



UNR Universidad
Nacional de Rosario



**CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS
MAESTRÍA EN PENSAMIENTO SISTÉMICO

*Tesis: Experiencias de participación de estudiantes de escuelas
secundarias públicas de Paraná que transitaron propuestas de
Educación Sexual Integral entre 2020 y 2025.*

Maestranda: Lic. Ana Carolina Perusset

Directora: Ps. Mag. Virginia Bravo

Co- Directora: Lic. Mag. Daniela Moyano

Fecha: 30/04/2026

*“Un mundo donde nos animamos a dar vuelta la trama.
Donde reconocemos la diversidad de la naturaleza
y en el que podemos hacer frente a las dificultades.
Nuestro sueño de un mundo mejor reivindica al delirio,
vibrando en común,
valorando lo mágico de lo pequeño y el abrazo.
Donde interconectados en armonía y comunicación
Podamos descubrir nuestros sueños
y disfrutar del hacer con otros”*

Declaración de nuestra Visión de un Mundo Mejor

COHORTE 2017-2019

Maestría en Pensamiento Sistémico

Dedicatoria

A Nico, por el acompañamiento incondicional y por alentarme en cada aventura y proceso con paciencia amorosa.

A mis padres y a mi familia, por ser sostén.

A Antonia, por ser fuente de inspiración y motivación.

Agradecimientos

A Vicky y Dani, quienes con su generosidad, paciencia y sabiduría me enseñaron y acompañaron en este camino desde el inicio.

A Ibar, quien una vez más me acompaña como un gran tutor en mi formación.

A Coco y a todos los docentes de la Maestría, por sus clases transformadoras.

A mis compañeros de Cohorte, por las experiencias compartidas y la calidez de cada encuentro.

A la red de amigos y amigas que estuvieron presentes, alentándome en cada etapa del proceso y ayudándome de diversas maneras. Mención especial a Mila y Vale, por su apoyo, sus lecturas y sus mensajes cotidianos que me hicieron sentir contenida y acompañada.

A Lili y Esteban, por ser hogar y alojarme con tanto amor.

Quiero agradecer también a Laura, Araceli, Maximiliano y Graciela, quienes generosamente compartieron sus experiencias, a partir de las cuales se construye este trabajo, y a la Educación Pública, que se constituye como escenario de grandes procesos transformadores y como condición de posibilidad de esta investigación.

ÍNDICE

	Página
Resumen.....	8
Abstract.....	9
CAPÍTULO 1: Introducción.....	10
1.1. Planteamiento y Formulación del Problema.....	11
1.2. Objetivos de la Investigación.....	21
1.3. Supuestos.....	22
CAPÍTULO 2: Estado del Arte.....	23
2.1 Antecedentes sobre Educación Sexual Integral.....	23
2.1.1 Investigaciones y Proyectos con Estudiantes sobre Educación Sexual Integral en Escuelas Secundarias.....	23
2.1.2 Antecedentes sobre la Implementación de la ESI.....	29
2.2 Antecedentes sobre Experiencias en Estudiantes.....	35
2.2.1 Investigación sobre Experiencias de Aprendizaje en Estudiantes de Secundario.....	35
2.2.2 Antecedentes sobre Experiencias de Participación de Estudiantes Secundarios en el Ámbito Escolar.....	37
2.3 Consideraciones sobre los Antecedentes Analizados.....	40
CAPÍTULO 3: Encuadre Teórico.....	42
3.1 Aportes Sistémicos.....	43
3.1.1 Acerca del Lenguaje, la Comunicación y las Conversaciones.....	44
3.1.2 Prácticas Sociales desde el Enfoque Sistémico.....	47
3.2 Aproximación a Definiciones de Experiencia.....	49
3.2.1 Experiencias de Participación.....	51
3.3 Educación Sexual Integral.....	53
CAPÍTULO 4: Marco Metodológico.....	57
4.1. Tipo de Investigación.....	57

4.2. Muestra.....	60
4.3. Técnicas de Recolección de Datos.....	61
4.4. Procedimiento para el Análisis de la Información.....	66
4.4.1. Pasos Realizados Durante el Análisis de los Datos.....	67
4.5. Aspectos Éticos Relacionados con los Casos.....	69
 CAPÍTULO 5: Análisis de Datos.....	 71
5.1. Primer Caso: “Laura”.....	71
5.1.1 Propuestas de ESI en su Escuela.....	71
5.1.2 Participación de los Estudiantes.....	75
5.1.3 Prácticas y Vivencias.....	79
5.1.4 Transformaciones Pragmáticas, Relacionales y/o Simbólicas.....	82
5.2. Segundo Caso: “Araceli”.....	84
5.2.1 Propuestas de ESI en su Escuela.....	84
5.2.2 Participación de los Estudiantes.....	87
5.2.3 Prácticas y Vivencias.....	91
5.2.4 Transformaciones Pragmáticas, Relacionales y/o Simbólicas.....	95
5.3. Tercer Caso: “Maximiliano”.....	98
5.3.1 Propuestas de ESI en su Escuela.....	98
5.3.2 Participación de los Estudiantes.....	103
5.3.2.1 Condiciones Relacionales y Pedagógicas de la Participación.....	106
5.3.3 Prácticas y Vivencias.....	110
5.3.4 Transformaciones Pragmáticas, Relacionales y/o Simbólicas.....	112
5.4. Cuarto Caso: “Graciela”.....	115
5.4.1 Propuestas de ESI en su Escuela.....	116
5.4.2 Participación de los Estudiantes.....	123
5.4.2.1 Condiciones Relacionales y Pedagógicas de la Participación.....	126
5.4.3 Prácticas y Vivencias.....	130
5.4.4 Transformaciones Pragmáticas, Relacionales y/o Simbólicas.....	136
 CAPÍTULO 6: Resultados.....	 141
6.1. Características de las Propuestas de Educación Sexual Integral en los Casos Analizados.....	141

6.2. Experiencias de Participación como Proceso Dinámico, Relacional y Expansivo de la ESI.....	145
6.3. Las Prácticas y Vivencias como Procesos de Apropiación de la ESI.....	152
6.4. Transformaciones Pragmáticas, Relacionales y Simbólicas.....	155
CAPÍTULO 7: Discusiones.....	159
7.1. La Implementación de la ESI como Proceso: Entre Discontinuidades y Transversalidades en Construcción.....	159
7.2. La Participación como Experiencia Situada, Dinámica, Relacional y Heterogénea.....	162
7.3. La ESI como Escenario de Cambios y Transformaciones.....	166
CAPÍTULO 8: Reflexiones finales.....	170
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	181
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.....	
Gráfico 1: Núcleos de participación.....	52
Cuadro 1: Descripción de categorías y preguntas de entrevista según los objetivos.....	63
Red 1: Contenidos trabajados (Caso 2).....	68
Gráfico 2: Modalidades de participación en el caso de Laura.....	78
Gráfico 3: Modalidades de participación en el caso de Araceli.....	91
Gráfico 4: Modalidades de participación en el caso de Maximiliano.....	109
Red 2: Transformaciones (Caso 3).....	113
Gráfico 5: Modalidades de participación en el caso de Graciela.....	130
Cuadro 2: Características de las propuestas de ESI en los casos analizados...	142
Cuadro 3: Experiencias de participación en los casos analizados.....	146
Cuadro 4: Prácticas y vivencias en los casos analizados.....	152
Cuadro 5: Transformaciones emergentes en los casos analizados.....	156
ANEXOS I.....	192
1. Modelo de Consentimiento Informado.....	192

2. Modelos de Entrevista.....	194
2.1. Primer Modelo.....	194
2.2. Segundo Modelo.....	195
3. Desgrabación de las entrevistas.....	196
3.1. Entrevista N° 1: Laura.....	196
3.2. Entrevista N 2: Araceli.....	203
3.3 Entrevista N 3: Maximiliano.....	211
3.4 Entrevista N 4: Graciela.....	225

ANEXO II (DIGITAL)

Unidad hermenéutica de ATLAS.ti.....	
--------------------------------------	--

Resumen

La presente investigación analiza las experiencias de participación de estudiantes de escuelas secundarias públicas de Paraná, Entre Ríos, que transitaron propuestas de Educación Sexual Integral (ESI) entre 2020 y 2025. Desde un enfoque sistémico, dichas experiencias se abordan en su carácter situado, tomando como objeto de estudio las vivencias, las prácticas desplegadas y las transformaciones que emergen a partir de la participación. Se trata de un estudio cualitativo enmarcado en la Teoría Fundamentada (Grounded Theory), de carácter reflexivo y sustentado en los aportes del Construccinismo Social. La muestra estuvo conformada por cuatro estudiantes del Ciclo Orientado de escuelas de gestión estatal, seleccionados mediante muestreo teórico. La producción de datos se realizó mediante entrevistas semidirigidas, desarrolladas de manera presencial y virtual, y el análisis se llevó a cabo de forma simultánea y recursiva. Los resultados muestran que las propuestas de ESI se implementan principalmente mediante talleres discontinuos, configurados en el entramado de condiciones socio-políticas e institucionales que inciden en su desarrollo. En este marco, la participación del estudiantado adopta formas heterogéneas —durante los talleres, en su continuidad dialógica y en los procesos de transversalización institucional—. Estas experiencias se encuentran moduladas por condiciones pedagógicas y relacionales —modalidad de trabajo, configuración grupal y niveles de confianza— que inciden en que la participación devenga —o no— en experiencia significativa. En estos casos, se identifican transformaciones pragmáticas, relacionales y simbólicas que implican cambios en las prácticas, los vínculos y los marcos de interpretación. Se concluye que la ESI constituye un espacio potencial de experiencia cuya capacidad transformadora depende de las condiciones en que se desarrolla.

Palabras clave: Educación Sexual Integral, participación estudiantil, experiencia, escuela secundaria, transformaciones.

Abstract

This research analyzes the experiences of students from public secondary schools in Paraná, Entre Ríos, who participated in Comprehensive Sexuality Education (CSE) programs between 2020 and 2025. From a systemic perspective, these experiences are examined within their specific context, focusing on the lived experiences, practices, and transformations that emerge from participation. This qualitative study is framed within Grounded Theory, is reflective in nature, and is grounded in the contributions of Social Constructionism. The sample consisted of four students from the upper secondary cycle of state-run schools, selected using theoretical sampling. Data collection was carried out through semi-structured interviews, conducted both in person and online, and the analysis was performed simultaneously and recursively. The results show that comprehensive sexuality education (CSE) programs are primarily implemented through discontinuous workshops, shaped by the complex web of socio-political and institutional conditions that influence their development. Within this framework, student participation takes heterogeneous forms—during the workshops, in their ongoing dialogue, and in the processes of mainstreaming within the institution. These experiences are modulated by pedagogical and relational conditions—work modality, group configuration, and levels of trust—which determine whether or not participation becomes a meaningful experience. In these cases, pragmatic, relational, and symbolic transformations are identified, implying changes in practices, relationships, and frameworks of interpretation. It is concluded that CSE constitutes a potential space for experience whose transformative capacity depends on the conditions under which it is developed.

Keywords: Comprehensive Sexuality Education, student participation, experience, secondary school, transformations.

Experiencias de participación de estudiantes de escuelas secundarias públicas de Paraná que transitron propuestas de Educación Sexual Integral entre 2020 y 2025

CAPÍTULO 1: Introducción

Este trabajo estudia las experiencias de participación de estudiantes de escuelas secundarias que transitron propuestas de Educación Sexual Integral (ESI). Para ello, se entrevistó a cuatro jóvenes escolarizados que se encontraban cursando el sexto año —último año de la educación secundaria, correspondiente al denominado Ciclo Orientado— en escuelas secundarias de gestión estatal de la ciudad de Paraná.

Para introducirnos al problema de investigación, en primer lugar se hará referencia a la problemática de la implementación de la ESI. Se mencionarán los marcos normativos nacionales y provinciales y los principales tratados internacionales de Derechos Humanos (DDHH) vinculados a esta temática a los que nuestro país se ha adherido.

La ESI es una temática muy debatida públicamente en la actualidad. Sin embargo, no está lo suficientemente estudiada de manera científica. En esta investigación se buscará explicar las razones por las cuales el estudio de las experiencias de participación es un tema pendiente y relevante de ser estudiado desde un enfoque sistémico y con perspectiva de DDHH.

A continuación, se presentarán los estudios y nociones conceptuales que guiaron la mirada en torno a la temática propuesta. Estos conformaron un horizonte teórico que posibilitó la comprensión del fenómeno estudiado.

Se parte de la noción de experiencia en un sentido amplio, en tanto categoría que permite recuperar las prácticas y las vivencias de los sujetos en contextos situados (Garazi, 2016). Desde esta perspectiva, las prácticas refieren a los modos de hacer, actuar y vincularse que se despliegan en el marco de las propuestas de ESI, mientras que las vivencias remiten a los sentidos, emociones y significados que los y las estudiantes atribuyen a dichos procesos. A su vez, el acceso a estas experiencias se realiza a través de los relatos de los participantes, entendidos como construcciones narrativas mediante las cuales los sujetos organizan y significan lo vivido (Ricoeur, 1995). En este sentido, se asume que narración y relato son utilizados como términos

equivalentes (Ramos, 2001). Finalmente, estos conceptos se articulan con las nociones de participación y transformación, en tanto las experiencias de participación en propuestas de ESI pueden dar lugar a cambios en las prácticas, en los vínculos y en los sentidos contruidos por los estudiantes. En este trabajo, dichas transformaciones serán analizadas a partir de tres dimensiones —pragmática, relacional y simbólica—, que permiten distinguir distintos niveles en los que se producen estos procesos (Fuks, 2016). Estos desarrollos serán profundizados en el encuadre teórico.

1.1. Planteamiento y Formulación del Problema

A lo largo de las últimas décadas, como sociedad, nos encontramos transitando y gestando múltiples transformaciones sociales, culturales y políticas que buscan garantizar nuevos derechos como la igualdad, el respeto por las diferencias, entre otras luchas y activismos que tienen como fin la conquista de nuevas oportunidades para todas las personas.

La sanción de la Ley Nacional N° 26.150 que establece la Educación Sexual Integral, forma parte de estos cambios sociales y políticos, al considerar la educación como puerta de entrada para garantizar y promover derechos, así como también para la construcción de nuevas formas de vinculación y nuevas ciudadanías desde una mirada integral.

La ESI se enmarca en tres niveles de estándares normativos dentro de los cuales encontramos reglamentaciones (Pactos, Acuerdos, Leyes, Resoluciones) que la anteceden y otras posteriores que constituyen la red o entramado legal de Derechos Humanos (DDHH) en los que se encuadra y sostiene. Entre ellos se encuentran en primer lugar, los acuerdos, principios y declaraciones de los Organismos Internacionales que nuestro país integra. Entre ellos se pueden mencionar los tratados internacionales de DDHH como la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948), la Convención Universal de los Derechos Humanos (1948), la Convención Americana sobre los Derechos Humanos (1969), el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1976), la Convención Sobre la Prevención y Sanción del Delito de Genocidio (1948), la Convención Internacional Sobre la Eliminación de Todas las formas de Discriminación Racial (1965), la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación

Contra la Mujer (1979), la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (1984) y la Convención Sobre los Derechos del Niño (1989), Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (2006).

Otras normativas internacionales importantes son el Documento de la UNESCO sobre Educación en Sexualidad (2018) y sobre el Derecho a la Educación (2014); los documentos de la ONU como el de Derecho a la Sexualidad (2010) y Derecho a la Salud y acceso a la Información sobre Salud Sexual y Reproductiva (2010) y los Principios de Yogyakarta (2006).

En un segundo nivel, se incluyen las normativas nacionales conformadas por la Constitución Nacional, leyes nacionales y Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), dependiente del Ministerio de Educación.

Dentro de las leyes nacionales que encuadran y sostienen los DDHH, se citan las siguientes normativas por su vinculación con la Educación Sexual Integral. Ellas son la Ley 26.206, de Educación Nacional, la la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061, la Ley de Creación de Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable N° 25.673, la Ley de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales N°26.485, la Ley de Matrimonio Igualitario N°26.618, Ley de Derecho a la Identidad de Género N° 26.743, la Ley de Prevención y Sanción de Trata de Personas y Atención a sus Víctimas N°26.842, la Ley Educar en Igualdad: prevención y erradicación de la Violencia de Género N° 27.234 y la Ley de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) N° 27.610.

Finalmente, en un tercer nivel, se encuentran los estándares normativos provinciales de Entre Ríos conformados por la Constitución Provincial (Reforma 2008), las Leyes provinciales, de Educación Provincial N° 9.890, de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Adolescentes y la Familia N° 9861, la Ley Provincial de Salud Sexual y Reproductiva y de Educación Sexual N° 9501, el Programa de Prevención, Protección y Asistencia a las Víctimas y Testigos de la Trata y Tráfico de las Personas Ley N° 10.032 y el Programa Provincial de Concientización y Prevención del Grooming creado por Ley N° 10.718.

Resulta importante mencionar, además, las Resoluciones del Consejo General de Educación (CGE): Resolución CGE N° 2575/05, Res. C.G.E N° 0550/06; Res.C.G.E N° 1384/06; Res. C.G.E N° 5063/18 y Res. C.G.E N° 3571/10.

Todos estos niveles normativos se vinculan jerárquica y sistemáticamente entre sí, legitimando la ESI en las instituciones educativas de nuestro país (Paul, 2020).

En el ámbito educativo, la Ley 26.150 establece como cometido que todos los educandos tienen derecho a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada, en los diversos ciclos hasta el nivel superior no universitario. En su artículo segundo define a la ESI teniendo en cuenta su multidimensionalidad, “entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (art. 2). Esta normativa, toma como ejes de trabajo y/o formación la valoración de la afectividad, el respeto por la diversidad, el cuidado del cuerpo y de la salud, la equidad de género y el ejercicio pleno de los derechos.

Olivera (2015) en relación a lo antes dicho expresa lo siguiente en relación al abordaje exclusivamente biologicista que se le dió durante mucho tiempo a la educación sexual.

Tradicionalmente estos contenidos se reducían a cuestiones de tipo biológico o que podían incluirse en las clases de Ciencias Naturales, quedando fuera contenidos como la amistad, la afectividad humana, la sexualidad y los cambios sociales, el cuidado de la intimidad, etc. Con esta nueva perspectiva lo que se busca es la educación de la persona en su integralidad, sin dejar de lado las diferentes dimensiones del ser humano (p. 35).

En tal sentido, el autor da cuenta de aquellos aspectos que tradicionalmente se dejaban fuera de la educación sexual, en el cual se priorizaban explicaciones biológicas o genéticas sobre factores sociales o psicológico.

La ESI tal como se implementa en la actualidad, enmarcada en las normas antes citadas, amplía la mirada sobre la temática y propone una implementación novedosa de la educación sexual que pasa a ser pensada de manera integral.

Con la sanción de esta Ley y con la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, se establecieron en un principio los lineamientos

curriculares. Estos lineamientos constituyen los contenidos que se deben enseñar en todos los niveles, establecidos por medio de la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 45/08. Años más tarde con la Resolución del CFE N° 340/18 se establecieron los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAPs) para cada ciclo escolar. En dichas resoluciones se hace foco en poder garantizar en las escuelas el enfoque integral de la ESI abordando la temática de manera transversal en las diversas áreas y/o en espacios curriculares específicos. Sobre esto, es importante aclarar que si bien se plantea la creación de un espacio en la currícula obligatoria y/o la transversalización de contenidos, hay otras puertas de entrada para trabajar la ESI en la dinámica institucional.

Además del desarrollo curricular, también incluimos aquella educación sexual que se transmite y construye, de manera más o menos formal, en las instituciones educativas. Se trata de todas las formas posibles en que la sexualidad se ve involucrada y puede ser abordada en la escuela. Es este sentido, la reflexión sobre el propio posicionamiento, el análisis sobre la organización de la vida cotidiana institucional, el abordaje de los episodios que irrumpen y el vínculo con las familias y la comunidad son instancias de aprendizaje tanto para equipos escolares como estudiantes” (Ministerio de Educación de la Nación, 2021, p. 20)

Si bien esta Ley fue sancionada hace 19 años, hoy en día su plena implementación en las escuelas se ve obstaculizada por diversas razones. Algunas de ellas son el desconocimiento, la falta de recursos y de agentes pedagógicos, los recortes en partidas presupuestarias destinadas a los Programas de ESI y la resistencia a la temática (a veces por parte de docentes, a veces desde las familias de los estudiantes) por posicionamientos personales, que obstaculizan el abordaje integral de la educación sexual. En relación a los obstáculos de la implementación, Paul (2020) presenta una sistematización donde clasifica estos impedimentos. En primer lugar menciona la resistencia a la implementación de la ESI: que incluye la Resistencia Social, Institucional y Curricular. En segundo lugar, habla acerca de los obstáculos para la enseñanza de la ESI donde describe la perspectiva reduccionista de la sexualidad a la dimensión biológica, la concepción de la sexualidad como

problema, la tendencia moralizante en el abordaje de la sexualidad y la confusión de la sexualidad con el ejercicio de la genitalidad.

Una investigación realizada por el Fondo de Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) junto con el Ministerio de Educación, Cultura y Tecnología, titulado: *Escuelas que enseñan ESI: Un estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación Sexual Integral* (2018), cita como desafíos expresados por los equipos de gestión de las escuelas visitadas, la dificultad para coordinar acciones para implementar la ESI en las instituciones: “Los obstáculos vienen de la mano de una grilla horaria donde coincidir en tiempos y espacios con otros/as profesores/as resulta una realidad adversa” (p.15).

En la región del litoral, García Fernández y Kaplan (2020) realizaron una investigación acerca del proceso de implementación de la ESI en las provincias de Santa Fé y Entre Ríos desde la sanción de la Ley. En su trabajo, exponen diversos obstáculos entre los cuales se encuentran, principalmente, las resistencias por parte del funcionariado y la dificultad para sostener en el tiempo procesos formativos sistemáticos. Agregan también como obstáculos, los recortes presupuestarios, los cambios de denominación en los programas provinciales que estaban destinados al trabajo exclusivo de la Educación Sexual (al cual se le añaden nuevos programas bajo la misma coordinación) y la responsabilidad que recae en las instituciones educativas sobre la implementación. En relación a este último punto, las autoras concuerdan en que esto explica las diferencias profundas que se pueden encontrar a la hora de trabajar la ESI en cada una de las instituciones educativas.

En la bibliografía propuesta por el Ministerio de Educación (2021) se asume que el abordaje de la ESI no es una tarea sencilla. “La diversidad de lógicas culturales, sociales, políticas y pedagógicas, la relación entre las familias y las escuelas, la transformación de las percepciones que tienen las y los docentes son algunos de los aspectos que imprimen una trama compleja” (p. 48). Morgade (2016) analiza como parte de la problemática de su implementación que “la temática de la sexualidad suele incluirse con un agregado yuxtapuesto en talleres específicos o en clases especiales sin impactar al currículum en sus fundamentos epistemológicos y metodológicos” (p. 79). Sumado a esto, agrega que los docentes tienen escasos referentes académicos para incorporar el enfoque de la ESI en sus clases debido a la ausencia de investigaciones científicas y la falta de desarrollo de estos contenidos en sus formaciones, y que si bien en los documentos se establece que el proyecto debe

ser intersectorial, no están garantizados ni los recursos económicos ni temporales para la creación de equipos de trabajo interdisciplinarios (Morgade, 2016).

Pensar en las dificultades de implementación, como se puede observar, involucra desde una mirada sistémica, al contexto de las instituciones (políticas públicas, familias y comunidad) y a la escuela como sistema abierto, hacia el interior de los establecimientos y a sus actores (equipos directivos, docentes y no docentes y estudiantado).

Cómo se mencionó anteriormente, desde su regulación en 2006, el proceso de implementación de la ESI, fue sorteando diversos obstáculos e instalándose en las jurisdicciones nacionales y provinciales de manera diferente. Se hallan, en ese recorrido, condiciones favorables que permitieron el desarrollo de la ESI en las escuelas, tales como el desarrollo de mecanismos de institucionalización de la ESI y las capacitaciones de personal directivo y docente, entre otras (Faur y Lavari, 2018).

Una mención especial, requieren los cambios que tienen lugar en el territorio nacional a partir de Diciembre de 2023, periodo en el que se producen modificaciones significativas en la política pública nacional respecto a la ESI. Algunos ejemplos son la prohibición del uso del lenguaje inclusivo y de la perspectiva de género dentro de la administración pública y en las escuelas (anunciado en Febrero de 2024). En los meses de Marzo y Abril de 2024, el Ministerio de Capital Humano, a través de la Secretaría de Educación dió de baja materiales producidos en el marco del Programa Nacional de ESI . Sobre esto, el diario Infobae (2025) publica un artículo en el que se menciona que se sometió a revisión los contenidos audiovisuales de ESI que se encontraban disponibles en el portal Educ.ar. Entre los criterios para el reemplazo de materiales se incluye lo que es catalogado como inadecuado por la edad de los alumnos destinatarios, el uso de lenguaje llamado inclusivo y lo considerado con falta de rigor biológico científico. Lema (2025) en su artículo periodístico en el Diario de la Educación expresa que estas políticas públicas han promovido una visión biologicista. Cita lo que sucedió tras la suspensión del contenido audiovisual disponible y problematiza lo que denomina “el desmantelamiento de los equipos”.

En relación al Presupuesto Nacional 2025 destinado para la ESI, Soler (2024) publicó un artículo en el diario La Nación, mencionando que la ESI no tenía fondos asignados. Cita el análisis realizado por la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ) y el Equipo Latinoamericana de Justicia y Género (ELA) quienes

indican que se observa “la desaparición del Programa de Fortalecimiento de la ESI”, que está bajo la órbita de la Secretaría de Educación, que depende del Ministerio de Capital Humano. Este periodista enfatiza que la falta de presupuesto implica a su vez, un desfinanciamiento del Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia (ENIA) (Soler, 2024).¹

Pese a lo antes descrito, en Entre Ríos el Plan Educativo Provincial 2023-2027 establece la continuidad de la ESI y prevé recursos en el Presupuesto Provincial para la producción de materiales, capacitación docente y acompañamiento institucional. Por dicha razón, relevamientos recientes confirman que Entre Ríos es una de las 13 provincias argentinas que decidieron sostener la ESI en el Ciclo Lectivo 2025 (Movimiento Federal x Más ESI, 2024)

Como se observa en el contexto actual, la temática de la ESI ha ganado relevancia en los medios de comunicación y en la sociedad en general, emergiendo posturas o posicionamientos en tensión. En este escenario de complejidad y considerando que aún sigue vigente como marco normativo la Ley N° 26.150, las escuelas implementan la ESI desde diversas modalidades, a fin de garantizar el derecho de sus destinatarios, los/as estudiantes de los distintos niveles educativos.

El Ministerio de Educación de la Nación (2021) define la ESI, como “un texto vivo, un entramado discursivo que se transforma cuando circula, un aprendizaje que dialoga continuamente con las experiencias sociales de estudiantes, docentes y todas las personas que habitan el espacio escolar” (p. 27). En este contexto adquieren relevancia los diálogos e interacciones, en los cuales surgen y se manifiestan las experiencias de todos los miembros que forman parte de las comunidades educativas.

En este inicio, se presentó el estado general de la implementación de la ESI, el itinerario de las normativas que la guían y los diferentes imaginarios que convoca.

Haciendo foco en las experiencias de los estudiantes en relación a la ESI y entendiendo que a través del relato de estas experiencias es posible explorar las prácticas y las vivencias que la Educación Sexual Integral posibilita, se presentan, como red de articulación, diversos conceptos y nociones, así como diferentes estudios, que permitieron conformar un horizonte teórico para la comprensión de la temática elegida.

¹ En relación al Plan ENIA, en 2024 se cierra el programa a nivel nacional, quedando a disposición de las provincias sostener dicho proyecto con recursos económicos provinciales. A raíz de esto, en el mes de abril de ese mismo año, el Gobierno de Entre Ríos anunció públicamente la decisión de no continuidad del plan ENIA en la provincia.

Analizar el relato de las experiencias de participación con el objetivo de recuperar las voces de los protagonistas, implica conocer acerca de sus prácticas y vivencias, así como también, los cambios o transformaciones que las mismas pueden generar. En una revisión de la bibliografía existente, se hallaron diversos documentos que exploran las experiencias de estudiantes en torno a la educación sexual. Un ejemplo de ello, es lo expuesto por Gosende y otros (2018) quienes tras realizar talleres de ESI con adolescentes presentaron como hallazgo el deseo/necesidad de los/as estudiantes de acceder a la ESI, y poder dialogar en estos espacios sobre contenidos integrales tales como la diversidad, la afectividad, el derecho a la elección sexual, la sexualidad como elemento constitutivo de la identidad, el deseo y cuestiones vinculadas al aborto, la prevención/denuncia de trata de personas y abuso sexual infantil, entre otros.

En el proceso de aproximación a la temática elegida, se tomaron como fuente artículos periodísticos que narran las experiencias de participación de estudiantes en propuestas ESI. Un artículo publicado en el diario Página 12, realizado por Santoro (2018) y titulado *¿Para qué sirve la ESI?* ilustra el impacto positivo de la ESI en estudiantes. En el mismo la autora presenta diversos relatos de alumnos y docentes. Uno de ellos se trata de la historia de un estudiante en una escuela secundaria de Balvanera, un alumno de 17 años, que había recibido varios talleres de Educación Sexual Integral (ESI). A partir de eso pudo contarle a su mamá todo lo que había escuchado en el colegio sobre violencia de género y la convención de irse de la casa, para escaparse de su marido que ejercía violencia.

