



Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.

**Área Género,
Sociedad y
Políticas.**

El derecho al aborto como contenido de la Educación Sexual Integral: análisis de las condiciones de su implementación y el impacto de la misma en la ciudadanía de las adolescentes del Gran San Miguel de Tucumán (2018-2023)

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO Argentina

Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas - PRIGEPP

Maestría en Género, Sociedad y Políticas

Autora: Larisa Gabriela Moris

Directora de Tesis: Dra. Deborah Saientz

Argentina, octubre 2023

Resumen

La educación sexual integral (ESI) es un derecho de todxs lxs educandxs (Ley N° 26.150, 2006). Tucumán la incorporó mediante Ley N° 8.391 (2010), y en el 2022 adhirió a la Ley Nacional. Desde el año 2018, la temática del aborto es un núcleo de aprendizaje prioritario de la ESI, lo que permite investigar su implementación. Por su parte, la Ley N° 27.610 (2020) establece la responsabilidad del Estado en la implementación de la ESI, estableciendo políticas activas para la promoción y el fortalecimiento de la salud sexual y reproductiva de toda la población, así como la capacitación docente.

El objetivo de esta investigación es analizar las condiciones de implementación de la ESI en escuelas secundarias públicas del Gran San Miguel de Tucumán para la promoción y apropiación de los derechos (no) reproductivos, en particular el aborto, como también indagar si estos son identificados por las adolescentes como derechos humanos que tienen especial impacto para su autonomía y ciudadanía plena. Se utiliza un enfoque metodológico cualitativo. Se entrevistaron a adolescentes, docentes y equipos de gestión de tres escuelas secundarias públicas, complementando con el relevamiento y análisis de materiales áulicos y programas de capacitación de la provincia sobre DRR y aborto.

Índice

Agradecimientos	4
Abreviaturas	5
Introducción	6
1). Justificación de la importancia del problema	7
2). Antecedentes o estado de la cuestión	8
3). Formulación del problema de investigación	15
4). Referente Empírico	15
5). Objetivos generales y específicos	16
6). Anticipaciones hipotéticas o hipótesis	16
7). Referente Teórico	16
Género	17
Perspectiva de género	20
Ciudadanía	21
Derecho a la Educación Sexual Integral	24
Derechos (no) reproductivos y aborto	30
Autonomía progresiva y adolescencias	37
8). Marco Normativo de la ESI. La concepción infancias y adolescencias con perspectiva de género en la incorporación explícita del tema Aborto en la ESI. Autonomía progresiva de niñxs y adolescentes	42

Renovada efervescencia de los movimientos con mis hijos no te metas y la concepción de infancias y adolescencias	46
9). Consideraciones metodológicas	48
9). a. Consideraciones éticas	50
10). Decisiones Metodológicas	52
10). a. Delimitación tempo-espacial	54
10). b. Técnicas para la construcción de datos	55
10). c. Población y muestra	56
10). d. Acceso al campo	58
10). e. Las Escuelas	60
Criterios de selección	60
Breve caracterización	60
11). Reporte, análisis e interpretación de datos	63
11). a. Entrevistas a actores institucionales	64
Entrevistas a docentes	64
Entrevista a autoridades (equipo de gestión en sentido amplio: directoras, asesora pedagógica, psicóloga)	79
Entrevistas a estudiantes	88
11). b. Validación del conocimiento a través de la triangulación y el contrachequeo de fuentes	96
Relevamiento y análisis de planificaciones anuales	97
Relevamiento y análisis a través de páginas web oficiales del MEd de los materiales áulicos y capacitaciones docentes sobre DDDR y aborto	101
Conclusiones	102
Bibliografía	110
Anexos	120
Anexo 1. Nota dirigida a Directora de la escuela solicitando autorización para el trabajo de campo	120
Anexo 2. Compromiso ético y manejo confidencial de la información	121
Anexo 3. Consentimiento informado	121
Anexo 4. Modelo de entrevistas a docentes	122
Anexo 5. Modelo de entrevistas a equipo directivo	123
Anexo 6. Modelo de entrevista a estudiantes	124

Agradecimientos

A mis hijxs Isabella y Tobías, por ser sostén, por la colaboración, la comprensión, para que pueda llevar a cabo esta tesis, además de las otras obligaciones laborales, académicas, sumadas a las tareas de cuidado que son una gran sobrecarga en un hogar monomarental. Gracias por la empatía, la solidaridad y el buen humor con el que han vivido conmigo mis angustias, incertidumbres, alegrías, enojos, frustraciones y ansiedad. Gracias por comprender que esto también es militancia por un mundo más justo, igualitario, inclusivo y feliz. Gracias por militar junto a mí con tanto amor y compromiso. Lxs amo. Gracias a Suri, por acompañarme en mis desvelos de escritura con su ronroneo tranquilizador.

A mi mamá Marina que me alentó cada día, a mi papá Rafael que ya no está, a ambos mi gratitud por la vida, por la educación y los valores que me brindaron, que me han permitido disentir, cuestionar, reflexionar, y, sobre todo, ser empática para poder comprender las distintas realidades. Yo sé que están orgullosxs de mí como yo de ustedes.

A mi directora de Tesis, Dra. Déborah Saientz, por su excelente predisposición, su dedicación, su calidez, sus aportes que enriquecieron este trabajo desde el primer momento, su palabra justa, su sororidad, gracias por acompañarme y por animarme a concluir esta tesis.

A las escuelas que me abrieron sus puertas, en especial a las estudiantes, docentes, directoras, asesora pedagógica y psicóloga, por brindarme su tiempo, por abrirse al diálogo honesto, compartiendo sus experiencias, sus incertidumbres y sus opiniones que tanto han enriquecido este trabajo. Gracias por hacerme sentir parte de la comunidad escolar.

Al equipo de PRIGEPP-FLACSO Argentina, sus docentes y tutorxs por los aprendizajes, contenidos, acompañamiento, por el intercambio y las conversaciones que tanto me han aportado.

A mis compañerxs de la cohorte 2019 de PRIGEPP-FLACSO Argentina, por su compañerismo, generosidad y motivación en las diferentes etapas de la cursada y después, a través del grupo de Whatsapp, por la respuesta oportuna, las sugerencias y la solidaridad.

A mis amigxs, que me sostuvieron y me dieron ánimos, que han estado atentxs y me han escuchado decir tantas veces “hoy no me voy a rendir”. A Nuza, Marce y Normi por su colaboración al contactarme con las directoras de las escuelas, su ayuda ha sido fundamental para mi investigación.

A Dios, porque más allá de ser una defensora de la laicidad del Estado, mi fe y mis creencias me han sostenido para no renunciar.

Gracias a quienes, de un modo u otro, y aun sin saberlo, han contribuido con este trabajo.

Abreviaturas

AEC Acuerdo Escolar de Convivencia
AMT Área Metropolitana Tucumán
CAPS Centro de Atención Primaria de la Salud
CCyC Código Civil y Comercial de la Nación
CDN Comité de los Derechos del Niño
CEDAW Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (siglas en inglés)
CEPAL Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CFE Consejo Federal de Educación
CIPD Conferencia Internacional de Población y Desarrollo
Corte IDH Corte Interamericana de Derechos Humanos
DDSSRR Derechos Sexuales y (no) Reproductivos
DDRR Derechos (no) reproductivos
DDSS Derechos sexuales
DESC Derechos Económicos, Sociales y Culturales
ENIA Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia
ESI Educación Sexual Integral
FNUAP Fondo de Población de las Naciones Unidas
FORMAR Programa de Formación Docente, Continua, Universal y Gratuita
GSMT Gran San Miguel de Tucumán
INFoD Instituto Nacional de Formación Docente
ILE Interrupción Legal del Embarazo
ITS Infecciones de Transmisión Sexual
IVE Interrupción Voluntaria del Embarazo
MAC Métodos anticonceptivos
MEd Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán
NAP Núcleo de Aprendizaje Prioritario
NNyA Niños, niñas y adolescentes
NNNyA Niños, niñas, niños y adolescentes
NOA Región correspondiente al noroeste argentino
ODS Objetivos de Desarrollo Sostenible
OMS Organización Mundial de la Salud
PNESI Programa Nacional de Educación Sexual Integral
PNSSyPR Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable
SIDA Síndrome de Inmunodeficiencia adquirida
SSyPR Salud Sexual y Procreación Responsable
UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNIFEM Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer
UNT Universidad Nacional de Tucumán
VIH Virus de Inmunodeficiencia Humano

Introducción

*Educación sexual para decidir.
Anticonceptivos para no abortar.
Aborto legal para no morir.¹*

Este proyecto de tesis es elaborado en el marco de la Maestría en Género, Sociedad y Políticas del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP) de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Desde el año 2006 Argentina cuenta con la Ley N° 26.150 que establece el derecho de todxs lxs educandxs a recibir educación sexual integral (ESI) y que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNEI). Tucumán incorporó la ESI mediante la Ley de Educación Provincial N° 8.391 (2010) y también adhirió a la Ley Nacional a través de la Ley Provincial N° 9.605 (2022).

Si buscamos la palabra aborto dentro del marco normativo de la ESI, en la Resolución CFE N° 45/08 que establece los Lineamientos Curriculares de la Educación Sexual Integral, encontramos una sola referencia en el nivel Secundario, Ciclo Básico. Asimismo, en el Plan Nacional de Embarazo no Intencional en la Adolescencia (ENIA) del año 2017, en las propuestas de contenidos y propuestas para el aula (nivel secundario), encontramos seis referencias al aborto. Finalmente, la palabra aborto aparece en el Anexo de la Resolución del CFE N° 340/18 (2018) que incorpora como núcleo de aprendizaje prioritario (NAP) de la ESI en el nivel secundario las “distintas miradas sobre el aborto (como problema ético, de salud pública, moral, social, cultural y jurídico)”.

Más allá de los antecedentes normativos de la ESI, el aborto ya surgía de manera implícita al encontrarse dentro de los derechos (no) reproductivos (DDRR) y, desde el año 1.921, la interrupción legal de embarazo (ILE) está normada en Argentina. Los DDRR son derechos humanos y el aborto integra estos derechos, pero en la normativa de ESI el aborto aparece mencionado como una problemática y no como un derecho.

El objetivo de esta investigación será analizar las condiciones de implementación de la ESI en las escuelas secundarias públicas del Gran San Miguel de Tucumán para la promoción y apropiación de los derechos (no) reproductivos, en particular el derecho al aborto, como también indagar si los mismos son identificados por las adolescentes como derechos humanos que tienen especial impacto para su autonomía y ciudadanía plena. Se

¹ Lema de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. <https://abortolegal.com.ar/>

consigna el rango temporal 2018-2023 porque desde el año 2018 la temática del aborto es un NAP de la ESI, lo que permite investigar su implementación en las aulas no ya desde el voluntarismo docente, sino desde su obligatoriedad al ser un contenido prioritario de la ESI. Esta obligatoriedad es reforzada desde la sanción de la Ley N° 27.610 (2020), la que establece en su art. 13 la responsabilidad del Estado en la implementación de la Ley N° 26.150 de ESI, estableciendo políticas activas para la promoción y el fortalecimiento de la salud sexual y reproductiva de toda la población. Asimismo, en el segundo párrafo del mencionado artículo, establece que se deberá capacitar sobre perspectiva de género y diversidad sexual a lxs docentes, a fin de brindar atención, contención y seguimiento adecuados a quienes soliciten realizar una interrupción voluntaria del embarazo en los términos de dicha ley.

El enfoque metodológico que utilizaré en mi investigación será un enfoque cualitativo, que se llevará a cabo en la práctica a través de la realización de entrevistas estructuradas a adolescentes que concurren a escuelas secundarias públicas del Gran San Miguel de Tucumán. Asimismo, entrevistaré a docentes y equipos directivos que se desempeñan en esas escuelas, complementando con el relevamiento y análisis de los materiales áulicos, buscando describir las concepciones de género, adolescencias y aborto que están presentes en los mismos. También incluiré el relevamiento y análisis, a través de las páginas web oficiales, de los programas de capacitación y los materiales para trabajo áulico elaborados por el Ministerio de Educación de Tucumán (MEd), referidos a DDDR y aborto especialmente.

Este trabajo está escrito en lenguaje inclusivo, utilizaré la letra “x” para incluir a quienes no se encuentran representados por el lenguaje binario, ya que considero que es necesario abandonar el binarismo del lenguaje. El lenguaje y las palabras construyen la realidad y la hacen visible o la invisibilizan. El lenguaje resulta un campo de disputas donde se nomina, y con ello se da existencia o se ocultan las personas, las formas de vida, las realidades. Para el imaginario social lo que no se nombra no existe. Esta investigación es sobre ESI, y uno de los ejes conceptuales de la ESI es respetar la diversidad (y también valorarla y celebrarla). El lenguaje inclusivo debe formar parte de la ESI. El uso lingüístico aquí presente puede no ser a futuro el conveniente o aceptado, pero responde al momento histórico que nos atraviesa.

1). Justificación de la importancia del problema

El tema de investigación propuesto es relevante desde diferentes puntos de vista. La coyuntura política en Argentina a causa del avance legislativo que significó que, en diciembre de 2020, se aprobara la interrupción voluntaria del embarazo (IVE) mediante Ley N° 27.610,

la cual en su art. 13 marca la responsabilidad del Estado en implementar la ley 26.150 y en establecer políticas activas, las cuales refieren directamente y dan especial preeminencia al tema de estudio: promoción y el fortalecimiento de la salud sexual y reproductiva, así como capacitar a lxs docentes sobre perspectiva de género a fin de brindar atención, contención y seguimiento adecuados a quienes soliciten realizar una IVE.

Asimismo, reviste un interés sociohistórico, ya que el avance en materia legislativa de derechos para las mujeres impulsa el estudio de la temática propuesta debido a que la construcción de información que se realice sobre las condiciones de implementación de la ESI desde el 2018 cuando sólo contábamos con la ILE, así como desde diciembre de 2020 cuando se establece el derecho a la IVE, hasta el tercer trimestre del 2023, contribuirán al desarrollo de políticas activas desde la ESI y con relación a la IVE, en clave de derechos humanos y desde una perspectiva de género.

Además, el recorte novedoso que hace esta investigación es enfocarse en los DDRR, el aborto y en indagar, a través de las voces de las adolescentes como sujetos de derecho, sobre la identificación de estos derechos como derechos humanos, ya que son ellas quienes tienen capacidad de gestar y también de exigir un aborto de acuerdo con la normativa vigente en Argentina. La perspectiva de género que propone esta investigación es imprescindible para tomar en consideración el impacto desproporcional que tiene en la vida de las adolescentes una ciudadanía de segunda, cuando se ven restringidas en los derechos que la ley les reconoce.

La ESI es una política importante en la promoción de los DDRR de las adolescentes. Investigar y conocer cómo se implementa la ESI en lo referido a los DDRR y el aborto, desde una mirada federal, particularmente desde una provincia del noroeste argentino (NOA), permitirá producir conocimiento necesario para avanzar en la implementación de la ESI como política que promueve los DDRR de las adolescentes.

2). Antecedentes o estado de la cuestión

Mucho se ha escrito e investigado sobre la ESI antes y después de la Ley N° 26.150. En este apartado haré referencia a algunas de las investigaciones que son relevantes para esta tesis por tratar temas que se ubican dentro de la línea de investigación que se propone, así como también aquellas que refieran al mismo ámbito geográfico y que sean más cercanas en el tiempo (desde 2013 en adelante):

1. La más cercana en el tiempo y en el objeto de mi investigación es la tesis de Pamela Medina (2021). En su trabajo busca profundizar en aquellos aspectos que inciden en la forma en que lxs docentes desarrollan sus prácticas áulicas, limitando o favoreciendo la

implementación de la ESI en las instituciones educativas de Tucumán, siendo el objetivo general identificar los factores que condicionan el proceso de enseñanza de contenidos de ESI en instituciones educativas de la provincia de Tucumán (p. 12).

La investigación fue realizada durante el período 2013-2019. Como explica la autora, para analizar los problemas de la implementación de la ESI en el sistema educativo tucumano usó diferentes metodologías poniendo en diálogo lo teórico y lo empírico (p.14), utilizando técnicas tanto cualitativas como cuantitativas. Dividió el análisis en cinco momentos:

La primera etapa consistió en una lectura hermenéutica y sintética de la historia de la sexualidad, para ello hizo una búsqueda bibliográfica sobre las diferentes concepciones de la sexualidad en distintas culturas y momentos; seleccionando las relacionadas con creencias sobre la sexualidad recogidas en el trabajo de campo y los materiales asociados a la implementación de la educación sexual en Argentina. A continuación, realizó un seguimiento de los distintos modos en que se trabajó la educación sexual, haciendo foco principalmente en Argentina (p. 15).

En un segundo momento, procedió al análisis de documentos oficiales (leyes, resoluciones) para conocer la reglamentación, propuestas y perspectivas referidas a la ESI para el territorio argentino, y para la provincia de Tucumán en particular.

La tercera etapa consistió en la realización entrevistas a docentes, directivxs y referentes del PNESE en la provincia para su posterior interpretación, con la intención fue conocer las concepciones, sensaciones y limitaciones que subyacen a la educación sexual integral y de la sexualidad.

El cuarto momento fue el análisis de las respuestas recibidas de un grupo de estudiantes de nivel secundario a un cuestionario online, con el fin de conocer la mirada de quienes son sus destinatarixs, respecto a qué temas abordar, de qué manera y con quiénes, para comprender la importancia de su participación en los espacios de ESI. A su vez, para advertir mitos, conocimientos viciados, estereotipos y prejuicios que tienen lxs adolescentes sobre los cuales se debe trabajar en las escuelas.

Finalmente, la última instancia consistió en la triangulación de datos obtenidos en la investigación con los dos primeros momentos de análisis de documentos, con el fin de arribar a una conclusión respecto del problema planteado, para lo cual indagó si las concepciones y creencias que les docentes tienen respecto a la educación sexual inciden o no en los procesos de enseñanza asociados a la misma (p. 15-16).

La investigación se realizó en instituciones de nivel secundario, y se basó en tres modelos de escuelas —una escuela experimental, dependiente de la UNT; una escuela pública

incluida dentro del plan ENIA y un instituto de gestión privada, todas pertenecientes al Gran San Miguel de Tucumán— buscando contrastar propuestas.

En las entrevistas a docentes, una de las preguntas buscaba tener respuestas rápidas y espontáneas sobre diferentes palabras, entre ellas aborto. De la lectura de la tesis, no surgen, explícitamente, los datos que obtuvo al respecto. En las encuestas a estudiantes consultó sobre los temas de interés, el 4% de lxs encuestadxs nombró el aborto.

Asimismo, en las encuestas realizadas, el 94% de las respuestas fue positiva a la pregunta ¿Te parece que la ESI se tiene que trabajar en las escuelas? El 6% restante manifestó estar cansadx de trabajar los mismos contenidos, pero no hubo respuesta en contra de su abordaje las escuelas (p. 303-204).

Con relación a mi investigación, me parecen relevantes los datos construidos por Medina, en cuanto a la importancia de la formación/capacitación de docentes en la ESI y la primera causa de resistencia a la implementación de la ESI que advierte². En este sentido, sintetiza la autora:

“Se puede concluir que los docentes que no fueron capacitados específicamente para trabajar contenidos de la ESI, —cerca del 60%— no se sienten seguros de abordarlos en el aula. Les genera recelo abordarla y, debido a que lo representan como algo nuevo y desconocido; es **una de las principales resistencias al implementar la ESI**. No obstante, un grupo más reducido los enseña, aunque no fue capacitado” (p. 314).

También es relevante la afirmación a la que arriba en cuanto que el binomio sexualidad-genitalidad, pensada desde una perspectiva coitocentrista y biomédica, sí constituye una dificultad asociada al proceso de enseñanza de la ESI (p. 315).

Por último, en cuanto a la cuarta anticipación de sentido de su investigación, enunciada de esta forma: “*Les docentes consideran que las temáticas referidas a la sexualidad deben abordarse en el seno del hogar, para evitar avasallar los posicionamientos de cada familia en torno a ciertas temáticas complejas (por ejemplo: homosexualidad y aborto), respetando así los sistemas de creencias de cada hogar*”, es importante lo que la autora concluye:

“En el transcurso de esta investigación se pudo reconocer el impacto de las concepciones implícitas de cada docente en su trabajo cotidiano: los relatos de sus vidas personales —generalmente sobre sus infancias o adolescencias—, de sus experiencias áulicas, algunas frases o términos que emplean para referirse a ciertos estudiantes o a determinados colectivos disidentes. Según estas observaciones y el

² Confirmando su segunda anticipación de sentido que expresaba: “Les docentes no están capacitados específicamente para trabajar contenidos relacionados a la sexualidad, por lo que no se sienten seguros de abordar estas temáticas en el aula” (p. 312).

desarrollo que se hizo sobre las características de la sociedad tucumana, puede afirmarse que para ninguna docente resulta cómodo abordar el tema de la sexualidad, principalmente por el carácter conservador de la sociedad tucumana. De esto se sigue que esta última anticipación de sentido está asociada con la mirada moralizante” (p. 315).

Asimismo, afirma que la oposición de las familias a la ESI ocurre más en el imaginario de los docentes que en la realidad (p. 315), agregando que “la mayoría de los docentes (aproximadamente el 90% de la muestra) considera que las temáticas referidas a la sexualidad no sólo deben abordarse en el seno del hogar, sino que consideran necesario y urgente trabajarla en las escuelas” (p. 316). La excepción son los docentes que tienen una mirada moralizante sobre sexualidad y educación sexual, quienes eligen no implementar la ESI, para respetar los sistemas de creencias de cada hogar (p. 316). Esto le permite encontrar un segundo factor obstaculizador de la ESI en las escuelas: las creencias personales — principalmente religiosas— para excusarse, obstaculizar o evadir el trabajo con la ESI (p. 317).

A modo de síntesis, mencionaré brevemente, las principales conclusiones a las que arriba Medina en su tesis (p.317-318), algunas de las cuales aparecen, directa o indirectamente, en mi investigación:

- a) *Los docentes tienen resistencia a la capacitación en ESI y a trabajarla en el aula* debido a que provienen de un contexto sociocultural conservador y heteronormado que, frecuentemente, funciona como sentido común que se cuela en el curriculum oculto o un curriculum evadido (p.
- b) El segundo factor que dificulta la implementación de la ESI es *persistencia de discursos escolares lejanos a la perspectiva integral de la educación sexual*, propuesta en la Ley (...)
- c) Considerar que *la ESI se resuelve rápidamente, con apoyo de un especialista*. (...)
- d) La *necesidad de capacitar activamente a los docentes en ESI* es una urgencia para lograr su aplicación en el territorio. (...)
- e) Es necesario *el respaldo institucional*, para que los docentes se sientan más seguros, sin temor a perder el trabajo o a los cuestionamientos de las familias o el entorno (...).

2. Un segundo antecedente, es la tesis de Rodríguez (2017), en la cual la autora se interesa por lo que efectivamente hacen las escuelas públicas de nivel medio de San Miguel de Tucumán frente a hechos cotidianos y no cotidianos que involucran la sexualidad y que ocurren en el ámbito escolar, nombrando el embarazo adolescente, la homosexualidad de estudiantes y docentes, etc. También procura describir las perspectivas programáticas (fundamentos ideológicos, concepciones de la sexualidad, contenidos sustantivo-conceptuales) en las que se basan las experiencias de educación sexual en las escuelas, las

estrategias de enseñanza, los recursos utilizados, los actores involucrados y el grado de institucionalización de la ESI. Asimismo, indaga sobre “cómo se abordan en las prácticas que tienen lugar en el aula los hechos cotidianos y no cotidianos que involucran la sexualidad” (p. 7).

Rodríguez señala que el estudio se enfoca en el nivel microsocioal y propone un diseño de carácter descriptivo. Se basa en la metodología cualitativa y emplea el método de estudio de casos (p. 7). Para cumplir con los objetivos de su investigación, seleccionó 4 escuelas públicas de gestión estatal de nivel medio (p. 8) y el trabajo de campo lo realizó durante el año 2013.

En las conclusiones de su trabajo esboza algunos desafíos que los resultados de su investigación han planteado. Entre ellos, revisar “la tensión entre el plano de las políticas educativas y la concreción de éstas en los procesos de enseñanza aprendizaje que tienen lugar en las instituciones”, agregando que esta tensión habla, entre varias cuestiones que menciona, de “la puesta a disposición de recursos, capacitación docente” (p. 155), cuestiones que, relacionadas a los DDSSRR y el aborto en particular, abordamos en nuestra investigación.

3. Un antecedente del año 2014 es la ponencia de Medina Álvarez, Guillermin y Barrios (2014), en la cual fundamentan la elaboración de la tesis denominada “Factores que influyen en la desarticulación existente entre los niveles de concreción curricular referidos a la Educación Sexual Integral y su implementación en las aulas”; para alcanzar el título de Doctora en Humanidades de la Universidad Nacional de Tucumán (p. 2), tesis mencionada como primer antecedente. Las autoras se enfocan en la implementación de la ESI en el nivel primario y secundario en Tucumán. El objetivo del trabajo es monitorear el grado de aplicación y apropiación de la Ley Nacional N° 26.150 por los diferentes actores institucionales e identificar los factores que dificultan el proceso de enseñanza en las instituciones educativas provinciales. Para categorizar las concepciones sobre la sexualidad y sus dificultades de enseñanza, se adopta una metodología de investigación exploratoria de corte cualitativo y cuantitativo.

4. Otro antecedente es el artículo de Merlo y Merlo Pereyra (2018) en el cual presentan un recorte de los resultados obtenidos en el proyecto de investigación N° 2074 INFoD (Convocatoria 2013) “La Implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en Jardines de Infantes de Tucumán: acceso a la información, posicionamientos y acciones de docentes”, desarrollado en el Instituto de Perfeccionamiento Docente de Tucumán, el cual estuvo dirigido por Ana Patricia Merlo, y que tuvo por “objetivo caracterizar la implementación de la ESI en los jardines a partir de la información de la que disponen, los

posicionamientos que asumen y las acciones que desarrollan docentes de tres escuelas de la provincia” (p. 221) . El objeto se abordó desde una perspectiva cualitativa. Para la obtención de la información se aplicaron cuestionarios semiestructurados y grupos focales. El análisis se basó en el método comparativo constante.

Entre las conclusiones parciales, las autoras señalan que entre las docentes del estudio prima una concepción de sexualidad limitada al erotismo y las relaciones sexuales por sobre la visión amplia e integral, presentándose dificultades para diferenciar la sexualidad adulta de la sexualidad infantil (p. 236).

Agregan que, en “referencia a la cuestión de género, encontramos un fuerte apego al modelo patriarcal, la creencia en la determinación biológica y la existencia de sólo dos polos posibles: varón-mujer”, lo cual se expresa en la creencia de que es posible intervenir sobre las identidades sexuales y modificarlas y también en una intolerancia a las sexualidades no hegemónicas (p. 237).

Otra de las conclusiones que es interesante destacar tiene que ver con el posicionamiento de las docentes, donde se observa la preeminencia de posturas más vinculadas con la moral sexual tradicional que con la integralidad que propone la ESI (p. 236-237).

5. El artículo de Kornblit, Sustas, y Adaszko (2013), derivado del proyecto de investigación “Prácticas sexuales de los jóvenes: su relación con la educación sexual integral en las escuelas”, financiado por la Agencia Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (admitido en el 2013), tuvo como objetivo analizar las opiniones, creencias y actitudes de lxs docentes sobre temas relacionados a la sexualidad, el derecho al aborto, la diversidad sexual, la equidad de género y el género y la sexualidad, ya que estas concepciones, en algunos casos, obstaculizan que traten ciertos temas con sus alumnxs. Para tal fin, se analizaron los datos relevados a través de una encuesta a 585 docentes de escuelas primarias y secundarias públicas de todo el país que realizaron el curso dictado por el PNESE del Ministerio de Educación de la Nación en formato virtual, a través de la plataforma de EDUCAR.SE, durante 2009 y 2010 (p.50). La mayor parte de los temas sobre los que se indagó habían sido desarrollados en los contenidos del curso.

Los resultados arrojan que el mapa de las concepciones de lxs docentes sobre estos temas muestra una marcada heterogeneidad según regiones geográficas (p. 47). Dicho estudio, si bien aborda diferentes cuestiones relacionadas a la ESI, tiene una cercanía con el tema a investigar en mi proyecto, al analizar las opiniones docentes con relación al aborto, donde hay un fuerte rechazo del aborto como decisión autónoma y personal de una mujer (p. 61).

Si bien la muestra no es lo suficientemente significativa con relación a la provincia de Tucumán, ya que 105 encuestadxs pertenecen a la región NOA, y de ellxs sólo 8 a la provincia de Tucumán, sin embargo, los resultados a nivel de la región NOA, concuerda con el posicionamiento docente conservador al que hace referencia el artículo de Merlo y Merlo Pereyra (2018).

Kornblit, Sustas, y Adaszko (2013) expresan que, con respecto al NOA, las respuestas de lxs docentes “presentan como rasgo principal un perfil conservador en relación al género. El atributo predominante es la dificultad para aceptar sexualidades no hegemónicas” (p. 60). Luego mencionan las respuestas conservadoras en relación con los componentes “enseñanza y accesibilidad a preservativos” y “práctica sexual”, con respecto al factor “sexualidad en la pareja”, a la desvalorización del “placer sexual” y a la valorización de la “manifestación de amor” como atributo primordial de la sexualidad. También, el rechazo a la difusión y enseñanza de métodos anticonceptivos se encuentra atravesado por el modelo moralizante (p. 60-61).

En cuanto al aborto, las menciones más afines son respuestas que implican acuerdos con la despenalización en el caso de ciertas causales aceptadas para su realización. El acuerdo con la despenalización sin ninguna restricción es una de las categorías menos afines en el NOA (p. 61). Las causales de aborto aceptadas fueron: que esté en riesgo la vida de la madre; que el feto presente malformación congénita; que el embarazo sea producto de violación o incesto; que el embarazo implique pérdida del trabajo o estudios; que la madre no pueda mantener más hijos (pág. 75).

6. Otro estudio, pero que en este caso parte desde las realidades de lxs adolescentes, es la tesis de Palazzi (2018), en la cual analiza las prácticas de la sexualidad en la adolescencia, así como las representaciones sociales que se gestan en torno a esta temática; para posteriormente proponer desde la Comunicación Social, herramientas que faciliten la ESI en las escuelas. La investigación articula política, educación, sexualidad, representaciones sociales, relaciones de género y comunicación social.

Del relevamiento realizado surge que hay investigaciones sobre la temática de implementación de la ESI en Tucumán pero es escaso lo referido a la vivencia de las adolescentes con respecto a la ESI y se puede evidenciar la ausencia de investigaciones orientadas a estudiar el impacto de la implementación de la ESI para la promoción y apropiación de los DRR y el aborto particularmente, como tampoco hay investigaciones que específicamente indaguen si estos derechos son identificados por las adolescentes como derechos humanos que tienen especial impacto para su autonomía y ciudadanía plena.

Asimismo, no encontramos investigaciones que hayan realizado un relevamiento y análisis de los materiales áulicos, capacitaciones docentes y programas de formación docente sobre la temática de aborto. La ausencia referida a estos temas concretos muestra la novedad de este proyecto como también su importancia en el contexto político y educativo actual.

3). Formulación del problema de investigación

Los NAP de la ESI, que se establecen en el 2018, vienen a fortalecer su obligatoriedad en las planificaciones y programas de los espacios curriculares de todos los niveles educativos y el aborto se establece como un contenido prioritario para el nivel secundario. Además, desde diciembre del 2020, el art. 13 de la Ley N° 27.610 refuerza esta responsabilidad del Estado en la implementación de la ley de ESI N° 26.150, estableciendo políticas activas para la promoción y el fortalecimiento de la salud sexual y reproductiva de toda la población, así como la obligación de capacitar sobre perspectiva de género y diversidad sexual a los y las docentes, a fin de brindar atención, contención y seguimiento adecuados a quienes soliciten realizar una interrupción voluntaria del embarazo en los términos de esa ley. Esto da encuadre a la formulación del problema a investigar:

1.- ¿Cómo se lleva a cabo la implementación de la ESI en las escuelas secundarias públicas del Gran San Miguel de Tucumán en relación con las posibilidades de apropiación de los derechos (no) reproductivos, en particular el derecho al aborto, por parte de las adolescentes que concurren a estas escuelas?

Preguntas secundarias:

1.- Los DRRR y el aborto como integrante de estos, ¿son identificados por las adolescentes como derechos humanos que tienen especial impacto para su autonomía y ciudadanía plena?

2.- ¿Cuáles son las concepciones de género, adolescencias y aborto presentes en las instituciones escolares en lo que se refiere a la implementación de los derechos (no) reproductivos?

4). Referente Empírico

La investigación tendrá como unidades de análisis las alumnas de nivel secundario (entre 13 y 18 años) que asisten a escuelas secundarias públicas del Gran San Miguel de Tucumán. Las escuelas serán 3: una escuela ubicada en zona Sur de la ciudad de Yerba Buena, una escuela ubicada en la zona Suroeste de San Miguel de Tucumán y una escuela sita en Barrio Norte de la ciudad de San Miguel de Tucumán. También lxs docentes y equipo directivo de las escuelas mencionadas, así como documentos (planificaciones, programas de capacitación docente).

5). Objetivos generales y específicos

Objetivo general:

1.- Analizar las condiciones de la implementación de la ESI para la promoción y apropiación de los DDDR, en particular el derecho al aborto, por parte de las adolescentes de escuelas secundarias públicas del Gran San Miguel de Tucumán desde el año 2018 hasta el 2023.

Objetivos específicos:

1.- Indagar sobre la identificación de los DDDR y al aborto como derechos humanos por parte de las adolescentes escolarizadas en Tucumán y el impacto que el acceso a los mismos tiene para su autonomía y ciudadanía plena.

2.- Describir las concepciones de género, adolescencias y aborto presentes en las instituciones escolares en lo que se refiere a la implementación de los DDDR, desde el año 2018 hasta el 2023.

6). Anticipaciones hipotéticas o hipótesis

El contacto teórico y empírico (ser docente en una escuela secundaria pública) con la realidad a investigar, permiten delinear algunas conjeturas anticipadas en relación con los interrogantes planteados.

La implementación de la ESI en Tucumán en materia de DDDR se limita a informar sobre la canasta de Métodos anticonceptivos (MAC) disponible, sin profundizar en su exigibilidad y sin incorporar la temática del aborto.

Lxs adolescentes con capacidad de gestar no identifican a los DDDR y al aborto especialmente como parte de los derechos humanos, impidiendo así que puedan exigir los mismos.

En las escuelas, la temática es tratada por algunxs docentes, siendo disímiles las concepciones de género, adolescencias y aborto desde las que se abordan los DDDR, a pesar del marco normativo y de derechos humanos que habilitan su implementación.

Así también, el Estado provincial brinda escasas capacitaciones docentes sobre la temática y resulta difícil encontrar materiales de ESI elaborados por el MEd.

7). Referente Teórico

El marco teórico sobre el que se basará esta investigación está dado por las categorías de género, perspectiva de género, ciudadanía, derecho a la ESI, derechos (no) reproductivos y dentro de estos el aborto, así como también es necesario recurrir a los conceptos de autonomía progresiva y adolescencias.

Si bien este trabajo no pretende abordar en profundidad los vaivenes teóricos y epistémicos de estos conceptos, los mismos son de vital importancia a la hora de comprender los procesos sociales que configuran y las vivencias que posibilitan (o no). Las diferentes conceptualizaciones se exploran sin ánimos de ofrecer un resumen histórico, ni mucho menos una definición acabada, ya que se trata de conceptos en permanente deconstrucción y reconstrucción

Género

El concepto de género es polisémico, se utiliza para denominar diferentes temas o problemáticas, y también constituye un campo de debates y disputas que se vienen desarrollando desde hace tiempo, en diferentes sitios, lo cual hace que, frente a este concepto, nos posicionemos y lo comprendamos de diferentes modos.

Lamas (1986, p 173-174) expresa que el género, si bien es un concepto que existe hace cientos de años, se comenzó a usar en las ciencias sociales como categoría con una acepción específica recién en la década de los setenta.

Facio y Fried (2005, p. 268) manifiestan que el origen del concepto de género y su distinción del de sexo, se debe a estudios realizados en el ámbito de la psiquiatría, nombrando las investigaciones del psiquiatra Robert Stoller, quien estudió el caso de unos gemelos que, debido a un accidente al momento de realizarles la circuncisión, le amputaron el órgano sexual a uno de ellos, decidiendo entonces socializarlo como niña. Stoller pensó que la identidad sexual no siempre es resultado del sexo, y así comenzó sus investigaciones en este sentido. Las autoras señalan que, en el libro “Sexo, género y Sociedad” (1972) de Ann Oakley, es en el primero que se introduce el término género en el discurso de las ciencias sociales, y desde entonces, la distinción entre sexo y género fue usada por cientos de feministas como un instrumento para explicar la subordinación de las mujeres como algo que no tiene justificación en la biología, sino que se trata de algo construido socialmente (p. 269).
Agregan Facio y Fried:

El concepto de género alude, tanto al conjunto de características y comportamientos, como a los roles, funciones y valoraciones impuestas dicotómicamente a cada sexo a través de procesos de socialización, mantenidos y reforzados por la ideología e instituciones patriarcales. Este concepto, sin embargo, no es abstracto ni universal, en tanto se concreta en cada sociedad de acuerdo con contextos espaciales y temporales, a la vez que se redefine constantemente a la luz de otras realidades como la de clase, etnia, edad, nacionalidad, habilidad, etc. (p. 271).

Por su parte, Vereza (2016, p. 36) expresa que los orígenes del término género son equívocos e inciertos, y ya tenía una larga historia en los campos de la biología y la lingüística

cuando se llevó al terreno feminista, lo cual, agrega Vereza citando a Braidotti (1992) “tuvo como resultado que su misma estructura terminológica, empapada de las viejas resonancias, lejos de hacerse más clara, cobrara mayor opacidad y complejidad”.

Al terreno académico de las ciencias sociales llega en la década de 1980, ámbito donde el género se convirtió en un concepto poderoso para explicar las desigualdades sociales producidas en relación con la diferencia sexual, el término luego se deslizó muy rápido al campo de la acción política, convirtiéndose en herramienta de lucha: se comenzó a hablar de desigualdades de género, de violencia de género, de conflictos de género o de políticas de género (p. 36-37).

Agrega Vereza que, a fines de la década del 1990, el género parecía hacer cada vez más agua en su solidez conceptual, hasta el punto en que, en algunos espacios académicos norteamericanos y europeos se empezó a hablar de la “crisis del género” y del “más allá del género”, pero “sin cuestionar en la mayoría de los casos si el género realmente era útil para explicar la desigualdad social entre los sexos, si era válido vincularlo tan fácilmente con el tema del poder o si realmente albergaba en su seno un claro potencial liberador” (2016, p. 37). Algunas estudiosas hicieron entonces esfuerzos considerables (que respondían en general a la necesidad de definir y sostener el verdadero significado del género) por construir la genealogía conceptual del género.

Buttler (1999, citada en Vereza, 2016) expresa:

“desde su ángulo particular, propuso revisar el *género* para develar sus implicaciones conceptuales. Su objetivo era señalar como, en el acto mismo de *hablar de género* con una pretensión liberadora y crítica, en realidad lo que se ponía en acto era una serie de supuestos del saber común vinculados con pretensiones identitarias. Es decir, según Butler, el mismo *hablar de género* reproduce los fundamentos del orden que da lugar al mismo *género*, de manera que las discusiones en torno *al verdadero significado del género*, y a los intentos por sostenerlo a toda costa, lo que muestran son “las ruinas circulares” de una discusión que se evidencia como una experiencia condicionada por el mismo discurso” (p. 37).

Judith Butler (2018, p. 55) plantea:

¿Podemos hacer referencia a un sexo "dado" o a un género "dado" sin aclarar primero cómo se dan uno y otro y a través de qué medios? ¿Y al fin y al cabo qué es el sexo? ¿Es natural, anatómico, cromosómico u hormonal, y cómo puede una crítica feminista apreciar los discursos científicos que intentan establecer tales “derechos”? (...) ¿Acaso los hechos aparentemente naturales del sexo tienen lugar discursivamente mediante diferentes discursos científicos supeditados a otros intereses políticos y sociales? Si se refuta el carácter invariable del sexo, quizás esta construcción denominada "sexo" esté tan culturalmente construida como el género; de hecho, quizá siempre fue género, con el resultado de que la distinción entre género y sexo no existe como tal”.

McDowel (2009, p. 14-15) enuncia que, desde el resurgimiento del feminismo a finales de los años sesenta, se ha introducido y vuelto a definir el término género y que, en la actualidad, se emplea en dos sentidos distintos, aunque relacionados entre sí. La autora cita a Nicholson (1995) para trazar la historia de su uso, destacando en primer lugar, que el término “género” se utiliza en oposición al término “sexo”, donde el sexo expresa las diferencias biológicas, y el género describe las características socialmente construidas. Menciona a Simone de Beauvoir quien planteó en su obra “El segundo sexo” (1949) un serio desafío al determinismo biológico al afirmar que la mujer no nace, se hace. Así, “la idea de la feminidad como creación social tuvo tal resonancia que se adoptó el término «género» para distinguir la «construcción» de la identidad femenina del sexo biológico de la mujer” (p. 14). Agrega que así la diferenciación entre género y sexo permite teorizar sobre el género como creación social o cultural del sexo, al tiempo que lo convierte en materia susceptible de cambios (p. 15). En un segundo y posterior uso, el “género” no se distingue ya del sexo, porque el primer término absorbe al segundo (p. 16).

