propios de la formación, saberes curriculares, saberes

procedentes de la propia experiencia y saberes culturales.

Hasta aquí, sostenemos que hay dos contenidos que convergen en el docente: por un lado el saber institucional, específicamente hablamos de contenido curricular, que debe ser articulado con el saber y conocimiento de los padres. Por otro lado, hablamos de contenidos culturales de sujetos diversos y transgeneracionales— culturales en el sentido de aproximarnos al conocimiento que circula en cada contexto, de diversidad cultural, el cual legitima modos de pensar, razonar en la construcción de la ESI. Y a su vez, también se encuentra el saber del niño y niña, quienes están siendo construidos en ese marco cultural, con esos valores, con esas éticas instauradas en el interior de las familias provenientes de su contexto cultural.

Para Camilloni (2007),

La relación con el saber es personal, pero se nutre de significados cuyo origen es social, la relación del docente con el saber está también marcada, por las creencias compartidas acerca de ese saber y acerca de los grupos ligados a su producción y transmisión. No todos los saberes gozan de la misma legitimidad desde el punto de vista social y poseerlos o carecer de ellos establece distinciones entre los actores, define posiciones, marca distancias y jerarquías. (Camilloni 2007, p. 16)

Al respecto algunos docentes refieren:

En principio se aborda la ESI, con los padres para explicarles que no tiene que ver con cuestiones que sólo están ligadas a lo biológico y a lo genital, y para eso hay que explicar de qué se trata la ESI, su marco legal, sus alcances. Por eso la importancia de realizar entrevistas a los padres, talleres, encuentros para no crear muros con los padres ante las desconfianzas y para que vea como se le enseña a sus hijos. (Docente 4, comunicación personal, 20/04/2022).

Necesitamos de la disponibilidad y participación de los padres, el apoyo a sus hijos, ya sea a través de los talleres que se dan, o bien no cerrándose o poniendo barreras para que sus hijos no participen. El lugar de la familia es muy importante, hay familias más comprometidas otras menos, son muy distintas; es importante trabajar desde la confianza, en torno a la comunicación y cooperación. (Docente 5, comunicación personal, 20/04/2022).

Esta valoración que los docentes tienen de las familias resalta la importancia de la colaboración entre ambos actores sociales. La Ley N° 26.150 enuncia que las familias necesitan estar informadas sobre la Educación Sexual Integral que se brinda en las escuelas. Por ello, el docente no sólo debe transferir conocimiento a los niños/as en tanto se desarrollan como sujetos del aprendizaje, sino que el conocimiento áulico debe ser un saber construido entre el conocimiento académico, el conocimiento portado por los sujetos de aprendizaje, así como de sus padres y la comunidad a la

que pertenecen (Jerez et al., 2002). Mientras el docente, como portador de conocimientos, enseña, a su vez también se configura a sí mismo; está construyéndose, incorporando y refutando conocimiento. Pero a la vez debe ser un formador de esos otros sujetos del aprendizaje que también emergen. Hablamos de la presencia de otros nuevos sujetos del aprendizaje, hablamos de sujetos intergeneracionales, entre los cuales se produce una transposición didáctica colateral. Juntas, familia y escuela tienen la responsabilidad de garantizar el derecho de la niñez a una formación que tenga en cuenta los aspectos no solo biológicos, sino psicológicos, afectivos, sociales, culturales y éticos en la construcción de la sexualidad del niño/a.

En relación a esto, otra docente manifiesta:

Cuando se hacía la primera reunión de padres nosotros con la directora tratábamos el tema de la ESI, y se hacía una bajada a los padres con una explicación sobre qué era la ESI, y se les mostraba el material que venía de Nación y qué era lo que se les iba a enseñar a los niños y en qué consistía. Porque también ahí tenes que tener la articulación que ellos traen desde la casa y en la escuela; ambas deben hablar el mismo idioma, para que cuando el niño vaya a la casa y diga “Mi señorita me enseñó que se llama pene” no se sorprendan y no te pongan una denuncia. (Docente 6, comunicación personal, 20/06/2021).