Le dimos números de teléfono y direcciones de lugares donde podían contener a su mamá y orientarla en cuanto a la manera y el momento en que debían irse ... lloramos de emoción cuando nos contó que finalmente su mamá, su hermanita y él, vivían tranquilos en un lugar sin insultos, amenazas ni golpes”, cuenta una de las docentes. (Santoro, 2018)

A raíz de lo antes expuesto, se podría afirmar que en la interacción entre formadores y estudiantes se generan diálogos e intercambios, que ofician de escenario para gestar cambios y transformaciones en la vida de los participantes.

En el marco de una concepción dialógica de la educación, diversos autores han subrayado que los procesos formativos no pueden entenderse como una mera

transmisión de contenidos, sino como espacios de encuentro donde se construyen sentidos, se problematizan saberes y se habilitan transformaciones. Desde esta perspectiva, la relación educativa se configura como una práctica colectiva en la que docentes y estudiantes participan activamente en la producción de conocimiento y en la lectura crítica de su realidad.

Freire (2005) analiza la educación desde una perspectiva interactiva, participativa y transformadora al considerar el conocimiento desde una perspectiva particular.

Educadores y educandos, liderazgo y masas, co-intencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no sólo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento. Al alcanzar este conocimiento de la realidad, a través de la acción y reflexión en común, se descubren siendo sus verdaderos creadores y re-creadores. (pp. 73-74).

Más adelante agrega: “a través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, los hombres simultáneamente crean la historia y se hacen seres histórico-sociales” (p.124).

Partiendo de la concepción de que en interacción las personas forman y transforman su realidad, se hizo hincapié en otra categoría fundamental para este trabajo que es la de experiencia. Garazi (2016) afirma acerca de esta noción que “es una herramienta conceptual que permitió recuperar las prácticas y vivencias de los sujetos en los procesos históricos (p. 3)”. Agrega que este término admite una multiplicidad de abordajes y definiciones que dan cuenta de su riqueza a la vez que de su complejidad.

En el marco del análisis del relato de las experiencias de participación que recuperan las voces de los protagonistas, aparecen las nociones de prácticas y vivencias que estos relatos ponen en juego.

Montero (2004), define la participación comunitaria como: “un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales” (p. 109). La autora establece una relación directa entre los conceptos

de participación y compromiso y describe los mismos en diversos niveles. Representa en un esquema de siete círculos concéntricos cuyo núcleo representa el nivel máximo de participación- compromiso y hacia la periferia ubica a los agentes que participan de diversas maneras con menor grado de implicación. Entre estos niveles grafica flechas con dirección centrípeta y centrífuga, que refleja el dinamismo que puede haber por parte de los miembros de acuerdo a su forma de participar (Montero, 2010). Por lo tanto, al concebir la participación como un proceso dinámico, se piensa en diferentes grados de participación -incluso en diferentes momentos- tanto a nivel de sujetos como de comunidades. Se contempla, además, que pueden producirse movimientos entre estos niveles, por lo que se entiende que “no hay participación pequeña. Toda participación es necesaria” (p. 117). En relación a las personas con las que se trabaja las considera “como agentes activos de su propia transformación, como constructores de su realidad; entonces, ¿por qué no reconocer su compromiso con esa transformación y esa construcción?” (pp. 116-117).

Para la Psicología Comunitaria, la transformación social se configura como un objetivo central. En este sentido, se la comprende como un proceso colectivo en el que participan todos los miembros de la comunidad, más allá del grado de implicación que asuman. Partiendo entonces, de considerar al estudiantado como agente activo de sus propios procesos transformativos, es que se buscó conocer sus experiencias de participación en las propuestas de ESI de su escuela.

Se utilizó la expresión “propuestas de ESI” para describir las diversas modalidades con las que se presenta la ESI en las escuelas de la ciudad, ya que como se mencionó anteriormente, su implementación en las instituciones adquiere diversas formas, dándose en algunos establecimientos escolares por medio de jornadas, clases, talleres, propuestas lúdicas, entre otras. Se incluyeron también a través de este término, las conversaciones que puedan darse entre compañeros y formadores a raíz de episodios que irrumpen en la vida cotidiana escolar, la organización de la vida institucional, entre otras puertas de entrada de la ESI. En este sentido, se procuró recuperar las experiencias de participación desde las narrativas de los estudiantes. Es decir, una reconstrucción de la experiencia por la que mediante un proceso reflexivo se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995).

En esta misma línea, Ramos (2001) señala que “lo mínimo que se necesita para que haya una narrativa es un conjunto de proposiciones, dos cuando menos,

temporalmente ordenadas, que forman una historia” (p. 37). Siguiendo a Sluzki (1996), las narrativas pueden comprenderse como sistemas constituidos por actores o personajes, un guión —que incluye conversaciones y acciones— y un contexto —que abarca los escenarios donde transcurre la acción, así como historias y condiciones previas—. Estos elementos se articulan a través de una trama narrativa, entendida como un conjunto de conectores lógicos, explícitos o implícitos, que establecen relaciones entre actores, guión y contexto. De este modo, toda variación en uno de estos componentes implica transformaciones en los demás: cambios en los actores modifican el guión, y alteraciones en el contexto redefinen tanto a los actores como al desarrollo del guión

Esta indagación tomó como punto de partida preguntas reflexivas en el diálogo con estudiantes que transitan el Ciclo Orientado en diversas escuelas de educación secundaria para conocer sus reflexiones sobre la experiencia participativa en ESI. Las preguntas centrales que guiaron esta investigación fueron: ¿cómo describen los y las estudiantes de escuelas secundarias de Paraná sus experiencias de participación en propuestas de Educación Sexual Integral?, ¿cómo describen sus vivencias en dichas propuestas?, ¿cuáles son las prácticas que se despliegan en estudiantes a partir de su participación en las propuestas de ESI?.

1.2- Objetivos de la Investigación

- General:
 - Comprender las experiencias de participación en propuestas de Educación Sexual Integral de estudiantes de escuelas secundarias de Paraná, que asisten al Ciclo Orientado.
- Específicos:
 - Conocer las vivencias de estudiantes del Ciclo Orientado en su tránsito por las propuestas de ESI.
 - Describir las prácticas que se despliegan entre estudiantes a partir de su participación en las propuestas de ESI.

- Analizar las transformaciones pragmáticas, relacionales y simbólicas que se configuran en los estudiantes a partir de su participación en propuestas de Educación Sexual Integral.

1.3 Supuestos:

- En el relato de sus experiencias, los y las estudiantes refieren prácticas y vivencias significativas asociadas a su participación en las propuestas de Educación Sexual Integral desarrolladas en el contexto escolar, lo que permite comprender a la escuela como un ámbito que habilita, propicia y contiene la participación juvenil.
- Las prácticas que los estudiantes despliegan luego de transitar las propuestas de ESI, dependerá de su nivel de participación—compromiso en esos espacios.
- En las descripciones sobre sus experiencias de participación, los y las estudiantes relatan transformaciones que emergen a partir de su participación en talleres o clases de Educación Sexual Integral, a nivel pragmático (en sus prácticas), relacional (en sus vínculos) y/o simbólico (en sus significados).
- En los relatos de los y las estudiantes se expresan diferentes modos y niveles de participación y compromiso en las propuestas de Educación Sexual Integral, que se configuran en relación con las dinámicas grupales, los vínculos pedagógicos y las condiciones institucionales de cada escuela.

CAPÍTULO 2: Estado del Arte

A lo largo de este capítulo se presentan diversos estudios, referidos a prácticas de Educación Sexual Integral en escuelas e institutos de educación secundaria. En estas investigaciones, los autores centraron su mirada y análisis en los contenidos curriculares desarrollados en los talleres de ESI, así como también, se presentan lo que denominan espacios “silenciados” o “temas no abordados” y las reflexiones de los estudiantes sobre la educación sexual recibida.

Sumado a eso, se hará un breve recorrido sobre diversos estudios e investigaciones realizadas hasta la actualidad, relacionadas con la implementación de la ESI en las escuelas secundarias de nuestro país, citando los avances y retrocesos, así como también, los desafíos que implica la enseñanza de la Educación Sexual Integral. Asimismo, expondremos en un apartado, las investigaciones halladas que se relacionan con experiencias de participación de estudiantes de nivel secundario. En las mismas, los autores presentan cómo percibe el estudiantado “participar en la escuela” y el impacto o el sentido que esto tiene para los involucrados.

2.1. Antecedentes sobre Educación Sexual Integral

2.1.1 Investigaciones y Proyectos con Estudiantes sobre Educación Sexual Integral en Escuelas Secundarias

Una vez sancionada la Ley 26.150, Morgade y otros (2016) llevaron a cabo un proyecto denominado *Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios* (2008-2011) en el cual se propusieron identificar contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado entre jóvenes estudiantes según su apropiación particular de las significaciones de género hegemónicas y no hegemónicas. Buscaron reconstruir experiencias de desarrollo curricular en tres áreas curriculares del secundario: Formación Ética y Ciudadana, Historia y Biología y Educación para la Salud. Los autores hallaron que en los contenidos explícitos, ocultos o nulos vinculados con las sexualidades, los significados otorgados a la construcción social del cuerpo sexuado tendían a reforzar sentidos "amenazantes" para la sexualidad: los modelos hegemónicos (con énfasis en la prevención de infecciones o del embarazo, la necesidad de "control", etc) o los modelos menos difundidos emergentes (como los judicializantes que enfatizan las temáticas de abuso, trata, violación, etc), ambos perfilando una imagen de la

sexualidad como "peligro". Se encontraron, también, con grandes silencios respecto a los discursos sobre el deseo, las emociones y los sentimientos relacionados con la sexualidad. (pp. 9-10).

Años antes la misma autora, había dirigido otro proyecto denominado *Presencia y ausencias de las sexualidades femeninas y masculinas de los-as jóvenes estudiantes de la escuela media*. El mismo tuvo como objetivo mapear curricularmente la educación sexual en las escuelas, en 2004, mediante entrevistas en profundidad a directivos con la finalidad de detectar las preocupaciones y acciones llevadas a cabo respecto a estos temas. Para este objetivo, realizaron también de manera masiva, encuestas auto-administradas a docentes en ejercicio y en una segunda etapa, realizaron entrevistas grupales con jóvenes en 11 cursos de 1° año y en 10 cursos de 4° año. La aplicación de los instrumentos, tuvo lugar en más de 30 escuelas medias de la CABA. Algunos de los resultados, que obtuvieron, fue que las y los jóvenes expresan que aborto y homosexualidad son los temas silenciados en las clases, al mismo tiempo, reclaman su inclusión. Los estudiantes, “piden aprender, hablar del aborto en el aula, quieren debatir, preguntar y contar sus historias - cercanas, lejanas, míticas, propias”. (p.34)

En el sur de nuestro país, Jones (2009) realizó una investigación en la ciudad de Trelew, e igual que la autora anterior se centró en el estudiantado. Su objetivo fué analizar qué cuestiones de sexualidad hablaban los adolescentes y sus docentes en las escuelas de nivel secundario, previo a la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral, sancionada en 2006. Para dicho estudio realizó, durante el año 2003, 32 entrevistas individuales a varones y mujeres de 15 a 19 años pertenecientes a estratos sociales medios y que asisten a escuelas públicas mixtas. Este análisis ayudó a explorar qué tipo de educación sexual han recibido, qué temas han abordado con docentes y de qué manera, y cuáles son los desafíos que plantean a la educación los adolescentes de esa ciudad. Algunos de sus resultados mostraron que los y las estudiantes acuerdan con que se hable de sexualidad con docentes en la escuela y ofrecen dos razones: los embarazos de adolescentes y el papel intermedio que puede cumplir un docente, en relación a los padres y a sus pares. Por otra parte las personas entrevistadas dicen haber abordado temas de sexualidad en Ciencias Naturales (en el 3° ciclo de la Educación General Básica) y Biología I (en Polimodal), los únicos dos espacios curriculares en los que el Ministerio Provincial de Educación consignaba contenidos vinculados a sexualidad al año 2003.

Dentro de su muestra, algunos mencionan a la homosexualidad como una cuestión apenas vista en clase y que se debería abordar más, y aparece dentro del discurso docente una presunta idea de heterosexualidad en sus educandos. Otro dato de interés, expuesto por diversos entrevistados, se relaciona con el hecho de que, desde el discurso docente, han recibido mensajes en los cuales se concibe a las relaciones sexuales de adolescentes como un aspecto imposible de evitar del crecimiento juvenil y en sí mismas riesgosas. Los alumnos relatan, sobre esto los consejos brindados por los docentes quienes sugirieron evitar estas prácticas, en vez de proporcionarles la información para el ejercicio de sexualidad libre, segura y responsable. En síntesis, el autor observó como temas predominantes el embarazo, las enfermedades y las formas de evitarlas, ocupando un lugar medular los consejos de métodos preventivos del VIH/Sida y/o anticonceptivos como el preservativo o la píldora. Además, según los hallazgos no hay referencias al deseo, al placer y a la afectividad, vinculados a las relaciones sexuales de adolescentes, en sus testimonios sobre las clases y charlas de sexualidad con adultos.

En la región centro de nuestro país, se llevó a cabo una investigación realizada con estudiantes (universitarios) de las provincias de Córdoba y Santa Fe, realizada por Cravero, Rabbia, Giacobino y Sartor (2020). Por medio de un análisis exploratorio, desde una perspectiva cuantitativa, los autores buscaron conocer la mirada de estudiantes sobre la educación sexual que han recibido en sus trayectos formativos (durante la secundaria) y cuál es el nivel de satisfacción percibida sobre la Educación Sexual Integral que recibieron durante sus trayectos escolares.

En la realización del estudio, trabajaron con aspirantes de distintas carreras de tres universidades: Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf) y Universidad Católica de Córdoba (UCC). Aplicaron un cuestionario semiestructurado a 261 estudiantes ingresantes, donde se los invitó a reflexionar sobre su experiencia con ESI en la escuela secundaria. En los resultados se observa que quienes aspiran a ingresar a la UNRaf refieren, mayoritariamente, haber abordado la mayor parte de los contenidos indagados, con excepción de la reflexión crítica en torno a los mensajes de los medios de comunicación. Asimismo, al menos seis de estos contenidos son evaluados como trabajados de manera satisfactoria por más del 50% de los encuestados.

Entre los contenidos con mayor nivel de reconocimiento se destacan: la información, prevención y cuidado de ITS (66,2%); el respeto de sí mismo/a y del

otro/a, junto con la valoración y reconocimiento de las emociones y afectos implicados en las relaciones humanas (59,5%); y la valoración y el respeto por el pudor y la intimidad propia y de los otros/as (59,5%).

En relación con la formación recibida, ingresantes universitarios de Córdoba señalan que menos de la mitad de los contenidos relevados (13 de 27) fueron abordados en al menos el 50% de los casos durante los dos últimos años de la educación secundaria. No obstante, la mayoría de estos contenidos es evaluada como trabajada de manera insatisfactoria. Solo dos temáticas son percibidas como abordadas de forma mayormente satisfactoria: la información, prevención y cuidado de ITS (56,5%) y el conocimiento del ciclo de embarazo y parto (52%).

En contraste, se identifican 14 contenidos que son percibidos como mayormente no abordados. Entre ellos se destacan: el análisis, identificación y consecuencias de situaciones de incesto, abuso sexual infantil, pornografía y trata de personas (71%); la enseñanza de la legislación en materia de salud reproductiva y procreación responsable (65,9%); las críticas a prácticas basadas en prejuicios de género y el conocimiento de organismos de protección de derechos en el entorno (64%) y así como la identificación de la sexualidad como dimensión constitutiva de la identidad (53%).

En relación a los mencionados porcentajes, los autores concluyen acerca de los aspectos que el estudio aborda.

En términos generales, se advierte una predominancia de contenidos provenientes de las tradiciones biomédicas, aunque los mismos no son completos, así como de algunos contenidos éticos y vinculares que pueden —aunque no de manera excluyente— abordarse desde una tradición moralizante. Aspectos referidos a los derechos, el análisis crítico de las transformaciones sociales y, sobre todo, contenidos referidos a la valoración de la diversidad sexual, resultan los menos abordados según las/os encuestados (p. 11).

Por último, se citan los aportes de Gosende y otros (2018), quienes en el marco de un proyecto de extensión universitaria de la Universidad de Quilmes, realizaron talleres de ESI, en escuelas secundarias de Quilmes, Berazategui y Florencio Varela (Provincia de Buenos Aires). La población con la que trabajaron

eran adolescentes de 14 a 16 años. Como unidad de análisis tomaron afiches e historietas que realizaron los estudiantes luego de los talleres, combinando una metodología de análisis cuantitativa y cualitativa.

Dichos talleres consistieron en 3 encuentros de 2:30 horas de duración en los que se trataron contenidos de sexualidad, género, salud reproductiva, afectividad, derechos y diversidad, luego de eso los estudiantes representaban lo trabajado en afiches.

De 77 afiches realizados, 48 de ellos tenían mayoritariamente contenidos relacionados con la concepción médico-biologista de la Educación Sexual (exponiendo contenidos vinculados a la anatomía, a la reproducción, ITS y al cuidado del cuerpo desde lo prescriptivo) y 30 abordaban contenidos relacionados con una concepción integral de la Educación Sexual (derecho a la elección sexual, al cuidado del propio cuerpo y del cuerpo del otro, el derecho a gozar una sexualidad protegida y segura, denuncia de situaciones de vulneración de derechos, etc).

En síntesis, de acuerdo a los antecedentes analizados hasta el momento observamos que predomina en las propuestas de ESI una visión restrictiva y biomédica de la Educación Sexual.

Pese a que los estudios fueron realizados en distintas ciudades de nuestro país y con muestras variadas, se puede identificar como un patrón común el predominio de temáticas vinculadas a la prevención de embarazos no intencionales en las adolescencias y juventudes, así como también la prevención de las ITS. Los autores, a su vez, presentan la demanda explícita por parte de jóvenes de que se incluyan en las clases o talleres de ESI el abordaje de la afectividad, los derechos sexuales y reproductivos, la diversidad sexual y el deseo, entre otros. Estos aspectos se encuentran en dichas investigaciones como temas silenciados o menos abordados en sus instituciones.

A diferencia de lo antes relatado, encontramos otra línea de investigación que fue la realizada en la ciudad de La Plata por Romero (2023). Este autor se propuso estudiar por medio de un relevamiento etnográfico las dinámicas y los vínculos intergeneracionales de afecto, confianza y autoridad pedagógica en los procesos de transversalización de la ESI. Para lograr dicho objetivo reconstruye algunas dinámicas institucionales suscitadas en un colegio secundario de la ciudad de La Plata en el 2019. Cabe aclarar que en esta institución contaban con espacio curricular específico para la ESI desde el año 2016. Analizó entrevistas individuales

y grupales (con estudiantes, docentes y personal directivo), y realizó observaciones participante de clases, actos y otras dinámicas escolares. Sumado a eso incluyó en el análisis la revisión del contenido de programas curriculares, documentos institucionales, marco normativo, entre otros.

A diferencia de los estudios anteriormente citados, se observa que, en este colegio, a través de los talleres de ESI se abordan algunas temáticas que se presentan en otras instituciones como temas silenciados o temáticas demandadas por parte del estudiantado. Siguiendo a Romero (op. cit) en los distintos cursos se trabajaron diversas temáticas, entre las que se incluyen diferentes aspectos de la ESI.

... el conocimiento del cuerpo humano como espacio de identidad y territorio de múltiples representaciones que exceden la dimensión biológica, el cuidado del cuerpo propio y ajeno como ejes de la autonomía en la toma de decisiones, la valorización de los entornos participativos fundados en la confianza y la circulación de la palabra dentro de la escuela, el conocimiento de los métodos anticonceptivos y de prevención de infecciones de transmisión sexual, la reflexión crítica en relación a mitos en el cuidado en las relaciones coitales, el fomento de encuentros sexo-afectivos basados en el consentimiento, la equidad y la igualdad entre varones y mujeres, el reconocimiento y el respeto de la diversidad sexual así como de las distintas masculinidades y feminidades, entre otras. (p.62)

Uno de los hallazgos mencionados en este estudio tiene que ver con el vínculo construido entre estudiantes y las docentes referentes de ESI. El autor expresa que por el lazo afectivo, la confianza y/o la autoridad pedagógica (en relación con problemáticas vinculadas al género y la sexualidad), algunas estudiantes sentían una mayor cercanía con las profesoras a cargo de los talleres de ESI que con otros referentes institucionales.

En este sentido, puede decirse que el vínculo pedagógico construido a partir de ese espacio curricular fue constituyéndose en una herramienta validada por algunos estudiantes para el abordaje de distintas conflictividades desde el enfoque trazado por el proyecto institucional, aunque no siempre a través de los mecanismos previstos formalmente por la propia institución. (p.71)

De acuerdo a las alumnas entrevistadas, un elemento crucial para ello radica en “la posibilidad de hablar” que tenían en esta escuela, algo que sus pares de otros colegios a su entender no tenían. De esta manera, se resalta la importancia de la habilitación del diálogo y la escucha en el vínculo construido entre docentes y estudiantes.

Esta investigación resultó de interés ya que pone el foco en la dinámica relacional y en cómo los vínculos de afecto, confianza y autoridad pedagógica, se vuelven significativos para estudiantes, al permitirles no sólo un espacio de escucha y contención, sino nuevas maneras de abordar conflictos escolares. Asimismo, en este estudio se observan otras temáticas abordadas en los talleres de ESI, que no se reducen a la perspectiva bio-médica, incluyendo el trabajo de aspectos afectivos, sociales y vinculados con sus derechos.

2.1.2 Antecedentes sobre la Implementación de la ESI

En las pruebas Aprender realizadas en 2019, se indagó sobre la implementación de la ESI en diversas provincias de nuestro país. Esta prueba consiste en una evaluación nacional (de carácter estandarizado) para medir los logros de aprendizaje de estudiantes que están por finalizar los niveles primario y secundario (Ministerio de Educación de la Nación, 2020) En las mismas, los evaluadores trabajan no sólo con el estudiantado sino también con docentes y equipos directivos.

En relación a un punto de la prueba, donde se consultaba a los estudiantes si trabajaron al menos un tema de ESI en su escuela, en la provincia de Entre Ríos el 94% de los participantes respondió de forma afirmativa. Con respecto a la forma de implementación, el 73% los directivos respondieron que en sus escuelas el abordaje de la ESI es transversal a todas las materias. Los resultados en relación a los contenidos de ESI que se trabajaron según estudiantes (teniendo en cuenta los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios), se presentaron unificando las respuestas de alumnos de todo el país. Más de la mitad de ellos dijeron que se abordaron la prevención de infecciones de transmisión sexual (75%), el embarazo no intencional en la adolescencia y los métodos anticonceptivos (68%), la violencia de género (57%), la reproducción, embarazo, parto, maternidad y paternidad desde un abordaje integral (53%), la mirada hacia la violencia de género en el noviazgo (53%), la prevención del grooming, redes sociales y sexualidad (52%), el cuerpo que cambia,

la autonomía y su construcción progresiva (52%) y la construcción de la identidad y del proyecto de vida (50%) (Ministerio de Educación de la Nación, 2020).

También, se consultó a los estudiantes por los temas de ESI que se deberían profundizar en la escuela y según el porcentaje de respuestas, se llegaron a resultados muy interesantes. La mitad de los estudiantes se mostró interesado en profundizar sobre aspectos como la prevención de enfermedades de transmisión sexual, métodos anticonceptivos y violencia de género. Un porcentaje un poco menor (40%) afirmó tener interés en la violencia de género durante el noviazgo, el embarazo, parto, maternidad y paternidad desde una mirada integral y la vulneración de derechos como la discriminación, el abuso el acoso, el maltrato y la explotación. Por último, un número menor de estudiantes mostró interés en informarse sobre el derecho a la diversidad, la construcción de la identidad y el proyecto de vida, la prevención del grooming y el acceso a la salud sexual.

Continuando con investigaciones que centran su interés en la implementación de la ESI, Vazquez (2020) publicó un artículo comparando las experiencias de ESI que tuvieron lugar en un instituto secundario de gestión privada con el abordaje realizado en un Bachillerato Popular.

En la primera institución, la autora observa que se escolarizan adolescentes de 12 a 18 años que, en su mayoría, son de sectores socioeconómicos medios y medios-altos; en la segunda, jóvenes y adultos que atraviesan profundas vulnerabilidades materiales y simbólicas. Las escuelas con las que trabajó la investigadora son laicas y se ubican en diferentes municipios de la provincia de Buenos Aires.

En ambas instituciones visualizó que estudiantes y sus familias rechazan la Educación Sexual Integral, sobre todo el tratamiento de dos de sus dimensiones claves: el respeto por la diversidad y el ejercicio de los derechos. Sin embargo, considera que los conflictos asociados a estos rechazos son abordados institucionalmente de diferentes modos.

En su estudio diferencia el abordaje de los conflictos en cada una de estas instituciones expresando cuestiones destacadas.

En la escuela de gestión privada la conducción directiva procura evitar cualquier tipo de controversia silenciando las temáticas rechazadas. En el Bachillerato Popular, en cambio, se consideran los conflictos como parte de

las condiciones de abordaje de la sexualidad en la escuela y, desde allí, se habilitan espacios pedagógicos para su despliegue (p.201).

En relación a los obstáculos que encontró en la implementación de la ESI en la escuela de gestión privada, menciona la falta de espacios institucionales para el diálogo sobre la ESI. Considera que algunos de estos impedimentos se relacionan, entre otros aspectos, con concepciones religiosas, (ya que gran parte de la población que asiste y se manifiesta en oposición son practicantes de la fe evangélica o Testigo de Jehová). Ante esto el equipo directivo, actúa suspendiendo acciones que provocan conflictos.

Esta forma de abordar las sexualidades se distancia del posicionamiento del Bachillerato Popular. En este escenario, el abordaje del conflicto y la tensión que se podía generar se trabajaban como parte de las condiciones de enseñanza.

Por último, la autora reflexiona que es necesaria la organización de espacios institucionales para habilitar el diálogo en torno a las sexualidades, (destinados a docentes, estudiantes y familias) con la finalidad de poner en tensión los obstáculos mencionados y, desde allí, potenciar el desarrollo de la ESI. (p.213)

García Fernández y Kaplan (2020) realizaron un estudio con la finalidad de conocer cómo se llevó adelante la implementación de la ESI en las provincias de Santa Fe y Entre Ríos, a partir de las acciones y propuestas de sus respectivos programas: “De ESI se habla” (Provincia de Santa Fé) y el “Programa de Educación Sexual Escolar” (Provincia de Entre Ríos). Para realizar el estudio comparativo consideraron la presencia de actores sociales que pugnan por orientar la implementación de la ESI, los enfoques y modelos de la educación sexual presentes en ambos programas y el rol que cumplen las comunidades educativas para efectivizar este derecho, entre otros factores. Las autoras en su artículo, destacan que en Entre Ríos, existía desde el 2003 la Ley N° 9.501 de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual, que preveía la educación sexual para las escuelas, en articulación con el Ministerio de Salud. Posteriormente, sectores conservadores obstaculizaron su implementación y la norma no fue reglamentada. Sin embargo, infieren que se trata de un antecedente de importancia, ya que en Entre Ríos, las tratativas que dieron lugar a la conformación del Programa de Educación Sexual Escolar (PESE) comienzan en 2005, un año antes de la sanción de la Ley Nacional N° 26.150/06.

Las autoras describen que en la provincia de Santa Fe, el programa contó con diversas líneas de trabajo que involucraban los contenidos de los diseños curriculares, la normativa vigente y las propuesta de normativas nuevas, así como la elaboración de materiales pedagógicos. A su vez, Entre Ríos hizo hincapié en la capacitación docente, articulando con el Plan Nacional, acompañando a docentes y familias en la participación activa para la construcción de protocolos propios.

En cuanto a las resistencias comentan que el Programa “De ESI se habla”, se vió obstaculizado por el propio funcionariado santafesino. Pese a eso, se obtiene un gran logro en 2008 con el diseño del “Seminario de Sexualidad y Educación, de carácter obligatorio para los profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria” (p. 37). De esta manera se convierte la provincia de Santa Fe en una de las primeras que incluyeron la ESI en la currícula de la formación docente. Un año más tarde (2009) se diseña la primera capacitación del Programa para el Nivel Secundario y se comienza a trabajar en los acuerdos para diseñar propuestas para el Nivel Inicial y en 2012 se realiza una capacitación para docentes de Nivel Superior. Las autoras relatan que, en esta provincia, en ese momento se brindaban capacitaciones gratuitas para los docentes participantes. Asimismo, afirman que en el año 2013 el equipo ESI llega a conformarse por 42 personas divididas en dos sedes: Santa Fe y Rosario.