Como vemos, y siguiendo a Bonder (1998), los estudios basados en la categoría de género han recorrido un largo camino desde las tempranas y decisivas investigaciones de Stoller y Rubin. Es importante destacar que, tanto desde la academia como desde el activismo feminista, se prestó atención a criticar nociones convencionales acerca de lo masculino y lo femenino que sustentan las diferencias sexuales y sociales entre varones y mujeres. Estos análisis apuntaban a:

(...) develar y cuestionar premisas biologicistas, esencialistas y universalistas con las que se han concebido estas diferencias, así como la lógica binaria y jerárquica en las que se apoyan; de problematizar la exclusión, silenciamiento o tratamiento sesgado de la condición de la mujer en los principales cuerpos de teoría y en la información que "dice" de lo social; de explicar y proponer cambios respecto de los diversos dispositivos sociales que participan en la construcción de una jerarquía entre los géneros en la que las mujeres y lo femenino ocupan el lugar devaluado, discriminado, subordinado u omitido (Bonder, 1998, p. 1).

Al hablar de género, Gloria Bonder (Hipertexto PRIGEPP Globalización, 2019, 3.2) expresa que no hay un significado único de género, como tampoco hay coincidencias sobre el origen histórico del concepto. Entiende que estamos frente a una categoría descriptiva en cuanto que visibiliza las desigualdades existentes entre varones, mujeres e identidades no binarias; analítica como parte de un conjunto de herramientas y conceptos que intentan explicar y develar el funcionamiento de esas diferencias y desigualdades; y ético-política como orientada a la acción, en tanto pone en juego estrategias y metas para lograr el efectivo

goce de derechos humanos de las mujeres bajo principios de igualdad, equidad, justicia y reconocimiento de la diversidad intragénero.

En esta investigación, tomaremos el género como categoría de análisis, indagando qué mirada de género se encuentra en el trasfondo del tema que analizamos.

Monzón (2017, p. 78) citando a Franco, expresa que la categoría de género constituye “una herramienta analítica para explicar hechos y fenómenos de la realidad social, que avanza hacia la problematización, la deconstrucción y la promoción de cambios en el pensamiento y la práctica social; una renovación conceptual que resignifica las prácticas de investigación e intervención social” (Franco, 2014: 2).

Profundizando en esta categoría, Eleonor Faur (2008, p.24) expresa que:

El género es una categoría construida, no natural, que atraviesa tanto la esfera individual como la social (...) influye de forma crítica en la división sexual del trabajo, la distribución de los recursos y la definición de jerarquías entre hombres y mujeres en cada sociedad. En suma, la construcción social y cultural de las identidades y relaciones sociales de género redundan en el modo diferencial en que hombres y mujeres pueden desarrollarse en el marco de las sociedades de pertenencia, a través de su participación en la esfera familiar, laboral, comunitaria y política. De este modo, la configuración de la organización social de relaciones de género incide sustantivamente en el ejercicio pleno de los derechos humanos de mujeres y varones.

Como leemos en la definición de Eleonor Faur, el concepto de género es una construcción social que nos sirve para desnaturalizar la forma en que hemos organizado nuestra vida doméstica, cotidiana, laboral y privada basada en la creencia de que las desigualdades de género son normales y naturales, y esta definición nos propone cuestionar y cuestionarnos, y es un concepto central para revisar y proyectar las prácticas pedagógicas en los ámbitos en que nos desarrollamos, transformando este concepto en una herramienta para pensar tales prácticas pedagógicas y construir una perspectiva de género (Cepeda, 2022, p.11).

Perspectiva de género

La perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual (Lamas, 1996, p. 8)

Marta Lamas (1996, p. 2) expone que cualquier programa educativo que este destinado a subsanar las desigualdades existentes entre hombres y mujeres, y a prevenir su aparición en el futuro, debe comenzar explicando el marco desde el cual se piensa el "problema" de las mujeres, y que esto supone desarrollar una perspectiva de género capaz de

distinguir correctamente el origen cultural de muchos de estos problemas, y plantear alternativas sociales –como la educación– para su resolución.

Una perspectiva de género desde la educación abarca varios ámbitos, desde el diseño de libros de texto y programas no sexistas hasta desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades entre maestros y maestras. Así como en el ámbito laboral es importante suprimir la discriminación que afecta a la población femenina, en el terreno educativo es crucial eliminar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género (Lamas, p. 10).

Los estereotipos de género se refieren a la construcción social y cultural de hombres y mujeres, en razón de sus diferentes funciones físicas, biológicas, sexuales y sociales, hace referencia a un grupo estructurado de creencias sobre los atributos personales de mujeres y hombres, estas creencias pueden implicar diversos componentes incluyendo características de la personalidad, comportamientos y roles, características físicas y apariencia u ocupaciones y presunciones sobre la orientación sexual (Cook & Cusack, 2009, p. 23).

La perspectiva de género como categoría analítica, permite analizar cómo operan las representaciones sociales, los prejuicios y estereotipos en cada contexto social y generan las condiciones de soporte y reproducción de esa jerarquía entre los géneros. Implica una forma particular de observar el mundo y nuestras experiencias cotidianas, poniendo en práctica una mirada crítica de las relaciones de poder que subyacen a las formas en que los sujetos atraviesan su proceso corporal de sexuación, abriendo interrogantes sobre las relaciones que se producen en el orden social capitalista-patriarcal-cis-heteronormado-blanco, nos permite advertir los sesgos, las desigualdades y las violencias sexo-genéricas que se dan en los procesos de construcción de las identidades, y dentro de la sociedad. Desde esta mirada, los posicionamientos y las relaciones entre los géneros son construcciones sociales que pueden transformarse, ya que no son inevitables ni implican destinos fijos. Constituye una propuesta que propone la consolidación de un orden más justo e igualitario (Ministerio de Educación de la Nación, 2021b, p. 27).

Ciudadanía

Hannah Arendt definió la ciudadanía como “el derecho a tener derechos”, definición que, actualmente, puede equipararse a la de derechos humanos. Para Marshall la ciudadanía moderna implica un *status* social, y dentro de su definición se comprenden tres dimensiones de ciudadanía: civil, política y social (Hipertexto PRIGEPP Democracias, 2019, 2.1). La primera está compuesta por los derechos necesarios para la libertad individual de la persona, la libertad de palabra, pensamiento y fe y el derecho a la justicia. La segunda se refiere al

derecho a participar en el ejercicio del poder político, como miembro del organismo dotado de autoridad política o como elector. Y la tercera abarca toda la variedad desde el derecho a una medida de bienestar económico y seguridad hasta el derecho a compartir plenamente la herencia social y llevar una vida digna según las pautas prevalecientes en la sociedad. Bajo este modelo, las personas que tengan garantizados los tres niveles de ciudadanía gozarán de una membresía plena.

La ciudadanía decimonónica, definida en términos abstractos y universales, excluyó de su ejercicio a las mujeres, apelando al argumento de ser portadoras de la diferencia sexual, la cual es insoportable en el espacio público político (Brown, 2014, p. 25). La universalidad y la igualdad en la que se funda la noción de ciudadanía moderna suponían homogeneidad. Agrega Brown (p. 84) que la ciudadanía moderna, tiene notas que la distinguen de otras nociones que puedan rastrearse. Andrenacci (1997, citado en Brown, 2014, p. 84) consideraba que la ciudadanía moderna supone la adscripción a un conjunto de deberes y derecho a lxs individuos que lxs formaliza, y en el mismo proceso que las personas son investidas de igualdad formal, todas sus determinaciones reales (clase, raza, etnia, sexo-género, orientación sexual, etc.) son ignoradas en el ámbito público y recluidas como particularidades en el espacio privado. Con respecto a la definición de Marshall, la misma implicaba el goce de derechos formales y la garantía establecida sobre ellos a fin de construir una sociedad de iguales, y esta noción suponía un Estado garante capaz de compensar la desigualdad real entre las personas, pues la hipótesis subyacente era que la igualdad constituía la base de la condición ciudadana (Marshall, 1998 [1950], citado en Brown, 2014, p. 86).

Desde el feminismo se ha criticado a Marshall la división tripartita, no por incorrecta, sino porque la sitúa como una conquista evolutiva: ciudadanía civil (siglo XVIII), política (siglo XIX) y social (siglo XX), pero dentro de su análisis excluyó a las mujeres que no han seguido esa lógica temporal. Además, las categorías de Marshall no incluyen otro catálogo que representan las luchas de los movimientos sociales, como los derechos sexuales y reproductivos. Así, desde el feminismo se pregunta si los derechos sexuales y reproductivos pueden subsumirse en los contenidos de Marshall o son de otra índole. Por otro lado, para Giddens, Marshall subestimó el hecho que los derechos ciudadanos fueron en gran medida conquistados por medio de luchas, y no como algo fomentado exclusivamente por la mano benéfica del Estado (Held, 1997, citado en Azrak, 2021, p. 89).

Es pertinente agregar la crítica al carácter individualista de la concepción ciudadana, ya que ni los derechos ni el *status* del sujeto ciudadano se ejercen individualmente. Esto puede verse con mayor exactitud en los derechos relacionados a la sexualidad y la

reproducción, donde no basta con afirmar que esos derechos existen bajo formato de normas, sino que también implica que tales derechos puedan ser peticionados, reclamados y garantizados en la comunidad política (Maffía, 2001, citado en Perea, 2022, p. 21). Perea agrega que, al pensar derechos tales como la interrupción voluntaria del embarazo, el acceso a métodos anticonceptivos, salud menstrual o el derecho a la identidad de género, se pone de manifiesto que, si bien se trata de derechos individuales, se requiere tanto de normas como de un sentido comunitario que posibiliten y garanticen su ejercicio (p. 21).

En referencia a los derechos (no) reproductivos y sexuales, Brown (2014, p. 20) plantea como hipótesis que los mismos son un punto estratégico para considerar a las mujeres como ciudadanas plenas.

Line Bareiro (1997, p. 2) señala que la ciudadanía es un derecho y un ejercicio (expresión o acción), y que ambos pueden coincidir, pero también es posible que ambos no coincidan. Menciona que pueden existir colectivos a los que se les reconoce el derecho pero que no pueden ejercerlo.

Para el caso de que derecho y ejercicio coexistan, estaríamos ante una ciudadanía plena. Aquí llegamos al concepto de ciudadanía plena que consideramos central para analizar la problemática presentada en este trabajo. Para Parsons la consagración legal de derechos y el aumento en la participación política formal, aun siendo condiciones necesarias para la inclusión de colectivos en la comunidad política, son insuficientes (Hipertexto PRIGEPP Democracias, 2019, 2.3.2). La ciudadanía plena no se vincula sólo con la participación política (Hipertexto PRIGEPP Democracias, 2019, 2.2.2).

Siguiendo a Yuval Davis (1996, p. 23) podemos ver como otros factores, tales como el género, posición de clase, procedencia, capacidades, el momento del ciclo de vida en que se encuentra, etc., también determinan la ciudadanía. Todos estos factores favorecen también a la ciudadanía restringida.

Lo expresado anteriormente se relaciona con lo indicado por Bareiro y Molina (1994, p. 15) sobre que “hay ciudadanías aún no reconocidas en su integridad y derechos ciudadanos que permanecen a nivel de las leyes sin traducirse en un ejercicio efectivo”. Ellas mencionan, entre varios ejemplos, los derechos de las mujeres jóvenes, y podemos agregar los de las adolescentes.

En el caso de las adolescentes, el ejercicio de la ciudadanía está profundamente vinculado al derecho a ser educados/as en todos los derechos (Hipertexto PRIGEPP Democracias, 2019, 2.6.1). Pero tenemos que prestar especial atención a los derechos humanos específicos de las mujeres. Si un Estado busca garantizar la igualdad de género, hay

políticas que se presentan como prioritarias, como ser las que garantizan los derechos sexuales y (no) reproductivos y el derecho a la educación sexual integral.

Derecho a la ESI

En el apartado anterior se trató la ciudadanía, y para comenzar a abordar éste, es conveniente resaltar que el derecho a la educación es fundamental a los fines de lograr una ciudadanía plena. Guttman (2001, citado en Azrak, 2021, p. 90) considera que, en lo que hace a niños, niñas y adolescentes, la educación les permite desarrollar la capacidad de deliberar como futurxs ciudadanxs libres e iguales. Nino (2005, citado en Arzak, 2021) expresa que “la educación es esencial para la posibilidad de elegir libremente planes de vida e ideales de bien”.

El derecho a la ESI forma parte del contenido esencial del derecho a la educación, es un derecho humano y es esencial para el goce y ejercicio de otros derechos humanos, es decir, la ESI es un derecho llave, que es indispensable para poder gozar y ejercitar derechos como el derecho a la vida, a la integridad, a la libertad, a la igualdad, a la no discriminación, a la salud, al libre desarrollo de la personalidad, entre muchos otros. Como todo derecho humano, el Estado es el responsable de promover, garantizar, proveer y hacer efectivo este derecho, así como también está obligado a eliminar las barreras que impidan o limiten este derecho, adoptando todas las medidas que fueran necesarias para garantizarlo a quiénes son sus destinatarixs.

También, la ESI se encuentra comprendida entre los DDSSRR, que se abordarán en el apartado siguiente. Así, y de acuerdo con Lilia Rodríguez (s.f.), en su artículo “Derechos sexuales y Reproductivos en el Marco de los Derechos Humanos”:

(...) entre los derechos sexuales y reproductivos está el derecho a la información y educación, que incluye el acceso a la información completa, oportuna, adecuada sobre aspectos relativos a la sexualidad y reproducción incluidos los beneficios, riesgos y eficacia de los métodos anticonceptivos. La Educación como un proceso sostenido orientado a generar cambios en las percepciones y actitudes respecto de la sexualidad y reproducción y en las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres. Este derecho protege el derecho de los/las jóvenes a ser informados/as; la educación sexual libre de estereotipos (p. 10-11).

La obligación de los Estados respecto a la educación sexual se encuentra fundamentada, como todos los derechos sexuales y reproductivos, en estándares internacionales de derechos humanos. Esta obligación está establecida en los artículos 5, 10, 12, 16 de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). Además, los Comités de Naciones Unidas han desarrollado diversas

recomendaciones y comentarios respecto a la educación sexual³. Asimismo, desde 2012 existe el proyecto de elaborar una Recomendación General en el Comité de CEDAW sobre el derecho a la educación de las niñas y mujeres. En la sesión del Comité en agosto de 2014, se realizó una discusión general sobre este tema y se estableció que los programas escolares deben tener un componente de habilidades para la vida que incluya los temas de sexualidad, toma de decisiones, derechos, género y relaciones de poder. Además, se argumentó que, debido a la falta de educación sexual comprehensiva, las niñas y mujeres no pueden ejercer su autonomía reproductiva. Finalmente, se mencionó que, para lograr la igualdad sustantiva, la educación sexual comprehensiva debe ser un componente obligatorio en los programas educativos (Hipertexto PRIGEEP Derechos Sexuales, 2018, 5.3.1).

Por su parte, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) en el caso Guzmán Albarracín y otras vs. Ecuador expresa en el párrafo 139 que el derecho a la educación sexual y reproductiva integra el derecho a la educación y, como ha señalado el Comité DESC, “entraña un derecho a una educación sobre la sexualidad y la reproducción que sea integral, que no sea discriminatoria, que esté basada en pruebas, que sea científicamente rigurosa y que sea adecuada en función de la edad”. Una obligación estatal relativa al derecho a la salud sexual y reproductiva es brindar “educación e información integrales”, teniendo en cuenta “las capacidades evolutivas de los niños y los adolescentes”.

La Corte IDH habla de la educación sexual como derecho humano en sí mismo, citando, en el párrafo 139 de la sentencia mencionada, al perito Muñoz Villalobos en estos términos:

Al respecto, el perito Muñoz Villalobos ha resaltado la importancia de la educación sexual, y ha indicado que, de conformidad con los estándares internacionales vigentes, puede entenderse como un derecho humano en sí mismo y un medio imprescindible para fortalecer la educación en general. Agregó que órganos de la Organización de las Naciones Unidas han reconocido el derecho humano a la educación sexual integral y han considerado que debe ser un componente obligatorio de la escolarización.

Como expresa Valero Londoño (2015, p. 18), acercarnos a lo que significa la ESI, implica asumir una perspectiva de derechos, y una posibilidad de aportar en la autonomía de los sujetos para tomar decisiones sobre su cuerpo, su sexualidad, y fortalecer sus proyectos de vida. Ella agrega, citando a Muñoz (2010:29-30), que para que sea integral, la educación sexual debe brindar las herramientas necesarias para tomar decisiones en relación con una

³ Como por ejemplo, la Recomendación General No. 24 del Comité CEDAW, la Observación General No. 3 del Comité de los Derechos del Niño, la Observación General No. 4 del Comité de los Derechos del Niño, la Observación General No. 28 del Comité de Derechos Humanos, la Observación General No. 14 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

sexualidad que se corresponda con lo que cada ser humano elige proyecto de vida en el marco de su realidad. Para ello resulta crítica la educación sexual que se recibe en la niñez y en la juventud (2015, p. 20).

La educación integral en sexualidad fue definida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la edición revisada de su publicación “Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la experiencia” (2018), de la siguiente manera:

La educación integral en sexualidad (EIS) es 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 (p. 16).

Corresponde señalar que, en este trabajo, cuando se hace referencia a la sexualidad, se hace tomando la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS):

La sexualidad es un aspecto central del ser humano que está presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. Se siente y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones. Si bien la sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no todas ellas se experimentan o expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales. (OMS, 2018, p. 3)

La sexualidad es una dimensión propia del ser humano que forma parte sustantiva en los procesos de construcción de la identidad. La escuela educa siempre en sexualidad, en infinitas ocasiones y de forma constante (Lavari & Formentini, 2022, p. 4). El modo en que la sexualidad es comprendida por las personas que conforman una institución educativa se verá reflejado en las prácticas escolares que se construyan. Esto ocurre más allá de la intencionalidad pedagógica al incluir contenidos de ESI en la tarea educativa, ya que, como plantea Morgade, toda educación es sexual (2011). Y antes de avanzar sobre el derecho a la ESI, es importante detenerse para hacer una breve mención sobre las tradiciones o enfoques de educación sexual, ya que cada uno plantea una idea sobre la sexualidad. Hay distintas maneras de categorizar los enfoques de la educación sexual (Morgade et al., 2011), estos enfoques son modelos teóricos que se elaboraron a partir del análisis de distintas situaciones pedagógicas, y en la práctica suelen superponerse entre sí.

Se pueden distinguir en dos grupos, los enfoques tradicionales (y más opuestos a la integralidad que plantea la ESI) y los enfoques que se aproximan a la propuesta de la ESI (Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos, 2016), o modelos emergentes (Morgade et al., 2011, p. 47). En el primer grupo se encuentra el enfoque moralista y el enfoque biomédico.

El enfoque moralista enfatiza las cuestiones vinculares y éticas que sustentan las expresiones de la sexualidad y las suele encarar desde una perspectiva que retoma más los sistemas normativos (el “deber ser”), antes que los sentimientos y experiencias reales de los jóvenes, parte del supuesto de que la sexualidad se expresa centralmente en la genitalidad, poniendo especial énfasis en su control mediante la abstinencia (Morgade et al., 2011, p. 45-46).

Los enfoques biomédicos parten del supuesto de entender la sexualidad sólo desde el punto de vista reproductivo. Se puede diferenciar el modelo biologicista, que pone énfasis en el estudio de la anatomía de la reproducción, y así la sexualidad termina siendo genitalidad, y en donde los genitales se explican desde su función de complemento de la reproducción, quedando fuera las emociones, el deseo, el placer y los vínculos. Este modelo suele complementarse con una perspectiva “médica”, conformándose un enfoque biomédico, que adquiere una gran presencia en los programas educativos a partir de la pandemia del VIH-SIDA y/o de la creciente visibilización en las escuelas del embarazo en la adolescencia. Este modelo pone en foco a los “efectos” no deseados de la sexualidad, en las amenazas de las enfermedades que pueden contraerse debido a un incorrecto cuidado en las relaciones genitales. Mientras que el enfoque biologicista hace hincapié en la anatomía de la reproducción, este modelo pone el énfasis en las “amenazas” y “riesgos” que se corren por perseguir una vida sexual y genital placentera, “los efectos” no deseados de la sexualidad, quedando afuera todo contenido vinculado con los sentimientos, las relaciones humanas, y toda referencia a los efectos “deseados” o “deseables” que una sexualidad rica y sana podría aportar al proceso de subjetivación humana (Morgade et al., 2011; Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos, 2016).

Dentro del segundo grupo, se pueden incluir el enfoque de la sexología, el judicializante y el de género.

El modelo de la sexología, como expresa Morgade et al. (2011, p. 48):

(...) tiende a sostener que la educación debe dedicarse a enseñar las “buenas prácticas” sexuales, y de ese modo, prevenir disfunciones, contrarrestar mitos o creencias erróneas, ayudar a explorar los modos personales o compartidos de conocer y disfrutar del cuerpo sexuado. Este enfoque entiende la sexualidad como una

dimensión de la construcción de la subjetividad que está presente toda la vida. (...) Entendemos que si bien aportan interesantes abordajes para incluir en la escuela, una formación sexológica profunda es más un requerimiento en las consejerías en sexualidad que se brindan en servicios de “Salud y Adolescencia” antes que un componente de la formación docente.

Por su parte, el enfoque judicializante regula la sexualidad desde el derecho, para garantizar el respeto a lo más íntimo y personal de niñxs y adolescentes, generando mecanismos para protegerlx y valorarles como sujetos. Tratar en las escuelas las leyes y programas es importante, pero la ciudadanía se genera a partir de relaciones de reconocimiento, de participación sobre los problemas comunes y no sólo enseñando un listado de derechos (Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos, 2016).

Finalmente, el enfoque de género es uno de los que más aportes han brindado a la construcción de un abordaje integral de la educación sexual. Este enfoque busca develar la trama de relaciones sociales en las que se encuentran inmersos los cuerpos humanos, y visibilizar que el uso, disfrute y cuidado de este (las prácticas en las que los comprometemos) está fuertemente condicionadas por el sector socioeconómico y educativo de pertenencia, las costumbres y valores del grupo social que la integran, y por las relaciones de género hegemónicas (Morgade et al., 2011, p. 49). Constituye una lente crítica para visibilizar las relaciones sociales, para analizar y criticar prejuicios y los estereotipos de género.

De nuestra legislación nacional y provincial surge que la ESI implica un enfoque integral. Así, la ley N° 26.150 en su artículo 1° entiende la educación sexual integral como aquella que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Esta integralidad se basa en cuatro fundamentos: la promoción de la salud, las personas involucradas como sujetos de derecho, la atención a lo complejo del hecho educativo⁴, la integralidad del enfoque de la ESI y sus implicancias.

Así, para que la Educación en sexualidad tenga un enfoque integral no sólo debe abarcar contenidos sobre reproducción, comportamientos sexuales, riesgos y prevención de una salud precaria, sino que también debe incluir aspectos positivos, tales como el amor y las relaciones que se basan en el respeto mutuo y la igualdad. Además, es importante incluya discusiones sobre los factores sociales y culturales relativos a los aspectos más amplios de las

⁴ La complejidad viene dada porque la educación en sexualidad parte del reconocimiento del sujeto, de su cuerpo y de sus sentimientos como base del trabajo pedagógico. “Educar en sexualidad es, por tanto, una forma de apreciar que la vida sucede en un cuerpo y que, como seres humanos, podemos también entender, analizar y cuidar lo que sucede con nuestros cuerpos, como parte del desarrollo integral de nuestra ciudadanía y nuestras relaciones. Implica tanto ofrecer conocimientos para la prevención de embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual, como formar en valores, sentimientos y actitudes positivas frente a la sexualidad” (Faur, 2007, p. 26).

relaciones y la vulnerabilidad, tales como desigualdades de género y poder, factores socioeconómicos, raza, situación con respecto del VIH, discapacidad, orientación sexual e identidad de género (UNESCO, 2018, p. 18).

Con todos estos elementos podemos resumir diciendo que la ESI implica un espacio de enseñanza y aprendizaje sistemático, con contenidos adecuados a la edad de lxs alumnxs, su situación y su contexto sociocultural, que comprende saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas sobre los siguientes ejes que atraviesan toda la ESI: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2017). Estos ejes ya surgían del marco normativo de la ESI, pero el Anexo de la Resolución del CFE N° 340/18, los nombra explícitamente al establecer que:

(...) con el objeto de dar efectivo cumplimiento a la Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral y garantizar el desarrollo de los lineamientos curriculares, las jurisdicciones se comprometen a implementar la obligatoriedad de la educación sexual integral en todos los niveles y modalidades educativas, abordando, sin excepción, los cinco ejes conceptuales.

Abordar la ESI desde los cinco ejes conceptuales que la conforman implica dar respuesta a la pregunta sobre qué implica educar en sexualidad de manera integral. Estos ejes son herramientas para organizar la implementación de la ESI en clave de derechos.

La ESI es un derecho, y en este sentido, expresa Faur (2017, p. 10) que la Ley N° 26.150 sentó las bases de la ESI como una política de Estado y un derecho de niñxs, adolescentes y jóvenes al establecer que “todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”.

En cuanto a las características de la ESI en la Ley N° 26.150, además de la integralidad, Faur (2017, p. 11) menciona la universalidad, que en el texto de la ley refiere a tres aspectos complementarios: sus destinatarios son el conjunto del alumnado (incluyendo desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria); define el carácter federal de la ESI, otorgando responsabilidad a los niveles nacional, provincial y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y su implementación no se restringe a las escuelas de gestión pública sino que incluye además a las de gestión privada y también las confesionales. Otra característica es que la ley busca un criterio de equidad en el acceso al derecho a la ESI, por lo cual insta a la formulación de contenidos curriculares mínimos que deben impartirse en la totalidad de las escuelas. Así, en el año 2008, el Consejo

Federal de Educación (CFE), mediante Resolución N° 45/08, aprueba los lineamientos curriculares básicos, y en el año 2018, mediante Resolución CFE N° 340/18 se fijan los NAP de la ESI para cada nivel educativo.

El derecho a la ESI así propuesto a partir de la Ley N° 26.150 y sus lineamientos curriculares expresan una visión que tendrá que traducirse en un abordaje multidimensional al momento de pensar el trabajo en el aula, la escuela y sus diversos espacios. De este modo la ESI presenta un marco mucho más amplio, que replantea los modos de entender el cuidado del propio cuerpo, del cuerpo de lxs otrxs y de la prevención. Sin rechazar las dimensiones biológicas y médicas, pero no reduciéndolos sólo a ellas. El cuerpo, la afectividad, los deseos y temores se constituyen en aspectos fundamentales para que haya una ESI que también hable de felicidad, de plenitud, y no sólo de enfermedades y peligros.

Derechos (no) reproductivos y aborto

Si bien el término "derechos sexuales y reproductivos" es de uso reciente, el contenido de estos derechos ha sido discutido desde hace dos siglos. Lilia Rodríguez (s.f., p. 5) menciona que una de las primeras referencias, apareció en la Proclamación de la Conferencia Internacional de Derechos Humanos en Teherán de 1968. Las Conferencias de Población de Bucarest 1974 y México 1984, recogen las ideas básicas de estos derechos reconocidos a las parejas e individuos para decidir "libre y responsablemente" sobre el número de hijos. El énfasis estaba centrado en los aspectos demográficos, antes que en una concepción de derechos.

La Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (CIPD), celebrada en El Cairo en 1994, reconoció que la salud reproductiva y sexual tenía que entenderse en el marco de los derechos humanos desde una perspectiva de género (Facio, 2008). La Conferencia representó la superación de los programas de planificación limitados estrictamente a la familia, ya que situó a la mujer en el centro de un planteamiento integral de la reproducción, reconociendo así que los derechos humanos tienen un papel esencial que desempeñar en relación con la salud sexual y reproductiva. Este nuevo planteamiento se confirmó al año siguiente, en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijing (Naciones Unidas. Comisión de Derechos Humanos, 2004, p. 6).

En este trabajo, usamos el término "derechos sexuales y (no) reproductivos", que lo tomamos de Brown (2014). La autora, en realidad, los nombra como "derechos (no) reproductivos y sexuales", pero más allá del orden, lo que nos interesa resaltar es que tomamos esta noción, que incluye el "(no)", creación de Brown, allá por el año 2002. En el prólogo de su libro expresa que sabía que se trataba de una expresión provocadora, pero que

no se imaginaba “de todo lo que iba a traer de cola y cómo los movimientos y la academia se iban a apropiarse poco a poco de ella”. Cuando comenzó a usar así la noción, quiso poner a circular “la posibilidad semántica de que las mujeres pudiésemos elegir voluntaria y libremente no procrear, que en última instancia revela el aborto tanto en términos individuales como sociales” (p. 10).

Destaca Brown que el logro de estos derechos, que se condensan sobre el eje cuerpo-sexo-procreación, permitirían una ciudadanía plena para las mujeres, “ya que el control por parte de varones, Estado e Iglesia constituye el nudo de la dominación patriarcal”. Agrega la autora que el debate en el espacio público de estos derechos rompe con el presupuesto de que “la diferencia sexual no es políticamente relevante, que la sexualidad es sólo un asunto íntimo y particular, que las mujeres son naturalmente inferiores y que su función principal es encargarse de los ciclos repetitivos de la reproducción (biológica y social)” y por eso estos derechos se constituyen como aquello que pone en cuestión lo público y lo privado (2014, p.71). Además, que las mujeres recuperaran su cuerpo que estaba bajo el mandato de la maternidad obligatoria, un cuerpo que era de otros, constituyó un paso estratégico y fundamental para la conquista de la autonomía (p. 54).

El origen de la idea de derechos reproductivos reconoce dos puntos disímiles, pero convergentes: la demanda por aborto libre y gratuito en Inglaterra, Italia, Francia y Estados Unidos por un lado, y la demanda por el control de los métodos anticonceptivos en los países periféricos, donde surgió la resistencia por la aplicación de políticas antinatalistas coercitivas que se imponían a las mujeres de los países del tercer mundo, y también a minorías de los países del norte, como por ejemplo las mujeres negras. Así, y para dar cabida a estas demandas, nace el término “derechos reproductivos”, que luego se introduce en las resoluciones de los organismos internacionales, legitimando y dando fuerza a las reivindicaciones de los movimientos de mujeres y los feminismos, impulsando acciones en los distintos países (Brown, 2014, p. 163-164). Luego, se agrega el término “sexuales”, dando lugar a las críticas de lesbianas, travestis y transexuales que se daban en las internas dentro de los feminismos, y también para visibilizar el ejercicio de otras sexualidades no heterosexuales y no reproductivas (Amuchástegui y Rivas Zivy, 2004; Palma, 1997, citado en Brown, 2018, p. 164).

Si bien en esta investigación tomamos los derechos (no) reproductivos (DDRR) y el aborto especialmente, en este marco teórico también incluiremos breves nociones y comentarios sobre los derechos sexuales (DDSS).

Facio opina que no siempre es posible distinguir o diferenciar los DDSS y los DDDR, ya que los límites son difusos. Ella se pregunta: “a cuál correspondería: ¿gozar de la sexualidad sin obligación de reproducirse o reproducirse sin tener relación es sexuales?, ¿la educación sexual? (...) En todo caso, se evidencia que falta más desarrollo doctrinario en la materia” (2008, p. 24).

El Programa de Acción de Programa de Acción aprobado en la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994) define explícitamente qué son los DDDR, en el párrafo 7.3:

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 consenso. Esos derechos se basan en el reconocimiento del derecho básico de todas las parejas y de cada persona a decidir libre y responsablemente el número de hijos, el espaciamiento de los nacimientos y el intervalo entre éstos y a disponer de la información y de los medios para ello y el derecho a alcanzar el nivel más elevado de salud sexual y reproductiva. También incluye su derecho a adoptar decisiones relativas a la reproducción sin sufrir discriminación, coacciones ni violencia, de conformidad con lo establecido en los documentos de derechos humanos. En el ejercicio de este derecho, las parejas y las personas deben tener en cuenta las necesidades de sus hijos nacidos y futuros y sus obligaciones con la comunidad. La promoción del ejercicio responsable de esos derechos de todos debe ser la base primordial de las políticas y programas estatales y comunitarios en la esfera de la salud reproductiva, incluida la planificación de la familia (p. 66).

Facio señala que, si bien estos derechos “no están explicitados como tales en ningún instrumento legal internacional de derechos humanos, sí están dispersos en todos y sí hay consenso sobre la aplicabilidad de los derechos fundamentales en ámbitos de la vida reproductiva”. Por ello, se puede afirmar que tales derechos están reconocidos internacionalmente, y por lo tanto son jurídicamente vinculantes (2008, p. 25).

Por DDSS se entiende aquellos derechos que involucran la capacidad de disfrutar de una vida sexual libremente elegida, satisfactoria, sin violencia ni riesgo. Los DDDR se refieren a la capacidad de disfrutar de una vida sexual satisfactoria y sin riesgos, a la libertad para decidir procrear o no hacerlo, cuándo y con qué frecuencia. Como bien señala Facio (2008, p. 25-26) el universo de los DDDR se está ampliando constantemente, pero ella ha delimitado el contenido de los mismos en doce derechos humanos fundamentales, ya reconocidos en instrumentos internacionales, regionales y nacionales. En estos derechos se incluyen:

- 1- El derecho a la vida
 - El derecho a no morir por causas evitables relacionadas con el parto y el embarazo.
- 2- El derecho a la salud

- El derecho a la salud reproductiva
- 3- El derecho a la libertad, seguridad, e integridad personales
- El derecho a no ser sometida a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.
 - El derecho a estar libre de violencia basada en el sexo y el género.
 - El derecho a vivir libre de la explotación sexual.
- 4- El derecho a decidir el número e intervalo de hijos
- El derecho a la autonomía reproductiva.
 - El derecho a realizar un plan de procreación con asistencia médica o de una partera reconocida, en un hospital o en un ambiente alternativo.
- 5- El derecho a la intimidad
- El derecho de toda persona a decidir libremente y sin interferencias arbitrarias, sobre sus funciones reproductivas.
- 6- El derecho a la igualdad y a la no discriminación
- El derecho a la no discriminación en la esfera de la vida y salud reproductiva.
- 7- El derecho al matrimonio y a fundar una familia
- El derecho de las mujeres a decidir sobre cuestiones relativas a su función reproductora en igualdad y sin discriminación.
 - El derecho a contraer o no matrimonio.
 - El derecho a disolver el matrimonio.
 - El derecho a tener capacidad y edad para prestar el consentimiento para contraer matrimonio y fundar una familia.
- 8- El derecho al empleo y la seguridad social
- El derecho a la protección legal de la maternidad en materia laboral.
 - El derecho a trabajar en un ambiente libre de acoso sexual.
 - El derecho a no ser discriminada por embarazo.
 - El derecho a no ser despedida por causa de embarazo.
 - El derecho a la protección de la maternidad en materia laboral.
 - El derecho a no sufrir discriminaciones labores por embarazo o maternidad.
- 9- El derecho a la educación
- El derecho a la educación sexual y reproductiva.
 - El derecho a la no discriminación en el ejercicio y disfrute de este derecho.
- 10- El derecho a la información adecuada y oportuna
- El derecho de toda persona a que se le dé información clara sobre su estado de salud.
 - El derecho a ser informada sobre sus derechos y responsabilidades en materia de sexualidad y reproducción y acerca de los beneficios, riesgos y efectividad de los métodos de regulación de la fecundidad y sobre las implicaciones de un embarazo para cada caso particular.
- 11- El derecho a modificar las costumbres discriminatorias contra la mujer
- El derecho a modificar las costumbres que perjudican la salud reproductiva de las mujeres y las niñas.
- 12- El derecho a disfrutar del progreso científico y a dar su consentimiento para ser objeto de experimentación
- El derecho a disfrutar del progreso científico en el área de la reproducción humana.
 - El derecho a no ser objeto de experimentación en el área de la reproducción humana (Facio, 2008, p. 26-28).

Según el Informe Anual del 2004 del Relator Especial sobre el derecho a la salud, el derecho a la salud sexual y reproductiva tiene un papel indispensable que desempeñar en el

combate contra la intolerancia, la desigualdad de género, el VIH/SIDA y la pobreza, y recomienda que se preste mayor atención a una comprensión adecuada de la salud y de los DDSSRR (Naciones Unidas, 2004, p. 2). Destaca, asimismo, que la salud sexual y reproductiva se encuentra entre las más sensibles del derecho internacional humanitario⁵.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que fueron adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015, mencionan un objetivo clave para la salud mundial: garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades (ODS 3). Para que ello se cumpla, se ha establecido la meta específica de garantizar, para 2030, el acceso universal a los servicios de salud sexual y reproductiva (meta 3.7). La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha actualizado la definición de salud sexual, estableciendo que:

La salud sexual es un estado de bienestar físico, mental y social en relación con la sexualidad, y no solamente la ausencia de enfermedad, disfunción o malestar. La salud sexual requiere un enfoque positivo y respetuoso de la sexualidad y de las relaciones sexuales, así como la posibilidad de tener experiencias sexuales placenteras y seguras, libres de toda coacción, discriminación y violencia. Para que todas las personas alcancen y mantengan una buena salud sexual, se deben respetar, proteger y satisfacer sus derechos sexuales (2018, p. 3).

Asimismo, destaca que, si bien la salud sexual y la salud reproductiva se diferencian en algunos aspectos, están íntimamente relacionadas, tanto conceptualmente como en cuanto a la ejecución de programas y estudios, como, por ejemplo: el acceso a los anticonceptivos y su utilización pueden afectar el placer y el goce sexual. Es decir, la salud sexual no abarca la totalidad de la salud reproductiva, ni viceversa, sino que ambas están íntimamente relacionadas, por lo cual es fundamental que todas las políticas públicas e intervenciones en este sentido se respalden y protegen entre sí (OMS, 2018, p. 6-7).

El Programa de Acción de Programa de Acción aprobado en la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994) ha definido la salud reproductiva como un estado general de bienestar físico, mental y social, y no de mera ausencia de enfermedades o dolencias, en todos los aspectos relacionados con el sistema reproductivo y sus funciones y procesos, entraña la capacidad de disfrutar de una vida sexual satisfactoria y sin riesgos y de procrear, y la libertad para decidir hacerlo o no hacerlo, cuándo y con qué frecuencia.

⁵ Debido a su importancia se han plasmado en los Objetivos de Desarrollo del Milenio, y, aunque no están mencionados expresamente, por lo menos tres de los ocho Objetivos -los relativos a la salud materna, la salud infantil y el VIH/SIDA- están directamente relacionados con la salud sexual y reproductiva.

La abstención de políticas en materia de salud sexual y (no) reproductiva afecta principalmente a las mujeres. Alda Facio (2008, p. 14-15) expresa:

Según UNIFEM, FNUAP, CEPAL, OMS y otros, los problemas relacionados con la salud reproductiva siguen siendo la principal causa de muerte y mala salud de las mujeres en edad reproductiva en todo el mundo. Las mujeres pobres, sufren desproporcionadamente los embarazos no deseados, la violencia de género, la muerte materna, y otros problemas relacionados con su sistema reproductivo y su conducta sexual. Además, como las mujeres jóvenes encuentran más obstáculos para acceder a la información sobre su sexualidad, son las que más sufren de embarazos no deseados.

La satisfacción de la salud sexual y reproductiva está ligada a la medida en que se respetan, protegen y cumplen los sexuales y (no) reproductivos.

En esta investigación, a los efectos de nuestro trabajo de campo, tomamos y mencionamos como derechos (no) reproductivos (DDRR) los enumerados por el Ministerio de Salud de la Nación⁶: decidir en forma autónoma y sin discriminación si tener o no tener hijas/os, con quién, cuántos y cada cuánto tiempo; recibir información sobre los diferentes métodos anticonceptivos y el acceso gratuito al método elegido; la atención de la salud respetuosa y de calidad durante el embarazo, el parto y el posparto, así como en situaciones de post aborto y el acceso a la interrupción voluntaria y legal del embarazo (IVE/ILE).

Así tenemos que, dentro de los DDRR, está el derecho al aborto, el cual es una demanda de justicia en una democracia laica (Diniz, 2010, p. 108), una cuestión de derechos humanos de las mujeres y personas con capacidad de gestar, de salud pública y de autonomía de la voluntad.

El derecho al aborto, luego de una larga historia de luchas, movilización y militancia, ha sido reconocido plenamente en nuestro país, luego de un primer intento, durante el año 2018, cuando, en junio de ese año, luego de una deliberación histórica, lxs diputadxs votaron por la legalización del aborto durante las primeras catorce semanas de embarazo, con 129 votos a favor, 125 en contra y 1 abstención. Pero en agosto, el Senado rechazó el proyecto por 38 votos contra 31.

