

MAESTRÍA EN GÉNERO, SOCIEDAD Y POLÍTICAS

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)

Programa Regional de Formación en Género y

Políticas Públicas (PRIGEPP).

Educación Sexual Integral, derechos sexuales y derechos (no) reproductivos en las Ruedas de Convivencia de escuelas de enseñanza media de Rosario

Directora: **Analía Elisabet Aucía**

Autora: **Bárbara Silva**

Obtención del título de Magíster en Género, Sociedad y Políticas

Agosto 2022, Argentina

Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento para la realización de esta tesis:

A las personas entrevistadas que con amabilidad y disposición brindaron sus testimonios.

Al equipo directivo de la Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada n° 338 por permitirme realizar allí el proyecto.

A Emilio, mi compañero de vida, por estar siempre caminando a mi lado.

A mi familia, por su acompañamiento, su impulso y aliento para seguir.

A mi directora de tesis, Analía Aucía, por su dedicación, por sus valiosos aportes, por su tiempo y por haberme abierto un camino de formación constante.

Y a todas las personas que de una u otra manera me acompañaron hasta aquí.

Muchas gracias

Índice

Resumen	4
Introducción	5
Capítulo 1	
1.1. Justificación del tema	9
1.2. Objetivos	10
1.3. Antecedentes	11
1.4. Consideraciones metodológicas	15
Capítulo 2	
2.1. Aproximaciones conceptuales	19
2.1.1. Educación como derecho humano.....	19
2.1.2. Educación sexual integral.....	22
2.1.3. Derechos sexuales y (no) reproductivos.....	28
2.1.4. Género, perspectiva de género.....	34
Capítulo 3	
3.1. Entrevistas: representaciones y saberes construidos	36
3.1.1. Acerca de las/los facilitadoras/es.....	36
3.1.2. El espacio de Ruedas de Convivencia	38
3.1.3. La escuela y las Ruedas de Convivencia	45
3.1.4. Abordajes desde la ESI en las Ruedas de Convivencia	51
3.2. Observaciones: otros aportes	60
Reflexiones finales	65
Referencias bibliográficas	70
Anexos	79

Resumen

Esta investigación tiene por objetivo relevar si los contenidos correspondientes a la Educación Sexual Integral, especialmente los vinculados a los derechos sexuales y los derechos (no) reproductivos, se encuentran presentes en el espacio de Ruedas de Convivencia en las escuelas de enseñanza media de la ciudad de Rosario. Dicho espacio se ha instituido como lugar de encuentro e intercambio, como un ámbito que habilita la comunicación con y entre los/as adolescentes fuera del marco de las asignaturas obligatorias, y puede resultar una instancia altamente eficaz para generar vínculos de confianza entre estudiantes e institución educativa. Contar con información relativa a un espacio escolar que ha sido poco estudiado, como son las Ruedas de Convivencia de las escuelas de enseñanza media, permitirá evaluar el grado de observancia de la ley de ESI en el mismo, la formación específica con la que cuentan las/os facilitadoras/es de la convivencia, si existe contraste y en qué medida entre la formación de facilitadoras/es y el estudiantado, por último, qué recursos necesitarían ser implementados para optimizar la tarea.

Introducción

La importancia de la Educación Sexual Integral (en adelante ESI) cobró renovado impulso a partir de la discusión sobre la legalización del aborto que se dio en Argentina durante el año 2018. Fueron largos meses en los que voces de diferentes ámbitos se expresaron en las instalaciones del Congreso de la Nación, tanto a favor como en contra, pero hubo un aspecto en el que hubo cierto consenso: la educación sexual debía estar presente en el aula. Finalmente, la ley no fue aprobada ese año, sin embargo se estableció una demanda que no se puede desoír. Siguiendo a Faur, “como política contracultural, la ESI requiere transformaciones institucionales y subjetivas, cuyos ritmos suelen ser lentos. Mientras tanto, la demanda social instala un sentido de urgencia” (2020, p.232).

Pese a contar con la Ley n° 26.150 (2006) que hace más de 15 años creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, instaurando el derecho a recibir educación sexual integral en todos los niveles educativos, recién en los últimos años ha habido mayor concientización de su existencia, de la obligatoriedad de su aplicación y se hizo más visible el reclamo del estudiantado para que se cumpla de manera efectiva. Tras la evaluación “Aprender”¹, que se llevó a cabo a nivel nacional en el año 2017², el 80% de estudiantes del territorio santafesino mencionó que no se abordaba la ESI en sus escuelas, mientras en el año 2019³, el 92,6% refirió haber dado al menos un tema de la ESI, de los cuales el 63.3% ha sido en clases especiales. Se advierte un avance que podría vincularse a lo acontecido durante el año 2018, no obstante la transversalización aún es un objetivo lejano.

Coincidimos con Morgade en que es preciso entender la educación sexual integral en todas las dimensiones de la práctica educativa, ya que no es solo una cuestión de contenidos, también se trata del modo en que se construyen vínculos entre las personas que conforman la comunidad y, en cierto sentido, se contraponen a la idea de juzgamiento de conductas, es decir, “la ESI también interpela a las formas pedagógicas hegemónicas” (2019, p.6). Los lineamientos curriculares sobre educación

¹ Es un dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de los/as estudiantes y de sistematización de información acerca de algunas condiciones en las que se desarrollan. El objetivo consiste en producir evidencia de carácter diagnóstico para el análisis, la reflexión y la toma de decisiones orientadas a garantizar el derecho a la educación en toda la Argentina. Es desarrollada por el Ministerio de Educación, a través de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación y equipos técnicos jurisdiccionales. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender>

² https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_santa_fe_secundaria_2017_0.pdf

³ <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/evaluacion-de-la-educacion-secundaria-en-argentina-2019/informes-jurisdiccionales>

sexual a nivel nacional, en el punto 2 establecen que “la población adolescente requiere de una formación sólida y validada de educación sexual integral y de espacios que habiliten a plantear sus necesidades e intereses y que atienda sus particularidades”⁴.

Consideramos que un espacio escolar de referencia para el estudiantado, al que pueden recurrir a fin de canalizar ciertas demandas vinculadas a la ESI, es el de Ruedas de Convivencia, a cargo de docentes facilitadoras/es de la convivencia a quienes se les nombra también como “tutoras/es”. La figura tutorial surgió en la provincia de Santa Fe a fines de la década del 90, en virtud de un Convenio de Mutua Colaboración firmado por el gobierno con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Es así que, mediante el Decreto provincial n° 174 (1999), se creó el “Programa de Tutorías en el Sistema Educativo Provincial, el que para su ejecución contaría con la figura del PROFESOR TUTOR”⁵. Dicho programa tenía por objetivos la integración de cada estudiante a la comunidad educativa, mediante un vínculo personalizado que le permitiese participar activamente del proceso de aprendizaje y descubrir sus capacidades y potencialidades para resolver las dificultades que eventualmente se le pudiesen presentar. Asimismo, buscaba la asistencia inmediata a estudiantes para mejorar su rendimiento escolar y el fortalecimiento de las relaciones de la escuela con las familias a fin de consolidarlas y retener a los/as estudiantes en las instituciones educativas. Esto mostraba cierta correspondencia con los parámetros de la Ley Federal de Educación n° 24.195 (1993), vigente en ese momento que sostenían el ámbito educativo como lugar donde disciplinar, tutorear y vigilar a niños, niñas y adolescentes.

A principios del año 2009, a través del art. 6 del Decreto provincial n° 181, se aprobó el marco jurisdiccional para la convivencia escolar⁶, el cual consta en el anexo IV. En el mismo se detallaron cuestiones relativas a la convivencia, la participación, la construcción de acuerdos, el surgimiento de conflictos y cómo afrontarlos, así como también la elaboración del proyecto de convivencia de cada institución escolar. El Ministerio de Educación de la provincia, buscó promover otras competencias para el rol de tutor/a más acordes con la Ley de Educación Nacional n° 26.206 (2006) que reemplazó a la Ley Federal de Educación y así en julio de ese año emitió la Resolución n° 1290/09 por la que se aprobó el “Programa de Formación de Profesores – Tutores

⁴ Resolución N° 45/08. Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral. Consejo Federal de Educación.

⁵ Decreto provincial n° 174/1999, Santa Fe, Argentina. Art.1

⁶ Decreto provincial n° 181/2009, Anexo IV, Santa Fe, Argentina.

como Facilitadores de la Convivencia”⁷, a la vez que dispuso la realización de Ruedas de Convivencia en 1° y 2° año de las escuelas secundarias, en aquellos establecimientos donde se implementó la formación de tutoras/es, siendo estas/os quienes deben encargarse de facilitarlas.

Las ruedas se presentaron como un dispositivo pedagógico en el cual se podía aprender sobre la circulación de la palabra, la construcción de consensos, el respeto por las diferencias, y la construcción de la ciudadanía, al mismo tiempo que se institucionalizaron espacios ligados a la participación juvenil. En el año 2017, mediante el Decreto provincial n° 731, se estableció la creación del espacio curricular Ruedas de Convivencia en todos los establecimientos de educación secundaria y de educación técnica, de gestión oficial y de gestión privada⁸ y se derogó el Decreto n° 174 (1999) que había creado el programa de tutorías. Pese a la derogación, la figura de “tutor/a” ya estaba instalada en la cultura escolar por lo que se siguió utilizando la denominación como sinónimo de facilitador/a de la convivencia; a decir verdad, lo relevante no sería tanto el nombre sino la función que los/as docentes desempeñan en ese rol, mediando entre lo académico y lo vincular desde una perspectiva integral, llevando adelante las ruedas cuyo objetivo es “capacitar a los niños y jóvenes para que contribuyan a crear una sociedad mejor, más humana, más equitativa en el hacer cotidiano, en la vivencia de la democracia y el ejercicio de la responsabilidad personal y social”⁹.

Se evidencia entonces que el espacio de Ruedas de Convivencia se ha erigido como lugar de encuentro e intercambio, como un ámbito que habilita la comunicación con y entre los/as adolescentes fuera del marco de las asignaturas obligatorias, y puede resultar una instancia altamente eficaz para generar vínculos de confianza entre estudiantes e institución educativa que permitan garantizar los derechos humanos del estudiantado. Retomando lo ya dicho, al mencionar que la ESI debe estar presente en todas las dimensiones de la práctica educativa, es indudable que también deberá atravesar este espacio. Para este objetivo, resulta indispensable que quienes se desempeñan como facilitadores/as de la convivencia cuenten con formación desde la perspectiva de género y de derechos humanos a fin de generar trayectorias educativas libres de prejuicios, estereotipos, violencia y discriminación. El posicionamiento que tengan estos/as docentes sobre la educación sexual integral y la forma de vínculo y el

⁷ Resolución n° 1290/2009, Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, Argentina.

⁸ Decreto provincial n° 731/2017, Santa Fe, Argentina.

⁹ Resolución n° 1290/2009, Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, Argentina.

tipo de relación que establezcan con la población adolescente, probablemente tenga una influencia en las trayectorias escolares y en las experiencias de vida de los/as/es estudiantes y, tal influencia, dependerá del modo en que se intervenga, desde qué perspectiva, así como también, los recursos subjetivos y simbólicos del estudiantado para tramitar las consecuencias de las intervenciones, cualquiera sea la orientación que adopten, sea más cercana o menos cercana al respeto a los derechos humanos de las/los adolescentes.

Capítulo 1

1.1. Justificación del tema

La problemática construida se originó en un interés personal, pero a la vez institucional y social. La inquietud surgió en función de haber estado recibiendo consultas por parte de docentes de la Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada (EESO) N° 338, “Constancio C. Vigil”, referidas a situaciones que ocurrían con estudiantes de la institución educativa, vinculadas a los temas que aborda el Programa Género y Sexualidades¹⁰ de la Facultad de Derecho.

Con respecto a la EESO n° 338, se trata de una escuela provincial de gestión estatal, con más de 50 años de existencia, ubicada en barrio Tablada de la zona sur de la ciudad de Rosario. Cuenta con dos turnos, mañana y tarde, entre los cuales se dividen más de seiscientos estudiantes. El ciclo de formación común es muy numeroso, contando con seis 1° y seis 2° años distribuidos en ambos turnos. La población que asiste a la escuela, en su mayoría corresponde a sectores económicos bajos que viven en tres barrios populares cercanos a la escuela, aunque hay estudiantes que asisten desde lugares más alejados, inclusive desde localidades vecinas. Por su parte, el cuerpo docente de la institución educativa también es amplio, llegando a ser 135 profesoras/es, sin contar docentes reemplazantes.

En cuanto a las consultas mencionadas con anterioridad, las mismas comenzaron a mediados del año 2019 y han girado en torno a diferentes temáticas, como por ejemplo, situaciones de violencia en las relaciones sexo-afectivas entre adolescentes, abusos sexuales, embarazos no intencionales, discriminación por identidad de género u orientación sexual entre estudiantes y con profesores/as, entre otros temas. Cada situación ameritaba diferentes charlas y encuentros con docentes, facilitadoras/es de la convivencia y autoridades de la escuela, a partir de los cuales se construía la forma de intervención en el caso concreto. Asimismo, esos intercambios nos permitieron ir configurando el entramado de relaciones existentes al interior de la institución escolar, por el cual, sin importar dónde se produjese la situación o qué docente era responsable o estaba a cargo de las/os estudiantes, las posibles actuaciones y el acompañamiento de

¹⁰ El Programa Género y Sexualidades se creó en el año 2012 y pertenece a la Secretaría de Extensión de la Facultad de Derecho UNR. Está dedicado a actividades extracurriculares para estudiantes, egresadas/os y docentes de Derecho de la UNR en materia de formación jurídica para la promoción de derechos humanos con perspectiva de género y de diversidad sexual. Formo parte del mismo como egresada de la carrera de Abogacía desde su creación.

las personas implicadas convergía en las Ruedas de Convivencia dando lugar a la intervención institucional a través de las/os facilitadoras/es.

A partir del acompañamiento que hemos realizado a la institución educativa desde entonces, a fin de que pudieran afrontar las situaciones que se planteaban en la escuela, utilizando la perspectiva de género y de diversidad sexual, se construyó como hipótesis para esta investigación que la escasa aplicación de la perspectiva de la educación sexual integral, sobre todo en lo concerniente a los derechos sexuales y a los derechos (no) reproductivos por parte de docentes facilitadoras/es de la convivencia de las escuelas secundarias, se traduce en intervenciones que pueden llegar a limitar los derechos humanos del estudiantado.

1.2. Objetivos

Nos proponemos como objetivo general de este trabajo relevar si la perspectiva y los contenidos correspondientes a la Educación Sexual Integral se encuentran presentes en el espacio de Ruedas de Convivencia en las escuelas de enseñanza media de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, con especial énfasis en la Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada n° 338 “Constancio C. Vigil” de la ciudad de Rosario.

Para ello, específicamente, analizaremos las concepciones y opiniones que tienen los/as facilitadores/as sobre la pertinencia o no de trabajar desde la perspectiva de la ESI los contenidos correspondientes en el espacio de Ruedas de Convivencia.

Asimismo, indagaremos sobre los conocimientos e información acerca de los derechos sexuales y los derechos (no) reproductivos que tienen quienes están al frente del espacio de Ruedas de Convivencia.

Finalmente, identificaremos los saberes, las creencias y las inquietudes de las/os estudiantes de 2° año de la EESO n° 338, en relación con los derechos sexuales y (no) reproductivos y con la educación sexual integral. La elección de 2° año obedece a que se trata de cursos que desde el año anterior tienen Ruedas de Convivencia.

Contar con información relativa a un espacio escolar que ha sido poco estudiado, como son las Ruedas de Convivencia de las escuelas de enseñanza media de Santa Fe, y en especial de la EESO n° 338 de Rosario, permitirá evaluar el grado de observancia de la ley de ESI en el mismo, la formación específica con la que cuentan las/os

facilitadoras/es de la convivencia, si existe contraste y en qué medida entre la formación de facilitadoras/es y el estudiantado, por último, qué recursos necesitarían ser implementados para optimizar la tarea.

1.3. Antecedentes

La temática de la educación sexual integral en los últimos 20 años viene siendo abordada desde diferentes disciplinas y desde distintos enfoques. Se han llevado a cabo proyectos de investigación y producciones teóricas de diversa índole, interesando para este trabajo aquellas vinculadas a las representaciones de género en docentes de escuelas secundarias, dado que no se han encontrado producciones que relacionen la ESI con la función de tutores/as.

En tal sentido, cabe mencionar en primer lugar el proyecto *Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de los/as jóvenes estudiantes en la escuela media*, realizado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, durante los años 2004 y 2008, en el que participaron Carolina Entin, Gladys Skoumal, Alejandra Brener, Beatriz Greco, Graciela Morgade, Jesica Baez, Gabi Díaz Villa, Susana Zattara, Gabriela Ramos y Cecilia Román. Esta investigación se propuso indagar los discursos hegemónicos y subordinados sobre las sexualidades femeninas y masculinas en escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires. De este trabajo nos interesa profundizar en aquellos aspectos a las conceptualizaciones de docentes y equipos directivos vinculadas a la educación sexual, teniendo en cuenta que responden a la etapa inmediatamente anterior a la sanción de la ley n° 26.150, pero que serán de utilidad para comparar con las concepciones vigentes en la actualidad.

Alicia Pintus en su tesis titulada *Género y educación formal: representaciones de género en la formación docente inicial*, del año 2012, analiza las representaciones de género en la formación docente de futuras maestras y maestros. En ella sostiene como problema que la falta de explicitación de la perspectiva de género en el curriculum favorece la circulación de saberes intuitivos generados en espacios extraescolares y ello, a su vez, repercutirá en sus futuras prácticas docentes.

Por otra parte, la investigación de Cecilia Gangli cuyo título es *Las prácticas de enseñanza relacionadas con la educación sexual en escuelas medias de la Provincia de*

Santa Fe, del año 2018, abordó como objeto de estudio las prácticas docentes de distintas asignaturas vinculadas a la educación sexual integral en escuelas secundarias de la provincia. Si bien se posiciona desde el paradigma psicoanalítico, compartimos la metodología cualitativa e interpretativa que implementó, con observación directa y entrevistas en profundidad. Esta investigación también es pertinente porque fue realizada en la misma ciudad en la que se realiza la presente investigación.

El informe de la Secretaría de Evaluación Educativa dependiente del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología nacional respecto del resultado de las pruebas “Aprender” 2017, destaca que el 80% de más de 300.000 estudiantes consultados/as refieren que desean tener ESI, ya que sus escuelas no la abordan, seguido del 77 % que solicita el abordaje de la violencia de género. Esto demuestra que el estudiantado percibe que no se les está formando en educación sexual integral o, al menos, la formación brindada no cubre sus expectativas al respecto.

En materia de derechos sexuales y derechos (no) reproductivos también se ha avanzado mucho en este último tiempo y las investigaciones se encuentran abocadas en su mayoría al sector salud. Una pensadora que ha estudiado el tema en profundidad y que interesa destacar es Josefina Brown. En su tesis de 2007 titulada *Ciudadanía de mujeres en Argentina: los derechos - no - reproductivos y sexuales como bisagra, lo público y lo privado puesto en cuestión*, trabajó la relación entre la conceptualización de la ciudadanía, el ejercicio de los derechos sexuales y los derechos (no) reproductivos, y la demanda de éstos en el espacio público.

No obstante, a los fines de esta investigación nos centraremos en aquellas investigaciones relacionadas con adolescentes, en tal sentido se encuentra la tesis de Valeria Ramos Brum titulada *Derechos Sexuales y Reproductivos en adolescentes de Montevideo*, del año 2011. Este trabajo indaga el conocimiento y apropiación de los derechos sexuales y reproductivos por parte de los y las adolescentes, considerando que la sexualidad es una dimensión constitutiva de las personas y la salud sexual y reproductiva es una esfera central de la salud y la vida. La metodología es de tipo cualitativa, e investigó a nivel micro, sin pretender abarcar todo el campo de los derechos sexuales y reproductivos por parte de los adolescentes de Montevideo, acotándose a una muestra teórica. Esto es interesante dado que, a partir de un número limitado de personas dentro de una institución como lo es el equipo de facilitadores/as de la convivencia, se puede obtener información de relevancia.