En relación a los prejuicios como obstáculos, esto nos lleva a repensar que además existe otro conocimiento importante, el cual tiene que ver con el conocimiento que posee el docente, como el receptor, quien tiene una forma de conocimiento y que nos hace interrogarnos ¿cuánto de los contenidos que transmite en el proceso de enseñanza está enmarcado en los NAPS para el nivel inicial o los diseños curriculares?, ¿cuánto de lo que transmite tiene que ver con sus prejuicios, su ética, su moral? y ¿cuánto de lo que enseña en ese proceso es estrictamente conceptual en esa transferencia? Es decir, en el marco de percepción que aplica el docente para generar la fijación de lo conceptual de un contenido se inmiscuye su cultura, que puede coincidir o no con la cultura de los estudiantes. Entonces estimamos importante conocer cómo construye ese relato, esa narrativa con respecto a la ESI, y la necesidad de que todo docente que imparte los contenidos de Educación Sexual Integral pueda arribar a una permanente vigilancia epistemológica en tanto sus ideas, historias personales y de vida pueden hacerse presentes y manifestarse en cada acto pedagógico.

Otra docente menciona:

Debo decir que la construcción y valoración de la Educación Sexual Integral me llevó toda una vida. Antes y después de la Ley, tuve que correrme de mi formación machista, biologista, negacionista, represiva de mucho tiempo. El ser mamá me ayudó a comprender la sexualidad de manera integral. Recuerdo

que en la secundaria me cuestioné qué era ser mujer, cuál era mi rol, porque mi padre estuvo ausente, mi madre era la ley y el amor. Desde allí en adelante fue pensarme en el mundo y con el mundo, siempre pensando en superar mis miedos, mis limitaciones. Como mujer sentía miedo a los hombres, sufrí abusos y acosos. (Docente 7, comunicación personal, 20/06/2021).

Toda esta complejidad nos permite dimensionar la magnitud del desafío de la visión integral en toda su diversidad en el sistema educativo, en estas resistencias por parte de docentes y familias, debido a los propios posicionamientos ideológicos o religiosos. Porque la enseñanza de la ESI en niños constituye un tipo de conocimiento transversal, de contenidos graduados conforme a la edad y nivel que difiere de otros contenidos, en tanto abarca dimensiones que hacen a lo afectivo, psicológico, ético, social y cultural –que no sólo se reducen a componentes biológicos. Y que además atraviesa a los conocimientos o saberes de los padres, familias, y a los conocimientos del docente en su formación.

Al respecto, y en relación a los procesos de la formación docente, Faur y colaboradores (2015) establecen que la mayor parte de los docentes carecen de los conocimientos y de las herramientas para su puesta en práctica. La formación inicial no es suficiente, desde una perspectiva que respete la integralidad de la ESI en tanto aún existen docentes quienes ejercen la docencia, que crecieron o se formaron en un ámbito en donde la sexualidad era considerada un tabú. No obstante, los docentes confirman la necesidad de abordar la Educación Sexual Integral de forma permanente entre los niños/as y sus familias. También desde esta perspectiva, Benegas (2017) considera fundamental asociar a las familias con las instituciones desde una acción conjunta.

Ahora, pensar la ESI en términos institucionales también implica dar cuenta de la presencia de documentos reguladores, normativas para el desarrollo de los contenidos, en el nivel inicial. En relación con las herramientas didácticas para la práctica docente, en primer lugar se revisan los lineamientos curriculares, NAPs para el nivel, de manera exhaustiva, y se socializan los materiales—como cuadernillos de ESI para el nivel inicial—como apoyos pedagógicos para desarrollar el trabajo en las aulas:

Si bien los lineamientos están en el Diseño Curricular, lo que debemos enseñar, les vamos dando la gradualidad y la complejidad en todas las salas pero con pequeñas acciones de todos los días se va trabajando la ESI, y vamos tratando de romper esas viejas estructuras de una sociedad patriarcal. (Docente 8, comunicación personal, 20/06/2021).