Luego de más de dos años, un nuevo proyecto tuvo media sanción en la Cámara de Diputados, el día 10 de diciembre de 2020, con 131 votos afirmativos, 117 negativos y 6 abstenciones. Finalmente, en la madrugada del 30 de diciembre de 2020, el Senado argentino sancionó la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo por 38 votos a favor y 29 en contra. De esta manera, el aborto salía de la clandestinidad para convertirse en un derecho que

⁶<https://www.argentina.gob.ar/salud/sexual/derechos#:~:text=Vivir%20la%20identidad%20de%20g%C3%A9nero,tratamientos%20de%20reproducci%C3%B3n%20m%C3%A9dicamente%20asistida.>

garantiza el acceso a una práctica legal, segura y gratuita. El 24 de enero de 2021 entró en vigencia en todo el país la Ley N° 27.610 que amplió los derechos vinculados a la interrupción del embarazo, regulando el acceso a la interrupción voluntaria y legal del embarazo y a la atención postaborto de todas las personas con capacidad de gestar, siendo una ley de orden público, su aplicación es obligatoria en todo el país. El objeto de la ley, tal como establece su artículo 1, es regular el acceso a la IVE y a la atención postaborto, en cumplimiento de los compromisos asumidos por el Estado argentino en materia de salud pública y derechos humanos de las mujeres y de personas con otras identidades de género con capacidad de gestar y a fin de contribuir a la reducción de la morbilidad y mortalidad prevenible.

La ley se enmarca en el artículo 75, inciso 22 de la Constitución Nacional (artículo 3), en especial en los tratados con jerarquía constitucional y en virtud de los cuales reconocen los derechos sexuales y reproductivos, la dignidad, a la vida, la autonomía, la salud, la educación, la integridad, la diversidad corporal, la identidad de género, la diversidad étnico-cultural, la privacidad, la libertad de creencias y pensamientos, el derecho a la información, a gozar de los beneficios de los avances científicos, la igualdad real de oportunidades, la no discriminación y a una vida libre de violencias (art. 3).

Se establece el derecho a decidir la interrupción del embarazo de conformidad con la ley; a requerir y acceder a la atención de la interrupción del embarazo en los servicios del sistema de salud; a requerir y recibir atención postaborto en los servicios del sistema de salud y a prevenir los embarazos no intencionales mediante el acceso a información, educación sexual integral y a métodos anticonceptivos eficaces (art. 2).

La sanción de la Ley N° 27.610 constituye un hito muy importante en el camino de garantizar los DDSSRR, y muy especialmente uno de ellos, el de elegir si tener o no hijxs, con quién, cuántxs y cuándo tenerlxs. Asimismo, esta nueva norma implica un cambio de paradigma: el pasaje de un campo punitivo y restrictivo al terreno de los derechos humanos (Programa Nacional de Educación Sexual Integral [PNESI], 2021, p. 11).

Entender la IVE en términos de derecho implica que el Estado reconoce el derecho de las mujeres y personas con otras identidades de género con capacidad de gestar, a decidir sobre su cuerpo y su reproducción.

De nuestra legislación (Ley N° 27.610, 2020) surge que la IVE hace referencia al derecho al aborto con la solicitud como único requisito hasta la semana catorce (14), inclusive, de gestación. Por su parte, la ILE hace referencia al derecho al aborto en las siguientes situaciones: a) si el embarazo es producto de una violación, b) si está en peligro la

vida o la salud de la persona gestante (art. 4). Establece los requisitos para acceder tanto a la IVE como a la ILE. También trata la objeción de conciencia y las obligaciones de los establecimientos de salud

Asimismo, la ley, en su art. 5, establece el derecho de toda persona gestante a acceder a la interrupción del embarazo en los servicios del sistema de salud o con su asistencia, en un plazo máximo de diez días corridos desde su requerimiento, así como los derechos que el personal de la salud debe garantizar en la atención del aborto y postaborto (trato digno, privacidad, confidencialidad, autonomía de la voluntad, acceso a la información, calidad), haciendo mención a leyes ya sancionadas y también detallando qué implica cada uno de esos derechos.

La ley tiene en su articulado cuestiones relativas a la autonomía progresiva de niñas y adolescentes y sobre ESI, cuestiones que abordaremos más adelante.

Para que las adolescentes no tengan una ciudadanía restringida, el Estado les debe garantizar los DDSSRR, así como el derecho a la ESI. La obligación de ofrecer educación e información sobre salud sexual y reproductiva, particularmente a adolescentes, ha sido reiterada por el Comité de la CEDAW en sus recomendaciones a varios países de la región⁷. En el mismo sentido se pronunció el Comité de los Derechos del Niño (CDN) en las recomendaciones que hizo a Argentina⁸ para reducir la incidencia de embarazo adolescente. Por su lado, la UNESCO indica que los factores más importantes que pueden contribuir a prevenir los problemas de reproducción adolescente no deseada son la educación, la información y la comunicación e insiste en que las jóvenes mujeres deberían poder ejercer su derecho a una educación en salud reproductiva (Facio, 2008, p. 60).

Autonomía progresiva y adolescencias

El hecho que las adolescentes tengan garantizados los DDSSRR por parte del Estado promueve su autonomía y las empodera. “En clave de género, la autonomía se ha definido como el grado de libertad que una mujer tiene para poder actuar de acuerdo con su elección y no con la de otros.” (Hipertexto PRIGEPP Políticas, 2019, 4.2)

La autonomía significa para las mujeres contar con la capacidad y con condiciones concretas para tomar libremente las decisiones que afectan sus vidas. Para el logro de una mayor autonomía se requieren muchas y diversas cuestiones, entre ellas liberar a las mujeres de la responsabilidad exclusiva por las tareas reproductivas y de cuidado, lo que incluye el

⁷ Ver, por ejemplo, CEDAW, Observaciones finales de Chile, par. 27; CEDAW, Observaciones finales de México, par. 409; y CEDAW, Observaciones finales de Perú, par. 51

⁸ CDN, Observaciones finales a Argentina, par. 19.

ejercicio de los DDDR. El empoderamiento se relaciona con la toma de conciencia respecto de la necesidad de modificar e impugnar las relaciones de poder entre los géneros presentes tanto en contextos privados como públicos. El empoderamiento como proceso y la autonomía de las mujeres como estado configuran una condición para la igualdad de género (Benavente Riquelme & Valdés Barrientos, 2014, pp. 17-19).

En este apartado, nos referiremos a la autonomía progresiva de niñxs y adolescentes con relación al ejercicio de sus derechos, así como a delimitar qué entendemos por adolescencias.

La Observación General N° 4, del CDN (Naciones Unidas, 2003) define la adolescencia expresando que es “un período caracterizado por rápidos cambios físicos, cognoscitivos y sociales, incluida la madurez sexual y reproductiva; la adquisición gradual de la capacidad para asumir comportamientos y funciones de adultos, que implican nuevas obligaciones y exigen nuevos conocimientos teóricos y prácticos”.

Conceptualizar las adolescencias no es tarea sencilla. Como expresa Ramos Brum (2011, p. 27), no es posible definirla acabadamente, en tanto se construye dinámicamente en una sociedad determinada, en un momento histórico determinado y en una comunidad determinada. En el mismo sentido, Llobet, al hablar de infancia, expresa que la definición depende del contexto sociohistórico e institucional en el que es producida, “y estas definiciones implican la distinción, el establecimiento de límites entre niños y adultos y la prescripción de comportamientos, sensibilidad, valores morales hacia y desde la infancia y la reproducción de jerarquías sociales” (Hipertexto PRIGEPP Infancias, 2020, 1.3). Así, existirán distintas concepciones de infancia en un mismo contexto sociohistórico, y las nociones de “normalidad” asociadas a ese concepto son parte de una construcción ideal y normativa que permite regular relaciones sociales y lograr una “infancia privilegiada”, protegida y separada del mundo adulto, va a depender mucho de la legislación, las políticas y la institucionalidad estatal (Hipertexto PRIGEPP Infancias, 2020, 1.3).

En el mismo sentido, podemos sostener que coexisten distintas concepciones de adolescencias en un mismo contexto sociohistórico, en este caso nos interesan las que prevalecen en las instituciones educativas.

Canciano (2007, citado en Rodríguez, 2017, p. 88) señala que lxs adolescentes son concebidos desde una visión esencialista que sostiene que, por su naturaleza, son propensos a conductas exploratorias que lxs exponen a riesgos y peligros, en particular respecto a la sexualidad. No se considera el carácter social e histórico de la construcción de las adolescencias. En el mismo sentido, Morgade (2011) expresa que la visión de los alumnos

que predomina (en la formación docente), es la de “los adolescentes” abstractos de la psicología y los “peligrosos” de los medios de comunicación. Se los presenta como seres sometidos al imperio de las hormonas, presos de los impulsos, a los que es preciso contener de los frecuentes desbordes.

Morgade (2011) agrega que:

(...) la categoría “adolescente” que permitió durante décadas a la escuela media interpretar la “etapa” que atravesaban los-as estudiantes en transición entre la infancia y la juventud, también resulta estrecha: la adolescencia entendida como la edad de “la rebelión contra el mundo adulto”, del “despertar del amor y de la sexualidad”, de “la identificación de las primeras vocaciones y/o la preparación para la universidad” o como una etapa evolutiva en la que se debían elaborar los tres duelos “clásicos”... Esa “adolescencia” es solo una de las posibilidades para entender a los grupos que hoy están en las escuelas. En la actualidad, esta caracterización está resultando escasa, ya que sus límites de clase y de época incluyen sólo unas pocas de las experiencias que atraviesan los y las estudiantes que permanecen escolarizados-as.

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) define al niño como "todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad" (art. 1). En consecuencia, lxs adolescentes de hasta 18 años son titulares de todos los derechos consagrados en la Convención; tienen derecho a medidas especiales de protección y, en consonancia con la evolución de sus facultades, pueden ejercer progresivamente sus derechos (art. 5).

Antes de continuar, vamos a mencionar algunas reflexiones, desde la interseccionalidad, sobre la definición jurídica de niñxs y adolescentes.

La noción de “infancia universal” promovida por la Convención de los Derechos del Niño ha sido objeto de reflexión, señala Llobet, ya que se organiza en torno a una infancia protegida, respetada, cuidada, dedicada al juego y al aprendizaje, un modelo que corre el riesgo de convertirse en moralista, y que si no están dadas las condiciones materiales, sociales y políticas para que la mayoría de los niñxs y adolescentes del “sur” gocen de esas condiciones, termina por enfocar a las familias pobres como “problema” de intervención (Hipertexto PRIGEPP Infancias, 2020, 3.5). El concepto pobreza es criticado porque, si bien parece más sencillo de medir que el de desigualdad, en realidad es problemático y, según el contexto, hasta empobrecedor, si pensamos y nos preguntamos, cómo definen lxs niñxs y adolescentes la pobreza, cómo se autoperciben al respecto, si pensamos la pobreza desde una perspectiva de género, o si nos cuestionamos si bajo la “pobreza” no terminamos por homogenizarlxs (Hipertexto PRIGEPP Infancias, 2020, 2.6). Sin duda es una “calle” más que podemos pensar para cruzar con el género, con la edad, la clase, la etnia, etc., en el sentido de

la interseccionalidad, y donde podríamos seguir agregando categorías que van sumando capas para analizar vulnerabilidades y exclusiones.

Ese marco interseccional nos conduce a “un proyecto de desarrollo de un entendimiento de las experiencias y problemáticas reales, como así también de las demandas, de quienes son invisibilizadxs por la sumatoria y la comatización, pero también la intersección, de categorías que se entienden como separables y distintas” (Hipertexto PRIGEPP Disidencias, 2020, 1.5.3). Crenshaw expresa que, a través de una conciencia interseccional, podemos encontrar y reconocer mejor la base de las diferencias existentes entre la gente y negociar cómo se expresan estas diferencias cuando se construyen políticas grupales (2012, p. 120). Lugones agrega que “una vez que la interseccionalidad nos muestra lo que se pierde, nos queda por delante la tarea de reconceptualizar la lógica de la intersección para, de ese modo, evitar la separabilidad de las categorías dadas y el pensamiento categorial” (2008, p. 82).

No desconocemos estas cuestiones y las otras categorías que podríamos entrecruzar y que, sin dudas, enriquecerían la investigación, pero exceden a nuestro trabajo, donde nos centramos básicamente en la edad mirada desde una perspectiva de género, donde las adolescentes resultan desproporcionalmente afectadas cuando no se garantizan sus DDDR.

Volviendo a las infancias y adolescencias desde un enfoque de derechos, la Ley N° 23.849 (1990) que aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño, establece que niño es todo ser humano menor de 18 años, reconociendo el derecho al más alto nivel de salud (art. 24) y educación (art. 28 y 29).

Lxs niñxs y adolescentes son sujetxs de derecho, este es el principio básico de la Convención, y esto significa que han dejado de ser definidxs por sus carencias y que se lxs reconoce como seres completos y portadores de derechos. Este nuevo paradigma lxs considera como sujetos de derecho.

En el año 2005, Argentina aprobó la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Todos lxs niñxs y adolescentes menores de 18 años tienen los mismos derechos más allá de las diferencias de etnia, sexo, lengua, religión, situación económica, impedimentos físicos o cualquier otra condición suya o de su familia. Esta ley deroga la antigua Ley N° 10.903 (1919) de Patronato Estatal de Menores, la cual se enmarcaba en la denominada Doctrina de la Situación Irregular, y se constituyó como el inicio de un modelo de intervención en la Argentina que buscaba resolver las problemáticas de las infancias que se concebía que estaban en riesgo material o abandono moral (Arrizabalaga & Brugo, 2022, p. 10). Este modelo se sustenta en una fuerte segmentación de

la población de niños según criterios socioeconómicos. Supone una concepción pasiva de la infancia donde prevalece un enfoque de necesidades: las instituciones y las personas adultas pueden disponer de los cuerpos infantiles según estrictos criterios de socialización y/o control social.

Desde la concepción tutelar, la situación estructural de extrema pobreza que se vivía en el ámbito urbano no se concebía como una situación de injusticia social que el Estado debía remediar y evitar, sino que se entendía como una responsabilidad y consecuencia de la incapacidad individual de las familias para garantizar una crianza adecuada de sus hijos, ajustada a los parámetros establecidos de esa época. Entonces, si bien la intervención del Estado sobre un sector de la infancia intentaba garantizar su protección, esta intervención suponía un determinado modelo de familia y una fuerte prescripción respecto de las pautas de crianza, así como de determinados valores asociados a la maternidad y la paternidad (Llobet, 2010, citado en Arrizabalaga & Brugo, 2022, p. 12).

La nueva Ley N° 26.061 retoma los principios planteados en la Convención sobre los Derechos del Niño, resignificándolos y adaptándolos a nuestro país. A su vez, esta ley abre un nuevo paradigma en la política pública destinada a las niñas y adolescencias, que se sustenta en una renovada arquitectura institucional, lo cual lleva a repensar el rol del Estado, sus instituciones, agentes y políticas públicas destinadas a la infancia desde la perspectiva de derechos, donde la escuela tiene un rol fundamental en el desarrollo de la vida de niños y adolescentes (Arrizabalaga & Brugo, 2022, p. 21).

Sin embargo, y tal como expresan Arrizabalaga y Brugo:

Quienes trabajamos con NNNyA sabemos que, pese a que en la actualidad rige el modelo de protección integral de derechos, aún existe una presencia residual del modelo tutelar, con mayor fuerza en algunas instituciones, en algunas prácticas y miradas que se encuentran aún muy arraigadas y obstaculizan el desarrollo pleno del Sistema de Protección Integral, y el ejercicio de los derechos de NNNyA (2022, p. 20).

Sobre esto profundizaremos en el apartado siguiente, al analizar el marco normativo de la ESI y las distintas concepciones de infancias y adolescencias.

La Ley N° 26.061 parte de la noción de integralidad, la cual establece que los derechos son interdependientes, están relacionados unos con otros, deben ser considerados como indivisibles, en el sentido que, si un derecho se vulnera, se afecta al conjunto de derechos, entonces se deben pensar los derechos como complementarios y convergentes, y así deben ser considerados por parte de las políticas públicas y atendidos por las instituciones (Arrizabalaga & Brugo, 2022, p. 21).

En lo que respecta a la educación, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) dialoga y se articula con los planteos de la Ley N° 26.061 (2005). En esta misma línea, la Ley N° 26.150 (2006) de ESI recupera la perspectiva de las infancias y adolescencias como sujeto de derecho que plantea la Convención sobre los Derechos del Niño y destaca la centralidad de un abordaje integral de los derechos de niñas y adolescentes en el marco de la escuela (Ministerio de Educación de la Nación, 2021a, p. 61).

Como mencionamos al abordar el derecho a la ESI, la ESI implica un enfoque integral de derechos, que reconoce a las niñas y adolescentes como sujetos de derechos con capacidad y autonomía progresiva para decidir sobre sus vidas.

El Código Civil y Comercial de la Nación (CCyC, 2015), en su art. 26, establece el principio de autonomía progresiva, disponiendo que:

(...) se presume que el adolescente entre trece y dieciséis años tiene aptitud para decidir por sí respecto de aquellos tratamientos que no resultan invasivos, ni comprometen su estado de salud o provocan un riesgo grave en su vida o integridad física.

Si se trata de tratamientos invasivos que comprometen su estado de salud o está en riesgo la integridad o la vida, el adolescente debe prestar su consentimiento con la asistencia de sus progenitores; el conflicto entre ambos se resuelve teniendo en cuenta su interés superior, sobre la base de la opinión médica respecto a las consecuencias de la realización o no del acto médico.

A partir de los dieciséis años el adolescente es considerado como un adulto para las decisiones atinentes al cuidado de su propio cuerpo.

En el apartado siguiente, profundizaremos sobre las concepciones de infancias y adolescencias, así como en la autonomía progresiva, analizando el marco normativo de la ESI y el derecho al aborto, así como también las concepciones infancias y adolescencias de ciertos sectores conservadores.

8) Marco Normativo de la ESI. La concepción infancias y adolescencias con perspectiva de género en la incorporación explícita del tema Aborto en la ESI.

Autonomía progresiva de niñas y adolescentes

La Campaña Nacional por el Derecho al aborto legal, seguro y gratuito tiene como lema: “*Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir*”. Este lema nos lleva a dos importantes leyes que se enarbolaron como políticas públicas de Argentina y que debían coordinarse: la Ley N° 25.673 (2002) que crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (PNSSyPR), en el ámbito del Ministerio de Salud, y la Ley Nacional N° 26.150 que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNEI). Y, finalmente, la Ley N° 27.610 (2020) que establece el

derecho a la IVE, además de obligaciones del Estado que se relacionan con varias leyes, entre las cuales están las dos que nombramos al inicio de este párrafo.

Con respecto a la Ley N° 25.673 (2002), Tucumán es la única provincia que no ha adherido a la Ley que crea el PNSSyPR, acumulando una mora de 21 años. Más allá que el Programa se implementa en la provincia, la no adhesión tiene un valor simbólico y constituye un guiño hacia ciertos sectores, ya que la omisión legislativa favorece a actores estratégicos conservadores que han demostrado tener una fuerte injerencia para lograr obstaculizar políticas públicas que tienen que ver con los DDSSRR y que buscan mantener el *status quo*, a contramano con quiénes defendemos y reclamamos los derechos humanos en clave de género y somos críticos de esa inercia que sólo favorece la desigualdad de género.

La adhesión a la Ley N° 25.673 viene siendo un reclamo constante de los movimientos de mujeres de la provincia, pero junto a ellos también se mueven los “grupos de veto” que resisten modificar cualquier situación. El concepto de “actor de veto” se refiere a aquellos actores colectivos e individuales cuyos acuerdos se toman para cualquier decisión política (Guzmán & Montaña, 2012, pp. 22-23). Agregan las autoras que en América Latina las jerarquías de la Iglesia Católica han sido un actor de veto permanente en el reconocimiento de nuevos derechos, sobre todo en el área de la salud sexual y reproductiva. El maridaje entre Iglesia y Estado se muestra sin pudor en Tucumán, con las jerarquías eclesiásticas visitando la legislatura, logrando que se quiten del orden del día proyectos de ley y con legisladores que reconocen abiertamente que son serviles a quienes buscan obstaculizar políticas públicas destinadas a fortalecer la autonomía de las mujeres.

Así, en relación con la adhesión a la Ley N° 25.673, el ex legislador tucumano Reneé Ramírez afirmó que para que los tucumanos puedan contar con esta ley, primero se debe llegar a un consenso con la Iglesia (Ramírez sobre la ley de salud sexual: "Hay que consensuar con la Iglesia", 2017)⁹. Asimismo, en marzo de 2019 la Legislatura tucumana celebraba la “semana del niño por nacer” (Olivera, 2018) y anteriormente, a inicios de agosto de 2018 y en pleno debate sobre la Interrupción Voluntaria del Embarazo en el Congreso, la legislatura tucumana declaraba a la provincia como pro-vida (Sosa, 2018).

Estos ejemplos ilustran la presión que la Iglesia católica y otros grupos religiosos tienen sobre la clase política tucumana, y también revelan una falta de voluntad política del estado provincial para garantizar derechos de las mujeres.

⁹ Desde otro partido político, el exlegislador Albarracín manifestaba en agosto de 2018 que no era necesario adherir a la ley 25.673 y que se oponía al reparto de preservativos (No existe la necesidad de que Tucumán se adhiera a la ley nacional de salud sexual, 2018), generando el repudio de organizaciones de mujeres (Mariona, 2018).

Por su parte, y como ya vimos, Argentina cuenta con la Ley N° 26.150 (2006) que establece el derecho de todos lxs educandos a recibir ESI y que crea el PNEI. La provincia de Tucumán ha incorporado la ESI mediante la Ley de Educación Provincial N° 8.391 (2010). Si bien la ESI ya estaba incorporada, en el año 2022 la Legislatura de Tucumán sanciona la Ley Provincial N° 9.605 por la cual adhiere a la Provincia a la Ley N° 26.150, adhesión que no era necesaria, al estar ya incorporado el derecho a la ESI mediante la Ley de Educación Provincial del 2010.

Marcela Bilinkis expresa que si bien el consenso alrededor de la Ley N° 26.150 se construyó articulando discursos y percepciones disímiles sobre “problemáticas sociales” relativas a lxs niñxs (como por ejemplo el acoso, abuso sexual infantil, sobreinformación y falta de información veraz sobre la sexualidad, etc.) que lxs situaron como “vulnerables” y “en riesgo”, en realidad, desde estas posturas, se quiso poner en tensión la tendencia de la opinión pública a relacionar la educación sexual en la niñez con la estimulación temprana de las relaciones sexuales y la “pérdida de la inocencia infantil”. Además, situó a la escuela como institución en la cual tiene lugar una “transmisión de conocimientos verdaderos”, en contraposición a la “formación en valores” que llevan adelante las familias (2013, p. 29).

Como ya vimos, en el año 2008, mediante Resolución CFE N° 45/08, el CFE aprobó los Lineamientos curriculares para la ESI, que enuncian propósitos formativos y contenidos básicos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo de nuestro país. En su contenido se expresan los acuerdos y los consensos que han sido producto de extensas consultas y profundos intercambios entre expertos y expertas, representantes de las distintas comunidades religiosas, equipos técnicos jurisdiccionales, organismos de Derechos Humanos, entre otros actores. Constituyen propósitos formativos y los aprendizajes básicos sugeridos para cada nivel educativo.

La concepción de infancias y adolescencias que surge de este marco normativo es la de niñxs y adolescentes como actorxs sociales, donde es tenida en consideración y cobra centralidad la participación de las infancias y adolescencias y su voz. Consideramos que la integralidad que surge del art. 1 de la ley 26.150 así como de los ejes conceptuales que se encuentran implícitos en los propósitos formativos generales que han definido los lineamientos curriculares específicos, dan cuenta de esa concepción de infancias y adolescencias, reconfirmando que se han dejado atrás concepciones de niñxs y adolescentes como pasivos e incompetentes, y que lxs educandxs son sujetos de derecho, a lxs cuales el Estado debe garantizar la ESI.

Asimismo, esta concepción de infancias y adolescencias que surge del marco normativo de la ESI busca potenciar la agencia de estxs actores, en el sentido de considerar que son activos constructorxs de su propio desarrollo, contribuyen al orden y la transformación sociales, y son productores de sus identidades sociales y culturales.

Otro dato importante es que, en el año 2018, mediante la Resolución del CFE N° 340/18 y su Anexo, se aprueban los NAP de la ESI, que vienen a fortalecer la obligatoriedad de la presencia de la ESI en las planificaciones y programas de los espacios curriculares de todos los niveles educativos, y en el Anexo de dicha resolución se incorpora como NAP de la ESI en el nivel secundario la “discusión sobre el aborto como problema ético, de salud pública, moral, social, cultural y jurídico, etc.”.

No es la primera vez que la palabra aborto aparece ligada a la ESI. Si buscamos esta palabra dentro del marco normativo de la ESI, en la Resolución CFE N° 45/08 que establece los Lineamientos Curriculares de la ESI, encontramos una sola referencia en el nivel Secundario, Ciclo Básico, para el área Ciencias Naturales-Educación para la salud, en la cual expresa que la escuela desarrollará contenidos que promuevan en alumnos y alumnas, enumerando los mismos, y entre ellos menciona:

El conocimiento de las situaciones de riesgo o de violencia vinculadas con la sexualidad: distintas miradas sobre la problemática del aborto (como problema ético, de salud pública, moral, social, cultural y jurídico etc.), las enfermedades de transmisión sexual, el acoso sexual, el abuso y la violencia sexual, el maltrato, la explotación sexual y trata (p. 36).

Asimismo, en una publicación del PNEI, del Ministerio de Educación y del Plan ENIA del año 2018, en las propuestas de contenidos y propuestas para el aula (nivel secundario), encontramos seis referencias al aborto: la primera en la fundamentación, donde menciona las ILE y el fallo FAL (p. 9) y luego retoma los lineamientos curriculares de 2008 (p. 22). El aborto se conceptualiza como evento obstétrico y se desarrollan las excepciones a su penalización según consta en el Código Penal, asimismo aparece en actividades (por ejemplo, en la actividad 6. Autonomía en las decisiones, p. 33-34).

Finalmente, en diciembre de 2020, se aprueba la IVE mediante Ley N° 27.610 (2020), la cual en su art. 13 marca la responsabilidad del Estado en implementar la ley 26.150 y en establecer políticas activas, las cuales refieren directamente y dan especial preeminencia al tema de estudio: promoción y el fortalecimiento de la salud sexual y reproductiva, así como capacitar a lxs docentes sobre perspectiva de género a fin de brindar atención, contención y seguimiento adecuados a quienes soliciten realizar una IVE.

Más allá de los antecedentes normativos de la ESI, el aborto ya surgía de manera implícita al encontrarse dentro de los DRR y, desde el año 1.921, ILE está normada en Argentina. Los DRR son derechos humanos y el aborto integra estos derechos, pero en la normativa de ESI el aborto aparecía mencionado como una problemática y no como un derecho.

Consideramos que la incorporación del tema aborto de manera explícita a la ESI robustece la concepción de infancias y adolescencias que la Ley N° 26.150 tiene y que en esta incorporación la perspectiva de género está presente, ya que el aborto tiene un efecto diferenciado en lxs niñxs y adolescentes con capacidad de gestar.

Es necesario agregar que, con relación a la ILE, el Protocolo para la atención integral de las personas con derecho a la interrupción legal del embarazo (2019, p.20), claramente establece que la regla en materia de capacidad para el ejercicio del derecho a ILE surge del art.26 del CCyC (2015) -autonomía progresiva de niñxs y adolescentes-, explicitando, además, que todas las personas de 16 años o más son consideradas por la legislación argentina como adultas en lo referente al cuidado del propio cuerpo y que todas las personas adolescentes de entre 13 y 16 años pueden brindar su consentimiento en forma autónoma si se trata de prácticas que no representen un riesgo grave para su vida o su salud.

En el mismo sentido se expresa la actualización del Protocolo para la atención integral de las personas con derecho a la interrupción voluntaria y legal del embarazo (2021, p. 28), en cuanto expresa que “la regla en materia de capacidad para el ejercicio del derecho a la interrupción del embarazo surge del artículo 26 del CCyC y de la Resolución 65/2015 del Ministerio de Salud de la Nación, tal como lo indica el artículo 8 de Ley 27.610”.

Esta autonomía progresiva en materia de capacidad para el ejercicio del derecho a la ILE y de la IVE, es un derecho de lxs niñxs y adolescentes, que refuerza la incorporación del aborto como un NAP de la ESI para el nivel secundario así como también con la sanción de la Ley N° 27.610.

Renovada efervescencia de los movimientos con mis hijos no te metas y la concepción de infancias y adolescencias

Anteriormente mencionamos que, pese a que en la actualidad rige el modelo de protección integral de derechos de niñxs y adolescentes y que se lxs considera sujetos de derecho, aún existe una presencia residual del modelo tutelar, donde se desconoce la autonomía progresiva y se lxs corre del lugar de sujetos de derecho al de objetos. Ahora volvemos sobre esto, mostrando ejemplos de este paradigma obsoleto.

En el año 2018, llegó al Congreso Argentino el debate sobre la IVE que finalmente no fue ley ese año, y, como mencionamos, la Campaña Nacional por el Derecho al aborto legal, seguro y gratuito tiene como lema: “educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”. Becerra (2019) advierte que la ESI, en Argentina, a pesar de contar con una ley vigente hace varios años, ha quedado últimamente ligada a los reclamos feministas, especialmente a la Campaña por el Aborto legal, y que esto ha provocado la reacción feroz de sectores para nada minoritarios de la población a la legalización del aborto y a la ESI (con la consigna “Con mis hijos no te metas”).

En el 2018, como mencionamos en el apartado anterior, se incorporó el aborto a los NAP del nivel secundario. Y también, en ese mismo año, cobraron mayor efervescencia el movimiento “con mis hijos no te metas”, que como surge de la página web del movimiento en Argentina¹⁰, manifiestan no querer que “se les quite el Derecho a los Padres de educar a sus hijos en cuanto a la moral sexual”, y reclaman que “la Familia tenga participación directa como agente primaria y natural de la Educación, ejerciendo la responsabilidad parental al encausar a sus hijos de acuerdo a su visión social de la sexualidad”, entre otros reclamos y declamaciones.

La concepción de infancia y de adolescencia del movimiento “con mis hijos no te metas” muestra como diferentes condiciones sociales y de género limitan un derecho y limitan el concepto de agencia. Szulc (2019, p. 58) expresa que lxs niñxs son sujetos sociales, pero están subordinados por los adultos y las instituciones y por ello es necesario reformular el concepto de agencia “que sitúe la acción social de los niños y niñas en la trama de relaciones de poder intergeneracionales, interétnicas, de clase y género que la condicionan en cada contexto sociohistórico específico”. Entonces, como señalara Valentine (2011), reconocer la agencia infantil no debe conducir a minimizar o invisibilizar las condiciones sociales, económicas, políticas, de género, que la limitan (Hipertexto PRIGEPP Infancias, 2020,1.4).

La concepción de “familia” que surge de estos reclamos responde a “las características más persistentemente invisibilizadas del ordenamiento familiar, en que las relaciones familiares son relaciones de poder, ordenadas alrededor de las desigualdades de género y de generación (Hipertexto PRIGEPP Infancias, 2020, 2.3).

Es importante volver al concepto de autonomía progresiva y tener presente que el artículo 5 de la Convención sobre los Derechos del Niño “reconoce el principio de autonomía

¹⁰ <https://conmishijosnotemetas.com.ar/#!/-inicio/>

progresiva (o de capacidad evolutiva) y este principio limita el concepto tradicional de potestad, para referirse a la responsabilidad de padres/madres, incluso respecto a la garantía a la educación sexual integral” (Hipertexto PRIGEPP Infancias, 2020, 4.5).

Claramente, este movimiento tiene como estrategia mostrar socialmente a la ESI como una política que “atenta contra la autoridad de los padres” y que “promueve el inicio sexual en la infancia”. Así, busca negar y minar el derecho a la ESI. Malón Marco (2012, p. 210) cita el informe del Relator especial de Naciones Unidas dedicado exclusivamente al Derecho a la educación sexual integral (ONU, 2010), donde se expresa que una educación sexual de calidad y universal en una sociedad democrática y plural, no debería verse obstaculizado por creencias religiosas (ONU, 2010, párrafo 6) ni tampoco por una ideología “patriarcal” que discrimina a las mujeres y que, además de estereotipar los modelos de masculinidad y feminidad, entorpece la educación en los valores de igualdad y diversidad sexuales.

9). Consideraciones metodológicas

El diseño de la investigación es de carácter descriptivo y analítico, donde el problema de investigación es abordado desde una estrategia teórico-metodológica cualitativa, predominante en el campo de los estudios de género (Hipertexto PRIGEPP Taller de Tesis, 2020, 1.2.3), vinculada al enfoque interpretativista, que se propone comprender e interpretar la realidad social en sus diferentes formas y aspectos (Batthyány & Cabrera, 2011, p. 77).

El enfoque cualitativo puede definirse como:

(...) un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo, visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es *naturalista* (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e *interpretativo* (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorguen) (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 17-18).

Siguiendo a Batthyány & Cabrera (2011, p. 78), el contexto natural, característico de la investigación cualitativa, se da cuando quien investiga recoge datos de campo en el lugar donde lxs participantes experimentan el fenómeno o problema de investigación. En esta investigación, el trabajo de campo se llevó a cabo en las tres escuelas donde asisten las estudiantes entrevistadas, así como donde llevan a cabo su tarea docente y de gestión lxs docentes y autoridades entrevistadas.

Otra característica mencionada como propia del enfoque cualitativo es el análisis inductivo, donde lxs investigadorxs construyen patrones, categorías y temas de abajo hacia arriba (Batthyány & Cabrera, 2011, p. 78), en este proceso inductivo, donde se explora y

describe, y luego se genera perspectivas teóricas, quien investiga va de lo particular a lo general, procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 17). Esta investigación se realiza con una lógica inductiva, que está presente en el análisis de datos.

En el enfoque teórico-metodológico, la construcción de los datos, a partir de la base empírica y de un encuadre teórico, se realizó usando como técnicas de investigación las entrevistas estructuradas a estudiantes, y semiestructuradas a docentes y equipos de gestión de las escuelas seleccionadas, que se complementó con el relevamiento y análisis de las planificaciones de los distintos espacios curriculares de las escuelas seleccionadas, así como también con el relevamiento de los programas de capacitación y material para trabajo áulico brindados por el MEd, a fin de describir las concepciones de adolescencias, género y aborto presentes en los mismos.

Esta investigación está atravesada por la reflexibilidad, en el sentido de una introspección constante (Hipertexto PRIGEPP Taller de Tesis, 2020, 1.2), para que, quienes investigamos, podamos describir la vida social incorporando la perspectiva de sus miembros. Así, se hace necesario incorporar un continuo análisis de las tres reflexibilidades que están permanentemente en juego en el trabajo de campo: “reflexibilidad del investigador en tanto que miembro de una sociedad o cultura; reflexibilidad del investigador en tanto que investigador, con su perspectiva, sus interlocutores académicos, sus habitus disciplinarios y su epistemocentrismo; y las reflexibilidades de la población de estudio” (Guber, 2001, citado en Hipertexto PRIGEPP Taller de Tesis, 2020, 1.2).

Asimismo, esta investigación está atravesada por la perspectiva de género, porque aborda una temática que, si bien afecta a niñxs y adolescentes en general, tiene un impacto desproporcional en la vida de niñas y adolescentes con capacidad de gestar. Incluir la perspectiva de género contribuye al compromiso y la transformación social (Biglia y Vergés-Bosch, 2016, p. 14). Además, esta perspectiva trae como ventaja una sociedad menos discriminatoria (2016, p. 18). Igualmente, las problemáticas que se abordan apoyan la agenda de política feminista (2016, p. 21).

La investigación en cuestiones de género y con un enfoque de género, implica plantear cuestiones diferentes, apelando a marcos nuevos en contextos cuidadosamente examinados, para resaltar las características que escapan a la vista de quienes no viven en ellos (Anderson, s.f., citado en Hipertexto PRIGEPP Taller de Tesis, 2020, 1.2).

Así, esta perspectiva de género se debe vincular con la reflexibilidad, mencionada anteriormente, y también con las nociones de “conocimiento situado” y de “sujeto situado”

(Hipertexto PRIGEPP Taller de Tesis, 2020, 1.2), Nicolás Lazo señala que el concepto de “sujeto conocedor situado” o “conocimientos situados” es uno de los conceptos fundamentales de la epistemología feminista. Que el conocimiento y el conocedor/ar sea situado indica que el conocimiento refleja las perspectivas particulares del sujeto, es decir que, lo que se conoce y el cómo se conoce, depende de la situación del sujeto conocedor, situación que depende de una multitud de factores, como la raza, la orientación sexual, el lugar de residencia, la etnia, etc., y todos estos elementos son plenamente integrantes del conocimiento (2009, p. 37-38).

Antes de avanzar, considero importante hacer explícito que escribo desde mi lugar de mujer, cisgénero, blanca, madre, abogada, investigadora, extensionista y educadora en una escuela secundaria pública y una universidad pública. Considero importante hacer teoría encarnada, pero teorizando desde mi lugar de privilegio que es atravesado e interpelado por mi experiencia en las aulas como docente. Anzaldúa expresa que al hacer teoría encarnada “en vez de acercarnos por el lado de la cabeza con el concepto intelectual, te acercas por la puerta de atrás a través de sentimientos, emociones, y experiencias. Pero si comienzas a reflexionar sobre esa experiencia, puedes volver a la teoría” (citado en Hipertexto PRIGEPP Disidencias, 2020, 1.5.1).

9).- a. Consideraciones éticas

Parte de la reflexibilidad de quien investiga involucra su responsabilidad ética frente a lxs informantes, grupos sociales e instituciones comprendidas en el estudio. Una de las primeras tareas consiste en explicitar el sentido de la presencia del investigador, su intencionalidad y de qué modo piensa hacer pública la información y con qué objetivo. No se puede iniciar un trabajo sin el consentimiento de lxs protagonistas (personas e instituciones), quienes pueden negarse a participar. Además, esto se asocia con el respeto al anonimato y la confidencialidad (Hipertexto PRIGEPP Taller de Tesis, 2020, 5.3). En esta investigación se ha tenido especial atención a estas cuestiones. A continuación, se desarrollan las consideraciones y cuidados éticos que fueron tenidos en cuenta.

a) Contacto informal con directoras de las escuelas para solicitar una cita

El contacto inicial se dio en todos los casos (tanto con las directoras de escuela en las que se llevó a cabo el trabajo de campo, como con las que no) a través de mensajes por Whatsapp, donde nos presentábamos y les comentábamos sintéticamente sobre la investigación, solicitando una cita para poder ampliar en detalle sobre el trabajo de campo. En esta instancia, contactamos con directoras de siete escuelas, dos de ellas nos manifestaron que

estaban con diversas cuestiones urgentes y que no tendrían disponibilidad para recibirnos. En esta instancia informal, poníamos en conocimiento cuestiones sobre confidencialidad.

b) Reunión con directoras, presentación de nota solicitando autorización para el trabajo de campo y adjuntando el documento de Compromiso ético y manejo confidencial de la información

A cada cita se acudió con una nota (Anexo 1) dirigida a la Directora, donde se solicitaba autorización para realizar el trabajo de campo en la institución, que abarcaría entrevistas a estudiantes, docentes, equipo directivo, así como también la solicitud de poder tomar contacto con las planificaciones anuales de cada espacio curricular. En la nota se explicaba el objetivo de la investigación, el ámbito desde el cual se realizaba la misma, y también se adjuntaba a la nota un documento de Compromiso ético y manejo confidencial de la información (Anexo 2), en el cual se explicitaba un compromiso formal de que el uso de la información aportada por las estudiantes, sería de estricta reserva y uso a los fines del proyecto de tesis, bajo los criterios éticos de confidencialidad y anonimato. Asimismo, se especificaba que los resultados del proyecto serían recogidos en un informe final que se pondría a disposición del equipo directivo de la escuela, sin identificar directamente los contenidos con las personas participantes. Por último, estaba el compromiso de llevar a cabo capacitaciones docentes sobre contenidos de la ESI, especialmente referidos a DDSSRR, así como también brindar talleres a estudiantes sobre la temática de investigación o cualquier otro núcleo de aprendizaje prioritario de la ESI que, desde la institución, estimaran convenientes y necesarios.

Durante la reunión se profundizaba sobre el proyecto, sobre cómo acordábamos que se lleve a cabo el trabajo de campo (en cuanto a horarios, lugares físicos, turnos, etc.), y también explicitábamos claramente que, si bien no hacíamos firmar un consentimiento informado a las estudiantes, antes de comenzar la entrevista íbamos a dar esa información. En el caso de docentes y equipos de gestión, si se iba a emplear un consentimiento informado.

c) Consentimiento Informado

Para las entrevistas de lxs docentes y equipos directivos, primero se informaba verbalmente sobre la investigación y se les consultaba si disponían de aproximadamente 20 minutos para ser entrevistadxs, y, en caso afirmativo, se les presentaba el Consentimiento informado para que lo leyeran, y si estaban de acuerdo, lo firmábamos, para luego iniciar la entrevista y la grabación. En el Consentimiento informado (Anexo 3) se informaban los objetivos de la investigación, y que para poder cumplir los mismos, se les solicitaba que accedan a que les realicemos una entrevista, la cual sería grabada para un mejor tratamiento

de la información. Se mencionaba que luego se realizaría la desgrabación para su transcripción y análisis por parte de la maestranda, quien se comprometía a guardar en forma confidencial toda la información que se brinde, a tomar todos los recaudos necesarios para proteger la identidad de las personas que participen en el estudio y que no serán identificadas en ningún reporte ni publicación posterior. Además, verbalmente se les informaba que el trabajo de campo se realizaba en 3 escuelas, y que las mismas serían nombradas como Escuela 1, 2 y 3 a los fines de reforzar la confidencialidad.