En relación a cómo fue desarrollándose el PESE en Entre Ríos, las autoras encuentran como diferencia que se llevaron a cabo las capacitaciones que desde el Ministerio de Educación se lanzaban destacándose las mismas por su masividad. Durante el año 2006 se conformó un equipo de capacitadores y se convocó a docentes que participaron de una capacitación intensiva con el objetivo de constituirse en Formadores de formadores. En el año 2007 se desarrolló otra etapa de este proceso: la capacitación de docentes y directivos representantes de unidades educativas de todos los Departamentos de la provincia y de todos los niveles, a excepción del Superior. El Programa de esta manera capacitó a 4584 docentes. En 2008, se continúa el proceso formativo, sumando 3317 docentes capacitados de los diversos niveles. Otra de las diferencias que citan las investigadoras es que el PESE situó a las familias como uno de los principales interlocutores de sus acciones, conociendo sus opiniones por medios de encuestas.

En los años posteriores continuaron las tareas de capacitación docente y se realizaron Orientaciones Técnicas (también destinadas a docentes). Sumado a eso se trabajó en la elaboración de materiales en formato impreso y digital. En 2011 se

destaca la realización del Primer Congreso de Educación Sexual Escolar “La educación sexual en las escuelas de Entre Ríos. Oportunidades y desafíos en las prácticas pedagógicas”. En el año 2013, los dispositivos de capacitación se llevaron a cabo en diversas sedes: Paraná, Concordia, Concepción del Uruguay, Victoria, La Paz, Gualeguay.

En ambas provincias, para cumplir con los objetivos planteados por ambos programas, las capacitaciones a la docencia debían generar un trabajo institucional, buscando que los docentes participantes asumieran un compromiso de acercar la ESI a sus instituciones educativas. Según las autoras, esto representó nuevos interrogantes y retos, ya que la sola formación, no era garantía de que se lleve a cabo y se repliquen acciones.

García Fernandez y Kaplan (op. cit) plantean como un período complejo para la ESI lo que sucede entre 2015 y 2019, donde el Programa Nacional de ESI atraviesa un fuerte desfinanciamiento con un recorte presupuestario, tras el cambio de gobierno y de políticas públicas a nivel nacional. Esto implicó no sólo limitaciones por no contar con los recursos económicos, sino también, cambios en los equipos y nominación de los programas, reagrupándose el trabajo de la ESI con otros programas. Pese a lo antes dicho, se continuaron desarrollando algunas capacitaciones y en 2015 Entre Ríos, se incorporó al Plan Nacional de Prevención del Embarazo no Intencional en la Adolescencia (ENIA), el cual no sólo involucró a los Ministerios de Educación, sino también a Salud y Desarrollo Social. En este marco se realizaron formaciones para garantizar la implementación de los contenidos ESI/ENIA y se incorporó en escuelas públicas asesores de salud con el fin de realizar asesorías y facilitar el acceso a los centros de salud cercanos a la escuela.

A continuación, se presenta la síntesis de las autoras sobre implementación de la ESI (hasta el 2019) en Entre Ríos y Santa Fé:

Desde la sanción de esta norma gran parte de la responsabilidad de la implementación recae en las instituciones educativas, lo que explica las profundas diferencias que podemos encontrar al ver cómo se trabaja la ESI en cada una de ellas.

En Entre Ríos algunas particularidades del sistema educativo han permitido que se asignen horas para los talleres específicos en escuelas secundarias, a partir de horas de “Formación Complementaria” o del “Plan de

Mejoras Institucional (PMI)”. A su vez, la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) ha creado su propio “Programa de Educación Sexual Integral Escolar” (PESIE), que cuenta con un equipo que lleva adelante los talleres en tres escuelas que dependen de la universidad. Esto hace que, al menos en la ciudad de Paraná, puedan rastrearse algunas experiencias interesantes, que con sus límites, han garantizado el acceso a la ESI de manera sistemática en las escuelas donde funcionan. De todas maneras, estos espacios están expuestos a la falta de regulación, y muchas veces no han logrado sostenerse en el tiempo, lo que resulta en la precarización de las personas que los llevan adelante (p. 46).

El trabajo de las investigadoras acerca de la experiencia de implementación de ESI en Entre Ríos y Santa Fe resulta de mucho interés ya que evidencia cómo una misma normativa nacional, va tomando caminos diferentes en cada territorio, de acuerdo a las políticas públicas provinciales y sus reglamentaciones. Muestra también la incidencia de diversos actores, algunos de ellos como facilitadores y otros obstaculizadores en la implementación de la ESI. Menciona entre estos últimos al funcionariado, el presupuesto en las partidas, la familias, etc. Por otra parte, evidencian el hecho de que el fomento de la capacitación docente, no es garantía de que se repliquen estos recursos en las aulas, dado que la decisión de cómo abordar o implementar la ESI en las escuelas termina siendo una decisión institucional.

Atendiendo a que la investigación de las autoras citadas, refleja la cronología de implementación de la ESI hasta el 2019 (en Santa Fe y Entre Ríos); y considerando a los cambios en las políticas públicas nacionales y provinciales que sucedieron tras ese período se actualizó la búsqueda para conocer el estado de situación actual.

Sobre esto, se halló un artículo de Torres (2024) que sintetiza su trabajo sobre las prácticas discursivas de grupos y actores (neo) conservadores ante las políticas de educación sexual e igualdad de género en Argentina, entre los años 2018 y 2021. De manera exploratoria y con un muestreo intencional, el autor pone el foco en la participación de diversos grupos conservadores.

Las intervenciones discursivas de la Iglesia católica, las iglesias evangélicas, algunos partidos políticos minoritarios y los casos del movimiento Con Mis

Hijos No Te Metas, para dar cuenta del activismo desde las organizaciones de la sociedad civil, y de la plataforma web CitizenGo, para abordar el activismo neoconservador a través de la Internet. (p.2)

A partir de su análisis, “ha identificado inicialmente un conjunto heterogéneo de actores políticos, educativos y religiosos que se han referido a la categoría de género y a la vigencia ESI en los últimos años” (p.3).

En su estudio, Torres (op.cit) dio cuenta de distintos actores que despliegan estas prácticas discursivas como iglesias conservadoras, ONG sin afiliación religiosa, activismo en redes sociales y partidos políticos del espectro de las derechas. En el marco de esta heterogeneidad de actores, el autor detecta un cuestionamiento a la ESI y al Estado como garante de la misma, lo que produce un desplazamiento del eje de la discusión y el desconocimiento de las políticas vigentes. Asimismo, estos grupos no sólo cuestionan sino que buscan redefinir propuestas dónde el rechazo a la ESI es abierto y evidente.

Es importante aclarar que no se hallaron suficientes investigaciones de revistas científicas que permitan construir una breve cronología actual, dado que se tratan de episodios recientes. A raíz de esto, se indagó en artículos periodísticos que reportaron los cambios en las políticas públicas de la ESI. Dichos artículos exponen que entre 2019 y 2023, se produjeron avances en la capacitación docente y en la producción de materiales didácticos. Pese a esto, por parte de ciertos sectores continuaban las resistencias al cuestionar, por ejemplo, los contenidos abordados o la perspectiva de género. Resulta importante aclarar que, tal como se menciona en el Capítulo 1, desde Diciembre de 2023, los cambios en la política pública nacional respecto a la ESI, implicó recortes presupuestarios, falta de capacitaciones docentes, falta de acceso o la eliminación de ciertos contenidos digitales, entre otros.

2.2 Antecedentes sobre Experiencias en Estudiantes

2.2.1 Investigación sobre Experiencias de Aprendizaje en Estudiantes de Secundario

Para comenzar este apartado, se retoma la investigación de Errobidart y Viscaino (2022), que si bien no se centra específicamente en la Educación Sexual Integral, resulta un antecedente relevante en tanto aporta a la comprensión del concepto de experiencia en el ámbito educativo desde las voces de los estudiantes.

En particular, su estudio permite identificar cómo las experiencias de aprendizaje significativas son construidas a partir de la participación activa de los sujetos en propuestas pedagógicas situadas, en las cuales adquieren centralidad las dimensiones relacionales, el protagonismo estudiantil y las dinámicas de enseñanza que habilitan el intercambio y la reflexión. Asimismo, sus hallazgos evidencian que dichas experiencias pueden producir transformaciones en los modos de pensar, percibirse y vincularse de los estudiantes, lo cual dialoga con la perspectiva adoptada en este trabajo, donde la experiencia es entendida como un proceso que involucra prácticas, vivencias y posibles desplazamientos en el plano pragmático, relacional y simbólico.

Para la investigación, las autoras realizaron un trabajo de campo, y seleccionaron como muestra cinco escuelas secundarias: una escuela de gestión privada; una escuela de gestión estatal; una escuela dependiente de una universidad regional; una escuela secundaria de gestión estatal rural; y una escuela de gestión estatal creada en 2008 a partir de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/06. Con el objetivo de conocer las experiencias de aprendizaje significativas logradas por las y los jóvenes en su paso por la escolaridad secundaria, realizaron diversos talleres, entrevistas y reuniones interinstitucionales con los estudiantes del último año. En estos encuentros (realizados entre 2017 y 2020) trabajaron con la producción de posters grupales que fueron analizados.

Entre los resultados obtenidos, mencionan que para los estudiantes resulta importante el vínculo interpersonal, centrado en el respeto y el compromiso, habilitando un “encuentro pedagógico” transformador.

De esta manera, la producción de la experiencia educativa parece requerir, aquí, de una participación activa y comprometida tanto de docentes como de estudiantes. Requiere del despliegue de una escucha y mirada atenta de un/a otro/a que tiene algo para aportar en la producción de un espacio que habilite la co-construcción del devenir escolar. (p. 12)

En relación a los contenidos, los estudiantes entrevistados destacan como significativo el trabajo en relación a los temas curriculares vinculados con sus intereses y problemáticas, en clases dinámicas, activas, donde los/as jóvenes tengan protagonismo, con un/a profesor/a compenetrado/a en su oficio. Los estudiantes en sus producciones (posters) mencionan también que las experiencias significativas de

aprendizajes tienen lugar cuando se promueve la potencialidad del desarrollo personal y una propia valoración de su presencia y participación, al mismo tiempo se cultivan actitudes favorables para la vida en sociedad, para la construcción de relaciones sociales sólidas y respetuosas de los/as otros/as y sus opiniones.

Desde las voces de los y las entrevistadas, se puede identificar que la mirada de la comprensión y significatividad de un contenido escolar estaría dada por la implicancia de un diálogo permanente entre el pensar, reflexionar, vincular lo nuevo con lo conocido, en un trabajo de revisión de sí mismo y su actuación en su mundo circundante. Se destaca como relevante el modo en que los entrevistados refieren a los cambios que surgen tras algunas experiencias significativas del ámbito escolar, entre los cuales destacan: cambios de perspectiva, mirada, comprensión de sí y de su actuación en la vida social (presente y futura). Según las autoras se podría “identificar en los y las estudiantes una demanda de trabajo pedagógico que recupere “un más allá” del contenido escolar objeto de la transmisión” (p.15). En ese espacio particular es dónde se desarrolla el vínculo que enmarca un “encuentro intergeneracional y lo humaniza” (p. 15).

2.2.2. Antecedentes sobre Experiencias de Participación de Estudiantes Secundarios en el Ámbito Escolar

En relación a experiencias participativas de estudiantes en el ámbito de la escuela, Valdés, Manghi, y Godoy (2020) realizaron una investigación en Chile, con el objetivo de analizar los procesos de participación estudiantil en función de la valoración de los estudiantes en el espacio escolar. Mediante un enfoque etnográfico, aplicaron una técnica participativa (grupo focalizado) a 60 estudiantes de seis escuelas chilenas entre 2017 y 2018 (muestreo teórico e intencionado).

Los resultados señalan que los estudiantes demandan una mayor participación en los espacios escolares. Desean participar dentro y fuera de la escuela y reinventar las prácticas educativas más tradicionales.

En cuanto a las formas en que los estudiantes desean participar, los procedimientos, estilos y modos de estar en la escuela, es posible identificar tres categorías: el juego como forma de participación; haciendo y aprendiendo; y reinventando las prácticas educativas tradicionales. El juego, más que una metodología de trabajo, se dispone desde los relatos de los

estudiantes como un modo de estar y participar en la escuela... Otra forma en que los estudiantes desean participar es mediante actividades prácticas de aprendizaje; es decir, haciendo y aprendiendo. (p.15)

En relación a la revisión de las prácticas educativas expresan la necesidad de nuevas experiencias escolares, las cuales no necesariamente las tienen que diseñar los adultos.

Con respecto a la pregunta de investigación, ¿Para qué desean participar los estudiantes?, los autores hallaron tres respuestas: los estudiantes participan para desarrollarse personalmente, mejorar su experiencia escolar (cambiando la rutina cotidiana) y tomar decisiones. Por último, los autores reflexionan sobre la necesidad de considerar la voz estudiantil como legítima de la experiencia escolar en el ámbito investigativo.

Años antes en España, Paradera Pallares (2018) publicó un artículo basado en su tesis doctoral que versa sobre cómo las experiencias de participación de cuatro jóvenes de origen familiar inmigrante contribuyen a la vivencia de la ciudadanía. La autora trabajó con jóvenes estudiantes de 3º y 4º de la escuela secundaria de dos centros: uno de ellos ubicado en la provincia de Gerona y el otro en otra provincia de la comunidad autónoma de Cataluña, España. El estudio consistió en un trabajo de campo a partir de seis encuentros con cada joven.

En su investigación define el término experiencias de participación considerando que el mismo es suficientemente amplio porque acoge todas las experiencias que los jóvenes viven, sean de tipo participativo más evidente o de tipo más implícito. Sobre esto expresa que las experiencias mencionadas no sólo implican participación sino también generación de conocimiento por parte de los jóvenes ya que implica repensarse y reflexionar acerca de ellos mismos.

En relación a los resultados, la autora halló que en el contexto escolar:

todas las jóvenes reconocen que sus voces tienen incidencia en los procesos de toma de decisiones que les afectan. En cambio, en relación al contexto familiar, la participación de cada una de las jóvenes es distinta y depende, en gran medida, de la intersubjetividad de los individuos que componen la unidad familiar (p.80).

Entre las experiencias que las jóvenes mencionan en el ámbito escolar se destacan la participación en el Consejo de alumnos, las tutorías y las propuestas de aprendizaje-servicio. Estas prácticas favorecen la construcción de un rol activo en los procesos sociales y políticos de toma de decisiones, al tiempo que promueven la participación en la comunidad educativa y la adquisición de hábitos democráticos.

La autora considera que la agencia (capacidad para ser, actuar y participar) “es un aspecto que contribuye a la vivencia de la ciudadanía en la medida que la persona tiene más oportunidades para participar en procesos de toma de decisiones” (p.80). En relación a lo social halló que “disponer de una amplia red social permite tener más oportunidades para participar y, por tanto, de aprender ciudadanía” (p.81).

Otro aporte hallado, relacionado con experiencias de participación de estudiantes, fue el realizado en la Ciudad de México, a cargo de Ochoa Cervantes, Domínguez Herrera, Cruz Alejo y Garcés Medina (2023). Estos autores realizaron un estudio cualitativo con el fin de analizar la percepción que tienen estudiantes de Educación Media Superior sobre su participación en el contexto escolar. Para ello aplicaron un instrumento escrito (encuestas) a 166 estudiantes de primer año de la Ciudad de México, de los cuales 86 son mujeres y 80 hombres, con una media de edad de 15 años. El muestreo que realizaron fue no probabilístico intencional ya que los grupos entrevistados participaban en un proyecto educativo durante el ciclo escolar 2019-2020.

Los resultados muestran que sus ideas se relacionan con opinar y aportar ideas, y de esta misma forma es que dicen participar. Los estudiantes reconocen a la escuela como el principal ámbito de participación, lo cual es un hallazgo relevante debido a que la escuela es un espacio privilegiado para el ejercicio de la ciudadanía. Concluyen además que se siguen ejerciendo prácticas tradicionales que acotan la participación a la emisión de respuestas y opiniones. Otro elemento que destacan los autores se vincula con los espacios escolares y la forma en que el profesorado promueve la participación, existe la percepción de que es más acotada dentro del aula que cuando se hace referencia al ámbito de la escuela, ya que a nivel institución se identifican mecanismos que permiten otras formas de participación. Según los investigadores, este dato permite confirmar la importancia de que en las instituciones se promuevan, establezcan y fortalezcan mecanismos de participación que la posibiliten.

2.3 Consideraciones sobre los Antecedentes Analizados

Los antecedentes citados son útiles para este trabajo, ya que permiten una aproximación al conocimiento previo vinculado al objeto de estudio. De acuerdo, a la exploración realizada hasta el momento, se observa como tendencia que mayoritariamente los contenidos de ESI que se dictan o desarrollan en las escuelas, siguen estando fuertemente vinculados a un paradigma médico-biologicista, haciendo énfasis en una perspectiva amenazante o protectora de la sexualidad.

Las investigaciones citadas, evidencian que los contenidos que se desarrollan en las escuelas secundarias de nuestro país, están fuertemente vinculados a la prevención de embarazos no intencionales (trabajando el uso de los métodos de anticoncepción y uso de preservativos) y a la prevención de infecciones de transmisión sexual. Se observa también, que el estudiantado expresa el deseo y la necesidad de acceder a más propuestas pedagógicas de Educación Sexual Integral, con la finalidad de poder dialogar en estos espacios sobre contenidos integrales. Los estudiantes expresan/ demandan que desean trabajar en las propuestas de ESI: la diversidad sexual, la afectividad, la sexualidad como elemento constitutivo de la identidad, el deseo, cuestiones vinculadas al aborto, el abuso sexual infantil, entre otros. En síntesis, el análisis de los antecedentes refleja que el estudiantado valora y acuerda la necesidad de que se hable de sexualidad en la escuela con docentes, observándose la demanda de estos espacios de aprendizaje.

En relación a la implementación de la ESI en las escuelas secundarias, pudimos conocer el recorrido cronológico de acciones que se fueron desarrollando tras la sanción de la Ley N° 26.150/06. En este apartado, se hicieron evidentes los obstáculos que impiden la efectiva implementación de la Ley, entre los cuales los investigadores mencionan: la falta de espacios institucionales para dialogar sobre la ESI, creencias y prácticas religiosas, la resistencia de sectores conservadores, la falta de unanimidad en los criterios de implementación y los cambios en las políticas públicas (que representan en la actualidad la mayor dificultad e impedimento para la implementación de la ESI).

Un dato no menor, se centra en que en la provincia de Entre Ríos, donde se realizó el presente estudio, pese a estos desafíos, la ESI tiene continuidad en la actualidad.

Por último, se propone reflexionar sobre los aportes citados que versan sobre las experiencias de participación de estudiantes de escuelas secundarias. En dichos

estudios, se observa que el estudiantado valora los contextos escolares como ámbitos propicios para poder participar. En las reflexiones aparece la crítica a las prácticas tradicionales educativas, las cuales son consideradas en dos investigaciones, como prácticas que reducen o acotan la participación. Con respecto a los significados que tiene la participación para los estudiantes, se halló que el vínculo pedagógico (en el cual puedan transformarse los miembros que participan) fue considerado un elemento central para fomentar sus experiencias de participación. Así mismo, en una de las investigaciones expuestas, se observa que los estudiantes demandan mayor participación en sus escuelas de tres maneras: por medio del juego, haciendo y aprendiendo y modificando las prácticas tradicionales. En estos estudios, se da cuenta de cómo, para algunos estudiantes, la escuela es un lugar donde pueden expresar “su voz”, desarrollar sus potencialidades y trabajar la toma de decisiones. Sumado a eso, dos estudios mencionan la importancia de la participación en los ámbitos educativos, para el ejercicio de la ciudadanía. Ante esto creemos, que es fundamental continuar estudiando las experiencias de participación de estudiantes de escuelas secundarias, en las propuestas de ESI con la finalidad de conocer sus vivencias y las prácticas que se despliegan a partir de dichos talleres.

CAPÍTULO 3: Encuadre Teórico

Para el desarrollo del presente trabajo se adoptan los aportes del enfoque sistémico en sus desarrollos fundacionales y en sus perspectivas contemporáneas vinculadas al construccionismo social, en tanto constituyen un marco teórico que permite abordar y reflexionar sobre las experiencias, prácticas y relatos desde una perspectiva relacional, contextual y procesual. Este posicionamiento posibilita comprender dichos fenómenos no como entidades aisladas o individuales, sino como configuraciones que emergen en el entramado de interacciones sociales en las que los sujetos participan.

Siguiendo a Von Bertalanffy (1976) comprendemos que los sujetos pueden pensarse como sistemas abiertos, compuestos por múltiples elementos en interacción constante con su entorno. En esta misma línea, Watzlawick, Beavin y Jackson (1985) sostienen que toda conducta tiene valor comunicativo, subrayando el papel central de la comunicación en la organización de los sistemas humanos y en la configuración de significados compartidos.

En articulación con estos desarrollos, el Construccinismo Social aporta una clave de lectura fundamental al considerar que los significados se construyen en el marco de las interacciones sociales, a través del lenguaje y la comunicación (Gergen, 2007; Pearce, 1998). Desde esta perspectiva, las experiencias no se conciben como hechos individuales o internos, sino como procesos que se configuran y adquieren sentido en el intercambio con otros, en contextos situados. En este sentido, los relatos de los estudiantes se constituyen como un espacio privilegiado para acceder a dichas construcciones, en tanto permiten reconstruir cómo significan sus prácticas y vivencias en relación con su participación en propuestas de ESI (Ricoeur, 1995; Ramos, 2001). El concepto de participación, se retoma con los aportes de Montero (2004), quien la entiende como un proceso dinámico, relacional y colectivo, que se despliega en distintos niveles de implicación y en cuya experiencia pueden producirse transformaciones tanto individuales como sociales.

A continuación, presentamos los conceptos centrales o de mayor relevancia, desde los cuales, intentamos observar y aproximarnos a nuestro objeto de estudio.

3.1 Aportes Sistémicos

El pensamiento sistémico aparece en la segunda mitad del siglo XX, produciendo un salto de nivel lógico en el conocimiento, a través del descubrimiento de otra manera de mirar la realidad y comprender al ser humano como parte y en relación a otros sistemas.

Von Bertalanffy (1976) entiende los sistemas como totalidades organizadas constituidas por elementos interrelacionados.. Por su parte Morin (2001) en su definición de sistema continúa enfatizando estos dos caracteres principales: la interrelación entre los elementos y la unidad o entidad global que conforman en su interacción (pp. 123-124). Partiendo de esta premisa, en el presente estudio trabajamos analizando los relatos de los estudiantes sobre sus experiencias de participación, dentro de los contextos escolares, entendiendo los mismos como sistemas complejos compuestos por múltiples elementos o factores en interacción. Sobre la interrelación de los elementos que componen los sistemas Watzlawick, Beavin y Jackson (1985) expresan: "cada una de las partes de un sistema está relacionada de tal modo con las otras que un cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el sistema total" (p. 120).

Enriquecidos por estos conceptos pensar sistémicamente el contexto escolar, implica ver no sólo al estudiantado (como sistema en sí mismo), sino también incluir la realidad de sus contextos institucionales incluyendo las normativas que regulan la práctica escolar, las políticas públicas que posibilitan o bien obstaculizan la implementación de la ESI, la formación y predisposición del cuerpo docente, la idiosincrasia de las escuelas y de los equipos directivos, entre otros factores que influyen en las prácticas y vivencias del estudiantado.

Del paradigma de la complejidad recuperamos para esta investigación, la característica de totalidad al definir al sistema complejo como “una representación de un recorte de la realidad, conceptualizado como una totalidad organizada (de ahí la denominación de sistema), en la cual los elementos no son "separables" y, por tanto, no pueden ser estudiados aisladamente” (García, 2006). Llegar a desarrollar estas definiciones o constructos teóricos, implicó cambios paradigmáticos dentro del mismo pensamiento sistémico. Haciendo un breve recorrido histórico, sus inicios estaban ligados al campo de la cibernética, disciplina que desarrolló las bases para comprender los sistemas de control y comunicación en máquinas y seres vivos, observando los mismos como un objeto externo. Posteriormente, con los aportes del

constructivismo, se empezó a entender el conocimiento como una construcción activa de los actores dentro del sistema. De esta manera se enriqueció la perspectiva de estudio al incluir al observador como parte de los sistemas observados, abandonando así la noción de neutralidad. En un tercer momento con el surgimiento del Construccinismo Social se propone la idea de que los seres humanos construyen la realidad a través del intercambio social, por ende mediante el lenguaje (Gergen, 2007).

Considerar que el conocimiento y la realidad son construcciones sociales, permite abordar problemáticas complejas con mayor profundidad, viendo los significados que emergen en los relatos y a partir de las relaciones entre estudiantes, docentes y otros agentes educativos. Partiendo entonces de la importancia del lenguaje y la comunicación con otros/as como medio para construir lo que llamamos “realidad” (Barnett Pearce, 1998), trabajamos con preguntas reflexivas y dialogando con estudiantes que se encuentran transitando en Ciclo Orientado en diversas escuelas de educación secundaria con la finalidad de conocer sus reflexiones sobre esta experiencia participativa en ESI.

3.1.1 Acerca del Lenguaje, la Comunicación y las Conversaciones.

Desde el Construccinismo Social, se considera que el lenguaje construye el mundo, no lo representa. Siguiendo a Gergen (2007) las palabras con las que describimos la realidad no son espejos del mundo, sino constituyentes de los sistemas del lenguaje y en estas construcciones comunales o sociales que creamos, van a influir los géneros lingüísticos y las instituciones de las que formamos parte. De esta manera el lenguaje adquiere un rol fundamental. “No hay medios para declarar que el mundo está “allá afuera” o que está reflejado objetivamente “aquí”. Para hablar de “mundo” o “mente”, se requiere del lenguaje” (Gergen, 2007, p. 99). Sobre esto, Barnett Pearce (1998) realiza una afirmación fundamental.

Todos coincidimos, primero, en que el lenguaje construye el mundo, no lo "representa". Concordamos en que no es posible representar el mundo tal como es con anterioridad a la representación, porque el lenguaje tiene un efectivo aspecto formativo. Decir cómo se llama algo no es simplemente nombrarlo o hablar sobre eso: es, en un sentido muy real, convocarlo a ser como uno lo ha nombrado. (pp. 5-6)

Desde este enfoque la comunicación se torna en sí un proceso constructivo. Buscando reconstruir las experiencias de participación desde las narrativas de los estudiantes, nos preguntamos cómo relatan o cómo describen estudiantes de Ciclo Orientado sus experiencias de participación en propuestas de Educación Sexual Integral. Ahora bien, no podemos pensar en el lenguaje como un objeto aislado sin atender a la dimensión social del mismo, es decir, a las interacciones dialógicas y a los sentidos que de ella emergen. Barnett Pearce (op.cit) expresa que todo acto comunicativo es co-construido, es decir que tiene lugar en interacción social con otros. Cita en su presentación a John Shotter para quien:

el significado de una enunciación siempre está inconcluso y lo que el otro hace a continuación, lo completa, pero nunca definitivamente, sólo agrega algo más a ese proceso de completar; lo que el primer interlocutor agrega contribuye algo más a completarlo, y así sucesivamente (p. 10).

En estas interacciones se comparten los significados construidos, a la vez que se co-construyen nuevos significados que forman lo que llamamos “realidad”. Desde este paradigma los significados no existen de forma aislada, sino que se generan en el contexto de la interacción comunicativa.

En esta investigación interesó la posibilidad de aproximación a las construcciones individuales y colectivas, que emergen de las experiencias de participación de los jóvenes. Se buscó comprender sus descripciones, es decir conocer cómo describen sus vivencias y si surgen o emergen nuevas prácticas a partir de estas experiencias.

En relación a lo comunicacional, Winkin (1981) aporta una metáfora para explicar su concepción de la comunicación.

Un sistema de canales múltiples en el que el autor social participa en todo momento, tanto si lo desea como si no: por sus gestos, su mirada, su silencio e incluso su ausencia. En su calidad de miembro de una cierta cultura, forma parte de la comunicación, como el músico forma parte de la orquesta. Pero en esta vasta orquesta cultural no hay director ni partitura. Cada uno toca poniéndose de acuerdo con el otro (Winkin, 1981, p. 6).

Desde esta perspectiva se incluye el axioma de la comunicación propuesto por Watzlawick, Beavin y Jackson (1985), quienes expresan que es imposible no

comunicar, dado que toda conducta puede ser leída como un mensaje: los silencios, el lenguaje no verbal, entre otros. La comunicación es entonces un proceso circular, co-construido, donde los hablantes participan cooperativamente y que tiene sentido en un determinado contexto. En esta interacción entre los participantes se comparte y abren sus mundos de significados

Fuks (2019), por su parte, establece una diferenciación entre lenguaje y las conversaciones. Según el autor, las conversaciones son un fenómeno más amplio y complejo dentro del cual el lenguaje es sólo uno de sus componentes. En relación a lo antes dicho expresa: “Las conversaciones integran tres componentes: el lenguaje, la emocionalidad y la corporalidad. Estos remiten a las condiciones biológicas del ser humano que está en la base de todo lo que somos capaces de realizar” (p. 5). Las conversaciones son también un medio, por el cual se transmiten y retroalimentan normas, patrones, creencias y formas de vincularse de las comunidades de las que formamos parte. A finales de los años 90 del siglo pasado, Fuks (1998) desarrollaba una nueva categoría de análisis al distinguir y diferenciar: conversaciones estabilizadoras y conversaciones transformadoras (también llamadas diálogos). Siguiendo al autor, las primeras son el tipo de conversaciones que aportan la sensación de estabilidad y seguridad, generando por su función normalizadora fuertes restricciones en la exploración de modos alternativos de conversación. Las mismas se fundan en patrones culturales comunes que hace que el contenido y la forma de la conversación se vuelvan conocidas y naturales para los participantes. Las segundas, llamadas transformadoras, parten de la incertidumbre y buscan promover una relación diferente con la otra basada en la libertad, la cooperación y confianza. Las conversaciones transformadoras permiten movilizar o generar cambios en los sistemas de creencias, valores o presupuestos de las personas que participan en la misma. Estas pueden surgir en cualquier tipo de intercambio entre las personas, pueden ser también un micro-diálogo, un comentario, un chiste, una pregunta, que posibilita la apertura a un nuevo mundo de significados: nuevas reflexiones, acciones y posicionamientos que antes no eran pensados o visibilizados. En el diálogo los participantes examinan en conjunto, se preguntan, se asombran y reflexionan sobre los temas que los ocupan. A través de estos intercambios de ida y vuelta los participantes tratan de entenderse mutuamente y de entender la singularidad del lenguaje del otro (a) y los significados desde la perspectiva del otro (no solo desde su propio punto de vista).