En relación al abordaje conceptual de la ESI para el Nivel Inicial, este consta de cuatro dimensiones: conocimiento y cuidado del cuerpo, desarrollo de competencias y habilidades psicosociales, desarrollo de comportamientos de autoprotección, y conocimiento y exploración del contexto. Pero estos contenidos también tienen que

ver con una dimensión curricular del currículum oculto en los procesos de socialización. Por intermedio de este currículum oculto se pueden transmitir en las prácticas cotidianas, valores, hábitos, conductas, creencias, códigos comunicacionales, que guían y estructuran las prácticas. Tales prácticas abarcan no solo el espacio de las aulas, sino todo el espacio escolar, físico y simbólico, que se suceden día a día en las aulas y que nunca llegan a explicitarse (Torres, 1998). Este currículum oculto suele transmitir de manera implícita una serie de estereotipos, prejuicios, y discriminaciones que pueden guardar relación con aspectos de género, etnia, clase social, origen geográfico, aspecto físico, etc. Su omnipresencia hace que muchas veces no seamos conscientes de su influencia. Y ante la presencia de la diversidad cultural presente en las escuelas, es imperioso desmitificar, desarraigar toda creencia errónea, en toda intencionalidad educativa, en sus propósitos pedagógicos, en cada actividad, en cada encuentro a fin de propiciar una educación que promueva una ética y valores basados en la igualdad y respeto hacia el otro.

Esto implica, por un lado, ejercer la reflexividad pedagógica, asentada en una actitud crítica y, por otro lado, la adecuación, reconfiguración y revisión de las prácticas educativas, prácticas institucionales, que posibiliten romper con estructuras del pensamiento individual, colectivo e institucional que se esconden o camuflan en ese currículum oculto, pero que se hacen manifiestas en los modos de proceder, comportarse, resolver situaciones, actitudes de un cuerpo de docentes, gestiones directivas y estudiantes<sup>4</sup>. La confluencia de ambas dimensiones podrá generar instancias superadoras de prejuicios, estereotipos y preconceptos que interfieren en los procesos de socialización y procesos de enseñanza y aprendizaje.

Creemos que la educación adquiere una gran responsabilidad, como eje de prevención primaria: la de contribuir en el desarrollo integral del niño/a como persona, como un sujeto del aprendizaje en la adquisición y formación en valores en su contexto, construcción de una identidad y la de contribuir hacia el logro de una educación más integral, igualitaria, y democrática. Estas dimensiones consisten en preparar al sujeto para la vida, que transite su niñez y adolescencia libre de prejuicios y temores. En este contexto, afirmamos que la escuela es una de las principales garantes y protagonistas en la constitución de esta etapa evolutiva.

La normativa legal avala y legitima el abordaje de la ESI. En términos de transferencia de herramientas pedagógicas, esto constituye una puerta y permite que se puedan proyectar las estrategias didácticas para implementar los contenidos. Otra herramienta pedagógica tiene que ver, según Four y Gogna (2016), con los lineamientos curriculares, que definen de forma completa y detallada los temas que deben ser abordados en cada uno de los niveles educativos. Estos lineamientos curriculares contienen los propósitos formativos, objetivos y contenidos para el nivel, que permiten a los docentes y directivos orientar la formulación de proyectos

educativos institucionales PEI, como herramienta pedagógica. Consideramos que la educación desde sus formalidades no debe limitarse al desarrollo de los contenidos, sino también contribuir a una educación de calidad, que promueva el respeto de todos los seres humanos.

Por todo lo expuesto, consideramos que el trabajo con los ejes conceptuales de la ESI permiten al docente proyectar su tarea pedagógica, a través de distintas dinámicas que tienen que ver con la didáctica para el niño, pero también requieren ser pensadas y abordadas con las familias que acompañan el proceso de escolarización de las infancias, dentro del escenario educativo y la comunidad. Abordar el trabajo integral de los contenidos desde sus dimensiones conceptuales, metodológicas, estratégicas, y didácticas es importante para enriquecer la implementación de la temática, pensando a este nivel educativo como uno de los pilares importantes para promover el cuidado y protección de las infancias en tanto se conciben a los niños y niñas como sujetos de derecho, pero también como el ideal para prevenir y erradicar todo tipo de violencias que puedan ser ejercidos en niños y niñas que transitan este nivel educativo.