10). Decisiones metodológicas

Una de las características del diseño de una investigación desde el enfoque cualitativo es que el proceso de investigación es emergente, en el sentido que el plan inicial de investigación no puede ser prescrito rígidamente, que las fases del proceso pueden cambiar, las preguntas y las formas de recoger los datos pueden modificarse, así como lxs individuos y el contexto de estudio (Batthyány & Cabrera, 2011, p. 78).

En esta investigación, esta característica se pudo vivenciar desde los inicios, lo que llevó a que se realicen cambios y adecuaciones, tanto en las técnicas para construir los datos, las instituciones donde realizar el trabajo de campo, así como también en la delimitación tempo-espacial, situaciones que se fueron narrando en el diario de campo desde el inicio. Siguiendo a Martínez (2007, citado en Hipertexto PRIGEPP Taller de Tesis, 2020, 5.2) “el diario de campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas”. En este diario de campo fuimos realizando anotaciones de diversa índole, como impresiones sobre lxs entrevistadxs, los contratiempos, las incomodidades, descripciones de los lugares, de láminas o carteles en las paredes, así como fotografías que tomamos de estos espacios que también integran el diario de campo.

La primera modificación que se llevó a cabo fue la de la delimitación tempo-espacial, que se relacionó con la imposibilidad de continuar el trabajo de campo en un par de escuelas, por lo cual tuvimos que cambiar las instituciones. La causa principal fue la pandemia del COVID 19, que nos imposibilitó el trabajo presencial en las escuelas durante prácticamente todo el año 2021. Durante ese año, las clases presenciales volvieron poco a poco, pero se establecían “burbujas”, donde, por ejemplo, lxs estudiantes de un curso se dividían en dos o tres grupos, cada grupo asistía determinados días y en horarios reducidos. Pero también ocurría que, a causa de algún contagio dentro de esa burbuja, las clases presenciales se suspendían durante dos semanas, como mínimo, para esa burbuja. En ese contexto, donde además el trabajo de lxs docentes implicaba una dedicación horaria superior,

ya que debían llevar a cabo sus tareas tanto en la presencialidad como en la virtualidad, sosteniendo las trayectorias escolares de quienes no podían asistir a las escuelas, el trabajo de campo fue prácticamente imposible. Hacia el último trimestre del 2021 pudimos reunirnos con autoridades de dos escuelas, donde obtuvimos autorización para poder realizar allí el trabajo de campo, llegando a hacer únicamente un relevamiento de las planificaciones de los diferentes espacios curriculares. Como nuestro trabajo de campo dependía también del calendario escolar, se vio limitado durante el período de evaluaciones trimestrales, y suspendido durante los recesos de verano e invierno. Al intentar retomar al año siguiente, nos dimos con que se habían jubilado las directoras de ambas escuelas y no fue posible concertar una reunión con las nuevas autoridades, lo que nos llevó a tener que cambiar de instituciones y comenzar todo de nuevo.

En la búsqueda de nuevas escuelas, nos encontramos con dificultades, ya que en dos de ellas la respuesta fue negativa. Finalmente, logramos contactar con una asesora pedagógica que nos puso en contacto con la directora de su escuela, la cual mostró su excelente predisposición a que realicemos el trabajo de campo en ese establecimiento, el cual está ubicado en el municipio de Yerba Buena, por lo cual cambiamos la delimitación espacial, y el contexto de investigación pasó de ser San Miguel de Tucumán al Gran San Miguel de Tucumán.

A causa de lo que venimos exponiendo, la delimitación temporal también se amplió, hasta abarcar el año 2023.

Las técnicas para la construcción de datos también sufrieron modificaciones. Inicialmente se pensó en utilizar la encuesta como técnica para recabar datos de las estudiantes, y se procedió a la construcción de la misma utilizando Google Formulario, donde armamos un cuestionario con preguntas cerradas y algunas abiertas, y se pensó en la distribución de la misma de manera digital, pero antes hicimos prueba piloto, durante el segundo semestre del 2022, realizando la encuesta de manera presencial (sin compartir el formulario), a unas pocas estudiantes de una de las escuelas seleccionadas y también a estudiantes de los últimos años del secundario que asistieron a una Expo de Oferta Educativa de la UNT¹¹. Se realizaron más de 50 encuestas, cuyos datos no se expondrán en esta

¹¹ Las encuestas se realizaron en el marco de las actividades de extensión e investigación que se llevan a cabo desde el Voluntariado Universitario Comprometidxs con la ESI (Convocatoria 2021- Universidades Solidarias SPU, Resolución de aprobación de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación RESOL-2021-244-APN-SECPU#ME Anexo I). El Voluntariado integra las instancias de formación práctica del Espacio curricular Sociología Jurídica, de la FDyCS UNT. El equipo es interdisciplinario, conformado con estudiantes y graduadxs de abogacía, notariado, tecnicatura universitaria en fotografía, comunicación social, ciencias de la educación, licenciatura en gestión universitaria, profesora en educación especial, maestra de música, psicología, enfermería y odontología. La dirección está a cargo de Larisa Moris, profesora asociada a cargo de Cátedra de Sociología Jurídica (FDyCS UNT). El proyecto fue presentado en una nueva

investigación, ya que muchxs de lxs encuestadx pertencían a distintos departamentos de la provincia, a escuelas tanto públicas como de gestión privada, algunas de ellas confesionales, y fundamentalmente porque, después de esta prueba piloto, realizamos reajustes a las preguntas, agregamos algunas, y quitamos otras.

Esta prueba piloto fue valiosa ya que nos permitió explorar e ir construyendo indicios, pero fundamentalmente nos hizo cambiar la técnica de encuesta a entrevista estructurada, ya que pudimos constatar que era necesario el contacto personal con las adolescentes entrevistadas, que había preguntas que requerían explicaciones, que era necesario indagar, profundizar y repreguntar, como también aclarar palabras o el sentido de lo que se preguntaba. Otra razón importante para la modificación es que, como la encuesta estaba prevista para ser distribuida de manera virtual a través de grupos de Whatsapp de las instituciones, presentaba algunos de los inconvenientes que Batthyány & Cabrera mencionan para las encuestas, como por ejemplo, que la información se restringe a la proporcionada por el individuo (a preguntas generalmente cerradas), la carencia de referencias contextuales y vitales de lxs individuos limita la interpretación de los datos de la encuesta y el desarrollo de una encuesta amplia resulta complejo (2011, p. 88).

Cambiar de encuesta a entrevista estructurada, nos permitía realizar las entrevistas en la propia escuela y en un ámbito de privacidad, lo cual favorecía que se genere empatía con las entrevistadas, poder prestar atención al lenguaje corporal que acompañaba al lenguaje verbal, como por ejemplo las incomodidades, gestos, entonaciones, silencios, hasta a veces una cierta vergüenza (en especial en preguntas iniciales) que luego se desvanecía, y un sinnúmero más de comportamientos que nos permitían el acercamiento empático.

10). a. Delimitación tempo-espacial

El Gran San Miguel de Tucumán (GSMT) o Área Metropolitana Tucumán (AMT) está conformada por la capital San Miguel de Tucumán y la expansión de la urbanización hacia localidades vecinas integradas por cinco municipios: Yerba Buena, Tafí Viejo, Alderetes, Banda del Río Salí y Las Talitas. Abarca casi 313 km², siendo el total de la superficie provincial 22.524 km². Según el censo 2022, la población total de Tucumán es de 1.703.186 habitantes (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC], 2023, p. 11), y un 60% de la población total se ubica en el GSMT. La ciudad de San Miguel de Tucumán cuenta

convocatoria y aprobado (Convocatoria Extensión “UNIVERSIDAD, CULTURA Y TERRITORIO 2022”. Proyecto con trayectoria aprobado mediante resolución RESOL-2023-419-APN-SECPU#ME de fecha 8 de agosto de 2023).

con 584.798 habitantes y el departamento de Yerba Buena que integra el AMT tiene una población de 101.874 habitantes (INDEC, 2023, p.32).

El departamento de Yerba Buena está conformado por el municipio de Yerba Buena y las comunas rurales de Cevil Redondo y San Javier. El municipio de Yerba Buena es de gran importancia por su tamaño, población y ritmo de expansión urbana. Está ubicado a 5 km de San Miguel de Tucumán, con una superficie aproximada de 38 km². Por su parte, el municipio de San Miguel de Tucumán cuenta con una superficie de 91 km².

El trabajo de campo se realizó en tres escuelas, una de ellas ubicada en el municipio de Yerba Buena y las dos restantes en San Miguel de Tucumán.

La delimitación temporal, explícita ya en el título de esta tesis, es 2018-2023, y esta decisión se debe a que, como ya vimos en el apartado de Justificación, en el año 2018 se incorpora “la problemática del aborto” como NAP de la ESI para el nivel secundario y durante ese año se discutió en el Congreso el proyecto de IVE, que finalmente se reconoció como derecho a fines del 2020, y tomamos hasta el tercer trimestre del 2023 (y un poco más), porque es hasta ese momento que realizamos el trabajo de campo.

El trabajo de campo en las escuelas se llevó a cabo desde septiembre de 2021 hasta mediados de octubre de 2023, el cual estuvo atravesado por las particularidades y grandes dificultades que la pandemia del COVID 19 significó en cuanto a la presencialidad en las escuelas, que ya mencionamos anteriormente.

10. b. Técnicas para la construcción de datos

Una de las características de la investigación cualitativa es que, quienes investigan, suelen recoger múltiples tipos de datos, utilizando técnicas como entrevistas, observaciones, y documentos, más que confiar en una fuente única, para luego evaluar toda la información, darle sentido y organizar categorías o temas que atraviesen todas las fuentes de datos (Batthyány & Cabrera, 2011, p. 78). Otros autores acuerdan con esto, mencionan esas técnicas y agregan otras, como la discusión en grupo, la evaluación de experiencias personales, el registro de historias de vida, la interacción e introspección con grupos o comunidades, etc. (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 17). Neuman (1994) destaca que quien investiga desde el enfoque cualitativo, utiliza diversas técnicas de investigación y habilidades sociales de una manera flexible, de acuerdo con los requerimientos de la situación (citado en Hernández Sampieri et al., 2006, p. 18).

La elección de las técnicas se desprende directamente de las opciones teórico-metodológicas, por lo tanto, no estamos ante herramientas neutras sino intencionadas (Bloj, 2010, p. 8). Bloj expresa que “los datos no están disponibles frente a nosotros para ser

recogidos y procesados sino que se construyen”, y esto se hace “a través de un encuadre teórico y analítico y de las estrategias metodológicas de que disponemos” (2010, p. 18). En esta investigación, utilizamos técnicas identificadas dentro del enfoque cualitativo, ocupando un lugar destacado la entrevista.

La entrevista favorece el diálogo y la ampliación de detalles (Guber, 1991, citado en Bloj, 2010, p. 8). Bourdieu (1999) expresa que la entrevista se funda en la escucha activa y metódica que obliga al investigador a darle continuidad natural a esa conversación a tiempo de no perder de vista la línea teórica (citado en Hipertexto PRIGEPP Taller de Tesis, 2020, 4.3).

En nuestro trabajo de campo, utilizamos entrevista estructurada, que es aquella en la que se hacen las mismas preguntas a todos los entrevistados, con la misma formulación y orden (Batthyány & Cabrera, 2011, p. 79), que incluyó tanto preguntas cerradas como preguntas abiertas, así como también se planteaban situaciones donde debían escoger las que consideraban correctas. Este fue el tipo de entrevista para el trabajo de campo con las adolescentes de las distintas instituciones.

Para el caso de las entrevistas a docentes y equipos de gestión, utilizamos la entrevista semiestructurada, en la cual “el investigador dispone de una serie de temas que debe trabajar a lo largo de la entrevista, pero puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular la pregunta” (Batthyány & Cabrera, 2011, p. 90).

Las categorías generadas a partir del análisis de las entrevistas se explicitarán en el apartado de Entrevistas a actores institucionales.

Como complementarias a las entrevistas, utilizamos como técnica la revisión y análisis de las planificaciones anuales de los distintos espacios curriculares, desde primer a sexto año de secundaria de las tres escuelas, buscando describir las concepciones de género, adolescencias y aborto que están presentes en las mismas. Asimismo, realizamos el relevamiento y análisis, a través de las páginas web oficiales, de los programas de capacitación y los materiales para trabajo áulico elaborados por el MEd, referidos a DDRR y aborto especialmente.

10). c. Población y muestra

En las investigaciones cualitativas, la muestra involucra a unos cuantos sujetos porque no se pretende generalizar los resultados del estudio a poblaciones más amplias ni necesariamente obtener muestras representativas, desde el punto de vista estadístico (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 17). Agregamos algunos autores que sobre esa muestra se

“habrán de recolectar los datos” sin que sea necesariamente representativo del universo que se estudia (2006, p. 384).

El muestreo tiene una importancia fundamental para la investigación, por lo cual tuvimos en consideración, entre otros, los siguientes factores que intervienen en su determinación: disponer de la capacidad operativa para poder manejar y analizar los datos que se vayan construyendo; contar con un entendimiento del fenómeno y esto tiene relación también con el hecho que el tamaño de la muestra no se establece desde el inicio, sino que pensamos en un número aproximado, pero la muestra final recién la tuvimos cuando las entrevistas que realizábamos no aportaban información o datos novedosos (“saturación de categorías”). Por último, también tuvimos en consideración el tiempo que nos iban a llevar las entrevistas de acuerdo con el tamaño de la muestra (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 394-395).

Así, y en coherencia con el marco teórico y los objetivos planteados en esta investigación, la investigación se basó en una muestra no probabilística o dirigida, cuya finalidad no es la generalización en términos de probabilidad, sino que está guiada por propósitos que tienen que ver con características de la investigación (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 396), y también se trató de una muestra de participantes voluntarios, pero donde si procuramos que sea diversa, logrando que la muestra, para el caso de las entrevistas a docentes, estuviera constituida por docentes que pertenecieran a distintas disciplinas, y, en lo posible, que la antigüedad en la docencia sea diferente. Es de destacar que debido a las precarias condiciones laborales que enfrenta la docencia, la mayoría de los profesores que integraron la muestra trabajan en varias instituciones (casi mitad hasta en 5 instituciones, algunos en 3 o 4 escuelas, y sólo un par de docentes se desempeña en una sola escuela), lo que de alguna manera nos permitió registrar otras realidades vividas por los docentes, así como también que, al pertenecer a varias instituciones, tienen pocas instancias de reflexión entre docentes y equipos directivos, fundamentalmente porque no tienen tiempo. Esta situación se retomará al momento de desarrollar la parte de las entrevistas a equipos directivos.

Para el caso de las entrevistas a las adolescentes, y en directa relación con los objetivos de esta tesis, las entrevistadas fueron mujeres (no contamos en la muestra con chicas trans, pero si con tres casos de chicos trans, que al momento de tener que responder sobre “cómo se autopercebían”, elegían la opción “hombre” -siendo personas con capacidad de gestar- y un caso que prefirió no decirlo), el rango etario abarcó desde los 13 hasta los 18 años

(con la excepción de 2 entrevistadas que ya habían cumplido los 19 años). Procuramos que la muestra sea diversa en cuanto a la edad y los cursos a los que asisten.

10). d. Acceso al campo

Se entiende el acceso al campo como un proceso por el que, quien investiga, va accediendo a la información fundamental para su estudio (Rodríguez Gómez et al., 1996), y esa inmersión inicial significa sensibilizarse con el ambiente o entorno en el cual se llevará a cabo el estudio, identificar informantes que aporten datos y nos guíen por el lugar, adentrarse y compenetrarse con la situación de investigación, además de verificar la factibilidad del estudio (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 28).

Lograr el acceso al ambiente es una condición para seguir con la investigación e implica obtener permiso de parte de quienes controlan el ingreso, denominados *gatekeepers*, donde es fundamental desarrollar relaciones (Hernández Sampieri et al., 2006, p. 372). En el apartado de Consideraciones éticas mencionamos algunos aspectos informales y formales que se relacionan con el acceso al campo y el contacto con las directoras de las escuelas. Ahora expondremos otras cuestiones que tuvimos en consideración, como por ejemplo detectar y cultivar informantes claves.

Si bien la caracterización de las escuelas se realiza en el apartado siguiente, aquí sólo mencionaremos lo que tiene que ver con el acceso y la permanencia en el campo. En la escuela 1 la informante clave fue la asesora pedagógica, quien nos garantizó un espacio físico especial para poder realizar las entrevistas en privacidad, nos facilitó la captación de las personas a entrevistar, ya que se encargó de ir por los diferentes cursos y organizó que las estudiantes se fueran acercando para ser entrevistadas. Lo mismo sucedió con lxs docentes, teniendo en consideración que pertenezcan a diferentes espacios curriculares. También ella nos dio acceso a la carpeta de Google drive, donde pudimos revisar y analizar todas las planificaciones anuales de los distintos espacios curriculares.

En la Escuela 2 me desempeñé como docente desde hace más de 18 años, pero en el último año ha cambiado el equipo directivo (tanto directora, vicedirectora como asesora pedagógica) con las modificaciones de organización que ello implica, y, además, hubo algunos cambios también en el plantel docente. De todos modos, es un espacio conocido y “familiar”, donde la captación de estudiantes y docentes la realicé yo misma, y también es la escuela donde pude disponer de más tiempo para el trabajo de campo, incluso realizando la prueba piloto.

En la Escuela 3 la directora, luego de ser entrevista, nos derivó con la secretaria, quien nos facilitó algunos datos de la institución y también nos mencionó que podíamos

entrevistar a la psicóloga que estaba al frente del Departamento de Orientación Escolar (DOE). Se trata de una escuela enorme, en cuanto a población estudiantil y a plantel docente, entonces, a pesar de la buena predisposición de quienes nos recibieron, estaban con un sinnúmero de cuestiones a atender y resolver, por lo cual continuamos por cuenta propia la inmersión al campo. Siguiendo a Goetz y Lecompte (1984, citado en Rodríguez Gómez et al., 1996) podemos decir que realizamos el proceso de “vagabundeo”, donde comenzamos a situar aquello que era común, informarnos sobre lxs participantes, dónde se reúnen, etc. Así recorrimos la escuela, poniendo atención a la distribución de los cursos e identificando donde se ubicaban los del ciclo básico y los del ciclo superior, a los horarios de recreos, al horario de salida, ubicando las preceptorías, la sala de profesorxs, etc.

Para la captación de las estudiantes prestamos atención a los momentos en que veíamos mucho movimiento en algún sector de los pasillos, lo que nos indicaba que estaban en hora libre. Así, nos acercábamos a las alumnas, les contábamos de la investigación, de que contábamos con autorización de la directora para estar en la escuela, les explicábamos que quien investigaba también es docente de una escuela secundaria, les mencionábamos todo lo relativo a la confidencialidad y privacidad de lo que se hable en la entrevista, etc. Luego de que aceptaban ser entrevistadas, nos apartábamos a un rincón más tranquilo y realizábamos la entrevista. Muchas veces las propias entrevistadas eran quiénes luego captaban otras compañeras para que las entrevistemos. El patio de la escuela también era un lugar propicio para la captación y para poder realizar las entrevistas de estudiantes.

Para la captación de lxs profesores, nos ubicamos en la sala de profesores, donde pasamos un tiempo observando cómo era el movimiento, y así pudimos advertir que, luego de los recreos, había profesorxs que continuaban en ese espacio, tal vez por tener una hora libre antes de continuar con otro curso. Aprovechábamos esos momentos para acercarnos, contarles sobre el proyecto y demás cuestiones que ya fueron mencionadas en el apartado de Consideraciones éticas. En el diario de campo íbamos tomando notas sobre estas observaciones, distribuciones de aulas, etc.

En la escuela 3, al estar vacante la asesoría pedagógica, le consultamos a la psicóloga a cargo del DOE cómo podíamos acceder a las planificaciones anuales, y ella fue quien nos facilitó esta documentación en préstamo, para que, durante el fin de semana pudiésemos revisarlas, bajo el compromiso que luego le compartamos un informe sobre esa revisión, que sería un insumo importante para pensar acciones a fin de profundizar la transversalización de la ESI en los distintos espacios curriculares.

Es importante aclarar que “lo que llamamos campo no refiere exclusivamente a un espacio geográfico, sino que incluye además ámbitos, actores, situaciones y actividades relacionadas” (Hipertexto PRIGEPP Taller de Tesis, 2020, 2.2). La investigación tuvo como unidades de análisis a las alumnas de nivel secundario (entre 13 y 18 años) que asisten a escuelas secundarias públicas del Gran San Miguel de Tucumán. Las escuelas serán 3: una escuela ubicada en zona Sur de la ciudad de Yerba Buena, una escuela ubicada en la zona Suroeste de San Miguel de Tucumán y una escuela sita en Barrio Norte de la ciudad de San Miguel de Tucumán. También lxs docentes y equipos directivos de las escuelas mencionadas, así como documentos (planificaciones, programas de capacitación).

10). e. Las escuelas

Criterios de selección

Los establecimientos fueron seleccionados por presentar rasgos distintivos, teniendo en común que todas son de gestión pública estatal, pero con realidades diferentes. Los criterios que determinaron su inclusión en el presente estudio fueron:

- Presentar diferencias entre sí respecto de: las características de sus comunidades escolares (como por ejemplo nivel socioeconómico del estudiantado y mucha heterogeneidad en cada institución, en especial en una de ellas), los lugares de residencia de lxs estudiantes (en dos de ellas la mayoría vive en el barrio donde está situada la escuela), la matrícula de estudiantes, el número de docentes, la antigüedad y trayectoria de las escuelas, etc.

- Aprobar el ingreso a su comunidad educativa y aceptar formar parte de la propuesta de investigación (directivxs, docentes y estudiantes).

Consideramos que, en próximas investigaciones, enriquecerá mucho la investigación tomar escuelas del interior provincial.

Breve caracterización

Para garantizar la confidencialidad de la información brindada por las instituciones, las referencias a ellas se realizan en los siguientes términos: Escuela 1, Escuela 2 y Escuela 3. La información que brindamos de cada establecimiento surge de las entrevistas al equipo de gestión, así como de los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) de cada establecimiento, que no son referenciados en la bibliografía para no comprometer la confidencialidad.

La Escuela 1 comenzó a funcionar en el ciclo lectivo 2008, cubriendo la oferta educativa para el nivel secundario de estudiantes pertenecientes a familias de alta vulnerabilidad económica cercanas a la escuela. Se encuentra situada en el Municipio de Yerba Buena, a 10 km aproximadamente del centro de la ciudad de San Miguel de Tucumán. Yerba Buena es un municipio de fuertes contrastes en lo socioeconómico, con zonas

residenciales, numerosos *countries*, así como también asentamientos y barrios que se encuentran en una extrema marginalidad. El AEC hace referencia a que lxs tutorxs de lxs alumnxs, en su mayoría, son empleadxs en los *countries* que están ubicados en el municipio, trabajando como albañiles, jardineros, personal de casas de familia, etc.

En esta Escuela 1, en el año 2023 la matrícula total es de 420 estudiantes, siendo 215 mujeres y 205 varones. La escuela cuenta con dos turnos, al turno mañana asisten 262 estudiantes, de lxs cuales 133 son mujeres y 129 varones. Al turno tarde asisten 158 estudiantes, siendo 82 mujeres y 76 varones. El trabajo de campo se realizó en el turno mañana, donde fueron entrevistadas 30 estudiantes, es decir, casi el 23% de las estudiantes de ese turno. El plantel docente en el año 2023 es de 70 profesorxs. La escuela no cuenta con asesor/a de ENIA ni referente de ESI, pero la asesora pedagógica se encarga también de estas tareas, organizando talleres y actividades en conjunto con el Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS) del barrio, así como capacitaciones internas para docentes, distribución de material sobre ESI, etc.

La Escuela 2 fue creada en el mes de abril de 1987, y, en sus inicios, estaba ubicada en barrio Norte de la ciudad de San Miguel de Tucumán y sólo era para mujeres. La escuela tuvo varios cambios que afectaron y debilitaron un poco su identidad, provocando una disminución en la matrícula debido a la incertidumbre que los cambios generaban. Tuvo cambio de nombre, se amplió la matrícula a varones (por la baja en la matrícula y también para adecuarse al contexto de los nuevos emplazamientos) y sufrió diversas mudanzas, pasando por varios edificios, hasta que finalmente, en febrero de 2002, se trasladó al emplazamiento actual. Se encuentra ubicada a 300 metros de una avenida residencial, en la zona sudoeste y aproximadamente a 4 km de distancia del centro de la ciudad de San Miguel de Tucumán. La escuela comparte la manzana con una escuela primaria.

En la Escuela 2 muchxs de lxs estudiantes que asisten viven en zonas próximas a la escuela, pero un tercio de la población escolar proviene de zonas urbano-periféricas que precisan atención especial de la institución. Hasta hace pocos años, había un asentamiento o “villa” a 50 metros de la escuela, que luego fue traslado a la zona Manantiales Sur, por lo que muchxs de lxs estudiantes provienen también de esa área. El AEC menciona que el contexto socioeconómico de la mayoría de las familias de lxs estudiantes que asisten presentan las siguientes características: comunidad social muy vulnerable, familias numerosas con necesidades básicas insatisfechas, conformación de grupos familiares diversos, precarización laboral, viviendas precarias, estudiantes que se inician tempranamente en la actividad laboral para sostener al grupo familiar, padres y madres que no han completado el nivel secundario ni

primario en muchos casos, problemas de consumos problemáticos, falta de cuidado en cuanto a la atención de la salud, etc.

La Escuela 2 cuenta actualmente con una matrícula de 484 estudiantes, de los cuales 254 son mujeres y 230 varones. Cuenta con dos turnos, al turno mañana asisten 296 alumnxs, siendo 153 mujeres y 143 varones. El turno tarde tiene una matrícula inferior y los estudiantes pertenecen a familias donde las características socioeconómicas mencionadas están muy acentuadas. Asisten 188 estudiantes, de los cuales 101 son mujeres y 87 varones. El trabajo de campo se realizó con estudiantes de ambos turnos, entrevistándose a 60 estudiantes, es decir, un 24% de las alumnas de la escuela. El plantel docente en el año 2023 es de 105 profesorxs. La escuela cuenta con Asesora de Plan ENIA. Actualmente no hay referente de ESI. La escuela tiene una asesora pedagógica.

La Escuela 3 fue creada en 1909 y se dictó la ley respectiva en marzo de 1910. Es decir, a la fecha tiene una antigüedad de 114 años. Estuvo emplazada en diferentes sitios, y en 1946 se comenzó a construir un nuevo edificio, donde se encuentra ubicada desde 1949 a la actualidad. Ocupa una superficie importante de una manzana ubicada sobre una avenida y sobre una calle perpendicular a la misma. Se localiza en la zona denominada Barrio Norte de la ciudad de San Miguel de Tucumán, a pocas cuadras de la plaza principal.

La población estudiantil de la Escuela 3 se caracteriza por ser heterogénea tanto en el aspecto socioeconómico como en la localización de su residencia, dado que provienen de diferentes lugares de la ciudad capital y de ciudades cercanas a San Miguel de Tucumán. Asimismo, las características de los estudiantes del turno diurno son diferentes a las del turno nocturno. Lo común de los alumnxs que concurren al turno noche es que no tienen la edad teórica de referencia, situación originada por las interrupciones en la regularidad de la trayectoria escolar (repetencia y/o abandono). La planta docente es de 170 profesorxs aproximadamente. El Equipo Directivo lo conforman la Directora y tres Vicedirectorxs, uno de cada turno. La matrícula total en el año 2023 es de 2.229 estudiantes, siendo 1.288 mujeres y 941 varones. Al turno mañana asisten 1.047 alumnxs (579 mujeres, 468 varones), al turno tarde concurren 876 estudiantes (540 mujeres, 336 varones,) y al turno noche van 306 estudiantes (169 mujeres, 137 varones). El trabajo de campo se llevó a cabo en el turno mañana, entrevistándose a 30 estudiantes.

La Escuela 3 cuenta con un DOE, y, entre las múltiples funciones que desempeña, se encuentran muchas relacionadas a la implementación de la ESI, como la de organizar charlas y talleres para estudiantes, coordinar y articular actividades sobre ESI con actores externos a la escuela, brindar asesoramiento a docentes, etc. Actualmente la escuela no cuenta con

Asesor/a pedagógica. Al frente del DOE se encuentra una psicóloga, también lo integran dos coordinadores de Tutores y los tutores de cada curso. La escuela cuenta con Asesora de ENIA.

11). Reporte, análisis e interpretación de datos

El análisis es una acción que atraviesa todo el itinerario de la investigación, hay análisis desde el momento que comenzamos a recortar, problematizar y conceptualizar el objeto de estudio. Y no se trata de analizar datos en bruto, porque como ya se dijo, los datos no son recogidos, sino que se construyen a partir de la base empírica y un encuadre teórico (Hipertexto PRIGEPP Taller de Tesis, 2020, 5.2). Así, el proceso analítico exige un trabajo conceptual permanente en diálogo con los registros de campo y sus muchas lecturas.

Rodríguez Gómez et al. (1996) expresan que el análisis de datos puede definirse como “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación”. En el análisis de datos cualitativos, el tratamiento de los mismos se lleva a cabo preservando su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización y sin recurrir a técnicas estadísticas, pero, aclaran lxs autores, ello no representa un obstáculo para que lxs investigadorxs cualitativos recurran a la transformación de los datos textuales en datos numéricos y a su tratamiento cuantitativo con el objetivo de contrastar o complementar las conclusiones obtenidas por vías cualitativas, como lo haremos en el apartado de entrevista a estudiantes.

Ya mencionamos que, en el enfoque cualitativo, la lógica inductiva tiene un peso preponderante, donde tematizar, ordenar, jerarquizar, interpretar, comprender van a ser palabras claves que definen el proceso y los objetivos. Además, en el análisis, no estamos sólo tras la búsqueda de regularidades o temas que se reiteran, sino también de indicios singulares, que pueden estar presentes en un solo discurso y que, sin embargo, devienen en punta de lanza del análisis (Hipertexto PRIGEPP Taller de Tesis, 2020, 5.2).

Hernández Sampieri et al. (2006, p. 21) agregan que el investigador involucra en el análisis sus propios antecedentes y experiencias, así como la relación que tuvo con los participantes del estudio.

En esta investigación, el reporte, análisis e interpretación de los datos se organiza en dos partes. La primera parte se refiere a las entrevistas a diferentes actores institucionales. La segunda parte abarca el relevamiento y análisis de las planificaciones docentes así como el relevamiento y análisis, a través de páginas web oficiales del MEd y de FORMAR, de los materiales áulicos y capacitaciones docentes sobre DRRR y aborto, relevamientos y análisis

que son complementarios de los datos construidos a través de las entrevistas a actores institucionales, con el objeto de realizar una triangulación y contrachequeo como estrategia para la validación del conocimiento producido.

El relevamiento y análisis del marco normativo, si bien podría haberse incluido como parte de este apartado, preferimos colocarlo a continuación del marco teórico, donde abordamos perspectiva de género, autonomía progresiva y adolescencias, categorías que fueron tenidas en consideración para el análisis normativo.

11). a. Entrevistas a actores institucionales

En este apartado expondremos y analizaremos los datos que se fueron construyendo a partir de las entrevistas que realizamos en las escuelas.

Las entrevistas fueron individuales, focalizadas y proyectivas (de Souza Minayo, 2012), y en el propio espacio de lxs entrevistadxs, es decir, la escuela. Entrevistamos a cada unx de manera individual y tratando de generar un ambiente de confianza, también nos focalizamos especialmente en la implementación de la ESI, particularmente en los DDDR y el aborto, y proyectivas en el sentido de conocer qué siente y qué le genera a cada docente abordar esas temáticas y en el caso de las estudiantes ver si identificaban estos derechos como derechos humanos, sus inquietudes, sus dudas y conocimiento en cuanto a la exigibilidad de estos.

Elaboramos dos modelos diferentes de entrevistas semiestructuradas, según a qué grupo de personas eran dirigidas, teniendo en cuenta que cada rol tenía información y miradas diferentes, pero complementarias: entrevista a docentes y entrevista a autoridades (equipo de gestión en sentido amplio: director/a, vicedirector/a y asesor/a pedagógicx). Estas entrevistas fueron grabadas y posteriormente se procedió a la desgrabación y análisis de estas. Para las entrevistas estructuradas de las estudiantes, como ya explicamos anteriormente, las realizamos utilizando un cuestionario de Google drive, que iba siendo cargado por quien entrevistaba, y contenía preguntas cerradas y algunas abiertas.

Entrevista a docentes

Se entrevistaron a 16 docentes, cinco docentes de la Escuela 1, seis docentes de la Escuela 2 y cinco docentes de la Escuela 3. La riqueza del grupo radica en la diversidad de formaciones de grado que presentan lxs participantes, la variedad de espacios curriculares a su cargo y la antigüedad de cada unx en las instituciones y la docencia. Asimismo, algunxs se han formado en Institutos de Enseñanza Superior, en Institutos terciarios de gestión privada, y también hay graduadxs de la UNT.

Los datos obtenidos de las entrevistas son consignados como anónimos y codificados para resguardar la integridad de cada participante y otorgarle la libertad suficiente para hablar sin temor a ser juzgado. Se emplean citas textuales de cada uno, sin exponer datos que pongan en riesgo su identidad.

El modelo de entrevista semiestructurada, presentaba las mismas preguntas para todos los entrevistados docentes. El intercambio y la charla generaron otras preguntas. El instrumento utilizado para docentes contiene 25 preguntas (Anexo 4). Las mismas estaban secuenciadas deliberadamente con el fin de cumplir algunos de estos objetivos:

- Especificar la formación de base de los docentes, indagando si tuvieron aproximación a contenidos referidos a la ESI durante su formación de grado.
- Revelar preconcepciones, creencias o información desvirtuada sobre temas relacionados a la ESI, en especial género, perspectiva de género, DDSSRR y aborto.
- Valorar la legitimidad que tiene la Ley ESI dentro de las instituciones.
- Estimar sobre el conocimiento del marco normativo de la ESI, especialmente la Resol. CFE 340/18 y su anexo, que establece los NAP de la ESI.
- Indagar si existe cierto temor al abordaje de los DDDR y el aborto, como consecuencia de un imaginario de los docentes de conflicto con familias y/o a la ausencia de un conocimiento o la carencia de habilidades para desarrollar el tema debido a la falta de capacitación, o bien si estaban condicionados por prejuicios o creencias que obstaculizaban el abordaje.
- Indagar si el MEd organiza y oferta capacitaciones docentes, así como también si elabora y distribuye material áulico referido a los DDDR y a la IVE/ILE.
- Ponderar el impacto que tienen las capacitaciones docentes en la implementación de ESI, especialmente en materia de DDDR y aborto.
- Visibilizar las concepciones de adolescencias presentes en las instituciones, en cuanto a considerar a los estudiantes como sujetos de derecho. No hay preguntas específicas para este ítem, más bien la totalidad del cuestionario permite develar esta concepción.

Las categorías generadas a partir del análisis de las entrevistas fueron: formación y/o capacitación en ESI; concepciones sobre género, adolescencias, DDDR y aborto; legitimidad de la ESI en la escuela; conocimiento sobre el marco normativo de la ESI, en especial la Resolución CFE 340/18; obstáculos, temores y resistencias; importancia de la capacitación docente.

Como hay temas que participan en más de una categoría (especialmente las que tienen que ver con capacitaciones en ESI, ausencia de capacitación o insuficiencia de la

misma, temor para abordar temas debido a la falta de capacitación, conocimiento sobre las ofertas de capacitación del MEd y de la existencia de materiales elaborados por dicho Ministerio sobre DDRR y aborto, impacto e importancia de la capacitación docente para la implementación de la ESI), se da una superposición entre las áreas temáticas, y, como expresan Rodríguez Gómez et al (1996), se habla en estos casos de “membrecía de una categoría, para expresar en qué grado determinada unidad puede formar parte o ser miembro de ella”, dándose el caso que algunas temas analizados tienen membrecía a más de una categoría. Por esto, en la escritura, tomamos la decisión de no separar en apartados el análisis por categorías, lo que no impide que se puedan identificar claramente las categorías en el análisis. Asimismo, para varias categorías, distinguimos las escuelas para el análisis, debido a singularidades que se presentaban, haciendo luego comparaciones entre las instituciones.

En la Escuela 1 la formación de base de lxs docentes entrevistados corresponden a titulaciones de abogada, profesora en lengua y literatura, profesor de matemáticas, licenciado en artes plásticas y profesora de ciencias sociales y biología. Ningunx de los entrevistadxs tuvo materias o contenidos relacionados a la ESI durante su formación docente, a pesar de que tres de ellxs se graduaron con posterioridad a sanción de la Ley N° 26.150.

En la Escuela 2 la formación de base de lxs docentes entrevistados corresponde a titulaciones de licenciado en teatro, profesor en juegos teatrales e intérprete dramático, profesora de derecho y profesora de ciencia política, profesora en ciencias biológicas, profesora de matemáticas y física, profesora de química y abogada. Lxs docentes entrevistados en esta escuela, tampoco han tenido ESI durante su formación docente, a pesar de que la mitad de ellxs se graduaron mucho después de la sanción de la Ley 26.150.

En la escuela 3 lxs docentes entrevistadxs tienen titulaciones de profesora de historia, profesora de geografía, profesor de ciencias políticas, abogado, profesora de lengua y literatura. Todxs lxs entrevistados manifestaron no haber tenido ESI cuando se estaban formando como docentes, aun cuando tres de ellxs se graduaron varios años después de la ley de ESI.

Podemos ver que todxs lxs docentes entrevistados de las tres instituciones manifiestan que no han tenido formación en ESI durante sus estudios terciarios o universitarios, a pesar que muchxs de ellxs se han graduado con posterioridad a la Ley N° 26.150, lo que ya nos permite inferir un obstáculo para la implementación de la ESI en sus prácticas docentes.

En la Escuela 1, los espacios curriculares que tienen a su cargo en la escuela son Derechos humanos y educación solidaria, Tutoría, Lengua y literatura, Matemáticas,

Educación plástica, Imágenes y contextos, Diseño, Cultura y estética contemporáneas, Geografía, Biología, Matemáticas, Físico-química. La carga horaria de lxs docentes entrevistadxs en esa institución no supera las 10 horas, salvo en un caso que tiene 23 horas.

En la Escuela 2 los espacios curriculares que tienen a su cargo lxs docentes entrevistadxs son Cultura y estética contemporáneas, Tutoría, Formación ética y ciudadana, Biología, Proyecto de investigación, Matemáticas, Física, Físico-química, Química, Bioquímica, Sociología y Ciencias políticas. La carga horaria de lxs docentes varía, tres docentes tienen más de 25 horas, una docente 15 horas y dos docentes tienen menos de 9 horas. Tres docentes trabajan en 5 escuelas, dos trabajan en tres, y sólo una docente trabaja en una escuela.

En la Escuela 3 las asignaturas que tienen a su cargo lxs entrevistadxs son: Historia, Educación ética y ciudadana, Geografía, Geografía de Tucumán, Formación ética y ciudadana, Proyecto, Lengua y literatura. La carga horaria en la institución es de 18 horas para cuatro de ellxs y de 36 horas para otrx. Dos de lxs entrevistadxs trabajan en 3 escuelas, otrx en 5 escuelas y sólo una docente se desempeña en una sola institución.

Encontramos coincidencias en que muchxs de los docentes entrevistadxs de las tres escuelas, trabajan en varias instituciones, situación que ya fue mencionada en el apartado población y muestra.

En la Escuela 1 la ESI está legitimada en la institución, lxs entrevistadxs manifiestan que, si bien es un pedido de las autoridades directivas incluir contenidos de ESI en las planificaciones, para ellxs es ya algo natural hacerlo, y mencionaron algunas de las temáticas que tratan: cuerpos, abordaje de la amistad, de la familia, vínculos, identidad de género, métodos anticonceptivos (MAC), cuidado del cuerpo y la salud, violencia de género, día de la mujer abordando datos estadísticos, orientación sexual, mujeres científicas destacadas, reproducción, derechos referidos a las mujeres, embarazo no intencional en la adolescencia, las mujeres en la ciencia, etc.

En la Escuela 2 la ESI está legitimada, la mayoría de lxs entrevistadxs manifiestan que hay un pedido expreso de las autoridades de la escuela sobre incorporar la ESI en todas las materias, y sólo una persona de las entrevistadas manifestó que no incorporó la ESI en sus planificaciones¹². Las temáticas que mencionaron el resto de lxs profesorxs como incorporadas en las distintas planificaciones son: diversidad, discriminación, masculinidades (hay un proyecto entre varias materias), calendario de efemérides relacionadas a la ESI (3 de

¹² Planificaciones que corresponden al espacio curricular de Matemática.

junio: violencia de género, en mayo diversidad sexual), embarazo adolescente, MAC, infecciones de transmisión sexual (ITS), violencia en el noviazgo, relaciones socioafectivas, derechos de la mujer, diversidad de cuerpos (nombran ley de talles), socialización y construcción social de los géneros, estereotipos de género, las olas del movimiento feminista, DDSSRR, etc.

En la escuela 3 surge que está un poco debilitada la legitimidad de la ESI, si bien cuatro docentes manifiestan que si hay un pedido de las autoridades de incluir la ESI en las planificaciones, sólo tres docentes lo tratan en el aula, y mencionan los siguientes temas: trabajo de la mujer desde la prehistoria, edad antigua, edad media, mujeres indígenas, prevención de enfermedades, cuidado, respeto hacia el otro, identidad de género, embarazo no deseado, bullying, acoso, etc. Una docente manifestó que no incluyó temas de ESI, otro docente que los pone pero que no los trata.