El equipo compuesto por María Carpineta, Mariana Blacher, Flavia Volz y Luis Pages, llevó adelante una investigación durante el período 2012 – 2013 titulada *Acceso a los derechos sexuales y reproductivos en la adolescencia: diagnóstico de situación en alumnos de escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires desde una perspectiva de género*. Este trabajo indagó los niveles de conocimiento y acceso a las prestaciones en salud sexual y reproductiva según sexo, en adolescentes que asisten a escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires. Se trató de un estudio descriptivo y exploratorio, de metodología cuantitativa que arrojó datos significativos en relación a la información con la que cuentan los/as adolescentes vinculada a la salud sexual y reproductiva.

En el año 2016 se presentó el informe *Derechos sexuales y reproductivos de los y las adolescentes: Diálogos posibles entre los jóvenes y los servicios de salud*, que sistematiza el análisis de los resultados y reflexiones elaboradas a partir del proyecto de extensión “Derechos de los/as adolescentes en poblaciones vulnerables: Promoción del acceso a la salud, los derechos sexuales y reproductivos y relaciones no violentas”, desarrollado en articulación por los equipos de profesionales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, el Comité de Estudio Permanente del Adolescente de la Sociedad Argentina de Pediatría y el Foro Ciudadano de Participación por la Justicia y los Derechos Humanos. Si bien este trabajo se centra en el sector salud, interesa el abordaje que hace de los derechos sexuales y los derechos reproductivos con la población adolescente.

En cuanto a la función del/la facilitador/a de la convivencia escolar, Leticia Muné, Elida Penecino y Sonia Silva, realizaron en el año 2012 un trabajo titulado *Las relaciones intergeneracionales y la convivencia escolar. El rol del facilitador en las ruedas de convivencia*. En el mismo reflexionaron acerca del “papel del tutor y su función en las relaciones intergeneracionales con estudiantes de escuelas de educación media”, en las Ruedas de Convivencia implementadas a partir de la resolución n°1290 del Ministerio de Educación de Santa Fe. Dicho trabajo se realizó en el marco de la investigación denominada “La incidencia de las relaciones intergeneracionales entre adultos-docentes y alumnos/as, niños/as, adolescentes en la producción de bullying, violencia entre pares, en el medio escolar”, de la Facultad de Psicología de la U.N.R.

Por su parte, el Ministerio de Educación de la Nación mediante la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa publicó en el año 2015 un informe titulado *Las tutorías en la educación secundaria, en el marco del plan de*

mejora institucional, cuya coordinación estuvo a cargo de Cristina Dirié, Beatriz Fernández y Mariana Landau. En dicho informe, la tutoría es entendida como estrategia institucional para abordar ciertas problemáticas escolares de difícil resolución, brindando diferentes tipos de acompañamiento a los/as estudiantes en el tránsito por el secundario y su adolescencia. Allí efectúa una mirada particular sobre algunos aspectos específicos de las prácticas escolares, analizando el acontecer en las aulas y otros ámbitos de la escuela desde sus actores directos. Interesa de este trabajo el análisis que se realiza de la tutoría como espacio de acompañamiento de la trayectoria educativa en un sentido integral asentado en la perspectiva de derecho. Con posterioridad, en el año 2016, se presentó otro informe denominado *La tutoría en la Educación Secundaria. Síntesis de la investigación conjunta de la Red entre tres Jurisdicciones y el Ministerio Nacional*, elaborado por Beatriz Fernández. Este informe consistió en una síntesis de los avances fundamentales sobre tutorías en la escuela secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional de la investigación conjunta coordinada por Nación en escuelas de tres provincias (Corrientes, La Rioja y Misiones). Los resultados son positivos en lo concerniente a la función de las tutorías, considerada como estrategia priorizada por las instituciones educativas para apoyar el tránsito de estudiantes por el nivel medio, siendo espacios valorados tanto por docentes como por estudiantes.

El informe *Ahora que nos escuchen*, elaborado por el Observatorio de las violencias de género “Ahora que si nos ven”, cuya coordinación está a cargo de Cristina Gómez, como resultado de la encuesta realizada a estudiantes de la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires entre 2019 y 2020, refiere que frente cuestiones relacionadas con el acoso, los/as estudiantes manifiestan que para hablar sobre esos hechos recurren en primer lugar, a sus tutores/as, luego al centro de estudiantes y recién en cuarto lugar a docentes. Esto evidencia la importancia del rol de los/as facilitadores/as de la convivencia o tutores/as para el ejercicio efectivo de los derechos del estudiantado mucho más ante hechos de violencia que pueden lesionar varios derechos de manera general, y en el marco específico de sus procesos de aprendizaje.

En virtud de lo relevado, se pretende con el desarrollo de este trabajo contribuir a la investigación en relación con la Educación Sexual Integral y los espacios de Ruedas de Convivencia, teniendo presente que “las marcas más permanentes que atribuimos a las escuelas no siempre se refieren a los contenidos que ellas poseen y nos presentan,

sino a las situaciones del día a día, a las experiencias comunes y extraordinarias que vivimos en su interior” (Colectiva, 2016, p.104).

1.4. Consideraciones metodológicas

A partir de los objetivos propuestos para este trabajo se utiliza una metodología de tipo cualitativa desde un enfoque etnográfico, con un diseño abierto y flexible que se fue ajustando con la realización del trabajo de campo, por entender que esto resulta lo más adecuado para abordar este objeto de estudio.

Hernández Sampieri, plantea que la investigación cualitativa está centrada en comprender ciertos fenómenos, examinándolos desde la perspectiva de los participantes, cómo los perciben, cómo los experimentan, qué interpretaciones hacen y qué significados les atribuyen, todo ello en un ambiente natural y en relación con su contexto, tornándose, además, recomendable cuando el tema a estudiar ha sido poco explorado (2014, p.358). En efecto, la aplicación de los contenidos de la educación sexual integral en el espacio de las Ruedas de Convivencia, ha sido poco estudiada hasta el momento.

Por su parte, Vasilachis de Gialdino considera que la investigación cualitativa tiene una serie de particularidades que la identifican como tal, pero que se encuentran fragmentadas dejando entrever diferencias en las tradiciones que nuclea así como en el interior de estas, de manera que no se trata de un enfoque único sino que, por el contrario, está compuesto por distintas perspectivas de investigación, haciendo imposible sostener que la validez de la investigación cualitativa se relacione sólo con una forma determinada de investigar (2006, p.24). La autora, retomando a Morse, añade que se considera más como una forma de pensar, como un modo particular de acercamiento a la indagación: una forma de ver y una manera de conceptualizar una cosmovisión unida a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad (2006, p.27).

Siguiendo esta línea es que se define implementar una estrategia metodológica cualitativa con un enfoque etnográfico, ya que se busca “comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (Guber, 2011, p.16), es decir, analizar las situaciones que se presentan al interior del espacio de Ruedas de Convivencia, indagando sus significaciones y sentidos a partir de la voz de los actores sociales

involucrados. Yuni y Urbano sostienen que independientemente de la perspectiva disciplinar, existe acuerdo en que la etnografía es un enfoque metodológico apropiado y eficaz para describir e interpretar cómo las modalidades de interacción entre los seres humanos, situadas en un tiempo histórico determinado, practicadas en el marco de instituciones especializadas y que utilizan determinadas herramientas culturales, generan un conjunto de normas, valores, formas de percibir la realidad y de actuar propios de esa situación. Las acciones de los actores y los significados que estos le atribuyen solo adquieren sentido dentro de ese contexto socio cultural (2005, p.111).

Ahora bien, como nuestra unidad de análisis está centrada en escuelas de enseñanza media, con especial énfasis en la Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada n° 338 de Rosario, nos interesa afinar el análisis en la etnografía educativa. En este sentido, Yuni y Urbano refieren que puede ser definida como el estudio y análisis de las instituciones y los procesos educativos sirviéndose del método etnográfico o, más específicamente, dicen que es la descripción e interpretación de la cultura de una institución educativa (2005, p.112).

Tal como plantea Bloj, en el terreno cualitativo la conjugación de las técnicas es nodal para acceder al universo de las representaciones y significaciones y a los sentidos (Hipertexto PRIGEPP Taller de Tesis, 2020, 4.3). Es así que se combinan distintas técnicas como la entrevista en profundidad y la observación participante.

En cuanto a la entrevista, Kvale plantea que es un camino fundamental para explorar y acceder a la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo, el cual describen en sus propias palabras, actividades, experiencias y opiniones (2011, p.39). En términos de Alonso, la entrevista en profundidad se construye como un discurso principalmente enunciado por la persona entrevistada, pero que comprende también las intervenciones de quien investiga, cada uno con un sentido y un proyecto de sentido determinado, relacionados en función de un contexto social o situación (1998, p.13). Es así que esta técnica se empleó con facilitadoras/es de la convivencia de la ESSO n° 338 “Constancio C. Vigil”, de la Escuela Normal n° 2 “Juan María Gutiérrez”, de la Escuela Técnica n° 628 “Servando Bayo”, y de la EESO n° 430 “Domingo F. Sarmiento”, todas de la ciudad de Rosario, a fin de indagar sobre sus experiencias en el espacio de Ruedas de Convivencia y en sus conceptualizaciones sobre la ESI. Se trató de una entrevista semiestructurada, con ejes rectores y preguntas abiertas. Dichas preguntas se han diseñado y organizado en función de los objetivos de la investigación

y de las anticipaciones hipotéticas, ya que interesa conocer si se trabaja desde la perspectiva de la ESI en el espacio de Ruedas de Convivencia. Se entrevistó a siete personas en la primera mitad del año 2022. De las personas entrevistadas, cuatro se desempeñan en la ESSO n° 338 y las tres restantes, en las otras instituciones educativas.

La forma de implementación de las entrevistas tuvo dos modalidades: a) virtual a través del envío de las preguntas/ejes por correo electrónico b) presencial mediante encuentros pactados. En la ESSO n° 338 se realizaron dos entrevistas de manera presencial dentro del ámbito escolar, en un ambiente de privacidad y confidencialidad sin que las personas entrevistadas tuviesen las preguntas con anticipación, mientras que las otras dos, luego de una serie de desencuentros por diversos motivos fueron realizadas de manera virtual, previo envío de las preguntas por correo electrónico. En tanto las entrevistas realizadas a las personas que se desempeñan como facilitadoras de la convivencia en la Escuela Normal n° 2 y en la Escuela Técnica n° 628 se llevaron a cabo de manera virtual, mientras que la entrevista realizada a la persona que se desempeña en la EESO n° 430 se hizo de manera presencial. En ninguno de estos tres casos se adelantaron las preguntas.

Con respecto a la observación participante, según Guber, “consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población” (2011, p.52). Agrega que “es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades” (2011, p.57). En este trabajo se utiliza la observación participante al formar parte de talleres sobre educación sexual integral desarrollados por un proyecto de extensión universitaria denominado “Tus derechos acc-ESI-bles”¹¹ en el marco de una convocatoria vigente de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Estos talleres se desarrollaron entre mayo y junio del 2022, y estuvieron destinados a los cursos de 2° año de la EESO n° 338, precisamente los cursos que tienen Ruedas de Convivencia. Consistieron en cuatro encuentros de dos horas cada uno en los que se abordó una introducción a la educación sexual integral y sus cinco ejes, las biografías sexuales, el sistema sexo-género, los roles y estereotipos, la diversidad sexual y los derechos sexuales y los derechos (no) reproductivos. Esto

¹¹ Proyecto de extensión llevado a cabo por el Programa Género y Sexualidades de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. Resolución C.S. N° 098/2022.

permitió el acercamiento a otros/as integrantes de la comunidad educativa y en consecuencia, la posibilidad de obtener información para contrastar con lo relevado en las entrevistas. Se mantuvieron conversaciones con autoridades así como también con preceptoras y preceptores, siendo sumamente interesante el hecho de poder escuchar al grupo de estudiantes que participó de los encuentros, tanto en sus posicionamientos sobre los distintos temas abordados como en sus inquietudes al respecto.

Capítulo 2

2.1. Aproximaciones conceptuales

2.1.1. Educación como derecho humano

Este trabajo parte del paradigma de derechos humanos, entendido como un marco normativo, jurisprudencial y teórico. Durante mucho tiempo primó la concepción generalizada que percibe a los derechos humanos como derechos de los que gozan todas las personas por el solo hecho de serlo, sustentado en la noción de dignidad humana. A esa definición se agrega la característica de ser derechos que se afirman frente al poder público del Estado, el cual debe ejercerse al servicio del ser humano sin ofenderlo y debe utilizarse como medio para que la persona pueda vivir de manera digna, es decir, el Estado debe respetarlos, garantizarlos y satisfacerlos (Nikken, 1994, p.1).

En el último tiempo surgieron otros enfoques interesantes como el que plantea Herrera Flores, para quien los derechos humanos se tratan de procesos, luchas y dinámicas históricas que son el resultado de la resistencia contra la violencia que se ha ejercido sobre individuos y colectivos producto de las distintas manifestaciones del poder del capital (2005, p.219).

En tal sentido, como ejemplo se puede mencionar que la Declaración Universal de Derechos Humanos emanada de la Asamblea General de las Naciones Unidas data del año 1948. Sin embargo, es recién en el año 1993 en la II Conferencia Mundial de Derechos Humanos realizada en Viena, cuando se define que “los derechos humanos de la mujer y la niña son parte inalienable, integrante e indivisible de los derechos humanos universales”¹². Siguiendo a Aucía, tal reconocimiento permitió avanzar en la revisión teórica de los derechos humanos desde la perspectiva de género y además tipificar la violencia contra la mujer como una violación a los mismos, lo que significó una transformación importante en la teoría sobre los derechos humanos al reconocerse que éstos pueden gozarse y vulnerarse tanto en el ámbito público como en el privado (2004, p.44).

Como se puede advertir, fue un proceso en el que tuvieron que transcurrir cerca de 45 años de incansable trabajo de los movimientos de mujeres y feministas, donde se fueron construyendo, en términos de Herrera Flores, tramas de relaciones sociales,

¹² Declaración de la II Conferencia Mundial de Derechos Humanos de la ONU, punto 18.

económicas, políticas y culturales materializadas en una convención terminológica y político-jurídica que se tradujeron en el reconocimiento de que los derechos humanos de las mujeres y las niñas son derechos humanos (2005, p.245). Es decir, estos derechos humanos son el resultado de la lucha colectiva que permite el empoderamiento de las personas en pos de una vida digna de ser vivida.

Asumiendo la posición según la cual los derechos humanos se corresponden con dinámicas de lucha colectiva en la búsqueda por alcanzar la realización de diferentes proyectos de vida digna, en momentos determinados y según distintos contextos culturales e históricos, interesa ahora establecer una relación con el derecho a la educación. Herrera Flores refiere que cuando se habla de derechos humanos no se lo hace ni de una forma estable ni neutral, luchar solamente por los derechos es hacerlo en el marco de fundamentos ideológicos que benefician a una minoría en desmedro de la mayoría. Ello así, porque el derecho positiviza la forma de acceder a los bienes que le son funcionales a los procesos materiales de base, convirtiendo en necesaria la lucha por otro derecho que permita acceder de manera igualitaria a las condiciones que dan dignidad a la vida (2005, p.251).

Consideramos que es preciso que el derecho a la educación se encuentre reconocido jurídicamente para luego darle orientación a la lucha por el acceso igualitario, y el derecho internacional de los derechos humanos, se constituye como un marco de sentido e interpretación clave, desde donde poder determinar un sistema coherente de principios y reglas para la formulación e implementación de políticas públicas (Peñas Defago, 2012, p.194). De este modo, el derecho a la educación se concibe como un derecho humano y lo encontramos plasmado en el art. 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), en los arts. 19 y 28 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), y en los arts. 13 y 14 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966). También en el art. 28 de la Convención de los Derechos del Niño (1989), en el art. 10 de la Convención sobre la Eliminación de todas Formas de discriminación contra la Mujer (1979) y el art. 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

En efecto, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, en su artículo 13, establece los alcances del derecho a la educación como derecho humano: “1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de

la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales...”.

Entendida la educación como un derecho, se evidencia una retroalimentación constante con la ciudadanía que exige ser educadas/os en todos los derechos. Hay algunos derechos de cuyo cumplimiento depende el de los demás, como el acceso a la justicia y la educación en el campo de los derechos humanos. (Hipertexto PRIGEPP Democracias, 2019, 2.6.1). En tal sentido, es interesante el planteo de Rodino Pierri, quien vincula las nociones de educación y derechos humanos estableciendo relaciones de complementariedad y sinergia de vital importancia en una sociedad democrática. La autora plantea que se dan tres relaciones: el derecho a la educación, la educación en derechos humanos y los derechos humanos en la educación (2016, p.10).

En cuanto al derecho a la educación, menciona que como derecho humano es reconocido tanto a nivel internacional como por los ordenamientos normativos de cada Estado. Plantea que educarse es un derecho que a la vez hace posible el ejercicio de los demás, tan es así que, en nuestra región, la escuela pública se propone asegurar a quienes asisten a ella el disfrute de otros derechos fundamentales a los que quizás no accederán de otra manera, como alimentación, salud, protección física y psicológica frente a vulneraciones, etc. (Rodino Pierri, 2016, p.12). Con respecto a la educación en derechos humanos, implica la formación de las personas en el conocimiento y ejercicio de los mismos, Rodino Pierri en consonancia con Herrera Flores, afirma que los derechos humanos no se ganaron de una vez para siempre ni se adquieren de manera espontánea, por lo que cada generación debe aprenderlos, ejercitarlos, respetarlos, defenderlos y enseñarlos (2016, p.18). Y finalmente, al referirse a los derechos humanos en la educación, cuyo respeto es la base de todo sistema educativo, la autora incluye el respeto de los derechos de todas las personas que componen la comunidad educativa y la práctica de los derechos humanos como reglas de interacción y convivencia dentro del sistema educativo (2016, p.24).

En consecuencia, consideramos a la educación sexual integral como concepto articulador de estas tres relaciones planteadas puesto que el derecho a la ESI posibilita el ejercicio de otros derechos, como por ejemplo los sexuales y los (no) reproductivos a los que gran parte de la población no tendría acceso de otro modo. Asimismo la ESI implica la educación en derechos humanos porque no se puede ejercer o reclamar lo que no se conoce y por último, las comunidades educativas en las que la ESI atraviese todos

y cada uno de sus ámbitos serán espacios mucho más respetuosos de los derechos humanos de sus integrantes.

2.1.2. Educación sexual integral

Como se ha afirmado, la educación es un derecho humano y, por su parte, la educación sexual es una dimensión del mismo, en tal sentido, Vernor Muñoz, Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación (Período 2004-2010) ha dicho que el derecho a la educación sexual “es un derecho humano en sí mismo, que a su vez resulta condición indispensable para asegurar que las personas disfrutemos de otros derechos” (2010, p.30). También la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) mediante sus Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad ha definido la educación sexual como “un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos” (2018, p.16).

El derecho a la educación sexual integral se halla reconocido en tratados internacionales que la República Argentina ha ratificado y que se encuentran formando parte de la Constitución Nacional, como por ejemplo el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), la Convención de los Derechos del Niño (1989), la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de discriminación contra la Mujer (1979), y en el marco de la Organización de Estados Americanos, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (1994), conocida como Convención de Belem Do Pará y la Convención Americana de Derechos Humanos (1969). Es decir, al incorporar los instrumentos internacionales mencionados a su ordenamiento jurídico el Estado nacional asume la responsabilidad de generar políticas públicas en relación con la educación sexual integral.

Cuando ello no ocurre o las políticas implementadas no son satisfactorias, los órganos de Naciones Unidas emiten recomendaciones generales y especiales a los distintos países, como por ejemplo, la efectuada al Estado argentino en 2016 por el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, que en sus observaciones finales manifestó su preocupación por la escasa aplicación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral en las provincias e instó al cumplimiento de la Ley n° 26.150, incorporándola al programa escolar ordinario, así como también demandó la capacitación docente en la temática¹³. Otro ejemplo lo constituye el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales que, en la recomendación emitida en el año 2018, expresó su preocupación por la deficiencia en la implementación del programa de educación sexual integral, e instó al Estado a garantizar que la educación en derechos humanos se imparta en escuelas de todos los niveles y universidades y que cubra los derechos económicos, sociales y culturales¹⁴.