### **Reflexiones finales**

Considerando que la Ley N° 26.150 y los lineamientos curriculares prescriben la implementación de la enseñanza de ESI en el Nivel Inicial, aún constituye un debate y desafío pedagógico en las escuelas. Su finalidad es la formación integral del ser y se constituye como un derecho en todas las personas, de forma obligatoria para la formación de las infancias, desde una perspectiva integral. No obstante, el desafío es mayúsculo.

Abordar la temática de ESI con las familias aparece como una dimensión importante; surge en los propios docentes la preocupación por fortalecer el vínculo y participación con las familias, para que pueda haber un poco más de diálogo respecto al tema. Intentamos dar cuenta de que aún prevalece una mirada adultocéntrica en el seno familiar; existen temores, dudas y prejuicios provenientes de la desinformación en torno a la enseñanza de los contenidos de la ESI. Familias y docentes aún demuestran cierto temor, desconocimiento e inseguridad para expresarse acerca de la temática en relación al niño/a. Aún así creemos que su enseñanza es importante desde el comienzo de la escolarización en el sistema educativo, para que permita al niño/a la construcción de su sexualidad, y de una persona integral, porque brinda las herramientas de protección y autocuidado ante diversos tipos de abuso. Los docentes reconocen que es una ardua tarea que implica contribuir a generar mejores condiciones institucionales y pedagógicas para su implementación.

En esta línea, el desafío que consideramos es la necesidad de fortalecer los instrumentos teóricos y metodológicos en las instituciones educativas. A su vez, la

falta de formación en algunos docentes para abordar los contenidos puede generar inseguridad y temor a abordar el tema más allá de un enfoque biológico. Como reflexión final debemos mencionar que aún queda un camino por recorrer y seguir andando, comenzando por las familias y la comunidad, y seguir en los ámbitos de enseñanza y de aprendizaje, como procesos que implican la articulación entre estos tres niveles educacionales.

Es importante tener en cuenta que los contextos familiares son distintos para cada docente, y cada niño/a, por lo que es indispensable abordar este tipo de problemáticas con las familias, para lograr que la información sea de carácter formativo y reflexivo en todos los ámbitos e instituciones educativas. Además, conviene repensar acerca de la implicancia del conocimiento y saberes que trae el docente, desde su formación, en relación a la influencia de su cultura, historia de vida, en cómo ha sido su educación sexual. También vale la pena comprender la aproximación de ese saber, cómo se construye y entiende esos conocimientos en la escuela, y a partir de allí cómo se entiende y concibe la sexualidad, promoviendo la participación crítica. Esto posibilitará repensar como adultos estrategias pedagógicas y didácticas para acompañar a los padres y niños/as, haciendo eje en las necesidades y características de los sujetos. Por todo lo expuesto consideramos que no existe un modelo único de práctica pedagógica basada en una sola lógica, sino más bien hablamos de prácticas de enseñanza heterogéneas, en contextos y condiciones que son singulares, y a la vez diversas, que pueden garantizar una mayor apropiación de los contenidos en familias, docentes y alumnos desde una perspectiva integral.

## Notas

<sup>1</sup> Profesora en Ciencias de la Educación. Licenciada y Profesora en Educación para la Salud. Ayudante en las cátedras de Psicología Evolutiva I del Profesorado en Ciencias de la Educación. Estudiante de la Maestría en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de Jujuy. Investigadora miembro en proyectos PICTO de investigación y extensión sobre las temáticas: “Educación Sexual Integral”, y “Docentes y gestión de prácticas participativas de los adolescentes en la escuela secundaria”, de la Universidad Nacional de Jujuy. [marlenealeman.fhycs@gmail.com](mailto:marlenealeman.fhycs@gmail.com)

<sup>2</sup> Doctor en Antropología por la Universidad de Sevilla. Lic. en Antropología por la Universidad Nacional de Jujuy. Profesor Titular en la cátedra de Antropología Social y Cultural de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNJU. Investigador Adjunto del CONICET. Director de la Maestría en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales FHycS - UNJU. Director de proyectos de investigación y extensión. [omarjerez@fhycs.unju.edu.ar](mailto:omarjerez@fhycs.unju.edu.ar)

<sup>3</sup> Concebimos el nombre de “adultocentrismo” a la mirada proveniente del mundo adulto que desde sus propios parámetros, determina un posicionamiento hegemónico hacia el niño/a o adolescente, que invisibilizaría el potencial transformador que existe en la infancia (Lay Lisboa “et al”., 2018).