En la Escuela 1 la mayoría de lxs entrevistadxs no conoce la Resol CFE N° 340/18 y su anexo, que establece los NAP de la ESI para los distintos niveles educativos. En la Escuela 2, cuatro de lxs entrevistaron manifestaron conocerla, y coincide con quienes han hecho alguno de los cursos y actualizaciones sobre ESI que oferta el INFoD, el PNESE desde el Ministerio de Educación de la Nación. En la Escuela 3, todxs manifiestan conocer la resolución, y sólo unx de lxs entrevistadxs realizó cursos o capacitaciones del INFoD, y dos comentaron que hicieron cursos ofertados por el MED, aunque unx de ellxs manifestó no trabajar la ESI en las materias a su cargo.

Con respecto a las preguntas sobre si les han llegado ofertas de capacitaciones sobre DDR y aborto especialmente, organizadas por el MEd, como también sobre si saben si la escuela cuenta con materiales sobre dichas temáticas elaborados y entregados por el MEd, en la Escuela 1 todxs lxs entrevistadxs manifestaron que no. En la escuela 2, todxs lxs entrevistados respondieron que desconocen si hay material elaborado y entregado por el MEd sobre DRR y aborto, cuatro responden que tampoco les han llegado ofertas de capacitación sobre estas temáticas que estén a cargo del MEd, y sólo dos entrevistadxs manifestaron que sí. Unx de lxs entrevistadxs comentó que:

“Si, actualmente estoy haciendo un curso, son 4 encuentros presenciales, es sobre embarazo no intencional en la adolescencia, la segunda cohorte, creo que lo da el ministerio de educación, y algunos de los temas que vamos viendo son la ILE, IVE, la ley de ESI, métodos anticonceptivos, violencia en el noviazgo y también ITS” (FGE2).

En la Escuela 3, dos entrevistadxs manifestaron que llegaron ofertas de capacitaciones, referían sobre a que “un equipo de ESI del Ministerio vino a la escuela, hace como un año, y dieron sobre ESI, pero no me acuerdo si eso específicamente, o ESI en

general” (KME3), y otrx expresó que “si recibí ofertas, las hice y las aplico en la actualidad” (GDE3). El resto de lxs entrevistadxs manifestaron que no conocen si llegaron ese tipo de ofertas de cursos. Con respecto a la consulta sobre si saben si han llegado materiales sobre DDDR y aborto, elaborados por el MEd, todos coincidieron en que desconocen.

Dos de las preguntas buscaban obtener respuestas rápidas, espontáneas y desde el conocimiento y posicionamiento actual de lxs entrevistadxs, sobre qué entendían por género, perspectiva de género y DDSSRR. Consideramos necesario transcribir casi todas las respuestas, porque se refieren a una categoría importante que tomamos en cuenta en el análisis, y más allá de la interpretación que podamos realizar, ha habido mucha diversidad en lo que expresaron. Algunas fueron acortadas, porque se desviaban un poco del tema, eran redundantes, o contenían información que comprometía la confidencialidad.

En la Escuela 1, estas fueron las respuestas:

“Y bueno, es que son como sutiles, no? los términos pero espera. ¿Podemos cortar y retomamos? (...)”¹³ **Género** tiene que ver con las situaciones, creo yo no, de todo lo que uno puede visibilizar con las situaciones donde se asignan a hombres y mujeres roles, la identidad sexual con la percepción que tiene cada individuo con respecto a sí mismo y la **perspectiva de género** es esto social de visibilizar de alguna forma la situación y problemáticas de género (...) Y **sexuales y no reproductivos y reproductivos** y bueno, está la ley que hace este abordaje y yo creo que la ley ha venido de alguna forma a realizar o a resaltar una cosa que no se hablaba, de los derechos de la sexualidad y la no reproducción, de poder elegir si ser madre, o no serlo los métodos que tenemos en cuanto a cuidar el cuerpo, los métodos específicos, yo hago un abordaje así en el aula, porque los biológico no lo explico, prefiero que lo explique un docente de ese cargo” (PVE1).

“**Género**, podemos hablar de los diferentes géneros que se dan acá en la escuela que podemos ver la diversidad que tenemos acá con los chicos. **Perspectiva de género** a donde ellos apuntan, hacia los cambios, las transformaciones que van pasando, incluso acá vimos los cambios de género de los chicos y la última como **derechos sexuales y reproductivos** también que ellos, más en cuarto año, que ellos investigan y quieren saber el derecho que tienen a conocer de ellos mismos su cuerpo y su forma de cuidarse” (KTE1).

“**Género** es lo que uno se percibe. **Perspectiva de género** a lo que uno aspira. Y los **derechos sexuales reproductivos y no reproductivos** son los derechos que tenemos, como explicarte, no los conozco exactamente” (DME1).

“**Género**, bueno, básicamente hay que aclarar, que como se autopercibe la persona (...) Por **perspectiva de género**, bueno la formación, o sea, (...) tenés que plantear el proceso que tiene la especie humana, de personas, el proceso que es llegar a persona (...) Y los **derechos sexuales reproductivos y no reproductivos**, no, no estoy al tanto de todos los derechos, eso sí, reconozco, no me he puesto a leerlo. Eso me falta” (LPE1).

“Bueno, nosotros somos de otra época, sé que hay varios tipos, digamos de **género** hoy en día que son un montón, que no me los sé a todos, pero sí, todos los días aprendo algo nuevo. **Perspectiva de género** la verdad que no sé. De **derechos sexuales y reproductivos** sí, sobre cómo cuidarse, cuidar el cuerpo, evitar enfermedades” (SME1).

Respuestas en la escuela 2:

¹³ En nuestro diario de campo dejamos anotado que cortamos la grabación, se lx notó un poco incómodx, se le explicó que no se trataba de dar respuestas correctas, pero solicitó retirarse unos minutos. Luego regresó, pidió que se le repitiera la pregunta y mirando su celular de vez en cuando, comenzó a responder.

“**Género** una forma de mirar, una manera de posicionarse ante ciertas situaciones que pasan y ante la vida. **Perspectiva de género**, eso, analizar y entenderse desde un género. **Derechos sexuales reproductivos y no reproductivos**, algo que todos tenemos y que nos pertenece a todos y de los cuales todos gozamos y a los cuales todos tenemos que respetar” (JLE2).

“**Género** no tan solo alusión al tema del sexo biológico, sino esa construcción social, que la persona a lo largo de su vida va construyendo, como se percibe. **Perspectiva de género**, no sé bien, de a poco me voy interiorizando con el tema, porque a pesar que me recibí en el 2017, no tuve formación en ESI en los profesorados, todo lo de ESI para mí es nuevo (...) **Derechos sexuales y reproductivos** los derechos que tienen las personas, el conocimiento que tengo de que las adolescentes ya pueden acceder, digamos ir a la consulta y pedir los métodos anticonceptivos sin necesidad de ir con una persona mayor, que te podés sentar a conversar con el profesional y que te brinde la información correspondiente para que vos cuides tu salud y poder vivir tu sexualidad plenamente” (LCE2).

“**Género, perspectiva de género, derechos sexuales y reproductivos** lo relaciono con libertad de elección, me suena a ESI, a derechos y obligaciones” (FGE2).

“Sobre **género** respeto por el hombre y la mujer, igualmente con **perspectiva de género** y después con los **derechos sexuales y reproductivos**, bueno, sobre **derechos sexuales** no conozco mucho” (LSE1).

“Voy a responderte diciendo lo primero que me viene a la cabeza. Con **género**, pienso en educación sexual. Con **perspectiva de género**, identidad. Y con **derechos sexuales y reproductivos**, pienso en libertad de elección” (MBE2).

“Bueno, es para largo, son conceptos que se han ido construyendo y se siguen discutiendo. Pero, de manera breve, puedo decir que el **género** es una construcción cultural que no necesariamente tiene que ver con las diferencias biológicas y físicas, que la **perspectiva de género** es como una lente que nos permite ver la realidad de manera crítica y ver cómo se ha usado la diferencia física y biológica de los sexos para crear y reproducir estereotipos de género que lo único que hacen es poner a las mujeres y al colectivo de la diversidad en una situación de desigualdad y cómo esos estereotipos siguen vigentes y creando desigualdades, y sobre **derechos sexuales y reproductivos y no reproductivos**, que son derechos humanos, que se relacionan con la libertad de elegir, de vivir la sexualidad, de disfrutar de la sexualidad sin sufrir violencia, tienen que ver con la autonomía, en especial de las mujeres para decidir sobre sus cuerpos, sobre si quieren o no tener hijos” (LME2).

Respuestas en la Escuela 3:

“**Género** bueno antes era varón mujer, pero ahora se ha extendido, o sea hay más géneros, como que se extendió. El homosexual y lesbiana, el homosexual es para el hombre y lesbiana para la mujer, verdad? Creo que estoy usando bien los términos. **Perspectiva de género**, en qué sentido? No le entiendo. No sé (...) Y **derechos sexuales** bueno, yo les comentaba a los alumnos que dos hombres en la actualidad yo he visto con bebés, en las películas, piden el vientre alquilado, yo he visto parejas con bebés (...) son los nuevos tipos de familias que se vienen y hay que respetar en la familia que se cría ese niño que se vienen nuevos tipos de familia. Sí, igual que de dos mujeres son nuevos tipos de familias que se van a integrar a la sociedad” (KME3).

“Los **derechos sexuales** lo relaciono con la idea de que, por ejemplo, los adolescentes pueden acceder libremente a las cuestiones de cuidado anticonceptivos, pueden también informarse, pueden ir a al hospital, incluso en los CAPS cuentan con ginecólogos (...) con respecto a la cuestión de **perspectiva de género**, la estoy vinculando la diferencia entre mujer y varón, la igualdad entre los dos sí eso nomás podría decir” (MGE3).

“**Género** y bueno, nosotros hacemos parlamentos, lo hacemos trabajar a los chicos sobre el tema, sobre el noviazgo adolescente. Habla sobre la identidad y sobre género también. **Perspectiva de género** hace referencia a la aceptación como de su persona, yo soy varón, yo soy mujer, prácticamente y el **derecho sexual** hace referencia, porque hay dos diferencias, la educación sexual integral que integra todo los derechos, género, todo, en cambio la educación sexual reproductiva hacer referencia sobre las prevenciones y sobre las enfermedades” (GDE3).

“**Género** con las plantas, no tenemos que hablar de género, tenemos que hablar de sexo, somos sexo masculino, sexo femenino, género tienen las plantas. **Perspectiva género** lo asocio con el aborto, y **derechos sexuales y reproductivos** lo asocio con la parte individual de la persona” (SME3).

“**Género** es lo que te identifica como persona, lo que vos sientes más allá de lo que sea tu sexualidad, tu genética, es ese sentirme hombre o sentirme mujer de acuerdo a lo que me produzca digamos el placer la comodidad y sentirme bien conmigo y con el medio. **Perspectiva de género** quizás tenga que ver con lo los demás te engloban que esperan que tengas a una determinada consigna, un determinado código, un determinado canon y cuando no estás dentro de esos moldes estipulados y como que son, entre comillas, los raros. Creo que esa perspectiva debería ser más amplia, ser lo que yo siento que debo ser. **Derechos sexuales y derechos reproductivos**, creo que cada persona tiene el derecho de elegir si desea convertirse en padre o madre, es una cuestión libre que no debería estar condicionada bajo ningún concepto (...) Creo que por tradición, muchas veces, te realizas como mujer si sos mamá, y eso ya pasa por una cuestión muy personal sobre todo en la adolescencia donde a los chicos se les está dando todos los medios para cuidarse, de poder decidir qué es lo que desean hacer, y eso es válido totalmente, eso de romper los estándares” (ASE3).

En la escuela 1 la mayoría de lxs estrevistadx, al momento de conceptualizar los términos mencionados, evidencian una información desvirtuada e incompleta, en especial en lo referido a género; y una información desvirtuada y también desconocimiento sobre perspectiva de género y sobre DDSSRR. Sólo una persona mostró más solvencia al conceptualizar, pero fue quien nos pidió cortar la entrevista. También coincide con quien nos manifestó haber hecho cursos y diversas capacitaciones sobre ESI.

En la escuela 2 también surge una información incompleta, así como un desconocimiento, en especial al momento de responder sobre perspectiva de género y DDSSRR, pero en algunas respuestas si se evidencia que hay docentes que conocen un poco más del tema, y esto coincide especialmente en las respuestas de dos docentes que nos comentaron que han hecho diversas capacitaciones sobre ESI.

En la Escuela 3 hay un notable predominio de una información desvirtuada, también desconocimiento de los conceptos e incluso prejuicios y denostaciones negativas. Sólo una de las entrevistadas evidenció en sus respuestas más conocimiento, aunque incompleto.

Con respecto al aborto, transcribimos algunas de las respuestas, diferenciándolas por escuela.

Escuela 1:

“Es un debate...no estoy en contra ni estoy a favor. Creo que es un tema y **una decisión muy personal y depende del contexto**, las circunstancias” (KTE1).

“El aborto para mí **es un derecho**, yo en lo personal y aclaro, no expongo mi opinión personal en el curso, sino que siempre esquivo cuando los chicos quieren mi opinión, yo lo dejo siempre en el marco de un debate, pero mi opinión personal para mí es un derecho de la mujer” (LPE1).

“No estoy a favor del aborto, **soy madre y tengo tres hijas, pienso que cuando uno tiene un ser creciendo dentro tuyo es por algo**, también creo mucho en Dios, (...) y **todas estamos capacitadas para en algún momento ser madre** y afrontar el día a día, no es fácil uno va aprendiendo (...) sí entiendo que **hay situaciones en las cuales es necesario un aborto, personas que han sido violadas**” (SME1)

En la escuela 1 sólo uno de los entrevistadxs identifica el aborto como un derecho. Pero también apareció, en un par de respuestas, la idea que se trata de una decisión personal. Asimismo, pudimos encontrar respuestas desde un enfoque moralista, centrado en cuestiones religiosas, que se enfocan en el “deber ser” sin tener en cuenta los sentimientos y experiencias reales de las personas, salvo que se trate de una violación, donde también aparecen estereotipos de género, en cuanto a la maternidad como único destino de la mujer.

Escuela 2:

“**Decidir sobre la vida primero de uno**, tomar una decisión sobre cómo uno quiere vivir eso” (JLE2).

“El aborto es la interrupción voluntaria del embarazo, en cuanto a si estoy a favor o en contra, **si es necesario tiene que hacerse**, si hay una niña que ha sido violada, o una mujer que no puede hacerse cargo, hay una que ley que la ampara y puede ejercer ese derecho. En una clase una alumna preguntó si un aborto con unas ratas era factible hacerse, entonces le dije que no, buscamos esa técnica que ella decía, y luego las técnicas o procedimientos que si se pueden hacer y son seguros. Entonces, si bien hay algunos que están en contra del aborto, siempre yo hago hincapié que **es una ley, se tiene que respetar, puede no gustarme y puedo no elegir esa opción, pero si es una ley es un derecho, y si una persona quiere hacer uso de ese derecho, no puede ser cuestionado por nosotros**” (FGE2).

“El aborto para mí es **decirle no a la vida**, y eso es **grave**. Yo creo, yo personalmente, no estoy de acuerdo con el tema del aborto, **para mí el embarazo es lo máximo y el niño o niña deben nacer sí**” (LSE2).

“El aborto es un **derecho de las mujeres y de las personas con capacidad de gestar**, para decidir sobre sus propios cuerpos, decidir libremente si quieren o no continuar con un embarazo, sea cuál sea la razón que tengan” (LME2).

En la escuela 2 aparecen respuestas que hacen alusión a la decisión sobre el propio cuerpo, sólo dos docentes hacen referencia a que se trata de un derecho o que hay una ley al respecto que ampara a quien decida acceder a un aborto, y también aparece el enfoque moralista, que sostiene una oposición de valores (vida/muerte), algo que es grave, que va en contra de la vida, en este caso, del feto, aunque se hable de “niño o niña”.

Escuela 3:

“Bueno, el aborto yo no lo haría, yo creo que el **bebé tiene que nacer y si no lo quiere como mamá, que lo puede dar en adopción** porque hay muchas familias que están esperando un bebé o sea, pero podría dar en adopción, hay opciones, darlo en adopción y que no sea tan rígido el sistema para adoptar, porque es un sistema que lo dejan los chiquitos hacerse grandes, no?” (KME3).

“El aborto el deseo de no llevar a cabo un embarazo, **dependiendo las circunstancias** también como siempre digo, pero también la **falta de acompañamiento** a veces de los padres está vinculado a eso, quizás la **falta también de conocimiento sobre los métodos anticonceptivos** sobre el uso que a veces va de boca en boca como se tiene que usar y no asisten a los lugares que tienen que ir para para poder evitar el embarazo” (MGE3).

“El aborto es algo que **es una ley fundamentalmente** la tenemos que respetar, en mi condición no estoy de acuerdo pero la respeto, cuando se discutió la ley en el 2018, se habló con respeto porque nosotros tenemos debates los días viernes, entonces se respetó las diferentes perspectivas, uno habló a favor, el **provida** y otro el aborto, pero siempre respetando uno al otro su doctrina y sus posturas con buenos motivos y con unos fundamentos” (GDE3).

“El aborto es sinónimo de **muerte**. Cuando era el tema del debate de la ley, en el 2018, los chicos te preguntan, cuál era mi posición, y yo dije **yo apoyo las dos vidas**” (SME3).

“Complicado, complicado, no me esperaba esa pregunta. Yo creo que antes de dar una opinión **hay que conocer la realidad que lleva a una mujer a esa situación**, porque muchas veces sí sabemos que hay una imprudencia, un embarazo no deseado, un temor de lo que puede pasar. Creo que no es fácil darte una respuesta para mí, porque creo que hay que escuchar el por qué esa mujer quiere llegar a un aborto” (ASE3).

En la escuela 3, al igual que en las otras escuelas, aparecen respuestas desde el enfoque moralista, retomando discursos que estuvieron presentes en los sectores conservadores durante los debates de la ley: el sí a la vida, defensa de las dos vidas, la opción de dar en adopción, etc., incluso para quien lo reconoce como derecho, también en su discurso aparecen connotaciones moralistas (“provida”). En este sentido, como ya mencionamos en los antecedentes, Kornblit, Sustas y Adaszko (2013) refieren a que las respuestas de lxs docentes, en la región NOA, presentan como rasgo principal un perfil conservador y que están atravesadas por el modelo moralizante (p. 60-61). Asimismo, podríamos distinguir el enfoque biomédico, al mencionar el aborto como consecuencia de conductas riesgosas, como no saber usar MAC. Si bien aparece en el discurso frases que hacen referencia a “conocer la realidad de las personas”, “depende las circunstancias”, seguramente manifestadas desde la empatía, pero que se corren de lo central: el derecho a decidir sobre el propio cuerpo, a decidir sobre si tener o no tener hijxs. Además, en las “circunstancias” aceptadas aparece si el embarazo es producto de una violación, en lo que encontramos coincidencia con los resultados expuestos por Kornblit, Sustas y Adaszko (2013, p. 75) mencionados en los antecedentes.

Podemos observar que, aun con algunos matices que suavizan o que radicalizan, hay semejanzas en las concepciones sobre el aborto que aparecen en las tres escuelas, como también en que son lxs menos quienes reconocen el aborto como un derecho.

En la Escuela 1 todxs lxs entrevistadxs manifestaron que en sus clases ha salido la temática del aborto, a instancia de lxs propixs estudiantes, que se generaron debates, y siempre en un marco de respeto. En la escuela 2, sólo una docente manifestó que no salió el tema del aborto en sus clases, y lo mismo se evidenció en la Escuela 3.

Sin embargo, con respecto a la pregunta sobre “si tuvieran que incluir, de acuerdo con los NAP de la ESI para el nivel secundario, ‘Distintas miradas sobre el aborto (como problema ético, de salud pública, moral, social, cultural y jurídico, etc.)’ ¿cómo se siente al respecto? (lx incomoda, cree que no está lo suficientemente formado/a o simplemente no le agrada) ¿Para qué curso lo incluiría? ¿Por qué?”, algunas de las respuestas fueron las siguientes:

“Y bueno un **tema complejo, si lo tengo que abordar lo abordo**, me siento a hacer una profundización, pero lo hago y busco las herramientas (...) Lo incluiría para los **cursos más grandes**, los cuarto, quinto y sexto, porque creo que ya podés hablar de muchas más cosas (...) ya te preguntan y ya te ponen en cuestión, y ya puede surgir una discusión, un debate con respeto” (PVE1).

“**Sí me agrada** (...) La incluiría para el **ciclo orientado**, porque ya están preparados, más maduros (...) algunos que otros tiene pareja” (KTE1).

“**Si me gustaría tratarlo, yo creo que para el ciclo orientado** (...) también es importante para los más chicos, pero se me hace que por ahí son más sensibles, los chicos son muy pequeños todavía a los 12 años” (DME1).

En la escuela 1, la mayoría coincide en que no les incomoda la temática, pero que prefieren abordarla con estudiantes del ciclo orientado, especialmente de quinto y sexto año.

Sin embargo, unx de lxs entrevistadxs manifiesta:

“La verdad que **me incomoda un poco** porque ya he tenido situaciones en las cuales **hay alumnos que son de otras religiones, como evangelistas o adventistas y ya he tenido cuestionamientos**, de chicas que son muy liberales y feministas que te plantean desde su punto de vista, entonces no sabes que responderle al alumno, uno puedo estar informado pero cuando se generan estos tipos enfrentamiento entre ellos es medio incómodo también para el docente (...) **Lo incluiría para un quinto año, el alumno está mucho más maduro entiende muchas cosas, se puede debatir de determinados temas, porque si bien ya hay chicas de 13 o 14 años embarazadas**, pero pienso que es mejor hablar de esto cuando el alumno está mucho más maduro” (SME1).

Llama la atención la referencia que hace a chicas embarazadas del ciclo básico, pero aun así no considera la necesidad de brindar información para que estas niñas conozcan que cuentan con el derecho a la IVE como opción.

En la Escuela 2, estas fueron algunas de las respuestas:

“**Fundamental que se trate**, sí me parece que es complejo, porque ahí como que se mete en un terreno de lo ético para algunos, para otros no. Entonces es un terreno tenso pero que me parece que hay que charlarlo (...) y hay que informar para que se sepa y bueno y según eso quien necesita decidirlo puede hacerlo” (JLE2).

“Si lo tuvieras que incluir en un cuarto, quinto y sexto, lo daría, **no es lo que más me agrada, pero si se tiene que dar**” (FGE3).

“**Creo que no estoy lo suficientemente preparada para hablar de eso y lo incluiría en el ciclo orientado** porque me parece que ahí surgen más preguntas sobre esos temas en los chicos” (MBE2).

“**No me incomoda**, y como docente estoy además obligada a abordar esta temática. **Lo incluiría para todo el nivel secundario**, ya desde que una persona tiene capacidad para gestar debe conocer que también tiene el derecho para decidir si quiere o no quiere tener hijos. Si puede ser más fácil hablar de estos temas con los chicos del ciclo orientado, pero también son temas que se deben dar en el ciclo básico, aunque sea para que les quede una idea, y en caso que necesiten más información, puedan saber que cuentan con docentes con quienes pueden hablar” (LME2).

En la Escuela 2, a la mayoría no les incomoda, y prácticamente todxs coinciden que lo darían para el ciclo orientado, sólo una persona expresó que considera que es un tema que tiene que ser abordado en todo el nivel secundario. Algunxs si manifiestan que les falta capacitarse para esto. Igualmente, otra docente expresó su incomodidad y se refirió también a la necesidad de una buena formación en ESI para lxs docentes.

“La verdad **me incomoda (...) yo he sido educada en otra generación**, con otros pensamientos, y hay cosas que yo creo que el docente no está preparado para hablar. **Entonces sí debe capacitarse, pero no un cursito de una hora, tampoco esos de todos los jueves y virtual, yo creo que esto tiene que ser presencial y el docente tiene que capacitarse como corresponde, no tres semanas un día por semana y después va a presentar su trabajo para obtener un certificado y parece que sólo importa acumular puntaje.** A mí me parece que esto necesita más seriedad y que esté bien preparado para que el docente lo pueda recibir y pueda volcar en el aula, que no es nada fácil para el docente (...) yo pienso que formando bien al docente, el docente va a poder este desarrollar sin dificultad cualquier temática de la ESI” (LSE2).

En la Escuela 3, estas fueron algunas de las respuestas:

“Bueno, lo incluiría **para tercer año en adelante**, porque yo creo que son más grandes. Bueno, **la verdad que nunca lo di, hay que respetar también lo que piensa el alumno.** Si lo haría, pero respetando también, o sea, todas las distintas miradas que tienen ellos también su pensamiento crítico” (KME3).

“Yo lo incluiría **en todos los cursos para que el alumno sepa todos los temas**, nunca me incomodan estos temas y aparte como siempre digo nosotros aprendemos con los alumnos cosas” (GDE3).

“**Me incomoda, si lo tendría que incluir, yo lo pondría en mi planificación, pero yo no lo doy**, porque vuelvo al tema, son temas áridos, vos estás dando la cara y cualquier cosa te van a enfocar a vos y ahora lamentablemente el docente es el cable más delgadito. Y a mí me gusta hablar esto desde los valores, **trato de esquivar todo lo que es ideología de género**” (SME3).

“No me preguntaría para qué curso, **creo que para todos los cursos de acuerdo al nivel que tengan esos chicos, algunos chicos tienen mayor madurez.** Que los padres sepan que pueden surgir temáticas como esta y que van a ser abordadas con el respeto que se merece, **de todos modos si algún papá no está de acuerdo el chico puede no participar del diálogo en ese momento**, pero los papás tienen que saber que trabajar con ESI no es como muchos creen de embarazo, y para cualquier curso, te repito, creo que hay que ajustar el contenido al nivel que tengas los chicos y a la necesidad. En un principio me costaba un poco abordar estos temas, tengo 33 años frente al aula, o sea que hablar de estos temas venía desde mucho antes del 2018 con los chicos, pero no como se lo hace en este momento, te da un poco de vergüenza al comienzo pero cuando hablas con los chicos abiertamente, con el respeto, te olvidas de lo que estás tratando es como si estuvieras enseñando algo de tu materia, y lo toman como parte de la materia, ellos están acostumbrados a hablar, a preguntar, dentro de mi área” (ASE3).

De las respuestas surge temor y ante ese temor prefieren no abordar la temática, temor que se asienta en el desconocimiento del marco normativo de la ESI que los legitima y obliga a incorporar este tema. Y también, explícitamente, alguien refiere a “ideología de género”, desconociendo totalmente lo que implica un enfoque integral y con perspectiva de género y de derechos humanos. La mayoría lo incluiría para el ciclo orientado, sólo dos de lxs entrevistadxs expresan que debe ser dado en todos los cursos, pero, de nuevo, en uno de los discursos aparece cierto temor por la postura que puedan tener las familias y condicionando que lxs alumnxs estén en la charla si es que son autorizadxs por los padres, desconociendo así que se trata de un derecho de lxs estudiantes.

También fueron consultadxs sobre si con las familias de lxs estudiantes han tenido inconvenientes o algún colega conocido los ha tenido, por haber trabajado contenidos de la ESI, en especial relacionados a los DDDR y el aborto, como también que den su opinión sobre la intervención de las familias en relación a estas temáticas y su abordaje en la escuela,

si se muestran favorecedoras, obstaculizadoras o neutrales. La mayoría coincidió en sus respuestas: no han tenido inconvenientes en abordar contenidos de la ESI y han coincidido en no señalar a las familias como obstaculizadoras, sino más bien neutrales, y hubo quiénes nombraron a las familias como como facilitadoras, en el sentido que estos temas ya están en la cotidianidad y “se muestran más flexibles” (DME1). También manifestaron que “pueden ser obstaculizadoras, pero por desconocimiento, por no saber sobre qué trata la ESI, pero cuando se charla, se soluciona todo” (LSE2).

Otrxs docentes si han comentado sobre inconvenientes que han tenido con alguna familia, pero lo que más aparece cuando refieren sobre inconvenientes, es la mención a algunxs colegas docentes:

“Me pasó que yo tenía que dar identidad de género en tercer año y era justo por whatsapp la clase, entonces la madre me empezó a cuestionar y decirme de que no tenía que enseñar ese tipo de cosas porque eran unos monstruos, entonces la llamé a la escuela pero nunca vino (...) También **me pasó que me cuestionen algunos docentes de esta escuela**, me dijeron que hacía adoctrinamiento de alumnos por enseñarles lo que eran los derechos, por ejemplo enseñar lo que es método anticonceptivo o identidad de género. Yo soy una creyente de que son elecciones de las personas, no es una enfermedad, ni una aberración. O sea, no todos obstaculizan, no todas las familias ni los docentes, pero algunos tienen el problema de aceptar las elecciones” (FGE2).

“Con las familias no tuve jamás inconvenientes, pero **si me ha pasado que algún paralelo, o sea algún profesor de mí misma área**, con quien hacemos las planificaciones conjuntas para los mismos cursos, me diga vos si quieres trabajar con ESI, yo no lo voy a dar. Y yo estoy en tres escuelas, y me ha pasado que directivos de otra escuela nos digan que con los cursos más chicos no demos tanta información, aunque si corresponda darla” (MBE2).

“No tuve jamás inconveniente con las familias. Al contrario, un año tuve una alumna evangelista y ella un día vino y me dijo que su mamá le dijo que por suerte en la escuela le hablaban de sexualidad, porque ella no sabía cómo hablar de eso con la hija porque ella fue criada en otra generación (...) **Si me pasó con docentes, con propios compañeros y compañeras de la escuela**, por suerte son pocos, bueno, me pasó no que me manifestaron verbalmente el desacuerdo, pero han tenido actitudes como de no participar en alguna charla sobre identidad de género que el centro de estudiantes organizaba para la semana de la escuela, con diferentes invitados, y había colegas que estaban en la sala de profesores, y son colegas que, por lo que comentan a veces los propios estudiantes, en sus clases expresan frases como que la familia debe ser constituida por una mamá y un papá, que eso es lo natural, y cosas por el estilo. Los chicos te cuentan todo, y te cuentan estas cosas y te dicen tal profesor es homofóbico, dijo tal cosa, o tal profesor dijo que la violencia de género también la sufren los hombres y que las mujeres usan eso muchas veces para presionar a los maridos en los divorcios. Bueno, así te cuentan mil cosas los chicos, y por suerte lo expresan, porque ahí se abre la posibilidad de hablar sobre esos temas, pero desde la ESI, y no desde los prejuicios o desde los estereotipos de género” (LME2).

“No tuve jamás inconvenientes con las familias, yo hablo de temas generales de la ESI, de derechos, de igualdad, pero tampoco no del tema de la reproducción, **en otras escuelas en algún momento, antes, algunos directores te decían que mejor no hablar de algunos temas**, pero ahora no” (GDE3).

“**Con las familias no, pero si con colegas. Hay mucha incomodidad, mucho miedo**, Por ejemplo, las novelas que se van a trabajar durante el año muchas veces tienen temas como identidad de género, y hay colegas que no se animan a abordarlos por temor frente al aula, que piden que cambiemos de libro (...) Las familias me parece que son neutrales, en muchos casos, que es como que preferible que lo den en la escuela y no conmigo, y también ha habido papás que se han acercado a decirme que luego de que el hijo tuvo que leer esa novela, le ha servido al padre para poder hablar de esos temas con el hijo, o sea, son facilitadores. Hay de los dos casos, neutrales y facilitadoras” (ASE3).

Los datos construidos nos permiten afirmar que coincidimos con lo que expresa Medina (2021, p. 315) en su tesis (nombrada en los antecedentes), en el sentido que la oposición de las familias a la ESI ocurre más en el imaginario de lxs docentes que en la realidad. Es también importante remarcar las menciones que hacen a lxs propios pares como obstaculizadorxs, que nos dan indicios de que, el enfoque moralizante que aparece en algunos discursos, se convierte en un obstaculizador, donde las creencias personales, prejuicios y estereotipos de género, se convierten en obstáculos, excusas o motivaciones para evadir tratar estos temas, coincidiendo con el análisis de Medina (2021, 317) también en este punto.

Igualmente fueron consultadxs sobre si consideran que tienen las herramientas necesarias para hacerse cargo de afrontar este tipo de temáticas, como también si les parece más pertinente que estos temas sean tratados por especialistas del área de salud.

Algunas de las respuestas en la Escuela 1:

“No, porque quizás **no tuve la capacitación necesaria**. Para darlo yo necesito sentirme seguro, yo primero tener bien en claro, por alguna pregunta que pueda surgir o por alguna situación, y **sería lo ideal que lo den especialistas de la salud, pero no lo veo mal tampoco que lo demos nosotros si es que estamos bien preparados**” (DME1).

“No, **creo que tendríamos que tener mucha más capacitación y tendrían que ser obligatorias las capacitaciones** porque ellos están en una edad en donde quieren investigar y a veces son mal informados porque nosotros también desconocemos del tema. **Si me parece más pertinente que estos temas sean tratados por especialistas del área de la salud**” (KTE1).

Lxs otrxs entrevistadxs coincidieron en que sí pueden abordar ese tema, desde su área, y ser complementado por otros especialistas para que el abordaje sea integral.

Escuela 2:

“Siempre pienso que no estoy preparado, pero cuando estoy ahí me parece que sí, logro trabajar pienso que bien y cuando hago como un balance es positivo de lo que se genera con los chicos, entonces bueno, como que digo bueno, sí, tengo herramientas (...) **Con respecto a que vengan especialistas (...) entendí que no era no estaba tan piola, sino que era mejor que uno como docente lo trabaje**. Pienso que uno desde la docencia sí puede abordar, no es algo exclusivo de la medicina, el enfoque tiene que ser integral. Pero claro que **también articulando, porque obviamente uno no está solo, entonces articulando con diferentes organismos**, con instituciones del barrio, si se puede y pienso que es como bastante factible” (JLE2).

“Creo que **me falta conocer un poco más**, de a poco como que me voy interiorizando en todo lo que es educación sexual (...) **No necesariamente estos temas lo tiene que dar especialistas de la salud**” (LCE2)

“Para mí es muy difícil tratar el tema de métodos anticonceptivos. Bueno, yo creo que le corresponde a un profesor de biología, yo tengo miedo de informar mal. Yo **sé que no tengo las herramientas, creo que son temas que los tiene que dar un especialista de la salud**” (LSE2).

“Creo que **si tengo las herramientas necesarias, siempre me estoy capacitando**. Y si hacen alguna pregunta que no sé como responder, o los alumnos me dicen en tal sitio leí tal cosa y me parece que no es una información que tenga una base científica, yo automáticamente les digo que vamos a googlear, y hacemos ejercicios de buscar en Google pero prestando atención a que sean fuentes seguras, por ejemplo, y que no crean todo lo que vean porque ellos son de ver videos, y que cuando tengan una duda, pueden preguntar a los y las docentes. **Yo creo que los docentes tenemos que estar capacitados para abordar estos temas, si esta bueno hacer actividades donde vengan personas**”

externas a la escuela y hacer charlas donde participen personal de la salud, de alguna universidad, de alguna organización y también que estén docentes. Pero eso como actividades extras. Porque, además de que tenemos que incluir la ESI en las planificaciones, todo el tiempo nos pasa que los chicos sacan temas que no teníamos previsto tratar, o se dan situaciones en las cuales tenemos que intervenir, y para eso es necesario primero liberarnos de prejuicios, y segundo la capacitación continua y sobre todo, no mirar para otro lado” (LME2).

Escuela 3

“Necesito un poco más de capacitación, o sea, así los trato a los temas, pero como que uno también uno tiene que salirse del contenido del programa que tiene que cumplir uno (...) **Si a nosotros nos capacitan bien, no es necesario que venga alguien de afuera,** pero también está lindo que vengan a dar talleres del Ministerio, que vengan a la escuela, o bien llevar a los alumnos” (KME3).

“Me parece controversial hablar de derechos sexuales porque nosotros estamos muy expuestos por la responsabilidad civil, entonces para mí todos estos temas que tienen que ver con género, con sexualidad con todo eso, **tiene que venir alguien específico y algún doctor a enseñarles, no el docente,** porque se lo carga el docente con esto y el docente es el que está dando la cara frente a los padres todos los días (...) Yo no trataría esos temas (...) son temas muy serios, muy áridos y después **los padres te pueden hacer un sumario, por la responsabilidad civil que uno tiene”** (SME3).

“Siempre falta más capacitación, tengo los conocimientos básicos, como mujer también tengo los conocimientos, pero siempre va a faltar. **En mi caso cuando surge una pregunta y no puedo dar una respuesta porque desconozco le digo a los chicos que voy a consultarlo, lo charlo con la profesora de biología, y luego vengo con una respuesta (...)** no me avergüenza decir no sé (...) **Podrían algunos temas darse como talleres (...)** más que nada porque nuestros tiempos frente a aula son más complicados, y en un taller tienen el tiempo y el espacio y el profesional adecuado para tratar el tema” (ASE3).

De nuevo, los diversos enfoques sobre la educación sexual que tienen lxs docentes permean en los datos que fuimos construyendo. Por un lado, están quienes consideran que es mejor que estos temas los aborden especialistas de la salud (enfoque biomédico) y por otro lado están quienes consideran que lxs docentes pueden trabajar estos temas, siempre que estén capacitados, sin que ello sea un impedimento para que también se puedan llevar a cabo talleres u otro tipo de actividades con personas externas a la escuela, pero donde también participen docentes, lo que pone a la vista un enfoque integral en estas posturas. También surgen indicios que detrás de ese enfoque biomédico, puede haber un temor a abordar estos temas por no estar capacitadxs. De hecho, muchxs mencionan que les falta capacitación. Medina (2021, p. 314) también nombra como obstáculo la falta de formación/capacitación de lxs docentes, lo que les genera temor o incomodidad para abordar la ESI, y en este sentido, pudimos constatar que quienes responden que lxs docentes si pueden dar esos temas permeando en sus dichos un enfoque integral, son quienes se han capacitado en ESI, pero reconociendo que es necesaria la capacitación continua.

Con respecto a las concepciones de adolescencias presentes en la institución, surge de la mayoría de las respuestas, una identificación de lxs estudiantes como sujetxs de derecho a quiénes se debe garantizar la ESI. Además, prestan atención a la voz de lxs mismxs, dando lugar a espacios de diálogo cuando irrumpen temáticas, como la del aborto, a instancias de

ellxs. Pero también manifiesta la mayoría de lxs docentes entrevistadxs que, en caso de que ellxs tengan que incorporar la temática del aborto, lo harían con estudiantes del ciclo orientado, aun cuando el NAP de la ESI para el nivel secundario no discrimina entre ciclo básico o ciclo orientado, siendo, además, más de la mitad de la población estudiantil, personas con capacidad de gestar, por lo tanto, personas con el derecho a decidir sobre si quieren o no tener hijxs.

Pero también aparecen residuos del modelo tutelar, salen a la superficie argumentos que remiten al “patronato de menores”, cuando pocxs entrevistadxs refieren a “autorización de las familias”, a que “los padres te pueden hacer un sumario”, a no querer tener inconvenientes con las familias, etc. Como expresa Morgade (2018, p. 2) “las familias educan, cuidan y nutren, pero no son las propietarias de lxs niñxs y lxs adolescentes”, lxs niñxs y adolescentes son sujetos de derecho, y la ESI se constituye como una herramienta para garantizar esos derechos, para fortalecer la autonomía y promover ciudadanías plenas.

Entrevista a autoridades (equipo de gestión en sentido amplio: directoras, asesora pedagógica, psicóloga)

El modelo de cuestionario consta de 22 preguntas (Anexo 5), y estaba destinado a autoridades de la Institución. Se realizaron cinco entrevistas. Entrevistamos a la directora y a la asesora pedagógica de la Escuela 1, la directora es docente de la escuela desde el año 2008 y se desempeña como directora desde noviembre del 2017. Por su parte, la asesora pedagógica tiene 9 años de antigüedad en el cargo. En la Escuela 2 entrevistamos a su directora, quien es docente en esa institución desde hace casi 25 años, y se desempeña en el cargo de directora desde hace 10 meses. En la escuela 3 entrevistamos a la directora y a la psicóloga a cargo del DOE. La directora está en ese cargo desde octubre del 2017 y la psicóloga desde hace 15 años.

Como las entrevistas son complementarias, varios de los objetivos mencionados para las entrevistas a docentes también lo son para la entrevista a autoridades. Podemos agregar los siguientes:

- Estimar la experiencia en el cargo de gestión y el conocimiento que posee de la realidad escolar en cuanto a la implementación de la ESI.
- Describir, desde la mirada de autoridad, como perciben el compromiso de lxs docentes de la institución en la implementación de la ESI, en especial respecto de los DDRR y el aborto.
- Indagar sobre situaciones conflictivas con las familias por el abordaje de la ESI en la escuela y analizar las formas de solución de tales conflictos

- Plantear situaciones hipotéticas referidas a la ESI que podrían darse en la institución, y analizar los abordajes que se harían desde el equipo de gestión, y a partir de esto, interpretar el posicionamiento que tiene la institución educativa respecto del derecho de lxs estudiantes a la ESI, en especial a lo referido a los DDDR y el aborto.
- Describir si la institución cuenta con asesor/a de ESI o de ENIA, o bien si articula con actores externos para atender a situaciones que puedan plantearse en relación con la ESI (cuestión que se incluyó en la caracterización de las escuelas).