Como se advierte, contar con estos instrumentos de derechos humanos permitió el avance legislativo que llevó a considerar a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, así como también a reconocer las desigualdades que históricamente han afectado a las mujeres, quienes, a su vez, sufren particularmente la violencia por razones de género. Bajo el paradigma de los derechos humanos, se fueron sancionando leyes de relevancia, tales como la Ley n° 25.584 (2002) de Prohibición a los establecimientos educativos de toda acción institucional que impida el inicio o continuidad del ciclo escolar a alumnas embarazadas, la Ley n° 25.673 (2002) de Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, la Ley n° 25.808 (2003) del Derecho a seguir estudiando de las adolescentes embarazadas o de jóvenes que son mamás o papás y la Ley n° 26.061 (2005) de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Esta última ley, tiene su correlato en el ámbito de la provincia de Santa Fe con la Ley n° 12.967 (2009) de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

Las normas mencionadas constituyen los antecedentes de la Ley n° 26.150 de Educación Sexual Integral del año 2006, que tras un largo proceso de consultas y negociaciones, finalmente creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral a fin

¹³ Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. 65° período de sesiones. CEDAW/C/ARG/CO/7 (2016), párr. 28 y 29.

¹⁴ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. 64° período de sesiones E/C.12/ARG/CO/4 (2018), párr. 61 y 62.

de garantizar el derecho de todos/as los/as estudiantes a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal o privada. Ese mismo año también se aprobó la Ley de Educación Nacional n° 26.206 (2006) que significó una serie de cambios para el sistema educativo en general y para la educación secundaria en particular. En el art. 2 define la afirmación que se trata de un bien público y de un derecho, al mismo tiempo que se indica que el Estado es el garante de este derecho. De los arts. 3 y 8, se desprende que insta a la educación como prioritaria y como política de Estado, directamente vinculada a la construcción de justicia, soberanía, identidad, democracia, derechos humanos. Entre los fines y objetivos de la política educativa nacional que se mencionan en el art. 11, se encuentra brindar una educación integral, que garantice la formación ciudadana para una sociedad democrática.

Por su parte, el Consejo Federal de Educación en mayo de 2008, mediante la Resolución n° 45/08, estableció los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral que acordaron contenidos básicos fijando un piso común obligatorio para el abordaje de la educación sexual integral en todas las escuelas del país. Cada jurisdicción tomando como base esas pautas comunes y obligatorias quedaba habilitada para realizar ajustes y/o adecuaciones de acuerdo a sus realidades y necesidades. Desde entonces hubo una serie de avances en el reconocimiento de derechos humanos que impactaron en los contenidos y perspectivas de la ESI a saber: la Ley n° 26.364 (2008) de Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas, la Ley n° 26.485 (2009) de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, la Ley n° 26.618 (2010) de Matrimonio Civil, la Ley n° 26.743 (2012) de Identidad de Género y la Ley n° 27.234 (2015) Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género.

Diez años después de aquella resolución que estableció los lineamientos curriculares, el Consejo Federal de Educación, a través de la Resolución n° 340/18, acordó profundizar el esfuerzo logrado hasta el momento para efectuar el pleno cumplimiento de los objetivos y fines de la Ley de Educación Sexual Integral. Además ratificó la ESI como un contenido obligatorio, disponiendo su cumplimiento en un espacio curricular específico en la formación docente, su incorporación a los planes institucionales, ya sea de manera transversal o en espacios curriculares determinados, la creación de equipos docentes referentes de ESI en cada establecimiento, la inclusión de

estos contenidos en las evaluaciones en el marco de concursos de ascenso, y la realización de las jornadas “Educar en Igualdad” para prevenir y erradicar la violencia de género. Asimismo, en anexo, se fijaron núcleos de aprendizajes prioritarios para cada nivel educativo conforme los cinco ejes conceptuales: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos.

Como se desprende del recorrido efectuado precedentemente, el Estado argentino tiene la obligación con fundamento en la normativa nacional e internacional de garantizar el dictado de la educación sexual integral, de forma igualitaria para todos los niños, niñas y adolescentes. Ahora bien, interesa destacar que cuando se habla de educación sexual no siempre se hace referencia a lo mismo y hay diversas perspectivas respecto a qué contenidos deben ser incluidos, quiénes deben enseñar, quiénes deben aprender y de qué modo. De hecho, existen diversos modelos sobre educación sexual en donde cada uno de ellos propone una forma de entender la sexualidad, de enseñarla y aprenderla. Seguidamente se hará un repaso breve por la clasificación que elabora Graciela Morgade (2006), sin dejar de tener en cuenta que estas construcciones teóricas suelen superponerse entre sí tanto en el cuerpo docente como en las propias instituciones. La autora plantea una primera división entre modelos dominantes o tradicionales y modelos emergentes. Entre los primeros encontramos los siguientes:

Modelo biologista: considera que la escuela aborda temas vinculados a la sexualidad al estudiar la anatomía y a veces la fisiología de la reproducción, es decir, entiende a la sexualidad sólo desde su aspecto reproductivo y va a considerarla sólo como genitalidad. Para esta perspectiva los genitales son “sistemas reproductores”, dejando por fuera elementos o prácticas vinculadas al disfrute del cuerpo. Desde el posicionamiento de este modelo por el cual sexualidad se asimila a genitalidad y reproducción, este tipo de contenidos se pueden dar en Ciencias Naturales durante la educación primaria y reforzarse en la asignatura Biología en la escuela secundaria cuando los/as adolescentes se encuentran en la pubertad, bajo la concepción de que ésta es la edad en la que “se despiertan las hormonas”, etc. Sin duda son espacios curriculares que aportan conceptos y conocimientos importantes respecto del cuerpo humano, pero dejando por fuera, el deseo, el afecto, el placer sexual y otras dimensiones de la sexualidad que constituyen una parte importante de la subjetividad de las personas.

Modelo biomédico: se basa en el modelo biologista y en una perspectiva médica. Surge con mucho énfasis a partir de la epidemia del VIH-SIDA y de la visibilización del embarazo adolescente en las escuelas, contemplando las relaciones genitales y “sus riesgos”. Su tarea principal va a ser la de la profilaxis: la sexualidad trae riesgos que hay que poder prevenir como las infecciones de transmisión sexual y los embarazos no intencionales; no vincula la sexualidad con las emociones, el disfrute, el placer, la experiencia compartida, los “efectos” deseables de una sexualidad plena. Desde este abordaje también se sostiene que la necesidad de enseñar sobre estos contenidos es a partir de la pubertad. Al igual que el enfoque biologista, este modelo suele estar presente en asignaturas como Ciencias Naturales, Biología o Educación para la Salud y desde esta perspectiva se sostiene que, quienes tienen el “saber” son las y los profesionales de la salud (medicina, enfermería, psicología) que van a dar charlas a las escuelas como las únicas personas autorizadas a hablar sobre temáticas de sexualidad. Frente a esto el saber de la docencia se ve desvalorizado respecto del saber médico.

Modelo moralizante: es un abordaje que pone el énfasis en las cuestiones vinculadas y éticas que sustentan las expresiones de la sexualidad, y con frecuencia, se orienta desde una perspectiva que retoma los sistemas normativos y las prescripciones morales consideradas universales y por lo tanto válidas para todas las personas (el deber ser, lo que es correcto, lo que se puede o no hacer) antes que los sentimientos y experiencias reales de los/as jóvenes. Se sostiene en la idea de que existe un orden natural de las cosas y aquellas conductas que, de algún modo, no encajan con él pueden ser denominadas como “anormales o no naturales”. Se podría incluir aquí la condena a las prácticas sexuales entre personas del mismo sexo o la masturbación, entre otras. Este abordaje, de alguna manera termina entendiendo a la sexualidad como equivalente a genitalidad, es decir, pensar en sexualidad se asemeja a tener relaciones sexuales o no tenerlas (abstinencia) y deja por fuera la enorme cantidad de experiencias que implica que las personas sean seres sexuados. Los espacios curriculares en los que se encuentra este modelo son los vinculados a Formación Ética o Educación Cívica.

Entre los modelos emergentes o novedosos que plantea Morgade encontramos los siguientes:

Modelo normativo o judicial: pone el énfasis en las realidades que atraviesan frecuentemente niños, niñas y adolescentes en sus hogares o en otros ámbitos que habitan. Aborda la sexualidad desde el derecho para garantizar el respeto a lo íntimo y

personal de cada uno/a generando mecanismos para protegerlos/as y al mismo tiempo, valorarles como sujetos, desde una perspectiva de derechos humanos. Sin embargo, las leyes y los derechos legislados deben ser contemplados en el marco más amplio de la ESI, el cual no se agota en la mera enseñanza de las normas sobre protección frente a ciertos peligros, y que pueden reforzar la judicialización de los vínculos cotidianos y además el temor a una sexualidad concebida como amenazante.

Modelo de la sexología: sostiene que la educación debe enseñar las “buenas prácticas” sexuales a modo de prevenir disfunciones, contrarrestar mitos, problematizar creencias, ayudar a explorar maneras personales o compartidas de conocimiento y disfrute del cuerpo. Este enfoque concibe a la sexualidad como una construcción que está presente durante toda la vida y tiene que ver con cómo percibimos nuestro cuerpo sexuado, qué nos sucede en las relaciones sexuales, etc. Sin embargo, está más próximo a contextos terapéuticos vinculados al caso particular que al trabajo pedagógico en la escuela.

Modelo del enfoque de género: considerando los aportes y las limitaciones de cada uno de los modelos, los estudios de género tomaron algunos de estos desarrollos utilizando una óptica de análisis histórico y cultural respecto de los modos en que se construyeron las expectativas respecto del cuerpo sexuado, los estereotipos y las desigualdades entre los sexos. Pone el acento en considerar al cuerpo inmerso en una red de relaciones sociales que se dan en un momento histórico, político y económico determinado. El uso del cuerpo, su disfrute y cuidado está fuertemente condicionado por el sector socioeconómico de pertenencia, la educación, el grupo social de referencia, sus costumbres, valores, etc. Desde esta perspectiva se sostiene que no hay una edad exclusiva para enseñar y aprender sobre sexualidad, sino que esto tiene lugar a lo largo de toda la vida considerando que las formas de vivir el propio cuerpo y construir relaciones afectivas son muy diversas, debiéndose enmarcar en el respeto por sí mismo/a y por las demás personas.

Este último, es el modelo que se sigue desde la perspectiva de la educación sexual integral por el cual se pone en cuestión la existencia de un orden natural, idéntico y universal para todas las personas como se plantea en los modelos tradicionales ya que se considera que la sexualidad es una construcción atravesada por aspectos biológicos, psicológicos, sociales, históricos, culturales, jurídicos y ético-políticos. Muñoz refiere que “para que sea integral, la educación sexual debe brindar las herramientas necesarias

para tomar decisiones en relación con una sexualidad que se corresponda con lo que cada ser humano elige como proyecto de vida en el marco de su realidad” (2010, p.30). En la misma línea, Morgade plantea que, “el proyecto de vida constituye una dimensión central y constitutiva de la sexualidad, vivimos el cuerpo sexuado desde una representación simbólica respecto de quienes somos, y quienes queremos ser” (2006, p.2). Por lo tanto, el ámbito escolar debe constituirse como un espacio que fomente el pensamiento crítico del estudiantado frente a las diversas expresiones de la sexualidad humana y de las relaciones interpersonales, sin reducir el tema a un abordaje biológico de la reproducción (Muñoz, 2010, p.28).

2.1.3. Derechos sexuales y (no) reproductivos

El siglo XXI es testigo de la emergencia de una ciudadanía sexual llevada adelante por una multiplicidad de sujetos, lo cual provoca fuertes tensiones y se constituye como parte de la agenda política global, nacional y local (Hipertexto PRIGEPP Democracias, 2019, 2.1). Precisamente, Faur destaca que en los últimos 20 años la agenda de educación sexual integral en la Argentina se fue ampliando sostenidamente, se estableció como un derecho y fueron cambiando los enfoques al mismo tiempo que se han multiplicado actores y escenarios de acción. No obstante, también las disputas y resistencias alrededor de la ESI se hicieron cada vez más visibles (2020, p.227).

En cuanto al concepto de sexualidad aludido por la ley n° 26.150 (2006), excede ampliamente la noción más corriente que la asimila a la genitalidad o a las relaciones sexuales, ya que prescribe que la sexualidad abarca “aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”¹⁵. Esto implica considerarla como una de las dimensiones constitutivas de la persona que, presente de diferentes maneras, es relevante para su despliegue y su bienestar durante toda la vida. Se basa en la concepción sostenida por la Organización Mundial de la Salud¹⁶ la cual refiere además que la sexualidad se vivencia y se expresa en formas de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales, y se practica y exterioriza en todo lo que las personas son, sienten, piensan y hacen. Es decir, la sexualidad es un

¹⁵ Art. 1 Ley n° 26.150 de Educación Sexual Integral.

¹⁶ 2006. Organización Mundial de la Salud. Definiendo sexualidad. https://www.who.int/es/health-topics/sexual-health#tab=tab_2

proceso complejo que nos constituye como personas, basado en una construcción social, política y cultural, que abarca lo público y lo privado y que tiene lugar a lo largo de toda la vida.

Para comprender ese complejo proceso que constituye la sexualidad es necesario tener presente también la noción de representaciones sociales. Jodelet las define como “una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, una forma de pensamiento social (...) constituyen modalidades de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (1986, p. 474). Las representaciones sociales se conforman a partir del conocimiento social, el cual está integrado por creencias, mitos, prejuicios, valores presentes en cada cultura y que se adquieren en la interacción con la familia, las amistades o en la escuela, el trabajo, en las instituciones u organizaciones a las que se asiste y también en los medios de comunicación. Cada persona construye sus representaciones sociales pero siempre en relación con otras. Lo que se aprende en cada momento histórico va a repercutir en el comportamiento, en los sentimientos, en la manera de pensar, en la constitución como personas, y en la construcción de la identidad de género. Por lo tanto, la educación en sexualidad implica “educar para la vida, en tanto es encuentro con el mundo propio y con los demás, y les permite abrirse a la información, a la reflexión, a la revisión de actitudes y comportamientos, y a poder expresar necesidades, sentimientos y pensamientos” (Ramírez, 2010, p.13).

Ahora bien, dentro del gran abanico de derechos que componen la sexualidad interesa profundizar en dos conjuntos de derechos en particular, los derechos sexuales y los derechos (no) reproductivos. A su vez, el ejercicio de estos derechos se sustenta en cumplimiento del derecho a la igualdad, a la participación y a la autonomía, ya que las dimensiones que se ponen en juego para vivir la sexualidad son múltiples y diversas. Como expresa Brown, la idea central que nos legara Arendt, “el derecho a tener derechos”, sigue vigente (2014, p.2).

Derechos (no) reproductivos

Alda Facio menciona que durante la Conferencia Mundial sobre la Población y el Desarrollo¹⁷, llevada a cabo en El Cairo, en el año 1994, se utilizó por primera vez el

¹⁷ En la misma se adopta el Programa de Acción de El Cairo 1994.

término “derechos reproductivos” para designar al conjunto de derechos humanos que están relacionados con la salud reproductiva y con todos los derechos humanos que tienen incidencia sobre la reproducción humana, así como aquellos que afectan el binomio población-desarrollo sostenible (Facio, 2008, p.25). Allí se aprueba el Programa de Acción de El Cairo el cual se propuso entre sus metas avanzar sobre la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres. Es decir, los derechos reproductivos se refieren a la posibilidad que tiene toda persona de decidir en forma autónoma y sin discriminación si tener o no tener hijos/as, con quién tener, cuántos tener y el intervalo entre sus nacimientos, para lo que se requiere disponer de información suficiente y acceso a los medios adecuados, incluyendo también atención de la salud respetuosa y de calidad durante embarazo, parto y post parto, así como en situaciones de post aborto.

Por su parte, Brown resalta que el término derechos reproductivos no es un concepto impuesto por los organismos internacionales, sino que tiene que ver con el movimiento de mujeres y las feministas (2007, p.178); lleva en sí la síntesis de dos demandas convergentes, por un lado, el acceso al aborto y, por otro, el acceso al control de los métodos anticonceptivos.

Posteriormente en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer¹⁸ celebrada en Beijing en 1995, se estableció que “los derechos reproductivos abarcan ciertos derechos humanos que ya están reconocidos en las leyes nacionales, en los documentos internacionales sobre derechos humanos y en otros documentos pertinentes de las Naciones Unidas aprobados por consenso¹⁹”. Beijing marcó un avance importante ya que se supera la vinculación exclusiva de los derechos reproductivos con las políticas de población y se explicita su relación con los derechos humanos (Brown, 2008, p.15).

Interesa el planteo de Brown en relación con el término derechos reproductivos, para la autora dicha denominación pone el énfasis en la imagen de las mujeres como madres y reproductoras, mientras que la demanda de los movimientos de mujeres y feministas incluían la elección de la maternidad sin riesgos, pero también decidir no ser madre, es decir, la no reproducción. Para que ambas significaciones se visualicen rápidamente, Brown coloca el (no) entre paréntesis, quedando la denominación “derechos (no) reproductivos” (2007, p.183).

¹⁸ En la misma se aprueba la Declaración y Plataforma de Beijing 1995.

¹⁹ Párr. 95 Declaración y Plataforma de Beijing 1995

En cuanto al contenido que estaría comprendido bajo esta denominación, Facio plantea que si bien el universo de los derechos reproductivos se encuentra en constante ampliación, se puede realizar la siguiente enumeración de derechos humanos fundamentales ya reconocidos en instrumentos internacionales, regionales y nacionales y por los cuales los Estados han asumido obligaciones (2008, p.26):

- El derecho a la vida.
- El derecho a la salud.
- El derecho a la libertad, seguridad, e integridad personales.
- El derecho a decidir el número e intervalo de hijos/as.
- El derecho a la intimidad.
- El derecho a la igualdad y a la no discriminación.
- El derecho al matrimonio y a fundar una familia.
- El derecho al empleo y la seguridad social.
- El derecho a la educación.
- El derecho a la información adecuada y oportuna.
- El derecho a modificar las costumbres discriminatorias contra la mujer.
- El derecho a disfrutar del progreso científico y a dar su consentimiento para ser objeto de experimentación.

En cuanto a las leyes que regulan estos derechos en el ámbito interno podemos mencionar las siguientes: Ley n° 25.673 (2002) Programa de salud sexual y procreación responsable, Ley n° 25.929 (2004) Parto humanizado, Ley n° 26.130 (2006) Contracepción quirúrgica, Ley n° 26.529 (2009) Derechos del paciente, historia clínica y consentimiento informado, Ley n° 27.610 (2020) Interrupción Voluntaria del Embarazo, etc. No obstante, los derechos (no) reproductivos sufren continuos ataques por parte de espacios conservadores religiosos y laicos, lo que origina que se deba profundizar la exigencia de respeto, protección y garantía de los derechos humanos por parte de los diferentes niveles del Estado.

Derechos sexuales

La noción de derechos sexuales, en cambio, no obtuvo el mismo consenso político ni en el Programa de Acción de El Cairo ni en la Plataforma de Acción de Beijing. Como sostiene Villanueva Flores “sigue siendo más difícil y polémico tratar los

temas de sexualidad que tratar los temas de reproducción, sobre todo si se consideran las implicancias de hacerlo desde un enfoque de derechos” (2008, p.25).

La Organización Mundial de la Salud en el año 2006 publicó una definición sobre derechos sexuales a fin de aportar al diálogo constante sobre derechos humanos relacionados con la salud sexual: “Los derechos sexuales constituyen la aplicación de los derechos humanos existentes a la sexualidad y a la salud sexual. Protegen el derecho de todas las personas a satisfacer y expresar su sexualidad y a disfrutar de la salud sexual, con el debido respeto por los derechos de los demás, dentro de un marco de protección frente a la discriminación”²⁰. Además enumeró una serie de derechos que se entienden incluidos dentro de los derechos sexuales, los cuales a su vez están contenidos en la normativa internacional:

- Los derechos a la vida, la libertad, la autonomía y la seguridad de la persona.
- Los derechos a la igualdad y a la no discriminación.
- El derecho a no ser objeto de torturas, trato inhumano o denigrante o castigos.
- El derecho a la privacidad.
- Los derechos al nivel más alto posible de salud (incluyendo salud sexual) y seguridad social.
- El derecho a casarse, a formar una familia y a contraer matrimonio con el pleno y libre consentimiento de las partes contrayentes y a la igualdad en la disolución del matrimonio.
- El derecho a decidir la cantidad y frecuencia en que una persona tiene hijos/as.
- El derecho a la información y a la educación.
- El derecho a la libertad de opinión y expresión.
- El derecho a una compensación efectiva en casos de violación de los derechos fundamentales.