En sintonía con lo antes dicho, citamos a Anderson (2012) quien expresa las diferencias entre los procesos de cambio y transformación.

“Diálogo, conocimiento y lenguaje son procesos sociales interactivos inconmensurables que evolucionan, lo que sugiere su naturaleza mutuamente transformadora. “Transformación” o “transformar” parecen descriptores más apropiados que “cambio” o “cambiar”, que reflejan un desde-hacia. Transformación o transformar mantienen el foco en un proceso en curso dentro del diálogo. En la actividad dialógica viva cada participante es influenciado: no podemos permanecer estáticos”. (p. 5)

Por último, Andersen (1991) aporta la noción de reflexividad en las conversaciones, destacando que el intercambio de diferentes perspectivas y significados permite resignificar experiencias previas y dar lugar a la construcción de nuevos sentidos. Este concepto nos permite entender los nuevos significados que pueden emerger del diálogo con los y las estudiantes que participaron de entrevistas para el presente trabajo. De acuerdo al autor: “en el proceso de reflexión se provocan desplazamientos entre conversación exterior e interior. Este proceso sólo pone de relieve algo que poseemos pero que no hemos organizado en las conversaciones cotidianas” (p.86).

3.1.2 *Prácticas Sociales desde el Enfoque Sistémico*

Como mencionamos anteriormente, nuevas construcciones y significados emergen en las conversaciones a partir de las interacciones sociales, es por esto que nos interesa profundizar lo que Fuks (2017) denomina práctica social (PS).

Este concepto permite analizar formas de relacionarse entre las personas en diferentes contextos o comunidades.

Un modo recurrente de realizar una cierta actividad que es compartido por todos los integrantes de una comunidad y que son válidas y legítimas localmente; son expresión y productoras de un determinado modo de vivir de una determinada sociedad, aunque puedan resultar inapropiadas para otras (p. 1).

Estas prácticas surgen y se transforman en el curso de la vida social de una comunidad e incluyen “saberes” relacionados con las “formas de hacer las cosas” en nuestra vida cotidiana que son “naturalizados” a través de los procesos de socialización. Pensar la ESI en su implementación permite comprenderla como una práctica social particular, no sólo como un conjunto de contenidos o conocimientos, sino como un marco que se materializa en prácticas sociales situadas, recurrentes y legitimadas por la comunidad escolar, a través de las cuales se abordan las cuestiones vinculadas a la sexualidad en cada institución.

Fuks agrega que las prácticas sociales son un diseño de posibilidades (e imposibilidades) de acción que suceden en el dominio del lenguaje; ya que es en el curso de las conversaciones donde se formulan, reformulan, perturban, negocian y legitiman (pp. 2-3). Ahora bien, las PS al ser un saber propio de una comunidad aportan sentido de pertenencia al grupo. Las mismas pueden ser válidas para un contexto específico pero inválidas para otro, es por esto que podemos hallar diferentes formas de implementación o trabajo al entrevistar estudiantes que asisten a distintas escuelas secundarias de la ciudad de Paraná.

Pensar la implementación de la ESI en las prácticas institucionales permite considerar las tensiones que se configuran entre fuerzas estabilizadoras de las tradiciones —que tienden a sostener la continuidad— y fuerzas de transformación que habilitan la introducción de cambios en los modos de abordar la sexualidad en la escuela. Fuks (op. cit) expresa que ante los cambios e innovaciones pueden surgir reacciones defensivas que incluyen: la aparición de respuestas fundamentalistas y fanatismos, la promoción de visiones desalentadoras; tendencias a las polarizaciones y rigideces de todo tipo, entre otras (p. 13). Lo antes dicho podría vincularse con las resistencias que surgieron en el plano educativo desde la promulgación de la Ley N° 26.150 (2006), detalladas en el Capítulo 1 del presente trabajo.

Volviendo al concepto de PS es posible entonces definir o distinguir dos tipos de prácticas: aquellas que son estabilizadoras del mundo en que vivimos y las prácticas sociales que son transformadoras. Estas últimas producen un impacto en la forma de vivir el mundo, un cambio o transición. Fuks (2016) define las prácticas sociales transformadoras como:

Procesos de co-creación de contextos que posibiliten la expansión de los marcos de significación tanto como los territorios afectivos, cognitivos y de

acción. En su complejidad, consideramos que estas prácticas operan en tres dimensiones de acción/reflexión: la pragmática, la relacional y la simbólica... Este enfoque, está orientado hacia la comprensión de la expansión y creación de condiciones de posibilidad (tanto subjetivas, intersubjetivas como colectivas) que permitan el surgimiento de "realidades" alternativas más complejas que las existentes (pp. 6-7).

Lo que diferencia a las prácticas sociales transformadoras, es que las mismas producen un impacto en la forma de vivir, habitar o significar el mundo, es decir, producen un cambio o transición.

Abordar el análisis de las propuestas de ESI desde esta mirada implica poder reflexionar sobre el impacto pragmático, relacional y simbólico que tienen estas experiencias para el estudiantado y las prácticas que puedan devenir de las mismas, considerando a los y las estudiantes como agentes activos de sus propios procesos transformativos por medio del intercambio dialógico.

3.2 Aproximación a Definiciones de Experiencia

En este estudio, como se mencionó anteriormente buscamos conocer las experiencias de participación de estudiantes en las propuestas de ESI. Con el propósito de adentrarnos en este concepto clave, realizaremos un breve recorrido por diversas definiciones de experiencia. Comenzaremos con lo propuesto por Scott (2001), quien abocándose al estudio de la experiencia en el contexto histórico y social, va a definir la misma como un proceso dinámico que está intrínsecamente ligado a las identidades históricas de los sujetos.

No son los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia. En esta definición la experiencia se convierte entonces no en el origen de nuestra explicación, no en la evidencia definitiva (porque ha sido vista o sentida) que fundamenta lo conocido, sino más bien en aquello que buscamos explicar, aquello acerca de lo cual se produce el conocimiento. Pensar de esta manera en la experiencia es darle historicidad, así como dar historicidad a las identidades que produce (pp. 49-50).

Larrosa (2006), quien analiza la definición de experiencia y su uso en el campo de la educación, va a definir experiencia como “eso que me pasa” (p. 89), es decir que supone en primer lugar un acontecimiento, un hecho, algo que sucede externamente. Este factor lo denomina principio de alteridad.

No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mi mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar. (p. 89)

Pero el autor, agrega que la definición implica que si bien se origina a partir de algo externo es algo que pasa en mí. Define a la experiencia como un "movimiento de ida y vuelta" (p. 90) ya que implica una salida al exterior, hacia aquello que pasa (el acontecimiento) y una vuelta que da cuenta del efecto de ese hecho en mí. Va a denominar este proceso de ida y vuelta como principio de subjetividad, de reflexividad o de transformación, relatando que la experiencia es siempre subjetiva. Sobre el impacto transformador de la experiencia expresa que los sujetos están abiertos a su propia transformación o a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, entre otras. Larrosa (op. cit.) afirma: “en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma” (p. 90).

Dewey (1934) en su concepción de experiencia resalta el aspecto interactivo con el medio o el contexto al considerar que “la experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida” (p. 41). Más adelante agrega:

La experiencia en este sentido vital se define por aquellas situaciones y episodios que espontáneamente llamarnos -experiencias reales-, aquellas cosas de las que decimos al recordarlas “ésa fue una experiencia”-. Puede haber sido algo de gran importancia, una disputa con alguien que fue alguna vez un íntimo amigo, una catástrofe finalmente advertida por una insignificancia. O puede haber sido algo relativamente ligero, y que quizá a causa de su misma ligereza ilustra mejor lo que es una experiencia. (p. 42)

Para Dewey (op.cit), la experiencia tiene una unidad que le da su nombre, la cual está constituida por una cualidad determinada que impregna la experiencia entera a pesar de la variación de sus partes constituyentes. Expresa que “al recordar una experiencia después de que ha sucedido, podemos encontrar que una propiedad más que otra fue dominante, de manera que caracteriza la experiencia como un todo” (p. 43). A partir de esto, podemos analizar que Dewey introduce una perspectiva amplia en su definición de experiencia, al considerar no sólo la interacción del hombre con el ambiente, sino además al incluir en lo que denomina “experiencias reales”, las vivencias simples que pueden impactar en los sujetos. Evoca también como recuerdan los sujetos las experiencias y qué cualidades de la misma destacan en este proceso las personas.

Desde estas ópticas, entendemos la experiencia como un proceso dinámico, relacional y situado, que se configura en la interacción entre los sujetos y los contextos que habitan. Consideramos que toda experiencia se desarrolla en un marco temporal y espacial específico, produciendo transformaciones en los sujetos que participan de ellas. En coherencia con estas perspectivas, en este estudio buscamos conocer cómo describen los y las estudiantes sus experiencias de participación en las propuestas de ESI, procurando recuperar aquellas que resultan significativas y relevantes para comprender las prácticas y vivencias que el estudiantado construye durante su tránsito por las propuestas de ESI.

3.2.1 *Experiencias de Participación*

En relación a la definición de participación, retomamos los aportes de Montero (2004) que la define como “un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales” (p. 109). La autora establece una relación directa y recíproca entre los conceptos de participación y compromiso describiendo los mismos en diversos niveles. Los representa en un esquema de siete círculos concéntricos cuyo núcleo representa el nivel máximo de participación- compromiso y hacia la periferia ubica a los agentes que participan de diversas maneras con menor grado de implicación. Entre estos niveles grafica flechas con dirección centrípeta y centrífuga, que reflejan el dinamismo que puede haber por parte de los miembros de acuerdo a su forma de participar (Montero, 2010). Se

presenta a continuación, el gráfico que ilustra la relación entre participación y compromiso (Montero, 2004, p. 118).

Gráfico 1: Núcleos de participación (Montero, op.cit)



El Gráfico 1 representa, a través de una disposición concéntrica, los distintos niveles de participación propuestos por Montero (op. cit.), organizados en función del grado de compromiso de los sujetos. En el centro se ubica el núcleo de máxima participación, asociado a formas de involucramiento activo y sostenido, mientras que hacia la periferia se disponen niveles progresivamente más bajos de participación, caracterizados por modalidades más esporádicas, tangenciales o incluso sin compromiso. Esta organización permite visualizar la participación como un continuo dinámico en el que los sujetos pueden desplazarse entre distintos niveles.

Para la autora, la dinámica participación-compromiso está en continuo movimiento razón por la cual personas muy participativas y comprometidas pueden bajar el ritmo de sus intervenciones y personas aparentemente alejadas pueden aumentar su participación. Esta movilidad “es parte de la dinámica comunitaria, en la cual, según la actividad que se esté realizando, la afectividad, su importancia y condiciones familiares y personales, aumenta o disminuye la participación-compromiso” (p. 186).

Sobre la relación directa y recíproca de los conceptos, va a postular que a mayor participación, mayor compromiso y a mayor compromiso, mayor participación. Sin embargo, considera que en toda comunidad hay muchos grados de intensidad, frecuencia y calidad, tanto en participación como en compromiso. Otra de sus premisas es que “no hay participación pequeña. Toda participación es necesaria” (Montero 2004, p. 117), resaltando el aporte que realizan las personas que forman parte de las actividades o propuestas en comunidades.

Teniendo en cuenta los conceptos desarrollados, buscamos aproximarnos a reconstruir las experiencias de participación de estudiantes en propuestas de ESI, analizando sus formas de participar (individuales y colectivas), el compromiso del estudiantado con las propuestas y las dinámicas que se producen entre estudiantes, entre otros aspectos a ser estudiados en este trabajo.

Por último, en relación a las personas que participan, Montero las considera “agentes activos de su propia transformación, como constructores de su realidad” (Montero, 2004, pp. 116-117), reconociendo así su propio compromiso con esa transformación y esa construcción. De allí se desprende nuestro supuesto vinculado con transformaciones y cambios que pueden experimentar o vivenciar, el estudiantado al transitar propuestas de ESI.

3.3 Educación Sexual Integral

La Educación Sexual Integral en la Argentina se configura como una política pública que emerge en el marco de un proceso histórico atravesado por disputas, demandas sociales y luchas colectivas. Su construcción no responde únicamente a una definición normativa, sino que se inscribe en un entramado social, político y educativo que reconoce a la sexualidad como una dimensión inherente al ser humano, sus vínculos y la vida social. En este sentido, la ESI se presenta como una propuesta integral que busca ampliar miradas, interpelar prácticas y promover el acceso a derechos en el ámbito educativo.

La Ley N° 26.150 (2006) en su Artículo 1° define: “Entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. Dicha Ley establece que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. En su Artículo 4° plantea que abarca desde el nivel inicial

hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. Morgade (2022) plantea que la Ley N° 26.150:

Es un texto breve y marca algunas orientaciones centrales; sobre todo el carácter integral de un abordaje de la sexualidad, que trasciende las visiones parcializadas clásicas en las miradas biomédicas o moralizantes hegemónicas y que incorpora sus dimensiones histórico-culturales, psicológicas, éticas y afectivas. (p. 11)

Como se mencionó en el Capítulo 1, esta Ley se enmarca en diversos estándares normativos que la preceden y, a partir de su sanción, se elaboraron resoluciones que establecen los lineamientos curriculares y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para cada ciclo, entre las cuales se destaca la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 340/18, que actualiza y profundiza los lineamientos de la Educación Sexual Integral. Con estos lineamientos se establecen como ejes de trabajo y/o formación transversal, la valoración de la afectividad, el respeto por la diversidad, el cuidado del cuerpo y de la salud, la equidad de género y el ejercicio pleno de los derechos.

Paul (2020) en sintonía con la Ley N° 26.150, afirma que adoptar una perspectiva integral en educación sexual implica considerar las múltiples dimensiones del ser humano.

La educación es integral porque abarca en su concepción pedagógica todas las dimensiones de las personas (cognitiva, afectiva y social), con el objetivo de desarrollar las competencias necesarias para la elaboración de un proyecto de vida, la participación ciudadana y la transformación social. Dentro de esta perspectiva...se inscribe como un componente pedagógico esencial, la educación integral de la sexualidad. (p. 77)

Según el autor, este cambio de paradigma que propulsa la Ley, se construye a partir de concebir al estudiantado desde la perspectiva de derechos y como ciudadanos en desarrollo, planteando así una diferencia con lo que denomina la visión tradicional de la educación (p. 78). Más adelante Paul (op.cit) agrega que el adjetivo “integral” en Educación Sexual puede entenderse desde dos puntos de vista complementarios:

El primero, concibe lo “integral” desde el abordaje interdisciplinario de la sexualidad, entendida como una realidad compleja que no puede reducirse a un solo enfoque disciplinar. El segundo, concibe lo “integral” desde el propósito formativo de una educación de calidad, orientado al desarrollo cognitivo, afectivo y social de los/las estudiantes o dicho en otros términos, a la formación de ciudadanía sexual. (p. 97)

UNESCO (2014) publica un documento estratégico en el que subraya la importancia de la educación sobre sexualidad como parte integral de la “educación fundamental”, entendiendo que va más allá de la adquisición de conocimientos ya que proporciona competencias y habilidades para la vida.

Una educación de calidad debe incluir la educación sexual integral como componente básico o esencial. Una educación sexual inexistente o deficiente, no solo no responde a las necesidades y derechos de niños y jóvenes sino que los expone a serios riesgos para su salud y su vida. (p. 3)

En este documento, se plantea que la sexualidad es parte integral de la vida de las personas en sus diferentes etapas vitales y que la educación sexual integral contribuye al desarrollo de la identidad de las personas y por lo tanto, a su desarrollo social. De esta manera, se manifiesta entonces que la educación sexual integral, no sólo les permite al estudiantado la prevención de riesgos y el desarrollo de competencias para su vida, sino que también su implementación ayuda a poner en práctica competencias esenciales para la toma de decisiones relacionadas al ejercicio de su sexualidad a lo largo de toda su vida, incluyendo sus opciones reproductivas. (p. 2)

El Ministerio de Educación de la Nación (2021) considera que la ESI en el contexto escolar “es un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que promueve información, conocimientos y habilidades para consolidar la autonomía en la toma de decisiones responsables respecto a la sexualidad, el cuidado del cuerpo y las relaciones interpersonales” (p. 19). Al referirse a la ESI, no solo menciona el desarrollo curricular, sino también aquella educación sexual que se transmite y construye de manera más o menos formal en las instituciones, incorporando lo que se denomina como “puertas de entrada para la ESI”. En relación a estas oportunidades o puertas para el abordaje de la ESI, se incluye la reflexión sobre el propio

posicionamiento, el análisis sobre la organización de la vida cotidiana institucional, el abordaje de los episodios que irrumpen y la trama compleja de vinculación entre la comunidad educativa y las familias de los y las estudiantes. Al incluir entre sus aspectos la dimensión de la afectividad es posible trabajar el desarrollo de habilidades como la solidaridad, la empatía, la expresión de sentimientos en el marco del respeto por las otras personas y sus diferencias, el diálogo para el abordaje de conflictos, el cuidado personal y colectivo, entre otros.

Por último, citamos otra definición propuesta por el Ministerio de Educación (op.cit) que considera la ESI como “un texto vivo, un entramado discursivo que se transforma cuando circula, un aprendizaje que dialoga continuamente con las experiencias sociales de estudiantes, docentes y de todas las personas que habitan el espacio escolar” (p. 27). Teniendo en cuenta la ESI como entramado dialógico y articulando esta visión con los aportes del Construccinismo Social y el pensamiento sistémico, nos interesa poder conocer las descripciones que realizan estudiantes sobre sus experiencias de participación en propuestas de ESI, focalizando en los relatos que realizan sobre sus prácticas y vivencias.

CAPÍTULO 4: Marco Metodológico

En este capítulo se presentan las elecciones metodológicas realizadas a lo largo del proceso de investigación, así como los ajustes y redefiniciones que se produjeron durante su desarrollo, particularmente en relación con la conformación de la muestra y los instrumentos aplicados.

Dado que se trata de una investigación cualitativa enmarcada en los aportes de la teoría fundamentada (Grounded Theory), el proceso investigativo no se desarrolló de manera lineal ni estrictamente secuencial, sino como un proceso dinámico e iterativo. En este sentido, las instancias de producción de datos, análisis e interpretación se llevaron a cabo de manera articulada, retroalimentándose mutuamente, lo que implicó revisiones y ajustes progresivos en las decisiones metodológicas adoptadas.

El encuadre metodológico del presente estudio puede ser caracterizado también como reflexivo, en tanto se reconoce al proceso de investigación como una instancia de co-construcción de significados, en el cual el conocimiento no se concibe como un producto externo y objetivo, sino como emergente de las interacciones dialógicas que tienen lugar durante el trabajo de campo. En consonancia con los aportes del Construccinismo Social y la Teoría Sistémica, se asume la implicación del investigador en el proceso, así como el carácter dinámico, relacional y recursivo de la producción de conocimiento, incorporando instancias de reflexión continua a lo largo de las fases de recolección y análisis de datos.

4.1 Tipo de Investigación

Se optó por trabajar desde la metodología cualitativa, por tratarse de un diseño compatible con la epistemología sistémica, en tanto permite considerar el contexto y las relaciones del objeto de estudio con su entorno, así como también incluir al investigador como parte del sistema estudiado.

Siguiendo lo propuesto por De Andrea (2010):

Desde una perspectiva cualitativa en investigación se pretende comprender la realidad social, entendiendo a ésta como resultado de un proceso histórico, considerado desde la lógica y sentir de sus protagonistas. Efectivamente, la realidad es epistémica, lo que significa que es una construcción, por lo tanto requiere del sujeto que

la conoce y además, reconoce que ese sujeto es contextualizado, influido por la cultura, el momento histórico y las relaciones sociales. El conocimiento de la realidad depende del sujeto que la conoce, de sus formas de percibir, sentir, actuar, propias de ese sujeto. Además, esta realidad se considera dinámica, cambiante, en movimiento. (pp. 61-62)

En este sentido, la autora sostiene que “el conocimiento es una construcción compartida a partir de la relación del investigador y del objeto investigado” (p. 62), lo cual resulta consistente con la perspectiva sistémica adoptada en este trabajo.

Por su parte, Vasilachis de Gialdino (2006) señala que la investigación cualitativa se interesa particularmente por la forma en que el mundo es comprendido, experimentado y producido, atendiendo al contexto, a los procesos y a las perspectivas de los participantes, sus significados, experiencias y relatos (pp. 28-29). Asimismo, la autora caracteriza a las metodologías cualitativas como un tipo de investigación:

interpretativa, inductiva, multi metódica y reflexiva que emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes. (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 29)

De este modo, la investigación cualitativa se sustenta en una perspectiva centrada en la construcción de significados, la consideración del contexto y los procesos de interpretación y comprensión, incorporando la reflexividad como un principio metodológico central. En este marco, su inscripción en el paradigma interpretativo —en contraposición al enfoque positivista— es lo que otorga coherencia y unidad a los métodos cualitativos (Vasilachis de Gialdino, 2006).

En consonancia con estos supuestos, en la presente tesis se propone, a partir del diálogo con estudiantes, conocer sus experiencias de participación en propuestas de Educación Sexual Integral, explorando cómo describen sus prácticas y vivencias.

En cuanto al marco epistemológico y al encuadre instrumental, trabajamos con el soporte proveniente de la Grounded Theory (GT). El mismo surge en el campo de la sociología con el propósito de generar teoría a partir de los datos empíricos, a

diferencia de los métodos hipotético-deductivos que parten de modelos conceptuales previos. La GT es definida por sus autores Glaser y Strauss (1967) como un método inductivo para la construcción de modelos teóricos, cuyos procedimientos han sido diseñados para desarrollar un conjunto de conceptos bien integrados que proveen una explicación teórica detallada y precisa de los fenómenos que se están estudiando. Sus autores afirman que una teoría fundada empíricamente deberá explicar al mismo tiempo que describir.

La metodología se plantea, entonces, como una alternativa para traspasar el nivel descriptivo de las aproximaciones cualitativas tradicionales. Por estar orientado al descubrimiento de información desconocida, y a la construcción de modelos a partir de esta información, este enfoque es muy pertinente para la investigación de los procesos de producción conjunta de visiones acerca de la realidad.

Strauss y Corbin (2002) definen la teoría fundamentada como un definen a la teoría fundamentada como un proceso donde el vínculo entre datos, análisis y teoría están estrechamente relacionados entre sí. De acuerdo a los autores:

Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida (a menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente). Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos. (pp. 21-22)

De esta manera la producción de conocimiento se concibe como un proceso inductivo, dinámico y circular, donde el investigador se involucra activamente en la interpretación de los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias. Desde el marco sistémico que orienta este estudio, la Grounded Theory posibilita analizar las interacciones, las prácticas y los relatos del estudiantado como expresiones de sistemas comunicativos complejos, en los cuales los sentidos se co-construyen en diálogo con otros. Este método consta de tres elementos básicos: los conceptos, las categorías y las proposiciones (Pandit, 1996). Los conceptos se definen como las unidades básicas que posibilitan conceptualizar los datos. Las categorías son más abstractas y permiten realizar comparaciones resaltando semejanzas y diferencias, "son las piedras fundantes del desarrollo de la teoría, ya que ellas proveen los medios por los cuales la teoría puede ser integrada" (p. 2). Las proposiciones implican la posibilidad de relaciones conceptuales generalizadas entre la categoría y su concepto correspondientes o entre categorías diversas.

De esta manera, la GT no es generada a priori y luego subsecuentemente testeada. Más bien es inductivamente derivada a partir de los fenómenos que representa (Pandit, 1996).

4.2 Muestra

Siguiendo la metodología propuesta por la GT los casos fueron seleccionados de acuerdo con el principio de muestreo teórico. Según Glaser y Strauss (1967) el proceso de la recolección de datos para generar una teoría, implica que el investigador conjuntamente seleccione, codifique y analice su información, decidiendo qué información escoger luego para desarrollar su teoría tal como surge. Este proceso de recolección de información está controlado por la teoría emergente. De acuerdo a lo planteado por Strauss y Corbin (1990) el muestreo teórico no puede ser planteado antes de embarcarse en un estudio con la GT, ya que las decisiones específicas del muestreo evolucionan durante el mismo proceso de investigación en sí mismo.

En esta investigación, el criterio para determinar cuándo parar con la selección de muestra fue el principio de la saturación de la categoría o saturación teórica. Este concepto refiere a la situación en la cual no se están encontrando datos adicionales por los cuales el investigador puede desarrollar propiedades de la categoría. Esto implica que cuando en la investigación se encuentran similares instancias una y otra vez, se adquiere empíricamente la confianza de que una categoría está saturada, no quedando nada más que continuar con nuevos grupos para buscar datos en otras categorías, e intentar saturar también estas categorías.

Teniendo en cuenta lo antes dicho, para la realización de esta investigación, llevamos a cabo 4 entrevistas a estudiantes de escuelas secundarias públicas de Paraná, que se encontraban transitando el Ciclo Orientado y que habían participado de propuestas de ESI entre 2020 y 2025. La elección de trabajar con estudiantes de escuelas de gestión estatal responde a un criterio teórico y metodológico, en tanto estas instituciones constituyen un ámbito privilegiado para analizar los procesos de implementación de la Educación Sexual Integral (ESI), al estar directamente interpeladas por las regulaciones educativas vigentes y los marcos normativos que garantizan este derecho. En estos espacios, la ESI se inscribe de manera explícita como una política de carácter obligatorio, lo que implica la responsabilidad institucional de asegurar su implementación. Se decidió focalizar el análisis en

experiencias de participación desarrolladas entre los años 2020 y 2025, con el propósito de abordar un período reciente y relevante para el estudio.

Específicamente la muestra fue conformada por 4 estudiantes con los cuales se realizó una entrevista:

- Laura: una estudiante de 17 años de edad, que al momento de realizar la entrevista se encontraba en 6° año. Cursó toda su escolaridad en una secundaria pública de la ciudad de Paraná ubicada en la periferia.
- Araceli: una estudiante de 18 años que, al momento de la entrevista, cursaba sexto año en la misma escuela que Laura, pero en otra orientación y correspondiente a otra promoción.
- Maximiliano: un estudiante de 18 años de edad, que asiste a 6° año, de una escuela secundaria pública, ubicada en la zona céntrica de Paraná.
- Graciela: una estudiante de 18 años de edad que al momento de realizar la entrevista se encontraba en 6° año. Asiste al mismo establecimiento de Laura y Araceli, pero pertenece a otra promoción.

Debido a la imposibilidad de acceder a otra institución para ampliar la muestra, se decidió incorporar a una nueva estudiante del mismo establecimiento en función de la búsqueda de variación conceptual y no de criterios de representatividad estadística, en consonancia con la lógica del muestreo teórico propia de la investigación cualitativa. Asimismo, la incorporación de este caso respondió a la necesidad de profundizar el análisis de las categorías emergentes en los casos previos, considerando que los relatos de los y las estudiantes, en algunos momentos, presentaban cierta síntesis o límites en el decir. En este sentido, se procuró generar una nueva instancia de entrevista que posibilitara una mayor densidad discursiva, permitiendo ampliar, tensionar y evaluar las categorías construidas hasta ese momento.

4.3 Técnicas de Recolección de Datos

Para el proceso de recolección de datos se utilizaron entrevistas semi – dirigidas destinadas a explorar las experiencias de participación de estudiantes en las propuestas de ESI. Las mismas son semi – dirigidas debido a que contamos con una “guía” flexible de preguntas o disparadores para conversar, pudiendo surgir nuevos interrogantes en el transcurso de la entrevista. Dichas entrevistas tienen una naturaleza reflexiva, en tanto fueron diseñadas para propiciar en los participantes un

proceso de revisión sobre sus propias prácticas y vivencias en relación con su participación en propuestas de Educación Sexual Integral. Este dispositivo busca promover la reflexión sobre la experiencia, a fin de que los y las estudiantes puedan identificar, elaborar y expresar aquellos aspectos que consideran significativos de la misma. El modelo de entrevista se diseñó teniendo como referencia los objetivos de la investigación, a partir de los cuales se definieron ejes de exploración orientados a comprender sus prácticas y vivencias.