Las categorías generadas a partir del análisis de las entrevistas, y que son complementarias a las de las entrevistas a docentes son: legitimidad de la ESI en la institución y compromiso docente en su implementación, obstáculos para la implementación de la ESI (insuficiente capacitación docente en ESI, intervención de las familias, contenidos controversiales o difíciles de abordar, concepción de adolescencias).

a) Legitimidad de la ESI en la institución y compromiso docente en su implementación

La asesora pedagógica de Escuela 1 nos comenta que, durante el primer año en el cargo, realizó un diagnóstico sobre cómo estaba siendo implementada la ESI en la institución. Al momento de tomar el cargo se da con que había 27 casos de embarazo adolescente, muchas de las chicas no concurrían o aparecían de manera esporádica en la escuela. Luego de esto, organizó talleres para lxs docentes, socialización de materiales, etc. Asimismo, se exigía a lxs docentes que en todas sus planificaciones incorporen contenidos de ESI. Muchas veces rechazaba planificaciones porque no cumplían con este pedido, pero hoy en día ya es algo naturalizado y todos los espacios curriculares incorporan contenidos de ESI, al menos un tema por cada trimestre. De la entrevista surgió que se ven todos los temas mencionados en los NAP, tal vez no con la profundización necesaria, pero que se van dando los mismos de manera gradual.

Sin embargo, menciona una preocupación:

“A mí se me sigue haciendo ruido esto de que los chicos perciben que la ESI no se trabaja a pesar de que nosotros los docentes decimos que sí se trabaja, que sí se hace, y que se ha incorporado en todas las instancias (...) desde la planificación, desde los talleres con los alumnos, desde las salidas al CAPS y las múltiples y diversas actividades relacionadas a la salud que articulamos con el CAPS (...) si bien también han ido egresando los chicos, pero los que están en sexto tienen como ese proceso, entonces si mis alumnos tienen esa visión, qué visión tiene un alumno en las escuelas que no se trabaja la ESI. Eso me genera muchos interrogantes” (NGE1).

Por su parte, la directora de la Escuela 2 nos comenta que cada año, en la primera reunión institucional con lxs docentes, se hace un pedido expreso de que incorporen

contenidos de la ESI en los espacios curriculares, pero que la mayoría no lo cumple, a pesar que los chicos piden ESI.

La directora de la Escuela 3 expresa que si hay un pedido de incorporar la ESI en las planificaciones anuales, algunxs docentes lo cumplen y otrxs aducen que no están capacitadxs. Además, como la escuela no cuenta con referente de ESI, la psicóloga a cargo del DOE y un docente jubilado están implementando un proyecto de ESI y comenzando a trabajar con referentes de los cursos.

Podemos ver que hay coincidencia con los datos construidos a partir de las entrevistas docentes, en cuanto a que la ESI se encuentra más legitimada en la Escuela 1 donde tanto la asesora como lxs docentes dan cuenta de la inclusión de temas de ESI en las planificaciones, como también del trabajo que se viene realizando desde el equipo de gestión para esa legitimación. La preocupación que menciona sobre la percepción de lxs estudiantes de que en la escuela no se trabaja la ESI, se retomará al analizar las entrevistas a estudiantes. En la escuela 2 está legitimada la ESI, pero, como menciona la directora y también surgió de las entrevistas a docentes, no todxs la incluyen en sus planificaciones. En el caso de la Escuela 3, lo que manifiesta la directora coincide con los datos construidos de las entrevistas a docentes, algunxs docentes no incorporan la ESI en sus planificaciones. Sin embargo, desde la gestión y el DOE especialmente, se están llevando acciones para mejorar la implementación de la ESI, que seguramente impactarán en que la ESI fortalezca su legitimidad en la institución.

b) Obstáculos para la implementación de la ESI (insuficiente capacitación docente en ESI, intervención de las familias, contenidos controversiales o difíciles de abordar, concepción de adolescencias)

- Insuficiente capacitación docente en ESI

En la Escuela 1, la asesora pedagógica considera que no todxs lxs docentes se encuentran capacitados para abordar los DRR y el aborto, y que, si bien se han realizado talleres y encuentros de capacitación, hay una renovación importante en el plantel docente, y por lo tanto las instancias de capacitación son siempre necesarias. Agrega su directora:

“A veces es como que algún docente no se siente capaz, lo que no entiende es que no se trata de hablar sobre ESI en particular, sino algo de la ESI que esté relacionado con su espacio curricular, porque tal vez quien tiene los conocimientos básicos sea el profesor de biología que se capacita, y hay docentes que también se capacitan y que no son de biología y pueden dar cualquier tema, pero tienen esa formación porque les interesa trabajar con ESI, pero **el que no se siente capaz lo rechaza y no lo ve como parte de su espacio curricular**” (SHE1).

En la escuela 2, su directora manifiesta que:

“**No, no están capacitados la gran mayoría de docentes, y los chicos piden ESI.** Hay un cuarto de la tarde que está pidiendo urgente que el tutor le hable de estos temas. Y las alumnas sobre todo la tienen bien clara y ellas piden hablar con la asesora de salud cuando viene a la escuela” (AAE2).

Sobre la Escuela 3, nos comentan lo siguiente:

“**La mayoría no está capacitado**, de los NAP de la ESI que mencionás creo que sólo los profesores de biología y de derecho están más en condiciones de trabajar esos temas, aunque **muchos docentes están haciendo capacitaciones sobre ESI y de ENIA, pero es como que no lo vuelcan al aula (...)** Cuando recibimos la visita del Ministro de Educación el año pasado, **los chicos del Centro de Estudiantes le han planteado que ellos necesitaban que se den clases sobre la ESI**” (AOE3).

“Hay cierta **resistencia, sienten que no están capacitados** para abordar ciertos temas o piensan que las preguntas de los chicos no las van a poder contestar (...) **Hay capacitación, si conocen, pero a veces no implementan**, no todos, pero si hay casos” (MFE3).

Sobre la pregunta si se generaron en la institución espacios regulares de capacitación destinada a docentes, si los consideran necesarios y si son difíciles de sostener:

Escuela 1:

“Son muy necesarios, pero son muy difíciles de sostener espacios regulares de capacitación con docentes, porque **trabajan en millones de escuelas**, ya por Resolución uno los puede citar solo tres veces al año” (NGE1).

“Los docentes, tengo que poner la mano en el corazón y con mucho dolor decir que, **si no es por puntaje, ellos no lo van a realizar**, pero si tengo docentes que, aunque no sea por puntaje, si vendrían, pero son los menos, lo ideal es que estén todos los docentes, también los preceptores” (SHE1).

Escuela 2

“Si, son necesarios, para que los docentes se animen más, sepan un poco más (...) Dificultad, ninguna, hay lugar, hay espacio, hay equipo de audio, hay proyector (...) pero **estamos complicados con la participación de los docentes, porque te ponen mil excusas**, que la clase está primero, eso va a ser lo primero que van a decir, pero es necesario” (AAE2).

Escuela 3

“Son muy necesarios estos espacios (...) Desde la institución queremos que la ESI se trabaje de manera integral, desde todos los espacios, **pero sobre todo los docentes que son mayores, ellos dicen que no están capacitados, que no se sienten en condiciones**, entonces se hacen talleres con el DOE o se trae a alguien para que dicte los talleres sobre ESI y **que ellos entiendan que no es tan solo la parte biológica, sino que incumbe un montón de otras cosas** que se pueden desarrollar desde los distintos espacios (...) Si la escuela convoca a los docentes a esos espacios de capacitación, si vienen” (AOE3).

“Se hacen reuniones con docentes, tutores, con los chicos incluso (...) son importantes esos espacios de capacitación (...) **son difíciles de sostener en el tiempo a veces por la cantidad de docentes, los espacios, los momentos, pero si se les solicita, si vienen**” (MFE3).

Con respecto a la pregunta sobre si llegan ofertas de capacitaciones en el marco del Programa de Formación Docente, Continua, Universal y Gratuita (FORMAR) del MEd, así como material elaborado por el equipo Ministerial, sobre DRRR y aborto, la respuesta fue coincidente con la de la mayoría de lxs docentes entrevistadxs: no, sobre esos temas no hay ofertas de capacitaciones ni materiales que hayan llegado a la escuela.

Con distintos matices, hay coincidencias en las autoridades de las escuelas sobre la insuficiente capacitación docente y la necesidad de que se capaciten, concordando también con lo que lxs mismxs docentes expresaron en las entrevistas, donde la mayoría de ellxs reconocen no tener las herramientas necesarias y que se necesita una capacitación continua. También señalan que lxs propixs estudiantes reclaman más ESI. Las autoridades de las tres escuelas coinciden en señalar que son necesarios espacios de capacitación institucionales y también consideran que son difíciles de sostener en el tiempo.

Entre los inconvenientes para que esos espacios se sostengan, mencionan a lxs propixs docentes, en el sentido que trabajan en muchas escuelas y no disponen de tiempo (dato que también surgió de las entrevistas a docentes, la gran mayoría se desempeña en más de tres escuelas, muchxs hasta en cinco), también se menciona que muchxs no irían a estas instancias si no les otorga puntaje docente. Esta cuestión ya fue mencionada por una docente, acordando en el sentido que importa más el certificado que la capacitación, y por eso remarcó que se necesita una capacitación seria, *“no tres semanas un día por semana y después va a presentar su trabajo para obtener un certificado y parece que sólo importa acumular puntaje (...) esto necesita más seriedad y que esté bien preparado para que el docente lo pueda recibir y pueda volcar en el aula”* (LSE2). Esto de volcar en el aula, también lo mencionan las directoras, haciendo referencia que hay docentes que hacen cursos de ESI pero no lo implementan en sus prácticas. Otro inconveniente es que ponen de excusa que la clase está primero, y, de nuevo, esto también surgió en las entrevistas a docentes cuando algunxs expresaban que lxs tiempos en el aula son cortos, que hay que cumplir un programa, y en base a esto, no les parecía mala idea que se organicen talleres con personas de la salud para que den esos temas.

También expresaron las autoridades que, como no están capacitados, rechazan la ESI y no la ven como parte de todos los espacios curriculares, o bien hay cierto temor a abordar temas. Para Faur, los miedos se desaparecen en la medida que les docentes participan de capacitaciones: *“En general, las preocupaciones se desvanecían cuando los/as docentes participaban de espacios de formación, conocían los materiales de ESI, reflexionaban junto a otros/as colegas y comprendían la integralidad de la propuesta”* (2018, p.26).

- Intervención de las familias

Escuela 1

*“Con respecto a las familias **hay de todo un poco**. Dentro del acuerdo escolar de convivencia, nosotros ponemos y sostenemos que vamos a trabajar ESI, (...) en la primera reunión del año se dice a los padres que nosotros vamos a trabajar ESI y **hasta ahora, explícitamente, ningún papá vino a decir no quiero que lo enseñen (...)** Me ha pasado solo dos veces, en todos estos años, que han venido dos padres a decirme por qué le hablo de sexualidad a los chicos y ahí en ese momento*

obviamente ya con una charla más amena y tranquila (...) **podemos conversar con los padres y se van tranquilos** porque no le hablamos de cualquier cosa, sino que obviamente tenemos en cuenta la edad del chico y en ningún momento hemos tenido una cuestión contra la ESI, marcada por parte de la familia” (NGE1).

Escuela 2

“**Hubo casos, pero son muy pocos, generalmente los que son de otra religión, que son evangélicos no les permiten ni hablar del tema a los chicos**, directamente me dicen que no van a asistir a las clases o que me quieren denunciar. Otro caso que tuvimos fue una chica que habló con la asesora de salud de la escuela y ella le comentó del chip anticonceptivo, le consiguió un turno en el CAPS entonces la alumna fue al CAPS a ponerse el chip y una mamá se enojó por esto y la sacó de la escuela, se le aclaró que la asesora le informó, pero que la alumna fue sola al CAPS y dio su consentimiento (...) es una decisión de la alumna, o sea, ella estaba en su derecho (...) **Pero son pocos los casos de inconvenientes con la familia**” (AAE2).

Escuela 3

“En un principio era como que estaban reacios, no querían porque ‘ay claro en la escuela le van a enseñar cómo se tienen que acostar para tener un hijo’, cosa que lejísimo de la realidad porque no es tan solo eso, y **ahora la verdad que están tan calmados no dicen nada**, es como te digo, después de la pandemia es otro mundo” (AOE3).

“**Las familias no se manifiestan, y si llega a haber un caso aislado, se les explica que hay leyes que protegen los derechos de los chicos a estar informados**, pero en general no se manifiestan” (MFE3).

Asimismo, con respecto a la consulta sobre si se generan espacio de talleres con las familias sobre temáticas de la ESI, y en caso afirmativo, si son difíciles de sostener esos espacios, la asesora de la Escuela 1 expresa:

“**Son difíciles de sostener estos espacios** (...) En el caso de **las familias, vienen poco a la escuela**, son padres que sí son presentes, pero de una manera particular, la mayoría trabaja en el mismo horario que funciona la escuela (...) entonces es muy complejo que ellos vengan a muchas reuniones durante el año, entonces cuando vienen, es porque los llamás por una situación particular (...), para firmar el registro o porque como grupo han dicho bueno es importante que todos vayamos por tal cosa, pero sostener tres o cuatro encuentros con los padres durante el año es muy complejo” (NGE1).

La directora de la Escuela 2 manifiesta:

“Ahora la asesora ha dado una charla sobre violencia por algunos casos que se han generado entre los chicos en la escuela, pero no **con las familias, pero estaría bueno probar**” (AAE2).

De la escuela 3 refieren que:

“La escuela está predispuesta y dispuesta a generar todos esos espacios, **la familia es como que no tiene interés, los padres no vienen, o los que vienen son siempre los mismos**” (AOE3).

“Con las familias no, no recuerdo que se hayan hecho” (MFE3).

Con respecto a la intervención de las familias, todas las autoridades son coincidentes y validan lo que ya había surgido del análisis de las entrevistas docentes, sobre que está más en el imaginario docente la idea de oposición de las familias. Los hechos que refieren son aislados y puntuales, pero en general no se manifiestan en contra de la ESI. Asimismo, podemos notar que no se generan espacios sobre ESI destinados a las familias, pero que

cuando realizamos la consulta, mostraron predisposición con respecto a esas instancias de encuentro, aunque coinciden en señalar que es difícil que las familias asistan, por falta de tiempo, obligaciones laborales, etc.

- Contenidos controversiales o difíciles de abordar

Stradling (1985, citado en Magendzo, 2016, p. 121) señala que los contenidos controversiales “son temas sobre los cuales nuestra sociedad está claramente dividida, y significativos grupos dentro de la sociedad proponen explicaciones o soluciones conflictivas, basadas en valores alternos”. Agrega Magendzo (2016, p. 121):

De hecho, casi cualquier tema o tópico puede ser objeto de una controversia, puesto que la controversia puede originarse tanto a partir de visiones diferentes, creencias o valores sobre un mismo tema que afecte a la sociedad o a un grupo de personas (por ejemplo, el aborto en determinadas situaciones).

En el análisis del obstáculo que integra esta categoría, quisimos describir qué temas aparecían como controversiales y si esto impedía que se los aborde.

En la escuela 1 expresaron que:

“**No, ninguno de hecho**, cuando fue la votación del aborto, hubo como una asamblea estudiantil, una jornada de debate donde había posturas a favor y posturas en contra, guiado por los docentes de la institución y más que favor o en contra, era de análisis de las razones de porque sí o por qué no la IVE, y terminaron dos pañuelos atados como un signo de respeto, sin ningún tipo de confrontación violenta donde cada uno se cierra en su postura” (NGE1).

En la Escuela 2 manifestaron:

“**No, no hay temas que no, porque ahora los chicos quieren saber. Pero de los NAP que me mencionás, creo que el tema del aborto es difícil de tratar, porque los profesores le huyen a ese tema, no todos, pero la mayoría si (...)** o sea, el problema son los mismos profesores, porque a la gente grande le cuesta hablar del tema (...). **Lo que si se está dando son muchas situaciones de violencia, eso es como algo que estamos trabajando.**” (AAE2).

Por su parte, la Escuela 3 expresó:

“**No, no hay temas que no se quiera abordar desde la ESI. Si hay** temas urgentes de tratar, de las relaciones y las emociones, los chicos piden que trabajemos esto, no están pudiendo gestionar sus **emociones**, porque después de la pandemia es otro mundo, y se ven muchos más **actos de violencia**, se ve mucha más intolerancia, entonces ellos quieren trabajar sobre las emociones (...) De los **NAP que me mencionas, creo que el tema del aborto** está bastante dividido y también lo de **vivir la sexualidad libremente**” (AOE3).

“Hay algunos temas que para algunos son polémicos, o cuestiones con las que no están de acuerdo, entonces prefieren no abordarlos (...) como **aborto, transgeneridad** también” (MFE3).

En la Escuela 1 el aborto no aparece como controversial, y coincide con lo manifestado por lxs docentes, en el sentido que no lxs incomoda tratar ese tema, aunque algunx si manifestó que necesita capacitarse más. En dos de las escuelas sí aparece como un tema difícil, controversial podríamos decir. Entre las causas que mencionan es que lxs propiex profesores evaden ese tema. En las entrevistas a lxs docentes de esas escuelas, hay

algunos que reconocen que no les agrada, que lxs incomoda, pero que si lo tienen que tratar, lo hacen. Sólo un docente se mostró totalmente cerrado a esa posibilidad. Al resto no le incomoda, e incluso destacan que si les gusta para tratar ese tema, siempre que se sientan capacitadxs.

Como temas difíciles de abordar también mencionan la transgeneridad y vivir la sexualidad libremente. Sin duda, para quienes ven la educación sexual desde un enfoque moralizante, desde un perfil claramente conservador, y están atravesados por estereotipos de género, estos temas se les presentan como controversiales. Ya Kornblit y Sustas (2013) manifiestan que es posible sostener que en el NOA la docencia presenta dificultad para aceptar sexualidades no hegemónicas. Podemos decir que el aborto, el placer, la identidad de género, son temas que aún permanecen en la clandestinidad pedagógica. Sobre esto, volveremos más adelante.

En nuestro análisis también surgen puntas de lanza, surgen indicios singulares que se presentan en dos de los discursos, en este caso de temas que son nombrados como urgentes de abordar, y que tienen que ver con las emociones, las situaciones de violencia que han aumentado en las escuelas en especial después de la pandemia, y que nos hacen un llamado de atención sobre el eje conceptual de la ESI que es valorar la afectividad, nos muestra que están siendo necesarios los espacios para hablar de las emociones y los sentimientos, donde la palabra pueda circular, la escuela debe ser un espacio donde se aprenda a resolver conflictos y a poder vivir con ellos también.

- Concepciones sobre adolescencias

En el cuestionario se plateaban dos situaciones hipotéticas y se solicitaba que explicite como actuaría la institución en tales casos. La primera refería a que, en grupos de WhatsApp de estudiantes, circulan mensajes diciendo que una alumna de 5to año de la institución ha abortado. La segunda situación narraba sobre quejas de familias hacia una profesora por abordar la temática del aborto en sus clases.

Situación 1:

Escuela 1:

“Ya ha pasado. Coincidía que la alumna venía faltando entonces le pido al preceptor que hable a la casa, la madre da una versión totalmente falaz (...) **le pido al receptor que se comunique con la alumna** y le diga que yo necesitaba hablar con ella, a raíz de la preocupación de dónde se lo iba a hacer, tiene que ver con la protección de jóvenes y adolescentes, entonces la alumna viene, le planteo esto, le digo mira tengo esta información. Es una alumna que ya ha pasado cinco años en esta institución, entonces hay cierta confianza (...) La alumna entre lágrimas, mucho temor y sobre todo vergüenza (...) me confiesa que estaba embarazada y que estaba pensando en la posibilidad de abortar, que no estaba segura, que el novio tampoco pero que la mamá insistía en esto del aborto. Bueno, obviamente es una decisión personal, **le digo pensalo, vos tenés un derecho, (...) podés ir a un lugar público la maternidad o el CAPS** (...) Pasó una semana, se reincorpora a la escuela e

inmediatamente que ella regresó, los comentarios de los compañeros eran "la abortista esta, ha matado a alguien, está loca, etc", a pesar que, vuelvo a decir es un tema muy hablado en esta escuela no es ocultado, no es un tema que los profes evaden (...) es un tema que ellos manejan y **empezaron los comentarios, entonces advierte la tutora y nos vamos al aula con la tutora (...) vuelvo a hablar con todo el curso el tema de la IVE, que es un derecho que está permitido en la ley, que es la decisión de cada uno, que es su cuerpo, que es una decisión personal y tiene que ver con proyectarse en el futuro y en el presente con un bebé, un bebé no deseado un bebé no esperado.** Bueno, ella se calmó bastante y desde ahí no hubo más comentarios (...) Cuando pasan cosas así, al mínimo comentario, esto se trabaja en el aula, **una de las cosas que nosotros trabajamos mucho justamente es la irrupción de la ESI en el aula. Lo tomamos como oportunidad para traerlo al tema**" (NGE1).

Escuela 2:

"Complicado, se dan situaciones así quizás no de abortos, sino de que salgo con aquel, que otra la ha amenazado, y bueno según el tipo de caso, **se lo habla con la asesora, se lo cita con la asesora y de ahí vemos si se deriva el Equipo de Orientación Escolar o se resuelve en la escuela, por lo general, si son dichos nomás, se trata de hablar con la alumna, con el grupo**" (AAE2).

Escuela 3:

"Bueno, primero **se le pediría a la tutora del curso que lo exprese por escrito** para tener nosotros la prueba y **se lo deriva al DOE** que cuenta con dos psicólogos, en base a lo que ellos vean, se hace una derivación al EOE de la provincia. Por supuesto **se entrevista a la alumna**, pero no decirle es verdad que vos has abortado, no, eso no, de hecho tiene su mecanismo como psicólogo para llegar al punto donde quieras, y bueno, en el caso de que se confirmare el tema, o sea la versión, por **supuesto hablar con los padres y bueno ver la manera de acompañarla a esta chica en este duelo, porque no deja de ser un duelo, o sea, haya sido voluntario o no**, porque a veces es muy chica y los padres dicen 'no, que no podés tener un hijo', **bueno acompañarla en esto, y bueno con los otros chicos tratar de que se corte**" (AOE3).

"Se puede pedir a los **tutores que trabajen con los chicos sobre la confidencialidad**, sobre la **privacidad**, sobre la **información sobre lo que es el aborto, sobre los derechos, sobre la empatía**" (MFE3).

Situación 2:

Escuela 1

"No pasó y si pasara los **convocamos a los padres**, no pasó, porque vuelvo a decir está el AEC, se lo trabaja en cada reunión, cada año, aunque ya son padres de estudiantes de sexto, no importa, lo volvemos a trabajar en la primera reunión. Somos insistentes con las normas del AEC, y con **la ESI, que es un derecho de los estudiantes**" (NGE1).

Escuela 2:

"Sí, pasa, y si **te amenazan de todo, que te van a demandar al ministerio**, que yo no quiero que hablen de eso con mi hija, que la religión, ponen miles de excusas y no quieren que los hijos se enteren pero los hijos son los que piden a gritos esos temas (...) yo les trato de **explicar que hagan de cuenta que es como una materia nueva, que yo tengo la obligación de darla y los profesores tiene la obligación de explicar y los chicos tienen el derecho de estar informados**, y que si tienen alguna queja, que sí, que vayan al ministerio, que se van a dar con lo mismo que yo les explico, porque **es algo obligatorio en todas las materias, no sólo en una**" (AAE2).

Escuela 3

"No pasó. Si pasara pienso que el tema no se lo puede evadir, porque es un tema que está candente sobre todo con los chicos (...) Yo lo primero que haría sería **poner en conocimiento de mi superior a ver cómo abordar** (...) no creo que se deba sacar una temática tan importante (...) ver cómo charlamos con los padres y tratar de convencerlos, porque muchas veces suele suceder que por ahí no están de acuerdo por motivos religiosos, pero **al chico no se le puede coartar la información.**

Entonces tienen que saber que ellos tienen que estar enterados, no tan solo de esto, de todo lo que equivale a sus derechos” (AOE3).

“Se hace una reunión con los padres para explicarles por qué se da y se informa todo lo que tiene que ver con la mirada científica, la información necesaria para que los chicos sepan de qué se trata, para estar informados y poder tomar decisiones” (MFE3).

Del análisis de los datos, podemos evidenciar que lxs adolescentes son consideradxs sujetos de derecho, que la ESI es un derecho que hay que garantizar, que la IVE también es un derecho. Sin embargo, en un par de respuestas surge un accionar un poco burócrata de la escuela, pero sin perder de vista que la IVE y la ESI son derechos, y lxs adolescentes son sujetos de derecho y también refieren a espacios de diálogo con las familias para que puedan comprender esto.

Entrevistas a estudiantes

Como técnica para la construcción de datos, para el caso de las estudiantes, utilizamos una entrevista estructurada (Anexo 6), el cuestionario era de 26 preguntas, siendo algunas cerradas y otras abiertas, y también había tres preguntas que planteaban situaciones que tenían que ver con la identificación y/o exigibilidad de DDSSRR y debían seleccionar las que consideraban correctas o identificar si tales derecho les correspondían como adolescentes. Haber usado un Formulario Google para ir cargando las respuestas nos permitió transformar los datos textuales en datos numéricos y su tratamiento cuantitativo, sin que esto implique abandonar el enfoque cualitativo.

El rango etario de las entrevistadas abarcaba de 13 a 18 años, las cuales se distribuían en el cursado de 1° a 6° año, procurando que estén representadas de manera proporcional todas las edades y los cursos. Entrevistamos a treinta estudiantes de la Escuela 1, sesenta de la Escuela 2 y treinta de la Escuela 3.

Las categorías generadas a partir del análisis de las entrevistas fueron: ESI como derecho de lxs adolescentes, ESI en la escuela, significaciones sobre sexualidad y reproducción en las adolescentes, identificación de los DDSSRR como derechos humanos, conocimiento sobre IVE/ILE, autonomía progresiva de NNyA en relación con la exigibilidad de DRRR y el aborto especialmente.

a) ESI como derecho de lxs estudiantes

En la Escuela 1, a la pregunta sobre si saben que es la ESI, sólo el 30% de las entrevistadas respondió que sí, el 60% dijo que cree tener una idea y el 10% que no. El 83,3% si lo considera un derecho de lxs estudiantes. En la Escuela 2, sólo el 15% manifestó saber qué es la ESI, el 51,7% cree tener una idea y el 33,3% no sabe. Sin embargo, el 78,3% si lo considera un derecho de lxs estudiantes. Por su parte, en la Escuela 3, el 46,7% dijo saber qué

es la ESI, un 46,7% cree tener una idea. Lo considera un derecho el 96,7% de las estudiantes entrevistadas.

Surge que la mayoría de las estudiantes no sabe o cree tener una idea sobre qué es la ESI, pero la mayoría si lo identifica como un derecho de lxs estudiantes.

b) ESI en la escuela

Consultamos sobre si en la escuela han recibido ESI. En la Escuela 1 un 70% respondió que sí y un 16,7% dijo que no¹⁴. En la Escuela 2 un 70% respondió que sí y un 21,7% que no. Por su parte, el 93,3% de las estudiantes de la Escuela 3 dijeron que si, y un 6,7% dijo que no. En la Escuela 1, el 53,3% considera que recibe poca ESI, en la Escuela 2, el 61,7% y en la Escuela 3 un 86,7%.

Si bien la mayoría de las estudiantes manifiestan que en la escuela tienen ESI, la consideran poca, especialmente en la Escuela 3, y esto refuerza lo que ya surgió del análisis de las entrevistas a docentes y equipo de gestión, en el sentido que la legitimidad de la ESI en la Escuela 3 está debilitada.

Antes de continuar, nos gustaría detenernos en algunas cuestiones que emergieron y que se relacionan con esta categoría. En el apartado de entrevista a equipo de gestión, comentamos la preocupación de la Asesora pedagógica de la Escuela 1, en el sentido que sabía que lxs alumnxs de su escuela decían que no tenían ESI o que tenían poca ESI. Ahora podemos hilvanar esto con el hecho que más de la mitad de las alumnas entrevistadas de esa escuela consideran que reciben poca ESI, y un 16,7% dice que no tienen ESI.

Al respecto, nos parece pertinente relatar algunas situaciones que dejamos anotadas en nuestro diario de campo: una de ellas se dio cuando al momento de entrevistar a varias alumnas de la Escuela 2, dentro de su propia aula cuando se encontraban en hora libre, muchas dijeron que no tenían ESI en esa escuela. Lo curioso es que en la hora anterior habían tenido formación moral y en el pizarrón quedó dibujado un esquema sobre qué era la ESI, con flechas que apuntaban a sus distintos ejes conceptuales. Las palabras “ESI” y “derecho” estaban escritas en rojo y en gran tamaño, y todo eso había acontecido unos minutos antes, pero las estudiantes de ese curso decían que no tenían ESI. Otro ejemplo es la situación que observamos en la Escuela 3 cuando nos encontrábamos en el pasillo de los cursos del ciclo orientado haciendo entrevistas y algunas estudiantes referían que no tenían ESI, que no se hablaba de aborto en la escuela, etc. Lo curioso es que, a lo largo de todo ese pasillo, había afiches sobre IVE/ILE, sobre MAC e ITS, de los que se podía inferir que fueron hechos por

¹⁴ La tercera opción es “No lo sé”.

alumnxs del ciclo orientado como trabajo para alguna clase y luego quedaron pegados a la vista de todxs en ese pasillo.

También sucedía que, al momento de consultar cuáles temas de ESI veían en la escuela, la primera respuesta de muchas de las estudiantes de las tres escuelas era: “nada”. Como ya llevábamos un tiempo en el campo, sabíamos que debíamos indagar más, entonces volvíamos a repreguntar nombrando algún tema como posible ejemplo y, a partir de eso, ya comenzaban a identificar otros temas, o bien decían, por ejemplo: “también bullying pero eso no es de la ESI”, cuando en realidad sí lo es.

De lo narrado emerge que, aparentemente, en algunos casos, si se trabajan temáticas de ESI en la escuela pero lxs estudiantes no las identifican como tales, o no las aprehenden, o no las incorporan, y esto nos genera interrogantes que exceden a nuestra investigación, pero nos parecía importante mencionar estas situaciones emergentes, para que sean investigadas desde otras áreas.

Retomando con la categoría de análisis y las preguntas del cuestionario, también se les pedía que mencionen los espacios curriculares en los que abordan temas de ESI. En las tres escuelas el espacio curricular más mencionado es Biología, luego le siguen Formación ética y ciudadana, Tutoría y Lengua y Literatura. En la Escuela 3 el espacio de Tutoría es nombrado más que en las otras escuelas. En la Escuela 2 indican otras materias: Historia, Educación artística, Educación física, Psicología, Filosofía, Sociología, y luego varias mencionaron Cultura y estética, Ciencias políticas y Formación moral como materias donde se trataban temas de ESI. En la Escuela 3 señalaron también Historia, Educación artística, Educación física, Psicología, y añadían EDI y Prácticas pedagógicas.

En cuanto a los contenidos de ESI, hay una coincidencia en las tres escuelas en señalar como los más abordados a: MAC, ITS, violencia de género, embarazo, cuerpo, reproducción, menstruación. En la escuela 1 sólo dos alumnas agregan consentimiento y decisiones libres.

En la Escuela 2 aparecen muchos otros temas que son referidos varias veces:

“MAC, edad desde que se puede comprar, protección, algo de aborto, que también se podía dar por alguna enfermedad, también si no lo podías mantener, eso se habló en la clase de biología”.

“Discriminación por sexo, orientación sexual, género. Diversidad de cuerpos, ley de talles”.

“Sobre si estábamos de acuerdo o no con el aborto, cuidados y métodos anticonceptivos”.

“Violencia emocional, celos, violencia en el noviazgo”.

El aborto aparece mencionado por el 10% de las entrevistadas de la Escuela 2. También nombran ejes de la ESI, relaciones sexuales, bullying, refieren sobre una mesa panel

durante la semana de la Escuela sobre diversidad e identidad de género y otra mesa sobre MAC, y que en estas mesas “participaban docentes, también personal del CAPS y una persona que era gay”. Asimismo, fue nombrado un juego sobre sexualidad¹⁵, con el que hablaron de muchos temas.

En la Escuela 3, los temas que se agregan a los comunes ya indicados, son:

“Autoestima, respeto, valores, discriminación a la mujer”.

“Cuidados, enfermedades, respetar límites de las personas, abusos, MAC, muy poco de aborto porque era controversial. Autoestima”.

“MAC, ITS, aborto, en una materia que es problemática socioeducativa vimos la ley de ESI, también analizamos en historia y en lengua la situación de la mujer, las desigualdades”.

“Violencia de género, MAC, menstruación, derechos de la mujer, libertad”.

El aborto aparece mencionado por el 10% de las estudiantes. Asimismo, citaron consentimiento, identidad de género, autocuidado, mitos sobre sexualidad, etc.

De acuerdo con los datos construidos a partir de lo dicho por las estudiantes sobre las materias en las que se aborda la ESI y los temas mencionados, podemos inferir que en la Escuela 1 hay un predominio del enfoque biomédico, poniendo más el foco en los “riesgos” y “efectos no deseados” de la sexualidad, dirigido a la prevención de ITS y de embarazos a través del uso de MAC, pero dejando fuera los sentimientos, el deseo, el placer, etc. A pesar que lxs docente y el equipo directivo de esa escuela coincidieron en resaltar que la temática del aborto se aborda, no fue mencionada por las estudiantes. Posiblemente esto se deba a que el abordaje que hicieron del tema fue durante el debate del proyecto de IVE en el 2018, y ya prácticamente todas las estudiantes han egresado.

En la Escuela 2 las temáticas y las asignaturas nombradas por las estudiantes nos permiten inferir un enfoque más integral de la ESI en dicha institución. Y también podríamos decir lo mismo de la Escuela 3, pero en menor intensidad.

c) Significaciones sobre sexualidad y reproducción en las adolescentes

En el cuestionario, entre las preguntas abiertas, había dos que buscaban que las adolescentes expresen qué entendían por sexualidad y por reproducción. La pregunta sobre sexualidad, que estaba casi a la mitad del cuestionario, generaba en muchas alumnas un poco de vergüenza, lo que obstaculizaba que la puedan responder. Entonces les pedíamos que nombren palabras con las que asocian la sexualidad, que no se trataba de dar una respuesta correcta, sino de saber qué era lo que ellas pensaban y conocían. Una vez que se generaba

¹⁵ Hacen referencia al juego “Carrera de la sexualidad” que integra el “Manual experiencias para armar”, material elaborado por la Dirección Nacional de Salud Sexual y reproductiva del Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Nación, que fue distribuido en numerosas escuelas. <https://bancos.salud.gob.ar/recurso/manual-experiencias-para-armar>

confianza y empatía, comenzaban a mencionar algunas palabras con las que asociaban la sexualidad, y, en muy pocos casos, una suerte de conceptualización.

La gran mayoría de las estudiantes de las escuelas nombraba “relaciones sexuales” o “tener sexo con otra persona”. En menor medida, había alusiones a “como uno se siente, si varón o mujer”, o aparecía “sexo, género, quien me gusta”, y también el “cuerpo”. También surgió mucho “cuando un hombre y una mujer tienen relaciones sexuales”.

Son pocas las respuestas que van más allá de lo mencionado, y transcribimos algunas a continuación:

“Más que nada a cómo se siente una persona con su cuerpo ya sea mujer o varón, sexualidad no es solo sexo, sino como me siento conmigo misma, con mi cuerpo” (Escuela 1).

“Lo que somos, nuestra orientación sexual. También cuando se sexualiza a una persona, por ejemplo que por usar poca ropa decimos que es prostituta y no es así” (Escuela 2).

“No sólo sexo, también otros temas, géneros, violencia” (Escuela 3).

“Al cuerpo de uno mismo, como lo ve la sociedad, la relación de uno mismo con el propio cuerpo y con los demás” (Escuela 3).

En los significados dados, no aparece el deseo, el placer, el erotismo, como tampoco mencionan cómo puede expresarse esa sexualidad a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones, y demás cuestiones que surgen de la conceptualización dada por la OMS (2018) y que tratamos en el apartado referente teórico.

Cuando se les pedía que, con sus palabras, nos digan que entendían por reproducción, la gran mayoría refería a “tener hijos”, “cuando una mujer y un hombre tienen relaciones sexuales y luego tienen un bebé”, “cuando tienen relaciones y queda embarazada la mujer”, etc. También, muchas estudiantes respondían que no sabían.

Los significados de la sexualidad evidencian que queda limitada a relaciones sexuales, pero también ligada a la heteronormatividad (hombre-mujer). La reproducción queda más limitada a lo biológico, al embarazo y tener un bebé. En ambas significaciones permean estereotipos de género.

d) Identificación de los DDSSRR como derechos humanos

Para esta categoría vamos a analizar los datos construidos a partir de las respuestas que fueron dando las estudiantes a cuatro preguntas del cuestionario. Una de ellas era si habían oído hablar de los derechos sexuales y (no) reproductivos. Respondieron por el sí el 36,7% en la escuela 1, el 43,3% en la Escuela 2 y el 40% en la Escuela 3.

En otra pregunta, les leíamos todos los DDSSRR y luego indagábamos sobre si consideraban que estos derechos tienen algo que ver con los derechos humanos¹⁶. En la Escuela 1 el 70% dijo que sí, en la Escuela 2 el 85% los consideró derechos humanos. En ambas escuelas, algunas alumnas aclararon que sí, menos la IVE/ILE. En la Escuela 3 todas las estudiantes entrevistadas respondieron que sí.

También se indagaba sobre qué porcentaje de esos DDSSRR los habían tratado en la escuela. En la Escuela 1, el 46,7% de las entrevistadas dijo que algunos, el 23,3% que muy pocos y un 23,3% que ninguno. En la Escuela 2, el 45% señaló que muy pocos, el 35% que algunos y un 15% dijo que ninguno. En la Escuela 3, el 60% de las entrevistadas manifestó que muy pocos, un 30% dijo que algunos y un 10% expresó que la mayoría.

Asimismo, les pedimos que indiquen los espacios que ellas consideren que esos derechos les son respetados y garantizados totalmente. En la Escuela 1 la mayoría seleccionó la familia. En la Escuela 2, la mitad consideró que en la familia, y la otra mitad consideró que no son respetados en su totalidad en ninguno de los espacios que se mencionaban. En la Escuela 3, la mayoría señaló que en ninguno de los espacios se respetan totalmente.

Esta categoría ha sido fundamental porque nos permitió ver que los DDSSRR, luego que los nombráramos, sí son identificados como parte de los derechos humanos por la gran mayoría de las entrevistadas, como también nos permitió observar que hay temas que son controversiales, que son silenciados o forman parte del curriculum nulo y que no se los aborda. Con respecto a los espacios donde son respetados o no, también ha sido importante conocer que la mayoría considera que ni en la escuela, ni en el área de la salud ni en sus propias familias, estos derechos les son respetados y garantizados totalmente.

e) Conocimiento sobre IVE/ILE

Para el análisis de esta categoría tomamos los datos contruidos a partir de tres preguntas del cuestionario. La primera de ellas indagaba si las entrevistadas conocían los requisitos necesarios para que una persona pueda acceder a la IVE o a la ILE. En las tres escuelas la mayoría de las entrevistadas no los conocen, o bien, creen tener una idea. Menos del 10% de las entrevistadas de todas las escuelas respondió que sí los conocían.

También preguntamos sobre si en la escuela le habían brindado información sobre IVE/ILE. Respondieron que sí sólo un 3,3% de las entrevistadas de la Escuela 1, el 11,7% en la escuela 2 y el 26,7% en la Escuela 3.

¹⁶ Con las alumnas del ciclo básico fue necesario hacer una breve explicación sobre qué son los derechos humanos, sus características, las obligaciones del Estado, así como mencionar algunos ejemplos de derechos humanos. Aclarábamos también que no todos los derechos son derechos humanos.

Por último, preguntamos si les parecía que la temática del aborto debía ser abordada en la escuela, y que expresen el por qué. De un total de 120 estudiantes entrevistadas en las tres escuelas, sólo cuatro dijeron que no en la Escuela 1, y dos en la Escuela 2. El resto consideró que la escuela sí debe informar sobre IVE/ILE.

Estas fueron algunas de las respuestas de quienes consideraban que no:

“No, porque es un tema muy controvertido y quién de la charla influirá desde su posición. Yo estoy en contra, solo estoy a favor en caso de violación” (Escuela 1).

“No. En la escuela no. El médico es quien debe hablar de eso. La escuela no” (Escuela 1).

“No. Porque yo pienso que si hacemos las cosas pensando luego no podemos abortar. Yo tengo un hijo de 10 meses y no pensé en abortar” (Escuela 2).

“No. Porque es decisión de cada una. La escuela habla sobre el embarazo pero no sobre abortar” (Escuela 2).

Quienes consideraban que la escuela debe hablar sobre IVE/ILE expresaban que era necesario saber, estar informadas, para poder tomar decisiones conociendo cómo se hace un aborto y si tiene consecuencias, etc. En general las razones se repetían, a continuación transcribiremos algunas que tuvieron además otros fundamentos:

“Si, yo pasé por un aborto, estaba orientada, pero quedé a la mitad y no sabía que hacer (...) No quería ser mamá sola (...) Fue feo pasar por eso, me sentía un poco sola (...) Me lo hice en la maternidad. Me explicaron lo de las pastillas, firme un consentimiento. Tenía que volver y no volví. Pasó un mes o más. No me fue bien con las pastillas. Volví ya con 18 semanas y me dieron otras pastillas. Quedé internada. Ahí ya se enteró mi mamá. Es súper importante que esto se hable en la escuela”.