Se podría decir entonces, que los derechos sexuales se refieren a aquellos derechos que involucran la capacidad de decidir autónomamente y disfrutar una vida sexual libremente elegida, satisfactoria, sin violencia, sin presiones ni riesgos. Implica poder decidir cuándo, cómo y con quién tener relaciones sexuales, el respeto de la orientación sexual, la identidad y la expresión de género sin discriminación ni violencia,

²⁰ Organización Mundial de la Salud. Definiendo salud sexual. Actualización 2010. https://www.who.int/es/health-topics/sexual-health#tab=tab_2

el acceso a información sobre cómo cuidarse y disfrutar del cuerpo y de la intimidad con otras personas. Para Villanueva Flores, al resguardarse estos derechos estaría protegida la actividad sexual no procreativa o no heterosexual y se condenaría la violencia sexual, la mutilación genital, la esclavitud sexual, la prostitución forzada, la discriminación sexual, etc. Coincidimos con la autora al destacar que en virtud de estos derechos, las personas deben recibir educación e información sexual para hacerlos efectivos (2008, p.26).

Asimismo, el reconocimiento de estos derechos se encuentra en el ordenamiento normativo argentino, no solo en los tratados internacionales incorporados a la Constitución Nacional, sino también en las normativas que sancionan los actos de violencia sexual así como en diversas leyes que se fueron dictando en los últimos años, tales como la Ley n° 26.485 (2009) de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, la Ley n° 26.618 (2010) de Matrimonio Civil, que implicó el reconocimiento formal de las relaciones afectivas entre personas del mismo sexo ampliando su protección, o la Ley n° 26.743 (2012) de Identidad de Género, la cual no sólo avanza en el reconocimiento de la identidad de género autopercibida, sino que despatologiza a las personas trans, travestis o transgénero.

Pese al avance en el reconocimiento de derechos, la Comisión Interamericana de derechos humanos ha expresado que el acoso escolar por la orientación sexual o la identidad o expresión de género es causa de seria preocupación, incluso a algunos niños, niñas o adolescentes se les niega el ingreso escolar, o son expulsados/as de sus escuelas debido a su orientación sexual o identidad de género real o percibida. Asimismo, fue informada de que en muchos Estados Miembros, el acoso sexual por la orientación sexual o la identidad o expresión de género puede ser tan severo que es una de las razones principales detrás de los altos niveles de ausentismo y deserción escolar. Por ello instó a los Estados a cumplir con sus obligaciones de respetar, garantizar y adoptar medidas en el ámbito interno que garanticen plenamente el derecho de niños, niñas o adolescentes gay, lesbianas, bisexuales y trans, o percibidos como tales, a una vida libre de discriminación y violencia dentro de la familia y en la escuela²¹.

²¹ Párr. 318, 321, 322 y 330. CIDH (2015) OEA/Ser.L/V/II. Doc. 36

2.1.4. Género, perspectiva de género

El concepto de género aparece en el ámbito de las Ciencias Sociales en los años 50' en Estados Unidos, siendo Robert Stoller dentro de la psicología quien primero lo utiliza en su texto *Sex and Gender*, analizando las diferencias entre sexo y género en casos relacionados con personas transexuales (Curiel, 2011, p.205). No obstante, el uso del término género, como categoría de análisis comienza a ser empleado a partir de la década del 70' por corrientes de pensamiento provenientes del feminismo en el ámbito internacional.

Scott elabora una definición de género en la que hay una conexión integral entre dos propuestas: el género como elemento constitutivo de las relaciones sociales y como forma primaria de relaciones simbólicas de poder, como un campo a través del cual se articula el poder. Para la autora, el género, como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos, implica cuatro elementos que se interrelacionan: I. Los símbolos que se traducen en múltiples representaciones del imaginario colectivo sobre lo femenino y lo masculino y sus relaciones, II. La cuestión normativa que alude a las prescripciones basadas en lo simbólico expresándose en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, adquiriendo la forma de oposiciones binarias fijas; III. La política, las instituciones sociales y las organizaciones, como espacios a través de los cuales también se construye el género además del parentesco, IV. La dimensión subjetiva, que implica la transformación de la sexualidad biológica mediante el proceso de culturización (2008, p.67).

Para Curiel, el concepto de género contribuyó en evidenciar la construcción cultural de lo que es ser mujer u hombre, y las relaciones de poder que existen entre ambos en lo social, lo material y lo simbólico, las cuales, a su vez, están inmersas en lo institucional. No obstante, refiere que el género tiene una dificultad que es basarse en la diferencia sexual, ya que se asume entonces que el sexo es natural y preexistente. De esta manera el género se analiza como la construcción social del sexo (2011, p.208). A fin de desarrollar la idea realiza un recorrido por las elaboraciones teóricas de Mathieu, Wittig, De Lauretis y Butler y concluye que estas autoras plantean dos cuestiones sobre el género, por una parte, que el sexo no es natural, sino que se trata también de una construcción social, y por la otra, que las construcciones se realizan en el marco de la heterosexualidad, destacando que el sexo no precede al género, sino al revés, el género no es otra cosa que el sexo social como había demostrado Delphy. Finalmente, Curiel

va a decir que, al ser el género producto de una relación social e histórica que es material y que estructura la división sexual del trabajo, no puede por sí mismo explicar todas las subordinaciones que sufren las mujeres, sino que es sólo una categoría como la raza, la clase, la etnia, la sexualidad, entre otras (2011, p.213).

En tal sentido DiPietro, considera que el concepto de género comprende el conjunto de características, oportunidades y expectativas que las relaciones sociales dominantes asignan a las personas y que éstas asumen, y como estructura social, la organización jerárquica del ámbito sexual se refiere al orden patriarcal y se refleja en lo institucional, en lo interpersonal y en lo subjetivo. Asimismo, el autor describe los mecanismos sociales en los que se apoya, por un lado, el reclutamiento de sujetos sociales como parte de una jerarquía de privilegios y desventajas (autopercepción como varón o mujer) y por otro, la reproducción social de condiciones materiales de privilegio y desventaja (roles, responsabilidades, y expectativas sobre varones y mujeres). Establece que el orden patriarcal, debido a su carácter social está condicionado por estructuras de dominación y explotación que configuran el tejido social, como la raza, la etnia, la clase social, las prácticas de la sexualidad, la nacionalidad, el estatuto legal y la capacidad (Hipertexto PRIGEPP Disidencias, 2020, 1.1).

No obstante existir estudios que profundizan y complejizan el análisis desde una mirada interseccional, consideramos que la categoría de género y la aplicación de la perspectiva de género, deviene en una herramienta útil a los fines de este trabajo. En efecto, las representaciones de género repercuten en todos los ámbitos de la vida, y fundamentalmente en la escolarización, etapa sensible a lo que podría denominarse socialización genérica de las personas. De allí, la relevancia de la educación sexual integral en todos los ámbitos de las prácticas educativas. La escuela es un ámbito de socialización y, a la vez, de disciplinamiento sobre los cuerpos, en la cual se transmiten ideas y prácticas, estereotipos de género, distintas expectativas, ideas de “normalidad”, silencios que invisibilizan y deslegitiman a las mujeres y a la disidencia sexual como parte de la sociedad (Argiroffo, 2016, p.29). Problematizar el abordaje de las cuestiones relativas a la sexualidad en la escuela secundaria implica emprender la discusión en relación al rol fundamental que tiene la docencia en el cumplimiento de la ley de ESI y la existencia o no de formación en la temática y su repercusión en los abordajes (Morgade, 2011, p.16).

Capítulo 3

3.1. Entrevistas: representaciones y saberes construidos

Para llevar adelante la tarea de estudiar la información recolectada en las entrevistas, se ordenó lo obtenido conforme la siguiente estructura: desgrabación de entrevistas, lectura y subrayado de elementos significativos respecto a los objetivos de la investigación. Para el análisis, se realizaron generalizaciones en función de las coincidencias y se utilizaron dichos textuales de las/os facilitadoras/es registrados en las grabaciones con el objeto de darles el lugar protagónico según el enfoque metodológico propuesto para el trabajo. Se han tenido en cuenta las descripciones realizadas por las personas entrevistadas en función de las preguntas y ejes estipulados así como también los relatos surgidos espontáneamente en torno a la temática. En este proceso se conjugaron las voces de las personas entrevistadas con las interpretaciones y la implicación subjetiva de la entrevistadora y se establecieron conclusiones parciales apoyadas en reflexiones, herramientas teóricas y experiencias propias, cotejando el material obtenido con los objetivos propuestos.

3.1.1. Acerca de las/los facilitadoras/es

Para esta investigación se han realizado entrevistas a siete personas, seis mujeres y un varón, que se desempeñan como docentes facilitadoras/es de la convivencia en escuelas de enseñanza media de la ciudad de Rosario; cuatro de estas personas lo hacen en la Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada n° 338 “Constancio C. Vigil”, tres mujeres y un varón. El modo elegido para referenciar a las personas entrevistadas y resguardar el anonimato es el siguiente: el/las facilitador/as de la ESSO n° 338 se denominarán V1, V2, V3 y V4; las tres restantes con funciones en la Escuela Normal n° 2 “Juan María Gutiérrez”, en la Escuela Técnica n° 628 “Servando Bayo”, y en la EESO n° 430 “Domingo F. Sarmiento” las denominaremos O1, O2 y O3, respectivamente.

En cuanto a la formación de base de las/os docentes tutoras/es, la misma es variada incluyendo profesorado de matemáticas, de teatro, de portugués, de historia, de ciencias de la educación y de psicología. En tanto, para poder ejercer la función de facilitadoras/es de la convivencia, las/os profesoras/es mencionaron que debieron acceder a una capacitación específica brindada por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Sin embargo, han relatado diferentes experiencias al respecto ya que algunas/os empezaron a trabajar antes de que se ponga en funcionamiento el curso,

por ejemplo, en una escuela la figura de tutor/a se elegía entre docentes de la propia institución que se postulaban para ello, y sólo había que tener cierta formación afín al espacio, en ese entonces no estaba muy definido el rol de tutor/a, aunque la idea de fondo era acompañar. Cuando se reglamentó el espacio refieren que tuvieron que hacer la capacitación mencionada anteriormente, a la cual accedieron con prioridad, todas las personas que se venían desempeñando en la función para poder ingresar en el escalafón del espacio curricular. En otro caso, O1 refiere que no pudo hacer la capacitación en primera instancia debido al cupo por escuela que se había previsto, esto originó que continuara en el cargo hasta la actualidad pero que no pudiese titularizar.

En relación con la formación en educación sexual integral, las personas facilitadoras/es de la convivencia refirieron haber realizado trayectos formativos al respecto, sin embargo existieron distintos niveles de profundización al momento de especificar. Algunas sólo dijeron que sí sin más aclaraciones, por su parte V1 mencionó que realizaba los cursos del portal nuestra escuela en los cuales se abordaban temas de tutorías y acompañamiento adolescente y allí veían algo de ESI, pero no tenía los pos títulos específicos, en el caso de V3 mencionó que había realizado la formación brindada por el equipo de ESI de la provincia, la cual consideró como básica por lo que también realizó cursos de posgrado en la universidad; y otra docente que había realizado la misma formación del ministerio agregó que había realizado luego varios cursos en institutos de formación docente y en la universidad. Asimismo hubo quienes han mencionado haberse formado en la militancia feminista y de la ESI, así como también en la realización de talleres sobre ESI en espacios de educación no formal, y de manera autodidacta. En el caso de O3 mencionó haber cursado la maestría en Género, Sociedad y Poder de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. En cuanto a si actualmente se encuentran realizando alguna formación en ESI, tres personas respondieron afirmativamente: V2 mencionó estar cursando el post título en ESI ofrecido por el Ministerio de Educación, mientras que O1 y O3 refirieron que se encuentran cursando la especialización en ESI de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR.

Con respecto a la antigüedad en la función de tutoras/es o facilitadoras/es, cuatro de las siete personas entrevistadas manifestaron contar con más de 8 años de experiencia, las demás han referido tener 6, 4 y 3 años en la tarea. De las/os facilitadoras/es entrevistadas/es tres son titulares en sus cargos y el resto reemplazantes. En la actualidad, cuatro de las personas entrevistadas son facilitadoras/es en una sola

división y las tres restantes lo son en dos, cuatro y cinco cursos. Asimismo, cuatro profesoras cuentan con otros espacios curriculares dentro de la institución educativa, aunque no necesariamente con los mismos cursos, en tanto el resto expresó haber tenido otras asignaturas en la escuela con anterioridad.

3.1.2. El espacio de Ruedas de Convivencia

Marco normativo que rige la función de facilitador/a de la convivencia

Sobre el marco legal que rige la función de facilitador/a de la convivencia, una de las personas entrevistadas pudo describir la sucesión normativa que tuvo lugar en los últimos años; en tal sentido mencionó la Resolución n° 1290/09 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y el posterior decreto n° 731/17 que organizó el escalafonamiento de docentes tutores/as. Las restantes han mencionado la existencia de normativa sin especificar cuál sería la misma, aunque sí se hizo hincapié en que la función y la impronta es dada por cada escuela según la problemática que tenga; e incluso, O2 refirió que en el establecimiento donde trabaja se rigen por un proyecto institucional que está en vigencia desde hace varios años. En general, no se mencionó ninguna otra normativa, sea nacional o provincial y que sea transversal al espacio de ruedas, como por ejemplo, la ley n° 26.150.

En función de lo expresado en las entrevistas y conforme lo establecido en la normativa respectiva, el espacio de Ruedas de Convivencia cuenta con 4 horas semanales en los 1° años y 2 horas semanales en los 2° años. Ninguna de esas horas es frente a curso, por lo que se torna necesario que las/os facilitadoras/es puedan acordar con otros/as docentes para que le cedan sus horas a fin de llevar a cabo las mencionadas ruedas. Hay consenso en todas las personas entrevistadas, en que son pocas horas para poder realizar un trabajo adecuado en el espacio y que pueda dar resultados en correspondencia con los objetivos esperados; en consecuencia, refieren que muchas veces trabajan más horas de las obligatorias.

Una de las personas entrevistadas indicó que deben presentar al Ministerio de Educación una declaración jurada en la que constan días y horas de cada uno de los espacios curriculares a su cargo, incluyendo las horas de Ruedas de Convivencia. No obstante, estas últimas al no ser frente a curso, le demandan a facilitadoras/es coordinar con otros/as docentes que comparten el mismo horario para poder llevar a cabo las

ruedas cada 15 días, tal como establece la normativa. Ello implica que el curso, cada dos semanas, no tenga las horas de clase que corresponde por que deben realizar la rueda con las/os facilitadoras/es, lo cual suele originar inconvenientes debido a que ningún/a docente quiere ceder dos horas de clase cada 15 días. Por su parte, V3 refirió que ciertos/as docentes entienden la importancia de llevar a cabo las Ruedas de Convivencia y acompañan, pero otros/as no lo ven de esa manera y por lo tanto no se quedan durante el desarrollo de la rueda, retirándose del aula. Asimismo, han reconocido excepciones a lo establecido normativamente, por ejemplo, mencionaron que cuando hay una problemática particular con alguna materia se hace un cambio de día. Ello corresponde a los acuerdos internos permitidos con la institución educativa, y queda enmarcado dentro de lo que es la función de facilitador/a. En el mismo sentido, V3 refirió que durante este ciclo lectivo tuvieron que trabajar algunas situaciones de tercer año porque aún no han podido incorporar cuestiones de convivencia escolar debido a que, sus dos primeros años los transitaron en virtualidad por la pandemia COVID-19, situación que dificultó ciertos aprendizajes. Tres personas entrevistadas coincidieron en posicionarse como facilitadoras de la convivencia de la escuela y no de un curso en particular, por lo que expresaron no tener inconveniente en intervenir frente a situaciones que se presentan en otros cursos que no sean los que tienen asignados.

Por su parte, O1 manifestó que para poder hacer un buen trabajo en las Ruedas de Convivencia ruedas de convivencia, no se puede tener más de dos o tres cursos a cargo, dado que se trata de una función que implica mayor esfuerzo: *“hay que poner más el cuerpo ya que no son horas frente a curso en las que das clases y te vas”*.

Organización del trabajo en el espacio de Ruedas de Convivencia

Respecto a este tema hay que distinguir la organización del equipo de facilitadores/as a nivel institucional de aquella que se da cada facilitador/a al interior de los cursos con los que debe trabajar. Respecto de la organización del trabajo en equipo dentro de la Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada n° 338, V1 ha mencionado que a comienzos de año arman un proyecto de convivencia con objetivos a lograr desde las ruedas y se presenta como si fuera una planificación anual del espacio, refiere: *“después tratás de mantenerlo y a veces es imposible, y por ahí lo arrancas y después también te movés de acuerdo al emergente del momento”*. Además, las/os facilitadoras/es

coincidieron en que tienen un grupo de Whatsapp en el cual charlan algunas cuestiones relativas al trabajo y V2 agregó que comparten un documento en el que van plasmando las actividades que deben quedar por escrito.

En cuanto a la organización interna de cada tutor/a en la EESO n° 338, en general han mencionado que se tienen en cuenta las necesidades de cada curso o grupo. Asimismo, V3 señaló que al comenzar el ciclo lectivo, cada tutor/a se presenta con el curso que le corresponde, ya sea en 1° o 2° año, y explica de qué se trata el espacio de Ruedas de Convivencia. Se informa al estudiantado que pueden solicitar dialogar algunos temas de interés y que las Ruedas de Convivencia tienen prioridad sobre el desarrollo de las clases, no así sobre las evaluaciones. Además, mencionaron que dentro de la escuela tienen un espacio destinado a las tutorías con mayor resguardo y se utiliza para mantener reuniones con padres, madres o personas responsables de los/as adolescentes y también con estudiantes. De todas formas, en ocasiones utilizan las preceptorías de cada piso para las reuniones y hubo momentos en que se utilizó, también, la oficina de la dirección para tal fin, aún con la carga simbólica que tal espacio de trabajo conlleva.

Las personas entrevistadas que trabajan como facilitadoras de la convivencia en otras instituciones educativas, han referido diferentes maneras de organizar el trabajo. En tal sentido, O1 mencionó que en su escuela conforman un equipo de trabajo de cinco personas coordinado por otra docente, quien actualmente se encuentra en tareas pasivas pero antes había sido tutora de Ruedas de Convivencia dentro de la institución. Agregó que si bien cada una tiene su curso a cargo, se organizan de tal modo para que siempre haya una tutora en la escuela que pueda intervenir si surge un emergente, y después deriva la situación a la facilitadora que corresponda en función del curso involucrado. Además, hay otra docente que tiene horas de función institucional que se encarga de trabajar las situaciones que puedan surgir en 3°, 4° y 5° año, articulando con las facilitadoras de 1° y 2° que ya conocen y tienen vínculos establecidos con el estudiantado; esta decisión está motivada en priorizar la continuidad del lazo.

En cuanto a la organización institucional, O2, ha mencionado cuestiones más operativas indicando que las facilitadoras cuentan con una computadora para tomar entrevistas, en caso de necesitarlo, pero no tienen espacio propio donde hacerlas; si bien antes tenían una sala para tutorías, luego la institución dispuso ese espacio para otro fin. En cuanto a la organización propia, también manifestó ordenarse en función de las

necesidades del curso y de las demandas que van surgiendo. Expresó, además, que no le resulta tan sencillo hacer Ruedas de Convivencia, ya que no tiene tanta confianza con el estudiantado, a diferencia de la otra facilitadora que es docente del curso y conoce al grupo de estudiantes.