Cabe aclarar que, teniendo en cuenta la metodología aplicada, el instrumento fue modificándose a lo largo del proceso de investigación a partir del análisis de cada caso, incorporando nuevas preguntas, reorganizando su secuencia o ajustando las dinámicas de interacción con los y las estudiantes. Esta forma de trabajo se inscribe en la metodología utilizada, la cual, a diferencia de otras propuestas metodológicas, no concibe los procesos de recolección de datos y análisis como etapas separadas y sucesivas, sino como instancias simultáneas y recursivas. En este sentido, cada entrevista fue desgrabada y analizada, y a partir de dicho análisis se realizaron ajustes en el instrumento que orientaron la realización de las entrevistas posteriores, en un proceso continuo de producción y refinamiento de los datos².

En relación a las categorías no fueron definidas de manera cerrada a priori, sino que se construyeron como orientaciones analíticas iniciales, en diálogo con los objetivos de la investigación y el enfoque teórico–metodológico adoptado, habilitando la emergencia de nuevas categorías y subcategorías durante el análisis. Se presenta a continuación un cuadro de articulación que vincula los objetivos del proyecto con las categorías iniciales de análisis y las preguntas incluidas en el modelo de entrevista semidirigida.

² Se adjunta en Anexos los modelos de entrevistas utilizados para la recolección de los datos.

Cuadro 1: Descripción de categorías y preguntas de entrevista según los objetivos

Objetivos del proyecto	Categorías iniciales de análisis	Preguntas del modelo de entrevista
Objetivo general: Comprender las experiencias de participación en propuestas de Educación Sexual Integral de estudiantes de escuelas secundarias de Paraná, que asisten al Ciclo Orientado.	Experiencias de participación en ESI: Indaga los modos, niveles y formas de participación estudiantil. La participación se analiza como un proceso relacional y dinámico, co-construido en la interacción entre estudiantes, docentes y grupo de pares.	“¿Cómo ha sido tu participación en estos encuentros?” “¿Pudiste participar en la elección de la temática o la dinámica?” “¿realizaban actividades?, ¿diste tu opinión?” “¿Cómo describirías la participación de tu curso/grupo?” ¿Si tuvieras que resumir la experiencia en una palabra, cuál sería?
Objetivo específico 1: Conocer las vivencias de estudiantes del Ciclo Orientado en su tránsito por propuestas de ESI.	Vivencias: Recupera la dimensión emocional y experiencial. Las vivencias son comprendidas como experiencias situadas que emergen de la interacción entre lo individual, lo grupal y lo institucional.	¿Cómo viviste esas experiencias? En estas propuestas de ESI, ¿aprendiste algo que desconocías? ¿Algo te sorprendió? ¿Qué fue lo que más te gustó y lo que menos te gustó? ¿Cómo fueron para vos esas experiencias? “¿Si tuvieras que resumir la experiencia en una palabra, cuál sería?”

Objetivo específico 2: Describir las prácticas que se despliegan entre estudiantes a partir de la participación en ESI.	Prácticas de participación estudiantil: se analiza las prácticas individuales o colectivas que tienen lugar luego de participar en las propuestas de ESI.	“¿Le recomendarías a otros que participen? ¿Por qué?” “¿Hay algo que te gustaría proponer o recomendar para futuras propuestas de ESI?” ¿Hay algo que te hayas quedado pensando luego de estos talleres?
Objetivo específico 2 (continuación)	Propuestas de ESI en la escuela: recupera la modalidad en que se desarrolla la ESI en las escuelas a las que asisten los entrevistados.	¿Cómo es abordada la ESI en tu escuela? ¿Qué temáticas de ESI han abordado/trabajado en tu escuela? ¿Qué pensás sobre la metodología o forma de trabajo? ¿Has tenido clases, talleres u otras actividades? ¿Desde qué año trabajan con propuestas de ESI? Diálogo sobre cómo se incluye la sexualidad en su escuela (organización institucional, currícula, escenarios cotidianos).

Objetivo específico 3: Analizar las transformaciones pragmáticas, relacionales y simbólicas que se configuran en los estudiantes a partir de su participación en propuestas de Educación Sexual Integral.	Transformaciones pragmáticas: se analizan cambios observables en las prácticas y en la toma de decisiones, entendidas como respuestas adaptativas del sistema sujeto–contexto.	“¿Aprendiste algo que desconocías?” ¿Para que te sirvieron a vos estas propuestas? “¿Hay algo que te hayas quedado pensando luego de estos talleres?” “¿Cambió algo de tu forma de pensar o actuar luego de estas propuestas?”
Objetivo específico 3 (continuación)	Transformaciones relacionales: Se analizan los cambios en la comunicación, en los roles y en los lazos con otros como efectos del proceso participativo en ESI.	“¿Conversaste sobre los talleres de ESI con otros? ¿Destacarías algo de esas conversaciones?” “¿Tenés algún/a amigo/a o conocido/a a quien el taller de ESI le haya servido para expresar o preguntar algo?” “¿Qué impacto pensás que tuvo la ESI en el grupo?”
Objetivo específico 3 (continuación)	Transformaciones simbólicas: se analizan como procesos de resignificación que modifican marcos interpretativos previos.	“¿Cambiaste tu forma de percibir o pensar la sexualidad, el género, la afectividad, el cuidado del cuerpo?” “O bien, ¿cambió algo de tu forma de pensar luego de estas propuestas?”

En cuanto al procedimiento de recolección de datos algunas entrevistas fueron presenciales en los establecimientos educativos al que asistían los entrevistados, y en otras se utilizaron medios digitales (entrevistas por meet), teniendo en cuenta la disponibilidad horaria de los participantes. En el caso de Laura

y Araceli, establecimos el contacto en la institución a la que asisten tras conversar con algunos docentes que oficiaron de nexo para la concreción de las mismas. Luego de estas entrevistas, se buscó intencionalmente entrevistar un estudiante varón que asistía a una escuela céntrica, a fin de conocer sus experiencias de participación e incorporar nuevas voces, accediendo al contacto de Maximiliano con quien nos reunimos virtualmente. Por último, se realizó una entrevista virtual con Graciela, con la finalidad de ampliar el análisis de las categorías emergentes. El contacto con la estudiante fue facilitado a partir de la sugerencia de una docente de la institución.

4.4 Procedimiento para el Análisis de la Información

Pandit (1996) plantea que analíticamente se han identificado 5 fases en la construcción de la Grounded Theory, las cuales no son estrictamente secuenciales, pudiendo presentarse por momentos en paralelo o bien revisarse en el transcurso de las etapas. Dichas fases consisten en:

- Diseño de la investigación: en este primer paso se definen los problemas básicos, los cuales deben ser suficientemente delimitados para que la investigación pueda focalizarse y suficientemente amplios de manera que sea flexible. Luego de esto se debe seleccionar el primer caso.
- Recolección de datos: para lo cual se deben utilizar múltiples fuentes y se debe desarrollar un protocolo riguroso de recolección de datos. Debe asegurarse que los datos se colecten y analicen simultáneamente y que se mantenga la flexibilidad.
- Ordenamiento de los datos.
- Análisis de los datos: Esta fase es central para la construcción de la investigación en GT. La idea básica es proponer asociaciones, mirar los datos para validarlos, generar proposiciones, preguntas, etc.
- Confrontación con la literatura: Se debe comparar la teoría emergida con la literatura existente y examinar qué es similar, qué es diferente y porqué.

En coherencia con la perspectiva cualitativa adoptada, el procedimiento de análisis se orientó a comprender las experiencias de participación de los estudiantes en las propuestas de Educación Sexual Integral (ESI), atendiendo al modo en que describen sus prácticas y vivencias. Para el análisis de los datos se utilizó la herramienta Atlas ti, un instrumento desarrollado para el análisis cualitativo de textos, tomando como base la teoría de Glaser y Strauss (1967). En general, una

sesión de trabajo con este software implica: a- codificar partes del texto, b- escribir memos y c- relacionar citas, códigos y memos.

4.4.1 Pasos Realizados Durante el Análisis de los Datos

En el análisis de los datos se realizaron los siguientes pasos: en una primera instancia se seleccionaron indicadores de aquellos fragmentos del discurso que resultaron significativos en relación con el tema de investigación y con los objetivos del mismo; luego se codificaron los indicadores seleccionados y se los definió. Esta definición del código es interpretativa, ya que dentro de este marco metodológico, es el investigador quien define el código. Sobre esto Corbin (2010) afirma “al acto de analizar se le llama codificación, nuevamente los conceptos son la base del análisis, al codificar se examinan cuidadosamente los datos y de ahí derivan varios conceptos; por eso se le llama Teoría Fundamentada” (p. 28). De esta manera los conceptos surgen de los datos y los mismos pueden estar en diferentes niveles. Se ejemplifica el proceso con el gráfico de una pirámide: hay conceptos básicos, otros más elevados y por encima de ellos está la teoría.

Los conceptos de nivel más alto se convierten en categorías y los de nivel más bajo indican cómo formar esos grupos de conceptos o categorías. Las categorías se desarrollan a partir de las propiedades y dimensiones, al usar estos conceptos más básicos y reunir todo lo que se incorpora, se forma la teoría. (p. 28)

Este desarrollo permite comprender el modo en que, en el proceso de análisis, los datos empíricos —expresados en los relatos de los entrevistados— son conceptualizados a través de indicadores que dan lugar a códigos de nivel más abstracto. Así, las expresiones singulares de los participantes no se interpretan de manera aislada, sino que son agrupadas en categorías en función de sus propiedades y dimensiones, posibilitando la construcción progresiva de la teoría. A continuación, se presenta un ejemplo que ilustra este procedimiento analítico en el caso de Araceli:

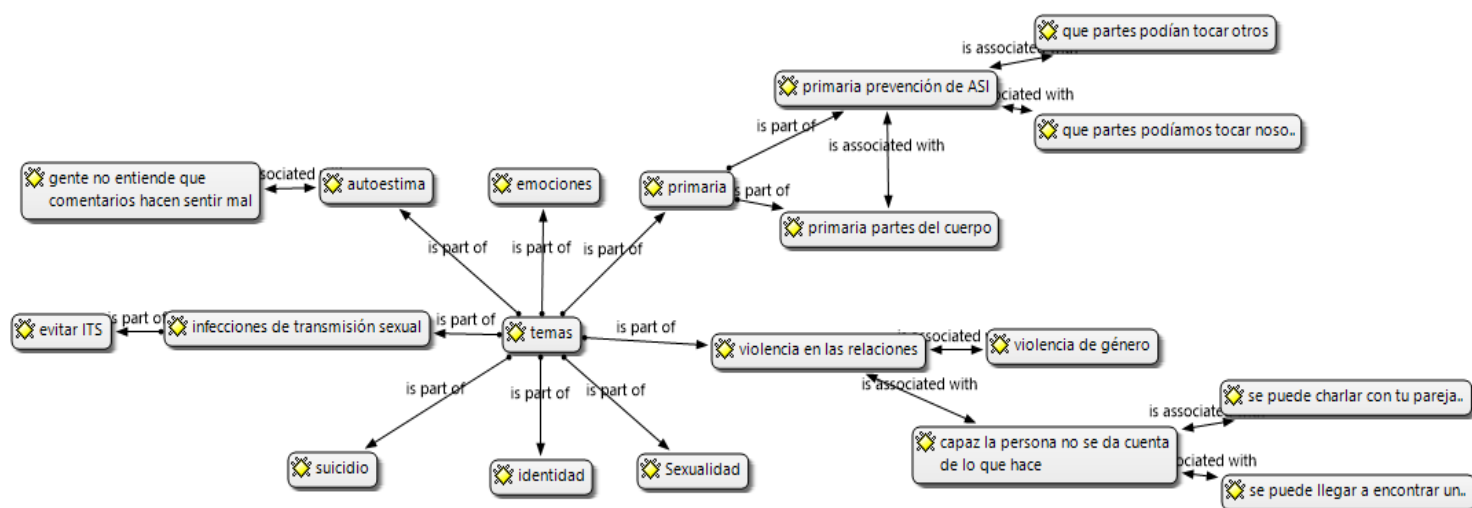
- Indicador: *“se podrían dar clases, que sean como materia o algo así, para poder seguir hablando. Que sea como incluido en la currícula”* (Entrevista 2, línea 113).
- Código: propuesta ESI como materia.

- Definición del código: la entrevistada sugiere que sería bueno que la ESI sea una materia específica que esté incluida en la currícula.

El software Atlas/Ti va enumerando la cantidad de veces que un código aparece y la cantidad de relaciones que vamos haciendo entre estos. A partir de estas relaciones elaboramos proposiciones y categorías que serán de utilidad para la construcción teórica. Es decir que en el análisis se codifica, se elaboran redes y memos (notas del investigador), los cuales de manera simultánea se van analizando.

A continuación se presenta un ejemplo de red tomado del segundo caso analizado (Araceli):

Red 1: Contenidos trabajados (Caso 2)



La red presentada permite visualizar las relaciones establecidas entre los distintos códigos contruidos a partir del análisis. En este esquema, los nodos representan conceptos o categorías, mientras que las flechas indican los vínculos entre ellos. En particular, las relaciones señaladas como “*is part of*” dan cuenta de una lógica de inclusión o pertenencia entre códigos, en la que ciertos elementos se integran en categorías más amplias. Por su parte, los vínculos de tipo “*is associated with*” expresan relaciones de co-ocurrencia o afinidad conceptual, sin implicar jerarquía. Las flechas bidireccionales indican relaciones recíprocas, en las que los conceptos se influyen mutuamente, evidenciando el carácter relacional y no lineal del fenómeno analizado. En este sentido, la red no constituye únicamente un recurso de representación gráfica, sino que expresa el proceso de conceptualización progresiva desarrollado durante el análisis. Las relaciones entre códigos permiten identificar

regularidades, recurrencias y articulaciones significativas entre los datos, orientando la construcción de categorías de mayor nivel de abstracción.

Es precisamente en este movimiento —de los conceptos iniciales hacia estructuras más integradas— donde se inscribe lo planteado por Corbin (2010) quien menciona que: “en el análisis de las entrevistas los investigadores registran si hay conceptos que parecen más prominentes que otros” (p. 47). A partir del análisis de los mismos, surgen las categorías centrales de la investigación. Es importante aclarar que durante el proceso analítico aquí presentado, se aplicó el método de comparación constante, que consiste en contrastar datos entre sí y con las categorías en construcción (Glaser & Strauss, 1967). Este procedimiento posibilitó refinar las categorías, incorporar nuevas propiedades y delimitar su alcance conceptual. La saturación teórica se consideró alcanzada cuando el análisis de nuevas unidades de datos no aportó información sustantiva que modificara las categorías ya construidas.

Por último, se considera importante puntualizar que, en coherencia con la metodología propuesta, este estudio no pretende la generalización de los conocimientos construidos, sino que, a partir del análisis de las voces del estudiantado en primera persona, se busca arribar a un saber situado que reconozca los significados, las prácticas y las vivencias de los sujetos en contextos específicos. En este sentido, los resultados de la investigación permiten identificar significados locales y comprender los procesos que se configuran en determinadas propuestas de Educación Sexual Integral, atendiendo a las particularidades de los contextos escolares y a las experiencias de quienes participan en ellos.

4.5 Aspectos Éticos Relacionados con los Casos

Resulta importante mencionar que a lo largo de toda la investigación, se tuvieron presentes los principios de confidencialidad, anonimato e intimidad de cada estudiante que gentilmente accedió a participar de la entrevista. Antes de comenzar se les explicó a los entrevistados el tema de investigación, los objetivos del presente estudio, así como también de la libertad de rehusarse a continuar participando en cualquier etapa de la entrevista. Se presentó y leyó un consentimiento informado, el cual fue completado y firmado por los participantes³. En el mismo se informó que se cambiarían los datos personales a fin de preservar su identidad, así como también se evitarían detalles específicos, que puedan dar cuenta de la institución a la que asisten,

³ Se adjunta en Anexos el modelo del consentimiento utilizado.

utilizando sólo descripciones generales de los establecimientos educativos. De esta manera para el desarrollo de esta propuesta de investigación, se tuvieron en cuenta las normativas nacionales e internacionales referidas a la ética en la investigación con personas y la protección de datos personales, Resolución 2857 (CONICET, 2006); Ley de Protección de Datos Personales N.º 25.673 (Argentina, 2000); Resolución 1480 (Ministerio de Salud, 2011) y Pautas Éticas Internacionales para la Investigación Relacionada con la Salud de seres humanos (CIOMS, 2016)

CAPÍTULO 5: Análisis de Datos

A lo largo de este capítulo, presentaremos el análisis de los datos que surgen de las entrevistas. Resulta importante destacar que el análisis presentado es singular de cada caso incorporando los indicadores entre comillas, en cursiva y con la referencia a la entrevista. Asimismo, los códigos construidos están indicados en pie de página y se agregarán en formato de imagen las redes conceptuales, gráficos y categorías de análisis.

5.1. Primer Caso: “Laura”

Laura es una estudiante de 17 años de edad, que al momento de realizar la entrevista se encontraba en 6° año. Cursó toda su escolaridad secundaria en la misma institución educativa, una secundaria pública de la ciudad de Paraná.

Realizamos una entrevista en profundidad en la cual invitamos a la joven a reflexionar acerca de su experiencia de participación en las propuestas de ESI, con el fin de conocer las prácticas y vivencias que se despliegan en su tránsito y a partir de dichas propuestas educativas.

5.1.1 *Propuestas de ESI en su Escuela*

Para comenzar el análisis recuperamos el relato de Laura, sobre cómo se trabaja la ESI en la institución a la que asiste, a fin de conocer cuáles son las propuestas que se les ofrece al estudiantado.

Los datos que analizamos y los conceptos que se construyeron para comprender la realidad de la cual la entrevistada nos habla, nos llevó en un primer momento a registrar que según la estudiante en la institución a la que asiste, la ESI se trabaja en distintas clases y talleres. En cuanto a los inicios, comentó que comenzaron a trabajarla, en el año 2021⁴, luego de la pandemia.

Se dialogó también sobre la organización de la vida institucional, que forma parte -entre otros aspectos- de lo que se denomina “puertas de entrada de la ESI”. Esta dimensión remite a aspectos vinculados con las normas, prácticas y disposiciones que estructuran la dinámica cotidiana de la escuela, tales como: la organización de los espacios, la distribución de los estudiantes o ciertas reglas de convivencia. El relato de Laura permite recuperar algunos elementos específicos

⁴ Código: Inicio: después de la pandemia.

relacionados con este punto. La estudiante menciona particularmente cuestiones vinculadas con la organización de determinados espacios y actividades dentro de la institución. Un ejemplo de esto se da cuando comenta que en su escuela los baños están divididos por género⁵; pero que a la hora de la formación⁶, de ubicarse en el aula, o las clases de educación física, son sin división de género⁷.

Como se mencionó anteriormente, Laura señala que la ESI se aborda de diferentes maneras en la escuela. Por un lado, refiere la existencia de talleres específicos; por otro, destaca la presencia de contenidos que emergen de manera transversal en distintas materias. Esta transversalidad permite advertir que la ESI no se limita a espacios aislados, sino que constituye un discurso que ha logrado penetrar y circular en la institución, configurándose como un contenido que atraviesa diversas prácticas pedagógicas. En sus palabras: *“hay veces que en cualquier materia sucede alguna consulta de ESI⁸ o estamos hablando de ESI... por ahí tenemos talleres⁹. Nosotros en mi curso, en cualquier clase podemos hablar de ESI¹⁰”* (Entrevista 1, línea 15). Cuando la estudiante menciona que “están hablando de ESI” en cualquier clase, alude a situaciones en las que, a partir de inquietudes del grupo o de contenidos curriculares, se habilitan intercambios vinculados a temáticas como vínculos, métodos anticonceptivos, violencia o afectividad, aun cuando no se trate de un taller formalmente planificado. Esto da cuenta de la existencia de condiciones que habilitan la participación estudiantil, en tanto los y las jóvenes pueden introducir y problematizar temáticas de su interés en el desarrollo de las clases. A lo largo de su relato también describe otra modalidad de trabajo que surge ante consultas o diálogos espontáneos del estudiantado, donde el docente detiene la clase para retomar la temática y abrir un espacio de intercambio colectivo.

Laura identifica como rasgo distintivo de su escuela la posibilidad de dialogar abiertamente sobre temáticas vinculadas a la ESI con distintos docentes. Esta “libertad”, según su relato, se expresa en la oportunidad de formular preguntas y abrir debates en torno a temas trabajados. De este modo, la circulación de preguntas y reflexiones no queda restringida a un dispositivo puntual, sino que se integra a la dinámica cotidiana del aula. En palabras de Laura: *“Una vez estábamos en clase de*

⁵ Código: baños separados por género

⁶ Código: formación sin división de género.

⁷ Código: Ed. Física sin división de género.

⁸ Código: contenidos de ESI en las materias.

⁹ Código: ESI en talleres.

¹⁰ Código: en cualquier clase podemos hablar de ESI.

geografía, habíamos tenido un taller de ESI. Después el profe nos preguntó cómo nos sentíamos y ahí empezamos a hablar de ESI¹¹ con él y después hicimos un juego” (Entrevista 1, línea 17). Más adelante agrega: *“venimos, nos sentamos y si nos queda un tema bollando ahí que no se pudo desarrollar bien en el taller de ESI, nosotros agarramos y le preguntamos al profe que esté a cargo en esa hora¹² y empezamos a hablar¹³, a debatir¹⁴, a escuchar opiniones entre nosotros mismos, entre el profesor. O por ahí si tenemos mucha duda vamos a buscar el juego de mesa que está allá en la biblioteca y nos ponemos a jugar¹⁵ con eso y nos enganchamos con el profesor*” (Entrevista 1, línea 55). Estas situaciones permiten advertir que, en algunos espacios de la institución, la temática es reconocida como relevante, en tanto el docente no solo habilita la continuidad del intercambio, sino que se implica activamente en el abordaje de los contenidos. De este modo, la colaboración del profesor de geografía configura una condición pedagógica que favorece la circulación de la ESI más allá de los espacios específicamente planificados.

En relación al método o forma de trabajo con el que se desarrollaron los talleres, la estudiante enfatiza el carácter grupal y lúdico de las propuestas. Señala que las actividades se desarrollaban mayormente en grupo¹⁶, a veces entre los compañeros de su mismo curso¹⁷ y en otras ocasiones con estudiantes de diversas divisiones y/o años¹⁸. Asimismo, destaca el uso de dinámicas lúdicas, como juegos¹⁹, —entre ellos, propuestas de preguntas y respuestas—, que favorecen la participación y el involucramiento de los y las estudiantes.

En cuanto a los temas abordados en las propuestas de ESI, Laura comentó que han trabajado y aprendido sobre:

- Infecciones de transmisión sexual (ITS): basándose en la prevención de las ITS²⁰ (Entrevista 1, línea 49).
- Aprendizajes sobre métodos anticonceptivos²¹: en relación a esto Laura mencionó que se abordó en un taller donde trabajaron esta temática

¹¹ Código: hablar de ESI.

¹² Código: después del taller: consulta de dudas a docentes.

¹³ Código: después del taller: hablamos.

¹⁴ Código: después del taller debatimos.

¹⁵ Código: jugamos.

¹⁶ Código: trabajo en grupo.

¹⁷ Código: debate con los compañeros

¹⁸ Código: trabajo con otros cursos.

¹⁹ Código: juegos.

²⁰ Código: evitar ITS.

²¹ Código: aprendizaje sobre métodos anticonceptivos.

específica, lo cual refiere que para ella significó un nuevo aprendizaje de cuidado personal²². Relata: *“hay veces que nosotras no tenemos como que mucha noción de cómo cuidarnos, más que la pastilla y otros métodos, pero el conocer que tenemos más métodos y que el hombre también tiene otros métodos, que no es solamente el preservativo, creo que fue lo que más aprendí.. Esto es lo que tiene que ver con cuidarte en cuanto a la prevención de embarazos y evitar infección y transmisión sexual”*. Comenta también que en estos talleres les enseñaron cómo colocar un preservativo²³. (Entrevista 1, línea 23).

- Aprendizajes sobre vínculos afectivos²⁴: afirmó que trabajaron las relaciones, no sólo de noviazgo, sino también otros vínculos afectivos como la hermandad, la relación con la familia, etc. (Entrevista 1, línea 69). Expresó que esa fue la clase que más le gustó y en la cual trabajaron con otros cursos, armando entre ellos un gran debate²⁵ (Entrevista 1, línea 67). No obstante, resulta posible advertir que, si bien se amplía la mirada más allá del noviazgo, el abordaje de los vínculos afectivos parece centrarse en formatos más tradicionales, sin que emerjan en el relato referencias explícitas a otras formas de relación sexo-afectiva propias de las experiencias juveniles contemporáneas.
- Por último comenta que trabajaron también en un taller específico sobre la violencia en las relaciones²⁶, trabajando las señales de alerta²⁷. (Entrevista 1, línea 27)

Analizando las temáticas abordadas en la escuela a la que Laura asiste, observamos que tal como se presenta en los antecedentes, hay predominio de trabajo de contenidos relacionados con la prevención de embarazos no intencionales y de infecciones de transmisión sexual, que podríamos vincular con lo que los autores denominan visión médico-biologicista. Sin embargo, en los talleres también se abordaron dimensiones éticas, afectivas y sociales, particularmente al trabajar sobre los vínculos socioafectivos y la prevención de relaciones de violencia. Esto permite advertir que la propuesta no se restringe exclusivamente a contenidos biomédicos,

²² Código: aprendimos sobre el cuidado personal.

²³ Código: cómo poner un preservativo.

²⁴ Código: vínculos afectivos.

²⁵ Código: debatir sobre las relaciones.

²⁶ Código: violencia en las relaciones.

²⁷ Código: señales de alerta

sino que incorpora problematizaciones vinculadas a la dimensión relacional y valorativa de la sexualidad.

Por último, y en sintonía con lo propuesto por los autores, se observa una coincidencia en torno a la ausencia de determinadas temáticas, que algunos han denominado “temas silenciados”. En este sentido, si bien a lo largo de la entrevista se indagó en distintos momentos sobre los contenidos trabajados en las propuestas de ESI, Laura no realizó referencias a cuestiones como la diversidad sexual, el deseo, el aborto, el Abuso Sexual Infantil (ASI) o la prevención en relaciones sexuales entre personas del mismo género, entre otros. No obstante, es preciso señalar que la no mención de estas temáticas en el relato no permite afirmar de manera concluyente su ausencia en las propuestas institucionales, aunque sí habilita a considerarlas como contenidos que no emergen con centralidad en la experiencia narrada por la estudiante

5.1.2 Participación de los Estudiantes

Del análisis del caso de Laura emergen tres momentos diferenciados de participación, contruidos como categorías emergentes a partir del proceso de codificación. Estos momentos permiten comprender cómo la implicación estudiantil en las propuestas de ESI no se limita al dispositivo formal del taller, sino que adopta diversas formas en la dinámica institucional.

El primer momento que denominamos Participación durante los talleres, reúne aquellas acciones que la estudiante describe en el marco de las propuestas específicas de ESI. Laura expresa que en las clases y talleres de ESI, participan e intercambian de diversas maneras a nivel grupal. Se citan a continuación algunas reflexiones de la estudiante sobre la forma en que participan en dichos encuentros:

- Te expresas, aprendés y te informas: *“tener ese taller es como que te informas²⁸, aprendes²⁹, o sea, te sacas dudas³⁰”* (Entrevista 1, línea 51).
- Se hacen preguntas y se plantean interrogantes: *“no tenemos mucha ESI, pero a la vez que tenemos ESI se trabaja bien³¹, se colabora³², se hacen*

²⁸ Código: te informas.

²⁹ Código: aprendés.

³⁰ Código: te sacás dudas.

³¹ Código: la vez que tenemos ESI se trabaja bien.

³² Código: se colabora.

*preguntas*³³. *Si alguno tiene dudas, se responde a esa pregunta*³⁴” (Entrevista 1, línea 13).

- Los y las estudiantes “se enganchan”: *“Es un taller en donde se aprende mucho*³⁵. *O sea, se enganchan*³⁶ *y les gusta*³⁷” (Entrevista 1, línea 37).
- Proponen temas a trabajar en los talleres o clases de ESI: *“Hemos propuesto mucho*³⁸, *o sea, de hace años venimos proponiendo en mi curso*³⁹ *y yo, muchísimas temáticas en lo cual trabajar o en lo cual charlar en las mismas clases con cualquier profesor*⁴⁰” (Entrevista 1, línea 33)

De esta manera, teniendo en cuenta lo expresado por Laura en esta categoría se incluyen prácticas tales como informarse, aprender nuevos contenidos, formular preguntas, colaborar con el grupo y proponer temáticas a desarrollar. Esta forma de intercambios, se presentan como una participación activa y manifiesta que tiene lugar en el dispositivo formal del taller, donde el estudiantado asume un rol protagónico en el intercambio y construcción colectiva de saberes.