“Si, porque casi nadie tiene idea. Mis compañeros no saben. Yo tampoco. Estoy en contra del aborto, salvo en caso de violación. Pero hay que saber”.

“Si, porque es importante saber y una mujer puede decidir libremente que hacer con su cuerpo y si no está en condiciones de tener un bebé no tenerlo. Estoy a favor”.

“Si, porque al no tener la información necesaria uno busca una forma casera de hacerlo y puede tener consecuencias graves o por miedo a que alguien de la familia se entere o ir al hospital y que traten mal. Entonces es necesario tener información”.

“Si, porque todas las chicas piensan distinto, se puede estar a favor o en contra pero es necesario que se hable de todo. En sus casas a veces no hablan de estos temas, es un tabú, y se lo charla con amigas que no saben mucho. Entonces es mejor poder hablar en la escuela de este tema o con algún profesional que sepa. Personalmente estoy a favor y en contra. Depende la situación”.

“Si, porque hay muchas chicas que por ejemplo son violadas y no saben que tienen derecho a abortar. Y también porque quedan y no tienen un futuro para ofrecer y entonces tienen derecho a abortar. Muchas chicas quedan embarazadas y dejan de estudiar porque les da vergüenza venir embarazadas a la escuela”.

“Si. Porque es necesario esa charla, a veces no saben y opinan, en especial los chicos, sin saber, opinan. Yo no tengo una posición tomada”.

“Si, porque es algo que todos tenemos que saber. Hay gente que no quiere que sepamos de nuestros derechos, a veces eso pasa en la familia, o con profesores, porque nos consideran chicos, entonces es importante que en la escuela nos garanticen este derecho”.

Esta categoría de análisis fue importante porque nos permitió comprobar que la gran mayoría de las adolescentes entrevistadas quieren que la escuela aborde la temática del aborto. Si bien no estaba en el cuestionario, también preguntamos a las chicas su posición personal. Nos llamó la atención que muchas de ellas no están a favor del aborto, o sólo lo están si es por la causal violación, pero aun así se manifestaban a favor de que la escuela trate la temática. Además, y contrastando con lo dicho por muchxs docentes en cuanto a que incluirían esta temática sólo para el ciclo orientado, de las entrevistas a estudiantes tanto las del ciclo básico como las del orientado consideran que la escuela debe hablar de aborto.

f) Autonomía progresiva de NNyA en relación con la exigibilidad de DDDR y el aborto especialmente

Para el análisis de esta categoría, nos basamos en los datos contruidos a partir de tres preguntas del cuestionario, en las cuales se enumeraban derechos y debían elegir los que consideraban que, como adolescentes de 13 años en adelante, les correspondían. Otra de las preguntas planteaba situaciones y debían señalar las que consideraban correctas.

Optamos por presentar en la siguiente tabla los datos contruidos a través de las entrevistas y del análisis de la categoría, ya que permite comparar y/o interpretar sobre la identificación de lo DDDR, así como también sobre su exigibilidad.

Situaciones planteadas para seleccionar las que se consideren un derecho desde los 13 años y/o para marcar si están de acuerdo	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3
Decidir si tener o no hijxs	46,7%	53,3%	50%
Elección en forma autónoma del MAC en base a la información recibida por equipo de salud	60%	60%	36,7%
Acceso gratuito al MAC elegido	60%	63,3%	66,7%
Atención de la salud respetuosa y de calidad durante el embarazo, el parto y el posparto sin que te discriminen por ser adolescente	90%	90%	90%
Ser atendida de manera rápida, con buen trato y con calidad en caso de pérdida de un embarazo, sin ser interrogada sobre si el aborto es espontáneo o provocado.	46,7%	60%	30%
Ser atendida en el hospital/CAPS sin compañía de una persona adulta	43,3%	47,7%	40%
Desde los 13 años, poder ir sola al CAPS para que me coloquen un chip anticonceptivo	23,3%	40%	36,7%
En la consulta médica, luego de unos análisis, el médico te informa que tenés una ITS y se comunica con su mamá/papá para informarle sobre esto.	83,3%	85%	90%
Solicitas una ILE por causal violación, en el hospital te dicen que debes traer la denuncia policial para que te puedan hacer un aborto.	70%	61,7%	36,7%
Con 16 años debes ir al hospital acompañada por madre/padre/tutor para que te autoricen una IVE	76,7%	80%	73,3%
En el hospital no acceden a realizarte una IVE porque ya estás con 13 semanas de embarazo	86,7%	86,7%	90%

Tabla 1. Análisis sobre Autonomía progresiva de NNyA en relación a la exigibilidad de DDDR, IVE/ILE. Elaboración propia en base a los datos contruidos a partir de las entrevistas a estudiantes.

En líneas generales, se desprende de la lectura de la tabla, que hay un desconocimiento sobre los requisitos exigidos por la ley para acceder a una IVE/ILE, lo cual impacta en la exigibilidad de la práctica, debilitando así la autonomía y la ciudadanía de las adolescentes.

También esa autonomía progresiva se presenta debilitada si analizamos las respuestas en cuanto a tener que ir acompañada a la consulta médica o que les coloquen un implante subdérmico anticonceptivo (chip), también en que el médico pueda informar sobre una ITS sin tener el consentimiento de la paciente, o sobre la elección autónoma del método anticonceptivo. Sobre el derecho al acceso gratuito a MAC, el porcentaje de quienes los consideran un derecho es más alentador, inferimos que esto se debe a que la entrega gratuita de preservativos está visibilizada, ya que conocen que en el CAPS, hospital e incluso en la escuela, pueden solicitarlos.

Si bien había situaciones referidas a los DDSS, nos focalizamos en los DDDR. Pero sólo mencionaremos que la opción que presentaba como derecho “tener una vida sexual placentera” fue seleccionada por menos del 30% de las entrevistadas. Además, nos expresaban preguntas tales como: “¿a qué se refiere lo de placentera?”, “¿qué significa eso?”, dando cuenta, una vez más, que el placer está aún sin aparecer en la implementación de la ESI.

11). b. Validación del conocimiento a través de la triangulación y el contrachequeo de fuentes

Bloj (2010, p. 17) expresa que la validación del conocimiento es una dimensión fundamental del proceso de investigación y contamos con una serie de estrategias o mecanismos para ello en los estudios cualitativos, tales como la triangulación (metáfora que proviene de la navegación) y el contrachequeo de fuentes (de información de diferentes fuentes, de puntos de vistas de lxs informantes, del contraste entre el discurso y las prácticas, etc.). Estas estrategias ya se fueron empleando al momento de contrastar lo que expresaban lxs distintos informantes a través de los datos que fuimos construyendo a partir del análisis de las entrevistas a docentes, equipos directivos y las estudiantes de las tres escuelas.

El relevamiento y análisis de las planificaciones docentes así como el relevamiento y análisis, a través de páginas web oficiales del MED y de FORMAR, de los materiales áulicos y capacitaciones docentes sobre DDDR y aborto, son complementarios de los datos construidos a través de las entrevistas y que fueron analizados a través de las categorías que surgieron del análisis de las mismas, con el objeto de realizar un contrachequeo como estrategia para la validación del conocimiento producido.

Relevamiento y análisis de las planificaciones

El relevamiento y análisis de las planificaciones anuales de los distintos espacios curriculares de las Escuelas 1 y 3 corresponden al ciclo lectivo 2023. En el caso de la Escuela 2, el relevamiento y análisis se hizo sobre planificaciones del ciclo lectivo 2020, que estaban en una carpeta de Google Drive a la que tuvimos acceso. Intentamos revisar las del ciclo lectivo 2023, que están en formato papel, pero no fue posible ya que están bajo el resguardo de la asesora pedagógica que se encontraba de licencia cuando realizamos las visitas a la escuela, por lo que no pudimos ver si había cambios en las mismas.

En el caso de la Escuela 1, el relevamiento y análisis de las planificaciones nos permitió corroborar la presencia de contenidos de la ESI en los tres trimestres de prácticamente todos los espacios curriculares que se dictan en la escuela, de 1° a 6° año, dato que ya había surgido de las entrevistas a lxs docentes y al equipo directivo. En los únicos espacios curriculares que no se encontraron contenidos de ESI fueron: tecnología/informática (1° año), Físico-química (2° y 3° año), Historia (4° año), EDI Educación ambiental (4° y 5° año), Filosofía (5° año), Lenguajes artísticos y comunicacionales (5° y 6°), Física II (5° año), Proyecto de producción y gestión comunicacional (6° año). La variedad de temas de ESI que se mencionan en las planificaciones dan cuenta de un abordaje integral de la ESI. Sin embargo, hay una discordancia entre los temas señalados por las alumnas entrevistadas y los que figuran en las planificaciones, pero si coincide con los datos construidos a partir de las entrevistas a docentes.

Los DDDR son abordados en varios espacios curriculares (donde mencionan explícitamente los DDSSRR, derecho a la información en salud reproductiva, MAC, Ley nacional de salud sexual y procreación responsable, embarazo, etc. La temática del aborto aparece mencionada sólo en una de las planificaciones, que corresponde al espacio curricular Derechos humanos y educación solidaria (5° año) en estos términos: “Protocolo Aborto no punible; Ley sobre aborto”.

Esto se pudo corroborar en las entrevistas a las adolescentes, donde sólo un 3,3% dijo que en la escuela se trató sobre IVE/ILE. Sin embargo, de los datos construidos a partir de las entrevistas a docentes y al equipo de gestión surgió que la temática del aborto irrumpió en las clases y se habla con lxs estudiantes sobre esto.

En el caso de la Escuela 3, las planificaciones están divididas por departamentos. En la carpeta del Departamento Ciencias Sociales y Humanidades, sólo mencionan contenidos de ESI: Historia (1° año), Educación ética y ciudadana (2° y 3° año), Historia de Tucumán (4° año), Problemática Educativa (5° año), Filosofía (5° año), Formación ética y ciudadana (5°

año) y Psicología (6° año). Algunos de los temas que mencionan son: mujeres en la historia, mujeres en la filosofía, discriminación, adolescencia, cuidado del cuerpo y la salud, ley de ESI, de protección integral de NNyA, bullying, violencia en los vínculos adolescentes, trata de personas, MAC, ITS, violencia de género y cuidado del cuerpo.

En la carpeta del Departamento de Ciencias Naturales, las materias que incluyen contenidos de la ESI son: Biología (1°, 2° y 3° año) y en EDI Educación para la salud (4° año). Las temáticas mencionadas son sistema reproductor, salud, ITS, pubertad y adolescencia, cuidado mutuo en las relaciones afectivas, reproducción humana, ciclo menstrual, MAC, sexualidad en la adolescencia, conocimiento de la ley de salud reproductiva y procreación responsable. La única mención al aborto está en Biología de 3° año: “Aborto: concepto y tipos”.

En las planificaciones del Departamento de Educación Física sólo aparece mencionado “cuidado del propio cuerpo y de los compañeros”. En las planificaciones del Departamento de Lengua, sólo la materia Lengua y literatura I (4° año) contiene “machismo y feminismo”. Encontramos también algunos contenidos de ESI en varias planificaciones del Departamento Educación Artística: Música (1° y 3° año) mencionan “ESI: el tango, tema: la condición de la mujer. Cuestiones de género”, y también “relaciones de hombres y mujeres atendiendo a la igualdad”. Teatro (2° y 3° año) menciona “Respetar la diversidad”, “Diversidad sexual” y en la bibliografía referencia los Cuadernillos I y II de ESI del Ministerio de Educación de la Nación y los Lineamientos curriculares de la ESI.

Las planificaciones correspondientes a los Departamentos de Tecnología, Matemática y Física, Lenguas Extranjeras, Economía y Gestión de las organizaciones no contienen explícitamente temas de la ESI.

De análisis de las planificaciones pudimos constatar que muchos departamentos no incluyen temas de ESI, y los espacios curriculares que más lo incluyen son Biología y EDI Educación para la salud, lo que nos permite inferir una preponderancia del enfoque biomédico sobre el integral. La mayoría de las temáticas encontradas coinciden con las nombradas por las estudiantes de la Escuela 3.

En lo que respecta al análisis y relevamiento de las planificaciones anuales de la Escuela 2, es importante mencionar que no estaba disponible la carpeta de Tutoría, espacio donde, por lo general, suelen abordar temáticas de ESI.

Con respecto a las planificaciones del Departamento de Ciencias Naturales, aparecen contenidos de la ESI en Biología (1°, 2°, 3°, 4° y 5° año). Algunas de las temáticas mencionadas son: cuidado del cuerpo, salud sexual y reproductiva, MAC, el embarazo en la

adolescencia, reproducción humana, fertilidad y fecundación, gestación, ITS, sexualidad biológica y cultural, paternidad y maternidad responsable, planificación familiar, ciclo fértil de la mujer, embarazo, parto.

En las planificaciones de Físico-química de 1er a 3er año no hay contenidos de ESI, pero en todas ellas se consigna en las observaciones que se trabajarán “de forma transversal los contenidos ESI establecidos en la ley nacional N° 26.150 con especial hincapié en el lineamiento curricular relacionado con el abordaje de sexualidad humana a partir de su vínculo con la afectividad y los diferentes sistemas de valores y creencias”.

En cuanto a las Planificaciones del Departamento de Ciencias Sociales, sólo en cuatro planificaciones aparecen contenidos transversales de la ESI, y una de ellas menciona “ESI: HIV-Sida”.

En las Planificaciones del Departamento de Educación Física, en las de 1°, 2° y 3° año aparece como contenido “Educación sexual integral: Cuerpo y sexualidad”.

En las planificaciones del Departamento de Humanidades encontramos temas relacionados a la ESI en Ciencias políticas de 6° año (movimiento Feminista: primera, segunda, tercera y cuarta ola, derechos humanos conquistados por la lucha feminista). En Filosofía (5° año), aparece mencionado un “taller inicial de escritura de Reflexiones Filosóficas: y que las temáticas girarán en torno a la ESI- Ley N°26150”, sin que se detallen tales contenidos. En la planificación de Sociología (6° año) se menciona “socialización y construcción social del género, estereotipos de género”.

En las planificaciones del Departamento de Lengua y del Departamento de Lengua Extranjera no aparecen contenidos de ESI. Las planificaciones del Departamento de Informática y del Departamento de Matemáticas, no dan cuenta de contenidos de ESI, sólo una de ellas menciona “sexting”.

La palabra aborto no aparece en las planificaciones relevadas. No hay ninguna referencia explícita a si el aborto es tratado dentro de la salud sexual y reproductiva que pocas planificaciones mencionan. Como ya mencionamos, las planificaciones relevadas y analizadas corresponden al año 2020 y, a causa de la pandemia del COVID 19, fueron readecuadas al contexto de pandemia y de no presencialidad, con el consiguiente recorte de contenidos. Esto explica que las estudiantes y lxs docentes entrevistadxs refieran a muchos otros temas sobre ESI que no están en las planificaciones analizadas. Sin embargo, el cruce de datos entre lo que surge de las entrevistas de estudiantes con los datos contruidos de las entrevistas a docentes, nos muestra que el aborto, aunque poco, si se aborda en la Escuela 2.

En las planificaciones de las tres escuelas las referencias al aborto son muy escasas, y esto valida lo que ya habían manifestado las estudiantes.

El aborto se presenta como un tema que aún permanece en la clandestinidad pedagógica, un tema silenciado. Morgade et al. (2018, p. 18) hacen referencia a esos derechos y saberes que durante un siglo estuvieron silenciados, no sólo nombra al aborto, también agrega el abuso, placer, femicidios, patriarcado y feminismo. Estos temas y otros, forman parte del curriculum “omitido” (Morgade & Alonso, 2008, citado en Rodríguez, 2017, p. 103) o “nulo” (Alonso, Herczerg & Zurbriggen, 2008, citado en Rodríguez, 2017, p. 103). El aborto es un contenido controversial, y fue así que lo incluimos en la categoría de “obstáculos para la implementación de la ESI” al momento de analizar las entrevistas del equipo directivo.

¿Por qué hay resistencia de parte de lxs docentes a incluir temas controversiales? Hay docentes que se resisten a incluir, por ejemplo el tema del aborto, por sus propias convicciones o bien por no sentirse capacitados para abordarlo, como ya lo analizamos. También por temor a la reacción de las familias, pero ya quedó demostrado que eso prácticamente no sucede. Van Rooy (2018, citado en Magendzo, 2016, p. 122) esgrime otra razón al expresar que “hay docentes que resisten y evitan los temas controversiales argumentando, por ejemplo, que abordarlos obstaculiza la enseñanza de los temas que la escuela debe cubrir”. Esta razón surgió en las entrevistas a equipos directivos. También se ha argumentado que lxs estudiantes no están cognitivamente capacitados para abordar los temas controversiales (Magendzo, 2016, p. 122). Esto lo pudimos constatar cuando lxs docentes expresaban que si tuvieran que incluir la temática del aborto, lo harían con estudiantes del ciclo orientado.

Coincidimos con Magendzo cuando expresa que la negativa de enseñar los temas controversiales en la escuela no impide que lxs estudiantes los conozcan y “estén interesados en aprender sobre ellos, ni que construyan explicaciones sobre los mismos, puesto que los confrontan y aprenden en muchos otros espacios externos a la escuela” (2016, p. 122). Esto surgió claramente de los datos construidos a partir de las entrevistas a las estudiantes, donde la gran mayoría consideraba que la temática del aborto tenía que ser abordada en la escuela, y también referían que eso les permitiría estar bien informadas, y no tomar riesgos en base a consejos de amigas que saben menos que ellas.

Este tema (y otros) deben ser incluidos porque preparan a lxs estudiantes para vivir en un mundo que de por sí es controversial y sirven para que puedan acostumbrarse a convivir con quienes piensan diferente. Pero, fundamentalmente, porque se trata de derechos que

tenemos que garantizar a nuestros estudiantes, para contribuir en su autonomía y en la construcción de ciudadanías plenas.

Relevamiento y análisis a través de páginas web oficiales del MEd de los materiales áulicos y capacitaciones docentes sobre DDRR y aborto

De los datos construidos a partir de las entrevistas a lxs docentes y equipos directivos surgió que la mayoría de lxs entrevistadxs manifestó que no les ofertaron ni conocen que haya capacitaciones en el marco FORMAR (Programa de Formación Docente, Continua, Universal y Gratuita) del MEd, así como tampoco que haya llegado a las escuelas material elaborado por el equipo Ministerial, sobre DDRR y aborto. Para poder validar esto, buscamos relevar los materiales áulicos que se elaboran desde los equipos del Ministerio así como las capacitaciones docentes que se ofertan desde FORMAR, en especial referidas a los DDRR y el aborto.

En febrero de 2021, realizamos la primera “visita” a la página web del MEd, en busca de tales materiales. No los pudimos encontrar, pero si surgió un dato importante: en el mencionado sitio del MEd no aparece una Sección referida a la ESI que contenga materiales, novedades, oferta de capacitaciones, etc. La ESI no está visible y fácilmente disponible en dicho sitio web.

Realizamos un nuevo intento a través de un simple ejercicio. El día 24 de septiembre de 2021, en la opción de búsqueda que brinda dicho sitio, escribimos la palabra “aborto”. El mensaje que apareció fue “*Ooops... No results found for: Aborto*”. Y más arriba “0 Resultados para: Aborto”. Los resultados fueron idénticos para las búsquedas de “Interrupción Legal del embarazo” y de “Interrupción Voluntaria del embarazo”.

Dos años después, poco cambió. El 22 de agosto de 2023, repetimos el ejercicio de escribir “aborto” en la opción de búsqueda que ofrece el sitio del MEd, y el resultado fue el mismo: “0 Resultados para: Aborto” y, más abajo “*Ooops... No results found for: Aborto*”. Y, nuevamente, los resultados fueron idénticos para las búsquedas “Interrupción Voluntaria del Embarazo”, “IVE”, “Interrupción Legal del Embarazo”, “ILE”, “Ley 27.610”.

Luego realizamos un recorrido por el sitio de FORMAR del MEd. No aparecen publicadas ofertas de capacitaciones docentes referidas a ESI, DDSSRR, Aborto, IVE o ILE, como tampoco aparecen como cursos ya realizados (los cuales se muestran con un cartel que dice: Inscripciones cerradas).

De un total de 50 cursos ofertados para el 2023, sólo tres mencionan la ESI: el primero de ellos “La educación de Jóvenes y adultos desde la perspectiva de la ESI”. Dicha capacitación es virtual y se dictó entre el 15 de agosto al 26 de septiembre del 2023, con una

carga horaria de 40 horas. La segunda capacitación encontrada es “Teaching and learning english in the classroom through comprehensive sex education (Enseñar y aprender inglés en el aula a través de la Educación Sexual Integral)”. La misma es presencial, y se dictó entre el 27 de julio al 10 de agosto de 2023. La tercera y última capacitación que aparecía se denomina “Repensar Educación Física desde la perspectiva de la ESI”, de modalidad presencial, con una carga horaria de 12 horas cátedras con 2 encuentros, y se desarrolló entre los días 8 al 11 de junio de 2023.

Los tres cursos de capacitación nombrados no mencionan en sus contenidos los DDSSRR, como tampoco aparece la IVE, ILE ni la palabra aborto.

A partir de lo narrado podemos validar lo manifestado tanto por los docentes como por los equipos directivos, en el sentido que no les llegan materiales ni ofertas de capacitación de esos temas, ya que en nuestras búsquedas a través de los sitios oficiales, tales materiales y capacitaciones no aparecen. Estas ausencias nos preocupan y nos hacen reflexionar sobre la importancia que tiene para lxs docentes poder contar con capacitaciones y materiales áulicos específicos sobre DRRR y aborto, y que los mismos emanen del propio Estado Provincial, porque esto legitima sus intervenciones en las aulas, diluye cualquier temor sobre posibles conflictos con las familias y también los miedos a abordar de manera inadecuada estos temas.

Conclusiones

Desde el año 2018, la temática del aborto es un NAP dentro de la ESI, aunque ya de antes surgía de manera implícita al encontrarse dentro de los DRRR, que son derechos humanos. Sin duda, la incorporación del tema aborto de manera explícita a la ESI vino a robustecer la concepción de infancias y adolescencias como sujetos de derecho, y en esta incorporación la perspectiva de género está presente, ya que el derecho al aborto tiene un efecto diferenciado en lxs adolescentes con capacidad de gestar.

Como ya mencionamos, la obligatoriedad del tema fue reforzada desde la sanción de la Ley N° 27.610 (2020), que en su art. 13 establece la responsabilidad del Estado en la implementación de la Ley N° 26.150, instituyendo políticas activas para la promoción y el fortalecimiento de la salud sexual y reproductiva de toda la población. Asimismo, en el segundo párrafo del mencionado artículo, establece que se deberá capacitar sobre perspectiva de género y diversidad sexual a lxs docentes, a fin de brindar atención, contención y seguimiento adecuados a quienes soliciten realizar una interrupción voluntaria del embarazo en los términos de dicha ley.

Han transcurrido ya cinco años desde la incorporación del aborto como NAP de la ESI y casi tres años de la sanción de la Ley N° 27.610, tiempo que nos habilita para analizar las condiciones de la implementación de la ESI para la promoción y apropiación de los DDRR, en particular el derecho al aborto, por parte de las adolescentes de escuelas secundarias públicas del Gran San Miguel de Tucumán, el cual es el objetivo de esta investigación. Nos propusimos indagar sobre la identificación de los DDRR y al aborto como derechos humanos por parte de las adolescentes y el impacto que el acceso a los mismos tiene para su autonomía y ciudadanía plena. Asimismo, prestamos atención en describir las concepciones de género, adolescencias y aborto presentes en las instituciones escolares en lo que se refiere a la implementación de los DDRR, para ver si las mismas contribuyen o no a una implementación integral de estos derechos.

En estas conclusiones nos interesa recuperar puntos nodales del conocimiento construido, también cuestiones emergentes y pendientes para, finalmente, esbozar una suerte de recomendaciones.

Comenzaremos analizando las anticipaciones hipotéticas que habíamos planteado como posibles respuestas al problema que dio inicio a nuestra investigación, e hicimos dialogar estas anticipaciones hipotéticas con los datos que se fueron construyendo a partir del trabajo de campo y del análisis e interpretación que hicimos de los mismos, llegando así a las siguientes conclusiones que se exponen siguiendo el orden de las anticipaciones.

“La implementación de la ESI en Tucumán en materia de DDRR se limita a informar sobre la canasta de Métodos anticonceptivos (MAC) disponible, sin profundizar en su exigibilidad y sin incorporar la temática del aborto”.

Podemos concluir que está anticipación ha sido comprobada, ya que del análisis e interpretación de los datos construidos a partir de las entrevistas a las estudiantes, la temática de los MAC fue la más referida por ellas al nombrar los contenidos de la ESI que se trataban en la escuela. También los docentes y equipos de gestión hicieron referencia a los MAC como tema que está presente en las instituciones. El relevamiento y análisis de las planificaciones anuales de los espacios curriculares de las distintas escuelas también confirma que es un contenido que sí se aborda.

Ahora bien, una cosa es informar sobre los MAC y otra es profundizar en su exigibilidad. Cuando analizamos los datos construidos a partir de las entrevistas de las adolescentes bajo la categoría “autonomía progresiva de NNyA en relación con la exigibilidad de DDRR y el aborto especialmente”, pudimos constatar que la autonomía progresiva se presenta debilitada y esto se relaciona en que no tienen muy en claro la

exigibilidad de sus derechos (mencionamos, por ejemplo, que la mayoría consideraba correctas las situaciones que se les mencionaban, como tener que ir acompañadas por padre/madre/tutor a la consulta médica o para que les coloquen un “chip” anticonceptivo, también en que el médico pueda informar a la familia sobre una ITS sin tener el consentimiento de la paciente, o sobre la elección autónoma o no del método anticonceptivo).

Con respecto al aborto, las adolescentes manifestaron que es un tema que prácticamente no se aborda en la escuela, en las planificaciones apenas aparece y los docentes, en general, no lo incluyen por distintas razones, a las que luego nos referiremos. Las adolescentes consideran necesario que la escuela aborde la temática del aborto, y manifiestan que prácticamente está ausente.

Surge así que el aborto es un tema controversial, que forma parte del curriculum omitido o curriculum nulo de las escuelas. Según Mónica Da Cunha (2015, citada en Ministerio de Educación de la Nación, 2021b, p. 68):

El currículum nulo se define por la negativa, incluye todo lo que se ha decidido no enseñar, son aquellos saberes que quedan excluidos de los contenidos oficiales (...) Estas exclusiones y silenciamientos producen una significativa “violencia epistémica” en tanto que desconocen que ciertos saberes sean válidos de ser enseñados.

Mantener al aborto dentro del curriculum nulo no sólo implica no cumplir con la normativa que establece la obligatoriedad de ese contenido, sino que, y fundamentalmente, limita la autonomía de las adolescentes porque, desde la escuela, no se les brinda la información que es necesaria para la toma de decisiones libres y autónomas. También, como ya vimos, la ciudadanía es un derecho y un ejercicio, que puede coincidir o no (Bareiro, 1997, p. 2). En este caso, las adolescentes cuentan con un derecho, pero ese derecho no se les garantiza, no lo pueden ejercer, impidiendo de esta manera que sus ciudadanías sean plenas.

“Las adolescentes con capacidad de gestar no identifican a los DDRR y al aborto especialmente como parte de los derechos humanos, impidiendo así que puedan exigir los mismos”.

Con respecto a esta anticipación hipotética, a partir del análisis e interpretación efectuados, pudimos comprobar que la primera parte de nuestra hipótesis no se verificó en ese sentido, sino todo lo contrario: los DDRR y el aborto sí son identificados como parte de los derechos humanos por la gran mayoría de las adolescentes entrevistadas. Pero esa identificación no se traduce necesariamente en que sepan que los pueden exigir. Esto surgió claramente de los datos construidos a través de las entrevistas a adolescentes, algunos ejemplos ya los mencionamos anteriormente, y podemos agregar, en relación al aborto, que la

mayoría desconoce los requisitos necesarios para acceder a una IVE o ILE, lo cual las limita al momento de querer ejercer ese derecho.

Parafraseando a Brown (2014, p. 20), los DDDR son un punto estratégico para considerar a las mujeres como ciudadanas plenas. Pero no basta que estén legislados o que puedan ser identificados como derechos humanos, sino que es necesario que puedan ser ejercidos.

En el caso del derecho al acceso gratuito a MAC, la mayoría conocía este derecho y sabía que podían exigirlo en el CAPS u hospital, pero especialmente referían al preservativo. No sucedía lo mismo con el chip, donde si sabían que pueden solicitar que se lo coloquen gratuitamente en un CAPS, pero la mayoría cree que es necesario ir acompañada por una persona adulta que las autorice.

“En las escuelas, la temática es tratada por algunxs docentes, siendo disímiles las concepciones de género, adolescencias y aborto desde las que se abordan los DDDR, a pesar del marco normativo y de derechos humanos que habilitan su implementación”.

El análisis e interpretación que fuimos realizando de las entrevistas y las planificaciones nos permite concluir que está anticipación ha sido comprobada. Si bien hubo escuelas que evidenciaban una mayor legitimidad o institucionalidad de la ESI, en el sentido que la mayoría de lxs docentes la incorpora, no sucede lo mismo si prestamos atención sólo a los DDDR, ya que en este caso la incorporación queda limitada, en la mayoría de los casos, a abordar los MAC.

Las entrevistas y la revisión de las planificaciones nos permitieron ir identificando las diferentes concepciones sobre género, adolescencias y aborto presentes en las instituciones. Al momento de tener que conceptualizar qué entendían por género y por perspectiva de género, la mayoría de lxs docentes evidenciaron una información desvirtuada e incompleta. Asimismo, cuando les pedimos que nos digan, desde su posicionamiento, qué es para ellxs el aborto, pudimos constatar que en muchas de las respuestas aparece el enfoque moralista, una postura conservadora, coincidiendo con Merlo y Merlo Pereyra que en su investigación, mencionada en los antecedentes, expresan que entre lxs docentes se da una “preeminencia de posturas más vinculadas con la moral sexual tradicional que con la integralidad que propone la ESI” (2018, p. 236-237). Esta posición conservadora coincide con los aportes de Kornblit, Sustas y Adaszko (2013) que también mencionamos en los antecedentes y en el análisis de las entrevistas de lxs docentes.

Asimismo, también pudimos distinguir un enfoque biomédico, donde se presta más atención a los riesgos de la sexualidad (ITS, embarazos) y a cómo prevenir esos riesgos

(MAC), o también aparece cuando algunxs consideran que esos temas deben ser abordados por personas del área de la salud o por docentes de biología. Además de lo dicho, y focalizándonos en el aborto, podemos agregar que en muchos casos se lo aceptaba (tanto docentes, alumnas, autoridades), cuando el embarazo es producto de una violación, en lo que encontramos coincidencia con los resultados expuestos por Kornblit, Sustas y Adaszko (2013, p. 75) mencionados en los antecedentes. Los estereotipos de género que atraviesan a muchxs docentes también permean en las concepciones desde las cuales abordan estas temáticas. Así vimos, por ejemplo, que aparecía el estereotipo de la maternidad como único destino de la mujer. Fueron pocxs quienes hicieron referencia al aborto como un derecho, como el derecho a decidir sobre el propio cuerpo y también el derecho a decidir si se quiere o no tener hijxs.

Consideramos que en todas las escuelas la concepción de adolescencias ubica a lxs estudiantes como sujetos de derecho, saben que ellxs tienen derecho a la ESI, y que ese derecho debe ser garantizado, aunque no todxs lo hagan. Aun así, también aparecen residuos del modelo tutelar cuando, unxs pocxs entrevistadxs, refieren a “autorización de las familias”, “a no querer tener inconvenientes con las familias”, etc.

Con respecto a las familias, los datos construidos nos permiten afirmar que coincidimos con lo que expresa Medina (2021, p. 315), en el sentido que la oposición de las familias a la ESI ocurre más en el imaginario de lxs docentes que en la realidad.

Nos parece importante mencionar que muchxs de lxs docentes no conocen la Resolución CFE N° 340 y su anexo que establece los NAP de la ESI. Consideramos que este desconocimiento está relacionado con la ausencia de contenido de ESI durante su formación de grado o terciaria, así como con la falta de capacitación que ellxs mismos refieren, y que se constituye como el principal obstáculo para abordar los DRR y el aborto, de acuerdo a lo investigado.

Las capacitaciones posibilitan la autoreflexión sobre nuestras propias concepciones, prejuicios, estereotipos de género que nos atraviesan y que permean en nuestras prácticas docentes, las capacitaciones nos brindan espacio para poder reflexionar también con nuestrxs pares, nos ponen en contacto con el marco normativo, que es el resultado de una historia de luchas por la ampliación de derechos, nos hacen comprender que de lo que estamos hablando es de derechos humanos y que, como docentes, somos agentes del Estado obligadxs a garantizar estos derechos a nuestrxs estudiantes.

“El Estado provincial brinda escasas capacitaciones docentes sobre la temática y resulta difícil encontrar materiales de ESI elaborados por el MED”.

Podemos concluir que esta anticipación hipotética ha sido comprobada a partir del conocimiento que se construyó luego del análisis e interpretación de los datos que surgieron de las entrevistas a lxs docentes, equipos directivos, así como también de las búsquedas, a través de páginas web oficiales del MEd, de los materiales áulicos y capacitaciones docentes sobre DDDR y aborto para proceder a su análisis, lo que no fue posible, ya que no se encontró lo que mencionamos.

Si bien se brindan capacitaciones sobre ESI, no encontramos ofertas sobre los temas de estudio, a pesar que el art. 13 de la Ley N° 27.610 establece la responsabilidad del Estado en la implementación de la Ley N° 26.150 de ESI, estableciendo políticas activas para la promoción y el fortalecimiento de la salud sexual y reproductiva de toda la población, así como la obligación de capacitar a lxs docentes.

A primera vista, el Estado provincial no está cumpliendo con estas obligaciones, ya que no facilita materiales áulicos ni capacita sobre ILE e IVE a lxs docentes, que son agentes del Estado y a través de quienes se debe garantizar el derecho a la ESI de lxs educandos. La implementación de estas temáticas queda librada a que los equipos directivos sean comprometidxs con los derechos de lxs estudiantes, así como también al voluntarismo de algunxs docentes, pero sin que el Estado les brinde herramientas ni capacitaciones que se encuadren en los derechos humanos y en un enfoque integral, corriendo el peligro que ese voluntarismo quede teñido por concepciones morales, religiosas o limitadas a lo biomédico, por información imprecisa o desvirtuada, o bien que peligre el enfoque integral de la ESI.

Para lxs docentes, contar con capacitaciones y materiales áulicos específicos sobre DDDR y aborto, y que los mismos emanen del propio MEd, legitima sus intervenciones en las aulas, diluye cualquier temor imaginario sobre posibles conflictos con las familias y también los miedos a abordar de manera inadecuada estos temas.

Finalmente, en este punto, nos interesa reflexionar sobre la necesidad de cambios estructurales que tengan impacto en mejorar las condiciones precarias en que se lleva a cabo la tarea docente. Lxs docentes saben que necesitan capacitarse, pero ¿en qué tiempo? La mayoría tiene la carga horaria máxima permitida (42 horas cátedra), y, además, trabaja en tres, cuatro o cinco escuelas (docentes “taxi”). Esa es la carga horaria frente al aula, pero luego también deben dedicar tiempo a preparar clases, evaluar, y un sinnúmero más de cuestiones relacionadas a la escuela. Y se deben capacitar, no sólo en lo disciplinar y tecnológico, sino también en los contenidos transversales, donde entra la ESI. Y, aparte de todo esto, lxs docentes tienen una vida, tienen familia, amigxs y otras cuestiones a las que deben dedicar tiempo. Si queremos una educación de calidad, inclusiva y respetuosa de los

derechos humanos, debemos comenzar por mejorar las condiciones de ejercicio de la docencia.

Cuestiones emergentes

En estas conclusiones nos parece importante mencionar algunas cuestiones emergentes que surgieron a la largo de la investigación, y que ya fuimos analizando en este trabajo, por lo cual, nos limitaremos a nombrarlas para no ser redundantes.

- Algunas estudiantes manifestaron que no tenían ESI, pero en algunos casos, y a partir de la observación o de lo dicho por algunos docentes y el equipo de gestión, pudimos constatar que si se trabajan temáticas de ESI en la escuela, pero lxs estudiantes no las identifican como tales, o no las aprehenden, o no las incorporan, y esto nos genera interrogantes que exceden a nuestra investigación, pero que nos parecía importante mencionar como cuestiones emergentes que podrían ser investigadas desde otras áreas.

- No sólo el aborto integra el curriculum nulo. En nuestra investigación fueron surgiendo otros temas que también son evadidos, como por ejemplo lo que tiene que ver con sexualidad y placer y también la incomodidad que genera en algunxs docentes el derecho a la identidad de género y abordar esta temática. Además, apareció como urgente atender las situaciones de violencia que irrumpen en la escuela, que han crecido exponencialmente después de la pandemia, lo que nos interpela a que se debe prestar atención a las emociones y sentimientos de lxs estudiantes. Así, se hace necesario generar más espacios de diálogo, de escucha empática, donde la palabra pueda circular sin que se sientan juzgadxs, donde puedan preguntar sin sentir vergüenza, donde el eje conceptual de la ESI referido a Valorar la afectividad tome pleno sentido.

Recomendaciones

Finalmente, nos parece oportuno ensayar una suerte de recomendaciones que favorecerían la implementación de la ESI, en relación con las posibilidades de apropiación de los DDDR, en particular el derecho al aborto:

- Intensificar la presencia de la ESI en la formación docente, en especial en lo que se refiere a los DDSSRR, poniendo especial atención en las condiciones de su exigibilidad por parte de NNyA.

- Que el Estado provincial oferte capacitaciones y elabore materiales sobre los temas que aún permanecen dentro del curriculum nulo.

- Que se generen espacios de capacitación institucionales, a fin de fortalecer la legitimidad de la ESI en las escuelas.

- Que la provincia adhiera a la Ley N° 25.673 (2002) porque, si bien el programa se implementa en la provincia, la no adhesión es un guiño político a sectores conservadores y religiosos. Sin duda, uno de los aspectos que continúan frenando el compromiso del Estado en garantizar la promoción de los DDSSRR es la gran influencia de las iglesias en el país, particularmente en el NOA. Como bien lo señalan Bareiro y Soto (2016, pág. 27) es fundamental reforzar la laicidad del Estado, y la adhesión, desde lo simbólico, va en ese sentido.

En el mes del aniversario de los 40 años de democracia en Argentina, esta tesis intenta ser un granito de arena en el fortalecimiento de la democracia. Garantizar los derechos humanos es una condición fundamental para la igualdad y la libertad, fines de la democracia. No basta con que estos derechos estén reconocidos legalmente, es necesario que puedan ser ejercidos para que todos gocemos de una ciudadanía plena, en especial quienes históricamente han sufrido una desigualdad estructural. En este trabajo nos enfocamos en la autonomía y ciudadanía de las adolescentes. La ESI se presenta como una oportunidad para la construcción de ciudadanías plenas, de igualdad real, la ESI fortalece la democracia.