Finalmente, la tercera persona entrevistada externa a la EESO n° 338, O3, refirió que este año 2022, al momento de tomar el reemplazo, consultó a las autoridades de la escuela sobre el plan de trabajo previsto para el equipo de facilitadoras/es de la institución y le informaron que no existía un plan. Por lo tanto, con el objeto de ejemplificar, efectuó una comparación con la organización que existía hasta el año 2020, cuando dejó el cargo de facilitador/a en el cual se había desempeñado por tres años. Así, describió el modo en que anteriormente el trabajo de tutorías tenía una orientación definida, mencionando que las/os facilitadoras/es se reunían cuando cerraba el trimestre con preceptores/as para revisar las calificaciones y efectuar los informes socioeducativos de cada estudiante. Este esquema de trabajo, dejó de existir con las transformaciones que trajo la pandemia y no se retomó, como tampoco los otros trabajos que desarrollaban conjuntamente. Con respecto a la organización de su curso, expresó que siempre intentó estar en el aula, haciendo ruedas o charlando con estudiantes, y ejemplifica: *“antes cuando iba al curso, se cortaba lo que se estuviese haciendo y se hablaba en ruedas o se hacía algún trabajo pero siempre era para esa convivencia, en cambio ahora no, la persona docente sigue dando clases”*. También, agregó que al consultar sobre el modo en como venían trabajando con la profesora anterior, la respuesta del estudiantado fue que no la conocían. Por esta razón, O3 expresó que tendrá que iniciar el trabajo desde cero para poder instalar el espacio de Ruedas de Convivencia dado que no está reconocido. Asimismo, resaltó que utiliza las entrevistas individuales como forma de conocer al estudiantado, empleando esta técnica como una *excusa* para empezar a hablar la situación personal de cada estudiante, como es su vida cotidiana, familiar, afectiva, si hace alguna actividad por fuera de la actividad escolar, barrio de origen, etc. Destacó que, si bien es básica la entrevista, los datos obtenidos ayudan a conocer algunos aspectos de la vida de las/os estudiantes hasta que se genera un vínculo de confianza.

De la información relevada en las distintas entrevistas, se puede observar que en los casos en que las/os facilitadoras/os cuentan con formación en ESI, la forma de organizar el trabajo en el espacio de Ruedas de Convivencia es integral, es decir, no

sólo se atiende la situación emergente por la cual se recurre al espacio, o lo que surge durante el desarrollo de las ruedas, sino que se busca generar vínculos de confianza a fin de constituirse en referencia para el estudiantado.

Situaciones que se abordan en el espacio de Ruedas de Convivencia

Las personas entrevistadas pertenecientes a la EESO n° 338 han señalado dos grupos de situaciones que abordan en el espacio. Por un lado, aquellas que hacen a la convivencia del curso en su conjunto, tales como las relaciones entre estudiantes, casos de bullying, estudiantes con discapacidad, desencuentros y falta de diálogo entre estudiantes y profesores/as, problemas de convivencia, problemas calificados como faltas de disciplina, o de conducta adecuada, desinterés por el aprendizaje, aceptación de las diferentes identidades y todo lo que acontece en el ámbito escolar. Por otro lado, las situaciones que afectan a estudiantes en particular y que requieren una intervención más personalizada, como por ejemplo, estudiantes que necesitan un acompañamiento docente individual por problemas de comprensión, estudiantes con trayectorias escolares muy frágiles, agravado esto por la pandemia. Asimismo se dan situaciones que exceden lo pedagógico, como por ejemplo, las vinculadas a problemáticas familiares complejas, violencia de todo tipo, muerte violenta de familiares o amistades, consumo problemático de sustancias, abusos sexuales, carencias socioeconómicas, etc.

Con respecto a las demás instituciones educativas, las personas entrevistadas coinciden en que se trabajan situaciones grupales propias de la convivencia escolar vinculadas a problemas de conducta, conflictos que se dan entre estudiantes en relación con las miradas de desprecio, los empujones, las contestaciones, etc. y también con profesores/as. A la vez, reconocen que atienden situaciones de índole personal de cada estudiante. En tal sentido, como ejemplo, O1 menciona que hay estudiantes con problemas a partir de que su papá o mamá, luego de separarse, han formado nueva pareja y no han podido entrar en el nuevo proyecto familiar quedando, en consecuencia, al cuidado de otro/a familiar. También, se han dado casos, en los que conviven en el nuevo proyecto familiar, pero no encajan o no se sienten del todo bien. En el caso de O2, también refiere problemas familiares y problemas emocionales de estudiantes, tales como la depresión y los intentos de suicidio. Por su parte, O3 expresa que en ocasiones

ha tenido que intervenir frente a situaciones más complejas vinculadas a graves vulneraciones de derechos de estudiantes que han derivado en denuncias penales.

Se puede advertir, en función de lo descrito por las personas facilitadoras de la convivencia, que todas las situaciones que se trabajan en el espacio de ruedas están vinculadas con derechos humanos, y tal como fuera dicho en el marco conceptual, el respeto de los derechos humanos es la base de todo sistema educativo, debiéndose constituir como guía en cada una de las intervenciones de las/os facilitadoras/es.

Modo en que llegan las situaciones a conocimiento del espacio

Las situaciones llegan a conocimiento de facilitadoras/es por distintas vías según se ha referido en las entrevistas. Las situaciones pueden ser expuestas por estudiantes durante la realización de las Ruedas de Convivencia, momento en el que dejan ver sus inquietudes en relación con los vínculos con compañeros/as y docentes. Asimismo, desde preceptoría también llegan demandas porque ese espacio está permanentemente en contacto con el estudiantado lo cual les facilita tener conocimiento de lo que sucede a diario. Otra vía de llegada de las situaciones, es a través del relato de docentes respecto de algún problema que han tenido con determinado/a estudiante o curso, solicitando al espacio de ruedas que trabaje la situación. A veces, algunos/as plantean problemáticas que van más allá de sus materias pero que advierten que pueden estar afectando a sus estudiantes y sus aprendizajes, pero no se implican en el abordaje que hace el equipo de ruedas. Existe un cuaderno de tutorías que se encuentra en la preceptoría, en el que cada profesor/a puede escribir lo que sucede en sus clases y las/os facilitadoras/es tienen que revisarlo semanalmente para tomar conocimiento de las posibles situaciones, problemas o eventos sucedidos en los cursos a su cargo. Asimismo, en la escuela hay docentes integradoras que acompañan a estudiantes que realizan un trayecto educativo de inclusión; ellas también suelen plantear algunas problemáticas. Incluso desde la vicedirección también les plantean situaciones ya que, por su función, las/os facilitadoras/es deben estar en contacto permanente con las autoridades de la institución.

Las facilitadoras que trabajan en otras escuelas, señalaron que las situaciones también surgen a partir de las entrevistas individuales que realizan con estudiantes con la finalidad de conocerse. Inclusive, en las mismas, dialogan sobre qué temas les gustaría trabajar en las Ruedas de Convivencia. En tal sentido, O3 mencionó que a partir

de una entrevista surgió que una estudiante había sido víctima de abuso intrafamiliar, al respecto relató: “*le pregunto a la estudiante nombre y apellido y me dice mi apellido es tal pero no quiero que me llame por ese apellido porque es el de mi papá y mi papá abusó de mí desde que yo era chica*”. Este relato originó una intervención institucional para viabilizar la denuncia y acompañar a la estudiante durante el proceso de denuncia hasta llegar al juicio.

Formas de abordaje de las situaciones en el espacio

En cuanto a la manera en que se abordan las situaciones hay que distinguir entre Ruedas de Convivencia y entrevistas individuales. Con respecto a las ruedas, las/os facilitadoras/es refieren que muchas veces son las/os estudiantes quienes plantean problemáticas en las ruedas y a partir de ahí se dialoga sobre lo sucedido: se hace circular la palabra y se piensa en formas de solucionarlo. Todo este proceso se plasma en un cuaderno en el que consta quienes participaron, cuál fue el tema del día, cuáles son las posibilidades para resolver los problemas; en cada encuentro el rol de anotar va rotando. Al respecto, V1 expresó que en 1° año generalmente trabajan normas de convivencia en la escuela, recuerdan los nombres de profesores/as, las materias que tienen, los horarios, el respeto entre compañeros/as y con docentes, qué días tienen educación física y dónde, cosas básicas del ámbito escolar pero que no conocen. Otra persona entrevistada, O3, mencionó que a veces ha tenido que intervenir como una especie de *mediadora* entre equipo directivo y estudiantes, sobre todo, cuando en lugar de trabajar en la promoción de derechos desde el equipo directivo se trabaja desde el paradigma sancionatorio.

En cuanto a las entrevistas individuales, las mismas se dan a partir de situaciones puntuales. Las personas entrevistadas han coincidido en la estrategia de mantener charlas con estudiantes para conocer qué es lo que les puede estar sucediendo y, así, colaborar en la manera de solucionar el problema. En caso de ser necesario suelen citar a las familias, lo cual les permite tomar dimensión de diferentes problemáticas familiares o personales que les toca atravesar al/a la estudiante implicado/a. Una de las facilitadoras mencionó que el corriente año 2022 se observa una situación particular: si bien los familiares no van a la escuela cuando son citados, sí responden las llamadas telefónicas. La entrevistada considera que es una práctica que quedó por los cambios en

las comunicaciones producidos por la pandemia y por la facilidad de contacto que procura el uso del teléfono, pero no es lo adecuado ya que la mayor parte de los temas que se presentan deben ser abordados de manera personal. De todas maneras, refirió que comprende que existen impedimentos laborales y accede, igualmente, a hablar por teléfono, dejando debida constancia en actas, afirma que, de otro modo, no podría trabajar. En función de lo señalado precedentemente, se puede advertir que las entrevistas aludidas hacen referencia a aquellas que tienen lugar cuando hubo algún problema, no a las entrevistas con el objeto de entablar un conocimiento previo y de aproximación mencionadas con anterioridad.

3.1.3. La escuela y las Ruedas de Convivencia

Inquietudes, demandas o propuestas del estudiantado

Con respecto a las inquietudes o demandas de estudiantes dentro de la EESO n° 338, las/os facilitadoras/es han referido que mediante las ruedas surgen diferentes temas para dialogar, muchos de ellos vinculados con docentes debido a malas relaciones, modos despectivos que utilizan ciertos/as profesores/as, sobreexigencia, peleas o discusiones entre estudiantes, tanto del mismo como de otro curso. Mencionan que el estudiantado tiene claramente definido el rol del/la facilitador/a, mucho más que las personas adultas, entonces, cuando surge algún conflicto, inmediatamente los/as convocan para hacer ruedas y hablar. En tanto, *facilitadores/as, entienden su rol* como un nexo entre estudiantes, docentes, autoridades, escuela, familia. Agrega V3 que, en general, esos temas se plantean de manera directa, en cambio hay otros temas que van apareciendo a medida que se profundiza en las charlas como, por ejemplo, todo lo relacionado con las burlas que se hacen entre estudiantes, las molestias que sienten algunos/as estudiantes que quieren estudiar y otros/as compañeros/as se lo impiden, la sexualidad, los noviazgos violentos, las diferencias entre sí que no son respetadas, el consumo de sustancias, etc. Como se puede advertir, los temas que surgen de forma indirecta son todas temáticas que se pueden y deben abordar desde la perspectiva de la educación sexual integral.

En las otras escuelas, las personas entrevistadas también manifestaron recibir demandas del estudiantado. O1 mencionó que en las entrevistas individuales pregunta qué temas les gustaría trabajar en las ruedas. En una ocasión, una estudiante le planteó

que tenía un problema con su estatura porque era muy bajita por lo que acordaron trabajarlo en el grupo considerando que alguien más en el curso podía estar pasando por la misma situación. Por su parte, O2 relató un episodio reciente por el cual un grupo de estudiantes le preguntó si se iba a hacer la rueda y les respondió que la haría siempre y cuando se dispusieran a hablar, ya que de lo contrario no tenía sentido. O2 ve como un problema atendible la falta de comunicación entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, así como también, la falta de interés por lo que sienten, piensan o creen las demás personas con las que deben convivir cotidianamente. Esta problemática es recurrente en los relatos de todas las personas entrevistadas.

Es interesante el aporte de O3 quien refirió que, en general, el estudiantado pide salir de la escuela, o bien salir al patio para hacer ruedas allí, o mirar películas, ya que sienten y piensan el espacio de las ruedas como un tercer recreo en el que deben participar. No obstante, mencionó, tienen en claro que si se da alguna situación conflictiva, es ese el espacio en el cual deben hablarlo, es la rueda el único lugar donde pueden plantear situaciones de vulneración de derechos o de violencia de docentes hacia ellos/as. Como contrapartida, O3 expresó que debe existir un compromiso de brindar respuesta institucional frente al reclamo, de lo contrario, los/as estudiantes podrían no querer plantear nada más en el futuro.

Como se puede advertir, el estudiantado de una u otra forma plantea o hacer saber sus inquietudes, sus problemas, sus necesidades, el desafío está en canalizar esa demanda desde la perspectiva de la educación sexual integral, construyendo un espacio escolar apropiado para aprender sobre la construcción de vínculos responsables entre pares y con docentes, que se basen en el respeto y en los derechos humanos.

Articulación con los distintos espacios curriculares

En lo que concierne a la articulación con docentes, la mayoría de las personas entrevistadas de la EESO n° 338 refirió que, si bien hay un contacto diario por compartir el espacio físico, la articulación propiamente dicha es poca y generalmente se da para la transmisión de quejas sobre disciplina y comportamiento individual o grupal. Expresan que el cuerpo docente busca en los/as facilitadores/as alguien que *le solucione los problemas* que les impiden dar clases como quisieran, sin reconocer que, como docentes, también pueden y, quizá deban, hablar con estudiantes y sus familias cuando

hay un inconveniente o problema en clase. Por otro lado, las/os facilitadoras/es mencionaron que cuando se realizan las Ruedas de Convivencia, el/la profesor/a que está a cargo del curso debe participar de la misma, hay quienes lo consideran un espacio válido y acompañan el desarrollo del mismo, pero también existen docentes que no participan y se van del aula.

Las facilitadoras de la convivencia que no pertenecen a la ESSO n° 338, coincidieron en que el cuerpo docente suele solicitar intervención frente a problemas de conducta y que, al mismo tiempo, tiene escasa participación en las Ruedas de Convivencia pese a que se los/as invite. No obstante, O1 destacó el reconocimiento de parte del cuerpo de profesores al trabajo que realiza el equipo de tutores/as en su escuela desde hace años; ello trae aparejado que les comenten lo que observan respecto del desarrollo de los/as estudiantes sin que, necesariamente, haya problemas de disciplina. Además, O3 aclaró que si en la rueda se va a trabajar alguna situación de vulneración de derechos que involucra a un/a profesor/a, se solicita explícitamente que no participe de la misma, ya que el estudiantado entiende las ruedas como un espacio de confidencialidad. Asimismo, mencionó la existencia del cuaderno de tutorías en el cual los/as docentes escriben lo que sucede en el aula y comúnmente son cosas negativas; señaló que *“Lo que se deja como registro nunca son cosas graves, en general tienen que ver con el uso de visera,[que] llegó tarde al aula, no entregó la prueba, [...] se queda en lo superficial y no se pregunta ni se consulta sobre lo que le pasa a la persona, funciona como policía institucional de un código de convivencia que ninguna persona estudiante tuvo la posibilidad de generar”*.

De las entrevistas se desprende que el cuerpo docente traslada las problemáticas del estudiantado que se presentan durante sus clases, a los/as facilitadores/as y no se implica en su abordaje, desconociendo que existe una responsabilidad en función de la normativa provincial y nacional que reconoce los derechos de niñas, niños y adolescentes y las responsabilidades del cuerpo docente.

Vinculación con preceptores y preceptoras

En cuanto a la relación con los/as preceptores/as, las personas entrevistadas expresaron que la misma es necesaria debido a que son quienes están todos los días en la escuela y tienen más información de la que tienen facilitadores/as de la convivencia.

En ocasiones, frente a algún problema, tanto estudiantes como docentes recurren en primera instancia a preceptoría, luego a las autoridades. Por su parte, V1 agregó que al hacer entrevistas con familiares también colaboran con el trabajo de preceptoría. En suma, han reconocido que para un buen funcionamiento del trabajo de facilitador/a de la convivencia tiene que haber articulación con preceptores y preceptoras.

Una de las personas facilitadoras externas a la ESSO n° 338, O1, mencionó que tienen un grupo de Whatsapp en el que están estudiantes, preceptor/a y tutora y que, de esa manera, se puede hacer un seguimiento de lo que sucede en el curso y, en caso de ser necesario, intervenir.

Coordinación con los/as demás facilitadores/as de la convivencia

En lo referente a la articulación entre facilitadores/as de la convivencia dentro de la EESO n° 338, han referido que usan la estrategia común del grupo de Whatsapp en el que se comparten cuestiones generales, sin mucha profundidad, o alguna situación que puede involucrar a estudiantes de diferentes cursos. Más allá de eso, mencionaron que no han podido desarrollar proyectos conjuntos en lo que corre del presente año 2022; reconocen que de no estar el grupo de Whatsapp ni se hablarían, dado que no suelen cruzarse en la escuela por más que compartan horario, ya que el edificio es grande.

Las facilitadoras que pertenecen a las otras escuelas participantes han descripto diferentes realidades. O1 mencionó que tienen un proyecto común entre facilitadores/as: si bien el espacio de ruedas no tiene contenido específico, definieron armar ejes, de manera tal que, en 1° año se trabaja la identidad y durante 2° año se abordan las diferentes modalidades que al culminar el ciclo lectivo podrán elegir para 3° año, las cuales son Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Turismo. Comentó como ejemplo, que al comenzar las clases, los distintos cursos visitan el Museo de la Memoria y luego trabajan la identidad de la escuela, la propia, la colectiva; en este caso se involucran docentes de materias afines. También, relató que mantienen reuniones de equipo de facilitadores/as donde acuerdan criterios comunes, dado que provienen de diferentes disciplinas, pero ello no es un obstáculo, al contrario, manifestó que dicha característica enriquece los criterios de trabajo. También reconoció que tienen un grupo de Whatsapp por el cual se comunican y se consultan por las diferentes situaciones que se presentan.

Describió que en la escuela tienen un espacio propio desde este año 2022 donde pueden hacer entrevistas y también dejar materiales.

Del análisis de lo referido anteriormente, consideramos que un trabajo en equipo resulta sumamente productivo para facilitadores/as de la convivencia, puesto que contar con ejes de trabajo y criterios de intervención claros, sumado a los beneficios de la consulta interdisciplinaria, pueden generar, con mayor probabilidad, abordajes respetuosos de los derechos del estudiantado.

Por su parte, O2 y O3 coincidieron al expresar que en sus respectivas escuelas no hay organización de facilitadoras/es, debido a que cada una/o se ocupa de su curso y aplican distintas metodologías de trabajo según su formación. O2 refirió que sólo se unieron con otras/os facilitadoras/es en el pedido de un espacio propio para poder funcionar. Para O3 no hay articulación ni comunicación entre personas facilitadoras, ya que, según afirma, nadie quiere comentar situaciones porque, en caso que de los relatos aparezcan hechos que deban ser denunciados por tratarse de vulneraciones de derechos, acorde a las normativas, la obligación es la de denunciar y, según su relato, nadie pareciera querer hacerse cargo de tal obligación.

Relación con las autoridades de la institución educativa

Quienes se desempeñan como facilitadoras/es en la EESO n° 338 refirieron tener contacto cotidiano y permanente sobre las situaciones, las autoridades están atentas a lo que ocurre en la escuela, a las sugerencias y a cada reclamo para ser parte activa de los cambios. Entienden que el espacio de ruedas es un espacio fundamental para acompañar a estudiantes y también a docentes. Por su parte, V3 mencionó que vienen llevando a cabo un trabajo con el equipo directivo de la institución mediante el cual se están pensando formas de intervención basadas en la escucha activa, propuestas de formación y articulación que, en un futuro, redundarán en mejores ámbitos educativos para los/as estudiantes.

O1 manifestó que la directora de la institución educativa en la que trabaja, anteriormente fue tutora y, por esta razón, suele darle mucho protagonismo a las facilitadoras. En cambio, la vicedirectora que asumió recientemente el cargo, parece no conocer cómo es la forma de proceder que ya tienen establecida, y esto implica para el equipo de facilitadoras/es *arrancar de cero*.

Articulaciones y demandas externas

En materia de articulaciones con instituciones externas para el abordaje de situaciones, las/os facilitadoras/es de la EESO n° 338 refirieron que son muy necesarias y urgentes, aunque reconocen que no es sencillo generarlas y que debería estar muy bien planificada la articulación para que dé resultado. Comentaron que hace unos años se había articulado con el Centro de Salud Luis Pasteur, efector cercano a la escuela, pero eso luego se perdió. Por su parte, V3 agregó que después de dos años de pandemia se está retomando nuevamente ese vínculo, así como también otras articulaciones que muestran la apertura que está teniendo la escuela. Entre estas otras articulaciones posibles se mencionaron una, con una biblioteca popular y, otra, con la Universidad Nacional de Rosario mediante las secretarías de extensión de las Facultades de Derecho e Ingeniería con el objeto de realizar trabajos conjuntos.