Por otro lado, Laura en la entrevista comentó una práctica específica, que tiene lugar a posteriori de los talleres de ESI, la cual denominó “mesa de debate”. Sobre esto expresa: *“después del taller nosotros siempre nos abrimos una mesa de debate*⁴¹” (Entrevista 1, línea 53). Comenta que éste intercambio tiene lugar o surge cuando queda alguna inquietud en el grupo de pares (Entrevista 1, línea 55). Más adelante refuerza esta idea al decir que algunos temas: *“lo debatimos en el grupo...Siempre terminamos charlando de ESI*⁴²” (Entrevista 1, línea 89). Esta práctica que surge de manera espontánea luego de los talleres, constituye un indicador de esta participación grupal, en la cual los y las estudiantes no sólo intervienen durante los espacios programados, sino que generan instancias posteriores de intercambio para profundizar temas, evacuar dudas y problematizar contenidos. De esta manera se observa al grupo en un rol protagonista, siendo promotores de generar un espacio para continuar el diálogo y debate sobre temas de

³³ Código: se hacen preguntas.

³⁴ Código: si alguno tiene dudas, se responde.

³⁵ Código: es un taller donde se aprende mucho.

³⁶ Código: se enganchan.

³⁷ Código: les gusta.

³⁸ Código: hemos propuesto mucho.

³⁹ Código: desde hace años venimos proponiendo.

⁴⁰ Código: estudiantes proponen temas a trabajar.

⁴¹ Código: mesa de debate.

⁴² Código: siempre terminamos charlando de ESI.

su interés. Esta dinámica la denominamos Participación como continuidad dialógica en tanto la implicación estudiantil no se agota en el dispositivo formal de ESI, sino que se expande hacia otros momentos de la vida escolar, configurando una continuidad dialógica entre pares y algunos docentes.

Laura, la entrevistada, señala además que otra forma de resolver dudas —posteriormente a los talleres— es mediante la consulta de materiales disponibles en la biblioteca escolar, tales como bibliografía específica y juegos vinculados a la Educación Sexual Integral: *“por ahí si tenemos mucha duda vamos a buscar el juego de mesa que está allá en la biblioteca⁴³ y nos ponemos a jugar con eso⁴⁴ y nos enganchamos con el profesor, con el juego del de Consexuate⁴⁵”* (Entrevista 1, línea 55). Se infiere a partir de lo antes dicho que en esa institución los estudiantes tienen acceso a material de ESI presente en biblioteca para su uso.

La iniciativa sostenida de diálogo entre pares, la formulación de preguntas, el uso de materiales disponibles en la biblioteca y la apropiación lúdica de recursos pedagógicos refuerzan esta idea de una participación se inscribe en la cotidianeidad del curso.

Otra forma de participación luego del taller, tiene lugar cuando los y las estudiantes toman la iniciativa y consultan al docente de la cátedra siguiente sobre las dudas que surgieron, a fin de continuar trabajando el tema en cuestión. Laura describe estas dinámicas como habituales dentro de su división, destacando la “normalidad” con la que se habla de ESI: *“En mi curso como que está como que muy normalizado de hablar de ESI ... ya es como algo que lo podemos hablar normal con un profe⁴⁶ y nos sentimos cómodos”*. (Entrevista 1, línea 57). Esta expresión resulta significativa, ya que da cuenta de un proceso de naturalización del diálogo sobre sexualidad en el espacio escolar, no restringido únicamente a los talleres específicos, sino extendido a las clases regulares. Denominamos a estas prácticas que tienen lugar en distintas áreas o materias: Participación como transversalización institucional. En la misma se incluyen las conversaciones sobre ESI que irrumpen y se integran en distintos espacios, habilitando intercambios con docentes de diversas áreas. Un ejemplo de esto se da cuando relató: *“Una vez*

⁴³ Código: recurren a material de biblioteca ante dudas.

⁴⁴ Código: jugamos.

⁴⁵ Juego ConSEXuate: es un juego de Educación Sexual Afectiva, una trivia de preguntas (cuenta con un manual derespuestas). El juego contiene naipes divididas en las siguientes categorías: Amor y Erotismo, Prevención, Cuerpo, Género y Debate

⁴⁶ Código: podemos hablar normal con un profe.

estábamos en clase de geografía, habíamos tenido un taller de ESI. Después el profe nos preguntó cómo nos sentíamos y ahí empezamos a hablar de ESI con él y después hicimos un juego” (Entrevista 1, línea 17). De este modo, la participación no se presenta como un acontecimiento episódico o excepcional ligado exclusivamente a dispositivos formales, sino como una ampliación del territorio conversacional dentro del sistema escolar.

En síntesis en el caso analizado, la participación en ESI se configura como un proceso dinámico y expansivo, que se despliega desde el dispositivo formal hacia la vida cotidiana del curso, consolidándose como una práctica grupal sostenida en el tiempo.

A continuación, se presenta un gráfico que sintetiza los principales hallazgos vinculados a la participación en las propuestas de ESI, con el propósito de visualizar las categorías emergentes identificadas y las relaciones entre los distintos momentos de implicación estudiantil analizados en el caso.

Gráfico 2: Modalidades de participación en el caso de Laura



5.1.3 Prácticas y Vivencias

En relación a sus vivencias, Laura expresó que la ESI es “*algo con lo que se aprende*” ya que posibilita dialogar y/o debatir con otros. Se citarán algunas de sus expresiones que ilustran su visión de la ESI como espacio de aprendizaje: “*Es un taller en donde se aprende mucho*”⁴⁷...*es con algo que aprendemos todos los días.*⁴⁸ *Hay cosas que no sabemos y el taller nos permite saber y aprender más*⁴⁹”. (Entrevista 1, línea 37)

Un momento especial en la entrevista, se dió cuando se le preguntó a Laura si a ella o algún compañero/a le había servido el taller de ESI para expresar o preguntar algo que no se animaba a conversar o a preguntar. Ante esto, relató la experiencia de una compañera que tenía dudas, si estaba embarazada, ya que tenía un atraso en su ciclo menstrual. Describió: “*Justo fue en un taller que estábamos hablando mucho de los cuidados y el retraso de la mujer cuando tenía relaciones y ella ya venía con muchas dudas de que venía como que un mes con retraso. Entonces fue como que... Se animó a preguntar*”⁵⁰. *¿Qué está pasando? Y se animó a preguntarle a solas, porque no se animaba todo el grupo, sino que a preguntarle a la chica que estaba encargada con otra profesora. Y le preguntó qué podía hacer, por ejemplo, y bueno*”⁵¹...(Entrevista 1, línea 77). Acto seguido comenta cómo fue el acompañamiento por parte de la Asesora en Salud: “*La iban asesorando y después le pidieron que se haga el evatest. O sea, se hizo como dos evatest y después se hizo el de sangre y salió que no estaba embarazada. O sea, era para que ella esté tranquila*”⁵².” (Entrevista 1, línea 79).

Esta situación permite advertir que los espacios de ESI no sólo habilitan el abordaje de contenidos generales, sino también la atención de situaciones de salud específicas, en tanto generan condiciones para que los y las estudiantes puedan consultar, plantear inquietudes personales y recibir orientación en relación con su propia experiencia. En este sentido, dicha experiencia pone de relieve la importancia de estos espacios, así como de la intervención de diversos agentes institucionales —como docentes y asesores en salud—, en el acompañamiento de estos procesos,

⁴⁷ Código: es un taller donde se aprende mucho.

⁴⁸ Código: es con algo que aprendemos todos los días.

⁴⁹ Código: el taller nos permite saber y aprender más.

⁵⁰ Código: se animó a preguntar.

⁵¹ Código: consulta a docente sobre “atraso”.

⁵² Código: asesoramiento a estudiante con duda de embarazo.

brindando a los y las estudiantes contención e información que favorezcan el acceso a una atención integral de su salud.

En relación a la ESI, en la entrevista Laura afirmó que para ella es muy necesaria⁵³ y que es importante en todo momento⁵⁴. Sobre esto expresó que tener talleres sirve para hablar, comentando: *“aunque muchos papás que no lo crean ... sirve mucho⁵⁵ porque no todos o no todos los días estamos informados⁵⁶ sobre la ESI o sobre el cuidado sexual o sobre las cosas afectivas. Y tener por lo menos un taller sirve mucho porque no es algo que se habla muy normal⁵⁷ o las generaciones de ahora no se habla muy normal con los padres⁵⁸”*. (Entrevista 1, línea 51). En este fragmento se advierte no sólo una diferenciación entre los contextos en los que se habilita el diálogo —la escuela como espacio donde es posible hablar “normalmente” y el ámbito familiar donde estas conversaciones aparecen más restringidas—, sino también la presencia de otras voces que tensionan la legitimidad de estos espacios. En particular, la referencia a “muchos papás que no lo crean” permite reconocer la existencia de discursos que cuestionan o se oponen a la ESI, frente a los cuales la estudiante posiciona su experiencia, valorando estos espacios como instancias necesarias de información, intercambio y acompañamiento.

Lo expresado por la estudiante se vincula con uno de los propósitos centrales de la Educación Sexual Integral, en tanto política educativa, orientado a garantizar el acceso a conocimientos científicos, actualizados y confiables en el ámbito escolar. Asimismo, pone de relieve la importancia de que estas temáticas sean abordadas pedagógicamente en espacios institucionales, favoreciendo su inscripción en el ámbito público y contribuyendo al resguardo de los derechos de niños, niñas y adolescentes, especialmente frente a situaciones de vulneración que suelen producirse en entornos cercanos.

En consonancia con lo anterior, estos hallazgos dialogan con el estudio llevado a cabo por Romero (2023) en el cual las alumnas entrevistadas, destacaban la “la posibilidad de hablar” que tenían en la escuela, resaltando la importancia de la habilitación del diálogo y la escucha en el vínculo construido entre docentes y estudiantes. De esta manera se destaca lo que sucede en la dinámica relacional, y

⁵³ Código: la ESI es muy necesaria.

⁵⁴ Código: ESI es importante en todo momento.

⁵⁵ Código: aunque muchos papas no lo crean sirve mucho.

⁵⁶ Código: no todos estamos informados.

⁵⁷ Código: tener un taller sirve para hablar.

⁵⁸ Código: no se habla de ESI con los padres.

cómo los vínculos de afecto, confianza y autoridad pedagógica, se vuelven significativos para estudiantes, al permitirles no sólo un espacio de escucha y contención, sino nuevas maneras de abordar conflictos o problemáticas.

Volviendo al caso de Laura y cómo vivenció las propuestas de ESI, menciona que con la ESI aprendés⁵⁹: *“tendríamos ESI una vez a la semana⁶⁰ porque es con algo que aprendemos todos los días.⁶¹ Hay cosas que no sabemos y el taller nos permite saber y aprender más⁶²”*. (Entrevista 1, línea 37). Se puede observar analizando sus reflexiones que para la estudiante la ESI es un espacio de aprendizaje significativo y valioso. Asimismo, agrega que en lo personal le gusta tener talleres de ESI⁶³, ya que es un espacio donde ella y sus compañeros “se sienten cómodos⁶⁴”.

Sobre el final de la entrevista surgieron muchas ideas y propuestas, las cuales fueron agrupadas con el fin de sistematizarlas y presentarlas en dos categorías: propuestas específicas que pensó para el trabajo de la ESI en el primer año de secundaria y propuestas generales. Dentro de la primera clasificación la estudiante propuso incluir talleres donde se trabaje la afectividad⁶⁵, que se aborde el espacio con juegos de ESI⁶⁶ y que al menos cuenten con una propuesta una vez al mes⁶⁷, reforzando la importancia de que se sientan seguros al preguntar⁶⁸ y que puedan interactuar entre ellos⁶⁹. En relación a lo que se denominó “propuestas generales”, se destaca en primer lugar: aumentar la frecuencia de los espacios⁷⁰ y asegurar la continuidad de los talleres⁷¹. Sugirió además que se pueda trabajar en estos espacios con compañeros de otras divisiones⁷², y *“que involucren la ESI en todo lo que puedan⁷³”* (Entrevista 1, línea 101). Se observó de esta manera el interés de la estudiante en que estos espacios se sostengan y que se puedan amplificar el trabajo

⁵⁹ Código: aprendés.

⁶⁰ Código: tendríamos ESI una vez a la semana.

⁶¹ Código: es con algo que aprendemos todos los días.

⁶² Código: el taller nos permite saber y aprender más.

⁶³ Código: Me gusta trabajar lo que es la ESI.

⁶⁴ Código: nos sentimos cómodos.

⁶⁵ Código: Propuesta para 1er año: incluir lo afectivo.

⁶⁶ Código: Propuesta para 1er año: juegos ESI.

⁶⁷ Código: Propuesta para 1er año: un taller de ESI al mes.

⁶⁸ Código: que ellos se sientan seguros al preguntar.

⁶⁹ Código: que interactúen entre ellos mismos.

⁷⁰ Código: propone talleres más seguido.

⁷¹ Código: tendríamos ESI una vez a la semana.

⁷² Código: propone continuar los talleres.

⁷³ Código: propone trabajo con la otra división.

⁷⁴ Código: que involucren la ESI en todo lo que puedan.

de la ESI a través de mayor frecuencia de encuentros y de la transversalización de la ESI en los diferentes espacios curriculares.

5.1.4 Transformaciones Pragmáticas, Relacionales y/o Simbólicas

En este apartado, se propone analizar, en el relato de Laura, cambios o movimientos que den cuenta de transformaciones asociadas a su experiencia de participación en las propuestas de ESI.

Retomando los aportes de Fuks (2016) sobre prácticas sociales transformadoras, consideramos que estas pueden operar en tres dimensiones interrelacionadas: la pragmática (vinculada a acciones concretas y modos de hacer), la relacional (relativa a los vínculos) y la simbólica (asociada a los significados, sentidos y marcos interpretativos).

En la dimensión pragmática, en el relato de Laura se advierten transformaciones vinculadas al fortalecimiento de prácticas de autocuidado en relación con la prevención de infecciones de transmisión sexual y de embarazos no intencionales. Los contenidos trabajados en las propuestas de ESI —especialmente aquellos referidos a métodos anticonceptivos y formas de protección— no permanecen en el plano meramente informativo, sino que se traducen en una ampliación de recursos concretos para la toma de decisiones. Un ejemplo de esto es cuando relata: *“Yo creo que aprendimos sobre el cuidado personal de mujer en sí⁷⁵. Porque hay veces que nosotras no tenemos... mucha noción de cómo cuidarnos, más que la pastilla y otros métodos, pero el conocer que tenemos más métodos⁷⁶ y que el hombre también tiene otros métodos, que no es solamente el preservativo⁷⁷, creo que fue lo que más aprendí⁷⁸. Esto es lo que tiene que ver con cuidarte en cuanto a la prevención de embarazos⁷⁹ y evitar infección de transmisión sexual⁸⁰”*.(Entrevista 1, línea 49).

A partir de los talleres donde se abordaron métodos anticonceptivos, la estudiante refiere haber ampliado su conocimiento respecto de las alternativas disponibles, destacando especialmente el descubrimiento de que “hay más métodos”. En este sentido, se puede hipotetizar que incorporar nuevos saberes permite

⁷⁵ Código: aprendimos sobre el cuidado personal de la mujer.

⁷⁶ Código: conocer que tenemos más métodos.

⁷⁷ Código: aprendizaje sobre métodos anticonceptivos para hombres.

⁷⁸ Código: aprendizaje sobre métodos anticonceptivos.

⁷⁹ Código: prevención de embarazos no intencionales.

⁸⁰ Código: prevención ITS.

modificar el modo de concebir las prácticas de cuidado, incorporando una mirada más integral y corresponsable. Desde esta perspectiva, se puede pensar que la ESI no sólo aporta información, sino que habilita nuevas formas de posicionarse frente a la prevención, configurándose como una práctica social que incide en decisiones relativas al ejercicio de la sexualidad y al cuidado de la salud del estudiantado. Asimismo, se constituye como un espacio que favorece la participación, la conversación y la reflexión, promoviendo procesos de autoconocimiento y de reconocimiento del otro, que resultan significativos en la construcción de vínculos y en la elaboración de sentidos en torno a la sexualidad. Sumado a eso en el relato de Laura se observan transformaciones que pueden comprenderse, en primera instancia, en la dimensión simbólica, aunque con implicancias en el plano relacional.

La estudiante comenta que en el marco del taller sobre afectividad y violencia en las relaciones, realizaron una actividad orientada a distinguir aspectos “positivos” y “negativos” en los vínculos, identificando especialmente como “tóxicas” conductas asociadas al control, tales como “ver con quién estás hablando” o “dejá de seguir a tal persona”. En la entrevista relata: *“uno de los talleres de cuando fue la ESI sobre el afectivo, lo de la violencia y todo eso, teníamos que poner cosas buenas de una relación y como que cosas malas⁸¹. O sea, los pro y los contra de una relación, o los tóxicos y cosas así... en lo tóxico fue como que lo que más me llevé a la hora de decir que a ver con quién estás hablando o deja de seguir a tal persona⁸²”* (Entrevista 1, línea 27).

En este sentido, puede pensarse que estos espacios no sólo permiten identificar determinadas conductas, sino también habilitan la construcción y apropiación de categorías —como la noción de “relaciones tóxicas”— que posibilitan a los y las estudiantes poner en palabras sus experiencias vinculares, problematizarlas y resignificarlas. Asimismo, señala que una misma situación —por ejemplo, que la pareja revise el celular— puede ser interpretada de manera diferente según la experiencia y el posicionamiento de cada persona, reconociendo que “algunos lo pueden codificar como violencia” (Entrevista 1, línea 71).

Este ejercicio grupal parece haber operado como instancia de desnaturalización de prácticas que, en determinados contextos pueden encontrarse legitimadas. De esta manera, se advierte una ampliación del marco de significación

⁸¹ Código: violencia en las relaciones.

⁸² Código: señales de alerta.

desde el cual Laura interpreta las dinámicas vinculares, incorporando nuevas categorías para leer situaciones de control y violencia. Si bien en su discurso no se explicitan modificaciones concretas en sus propios vínculos, la resignificación producida en el plano simbólico constituye una condición de posibilidad para eventuales transformaciones en el nivel relacional, en tanto redefine los criterios desde los cuales se evalúan las interacciones con otros.

5.2. Segundo Caso: “Araceli”

Araceli es una estudiante de 18 años de edad, que al momento de la entrevista se encontraba cursando 6° año en una escuela pública de la ciudad de Paraná donde realizó toda su trayectoria de escolaridad secundaria.

Si bien asiste al mismo establecimiento que Laura, desde su inicio en dicha institución formó parte de otra división, razón por la cual en su escolaridad tuvieron clases con docentes diferentes, pertenece a otro grupo de pares y participó de otras propuestas de ESI.

Se realizó una entrevista en profundidad en la cual se invitó a la joven a reflexionar acerca de su experiencia de participación en las propuestas de ESI.

5.2.1 Propuestas de ESI en su Escuela

Para comenzar el análisis recuperamos el relato de Araceli, sobre cómo se trabaja la ESI en la institución a la que asiste, a fin de conocer cuáles fueron las propuestas que se les proporcionó al estudiantado.

En relación a la organización de la vida institucional (considerada como puerta de entrada para abordar la ESI), coincidió con lo relatado por Laura, mencionando que las clases de Educación física⁸³ y las formaciones las realizan todos juntos (varones y mujeres)⁸⁴, mientras que los baños si están divididos por género⁸⁵ en su escuela. Sobre la disposición de bancos en el aula, comentó que se sientan todos juntos en forma de ronda⁸⁶ o semicírculo.

Sobre la implementación de la ESI, Araceli se remontó a una experiencia en el primer año de su escolaridad secundaria, donde la ESI era abordada en una materia

⁸³ Código: clases de Ed. Física sin división de género

⁸⁴ Código: formación sin división de género.

⁸⁵ Código: baños separados por género.

⁸⁶ Código: bancos en forma de ronda en el aula.

llamada Proyecto Juvenil⁸⁷, comentando que esa materia fue sólo en primer año y que luego no la tuvieron más. A partir de esto, relata que en los años siguientes han trabajado la ESI en talleres⁸⁸ específicos (con docentes referentes de ESI), aclarando en la entrevista que no es materia específica⁸⁹ en la institución a la que asiste (Entrevista 2, línea 69). Teniendo en cuenta su aclaración en el relato, se consulta si le gustaría que la ESI se incorpore como materia específica a lo que responde afirmando: *“Y estaría bueno, aunque sea, no sé, 30 minutos de ESI o una hora, tipo con un módulo, estaría bueno, sí”*⁹⁰ (Entrevista 2, línea 71).

Al indagar sobre la metodología de trabajo en las clases o talleres relató que en ocasiones realizan salidas⁹¹ y que trabajan muchas veces haciendo juegos⁹². Sobre esto, expresó su apreciación: *“los talleres que dan...a mí me gustan, y... la dinámica que tienen para hacer juegos, reflexiones, están buenas, a mí me gustan”* (Entrevista 2, línea 69).

Por otra parte, en diálogo con Araceli le consultamos sobre los temas abordados en las propuestas de ESI de las que participó:

- En un primer momento mencionó haber trabajado en los talleres temáticas tales como: sexualidad⁹³, suicidio⁹⁴ e identidad⁹⁵ (Entrevista 2, línea 16)
- Más adelante agrega que trabajaron sobre violencia de género⁹⁶ (Entrevista 2, línea 23) y violencia en las relaciones⁹⁷. Sobre lo cual comenta: *“trabajamos en violencia de género, relaciones violentas, básicamente en adolescentes y nos explicaron y nos hicieron reflexionar”*⁹⁸ *sobre eso y ponele... Hay veces que estás en una relación violenta y no te das cuenta”*⁹⁹ *o se puede charlar con tu pareja”*¹⁰⁰ *o con lo que sea y se puede llegar a encontrar una solución”*¹⁰¹ *porque capaz que esa persona tampoco se da*

⁸⁷ Código: 1° año: ESI en Proyecto Juvenil.

⁸⁸ Código: ESI en talleres.

⁸⁹ Código: no es una materia específica.

⁹⁰ Código: propuesta de un módulo de ESI.

⁹¹ Código: salidas.

⁹² Código: Juegos.

⁹³ Código: Sexualidad.

⁹⁴ Código: suicidio

⁹⁵ Código: identidad.

⁹⁶ Código: violencia de género.

⁹⁷ Código: violencia en las relaciones.

⁹⁸ Código: nos hicieron reflexionar.

⁹⁹ Código: hay veces que estás en una relación violenta y no te das cuenta.

¹⁰⁰ Código: se puede charlar con tu pareja.

¹⁰¹ Código: se puede llegar a encontrar una solución.

*cuenta de lo que está haciendo*¹⁰²” (Entrevista 2, línea 51). Se desprende de este relato, la idea de que a partir de esta clase, pudo reflexionar sobre las conductas violentas en las relaciones, visualizando la problemática para abordarla desde el diálogo o la búsqueda de soluciones.

- Destacó también que trabajaron en clases sobre emociones¹⁰³ y que en ese taller abordaron la temática de autoestima¹⁰⁴. Reflexionó sobre esto: *“En la secundaria nos centramos más en lo emocional”* (Entrevista 2, línea 49). Realizando una diferenciación entre los temas abordados en su educación primaria (donde como veremos a continuación trabajaron prevención de abusos sexuales¹⁰⁵ y cuidados del cuerpo).

-Temas abordados en primaria: *“en la primaria nosotros sí tuvimos ESI. Me acuerdo, que eran las partes de nuestro cuerpo*¹⁰⁶, *que partes podían tocar otros*¹⁰⁷, *que partes podíamos tocar nosotros*¹⁰⁸ *y está bueno eso. Porque ponele cuando sos chico y, tipo, te pasan cosas que no entendés, eso te sirve para identificar que está bueno que te hagan o que no*¹⁰⁹” (Entrevista 2, línea 47). Se observa nuevamente en Araceli la reflexión sobre los beneficios del taller ya que permite al estudiantado reflexionar e identificar situaciones de abuso, especialmente en la infancia.

- Por último, refiere el abordaje en 5to año sobre infecciones de transmisión sexual¹¹⁰ (ITS) y su prevención¹¹¹ con la docente de Biología (Entrevista 2, línea 57). Este punto se retomará con mayor profundidad en el apartado de Prácticas y vivencias, ya que fue una temática que impactó en Araceli.

Analizando los temas abordados y por tratarse de la misma institución educativa hallamos coincidencias entre los relatos de Laura y Araceli. En ambas entrevistas, las estudiantes mencionan haber trabajado: sexualidad, ITS y violencia en las relaciones. Sin embargo, a diferencia de Laura, Araceli no referencia haber tenido talleres para trabajar la prevención de embarazos no intencionales y los métodos anticonceptivos.

¹⁰² Código: capaz la persona no se da cuenta de lo que hace.

¹⁰³ Código: emociones.

¹⁰⁴ Código: autoestima.

¹⁰⁵ Código: primaria prevención de ASI.

¹⁰⁶ Código: primaria partes del cuerpo.

¹⁰⁷ Código: que partes podían tocar otros.

¹⁰⁸ Código: que partes podíamos tocar nosotros.

¹⁰⁹ Código: te sirve para identificar que está bueno que te hagan y que no.

¹¹⁰ Código: infecciones de transmisión sexual.

¹¹¹ Código: evitar ITS.

Pese a la coincidencia de temáticas trabajadas, se observa cómo diferencia el impacto que tuvo para Araceli los talleres donde trabajaron con la temática de las ITS y el taller donde reflexionaron sobre la violencia en los vínculos. De su relato podemos identificar que en su escolaridad primaria y secundaria, se han incluido algunas propuestas (clases y talleres) que incluyen el trabajo de los aspectos biológicos, psicológicos, sociales y afectivos que propone la Ley N° 26.150.

Hasta el momento en los casos analizados, no hay referencia del trabajo sobre el eje de ejercicio de los derechos. Asimismo, se deduce que a excepción de los temas trabajados con la docente de biología, el resto de las propuestas parece depender de la Referente ESI, que desarrolla clases o talleres específicos, no cumpliéndose la transversalidad en las diferentes materias o espacios curriculares.

En sintonía con lo propuesto por Morgade (2016), si bien en primer año, Araceli relata que trabajaron la ESI en una materia, en el resto de su escolaridad secundaria se observa una coincidencia con lo que los autores refieren como “talleres yuxtapuestos en la currícula”. Sobre los “temas silenciados”, a diferencia del caso anterior, Araceli comenta que trabajó sobre Abuso Sexual Infantil en la escuela primaria. No aparece en la entrevista referencia de trabajo en escuela secundaria sobre otras temáticas como: diversidad sexual, deseo, aborto, prevención de embarazos no intencionales, entre otros.

5.2.2 Participación de los Estudiantes

Uno de los objetivos que se propuso investigar en este trabajo fueron las experiencias de participación de los estudiantes en las propuestas de ESI, razón por la cual se dialogó con Araceli sobre este punto. Del análisis de su relato, se desprende que la participación en las propuestas de ESI puede organizarse en los tres niveles analíticos que emergieron del caso anterior: participación en los talleres, participación como continuidad dialógica y participación como transversalización institucional. Esta reorganización permite poner en diálogo la experiencia de Araceli, con lo identificado en el caso de Laura, observando tanto convergencias como matices diferenciales.

En relación a la participación en los talleres, Araceli refiere que en ocasiones los temas son propuestos por los docentes¹¹² —principalmente por la referente institucional de ESI—, mientras que en otras oportunidades es el grupo quien solicita

¹¹² Código: temas propuestos por docentes.

nuevas jornadas¹¹³, evidenciándose el rol activo y participativo de su grupo. Sobre esto dice: *“con algunos profes, cuando nos dan ese tipo de jornadas que nos gustan, les proponemos hacer otras y casi siempre se cumplen¹¹⁴ y nos re gustan¹¹⁵”* (Entrevista 2, línea 21). Sobre la participación del grupo cuando los temas son propuestos por los docentes comenta que una vez desarrollados o explicados¹¹⁶ se abre el diálogo: *“los temas que nos trajeron, que la mayoría nos trae Vicky (referente de ESI)¹¹⁷... nos trae ella y nos pinta hacer cosas¹¹⁸, poner a hablar o charlar, y Vicky dice, bueno, hacemos esto y esto y empezamos a hablar¹¹⁹”*.

Araceli afirmó que en las jornadas de ESI se pueden comunicar “bien” con sus compañeros¹²⁰, que se llevan bien entre ellos y pueden dialogar de cómo se sienten¹²¹ o de otras temáticas que deseen¹²² (Entrevista 2, línea 19). Aquí se observa un margen de agencia estudiantil, aunque en mayor diálogo con la iniciativa docente que en el caso de Laura. Mientras que en Laura la “mesa de debate” emergió como práctica autoorganizada del grupo, en Araceli la dinámica aparece facilitada por la figura de la referente de ESI.

En relación a su forma de participar, Araceli realizó diversas afirmaciones a lo largo de la entrevista, manifestando su interés y su rol en los talleres. Un ejemplo de esto se dió cuando expresó: *“me gusta participar¹²³ y colaborar con mis compañeros¹²⁴”* (Entrevista 2, línea 29). Agrega más adelante que en su caso se sentía más cómoda hablando¹²⁵ y participando oralmente¹²⁶. Relata que también se sintió a gusto al formar parte de juegos y dinámicas¹²⁷ (Entrevista 2, líneas 33-37), ya que se considera una persona extrovertida, que se anima a preguntar¹²⁸ y opinar¹²⁹ en los talleres.

¹¹³ Código: estudiantes proponen hacer jornadas.

¹¹⁴ Código: casi siempre se cumplen.

¹¹⁵ Código: nos re gustan.