<sup>4</sup>Desde esta perspectiva del curriculum oculto, además, podemos afirmar que a través de estos sistemas de mensaje implícitos e intrínsecos, se va conformando la conciencia de ideologías hegemónicas, que pueden ser pensadas en la división sexual de expectativas escolares esperadas para niños y niñas.

## Referencias bibliográficas

Benegas, M. (Coord.) (2007). *Educación Sexual en el Nivel Inicial*. Documento preliminar. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.

<https://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC106428.pdf>

Berger, P., y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores. Argentina.

Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Editorial Paidós 1ª ed., Cap. 1. p.16. Buenos Aires, Colección: Cuestiones de educación.

Faur, E. (2007). *Desafíos para la igualdad de género en la Argentina*. - 1a ed. -Buenos Aires: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD.

[http://www.ar.undp.org/content/dam/argentina/Publications/G%C3%A9nero/UNDP-AR%20Original\\_Genero%20dossier.pdf](http://www.ar.undp.org/content/dam/argentina/Publications/G%C3%A9nero/UNDP-AR%20Original_Genero%20dossier.pdf)

Faur, E. y Gogna, M. (2016). *La Educación Sexual Integral en la Argentina*. Una apuesta por la ampliación de derechos - 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Praxis Editorial

[https://www.researchgate.net/publication/317719505\\_La\\_Educacion\\_Sexual\\_Integral\\_en\\_la\\_Argentina\\_Una\\_apuesta\\_por\\_la\\_ampliacion\\_de\\_derechos](https://www.researchgate.net/publication/317719505_La_Educacion_Sexual_Integral_en_la_Argentina_Una_apuesta_por_la_ampliacion_de_derechos)

Faur, E., Gogna, M., y Binstock, G. (2015). *La educación sexual integral en Argentina. Balances y desafíos en la implementación de la ley (2008 – 2015)* Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.ossyr.org.ar/pdf/bibliografia/547.pdf>

Geertz, C. (1957/1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Goldstein, B. (2012). *La educación sexual en la escuela*. UBA: Encrucijadas

Jerez, O., Ortiz G., y Delgado A (2002). *Diversidad Cultural, educación y capacitación: contradicciones entre la planificación y la práctica*. Educación y Diversidad Cultural. Jujuy: EDIUNJu.

Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. En Moscovici, S. (1986) *Psicología Social II*, Barcelona: Editorial Paidós.

Lisboa, L., Araya E., Marabolí G., Olivero G., y Santander A., (2018). Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía. *Sociedad e Infancias*, 2, 147- 170. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59474>

Ley Nacional N° 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2006).

Moncada A., Márquez F., Zapata A., y Montoya J., (2018). *La familia: agente primario en la socialización y consolidación de actitudes*. Universidad Católica de Pereira. Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación.

<https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/5034/1/DDEPDH54.pdf>

Morgade, G. y Finsod, P. (2015). *Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de*

*Educación Sexual Integral de la formación docente*. Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. UBA <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3460>

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.

Plaza, G., Galli, L. y Meinardi, L., (2013). *Educación Sexual Integral y currículo oculto escolar: un estudio sobre las creencias del profesorado*. Instituto de Investigaciones CeFIEC. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. <https://core.ac.uk/download/pdf/158831691.pdf>

Torres, J. (1998). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.

Valdivia, C. (2008). *La familia: concepto, cambios y nuevos modelos*. Universidad de Deusto <https://www.edumargen.org/docs/2018/curso44/intro/apunte04.pdf>