En cuanto a las demandas de instituciones externas a la escuela, han mencionado las intervenciones del Equipo Socioeducativo del Ministerio de Educación²², o de la Dirección de los Derechos de la Niñez, Adolescencia y Familia²³. Con este último organismo, articularon en virtud de alguna medida de protección excepcional tomada por la autoridad administrativa. También han referido las articulaciones establecidas con escuelas privadas, como por ejemplo, aquellas a las que asisten estudiantes con discapacidad que, a la vez, también concurren a la EESO n° 338. Para esta última situación, se añadió que resulta muy complejo trabajar con las instituciones privadas dado que éstas desconocen la realidad de la escuela pública, con tiempos institucionales y recursos diferentes a los de aquéllas escuelas.

Las personas entrevistadas externas a la EESO n° 338, también mencionaron que han tenido que articular con el Equipo Socioeducativo, aunque sostienen que creen que las situaciones no serán resueltas, pero deben hacerlo porque son los pasos que formalmente deben seguir. Por fuera de las mencionadas, no suelen llegar otras propuestas a sus escuelas. Por su parte, O3 refirió, también, haber articulado con espacios de la Universidad Nacional de Rosario para buscar asesoramiento legal.

²² Equipo que interviene en dos dimensiones, una socio institucional y una socio familiar. Aborda situaciones de deserción, vulneración de derechos y situaciones institucionales conflictivas que se manifiestan en la escuela. www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=103810

²³ Establece medidas de resguardo integral o excepcional en caso de inminencia o vulneración de derechos o garantías según Ley n° 12.967. www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/93750

3.1.4. Abordajes desde la ESI en las Ruedas de Convivencia

Posicionamiento institucional y de facilitadores/as

Con respecto al posicionamiento de la institución educativa frente a la ESI, las personas entrevistadas que se desempeñan en la ESSO n° 338 han manifestado que la escuela reconoce y respeta la obligatoriedad de la ley n° 26.150. Incluso, durante la primera reunión plenaria del año se plantea como eje a seguir, de manera que cada docente debe contemplar la ESI en su planificación, del mismo modo en el espacio de Ruedas de Convivencia. Expresaron que, así como hay docentes con formación en ESI que la aplican, al haber también libertad de acción en las aulas hay profesores/as más reticentes a implementar la ESI, manifestando resistencia ideológica, de formación y de interés. V3 mencionó que, actualmente, desde la institución se está trabajando en el fortalecimiento del estudiantado en ESI y en un proyecto para la formación docente.

V1 expresó que, por lo general, desde el área de Ciencias Sociales se suele trabajar en conjunto y cuando hay un/a docente que propone trabajar algún aspecto de la ESI, el resto se acopla. También, V3 manifestó que hoy en día varios/as docentes trabajan ESI y luego se puede retomar algún punto en las ruedas; inclusive cuando el tema se aborda por alguien que no tiene formación, dado que las/os estudiantes comparten en las ruedas lo que se habló en clase, esto permite retrabajar los temas desde la perspectiva de la ESI.

Como obstáculo, V4 manifestó que en la escuela no hay una mirada que contemple otras identidades; mencionó como ejemplo que hace unos años, una adolescente trans sufría bullying por parte de compañeros y decidió cambiarse de turno. El primer día clase en el otro turno, fue presentada por el preceptor con su nombre autopercebido mientras que la docente le dijo: “*tome asiento caballero*”. Ante esto, V4 concluye que son esas manifestaciones las que son necesarias cambiar en la institución, sin embargo, en su relato no da cuenta de haber hecho algún trabajo al respecto desde el espacio de Ruedas de Convivencia.

De las observaciones realizadas en los talleres de ESI con estudiantes, se desprende que, pese a lo manifestado en las entrevistas por facilitadores/as de la convivencia de la EESO n° 338, falta aún mucho trabajo por hacer en cuanto a la educación sexual integral, por ejemplo, se han visto situaciones de discriminación por

orientación sexual entre compañeros de un mismo curso y es probable que esa situación se repita de manera constante, requiriendo un trabajo en profundidad.

Con respecto al posicionamiento frente a la ESI en las otras instituciones educativas, O1 manifestó que la ESI se aborda en su escuela aunque a veces el estudiantado no llega a reconocer que se está trabajando contenido relativo a la ESI. Destaca que hay apertura y trabajo docente con pocas resistencias, sobre todo existe mucho trabajo del centro de estudiantes, y mencionó como ejemplo que *“la jornada por el día del orgullo la hizo el centro de estudiantes, y ese día por más que hubo docentes que quisieron dar clases, los pibes no entraron, también estuvieron los que se horrorizaron porque al lado de la bandera argentina estaba izada la del orgullo, pero quedaron pataleando solos”*.

Por su parte, O2 expresó un posicionamiento propio más que de la institución escolar en la que trabaja; refirió que, en su opinión, la ESI es amplia y debería darse en los cursos superiores porque los/as estudiantes se quedan con lo que *le dicen en la casa por más que se hable de los derechos que tienen*. Mencionó como ejemplo la situación de un estudiante de 1° año que no quiere ir más a la escuela porque sus compañeros constantemente se están insultando y, según refirió O2, porque no acuerda con lo que dice la docente de Formación Ética y Ciudadana, la cual también es facilitadora de la convivencia de ese curso, ya que esta docente trabaja desde la perspectiva de la ESI. Respecto de este estudiante que rechaza los contenidos de la ESI, O2 agregó: *“no sé si es de alguna religión particular o viene de la casa con esa negación a aceptar cualquier sexualidad que no sea la binaria, [...], yo siempre digo que uno acompaña, pero el proceso lo tienen que hacer ellos y no los puedes obligar, es un trabajo interno”*. En este caso, consideramos que este posicionamiento de O2 que entiende que la ESI debería darse en los cursos superiores, se encuentra en franca contradicción con la ley n° 26.150 (2006) según la cual la educación sexual integral es un derecho que debe respetarse en todos los niveles educativos.

O3 afirmó que una parte del cuerpo docente de la institución educativa tiene una visión reduccionista y sesgada de la ESI. Ahondó también en su posicionamiento al decir que, ya sea en su función como docente o como facilitadora, trabaja desde la perspectiva de la ESI, y no ha tenido obstáculos en la escuela. Comentó que, por su propia experiencia, es fundamental tener en cuenta el marco normativo que dialoga con el sistema de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, tanto para articular

determinadas cuestiones, como para hacerlas valer dentro de la institución escolar. Refirió que en la cotidianeidad la gente no se quiere involucrar en las problemáticas que suceden en la escuela o con estudiantes, ignorando, o por lo menos invisibilizando, todos los derechos que tienen los/as adolescentes. Concluyó, que desde la función de facilitadora, *“más que trabajar con la convivencia, terminás siendo una especie de referente que defiende a estudiantes o visibiliza frente a equipos directivos el sistema de protección de derechos”*.

Abordaje de los derechos sexuales desde la institución

En cuanto a los derechos sexuales dentro de la EESO n° 338, V2 mencionó que cada docente o facilitador/a lo trabaja desde su espacio curricular, mientras que V3 explicó que, en función de ciertas situaciones que se van dando en el aula, desde la dirección de la escuela, solicitan la intervención de facilitadores/as para trabajarlas, y dio un ejemplo: *“hubo una docente que le dijo a un estudiante que si se juntaba con tal chico que era gay iba a terminar mal, luego de conversar con la docente, ella dijo que su comentario se refería a que el estudiante era indisciplinado y no a su condición sexual”*. Relacionando esta información con las observaciones efectuadas en los talleres de ESI realizados en la EESO n° 338, se pudo advertir que el trabajo en relación con los derechos sexuales es escaso. En tal sentido, se han presenciado situaciones de discriminación entre compañeros/as motivadas en la orientación sexual disidente.

Con relación a las otras instituciones educativas, O1 en la entrevista mencionó una situación que se dio con una estudiante no binarie de 1° año cuya familia no acepta su identidad mientras que la escuela sí reconoce y respeta su identidad autopercebida. Por este motivo, en las listas de asistencia apareció con el nombre elegido y también en la libreta de calificaciones, pese a la oposición de la familia por no estar hecho aún el cambio de DNI.

Por su parte, O2 refirió que *“frente a situaciones de estudiantes que se identifican con otro género y cambian el nombre les decimos que hagan el trámite, porque si bien podemos cambiar el nombre en el listado, mientras no se cambien el DNI la libreta va a salir con el nombre que no es. Hay varones y mujeres trans en la escuela, pero parece a veces que no están del todo seguros, si tomaron una definición que hagan el cambio de DNI sino se quedan a mitad de camino”*.

Finalmente, O3 manifestó que trabaja los derechos sexuales tanto en sus clases como en los encuentros de Ruedas de Convivencia y esto lleva a que, en ocasiones, le consulten estudiantes de otros cursos. Comentó que, actualmente, hay mayor cantidad de varones trans que de transfeminidades en las escuelas y que también existen algunas cuestiones por las que, en su momento se luchó para conquistarlas y que hoy se han ganado, como por ejemplo, el respeto de los nombres autopercebidos en las listas, el baño mixto, etc. Sin embargo, reconoció que es un trabajo que excede al de Ruedas de Convivencia, ya que, más bien, es de carácter institucional.

En general las respuestas que se brindaron en este eje han referido de manera genérica al abordaje en los cursos, no obstante, las personas entrevistadas no han podido describir qué derechos dentro de los sexuales han trabajado, y en cuanto a los ejemplos, los mismos refirieron en su mayoría al reconocimiento de la identidad autopercebida. Esto podría indicar falta de conocimiento respecto de los derechos que se encuentran incluidos dentro de los sexuales.

Abordaje de los derechos (no) reproductivos desde la escuela

En lo concerniente a los derechos (no) reproductivos en la institución educativa EESO n° 338, V2 y V4 manifestaron que desde el espacio de ruedas se dialoga sobre el tema, sobre lo que piensan y sobre la información, sus derechos y deberes, pero no hubo profundización acerca de qué derechos y deberes trabajaban.

Con respecto a este tema, V1 manifestó que, anteriormente, la municipalidad de Rosario gestionaba muchos talleres sobre el tema y la escuela disponía el día para eso. Agrega: *“como escuela necesitamos que venga gente a dar el tema, y más cuando viene gente de afuera, primero porque a los chicos les encanta que venga gente de afuera, porque como siempre ven las mismas caras, llega un momento que ya no escuchan, si vos como docente querés dar ESI es como que lo ven como parte del contenido, de lo evaluativo, va a la libreta o no, me califican o no, cuando vienen de afuera los chicos lo reciben distinto”*. Este comentario deja entrever como se coloca la responsabilidad en el tratamiento de los derechos (no) reproductivos en terceras personas presuntamente especialistas, desvalorizándose el saber docente en la temática y marcando cierta distancia entre facilitadoras/es y estudiantes, lo que dificulta la posibilidad de constituirse como referencia para el estudiantado frente a futuras inquietudes.

Por su parte, V3 mencionó que a veces le llegan comentarios de docentes que han realizado cierta escucha relacionada con posibles embarazos no deseados de las adolescentes y les solicitan que intervengan. Inclusive, han tenido pedidos de docentes que no estaban de acuerdo con la interrupción voluntaria del embarazo. En cuanto a estudiantes que están cursando embarazos, V3 expresó que la institución cumple con la normativa establecida a fin de lograr que puedan continuar los estudios y no abandonarlos. Sin embargo, muchas estudiantes luego del parto no vuelven a la escuela. En materia de cuidados en las relaciones sexuales y prevención de infecciones de transmisión sexual, refirió que son abordados en asignaturas específicas en varios momentos de la trayectoria escolar. No obstante, considera necesario que se retome constantemente el tema, dado que los/as estudiantes prestan atención conforme a sus propios intereses y no todos/as están interesados/as en el mismo momento en los mismos temas. La necesidad de reforzar el abordaje de los derechos (no) reproductivos es una problemática que se pudo advertir en las observaciones realizadas en los talleres de ESI en la EESO n° 338.

En cuanto a lo referido por las personas entrevistadas de las otras escuelas sobre el abordaje de los derechos (no) reproductivos, O1 mencionó que hace mucho tiempo que no hay estudiantes embarazadas en la institución escolar, pero cuando hubo se las acompañó. También, comentó que con relación al aborto hubo mucho debate entre estudiantes al momento de discutirse los proyectos de ley en el Congreso Nacional y que existía la oposición *pañuelo verde* y *pañuelo celeste*. Relató una situación particular que se dio en un curso: *“en una discusión una chica que defendía la legalización le tiró con una cartuchera a un pibe, imagínate que lo último que le dijo fue feminazi, así que hubo que intervenir, y lo que hicimos fue leer el proyecto, yo iba con el pañuelo verde y sabían mi posición, pero no se pueden posicionar sino saben, tanto celeste como verde. Así que leímos el proyecto para que puedan argumentar su posición”*.

O2 advirtió que los derechos (no) reproductivos solo se dan en materias específicas; no se abordan de otro modo en la escuela, reproduciendo el modelo biomédico visto con anterioridad. Por su parte, O3 mencionó que a veces surgen consultas sobre derechos (no) reproductivos, pero muy básicas y luego de la clase se animan a preguntar más; agrega que estos temas se podrían canalizar a través de consejerías sexuales. Refirió, también, que cuando hay estudiantes embarazadas, la posibilidad de que continúen sus estudios está en estrecha relación con la existencia de

preceptoras comprometidas que les hagan llegar las tareas y las acompañen, de lo contrario esas estudiantes *se pierden*. Expresó: *“la política institucional es dejar que cada quien haga lo que quiera. Los derechos se garantizan según las personas que deben garantizarlos”*. Entendemos que con esta idea, quiso mostrar que las políticas educativas escolares en cuanto a los derechos que deben garantizarse, se dejan a criterio del personal, según la voluntad y compromiso individual y no se constituyen en un posicionamiento institucional como debería ser.

La ESI en el espacio de ruedas, experiencias y abordajes

En lo que concierne a experiencias vinculadas a la ESI en el espacio de Ruedas de Convivencia dentro de la EESO n° 338, V1 ha mencionado que en 2019 tuvieron varias situaciones vinculadas a noviazgos violentos para trabajar en el espacio de facilitadores/as de la convivencia. Había muchos vínculos o parejas de adolescentes formadas entre estudiantes de 1°, 2° y 3° y se presentaron situaciones de violencia y celos dentro de la institución. Posteriormente, las chicas también comentaron otros problemas que tuvieron con novios pero por afuera de la escuela. Por su parte, V2 refirió: *“Los estudiantes plantean la necesidad de recibir información, muchas veces lo sugieren como tema a tratar, otros consultan acerca de dudas puntuales”*.

En el caso de V3, brindó una serie de ejemplos de cómo se han trabajado algunas situaciones vinculadas a la ESI. Comentó que hace unos años realizaron una charla sobre identidad de género con un varón trans y una mujer trans por iniciativa de un ex alumno, también varón trans, en articulación con una docente. La actividad fue muy bien recibida en la escuela. Mencionó también que en otra oportunidad, una docente le solicitó hablar, ya que un estudiante de 5to año había cambiado de género y a ella le costaba mucho ese cambio y el hecho de tener que nombrarlo de otro modo después de 4 años. Refirió que pudieron trabajarlo en base a la normativa que garantiza los derechos de las personas trans. Otro ejemplo que señaló, es el de una adolescente que planteó que quería ir a consulta médica, pero su mamá no la dejaba. A partir de ello, se articuló con el centro de salud del barrio para que concurran a la escuela a dar una charla y comenten los derechos que tienen las/os adolescentes en relación con las consultas médicas; luego se pudieron hacer dos charlas más con una médica del efector.

Con respecto a la violencia en el noviazgo, además de mencionar como lo hizo V1 que se abordaron situaciones de violencia entre parejas de estudiantes, V3 también manifestó que han trabajado situaciones de violencia en torno a las redes sociales y en relación con la convivencia y los cuidados de las demás personas. Agregó que tuvieron que intervenir ya que *“un estudiante había estado de novio con otra estudiante, luego terminaron la relación, y cuando el chico comenzó a salir con otra compañera, le mostraba los mensajes y fotos de la novia anterior, lo que terminó en amenazas e incluso involucramiento de las madres”*.

Por otro lado, V4 expresó que al dialogar sobre acoso o abuso aparecen cuestiones que tienen relación con el ámbito familiar; hay situaciones que las estudiantes no visualizan como acoso y, al hablarlas, se dan cuenta que existen situaciones cotidianas violentas en su entorno familiar. Dio el ejemplo de una *“estudiante que tenía que compartir su casa con un tío, con el que no había tanta diferencia de edad aunque ya era mayor, y ese tío la seguía al baño o la espiaba cuando se cambiaba y quería dormir con ella, pero como él lo hacía siempre como un chiste o de cariñoso, ella no podía tomar dimensión de lo que podía llegar a pasar”*.

Se desprende de las entrevistas que solo una/o de las/os facilitadoras/es de la EESO n° 338 pudo dar cuenta de variadas intervenciones en torno a los diferentes ejes de la ESI, el resto sólo refirió experiencias vinculadas a distintos tipos de violencia de género. En el desarrollo de la entrevista, este punto permitía que las personas pudiesen explayarse sobre cómo llevan adelante su trabajo cotidiano en base a la ESI. Sin embargo, no pudieron hacerlo, lo que daría a entender cierta contradicción con lo que fueron mencionando con anterioridad y ello se puede corroborar con lo observado en los talleres con estudiantes.

En materia de experiencias vinculadas a la ESI en otras instituciones educativas, O1 comentó que en 1° año hay una estudiante no binaria con quien empezaron a trabajar en el año 2021 cuando estaba en 7° grado de la misma escuela. En ese momento, hubo un pedido de las docentes a cargo, en virtud de ello organizaron un taller y el día que fueron a la escuela se enteraron que las autoridades habían cambiado de turno a la niña. Eso les molestó mucho como equipo porque no es la manera en la que trabajan, no separan a quien sufrió la discriminación sino que trabajan con el grupo que discriminó. No obstante, después pudieron hacer jornadas de ESI con 7° grado y re TRABAJARLO.

Por su parte, O3 relató la experiencia de haber tenido que efectuar una denuncia por violación hacia una estudiante quien, en una entrevista personal, le contó que su papá abusaba de ella desde que era pequeña. A partir de haber escuchado a la adolescente tuvo que buscar asesoramiento legal y coordinar con las autoridades de la escuela para poder resguardar la integridad de aquélla y acompañar desde lo pedagógico para que no abandonara la escuela. Algunos años después, cuando la estudiante ya no estaba en la escuela, el agresor fue condenado; consideró que eso puede haber significado para la estudiante cierta reparación, aunque sea en parte. Asimismo, O3 manifestó que en sus años al frente del espacio de Ruedas de Convivencia, ha utilizado diferentes recursos desde la perspectiva de la ESI, como por ejemplo películas, canciones, y dinámicas como la del extraterrestre que vienen a la tierra y hay que contarle como son las personas y sus diferencias. Concluyó que siempre que tiene la oportunidad trabaja algún tema vinculado con la ESI.

Posibilidad o necesidad de abordaje en el espacio.

En cuanto a la necesidad de trabajar desde el enfoque de la ESI en el espacio de Ruedas de Convivencia de la ESSO n° 338, V3 expresó que es fundamental porque muchas de las situaciones que les toca abordar se vinculan con algún eje de la ESI. No obstante, reconoció que falta formación, herramientas ministeriales y recursos, ya que todo depende de la propia voluntad, y agregó “*ni siquiera podemos ir a un club que está a tres cuadras cuando se dan situaciones en el día o en la semana, porque cada salida debe estar organizada desde un paradigma contrario a la idea de habitar y habilitar otros ámbitos fuera de la institución*”. Como ejemplo reciente, mencionó que vieron una obra de teatro sobre memoria, identidad, educación sexual y vínculos en la sala que funciona en el mismo edificio de la escuela porque la compañía de teatro movilizó su producción hasta allí. Destacó que fue una experiencia interesante porque la vivencia de algunos/as estudiantes superó las barreras de lo que sucede habitualmente en el aula, por ejemplo, los varones hablaron de las emociones que les provocó la obra y de la posibilidad de permitirse llorar y las mujeres se identificaron con las historias de aborto y también con el gusto por el fútbol.