BIBLIOGRAFÍA

- Arrizabalaga, Mariana; Brugo, María Pía (2022). Clase N°1. Del modelo tutelar al Sistema de Protección de derechos de NNyA. Aportes de la Escuela en la construcción de la categoría de las niñas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Azrak, D. (2021). *Una teoría federal para la Educación Sexual Integral*. Editores del Sur.
- Bareiro, L. & Molina, N. (1994). Igualdad, democracia y ciudadanía. En Isis Internacional, *De Nairobi a Beijing. Diagnósticos y propuestas*. Chile: Isis Internacional.
- Bareiro, L. (1997). Construcción femenina de ciudadanía. En L. Bareiro & C. Soto (eds.), *Ciudadanas. Una memoria inconstante*. Venezuela: Centro de Documentación y Estudios.
- Bareiro, L. & Soto, L. (2016). *Igualdad de género mediante políticas públicas en Estados inclusivos en el marco de la Agenda 2030*. En *Reunión de Especialistas Montevideo, Uruguay*, 19 y 20 de mayo de 2016. PNUD, MIDES, INMUJERES, ONUMUJERES, UNFPA, OIT, CEPAL, CEC.
- 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>
- Batthyány, K. & Cabrera, M. (coord.). (2011.). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Udelar. CSE.
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/26551/1/Metodologia%20de%20la%20investigacion%20en%20CCSS_Batthyany_Cabrera.pdf
- Becerra, M. J. (2019) La Educación Sexual en tiempos de reacción de ultraderecha. *Blog Fue la pluma*. <https://fuelapluma.com/2019/02/01/la-educacion-sexual-en-tiempos-de-reaccion-de-ultraderecha/>
- Benavente Riquelme, M. C. & Valdés Barrientos, A. (2014). *Políticas públicas para la igualdad de género: un aporte a la autonomía de las mujeres*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.
- Biglia, B. & Vergés-Bosch (2016). Cuestionando la perspectiva de género en la investigación. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 12-29. doi: 10.1344/reire2016.9.2922

- Bilinkis, M. (2013). La educación sexual en disputa: una aproximación a los debates parlamentarios de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral. *Boletín de Antropología y Educación*, Año 4 - Nº 05. pp. 27-29.
- Bloj, C. (2010). *Impresiones teórico-metodológicas alrededor de la investigación en Ciencias Sociales*. Documento de Trabajo.
- 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>
- Bonder, G. (1998). Género y subjetividad: Avatares de una relación no evidente. En *Género y Epistemología: Mujeres y Disciplinas*. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG). Chile: Universidad de Chile.
- Bonder, G. (2019). Globalización y género. Dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales. Tensiones, reacciones y propuestas emergentes en América Latina. [Hipertexto]. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>
- Brown, J. (2014). *Mujeres y ciudadanía en Argentina: debates teóricos y políticos sobre derechos (no) reproductivos y sexuales*. Teseo.
- Butler, J. (2018). *El Género en Disputa: El Feminismo y la Subversión de la Identidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Cepeda, A. (2022). Clase Nro 1. *Las aventuras de la China Iron* o de cómo el género es una perspectiva clave para nuestras prácticas pedagógicas. La perspectiva de género en nuestras prácticas pedagógicas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Comité DESC Observación General No 22 relativa al derecho a la salud sexual y reproductiva (artículo 12 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales), párrs. 9 y 49.
- Cook, R. & Cusack, S. (2009). *Estereotipos de Género. Perspectivas legales transnacionales*. (Traducción de Andrea Parra) Filadelfia: University of Pennsylvania Press, Pro Familia.
- Convención de los Derechos del Niño, 20 de noviembre, 1989. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Corte IDH, Caso Guzmán Albarracín y otras Vs. Ecuador. Fondo, reparaciones y costas. Sentencia del 24 de junio de 2020.
- Crenshaw, K. (2012). Cartografiando los márgenes: Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. En R. L. Platero (Ed.), *Intersecciones:*

- cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp.87-122). Barcelona, España: Edicions Bellaterra.
- De Souza Minayo, M. C. (2012). *Investigación Social: teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar.
- Diniz, D. (2010). Ética, aborto y democracia. *Perspectivas Bioéticas*, 15 (28-29), 104-108.
- Di Pietro, 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>
- Dirección Nacional de Salud sexual y reproductiva. (2021). *Interrupción Voluntaria y Legal del Embarazo. Ley 27.610. Nota informativa 5*. Ministerio de Salud Argentina. <https://bancos.salud.gob.ar/sites/default/files/2021-03/Nota-informativa-5-interrupcion-embarazo.pdf>
- Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos (2016). Programa de Educación Sexual Integral. La Educación Sexual en la escuela: un derecho que nos incumbe: Clase 01: Tradiciones sobre la educación sexual y la propuesta de la ESI. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Facio, A. (2008). *Los derechos reproductivos son derechos humanos*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Facio, A. & Freis, L. (2005) Feminismo, género y patriarcado. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*. Año 3, Número 6, Primavera 2005. ISSN 1667-4154, 259-294.
- Faur, E. (2007). La Educación en Sexualidad. *El Monitor de la Educación*(11), pp. 26-29. http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/monitor/monitor/monitor_2007_n11.pdf
- Faur, E. (2017). *El derecho a la Educación Sexual Integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. Oficina Regional de América Latina y el Caribe del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA/LACRO). https://argentina.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/esi_web_2020.pdf
- Guzmán, V. & Montaña, S. (2012). *Políticas públicas e institucionalidad de género en América Latina (1985-2010)*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Guzmán, V. (2019). Análisis comparado de legislación, políticas públicas e instituciones orientadas hacia el logro de la equidad de género. [Hipertexto]. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos –INDEC. (2023). *Censo nacional de población, hogares y viviendas 2022: resultados provisionales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos – INDEC.
https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/cnphv2022_resultados_provisionales.pdf
- Kornblit, A., Sustas, S., & Adaszko, D. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Ciencia, docencia y tecnología*, Vol. XXIV (47), 47-78.
http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/spanish/cdt_47/documentos/47_Kornblit.pdf
- Lamas, M., (1986). La antropología feminista y la categoría "género". *Nueva Antropología*, VIII (30), 173-198. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15903009>
- Lamas, M. (1996). *La perspectiva de género*. En La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE. No. 8. Enero- marzo. México: SNTE.
- Lavari, M. y Formentini, A. (2022). Clase Nro. 1: Punto de partida. La educación sexual integral en Argentina. Recorridos y aprendizajes. Módulo 1. Actualización Académica en ESI. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ley N° 10.903. Patronato de Menores. 21 de octubre de 1919. Abrogada por Ley N° 26.061, art. 76. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-10903-103606>
- Ley N° 23.849. Apruébase la Convención sobre los Derechos del Niño. Buenos Aires, 27 de septiembre de 1990. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/249/norma.htm>
- Ley N° 25.673. Créase el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, en el ámbito del Ministerio de Salud. Objetivos. Buenos Aires, 30 de octubre de 2002. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/75000-79999/79831/norma.htm>
- Ley N° 26.061. Ley de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. 28 de septiembre de 2005. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/texact.htm>
- Ley N° 26.150. Establécese que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Creación y Objetivos de dicho Programa. Buenos Aires, 04 de octubre de

2006. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Buenos Aires, 14 de diciembre de 2006. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Ley N° 8391. Ley Provincial de Educación. Tucumán, 16 de diciembre de 2010. http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/snie/pais/tierra_del_fuego/producciones/docs/ley_8391.pdf
- Ley N° 26.994. Código Civil y Comercial de la Nación. Buenos Aires, 8 de octubre de 2014. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=235975>
- Ley N° 27.610. Acceso a la interrupción voluntaria del embarazo. Buenos Aires, 30 de diciembre de 2020. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/345000-349999/346231/norma.htm>
- Ley N° 9.605. Adhiere la Provincia de Tucumán a la Ley Nacional N° 26.150, 30 de agosto 2022. <https://www.legislaturadetucuman.gov.ar/leyesydecretos/LeyPDF/LY9605.pdf>
- Llobet, V. (2020). Infancias y Género. [Hipertexto]. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101. Recuperado de <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- Magendzo, A. (2016). Incorporando la perspectiva controversial en el curriculum disciplinario. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 7(19), pp. 118-130. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2016.19.190>
- Malón Marco, A. (2012). ¿El derecho a la educación sexual? Entre los discursos de salvación y la ausencia de conocimiento. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), pp. 207-228. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153761>
- Mariona, M. (29 de agosto de 2018). Repudian los dichos del legislador Raúl Albarracín. *La Nota Tucumán*. <https://lanotatucuman.com/repudian-los-dichos-del-legislador-raul-albarracin/actualidad/29/10/2018/20403/>
- McDowell, L. (2009). La definición de género. En R. Ávila Santamaría, J. Salgado y L. Valladares (comps.), *El género en el derecho. Ensayos críticos*. (pp. 5-35). Ministerio de Justicia y Derechos Humanos / Naciones Unidas / UNIFEM. http://www.oas.org/en/sedi/dsi/docs/genero-derecho_12.pdf

- Medina Álvarez, P., Guillermin, M., & Barrios, R. (2014). La Educación sexual y su implementación en las aulas. *I Encuentro Internacional de Educación: Espacios de investigación y divulgación*. NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA, Tandil, Argentina.
<https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/257/31421.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Medina Álvarez, P. (2021). *Educación Sexual Integral. Factores que condicionan su implementación en escuelas de la provincia de Tucumán*. [tesis de doctorado no publicada]. Universidad Nacional de Tucumán.
- Merlo, A. y Merlo Pereyra, D. (2018). La educación Sexual Integral. Desafíos en jardín de infantes. En Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología Prácticas de enseñanza, *Prácticas docentes y de enseñanza. La investigación en los Institutos de Formación Docente. Volumen 1*. (pp. 220-240). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006410.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación (2021a). *Derechos de niñas, niños y adolescentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
<https://www.educ.ar/recursos/157997/derechos-nnya>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2021b). *Género*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
<https://www.educ.ar/recursos/fullscreen/show/48079>
- Monzón, A. (2017). Mujeres, género y migración: una perspectiva crítica desde el feminismo. En M. Sagot Rodríguez, *Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina* (pp. 79-92). Buenos Aires: CLACSO.
- Morgade, G., Baez, J., Zattara, S. & Díaz Villa, G. (2011) Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”. En Morgade, G. (comp.). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía, pp. 23-52
- Morgade, G, Malizia, A., González del Cerro, C. et al. (2018). *Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti ESI recargado*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd) - FFyL-UBA
- Naciones Unidas. (2003). Comité de los Derechos Del Niño. Observación General N° 4. ”La Salud y el desarrollo de los adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño”. Ginebra: CRC/GC/2003/4.
<https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2FPPrIC>

[AqhKb7yhsiQql8gX5Zxh0cQqSRzx6ZfAICbDzm5DUreYo1tlYOkZ5FJ6vHKJTrw
AjWg380VY6Ztyib2j5B61rwWIZDbhSdYHnopgFFxEW5QKjxI3%2BPse](https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G04/109/36/PDF/G0410936.pdf?OpenElement)

Naciones Unidas. Comisión de Derechos Humanos. (2004). *Los derechos económicos, sociales y culturales. El derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel de salud física y mental. Informe del Relator Especial, Sr. Paul Hunt.* (E/CN.4/2004/49) <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G04/109/36/PDF/G0410936.pdf?OpenElement>

Nicolás Lazo, G. (2009). Debates en epistemología feminista: Del empiricismo y el standpoint a las críticas posmodernas sobre el sujeto y el punto de vista. En *Género y dominación: críticas feministas del derecho y el poder*. Coord. Gemma Nicolás Lazo, Encarna Bodelón González, Roberto Bergalli, Iñaki Rivera Beiras. Barcelona: Anthropos, Universitat de Barcelona: 25-62.

"No existe la necesidad de que Tucumán se adhiera a la ley nacional de salud sexual". (28 de agosto de 2018). *La Gaceta*. <https://www.lagaceta.com.ar/nota/781872/actualidad/no-existe-necesidad-tucuman-se-adhiera-ley-nacional-salud-sexual.html>

Olivera, M. (18 de marzo de 2019). Búnker antiderechos: la Legislatura tucumana celebra la “semana del niño por nacer”. *La Izquierda Diario*. Recuperado de <http://www.laizquierdadiario.com/Bunker-antiderechos-la-Legislatura-tucumana-celebra-la-semana-del-nino-por-nacer>

Organización Mundial de la Salud & UNDP/UNFPA/UNICEF/WHO/World Bank Special Programme of Research, Development and Research Training in Human Reproduction. (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*. Organización Mundial de la Salud. <https://iris.who.int/handle/10665/274656>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la experiencia*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>

Palazzi, V. (2018). *Prácticas y representaciones sociales de la sexualidad en la adolescencia. Propuestas educativas desde la Comunicación Social*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán.

Palomar Vereá, C. (2016). Veinte años de pensar el género. *Debate feminista*, 52, 34-49.

Perea, M. (2022). *Ciudadanía Sexual en Niñeces y Adolescentes Trans y No Binarias de la provincia de Córdoba*. [tesis de maestría]. Facultad Latinoamericana de Ciencias

Sociales – FLACSO Argentina Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas -PRIGEPP. Buenos Aires.

<https://pixelia.org/pdf/23051709480412.pdf>

Plan Nacional de Prevención del Embarazo no Intencional en la Adolescencia (2017-2019). Presentación.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/presentacion_plan_enia_-_impres_1.pdf

Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (CIPD) Aprobado durante la celebración de la CIPD en El Cairo (Conferencia de El Cairo), celebrada los días 5 al 13 de septiembre de 1994 en El Cairo (Egipto), bajo los auspicios de las Naciones Unidas. Programa de Acción.

https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/ICPD_programme_of_action_es.pdf

Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ministerio de Educación de la Nación y Plan ENIA (2017). *El embarazo no intencional en la adolescencia. Contenidos de Educación Sexual Integral. Propuestas para el aula. Nivel secundario.*

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

Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2017). Clase Nro. 1: La perspectiva y fundamentos de la ESI, aportes para el abordaje de los embarazos, maternidades y paternidades en las escuelas. Embarazos, maternidades y paternidades en la escuela. Su abordaje desde la ESI. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral. Subsecretaría de Educación Social y Cultural. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2021). Clase Nro 1: El derecho a la Educación Sexual Integral. La interrupción voluntaria del embarazo en la escuela. La ESI en la escuela: nuevos desafíos a partir de la Ley de IVE. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ramírez sobre la ley de salud sexual: "Hay que consensuar con la Iglesia". (23 de junio de 2017). *El Tucumano*.

<http://www.eltucumano.com/noticia/actualidad/241167/ramirez-sobre-ley-salud-sexual-hay-consensuar-iglesia>

Ramos Brum, V. (2011). *Derechos sexuales y reproductivos en adolescentes de Montevideo*. [tesis de maestría inédita]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –

FLACSO Argentina Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas -PRIGEPP. Buenos Aires.

Resolución CFE N° 45/08. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Buenos Aires, 29 de mayo de 2008.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

Resolución CFE N° 340/18. Puerto Iguazú, 22 de mayo de 2018.

https://repositoriocurricular.educacion.gob.ar/bitstream/handle/123456789/1570/RCFE_340-18.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Resolución CFE N° 340/18. Anexo.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf

Resolución RESOL-2019-1-APN-MS. Protocolo para la atención integral de las personas con derecho a la interrupción legal de embarazo, 2da Edición. Ciudad de Buenos Aires, 12 de diciembre de 2019.

<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/223829/20191213>

Resolución RESOL-2021-1535-APN-MS. Protocolo para la atención integral de las personas con derecho a la interrupción voluntaria y legal del embarazo, Actualización 2021. Ciudad de Buenos Aires, 27 de mayo de 2021.

<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/244950/20210528>

Rodríguez, L. (2017). *La educación sexual en las escuelas. Un estudio en San Miguel de Tucumán*. [tesis de maestría]. Universidad de San Andrés.

Rodríguez, L. (s.f). Derechos sexuales y reproductivos en el marco de los Derechos Humanos.

<https://redinterquorum.org/dsr/wp-content/uploads/sites/2/2021/03/2-Derechos-sexuales-y-reproductivos-en-el-marco-de-los-derechos-humanos.pdf>

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe: Granada.

Salud Sexual y reproductiva. (s.f.). *Derechos sexuales y derechos reproductivos*. Ministerio de Salud Argentina.

<https://www.argentina.gob.ar/salud/sexual/derechos#:~:text=Vivir%20la%20identidad%20de%20g%C3%A9nero,tratamientos%20de%20reproducci%C3%B3n%20m%C3%A9dicamente%20asistida>.

Salud Sexual y reproductiva. (s.f.). *Acceso a la interrupción del embarazo: IVE/ ILE*.

Ministerio de Salud Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/salud/sexual/acceso-la-interrupcion-del-embarazo-ive-ile#:~:text=La%20Ley%2027.610%20regula%20el,obligatoria%20en%20todo%20el>

[%20pa%C3%ADs.&text=%2D%20Cuando%20el%20embarazo%20es%20resultado,su%20vida%20o%20su%20salud](#)

Sitio web de #ConMisHijosNoTeMetas. Argentina. Recuperado de

<https://conmishijosnotemetas.com.ar/#!/-inicio/>

Sitio web de FORMAR Programa de Formación Docente, Continua, Universal y Gratuita.

Ministerio de Educación de Tucumán. Argentina. <https://formar.educaciontuc.gov.ar/>

Sitio web del Ministerio de Educación. Tucumán. Argentina.

<http://www.educaciontuc.gov.ar/nsitio/>

Sitio web del Ministerio de Salud de la Nación. Argentina. Derechos sexuales y derechos

reproductivos. <https://www.argentina.gob.ar/salud/sexual/derechos>

Sosa, M. (07 de agosto de 2018). Tucumán "pro-vida", entre las presiones de la iglesia y las

internas del PJ. *Tiempo Argentino*. <https://www.tiempoar.com.ar/nota/las-presiones-de-la-iglesia-y-las-internas-del-pj-en-el-tucuman-pro-vida>

Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *Runa*, 40, 1, mayo-octubre. pp. 53-63.

Tames, R. (2018). Acceso a la justicia en Derechos Sexuales y Reproductivos [Hipertexto].

Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>

Valero Londoño, A. (2015). *Educación sexual integral: Un camino para promover la igualdad de género en comunidades indígenas*. [tesis de maestría inédita]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO Argentina Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas -PRIGEPP. Buenos Aires.

Yuval-Davis, N. (1996). Mujeres, ciudadanía y diferencia. En *Seminario Internacional Mujeres y ciudadanía*. Seminario llevado a cabo en la Universidad de Greenwich, Londres.

Anexos

Anexo 1. Nota dirigida a la Directora de la escuela solicitando autorización para el trabajo de campo

San Miguel de Tucumán, de de 2023

Sra. Directora de la Escuela

Profa.

S _____ / _____ D

Quien suscribe, Abog. Esp. Larisa Moris, maestranda en Género, Sociedad y Políticas (PRIGEPP-FLACSO), docente e investigadora de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNT y Directora del Voluntariado Universitario Comprometidxs con la ESI (Convocatoria UNIVERSIDAD, CULTURA y TERRITORIO 2022, RESOL-2023-419-APN-SECPU#ME), se dirige a Ud. y por su intermedio a todo el equipo directivo de la Escuela, a fin de solicitar autorización para poder llevar a cabo el trabajo de investigación de campo previsto en el proyecto de la tesis que estoy desarrollando en el marco de la "Maestría en Género, Sociedad y Políticas" (Modalidad Distancia), la cual está Reconocida por Resolución Ministerial N° RESOL-2020-898-APN-ME/. Acreditado por la CONEAU Resolución N° RESFC-2017-323-APN-CONEAU#ME.

El tema de mi tesis es "El derecho al aborto como contenido de la Educación Sexual Integral: análisis de las condiciones de su implementación y el impacto de la misma en la ciudadanía de las adolescentes del Gran San Miguel de Tucumán (2018-2023)".

El objetivo de esta investigación es analizar las condiciones de implementación de la ESI en las escuelas secundarias públicas del Gran San Miguel de Tucumán para la promoción y apropiación de los derechos (no) reproductivos, en particular el derecho al aborto, como también indagar si los mismos son identificados por las adolescentes como derechos humanos que tienen especial impacto para su autonomía y ciudadanía plena, así como también describir las concepciones de género, adolescencias y aborto presentes en las instituciones escolares en lo que se refiere a la implementación de los derechos a la salud (no) reproductiva, desde el año 2018 hasta el 2023.

Todos los temas que serán objeto de investigación en la institución escolar están enmarcados en la Ley N° 26.150 que crea el Programa de Salud Sexual Integral, así como también en la Ley de Educación Provincial N° 8.391 (2010) que en su art. 9 inc. 13 incorpora a la propuesta educativa institucional la Educación sexual integral. Igualmente, la temática de los derechos sexuales y (no) reproductivos, además de ser derechos humanos, están presentes dentro del marco normativo de la ESI como contenidos del nivel secundario, tanto en la Resolución CFE N° 45/08 que establece los Lineamientos Curriculares de la Educación Sexual Integral, en el Plan Nacional de Embarazo no Intencional en la Adolescencia (ENIA), así como en el Anexo de la Resolución del CFE N° 340/18 (2018) que establecen los núcleos de aprendizaje prioritario (NAP) de la ESI, y en el que explícitamente menciona como NAP para el nivel secundario las "distintas miradas sobre el aborto (como problema ético, de salud pública, moral, social, cultural y jurídico)". Por último, la Ley N° 27.610, (2020), viene a fortalecer la obligatoriedad de la presencia de la ESI en las planificaciones y programas de los espacios curriculares de todos los niveles educativos y en la cual el aborto se establece como un contenido prioritario para el nivel secundario.

El enfoque metodológico que utilizaré en mi investigación será un enfoque cualitativo. En lo que respecta al trabajo de campo y recolección de datos que solicito poder llevar a cabo en la institución que dirige, es el siguiente:

- Entrevistas a adolescentes de manera personal, resguardando la privacidad y la confidencial de las entrevistadas y los datos que aporten.
- Entrevistas en profundidad a integrantes del equipo directivo, asesor pedagógico y docentes,
- Relevamiento y análisis de materiales áulicos: planificaciones de los diferentes espacios curriculares (período 2018-2023)
- Observación de murales, láminas y material gráfico en la escuela, y el registro fotográfico de los mismos.
- Relevamiento de material sobre ESI, enviado por el Ministerio de Educación, tanto Nacional como provincial, disponible en la biblioteca de la escuela.

Es importante agregar los aspectos éticos de la investigación:

- En todo momento se protegerá el anonimato y la confidencialidad de los participantes y la información que se recoja.
- Los/as profesores/as e integrantes del equipo directivo que acepten participar de las entrevistas firmarán un consentimiento informado en donde se explicitan las condiciones de la investigación y su tipo de participación en ella.
- Durante el desarrollo del estudio, y en caso de ser necesario, se realizarán devoluciones a los/as participantes respecto a la información recogida, con el objetivo de corroborar la comprensión o interpretación que le he dado a la misma.

- Al finalizar el estudio pondré a disposición del equipo directivo de la escuela un documento con los principales resultados de la investigación, sin identificar directamente los contenidos con los sujetos participantes.
- Me comprometo, asimismo, a llevar a cabo capacitaciones docentes sobre contenidos de la ESI, especialmente referidos a derechos sexuales y (no) reproductivos, así como también brindar talleres a estudiantes sobre la temática de investigación o cualquier otro núcleo de aprendizaje prioritario de la ESI que desde la institución estimen convenientes y necesarios.

Quedo a disposición para ampliar cualquier información o aclaración que se me solicite. Desde ya, agradezco la atención dispensada y espero contar con la autorización solicitada.

Sin otro particular, la saludo con distinguida consideración.

Larisa Gabriela Moris
Maestranda en Género, Sociedad y Políticas (PRIGEPP-FLACSO)

Anexo 2. Compromiso ético y manejo confidencial de la información

San Miguel de Tucumán, ... de de 2023

Proyecto de tesis

El derecho al aborto como contenido de la Educación Sexual Integral: análisis de las condiciones de su implementación y el impacto de la misma en la ciudadanía de las adolescentes del Gran San Miguel de Tucumán (2018-2023).

Maestranda: Larisa Gabriela Moris

Maestría en Género, Sociedad y Políticas.

Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas- PRIGEPP - de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -FLACSO- Argentina.

Documento

Compromiso ético y manejo confidencial de la información.

En el marco del Proyecto de Tesis *El derecho al aborto como contenido de la Educación Sexual Integral: análisis de las condiciones de su implementación y el impacto de la misma en la ciudadanía de las adolescentes de San Miguel de Tucumán (2018-2023)* para la maestría en Género, Sociedad y Políticas, la abajo firmante asume el compromiso formal de que el uso de la información aportada por las estudiantes a través de la entrevista para el trabajo de campo, será de estricta reserva y uso a los fines del proyecto de tesis, bajo los criterios éticos de confidencialidad y anonimato.

Los resultados del proyecto serán recogidos en un informe final que pondré a disposición del equipo directivo de la escuela, sin identificar directamente los contenidos con las personas participantes.

Me comprometo, asimismo, a llevar a cabo capacitaciones docentes sobre contenidos de la ESI, especialmente referidos a derechos sexuales y (no) reproductivos, así como también brindar talleres a estudiantes sobre la temática de investigación o cualquier otro núcleo de aprendizaje prioritario de la ESI que desde la institución estimen convenientes y necesarios.

Ante cualquier duda o consulta comunicarse con Larisa Gabriela Moris, larisa.moris@derecho.unt.edu.ar, celular 3815012647.

Saludo atentamente,

Larisa Gabriela Moris
Maestranda en Género, Sociedad y Políticas (PRIGEPP-FLACSO)

Anexo 3. Consentimiento informado

San Miguel de Tucumán, ... de de 2023

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La Abog. Esp. Larisa Gabriela Moris, maestranda en Género, Sociedad y Políticas (PRIGEPP-FLACSO), investigadora y docente de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNT y Directora del Voluntariado Universitario Comprometidxs con la ESI (Convocatoria UNIVERSIDAD, CULTURA y TERRITORIO 2022, RESOL-2023-419-APN-SECPU#ME), se encuentra llevando a cabo un trabajo de investigación de campo previsto en el proyecto de la tesis que está desarrollando en el marco de la "Maestría en Género, Sociedad y Políticas" (Modalidad Distancia), la cual está Reconocida por Resolución Ministerial N° RESOL-2020-898-APN-ME/. Acreditado por la CONEAU Resolución N° RESFC-2017-323-APN-CONEAU#ME.

Este proyecto busca contribuir a la agenda de investigación en derechos sexuales y (no) reproductivos, género, adolescencia y ciudadanía, a través del análisis de las condiciones de implementación de la ESI para la promoción y apropiación de los DDRR, en particular el derecho al aborto, por parte de adolescentes de escuelas secundarias públicas de San Miguel de Tucumán.

Con el fin de lograr este objetivo, solicito a una entrevista, la cual será grabada para un mejor tratamiento de la información. Luego se realizará la desgrabación para su transcripción y análisis por parte de la maestranda Larisa Moris, quien se compromete a guardar en forma confidencial toda la información que se brinde, y tomará todos los recaudos necesarios para proteger la identidad de las personas que participen en el estudio y no serán identificadas en ningún reporte ni publicación posterior.

Agradezco mucho su colaboración y su tiempo.

Si está de acuerdo en ser entrevistado/a, por favor firme este documento.

Acepto participar:

Apellido y Nombre:

Firma:

Fecha:

Apellido y Nombre de quien realiza la entrevista: Moris, Larisa Gabriela - Maestranda en Género, Sociedad y Políticas (PRIGEPP-FLACSO)

Firma:

Anexo 4. Modelo de entrevistas a docentes

Modelo Entrevista a Docentes

PRESENTACIÓN (Se pidió consentimiento sobre grabación e informar sobre protocolos de confidencialidad. Presentación personal y lineamientos generales del estudio. Informar sobre autoridades involucradas).

1. ¿Cuál es su título?
2. ¿Dónde y cuándo se graduó?
3. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la docencia?
4. ¿Hace cuánto tiempo que es docente en esta institución?
5. ¿Qué carga horaria tiene en esta institución?
6. ¿Qué disciplina/s tiene a su cargo en esta institución?
7. ¿En qué cursos y en cuál turno lleva a cabo su labor docente en esta institución?
8. Durante su formación como docente, ¿hubo materias o capacitaciones sobre ESI? En caso afirmativo, ¿recuerda qué temáticas se abordaron?
9. ¿Podría comentarme brevemente y desde su conocimiento actual, ¿qué significan para usted los siguientes conceptos: género, perspectiva de género, derechos sexuales y (no) reproductivos?
10. Como docente, ¿le ha llegado oferta de capacitaciones ofrecidas por el Ministerio de Educación o de las instituciones oferentes que dictan capacitaciones desde FORMAR, sobre derechos sexuales y (no) reproductivos?
11. En caso afirmativo, ¿realizó alguna capacitación sobre esa temática? ¿Recuerda que contenidos se abordaron?
12. ¿Realizó alguna capacitación sobre temáticas relacionadas con derechos sexuales y (no) reproductivos ofertada por otras instituciones, por ejemplo INFoD?
13. ¿Sabe si la institución cuenta con los materiales que se distribuyen desde Ministerio de Educación de la provincia para trabajar los contenidos de ESI relacionados con derechos sexuales y (no) reproductivos? En caso de que existan estos materiales, ¿los utiliza en sus clases?
14. ¿Recibió por parte del equipo directivo de la institución alguna normativa o pedido sobre la obligatoriedad de implementar contenidos de ESI en su espacio curricular?
15. ¿Conoce la resolución 340/18 y su anexo que establece los NAP de la ESI?
16. En su planificación de su espacio curricular o espacios curriculares, ¿incluyó contenidos sobre ESI? En caso afirmativo, ¿Cuáles?
17. En sus horas de clase, ¿surgieron por parte de lxs estudiantes preguntas o situaciones relacionadas a los derechos sexuales y (no) reproductivos? (se pueden mencionar estos derechos)
18. A su criterio, ¿cuál o cuáles serían temas difíciles de tratar en relación de los derechos sexuales y (no) reproductivos? ¿Por qué?
19. ¿Considera que tiene las herramientas necesarias para hacerse cargo de afrontar este tipo de temáticas?
20. ¿Le parece más pertinente que estos temas sean tratados por especialistas del área de salud? ¿Por qué?
21. Desde su conocimiento y su posicionamiento actual, ¿qué significa para usted el aborto?
22. ¿Recuerda si ha salido en sus clases la temática del aborto, desde el año 2018 a la actualidad? En caso afirmativo, ¿podría comentar por qué y cómo se trató?

23. Si tiene que incluir, de acuerdo a los NAP de la ESI para el nivel secundario, “Distintas miradas sobre el aborto (como problema ético, de salud pública, moral, social, cultural y jurídico, etc.)” ¿cómo se siente al respecto? (lo incomoda, cree que no está lo suficientemente formado/a o simplemente no le agrada) ¿Para qué curso lo incluiría? ¿Por qué?
24. ¿Tuvo usted en persona, o algún colega suyo, inconvenientes por haber trabajado con lxs estudiantes temas relacionados con género, derechos sexuales y reproductivos o algún otro contenido de la ESI? Si así fue, ¿podría relatarlo y mencionar con quién tuvo ese inconveniente?
25. ¿Qué opinión le merece la intervención de las familias en estas temáticas en relación con la escuela? ¿Son facilitadoras, obstaculizadoras, neutrales? ¿Por qué?
26. Espacio para que la persona entrevistada agregue algo más que quisiera comentar o decir sobre el tema.

Anexo 5. Modelo de entrevista a Autoridades (equipo de gestión en sentido amplio:

directoras, asesora pedagógica, psicóloga)

Modelo Entrevistas Autoridades (equipo de gestión en sentido amplio: directoras, asesora pedagógica, psicóloga)

- 1) ¿Cuál es su título de grado?
- 2) ¿Desde cuándo trabaja en esta institución?
- 3) ¿Cuál es su cargo en la institución?
- 4) ¿Hace cuánto que se desempeña en ese cargo?
- 5) ¿Existe en la institución alguna normativa o solicitud sobre la incorporación de la ESI en los distintos espacios curriculares?
- 6) En caso afirmativo, ¿hay adhesión por parte de lxs docentes?
- 7) ¿Qué temáticas, relacionadas a la ESI, se observan como necesarias de trabajar en la institución? ¿Por qué?
- 8) ¿Cuáles considera que es preferible no abordar? ¿Por qué?
- 9) ¿Podría relatar alguna situación significativa que haya ocurrido, relacionada a las ESI?
- 10) Con respecto a los derechos sexuales y (no) reproductivos y los NAP de la ESI para el nivel secundario, en especial los siguientes: Reproducción, embarazo, parto, maternidad y paternidad desde un abordaje integral; El embarazo no intencional en la adolescencia: los métodos anticonceptivos; La prevención de infecciones de transmisión sexual; Los marcos legales para el acceso a los servicios de salud sexual; El derecho de las personas a vivir su sexualidad de acuerdo a sus convicciones y preferencias en el marco del respeto por los/as otros/as; Distintas miradas sobre el aborto (como problema ético, de salud pública, moral, social, cultural y jurídico, etc.), ¿Considera que les docentes de la institución se encuentran capacitados para trabajar estas temáticas?
- 11) De los NAP mencionados ¿Cuál o cuáles, a su criterio, son los más difíciles de trabajar en la institución?
- 12) En lo que se refiere a las familias, en su opinión ¿están de acuerdo, en contra o no se manifiestan sobre el hecho que en la institución se aborden algunas de las temáticas mencionadas?
- 13) ¿Hubo casos en los que necesitaron ayuda externa a la institución para trabajar alguna problemática relacionada con los NAP mencionados? En caso afirmativo, ¿cómo se trabajó al respecto?
- 14) ¿La institución cuenta con los materiales que se distribuyen desde Ministerio de Educación de la Provincia para trabajar sobre derechos sexuales y (no) reproductivos y la sobre la IVE e ILE especialmente?
- 15) En caso de contar con ese material, ¿el mismo está socializado entre les docentes de la institución?
- 16) Desde que usted se desempeña en su actual cargo, ¿han llegado ofertas de capacitaciones docentes en el marco de FORMAR (Ministerio de Educación de la Provincia), referidas a derechos sexuales y (no) reproductivos y sobre la IVE e ILE especialmente?
- 17) ¿La institución cuenta con asesor/a de ESI? En caso afirmativo, ¿se generaron espacios de capacitación docente, encuentros con familias o charlas/talleres para estudiantes sobre la ESI?
- 18) ¿La institución cuenta con asesor/a del Plan ENIA? En caso afirmativo, ¿se generaron espacios de capacitación docente, encuentros con las familias, charlas/talleres para estudiantes sobre embarazo no intencional adolescente?
- 19) ¿Desde su lugar como docente y directivo, considera que estos espacios son importantes dentro de las instituciones?
- 20) ¿Es difícil de sostener y sistematizar este tipo de espacios? ¿Por qué?
- 21) Ante las siguientes situaciones, ¿cómo actuaría la institución?

En grupos de WhatsApp de estudiantes circulan mensajes diciendo que una alumna de 5to año de la institución ha abortado.

Un/a docente de educación ética y ciudadana incluye en sus clases la temática del aborto y un grupo de familias se queja ante la escuela porque no están de acuerdo que ese tema se trate con sus hijxs.

22) Espacio para que la persona entrevistada agregue algo más que quisiera comentar o decir sobre el tema.

Anexo 6. Modelo de entrevista a estudiantes

- 1) Me autopercibo como: mujer – hombre – prefiero no decirlo - otro
- 2) Edad.
- 3) Año de secundaria que estás cursando: 1° - 2° - 3°-4° - 5° - 6°
- 4) ¿A cuál escuela asistís?
- 5) Turno al que asistís
- 6) Sabes que es la educación sexual integral. Si - no - creo tener una idea.
- 7) Consideras que la Educación sexual integral es un derecho de lxs estudiantes? Si – no – no lo sé
- 8) En tu escuela, has recibido educación sexual integral? Si – no – no lo sé
- 9) En caso de haber recibido educación sexual, ¿en cuál de estos espacios curriculares (asignaturas) se trató temas de ESI? : Matemáticas – Lengua/literatura – Formación ética y ciudadana – Historia – Biología – Físico-química – Geografía – Educación Artística (teatro, plástica, etc.) – Educación Física – Lengua Extranjera – Filosofía – Psicología - Sociología – Tutoría – Otro – No tuve ESI en mi escuela
- 10) Algunas de estas personas te han dado clases/charlas/talleres de ESI en tu escuela? Personal de salud del CAPS cercano a la escuela - Por equipo de ESI del Ministerio de Educación – Por Asesorxs de Plan ENIA - Por integrantes de alguna organización (universidad, ONG, etc) – Ninguna de las opciones - Otro
- 11) Menciona algunas de las temáticas que puedas identificar sobre ESI que haya sido abordada en tu secundaria (por ejemplo violencia de género). Puedes mencionar todas las que recuerdes.
- 12) Consideras que la ESI que recibes en la escuela es: Suficiente – Poca – No tenemos ESI
- 13) En que otros grupos aprende sobre educación sexual: Familia – amigos/as del barrio/club – Compañeros/as de la escuela – Medios de comunicación (programas de TV, internet, etc.) - Otro
- 14) ¿Qué entendés por sexualidad?
- 15) ¿Qué entendés por reproducción?
- 16) En la vida cotidiana, como adolescente, tengo estos derechos (señalá la o las opciones que creas que correspondan):
 - a) Poder elegir si tener o no relaciones sexuales, cuándo y con quién/es tenerlas.
 - b) Decidir si tener o no hijos, cuándo tenerlos, el tiempo entre uno y otro y con quién/es.
 - c) Expresar la orientación sexual sin sufrir discriminación.
 - d) Tener una vida sexual placentera
 - e) A tener relaciones con personas del mismo sexo
 - f) Ninguna de las opciones es un derecho
 - g) Como adolescente no tengo esos derechos
- 17) En el hospital o en el CAPS (Centro de atención primaria de la Salud), como adolescente, tengo estos derechos (señalá la o las opciones que consideres que correspondan):
 - a) Ser atendida en el hospital o centro de salud sin compañía de una persona adulta.
 - b) Acceder a la atención con respeto de la intimidad y privacidad de lo que se habla en la consulta.
 - c) Acceder a información sobre salud sexual en palabras sencillas y claras.
 - d) Ser escuchada y tener la posibilidad de expresar las dudas y preguntas sobre sexualidad en la consulta.
 - e) Poder elegir en forma autónoma el método anticonceptivo a partir de las explicaciones del equipo de salud.
 - f) Recibir gratis el método anticonceptivo que elijas.
 - g) En caso de cursar un embarazo, Ser atendida con respeto, buen trato y con calidad durante el embarazo y el parto, sin discriminación por ser adolescente.
 - h) Ser atendida de manera rápida, con buen trato y con calidad en caso de pérdida de un embarazo, sin ser interrogada sobre si el aborto es espontáneo o provocado.
 - i) Acceder en el barrio a servicios de salud que ofrezcan el test de detección del VIH y que atiendan otras infecciones de transmisión sexual (ITS).
 - j) Ninguna de las opciones es un derecho.
 - k) Como adolescente no tengo esos derechos porque soy menor de edad.

18) Han oído hablar sobre los derechos sexuales y (no) reproductivos? Si – no – no sé Otra

19) Considera que estos derechos tienen algo que ver con los derechos humanos DDHH? (leer o mencionar los DDSSy RR. Derechos sexuales: se refieren a poder decidir cuándo, cómo y con quién tener relaciones sexuales, a vivir la sexualidad sin presiones ni violencia, a que se respete la orientación sexual y la identidad de género sin discriminación, a acceder a información sobre cómo cuidarse, y disfrutar del cuerpo y de la intimidad con otras personas. Todas las personas tenemos derecho a disfrutar de una vida sexual elegida libremente, sin violencia, riesgos ni discriminación.

Derechos (no) reproductivos: todas las personas tenemos derecho a decidir en forma autónoma y sin discriminación si tener o no tener hijas/os, con quién, cuántos y cada cuánto tiempo. También son derechos recibir información sobre los diferentes métodos anticonceptivos y el acceso gratuito al método elegido. La atención de la salud respetuosa y de calidad durante el embarazo, el parto y el posparto, así como en situaciones de post aborto, también están contempladas dentro de los derechos reproductivos. Es también un derecho el acceso a la interrupción voluntaria y legal del embarazo. (Fuente:

<https://www.argentina.gob.ar/salud/sexual/derechos#:~:text=Todas%20las%20personas%20tenemos%20derecho,cu%C3%A1ntos%20y%20cada%20cu%C3%A1nto%20tiempo.>)

Si – No – no lo sé - Otra

20) Qué porcentaje de estos derechos SSyRR los han tratado en la escuela: Todos – la mayoría - algunos – muy pocos - Ninguno

21) En tu experiencia, marca los espacios donde los DDSSyRR que tenés como adolescentes considerás que son respetados y garantizados en un 100%:

Familia – escuela – hospital/CAPS – En ninguno de estos espacios son respetados 100% mis DDSSRR

22) ¿Sabés que requisitos son necesario para acceder a una IVE o una ILE? Si – no – creo tener una idea

23) En tu escuela, ¿te han brindado información sobre IVE e ILE? Si – no – no recuerdo

24) ¿Te parece que la temática del aborto debe ser trabajada en la escuela? ¿Por qué?

25) ¿Has oído hablar sobre la autonomía progresiva de niños, niñas y adolescentes? Si – no - tal vez

26) Imaginá que como adolescente de 13 años en adelante o a algún compañero/a del curso, familiar o amigo/a le toca vivir alguna de estas situaciones. Marca las que consideres que están bien.

- Ir sola a una consulta médica y que el profesional de la salud me indique un método anticonceptivo

- Acceder a que le coloquen un implante subdérmico anticonceptivo (chip)

- En la consulta médica, luego de unos análisis, el médico te informa que tenés una infección de transmisión sexual y el médico se comunica con su mamá/papá/tutor para informarle sobre esto.

- El médico es quien debe decidir cuál es el mejor método anticonceptivo para vos

- Llevás pocos meses de novia y tu novix insiste en tener relaciones sexuales aunque vos no querés. El/ella se enoja y amenaza con terminar la relación.

- Desde hace un tiempo no te identificás con el sexo con el que has nacido. Le pedís a la directora de la escuela que querés que ya no te digan Julieta, sino que te llamen Juan, porque vos te autopercebís como varón. La directora te dice que es necesario que realicés el cambio de sexo en el DNI para acceder a tu pedido

- Tenés 17 años y está embarazada. Ya estás casi con las 40 semanas de embarazo, vos querés parto natural, pero en la última consulta tu médicx ginecólogx te informa que ya te ha programado la cesárea para no correr riesgo que el parto suceda justo cuando el/ella tiene que viajar a un Congreso.

- Has sido violada por tu pareja y quedás embarazada. En el hospital te dicen que debés traer la denuncia policial o ante la fiscalía para que te puedan hacer un aborto.

- Tiene 16 años y vas a la maternidad a solicitar una interrupción del embarazo y allí te informan que por tu edad debés concurrir con tu madre, padre o tutor/a para que autorice la práctica.

- Tiene 17 años, te enterás que estás con 13 semanas de embarazo y decidís solicitar un aborto. Tu médico te dice que ya con 13 semanas no es posible, porque ya ha pasado el término permitido por la ley.