¹¹⁶ Código: nos explican en el momento.

¹¹⁷ Código: temas que trae la referente ESI.

¹¹⁸ Código: nos pinta hacer cosas.

¹¹⁹ Código: docentes permiten el diálogo.

¹²⁰ Código: en jornadas de ESI nos podemos comunicar bien.

¹²¹ Código: podemos hablar de cómo nos sentimos.

¹²² Código: podemos hablar de otras cosas.

¹²³ Código: me gusta participar.

¹²⁴ Código: me gusta colaborar con mis compañeros.

¹²⁵ Código: me gusta más hablar.

¹²⁶ Código: participa oralmente.

¹²⁷ Código: participa en dinámicas o juegos.

¹²⁸ Código: se anima a preguntar.

¹²⁹ Código: se anima a opinar.

En un momento de la entrevista se le consultó si le recomendaría a otras personas que participen y por qué, a lo que responde afirmativamente diciendo: *“es divertido¹³⁰ y aparte, también podés aprender¹³¹ de eso, ¿no? Así que está bueno que participen¹³²”* (Entrevista 2, línea 39). Sobre esta última frase, reflexiona que a ellos les sirve dar ESI, ya que aprenden¹³³ en los talleres. En cuanto a su apreciación personal sobre las propuestas de ESI en su escuela Araceli aseguró: *“los talleres que dan a mí me gustan, y... la dinámica que tienen para hacer juegos¹³⁴, reflexiones¹³⁵, están buenas, a mí me gustan”* (Entrevista 2, línea 69).

Nos pareció interesante indagar si hubo algo que no le gustó en estas propuestas de ESI, a lo que respondió que le disgustaba cuando algún compañero no quería hacer las actividades o trabajar en grupo, ya que eso implicaba para ella tener que insistirle a la persona que trabaje¹³⁶ o bien realizar más actividades sola, sin ayuda¹³⁷ (Entrevista 2, línea 81). De esta manera inferimos a partir de su relato que en el grupo hay diferentes grados de participación en las dinámicas grupales, evidenciándose que hay estudiantes con mayor compromiso y participación para proponer y trabajar en los talleres, mientras que hay otros que no demuestran este interés o deseo. Se observa, de este modo, una heterogeneidad en los grados de implicación dentro del grupo, aspecto que no aparece explicitado en el caso de Laura y que podría configurarse como una subcategoría emergente en el análisis. Esta diferenciación en los niveles de participación resulta consistente con lo planteado por Montero (2004), quien señala que en los procesos participativos interviene una diversidad de actores con distintos grados de compromiso y posicionamiento. En este sentido, la participación no se presenta como una condición homogénea, sino como un continuo en el que pueden coexistir estudiantes con mayor iniciativa y otros con menor grado de implicación en las dinámicas propuestas.

En un segundo nivel, la participación no se agota en el momento del taller sino que se prolonga en el tiempo, a través de los diálogos que surgen luego de los encuentros entre compañeros de curso ¹³⁸. Araceli expresa: *“capaz que otro día o en*

¹³⁰ Código: participar es divertido.

¹³¹ Código: podés aprender.

¹³² Código: está bueno que participen

¹³³ Código: aprendes.

¹³⁴ Código: me gusta la dinámica de juegos.

¹³⁵ Código: me gusta la dinámica de reflexiones.

¹³⁶ Código: tratar de insistir a la persona que trabaje.

¹³⁷ Código: no me gusta hacer todo yo.

¹³⁸ Código: en el aula surgen temas de ESI.

*meses nos acordamos de algo*¹³⁹, *o nos surgen situaciones*¹⁴⁰ *y hablamos y recordamos lo que nos dieron*¹⁴¹ *y nos sirve*¹⁴²” (Entrevista 2, línea 87). Aquí se observa una recuperación posterior de contenidos trabajados, que reaparecen frente a situaciones concretas. Esta continuidad tiene similitudes con el caso de Laura, donde los debates se extendían más allá del dispositivo formal. Sin embargo, hay una diferencia significativa: en Laura la continuidad adoptaba la forma de una práctica recurrente (“mesa de debate”), casi institucionalizada a nivel grupal. En Araceli, en cambio, la continuidad parece más episódica y situacional, vinculada a recuerdos o acontecimientos que activan lo aprendido.

En el tercer nivel, analizamos la participación como transversalización institucional. En el caso de Araceli, aparecen indicios de transversalización cuando refiere que pueden dialogar “bien” entre compañeros sobre cómo se sienten, y que los talleres les permiten comunicarse entre pares (Entrevista 2, línea 19). En este sentido, la participación como transversalización institucional en el caso de Araceli se presenta en un nivel aún incipiente. Si bien emergen indicios de circulación de los contenidos trabajados —principalmente en los intercambios entre pares—, no se configura como una práctica institucional estabilizada que atravesase de manera sostenida distintos espacios escolares. A diferencia de lo observado en el caso de Laura, donde la ESI parecía haberse integrado con mayor naturalidad en la dinámica cotidiana del curso, en Araceli la participación se mantiene fundamentalmente circunscripta al dispositivo específico de los talleres o jornadas, con proyecciones posteriores que dependen más de situaciones puntuales que de una consolidación estructural en la vida institucional.

A fin de representar analíticamente la configuración de la participación en el caso de Araceli, se presenta el siguiente esquema de anillos concéntricos. Este dispositivo gráfico organiza las acciones identificadas en tres niveles interrelacionados —participación durante los talleres, continuidad dialógica y transversalización institucional—, entendidos no como instancias aisladas sino como dimensiones que se articulan dinámicamente en la trama escolar. Desde una perspectiva sistémica, el esquema permite visualizar cómo las prácticas emergen en un dispositivo pedagógico específico y, a partir de allí, pueden expandirse hacia otros

¹³⁹ Código: dialogan cuando se acuerdan de algo dado.

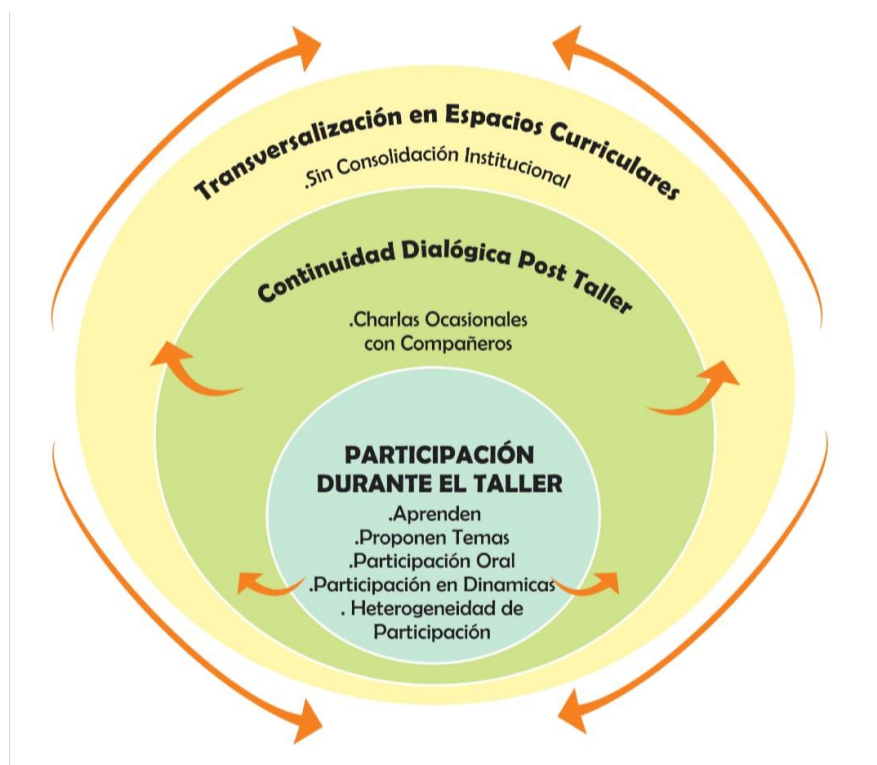
¹⁴⁰ Código: dialogan cuando se acuerdan surgen situaciones.

¹⁴¹ Código: recordamos lo que nos dieron.

¹⁴² Código: nos sirve.

espacios de interacción, aunque con distintos grados de estabilización dentro de la institución.

Gráfico 3: Modalidades de participación en el caso de Araceli



5.2.3 Prácticas y Vivencias

Nos pareció significativo comenzar este apartado, destacando que Araceli manifestó su agrado por las propuestas de ESI que transitó¹⁴³ y que fue lindo para ella poder aprender las temáticas abordadas¹⁴⁴.

En cuanto a cómo significa o describe la ESI, en la entrevista asoció la Educación Sexual Integral con libertad de expresión¹⁴⁵. (Entrevista 2, línea 121). Esta caracterización permite pensar que los espacios de ESI se configuran como instancias específicas en las que se habilita la palabra y el intercambio sobre temáticas que no siempre encuentran lugar en otros momentos de la vida escolar. A su vez, resulta interesante advertir que, si bien la estudiante reconoce estos espacios como ámbitos de expresión, en el contexto de la entrevista se observan ciertas dificultades para profundizar en sus relatos, lo que podría vincularse con una menor

¹⁴³ Código: las clases me gustaron.

¹⁴⁴ Código: fue lindo aprender esas cosas.

¹⁴⁵ Código: ESI=libertad de expresión.

habituaación a la explicitación y elaboración discursiva de estas experiencias. Explicó que para ella la “*ESI abarca todo*”¹⁴⁶, detallando diversas áreas que se trabajan desde la ESI cuando afirmó: “*abarca todo lo que es la salud mental*¹⁴⁷, *la salud sexual*¹⁴⁸ *de la persona y de los jóvenes, jóvenes adultos y niños*¹⁴⁹” (Entrevista 2, línea 10). Más adelante en la entrevista aclara que la ESI no es solo hablar de sexo ¹⁵⁰ (Entrevista 2, línea 45), diferenciándolo de ciertos prejuicios que circulan sobre estas propuestas.

Sobre las prácticas que tienen lugar a raíz de los talleres o clases de ESI, Araceli expresó que en su caso dialoga con su novio sobre las temáticas trabajadas¹⁵¹ (aclaró que su pareja no asiste a la misma institución) y que a raíz de estas conversaciones ambos son muy conscientes en el cuidado¹⁵² asociado a la prevención de las ITS (Entrevista 2, línea 61). La estudiante afirmó que a partir de los talleres de ESI cambió su forma de pensar el cuidado del cuerpo¹⁵³ (Entrevista 2, línea 109).

En relación a las temáticas trabajadas, a lo largo de la entrevista puso énfasis en dos de ellas que retomaremos debido al impacto que generó en la estudiante:

- Infecciones de transmisión sexual (ITS): expresó que su emoción en un primer momento fue de sorpresa¹⁵⁴, ya que desconocía algunas ITS¹⁵⁵. Ante esto reflexiona sobre la importancia del cuidado para la prevención recordando en varios momentos de la entrevista frases como: “*hay que cuidarse*”¹⁵⁶, “*yo me cuido*”¹⁵⁷ y recomendando el cuidado a otros¹⁵⁸. Se observa de esta manera que a raíz de la propuesta trabajada, cambió sus prácticas vinculadas al cuidado del cuerpo y la salud, para prevenir las ITS. La estudiante comentó también que en esos talleres pudo dimensionar la gravedad de algunas infecciones¹⁵⁹.

¹⁴⁶ Código: ESI abarca todo.

¹⁴⁷ Código: ESI abarca la salud mental.

¹⁴⁸ Código: ESI abarca la salud sexual.

¹⁴⁹ Código: salud sexual de niños, jóvenes y adultos.

¹⁵⁰ Código: la esi no es solamente sexo.

¹⁵¹ Código: habla con el novio sobre los talleres.

¹⁵² Código: los dos somos conscientes en el cuidado.

¹⁵³ Código: cambió su forma de pensar el cuidado del cuerpo.

¹⁵⁴ Código: sorpresa ante información de ITS.

¹⁵⁵ Código: desconocimiento de las ITS.

¹⁵⁶ Código: hay que cuidarse.

¹⁵⁷ Código: me cuido.

¹⁵⁸ Código: cuidense.

¹⁵⁹ Código: aprendizaje sobre la gravedad de las ITS.

Se adjunta un relato que ejemplifica lo antes analizado: *“vimos enfermedades de transmisión sexual. Y capaz que vos sabés que las enfermedades de transmisión sexual son malas, pero... fue como que ¡ah!... No me acuerdo si habíamos dado el papiloma humano y son como 200 virus juntos...Por el tema de las enfermedades sexuales es un montón...¡hay un montón de enfermedades¹⁶⁰ sexuales así que hay que cuidarse!”* (Entrevista 2, línea 57).

Por último, agrega que sobre esta temática dialogaron entre compañeros¹⁶¹ de curso.

- Violencia en las relaciones¹⁶²: en este punto, Araceli reflexionó sobre las relaciones violentas de pareja expresando: *“Hay veces que estás en una relación violenta¹⁶³ y no te das cuenta...capaz que esa persona tampoco se da cuenta de lo que está haciendo¹⁶⁴”* (Entrevista 2, línea 51). De esta manera podemos inferir que trabajar esta temática, permite reflexionar y visibilizar las conductas de violencia que pueden estar naturalizadas en las relaciones. Lo antes dicho podría influir en la prevención y el abordaje de estas problemáticas.

Volviendo a la estudiante, reflexiona que en estos casos donde se visibilizan situaciones de violencia se puede dialogar para encontrar soluciones¹⁶⁵. Araceli manifestó que esta temática es algo que la mueve a seguir pensando y reflexionando: *“las relaciones violentas de las personas adultas, eso siempre me queda¹⁶⁶...Es como que vos te quedás ahí, ¿cierto? Pero ¿por qué estás ahí...?”* (Entrevista 2, línea 101).

En un momento de la entrevista, indagamos si a ella o algún compañero, le habían servido los talleres de ESI para preguntar o expresar algo que no se animaba a conversar. Respondió afirmativamente relatando brevemente la vivencia de un compañero de primaria que pudo hablar sobre un abuso sexual que había sufrido¹⁶⁷. Sobre esto expresó que al hablar sobre lo sucedido, su compañero recibió ayuda y

¹⁶⁰ Código: hay un montón de enfermedades.

¹⁶¹ Código: hablo con compañeros sobre ITS.

¹⁶² Código: violencia en las relaciones.

¹⁶³ Código: hay veces que estás en una relación violenta y no te das cuenta.

¹⁶⁴ Código: capaz la persona no se da cuenta de lo que hace.

¹⁶⁵ Código: se puede llegar a encontrar una solución.

¹⁶⁶ Código: continúa pensando en las relaciones violentas.

¹⁶⁷ Código: la ESI ayudó a develar un abuso.

asistencia psicológica¹⁶⁸ por parte de algunos miembros de la institución. Manifestó: *“se han comunicado, les ha servido... la confianza que brindan las tutoras para hablar de eso”* (Entrevista 2, línea 93).

Tanto Laura como Araceli expresaron que el taller ayudó a compañeros al permitirles manifestar algo que les afectaba o preocupaba y a raíz de ello recibieron asesoramiento, acompañamiento y ayuda. De esta manera se puede reafirmar la importancia de desarrollar estas propuestas de ESI en las instituciones educativas, pensando en la prevención, detección e intervención de situaciones complejas que pueden sufrir las y los estudiantes.

Por último, se invitó a Araceli a reflexionar sobre recomendaciones o sugerencias para el abordaje y trabajo de la ESI, sobre lo cual expresó que se podría incluir la ESI en la currícula¹⁶⁹, como una materia: *“estaría bueno, aunque sea, no sé, 30 minutos de ESI o una hora... un módulo, estaría bueno”*¹⁷⁰ (Entrevista 2, línea 71). Al igual que Laura, se observa en Araceli el interés de la estudiante por que se pueda amplificar el trabajo de la ESI a través de mayor frecuencia en los encuentros. Laura enfatiza en realizar talleres en todos los años de secundaria y transversalizar contenidos, mientras que Araceli sugiere la inclusión de la ESI como materia específica de la currícula.

En síntesis, en el relato de Araceli las propuestas de ESI se configuran como experiencias valoradas positivamente, asociadas al aprendizaje, a la posibilidad de expresión y a la apertura de espacios de diálogo tanto en el ámbito escolar como en otros vínculos significativos. La estudiante construye una definición amplia de la ESI, desligada de reduccionismos, y otorga centralidad a temáticas que la interpelaron particularmente, como las ITS y la violencia en las relaciones. Asimismo, emerge la relevancia de los talleres como dispositivos que habilitan la conversación entre pares y con adultos de referencia, generando condiciones de confianza que posibilitan la expresión de situaciones sensibles.

Finalmente, su sugerencia de ampliar la presencia curricular de la ESI da cuenta de una apropiación reflexiva de la propuesta y de la significatividad que estas instancias adquieren en su experiencia escolar.

¹⁶⁸ Código: asistencia psicológica.

¹⁶⁹ Código: propuesta de incluir la ESI en la currícula.

¹⁷⁰ Código: un módulo, estaría bueno.

5.2.4 Transformaciones Pragmáticas, Relacionales y/o Simbólicas

En el caso de Araceli, el análisis permite identificar transformaciones en distintos planos que se articulan entre sí y que dan cuenta de la incidencia de las propuestas de ESI en su vida. Estas transformaciones no se presentan de manera lineal sino como movimientos que involucran prácticas concretas, modos de vinculación y resignificaciones simbólicas.

En el plano pragmático, al igual que en el caso de Laura, se observan modificaciones vinculadas a las prácticas de cuidado. A partir del abordaje de las infecciones de transmisión sexual (ITS), la estudiante refiere haber incorporado mayor información sobre las enfermedades existentes y dimensionado su gravedad. Un ejemplo de esto se da cuando la estudiante comenta: *“el tema de las enfermedades sexuales es un montón, y es como que vos decís, bueno, pero usando esto o cuidándome de esta forma, las prevengo y es como que no ¡hay un montón de enfermedades sexuales!¹⁷¹ así que hay que cuidarse!¹⁷²!”*. Más adelante afirma: *“Me cuido¹⁷³”* (Entrevista 2, líneas 57-59). A lo largo de la entrevista menciona prácticas concretas asociadas al autocuidado, a través de enunciados como “hay que cuidarse” y “yo me cuido”. Asimismo, señala que dialoga con su pareja sobre estas temáticas y que ambos son “muy conscientes”¹⁷⁴ en relación con la prevención. De este modo, se puede observar que el aprendizaje no queda circunscripto al espacio escolar, sino que se proyecta en decisiones y conductas en el ámbito íntimo, evidenciando una apropiación operativa de los contenidos trabajados.

En relación con las transformaciones en el plano relacional, Araceli comenta que dar ESI *“es muy importante porque no sólo da información sobre el cuidado del cuerpo de las personas, sino también de cómo vincularnos¹⁷⁵, de la afectividad¹⁷⁶. Al ser Educación Sexual Integral da muchas herramientas¹⁷⁷”* (Entrevista 2, línea 44). En su enunciación, la estudiante subraya tres dimensiones relevantes: la enseñanza sobre los modos de vinculación, el trabajo en torno a la afectividad y la provisión de “herramientas” para la vida. No obstante, su relato se detiene en esa formulación general y no avanza en la explicitación de cuáles serían concretamente esas

¹⁷¹ Código: hay un montón de enfermedades sexuales.

¹⁷² Código: hay que cuidarse.

¹⁷³ Código: me cuido.

¹⁷⁴ Código: somos conscientes del cuidado.

¹⁷⁵ Código: cómo vincularnos.

¹⁷⁶ Código: afectividad.

¹⁷⁷ Código: da muchas herramientas.

herramientas ni en qué prácticas específicas se traducen. De este modo, el reconocimiento de un potencial impacto relacional queda enunciado, pero discursivamente se agota en la afirmación de su importancia, sin mayor desarrollo narrativo.

El análisis de otros segmentos de la entrevista permite advertir efectos relacionales más concretos vinculados a la posibilidad de habilitar el diálogo y la reflexión en los vínculos. Por un lado, la estudiante relata conversaciones con su novio¹⁷⁸ y con sus compañeros de curso¹⁷⁹ en torno a las temáticas abordadas: *“como te digo, nos surge derivados a clase, pero capaz que otro día o en meses nos acordamos de algo, o nos surgen situaciones¹⁸⁰ y hablamos y recordamos lo que nos dieron¹⁸¹ y nos sirve¹⁸²”* (Entrevista 2, línea 87). De este modo, podría pensarse que la transformación no aparece necesariamente como un cambio abrupto, sino como la apertura de espacios de conversación que inciden en la manera de pensar y tramitar situaciones vinculares, tanto en el ámbito de la pareja como en el grupo de pares.

Por otra parte reconoce que los talleres pueden constituirse en espacios que posibilitan que otros estudiantes expresen situaciones difíciles, como el caso del compañero que pudo hablar sobre un abuso sufrido, ante lo cual recibió asistencia psicológica. En este sentido, la ESI aparece como un dispositivo que no sólo transmite contenidos, sino que incide en la trama vincular al generar condiciones de confianza, circulación de la palabra y búsqueda de ayuda.

Entre las temáticas trabajadas, la violencia en los vínculos adquiere especial relevancia en el relato de la entrevistada. En el caso de Araceli, es posible identificar una transformación de carácter simbólico que, a partir de la reflexión propuesta en los talleres, comienza a incidir en el plano relacional. La estudiante expresa: *“trabajamos en violencia de género, relaciones violentas¹⁸³, básicamente en adolescentes y nos explicaron y nos hicieron reflexionar¹⁸⁴ sobre eso y ponele... Hay veces que estás en una relación violenta y no te das cuenta¹⁸⁵ o se puede charlar con tu pareja¹⁸⁶ o con lo que sea y se puede llegar a encontrar una solución¹⁸⁷ porque*

¹⁷⁸ Código: habla con el novio sobre los talleres.

¹⁷⁹ Código: diálogo entre compañeros.

¹⁸⁰ Código: dialogan cuando surgen situaciones.

¹⁸¹ Código: recordamos lo que nos dieron.

¹⁸² Código: nos sirve.

¹⁸³ Código: violencia en las relaciones.

¹⁸⁴ Código: nos hicieron reflexionar.

¹⁸⁵ Código: hay veces que estás en una relación violenta y no te das cuenta.

¹⁸⁶ Código: se puede charlar con tu pareja.

¹⁸⁷ Código: se puede encontrar una solución.

*capaz que esa persona tampoco se da cuenta de lo que está haciendo*¹⁸⁸” (Entrevista 2, línea 51). Este fragmento evidencia la incorporación de una nueva clave interpretativa para leer los vínculos afectivos, que permite desnaturalizar prácticas y reconocer dinámicas que antes podían pasar inadvertidas. Esta resignificación presenta puntos de convergencia con lo expresado por Laura, quien también refirió que los talleres le posibilitaron repensar los vínculos y advertir conductas o situaciones que previamente no problematizaba.

En ambos relatos se observa que la ESI no sólo transmite contenidos informativos, sino que habilita procesos de reflexión que amplían los marcos simbólicos desde los cuales las estudiantes comprenden las relaciones. De este modo, se configura una transformación que, aunque se inscribe inicialmente en el plano de las significaciones, tiene potencial impacto en las modalidades vinculares, al introducir nuevas formas de nombrar, interpretar y eventualmente intervenir frente a situaciones de violencia. En términos sistémicos, podría pensarse que la introducción de nuevas definiciones de la situación habilita variaciones en las respuestas posibles dentro de la relación, al modificar la lectura que cada participante realiza del intercambio. Así, la transformación simbólica no queda circunscripta al plano discursivo, sino que incide potencialmente en la reorganización de las pautas vinculares.

Por último, se identifica otra transformación de carácter simbólico vinculada a la temática del abuso sexual. Araceli recupera aprendizajes asociados al reconocimiento de los límites corporales y a la diferenciación entre contactos permitidos y no permitidos, señalando: *“la ESI, ayudó en el tema esto de los abusos sexuales.”*¹⁸⁹ *Bueno, ponele en la primaria nosotros sí tuvimos ESI. Me acuerdo, que eran las partes de nuestro cuerpo, que partes podían tocar otros, que partes podíamos tocar nosotros y está bueno eso*¹⁹⁰. *Porque ponele cuando sos chico y, tipo, te pasan cosas que no entendés, eso te sirve para identificar que está bueno que te hagan o que no, ¿me entendés?”* (Entrevista 2, línea 47). Al señalar que la ESI “sirve para identificar qué está bueno que te hagan o qué no”, la estudiante da cuenta de la incorporación de categorías que permiten nombrar y delimitar situaciones potencialmente abusivas. Puede comprenderse como una transformación en el plano

¹⁸⁸ Código: capaz la persona no se da cuenta de lo que hace.

¹⁸⁹ Código: la ESI ayudó en el tema de los abusos sexuales.

¹⁹⁰ Código: primaria prevención de ASI.

simbólico en tanto introduce nuevos significados respecto del cuerpo, el consentimiento y los límites interpersonales. Esta resignificación adquiere relevancia preventiva, al ampliar las herramientas interpretativas disponibles frente a experiencias que, en la infancia, podrían resultar confusas o difíciles de comprender.

En síntesis, las transformaciones identificadas en el caso de Araceli muestran la articulación entre saberes incorporados, prácticas de cuidado, dinámicas vinculares y resignificaciones subjetivas, dando cuenta del alcance que las propuestas de ESI pueden adquirir cuando son vivenciadas como significativas por el estudiantado.

5.3. Tercer Caso: “Maximiliano”

Maximiliano es un estudiante de 18 años que, al momento de la entrevista, cursaba 6° año del nivel secundario en una escuela pública de la ciudad de Paraná, institución en la que realizó la totalidad de su trayectoria escolar secundaria.

A diferencia de los casos presentados anteriormente, la escuela a la que asiste se encuentra ubicada en la zona céntrica de la ciudad y se caracteriza por contar con una matrícula numerosa.

Maximiliano pertenece a la orientación en Ciencias Biológicas y Naturales y señala que su curso está conformado por aproximadamente 30 estudiantes, en su mayoría mujeres. Describe a su grupo como aplicado, característica que adquiere relevancia en su relato, ya que la vincula con las formas de participación que se despliegan en el aula.

Teniendo en cuenta la disponibilidad horaria del estudiante, la entrevista se llevó a cabo de manera virtual, mediante videollamada.

5.3.1 *Propuestas de ESI en su Escuela*

Al inicio de la entrevista, se indagó acerca de la manera en que la Educación Sexual Integral (ESI) es abordada en la escuela a la que asiste, con el propósito de aproximarnos a la comprensión del desarrollo de las propuestas de ESI en su contexto institucional. En este marco, el estudiante relata que durante su escolaridad primaria no tuvo propuestas de ESI¹⁹¹ y que en el nivel secundario, las instancias fueron escasas¹⁹². Asocia esta situación, particularmente en los dos primeros años, con las medidas de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y

¹⁹¹ Código: en primaria nunca tuve ESI.

¹⁹² Código: pocas clases en secundaria.

Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) implementadas durante la pandemia de COVID-19. En este punto, se observa una similitud con lo planteado por Laura, quien refiere también que las propuestas de ESI comenzaron a desarrollarse con mayor presencia luego de la pandemia¹⁹³.

Volviendo a la entrevista con Maximiliano, el estudiante relata cómo fue abordada la ESI en cada año de su escolaridad secundaria: *“yo mi primer año de secundaria, no tuve. ¿Por qué? Porque fue cuarentena¹⁹⁴. Entonces, en segundo año de secundaria estaba recién volviendo, era por burbujas que íbamos en la escuela, y hasta fin de año, no le veía la cara a mis compañeros hace dos años¹⁹⁵. Y recién arrancaron a integrar en tercero, con un par de clases¹⁹⁶. Habré, sinceramente, habré tenido muy pocas clases, voy decir, en toda la secundaria ... Y el año donde más tuve educación sexual integral fue en cuarto, que teníamos cada quince días, teníamos dos veces al mes¹⁹⁷”* (Entrevista 3, línea 12).

Más adelante, al referirse a los últimos años de su trayectoria escolar, agrega: *“Este año, no tuve nada de ESI, creo que no tuve ni una sola clase¹⁹⁸, que yo me acuerde, y después en quinto tuvimos, pero poco¹⁹⁹”* (Entrevista 3, línea 18). Sin embargo, señala que en su escuela cuentan con una tutora de ESI²⁰⁰ que se encuentra disponible para los y las estudiantes²⁰¹, constituyéndose como un espacio al que pueden recurrir cuando desean dialogar²⁰² (Entrevista 3, línea 12).

Al igual que en los dos casos analizados anteriormente, en la escuela a la que asiste Maximiliano la organización de la vida institucional presenta modalidades diferenciadas en relación con el género. Mientras que los baños se encuentran separados por género²⁰³, otras instancias de la dinámica escolar, como las clases de Educación Física²⁰⁴, las formaciones²⁰⁵ y los lugares para sentarse en el aula²⁰⁶ se desarrollan de manera conjunta, sin distinción de género. Desde una lectura

¹⁹³ Código: inicio después de la pandemia.

¹⁹⁴ Código: 1er año sin ESI por ASPO.

¹⁹⁵ Código: 2do año sin ESI por DISPO.

¹⁹⁶ Código: 3er año clases de ESI.