En el mismo sentido, V4 mencionó la necesidad de dialogar permanentemente sobre los ejes de la ESI, V2 expresó que es necesario pero no cuentan con tiempo por

todos los problemas que tienen para resolver y V1, refirió que siempre trabajan cuestiones de la educación sexual aunque este año les resultó más difícil. Aclaró que *“sobre todo en 2° año, porque en 1° por lo general, internalizan normas de convivencia dentro de la escuela, es adaptación y está pensado para la disciplina no para el acompañamiento, pero en 2° donde puedes trabajar un montón de cuestiones que hacen a la adolescencia, el desarrollo de la sexualidad, el relacionarse con los otros, las amistades, las relaciones familiares, no tenés tiempo”*. E hizo extensivo el problema a 3° año debido a que no cuenta con el espacio de ruedas y más aún durante el corriente 2022 que hubiese sido sumamente necesario, ya que los dos años anteriores los hicieron prácticamente de manera virtual.

Con respecto a las personas entrevistadas que no pertenecen a la EESO n° 338, O1 expresó que es posible trabajar desde la ESI en el espacio de ruedas y, de hecho, así lo hacen, aunque advirtió que no podría asegurar que el estudiantado de 1° año lo reconozca. Dio el ejemplo de que en 2° año pedían taller de ESI porque decían que no la habían trabajado en 1° año. Sin embargo, tuvieron que explicar que sí lo habían hecho cuando vieron el cuerpo, lo afectivo, etc. No obstante, hizo una encuesta en el curso sobre qué aspecto de la ESI querían trabajar y el resultado fue que les interesaba el tema de las relaciones sexuales y los cuidados. Relató que a partir del resultado organizó, por un lado, una jornada donde trabajaron los ejes de la ESI para que pudiesen reconocer que habían tenido ESI y que lo que pedían era una parte de la ESI y, por otro, un encuentro en conjunto con la preceptora que era profesora de biología, en el cual trabajaron aspectos relativos a los derechos, hablaron de los métodos de cuidado pensados tanto para parejas heterosexuales como para parejas homosexuales. Agregó: *“le damos un encuadre a lo trabajado por que no quiero ir a explicar cómo se pone un preservativo, tenemos que poder reflexionar más allá de eso, hay que trabajar la afectividad, los derechos, que si una vez tienen una relación homosexual eso nos los hace homosexuales, de cómo se reconocen, la identidad, etc.”*. Finalizó diciendo que *“no hay manera de pensar la escuela o los ámbitos educativos por fuera de la ESI y de los derechos humanos, tiene que ver con un posicionamiento político pedagógico, me parece que no se puede pensar la convivencia, la inclusión, sin la ESI, derechos humanos, género, van de la mano”*.

En el mismo sentido O3, también reconoció como posible y necesario trabajar desde la perspectiva de la ESI, tanto en el espacio de Ruedas de Convivencia como en la

función docente: *“es esa la perspectiva que debe permear todos los ámbitos, la perspectiva de la ESI, de los DDHH, de la afectividad, de reconocer el género y las disidencias y cuando sale la oportunidad de trabajar sobre el cuerpo y la salud, por supuesto que se hace, pero también lo trabajas cuando llevas una merienda para compartir con estudiantes, es fundamental esa perspectiva y es fundamental visibilizarla”*.

De lo recogido en las entrevistas se desprende que las/os facilitadoras/es de la EESO n° 338 manifiestan que las situaciones que deben abordar, en general, se vinculan con los ejes de la ESI pero, a la vez, refieren no tener tiempo para trabajar los temas. En función de esto, se advierte cierta confusión entre abordar las situaciones desde la perspectiva de la ESI y trabajar los contenidos de la ESI en el espacio de Ruedas de Convivencia. De cualquier modo, en ambos casos deberían ejercer su trabajo conforme lo establece la normativa nacional e internacional vinculada a la educación sexual integral. En este sentido se han manifestado dos de las facilitadoras de las otras escuelas que sí cuentan con formación teórica y práctica, para quienes la perspectiva de la ESI necesariamente atraviesa su trabajo cotidiano, ya sea en función docente o en el espacio de Ruedas de Convivencia.

3.2. Observaciones: otros aportes

Como se mencionó oportunamente en las consideraciones metodológicas, se utilizó la observación participante en ocasión de llevarse a cabo talleres sobre educación sexual integral enmarcados en un proyecto de extensión universitaria llamado “Tus derechos acc-ESI-bles”. Se trató de cuatro encuentros con los tres cursos de 2° año turno tarde de la EESO n° 338, y en general han participado entre 35 y 45 estudiantes.

En cuanto a la recepción de los talleres, hubo diferentes experiencias. El primer día, el recibimiento de las talleristas fue realizado de manera cordial por parte de la vicedirectora de la institución. La preparación del salón donde se desarrolló el encuentro contaba con sillas dispuestas para poder trabajar de manera cómoda. También hubo un trabajo previo de facilitadores/as de la convivencia que habían conversado con los cursos sobre la realización de los talleres, lo cual da cuenta de cierto posicionamiento que reconoce la necesidad e importancia del abordaje de la educación sexual integral.

Sin embargo, tal posicionamiento coloca la responsabilidad de hacerlo en personas externas a la escuela, acorde a los criterios desarrollados en el marco conceptual.

En el encuentro siguiente, se presentaron algunas dificultades: desde la institución no recordaron que ese día debía realizarse el segundo taller por lo que el aula no estaba preparada. Además, coincidió que se realizaba la entrega de las computadoras Conectar Igualdad para estudiantes. En consecuencia, las autoridades y preceptores/as tenían que atender a las familias cuando venían a retirar las computadoras, y llamar a al/la estudiante según el turno asignado para que esté presente junto a sus familiares, dado que debían firmar la constancia de recepción. Ello hizo que se interrumpiera constantemente el desarrollo del encuentro. En este sentido se evidencia que la ESI no está entre las prioridades de la institución, por más que se considere un eje transversal y, frente a otras vicisitudes que tienen lugar en los establecimientos escolares, termina quedando relegada.

Durante el desarrollo del tercer taller ocurrió algo similar, habiendo transcurrido 40 minutos desde el inicio del encuentro, hubo un grupo de estudiantes que se levantó manifestando que se debían retirar. Después de consultar a las autoridades, confirmaron que tenían autorizaciones para salir antes dado que la docente estaba de licencia y cuando se le avisó al curso no se tuvo en cuenta que era el día del taller. De haberse tenido presente la fecha del encuentro y de considerarse relevante el mismo, no se hubiese liberado antes al curso.

Interesa ahora analizar algunas intervenciones de estudiantes durante el desarrollo de las dinámicas utilizadas en los talleres, las cuales tienen relación con el objeto de esta investigación. Al trabajar las biografías sexuales, se le repartió a cada estudiante una hoja con diez preguntas de índole personal y el dibujo de una silueta humana. Cada estudiante empezó a leerlas y enseguida comenzaron las consultas insistentes a la coordinadora por el significado de la pregunta n° 8, la cual decía: *¿Recordás la primera vez?, ¿Hablaste con alguien antes?, ¿A quién le contaste después?*

Estudiante Varón (EV) 4: *“¿Qué quiere decir la 8 profe?”*.

EV6: *“No entiendo la 8, ¿a qué se refiere?”*.

Fueron varones quienes indagaron fundamentalmente, mientras las chicas se reían, pero no opinaban. Si bien no se aclaraba a qué primera vez se hacía referencia, en

el imaginario colectivo, hay una asociación de esa frase con la iniciación en las relaciones sexuales. En este sentido, se puede observar cómo operan las representaciones de género vistas con anterioridad, ya que son los varones quienes están socialmente habilitados a hablar de las relaciones sexuales y no así las mujeres, para quienes se reserva un rol más pasivo y, en tanto esto no se cumpla, aparecerán las sanciones sociales, asociadas a ser chicas ligeras o fáciles.

En la dinámica de cierre del primer día, una de las talleristas enmarcó la ESI como un derecho, explicó que hay distintos enfoques de la educación sexual, algunos que responden al modelo biologista o biomédico y otros a una mirada integral de la sexualidad, siendo ésta última la que se iba a seguir en los talleres, que es la postura de la Ley n° 26.150. Frente a esta explicación un estudiante consultó:

EV7: *“¿De verdad hay una ley de educación sexual?”*.

Aquí advertimos la falta de conocimiento que existe sobre la educación sexual integral como derecho reconocido legalmente desde hace más de 15 años. Esto contrasta de alguna manera, con lo expresado por parte de facilitadores/as de la convivencia, quienes refirieron en las entrevistas cierto posicionamiento institucional por el cual la ESI debería atravesar de manera transversal todos los espacios curriculares de la escuela incluyendo el de Ruedas de Convivencia.

En otra de las actividades, se consultó a los/as estudiantes si consideraban que las preguntas que habían contestado tenían que ver con ESI. Entre las respuestas, mientras la mayoría dijo que solo la referida a la “primera vez” se relacionaba con la ESI, hubo pocos estudiantes que respondieron que todas, por ejemplo:

EV9: *“si, todas las preguntas se relacionan con la ESI”*.

EV11: *“todas las preguntas se relacionan, lo vimos con el tutor a eso”*.

En estas respuestas se puede advertir que ha existido cierto trabajo previo de parte de los/las facilitadores/as de la convivencia del curso quienes, al posicionarse desde una perspectiva integral de la sexualidad, han podido contextualizar la realización de los talleres a fin de favorecer el aprovechamiento por parte del estudiantado.

Por otro lado, a partir de un video disparador sobre diversidad sexual en el cual se pudieron ver las distintas conformaciones de la identidad de género y sexual, surgieron diferentes comentarios para analizar:

EV18: *“yo desde chiquito que soy así y mi familia siempre me acompañó”*.

EV20: *“Eso es pecado, para algo Dios creó al hombre y la mujer”*.

EV23: *“Es anormal eso profe”*.

El primer comentario pertenece a un estudiante que desde el comienzo manifestó abiertamente su orientación sexual *gay*, mostrando cierta claridad y seguridad frente a sus compañeros/as. Al momento de ser efectuados los dos últimos comentarios, ninguno fue cuestionado por el resto de los/as estudiantes e, incluso, hubo asentimiento por parte de varias de las personas presentes en el aula. En estas intervenciones advertimos como está fuertemente arraigado el discurso religioso por un lado, y el de la “normalidad” por otro, lo que se traduce en expresiones discriminatorias. Se desprende de estos últimos comentarios, el peso que tiene el modelo hegemónico de la sexualidad basado en el sistema dicotómico hombre – mujer, el que impone la heterosexualidad como norma y como *normal*. En término de derechos sexuales, podemos decir que hay limitación en el ejercicio de los mismos y actitudes discriminatorias que podrían dar cuenta del escaso trabajo con relación al tema en las Ruedas de Convivencia.

Mientras se llevaba a cabo una dinámica de juego de asociación sobre métodos de cuidados y sus funciones, surgieron frases significativas para analizar:

EV31: *“El forro sirve solo para no dejar embarazada a tu novia”*.

EV35: *“Si la piba toma pastillas no hace falta usar preservativo”*.

Estudiante Mujer (EM) 38: *“El varón es el que tiene que llevar preservativo, sino quedás re mal”*.

EM42: *“Creo que las pastillas se empiezan a tomar los lunes”*.

En este sentido, se puede percibir que existe una asociación en el grupo de estudiantes entre métodos de cuidado y derechos (no) reproductivos, ya que lo que se debe prevenir, o de lo que se deben cuidar fundamentalmente es del embarazo. No se observa una mirada desde el punto de vista del goce, del placer ni tampoco de la salud sexual, es decir no hay un reconocimiento de derechos sexuales y de la sexualidad como la posibilidad de vínculos placenteros. Al mismo tiempo, se evidencian representaciones de género construidas en torno a estereotipos sexuales, por ejemplo, que una chica lleve profilácticos y sepa cómo cuidarse implica un nivel de autonomía y de responsabilidad que rompe con lo socialmente esperable de ella; es decir, no se ve correcto que

demuestre interés y deseo en tener relaciones sexuales. Por el contrario, sí recae sobre la chica la responsabilidad del uso de pastillas anticonceptivas, aunque también podría aplicar la misma interpretación en cuanto al uso, ya que si demuestra saber usarlas frente a sus compañeros/as quedaría en evidencia su actividad sexual.

Asimismo, durante el desarrollo de la misma dinámica, otro estudiante consultó:

EV48: “*¿Es verdad que si te metés un perezil te puedes hacer un aborto?*”.

Frente a esta pregunta, las talleristas contestaron que desde fines del año 2020 hay una ley de interrupción voluntaria del embarazo que permite abortar de manera segura con medicamentos y también en hospitales a través de otros mecanismos; por lo tanto no es necesario realizar ninguna práctica peligrosa que pueda poner en riesgo la salud o la vida de las personas. Seguidamente otro estudiante dijo:

EV50: “*para mí no está bien el aborto*”.

Más allá del interés demostrado por las estudiantes cuando las talleristas respondían, resulta sugestivo advertir que, tanto la pregunta como el comentario posterior sobre el aborto, provengan de varones. De algún modo, vuelve a llamar la atención la escasa formación en estas temáticas o las dificultades para hablar de ellas por quienes están a cargo de las Ruedas de Convivencia, pese a haberse mencionado como tema a abordar por facilitadores/as de la convivencia.

Finalmente una de las propuestas que llevaron las talleristas y que atravesó todos los encuentros ha sido colocar un buzón en el cual pudiesen dejar de manera anónima temas que les interesara abordar durante los talleres. De la recopilación de las anotaciones surgieron las siguientes temáticas: “*valorar la afectividad*”, “*poner límites*”, “*identidad*” y “*familias*”, “*autonomía*”, “*ser alguien en la vida*”. En función de las inquietudes de las/os adolescentes se advierte, como fuera esgrimido en el marco conceptual, que se pone en juego la construcción del proyecto de vida de cada estudiante, y en tal sentido es fundamental que se trabaje desde la perspectiva de la educación sexual integral en la promoción de los derechos sexuales y los derechos (no) reproductivos del estudiantado. Esto así, a fin de generar pensamiento crítico que permita a las/os estudiantes tomar decisiones en relación con la sexualidad acordes con lo que cada una/o elige en el marco de la construcción de su proyecto de vida.

Reflexiones finales

Esta investigación intentó contribuir al conocimiento respecto de la aplicación de la perspectiva de la educación sexual integral, sobre todo en lo concerniente a los derechos sexuales y a los derechos (no) reproductivos, por parte de docentes facilitadoras/es de la convivencia de las escuelas secundarias. Se hizo énfasis en la EESO n° 338 de la ciudad de Rosario. Como se ha visto, las Ruedas de Convivencia se constituyen como un espacio escolar de referencia, tanto para el estudiantado como para el resto de las personas que componen la comunidad educativa, a las que se recurre frente a múltiples demandas, muchas de las cuales se encuentran vinculadas a las temáticas de la ESI.

Una de las cuestiones a analizar estuvo relacionada con las concepciones y opiniones que tienen las/os facilitadoras/es sobre la pertinencia o no de abordar, desde la perspectiva de la ESI, los contenidos correspondientes en el espacio de Ruedas de Convivencia. En general, quienes se desempeñan en la EESO n° 338 han manifestado que es necesario dialogar permanentemente sobre los ejes de la ESI, así como también es fundamental trabajar desde ese enfoque. Sin embargo, al mismo tiempo han reconocido que la demanda cotidiana muchas veces les impide hacerlo, ya que deben ocuparse de solucionar diversos problemas. Posiblemente, asociado a la escasa formación en la temática, el equipo de facilitadores/as suele vincular el trabajo desde la perspectiva de la ESI con el dictado de clases para abordar los contenidos concretos que la normativa indica para cada uno de los ejes curriculares. En función de esta interpretación que, si bien no es errado que los contenidos se deben transmitir, no es esa la tarea de quienes están a cargo de las ruedas de convivencia, por lo que el planteo de *la falta de tiempo* estaría actuando como excusa. Ya se ha expresado que la ESI debería ser implementada por este equipo como una perspectiva para el abordaje de situaciones que llegan a su conocimiento y, al no hacerse, se estaría incumpliendo lo establecido en la legislación nacional e internacional vinculada a la ESI como derecho humano.

En tal sentido, Morgade (2019) plantea que la ESI debe estar en todas las dimensiones de la práctica educativa, ya que no es solo una cuestión de contenidos, también se trata del modo en que se construyen vínculos entre las personas que conforman la comunidad educativa. En consecuencia, se evidencia que el equipo de facilitadoras/es no concibe la ESI como perspectiva que corresponda ser aplicada en el desempeño de su función. Si bien desde el espacio de Ruedas de Convivencia se pueden

abordar contenidos de la ESI, y es deseable que así sea al realizarse las ruedas, también es necesario que el abordaje de las situaciones se haga desde la perspectiva de la ESI. En efecto, dos de las facilitadoras de las demás escuelas manifestaron que no hay otra manera de trabajar que no sea desde la ESI y desde el paradigma de los derechos humanos. Inclusive, quienes además de formación específica, refirieron tener experiencia desde la militancia feminista y desde espacios de educación no formal vinculados a la ESI, pudieron dar cuenta de intervenciones integrales respetuosas de los derechos del estudiantado.

En lo que concierne al análisis realizado sobre los conocimientos e información acerca de los derechos sexuales y los derechos (no) reproductivos que tienen quienes están al frente del espacio de Ruedas de Convivencia, haremos una distinción según el tipo de derecho. Se observó entre las/os facilitadoras/es de la EESO n° 338, cierta falta de certeza respecto del contenido de los derechos sexuales, indicándose de manera genérica que eran abordados en la materia correspondiente, sin poder indicar la asignatura a la que hacían referencia. En consecuencia, tampoco podían dar ejemplos al respecto y sólo se hizo mención al reconocimiento de la identidad autopercebida dentro de la escuela. Si el cuerpo docente de los espacios curriculares y el de las Ruedas de Convivencia no conoce los derechos es probable que tampoco pueda ponerlos al alcance del estudiantado. Esto se pudo comprobar con lo observado en los talleres de ESI, donde las/os estudiantes no reconocen los derechos sexuales ni se plantean la sexualidad como la posibilidad de experimentar vínculos placenteros. También se advirtió la presencia de representaciones de género construidas en torno a estereotipos sexuales, así como actitudes discriminatorias, todo lo cual limita el ejercicio de los derechos sexuales del estudiantado. Las facilitadoras de la convivencia de las otras escuelas, si bien manifestaron abordarlos tampoco pudieron profundizar en el contenido de los derechos sexuales y, en los ejemplos, mencionaron la identidad autopercebida, los baños mixtos y cierta referencia a la afectividad en las relaciones sexuales.

En cuanto a los derechos (no) reproductivos, si bien las/os facilitadoras/es de la EESO n° 338 mencionaron abordarlos en el espacio, no ahondaron en detalles sobre qué derechos en particular trabajan. Por otra parte, en esa escuela se ha ponderado la realización de charlas sobre la temática, pero con personas invitadas externas, lo cual deja entrever cierta desvalorización del saber docente. Desde un análisis crítico, también se advierte que cuando la escuela hace participar a personas externas para hablar de los

contenidos de la ESI, traslada la responsabilidad hacia el afuera, cuando en realidad, son las autoridades escolares y sus integrantes quienes deben asumir la responsabilidad de formación y desarrollo de tales contenidos. En relación con los ejemplos de abordaje de situaciones, mencionaron a estudiantes embarazadas y la interrupción del embarazo. Entre las facilitadoras de la convivencia de las otras escuelas, una de ellas mencionó que los derechos (no) reproductivos se abordan en la materia específica, y las otras dos han referido trabajar los derechos, por ejemplo el aborto, sobre todo cuando se debatió la sanción de la ley, y los métodos de cuidado. También, expresaron que reciben consultas luego de las clases y que ello podría canalizarse mediante consejerías sexuales en las escuelas. En este punto, de manera general, podemos encontrar relación con lo planteado por Villanueva Flores (2008), al decir que aún sigue siendo más sencillo hablar de temas de reproducción que de temas de sexualidad, fundamentalmente cuando se ponen en juego cuestiones que atañen a la propia sexualidad del cuerpo docente.

Con respecto a lo que se ha podido observar acerca de los saberes, las creencias y las inquietudes de las/os estudiantes de 2° año de la EESO n° 338, en relación con los derechos sexuales y (no) reproductivos y con la educación sexual integral, se desprende un limitado conocimiento sobre la ESI como derecho. Esta configuración confronta con la obligatoriedad que tiene la enseñanza de la ESI por constituir una obligación estatal al estar regulada normativamente y que debe aplicarse en todos los niveles educativos, comprendiendo, entre otros, a los derechos sexuales y a los derechos (no) reproductivos. Asimismo, se advirtió que en el estudiantado se encuentran presentes y arraigados estereotipos de género vinculados con la sexualidad adolescente, mandatos y creencias sobre qué comportamientos son adecuados y cuáles no en función del modelo hegemónico de la sexualidad basado en el sistema dicotómico hombre – mujer que impone la heterosexualidad como norma. Una de las consecuencias observadas en torno a los estereotipos de género y la sexualidad, es la dificultad para abordar y convivir con expresiones de la sexualidad no hegemónica, es decir, no heterosexuales. Por ejemplo, se han observado situaciones de discriminación por orientación sexual disidente entre estudiantes, generándose la posibilidad que dichas conductas discriminatorias clausuren que otras/os estudiantes con sexualidades no heteronormativas puedan exteriorizar su forma de sentir o pensar por temor a burlas, represalias o rechazo. Este panorama contrasta con lo referido por las/os facilitadoras/es de la EESO n° 338, quienes afirmaron trabajar temáticas sobre ESI en los cursos, poniendo de manifiesto que dicho

trabajo ha sido insuficiente y requiere de una mayor profundización. Retomando lo expresado por Rodino Pierri (2016), los derechos humanos no se ganaron de una vez para siempre ni se adquieren de manera espontánea, por lo que cada generación debe aprenderlos, ejercitarlos, respetarlos, defenderlos y enseñarlos y allí hay una responsabilidad docente.

La realización de este trabajo nos permitió, en cierta medida, confirmar la hipótesis elaborada según la cual la escasa aplicación de la perspectiva de la educación sexual integral, sobre todo en lo concerniente a los derechos sexuales y a los derechos (no) reproductivos por parte de docentes facilitadoras/es de la convivencia de las escuelas secundarias, se traduce en intervenciones que pueden llegar a limitar los derechos humanos del estudiantado. En función de ello, hemos podido reflexionar sobre la necesidad y la importancia del trabajo desde la perspectiva de la ESI en el espacio de Ruedas de Convivencia. La multiplicidad de situaciones que allí se abordan se encuentran vinculadas a violencia en las relaciones sexo-afectivas entre adolescentes, uso responsable de las nuevas tecnologías, abusos sexuales, experiencias de discriminación por orientación sexual o identidad de género, transiciones de género, cuidado del cuerpo y de la salud, abordaje de la interrupción voluntaria del embarazo, entre otras. Esto revela que se trata de un espacio en el que puede ser posible garantizar los derechos del estudiantado siempre que se trabaje desde la perspectiva de género acorde con la ESI. En tal sentido, consideramos que el trabajo en equipo es fundamental, por lo tanto se debe promover el trabajo colaborativo entre pares, a fin de unificar criterios, construir redes y alianzas dentro y fuera de las instituciones educativas, con miras a enriquecer y fortalecer prácticas y a actualizar saberes, siempre promoviendo el respeto por la diversidad y la igualdad de oportunidades formales y reales.

Es necesario, entonces, que se implementen a nivel ministerial trayectos formativos, que institucionalicen la práctica pedagógica desde la perspectiva de la educación sexual integral, para quienes ya son y también para quienes vayan a ser facilitadoras/es de la convivencia, entendiendo que el derecho humano a la ESI posibilita el ejercicio de otros derechos, como por ejemplo los sexuales y los (no) reproductivos. Dichos trayectos deben habilitar ámbitos que permitan la circulación de la palabra, que oficien de disparadores para poner al descubierto los miedos, las inseguridades e intereses que les son propios a la función de facilitador/a con el objeto

de afrontarlos y buscar las mejores soluciones. En definitiva, aspirar a que el hecho de contar con facilitadoras/es formadas/os desde la perspectiva de la ESI se traduzcan en espacios de Ruedas de Convivencia libres de prejuicios y estereotipos que justifican la discriminación y violencia. De esta manera, así planteado el posicionamiento de las ruedas, cada estudiante podrá expresar sus emociones, opiniones y sentimientos favoreciendo un accionar crítico sobre la realidad que les circunda. También se podrá trabajar desde la promoción de los derechos humanos del estudiantado, fundamentalmente desde el derecho a vivir una vida sin violencia de género, a la posibilidad de vivir libremente la orientación sexual y la identidad de género, contando con personas referentes que acompañen su crecimiento y promuevan sus derechos. En suma, en la ESI debe quedar implicada fuertemente una educación con perspectiva y contenido de derechos humanos y con enfoque de género y diversidad, ya que, como suele sostenerse en el ámbito de los movimientos sociales, no se puede ejercer o reclamar lo que no se conoce.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en Sociología: una aproximación interpretativa*. Fundamentos: Madrid.
<https://www.redalyc.org/pdf/997/99717878011.pdf>
- Argiroffo, B. y Scalona, E. (2016). *Educación Sexual Integral y enseñanza de las Ciencias Sociales. Enfoques, sujetos y objetos para su abordaje en la escuela secundaria*. Editores: Asociación de Magisterio de Santa Fe (AMSAFE) y Asociación Gremial de Docentes e Investigadores de la Universidad Nacional de Rosario (COAD). Rosario, Argentina.
- Aucía, A. (2004). ¿Adónde están las mujeres? Los derechos humanos desde una perspectiva de género. Revista: *Zona Franca*, AÑO XII, N° 13. CEIM, Facultad de Humanidades y Artes, UNR. pp 36 - 41.
- Bareiro, L. (2019). Democracia/s, ciudadanía y Estado en América Latina en el siglo XXI: Análisis de género de los caminos recorridos desde la década del '80 y futuros posibles. [Hipertexto]. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>
- Bloj, C. (2020). Taller metodológico y de preparación de tesis. [Hipertexto]. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>
- Brown, J. (2007) Ciudadanía de mujeres en Argentina: los derechos - no - reproductivos y sexuales como bisagra, lo público y lo privado puesto en cuestión. [Tesis de Maestría, Ciencia Política, FLACSO Argentina]. Repositorio Institucional: <http://hdl.handle.net/10469/1019>
- (2008). Los derechos (no)reproductivos en Argentina: encrucijadas teóricas y políticas. Recuperado de: <https://www.readcube.com/articles/10.1590/s0104-83332008000100015>
- (2014). Ideas, opiniones y conocimientos sobre derechos (no) reproductivos y sexuales. I Jornadas de Género y Diversidad Sexual (GEDIS). La Plata, 2014. Facultad de Trabajo Social - Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/43143>

- Carpineta, M. et al. (2015). Acceso a los derechos sexuales y reproductivos en la adolescencia: diagnóstico de situación en alumnos de escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires desde una perspectiva de género. 2012-2013. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://cdsa.aacademica.org/000-061/421>
- Checa, S. et al. (2016). *Derechos sexuales y reproductivos de los y las adolescentes: Diálogos posibles entre los jóvenes y los servicios de salud*. Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, el Comité de Estudio Permanente del Adolescente de la Sociedad Argentina de Pediatría y FOCO. Recuperado de: https://www.sap.org.ar/docs/comites/adolescencia/publicacion_sap_uba_2016.pdf
- Colectiva F. L. R. (2016) Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. En *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Comp. Korol, C y Castro, G. Colombia. América Libre, Argentina y La Fogata Editorial, Colombia.
- CIDH (2015). Violencia contra Personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex en América. OEA/Ser.L/V/II. Doc. 36. Publicación digital: <https://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2015/143.asp>
- Curiel, O. (2011). Los límites del género en la teoría y la práctica política feminista. En *El género: una categoría útil para las ciencias sociales*. Editoras: Arango, L. G. y Viveros, M. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Estudios de Género.
- DiPietro, P. (2020). Género, TransGénero, y PostGénero en las Políticas del Cuerpo y las Disidencias en las Américas Latinas. [Hipertexto]. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>
- Dirié, C. et al. (2015). *Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional: estudio en tres jurisdicciones*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Libro digital. <https://www.mec.gob.ar/descargas/Documentos/Planeamiento/Investigacion/13.TutoriasSecundaria-2015.pdf>

- Facio, A. (2008). *Los derechos reproductivos son derechos humanos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos 1. Costa Rica. Publicación digital: https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1826/derechos_reproductivos_ddhh-2008.pdf
- Faur, E. (2020). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral. *Revista Mora*, (25), 227-234. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8534>
- Fernández, B. (2016). *La tutoría en la Educación Secundaria. Síntesis de la investigación conjunta de la Red entre tres Jurisdicciones y el Ministerio Nacional*. Publicación digital: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005555.pdf>
- Gangli, C. (2018). Las prácticas de enseñanza relacionadas con la educación sexual en escuelas medias de la Provincia de Santa Fe. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes]. Repositorio Institucional: <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/15517>
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2014) *Metodología de la investigación*, 6ta edición. Mc Graw-Hill / Interamericana Editores. Distrito Federal, México. Recuperado de: https://www.academia.edu/38616472/Metodologia_de_la_investigacion_sexta_edicion_compressed
- Herrera Flores, J. (2005). *Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto*. Los libros de la Catarata, Madrid.
- Informe Ahora que nos escuchen. (2020). Observatorio de las violencias de género “Ahora que si nos ven”. Coord. Cristina Gómez. Recuperado de: <https://ahoraquesinosven.com.ar/reports/encuesta-ahora-que-nos-escuchen>
- Informe Pruebas Aprender. (2017). Secundaria Santa Fe. Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Evaluación Educativa. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_santa_fe_secundaria_2017_0.pdf

- (2019) Ministerio de Educación de la Nación. Evaluación de la educación secundaria: Informe jurisdiccional, Santa Fe / 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/1TIwKE_1LsT4y-ObaIEBUo3DDD1gFq2tR/view
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Paidós: Barcelona.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata S.L. Madrid, España.
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Revista Novedades Educativas* n° 184. pp 40-44.
- (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Compiladora. Editorial La Crujía: Buenos Aires.
- (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. Descentrada. *Revista Interdisciplinaria De Feminismos Y género*, 3(1), e080. <https://doi.org/10.24215/25457284e080>
- Muné, L. et al. (2012). Las relaciones intergeneracionales y la convivencia escolar. El rol del facilitador en las ruedas de convivencia. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX. Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-072/484>
- Muñoz, V. (2010). *Educación Sexual, Derecho Humano. La piedra y el viento: El derecho humano a la educación sexual integral*. Librería de Mujeres: Buenos Aires. Recuperado de: <https://cladem.org/wp-content/uploads/2021/09/LA-PIEDRA-Y-EL-VIENTO.pdf>
- Nikken, Pedro (1994), El concepto de derechos humanos. En *Estudios Básicos de Derechos Humanos*, (1), p 15-27. San José, Costa Rica: IIDH.
- Ramírez, A. (2010). *Educación sexual. Sistematización sobre educación de la sexualidad en América Latina*. Cladem. Lima: Perú.

- Ramos Brum, V. (2011). Derechos Sexuales y Reproductivos en adolescentes de Montevideo [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Programa Regional de Formación en Género] Repositorio Institucional: <http://www.prigepp.org/tesis.php>
- Rodino, A. M. (2016). *Educación y derechos humanos: complementariedades y sinergias*. Conferencia Magistral 2014-2015 Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. Recuperado de: <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2015rodino/confmagistrodino.pdf>
- UNESCO. (2018) Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia. Edición revisada. Paris. Francia. Recuperada de: <https://www.unfpa.org/es/publications/orientaciones-tecnicas-internacionales-sobre-educacion-en-sexualidad>
- Peñas Defago, M. A. (2012). Las políticas de salud sexual y reproductiva desde un enfoque de derechos humanos, en *Sexualidades, desigualdades y derechos: reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos*. Morán Faúndes, J.M., Sgró Ruata, M.C. y Vaggione M. 1° ed. Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad Editorial.
- Pintus, A. (2012). Género y educación formal: representaciones de género en la formación docente inicial. [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Programa Regional de Formación en Género] Repositorio Institucional: <http://www.prigepp.org/tesis.php>
- Scott, J. W. (2008). *Género e historia*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Distrito Federal, México.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa, en *Estrategias de investigación cualitativa*. Vasilachis coord. Editorial Gedisa, Barcelona, España.
- Villanueva Flores, R. (2008). *Protección constitucional de los derechos sexuales y reproductivos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos 2. Costa Rica. Publicación digital: https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1834/proteccion_constitucional_sexuales2-2008.pdf

Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *La etnografía educativa. Mapas y Herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción* (pp. 105-129). Córdoba, Argentina: Brujas.

Referencias normativas

Internacionales

Convención Americana de Derechos Humanos, 7 al 22 de noviembre de 1969.

https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm

Convención de los Derechos del Niño, 20 de noviembre de 1989.

<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, 09 de junio de 1994. <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>

Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, 18 de diciembre, 1979.

<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx>

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 13 de diciembre de 2006. <https://cdh.defensoria.org.ar/normativa/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-3/>

Declaración Universal de Derechos Humanos, el 10 de diciembre de 1948.

<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Declaración y Plataforma de Beijing 1995. <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2015/01/beijing-declaration>

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, 16 de diciembre de 1966.

<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 16 de diciembre de 1966.

https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf

Programa de Acción de El Cairo 1994. <https://www.un.org> › http://feim.org.ar/wp-content/uploads/2017/05/Cairo_Doc.pdf

Nacionales

Ley n° 24.195. (1993). Argentina. Ley Federal de Educación. Boletín Oficial de la República Argentina, 05 de mayo de 1993. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009>

Ley n° 25.584. (2002). Argentina. Prohibición a los establecimientos educativos de toda acción institucional que impida el inicio o continuidad del ciclo escolar a alumnas embarazadas. Boletín Oficial de la República Argentina, 7 de mayo de 2002. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25584-74073>

Ley n° 25.673. (2002). Argentina. Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Boletín Oficial de la República Argentina, 22 de noviembre de 2002. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley_25673_decretos_declaracion_de_repudio.pdf

Ley n° 25.808. (2003). Argentina. Derecho a seguir estudiando de las adolescentes embarazadas o de jóvenes que son mamás o papás. Boletín Oficial de la República Argentina, 28 de noviembre de 2003. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/90000-94999/90598/norma.htm>

Ley n° 25.929 (2004) Argentina. Parto humanizado. Boletín Oficial de la República Argentina, 21 de septiembre de 2004. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25929-98805>

Ley n° 26.061. (2005). Argentina. Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Boletín Oficial de la República Argentina, 21 de octubre de 2005. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

Ley n° 26.130 (2006) Argentina. Contracepción quirúrgica. Boletín Oficial de la República Argentina, 29 de agosto de 2006.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/115000-119999/119260/norma.htm>

Ley n° 26.150. (2006). Argentina. Ley de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial de la República Argentina, 24 de octubre de 2006.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>

Ley n° 26.206. (2006). Argentina. Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina, 28 de diciembre de 2006.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>

Ley n° 26.364. (2008). Argentina. Ley de Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas. Boletín Oficial de la República Argentina, 29 de abril de 2008.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26364-140100/actualizacion>

Ley n° 26.485. (2009). Argentina. Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. Boletín Oficial de la República Argentina, 14 de abril de 2009.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/152155/norma.htm>

Ley n° 26.529 (2009) Argentina. Derechos del paciente, historia clínica y consentimiento informado. Boletín Oficial de la República Argentina, 06 de julio de 2012.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/160000-164999/160432/norma.htm>

Ley n° 26.618. (2010). Argentina. Ley de Matrimonio Civil. Boletín Oficial de la República Argentina, 21 de julio de 2010.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/169608/norma.htm>

Ley n° 26.743. (2012). Argentina. Ley de Identidad de Género. Boletín Oficial de la República Argentina, 23 de mayo de 2012.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>

Ley n° 27.234 (2015) Argentina. Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género, Boletín Oficial de la República Argentina, 04 de enero de

2016. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/255000-259999/257439/norma.htm>

Ley n° 27.610 (2020) Argentina. Interrupción Voluntaria del Embarazo. Boletín Oficial de la República Argentina, 15 de enero de 2021. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=346231>

Resolución n° 45/08. Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral. Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 29 de mayo de 2008. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13329.pdf>

Resolución n° 340/18. Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación de la Nación, Puerto Iguazú, Misiones, 22 de mayo de 2018. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_340-18.pdf

Provinciales

Decreto provincial n° 174/1999, Poder Ejecutivo provincia de Santa Fe, Argentina. <https://www.santafe.gov.ar/boletinoficial/ver.php?seccion=24-04-2017decreto731-2017.html>

Decreto provincial n° 181/2009, Poder Ejecutivo provincia de Santa Fe, Argentina. <https://ar.vlex.com/vid/decreto-181-2009-350704882>

Ley n° 12967 (2009). Santa Fe. Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Boletín Oficial de la Provincia de Santa Fe, 22 de abril de 2009. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-12967-123456789-0abc-defg-769-2100svorpyel>

Resolución n° 1290/2009. Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, 29 de julio de 2009. <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/104073>

Anexos

Entrevista

Esta entrevista se enmarca en el proyecto de investigación denominado “*Educación Sexual Integral, derechos sexuales y derechos (no) reproductivos en las Ruedas de Convivencia de escuelas de enseñanza media de Rosario*”, dentro de la Maestría en Género, Sociedad y Políticas que ofrece la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Es la fuente principal de la investigación y apunta a disponer de información de primera mano, sin intermediaciones, que permite posteriormente analizar las diferentes situaciones que se presentan en las instituciones educativas.

Se entrevista a docentes facilitadoras/es de la convivencia de las siguientes escuelas: Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada n° 338 “Constancio, C. Vigil”, Escuela Normal n° 2 “Juan María Gutiérrez”, Escuela Técnica n° 628 “Servando Bayo”, y Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada n° 430 “Domingo F. Sarmiento”, todas de la ciudad de Rosario.

Características de las entrevistas: son semiestructuradas, con ejes rectores y preguntas abiertas. Se realizan de manera virtual o presencial a coordinar con las personas entrevistadas en función de su disponibilidad horaria. Son individuales, garantizan el anonimato y se procura que puedan ser grabadas, previa autorización de las personas entrevistadas, para una mejor atención y revisión de la información que se brinde. La duración de la entrevista se estima entre una hora y una hora y media aproximadamente.

Fecha de la entrevista:

Modalidad:

I) Datos de la persona entrevistada

1.- Nombre y apellido:

2.- Profesión:

3.- Institución en la que se desempeña:

4.- Curso/s a los que está asignado/a como facilitador/a de la convivencia:

5.- Antigüedad en el cargo:

6.- Otros espacios curriculares a su cargo en la misma institución:

II) Ámbito de trabajo

A. Características del cargo de facilitador/a de la convivencia:

- 1.- Horas, cursos con los que se trabaja, etc.
- 2.- Capacitación específica para asumir el cargo.
- 3.- Marco normativo que rige la función de facilitador/a de la convivencia.
- 4.- Organización del trabajo en el espacio de tutorías.

B. Situaciones problemáticas:

- 1.- Descripción de las situaciones que se abordan en el espacio.
- 2.- Modo en que llegan las situaciones a conocimiento del espacio y formas de abordaje.
- 3.- Acompañamiento institucional.

C. Propuestas de trabajo y solicitudes de intervención:

- 1.- ¿El estudiantado presenta inquietudes específicas, demandas particulares o propuestas de temas para trabajar?
- 2.- Articulación con los distintos espacios curriculares correspondientes al curso asignado, pedidos, propuestas, etc.
- 3.- Vinculación con preceptores y preceptoras.
- 4.- Coordinación con los/as demás facilitadores/as de la convivencia de la misma escuela.
- 5.- Relación con las autoridades de la institución educativa.

D. Articulaciones externas:

- 1.- ¿Considera posible la articulación desde el establecimiento escolar con instituciones externas para el abordaje de las situaciones? ¿Se ha intentado en alguna oportunidad?
- 2.- ¿Han recibido demandas de instituciones externas a la escuela?

III) Educación Sexual Integral

1.- Comente si tuvo la posibilidad de acceder a algún trayecto formativo en Educación Sexual Integral o sobre alguna temática vinculada.

2. ¿Actualmente se encuentra participando en alguna formación sobre Educación Sexual Integral o sobre algún aspecto de la misma?

A. La ESI en la escuela

1.- Posicionamiento de la institución educativa respecto de la ESI. Transversalización, facilidades, obstáculos, acompañamiento.

2.- Abordaje de los derechos sexuales desde la institución.

3.- Abordaje de los derechos (no) reproductivos desde la escuela.

B. La ESI en el espacio de tutorías

1.- Comente experiencias vinculadas a la Educación Sexual Integral en el espacio de tutorías que conozca, sean o no personales.

2.- Posibilidad o necesidad de abordaje en el espacio.