¹⁹⁷ Código: 4to año ESI cada quince días.

¹⁹⁸ Código: 6to año sin ESI.

¹⁹⁹ Código: 5to año pocas clases de ESI.

²⁰⁰ Código: tutora de ESI.

²⁰¹ Código: tutora de ESI a disposición de estudiantes.

²⁰² Código: está ahí por si vos necesitás.

²⁰³ Código: baños separados por género.

²⁰⁴ Código: clases de Ed. Física sin división de género.

²⁰⁵ Código: formación sin división de género.

²⁰⁶ Código: elección de los lugares en el aula.

sistémica, estas configuraciones pueden comprenderse como el resultado de la coexistencia de distintos criterios organizativos que estructuran la vida escolar, en los que se articulan normas institucionales, prácticas históricamente instituidas o validadas y nuevas prácticas cotidianas.

En relación con la modalidad de las propuestas de Educación Sexual Integral (ESI), se observan similitudes con los casos analizados anteriormente, en tanto el estudiante describe que, en su escuela, dichas propuestas se desarrollan principalmente bajo el formato de talleres específicos, en los que se realizan actividades grupales o se participa de charlas puntuales, siendo los mismos esporádicos. Sobre estas propuestas comenta: *“Tuvimos como taller²⁰⁷, de que venía alguna profesora en algún horario, alguno en que no tuviéramos evaluación ni una actividad importante. Venía, y a veces eran charlas²⁰⁸, a veces eran actividades que ella venía con folletos, eran actividades grupales²⁰⁹...Y también tuvimos un par de veces en la sala de video de la escuela de que era alguna charlita²¹⁰ y nos llevaban a sala de video a hablar²¹¹”* (Entrevista 3, línea 22).

Maximiliano al igual que Araceli, menciona el desarrollo de algunos contenidos de ESI en la materia Biología, específicamente vinculados a la prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS)²¹².

De acuerdo a lo que relata el estudiante las propuestas (talleres o charlas) eran planificadas por la docente²¹³ y sobre el final de las mismas se abría el intercambio para plantear dudas o sugerencia de temas: *“iba la profe tenía un plan de no sé, cuarenta minutos, ponele una hora. Entonces, le quedaban veinte minutos, y ella decía: ¿les quedó alguna duda²¹⁴, quieren hablar de algún otro tema²¹⁵? O lo iba desarrollando...ella traía sus propios temas²¹⁶, como en cuarto año, por ejemplo, que era clase por clase, íbamos viendo qué onda”* (Entrevista 3, línea 39). En este fragmento se advierte una organización de la propuesta en la que la participación del estudiantado se habilita principalmente en un momento posterior al desarrollo de los contenidos, quedando inicialmente centrada en la exposición docente. De este modo,

²⁰⁷ Código: talleres específicos.

²⁰⁸ Código: a veces eran charlas.

²⁰⁹ Código: actividades grupales.

²¹⁰ Código: charlas de ESI.

²¹¹ Código: nos llevaban a hablar.

²¹² Código: trabajaron ITS en Biología.

²¹³ Código: clases planificadas por docente.

²¹⁴ Código: espacio para plantear dudas.

²¹⁵ Código: espacio para hablar de otro tema.

²¹⁶ Código: ella traía sus propios temas.

la circulación de la palabra se estructura en tiempos diferenciados, en los que la intervención del grupo aparece condicionada por la secuencia previamente definida.

Otro de los ejes explorados en la entrevista refiere a las temáticas desarrolladas en las propuestas de ESI en las que participó el estudiante. De acuerdo a su relato, trabajaron en estos talleres sobre:

- Métodos anticonceptivos²¹⁷: lo abordaron en un taller, en el cual debían grupalmente anotar los métodos que conocían y luego investigar sobre otros: *“era más sobre el cuidado personal²¹⁸, sobre cómo funcionaba también los medicamentos²¹⁹, los días después de cuidado²²⁰, precuidado”*(Entrevista 3, línea 28). Más adelante agrega: *“Yo no sabía lo que existían los parches para las mujeres, ni que existía, creo que es el DIU o el chip que va en el brazo creo, yo no sabía que existía esto”²²¹* (Entrevista 3, línea 53). De esta manera se puede observar como el taller, le permitió al entrevistado ampliar la información disponible sobre métodos anticonceptivos femeninos.

A su vez, Maximiliano comenta que los talleres le permitieron tomar conciencia del cuidado del propio cuerpo y la importancia del uso de preservativos. Relata que aconseja a sus amigos en estas prácticas de cuidado: *“me concientizo un poco más sobre cómo cuidarme a mí mismo²²², y de la importancia que tiene cuidar mi cuerpo²²³, y cuidar a mis amigos también²²⁴. Tipo decirles, no seas boludo, tené cuidado con esto. Si va a estar con alguien, por más de que tome pastilla, tenga el parche o lo que sea, de que igualmente use preservativos²²⁵”* (Entrevista 3, línea 99). Sobre estas prácticas de cuidado personales y relacionales, nos explayaremos más adelante en el apartado de Transformaciones.

- Prevención²²⁶ de infecciones de transmisión sexual (ITS)²²⁷: a lo largo de la entrevista, Maximiliano comenta que este tema lo abordaron tanto en los talleres de ESI como en la materia de Biología. Sobre esto expresa: *“hicimos*

²¹⁷ Código: aprendizaje sobre métodos anticonceptivos.

²¹⁸ Código: cuidado personal.

²¹⁹ Código: efectos de medicamentos.

²²⁰ Código: días después de cuidado.

²²¹ Código: desconocimiento de métodos anticonceptivos.

²²² Código: concientización del autocuidado.

²²³ Código: importancia de cuidar mi cuerpo.

²²⁴ Código: importancia de cuidar a los amigos.

²²⁵ Código: intervención preventiva entre pares.

²²⁶ Código: prevención.

²²⁷ Código: infecciones de transmisión sexual.

exposiciones (que tuvimos el año pasado), sobre enfermedades de transmisión sexual” (Entrevista 3, línea 28). En relación a esta temática hace una crítica, vinculada a la forma de abordaje, demandando una mayor profundidad en el desarrollo de estos contenidos: *“Por ejemplo, a nosotros nos decían se tienen que cuidar por tal cosa, les puede dar una enfermedad, pero no desarrollaban tanto de la enfermedad...le tienen que poner onda y darse cuenta de que esto es importante, porque le puede pasar a cualquiera.”* (Entrevista 3, línea 97).

Al indagar por otros temas abordados en las propuestas de ESI, como la afectividad, los vínculos o el deseo, Maximiliano señala que dichas temáticas fueron trabajadas en pocas ocasiones y de manera superficial, expresando que se abordaron *“muy por arriba”* (Entrevista 3, líneas 29-30). En su relato, estos ejes no aparecen desarrollados ni retomados como aspectos significativos de su experiencia de participación, a diferencia de Laura y Araceli, quienes mencionaron trabajar los vínculos en las propuestas de ESI.

En este caso, observamos que adquieren centralidad temáticas tales como los métodos anticonceptivos, la prevención de infecciones de transmisión sexual y el cuidado del cuerpo desde una lógica biologicista- sanitaria. El predominio de estos contenidos resulta consistente con los antecedentes revisados, en los que se presenta que el desarrollo de propuestas de ESI en el ámbito escolar tienden a priorizar dimensiones preventivas y biológicas por sobre otros ejes vinculados a la afectividad, el deseo, la sexualidad integral, los derechos, entre otros.

Haciendo una integración de los casos analizados hasta el momento se puede reconstruir como característica común: la modalidad de abordaje, caracterizada como instancias puntuales, desarrolladas en espacios específicos — clases o talleres— sin continuidad sostenida a lo largo del tiempo.

En relación con la transversalidad de los contenidos de ESI en los distintos espacios curriculares, tanto Maximiliano como Araceli refieren haber abordado alguna temática únicamente en la asignatura de Biología (prevención de ITS). Este dato permitiría advertir una implementación acotada de la propuesta, en tensión con lo establecido por la normativa vigente respecto de la incorporación transversal de la ESI en las diversas áreas de la currícula escolar.

En síntesis, el relato de Maximiliano da cuenta de una implementación discontinua y esporádica de la ESI en su escuela, con mayor presencia en

determinados años y bajo la modalidad de talleres o charlas puntuales, sin una continuidad sostenida. La pandemia aparece como un factor que incidió en la escasa presencia inicial de estas propuestas.

En cuanto a los contenidos, como mencionamos anteriormente predominan los métodos anticonceptivos y la prevención de infecciones de transmisión sexual, abordados desde una perspectiva principalmente biologicista, mientras que otros ejes como la afectividad o el deseo se trabajan de manera superficial. Esta modalidad, similar a la observada en los casos anteriores, evidencia una transversalidad limitada y una implementación fragmentaria de la ESI en el contexto institucional.

5.3.2 Participación de los Estudiantes

En este apartado, teniendo en cuenta nuestros objetivos analizaremos las experiencias de participación en propuestas de ESI que describe Maximiliano a lo largo de la entrevista.

Partiendo del análisis de su relato se observa una predominancia de la participación circunscripta a las propuestas de ESI, categoría que fué denominada participación durante los talleres.

Para comenzar, retomamos aquellos fragmentos en los que el joven refiere a su modalidad de participación individual. En este sentido, expresa: “Yo, sinceramente, era más de escuchar a mis compañeros²²⁸ que tenían y sabían mucho más que yo” (Entrevista 3, línea 32). Su relato permite complejizar esta primera afirmación, ya que señala que su participación se encontraba condicionada por las dinámicas propuestas²²⁹ (Entrevista 3, líneas 34-35). Así, cuando los talleres adoptaban un formato predominantemente expositivo, su intervención se limitaba a la escucha²³⁰; en cambio, en aquellas dinámicas que habilitaban el intercambio tendía a participar de manera más activa. En esta misma línea, Maximiliano agrega un recuerdo que permite ampliar la comprensión de su participación en las clases de ESI: “Participaba en clases²³¹, en un año que éramos más chicos, había temas en los que nos reíamos, decíamos ¡ah mira esto!... pero le daba importancia porque son enfermedades y son del cuidado personal sobre todo. Entonces, tenés que estar

²²⁸ Código: yo era más de escuchar a mis compañeros.

²²⁹ Código: participación de acuerdo a dinámicas.

²³⁰ Código: escuchar.

²³¹ Código: participaba en clases.

atento²³² y participar²³³ creo yo” (Entrevista 3, línea 51). Este fragmento resulta significativo porque muestra que su implicación estaba atravesada por el sentido que atribuía a los contenidos trabajados. Si bien reconoce un clima distendido (propio de la edad y del grupo), simultáneamente jerarquiza la temática en términos de cuidado y responsabilidad personal, lo que parece operar como fundamento de su disposición a estar atento y participar.

A nivel grupal, Maximiliano comenta que la participación del grupo se caracteriza por la aprobación de las propuestas diseñadas por la docente y la ejecución de dichas actividades: *“La profe era más de llevar su tema²³⁴, los chicos compartían²³⁵, podía desviarse un poco, si querían hablar de otra cosa²³⁶, pero era más que la profe llevara y estuviera bien visto lo que quería que hiciéramos ese día y lo íbamos haciendo²³⁷”* (Entrevista 3, línea 41). En este punto se advierten diferencias respecto de lo señalado por Laura y Araceli. Mientras que en el caso de Maximiliano la organización de las propuestas aparece predominantemente centrada en la iniciativa docente —aun cuando se habilitan ciertos desvíos o intervenciones del grupo—, en los relatos de las otras estudiantes se describe una dinámica más horizontal en la definición y propuesta de los contenidos. Allí, en algunas oportunidades son los docentes quienes proponen los temas, y en otras son los propios estudiantes quienes sugieren jornadas o ejes a trabajar, lo que da cuenta de una mayor incidencia del grupo en la planificación y orientación de las propuestas.

Una cuestión relevante a destacar es lo expresado por el entrevistado en relación con el clima de las charlas y los intercambios grupales, en los que participa el curso en su conjunto. En este sentido, señala: *“dentro de todo, todos le ponían onda²³⁸, dentro de todo respeto mutuo²³⁹ y nunca comentario fuera de lugar²⁴⁰”* (Entrevista 3, línea 37).

En el marco de las actividades grupales, Maximiliano destaca especialmente aquellas dinámicas organizadas en ronda. Al describir las consignas y modalidades de trabajo implementadas en estas propuestas, se puede advertir una mayor

²³² Código: tenés que estar atento.

²³³ Código: tenés que participar.

²³⁴ Código: clases planificadas por docente.

²³⁵ Código: los chicos compartían.

²³⁶ Código: flexibilidad para hablar de otros temas.

²³⁷ Código: realización de propuesta.

²³⁸ Código: todos le ponían onda.

²³⁹ Código: respeto mutuo.

²⁴⁰ Código: nunca comentario fuera de lugar.

implicación del estudiantado en el proceso (en comparación con aquellas instancias de carácter más expositivo). Sobre esto expresa: *“habían actividades que eran en ronda²⁴¹, tipo, nos íbamos sentando en ronda, y teníamos que ir hablando²⁴², no me acuerdo si de anécdotas...teníamos que ir contando experiencias²⁴³ o si teníamos conocimiento de algunas palabras que estén relacionadas a eso²⁴⁴”* (Entrevista 3, línea 24). En otro fragmento relata: *“eran actividades grupales, que teníamos que, en un papel, tener que anotar lo que sabíamos²⁴⁵ del texto, o por lo menos investigar²⁴⁶”* (Entrevista 3, línea 22). Si bien el clima grupal que describe Maximiliano se caracteriza por el respeto y el cumplimiento de las actividades propuestas, el joven señala que los intercambios en torno a la ESI no se extienden más allá del espacio formal del taller, lo que sugiere una circulación limitada del diálogo en otros ámbitos escolares. En el análisis no se advierte una extensión sostenida del diálogo más allá del espacio formal del taller ni una transversalización institucional consolidada, lo que permite inferir que, en este caso, la participación se mantiene mayormente situada en el momento pedagógico puntual en el que se desarrolla la propuesta.

Esta situación contrasta con lo expresado por Laura y Araceli, quienes describen la ESI como un espacio de mayor apertura, donde los intercambios continúan entre pares incluso fuera de las instancias específicas de trabajo.

En el relato de Maximiliano emerge una subcategoría que permite complejizar la comprensión de la participación individual y grupal durante los talleres, que decidimos denominar: Condiciones relacionales y pedagógicas de la participación. A lo largo de la entrevista, la participación no se presenta como una disposición individual estable, sino como un fenómeno situado, dinámico, relacional y dependiente de múltiples dimensiones que se articulan entre sí. De esta manera, la participación se configura como una co-construcción del sistema aula, que involucra a estudiantes y sus docentes, la cual va a depender de aspectos tales como la confianza, las características del grupo y la dinámica pedagógica, entre otros aspectos.

A continuación se presentan en el siguiente apartado los hallazgos relacionados con esta categoría emergente.

²⁴¹ Código: actividades en ronda.

²⁴² Código: teníamos que ir hablando.

²⁴³ Código: teníamos que ir contando experiencias.

²⁴⁴ Código: socializar conocimientos.

²⁴⁵ Código: anotar lo que sabíamos.

²⁴⁶ Código: investigar.

5.3.2.1 Condiciones Relacionales y Pedagógicas de la Participación.

- La confianza como condición relacional: en el relato de Maximiliano, la confianza es presentada como una condición relacional central para la participación y la habilitación personal a compartir sus experiencias. Esta confianza se presenta como una experiencia selectiva y situada, que se construye a partir de vínculos específicos, sostenidos en la trayectoria compartida, la cercanía cotidiana y la horizontalidad en el intercambio. El estudiante delimita con claridad los alcances y límites de dicha confianza, señalando que no habilita necesariamente el abordaje de temáticas vinculadas a la sexualidad, especialmente cuando se trata de experiencias íntimas.

Un ejemplo de lo antes dicho, se da cuando Maximiliano plantea ciertas dificultades para abordar temas íntimos en el marco de los talleres, señalando la falta de confianza tanto con la docente como con algunos pares: *“También es difícil abrirse²⁴⁷, porque capaz que no con todo el curso te llevas dentro de todo bien²⁴⁸, o no tenés la suficiente confianza, y también que no tenés la suficiente confianza²⁴⁹ de hablar de relaciones sexuales con tus amigos, que es una persona que ves todos los días y no te gusta²⁵⁰, imagínate con un profesor que no lo conoces nada²⁵¹”* (Entrevista 3, línea 75). Esta diferencia podría vincularse —a modo de hipótesis— con la modalidad de implementación de las propuestas, ya que los talleres aparecen como instancias aisladas y atravesadas por cambios en la figura docente, lo que podría obstaculizar la construcción de un clima de confianza sostenido en el tiempo. Maximiliano expresa en relación a los docentes que dictaban el taller: *“Siempre alguien distinto²⁵², no, pero me acuerdo que tuve dos o tres²⁵³”* (Entrevista 3, línea 77). Asimismo, Maximiliano señala que en la escuela sí conversa con algunos preceptores y docentes con quienes ha construido un vínculo mayor confianza. En esos intercambios refiere dialogar sobre cuestiones vinculadas a vínculos afectivos, “amores” o situaciones cotidianas

²⁴⁷ Código: es difícil abrirse.

²⁴⁸ Código: falta de confianza con el curso.

²⁴⁹ Código: no tenés la suficiente confianza.

²⁵⁰ Código: inhibición para hablar de sexualidad con pares.

²⁵¹ Código: inhibición frente a figuras desconocidas.

²⁵² Código: siempre alguien distinto.

²⁵³ Código: cambios de docentes.

entre pares. No obstante, aclara que no aborda aspectos que considera íntimos (Entrevista 3, línea 87).

Resulta significativo que, si bien Maximiliano refiere no hablar de sexualidad en la escuela por no tener confianza para hablar delante del grupo y de la docente, en la entrevista señala que estas conversaciones tienen lugar con algunos familiares²⁵⁴ y con su mejor amigo²⁵⁵. Afirma que con estas personas de su círculo íntimo conversa sobre diversas temáticas: *“Cuidados más con mi padre²⁵⁶ y con mi tío²⁵⁷, que es como mi segundo papá. Relaciones personales más con mi mejor amigo. Y lo demás, dentro de todo un poquito, me da consejos, porque ya es más grande mi primo²⁵⁸ por parte mi papá, que es como mi hermano más grande”* (Entrevista 3, líneas 82-83). Estas conversaciones no emergen como continuidad de las propuestas de ESI, sino como prácticas externas al dispositivo. Este contraste permite advertir que el silencio en el espacio áulico no responde a una imposibilidad general de abordar la temática, sino que se configura en función del contexto relacional en el que dicha conversación tiene lugar.

- Modalidad pedagógica y participación: Maximiliano señala que su disposición a participar no depende únicamente del contenido abordado, sino del modo en que la clase se organiza y se desarrolla. En sus palabras: *“depende también del dinamismo de la clase²⁵⁹, creo yo. Porque por ejemplo, las clases que eran más de participar, que eran en ronda, ahora con los papeles o teníamos que investigar, era un poco más divertido²⁶⁰. En cambio, si la profe venía, se para enfrente del aula, se ponía a hablar, ir preguntando, era más embole de decir, no tengo muchas ganas de dar bola, y bueno, eso²⁶¹”* (Entrevista 3, línea 43). En este sentido, el interés aparece vinculado a la modalidad pedagógica adoptada²⁶². Incluso amplía esta apreciación más allá de la ESI, al afirmar: *“Yo no solo creo que es así en ESI, sino que con todos los profesores”* (Entrevista 3, línea 45), lo cual permite comprender que

²⁵⁴ Código: habla de sexualidad con la familia.

²⁵⁵ Código: charla con el mejor amigo.

²⁵⁶ Código: charlas de cuidado con el padre.

²⁵⁷ Código: charlas de cuidado con mi tío.

²⁵⁸ Código: charlas con el primo.

²⁵⁹ Código: participación de acuerdo a dinámicas.

²⁶⁰ Código: las clases para participar eran divertidas.

²⁶¹ Código: desinterés.

²⁶² Código: interés de acuerdo a la propuesta.

la participación se inscribe en una lógica pedagógica más amplia y no exclusiva de esta área.

Asimismo, dentro de esta misma categoría, emerge el componente actitudinal del docente como variable significativa. Maximiliano refiere que la predisposición del profesor y el modo en que se posiciona frente al grupo inciden en el clima áulico y en la disposición a intervenir: *“depende mucho de cómo está el profesor²⁶³ y las ganas que demuestra”²⁶⁴* (Entrevista 3, línea 45). A modo de ejemplo, menciona una docente de Lengua con la cual participaban y se sentían a gusto, evidenciando cómo la actitud docente configura un entorno que puede habilitar o desalentar la participación grupal.

- Configuración grupal de la participación: Además de la modalidad pedagógica y la actitud docente, Maximiliano introduce un tercer elemento que incide en la participación: la disposición colectiva del grupo. En su relato expresa: *“depende de la voluntad que muestran los chicos²⁶⁵, porque yo creo que en mi curso le damos bola, porque somos más aplicados²⁶⁶, pero si lo llevo, no sé, a un chico de cuarto, que está en el curso donde todos repiten, que nadie le pone onda, capaz que no quieren ni siquiera participar ni escuchar²⁶⁷”* (Entrevista 3, línea 45). De este modo, la participación no aparece como una decisión individual aislada, sino como un fenómeno que se construye en interacción con la configuración grupal. La “voluntad” atribuida al curso, el clima académico y la actitud colectiva emergen como variables que pueden habilitar o desalentar la participación en la propuesta.

Mientras que en el caso de Araceli la heterogeneidad se observa al interior del grupo, en el relato de Maximiliano la diversidad en los grados de participación se desplaza hacia una comparación entre cursos, evidenciando que la implicación no solo varía entre sujetos sino también entre configuraciones grupales. Esta lectura resulta coherente con lo planteado por Montero (2004), quien sostiene que los procesos participativos involucran distintos niveles y grados de compromiso según los actores y los contextos en los que se desarrollan. Desde esta perspectiva, el grupo puede comprenderse

²⁶³ Código: participación depende del profesor.

²⁶⁴ Código: participación depende de la actitud del profesor.

²⁶⁵ Código: participación depende de la voluntad de los estudiantes.

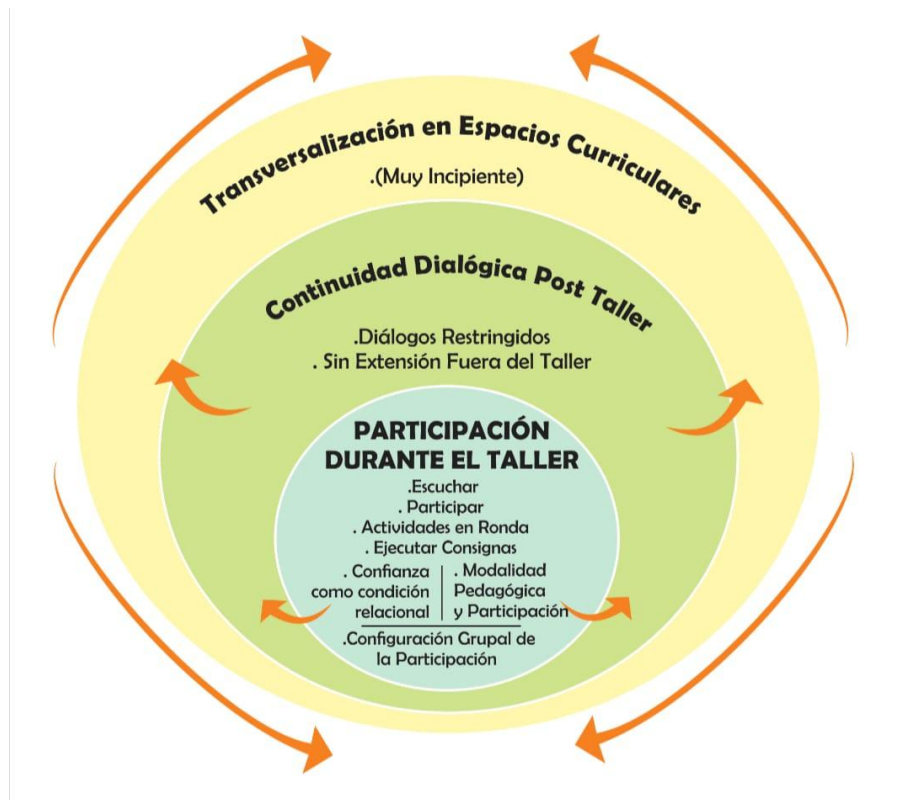
²⁶⁶ Código: participación depende del rendimiento académico.

²⁶⁷ Código: participación depende del curso.

como un marco regulador de las conductas participativas, en tanto configura un entramado relacional que habilita, modula o desalienta las posibilidades de escucha, intervención y compromiso. La participación no emerge así como una disposición individual aislada, sino como un fenómeno situado que se construye en interacción con la cultura grupal y las dinámicas colectivas que atraviesan al sistema aula.

Con el objetivo de sintetizar gráficamente la configuración de la participación en el caso de Maximiliano, se presenta el siguiente esquema de anillos concéntricos. El mismo organiza los hallazgos en tres niveles analíticos —participación durante los talleres, continuidad dialógica y transversalización institucional—, permitiendo visualizar la predominancia del primer nivel y la menor consolidación de los restantes. Asimismo, en el núcleo se incorporan las subcategorías emergentes vinculadas a las condiciones relacionales, pedagógicas y grupales que configuran la participación, evidenciando que esta no se presenta como una disposición individual estable, sino como un fenómeno situado y condicionado por la dinámica del sistema aula.

Gráfico 4: Modalidades de participación en el caso de Maximiliano



5.3.3 Prácticas y Vivencias

En continuidad con lo señalado en los casos de Laura y Araceli, en el relato de Maximiliano también emerge la idea de que las propuestas de ESI constituyen un espacio que posibilita el aprendizaje²⁶⁸.

Si bien su participación oral aparece condicionada por distintos factores, reconoce que algunas clases le resultaron significativas en términos de incorporación de contenidos nuevos. En sus palabras: *“Algunas clases me sirvieron para aprender²⁶⁹ algún par de temas de yo no conocía²⁷⁰, y que lo terminé aprendiendo por ahí capaz”* (Entrevista 3, línea 32).

En cuanto a la manera en que vivenció estos talleres, y en continuidad con lo desarrollado en la categoría sobre la propuesta pedagógica y la participación, Maximiliano establece una diferencia significativa según la dinámica adoptada en el aula. Señala que las clases que “estaban buenas” eran aquellas que implicaban participación activa, instancias de intercambio y trabajo compartido, las cuales resultaban más entretenidas y favorecían su implicación.

Por el contrario, cuando la modalidad se centraba en la exposición docente —con el profesor ubicado al frente del aula y conduciendo la clase de manera predominantemente unidireccional— refiere experimentar aburrimiento y menor disposición a participar. En sus palabras: *“las charlas algunas estaban buenas²⁷¹, otras eran de que la profe entraba, se ponía a hablar, algunos le prestaban atención y otros no²⁷²... esas sí eran una embole²⁷³, pero había otras charlas, por ejemplo, la que tuvimos la ronda, de que era sacar papелitos, ir investigando, teníamos que responder y contar al grupo lo que nos había tocado a cada uno y tener que explicarle a los que les tocaron otra enfermedad, por ejemplo, cómo funcionaba, estaba bueno²⁷⁴”* (Entrevista 3, línea 33).

De este modo, la experiencia aparece vinculada al modo en que se organiza la interacción y la propuesta en el espacio áulico, por lo que se podría pensar que el componente relacional y participativo incide en la forma en que la propuesta es significada.

²⁶⁸ Código: aprendés.

²⁶⁹ Código: algunas clases me sirvieron para aprender.

²⁷⁰ Código: aprender temas desconocidos.

²⁷¹ Código: algunas charlas estaban buenas.

²⁷² Código: aburrimiento cuando solo algunos escuchan.

²⁷³ Código: aburrimiento cuando sólo habla el profe.

²⁷⁴ Código: interés en charlas participativas.

En el transcurso de la entrevista se indagó también sobre el sentido que el estudiante atribuye a la implementación de la ESI en la escuela. Al respecto, señala que estas propuestas resultan importantes por dos motivos. Por un lado, las vincula con la etapa vital que atraviesan los estudiantes, entendida como un momento de cambios y aprendizajes significativos. Por otro lado, asocia la ESI con un fin preventivo, centrado en el cuidado y la protección de la salud. El estudiante destaca la importancia²⁷⁵ de estos aspectos: *“Porque en general los chicos que están comenzando a conocer, no solo ellos, ellos mismos principalmente que arrancan a conocer su cuerpo”²⁷⁶, comienzan a desarrollarse más²⁷⁷, comienzan a tener otro tipo de charlas con sus amigos²⁷⁸, comienzan... las hormonas crecen también²⁷⁹, y ¿cómo es? Y son momentos donde creo que en la adolescencia más importa que se comience a concientizar²⁸⁰ sobre todo lo que puede contraer, todo lo malo que puede tener”* (Entrevista 3, línea 61). Al igual que Laura, refiere que los espacios de ESI, son importantes ya que no se habla siempre de estas temáticas con los padres: *“esto capaz que le da vergüenza hablarlo con los padres o con algún cercano, no lo sé y dice: ¡bueno, por lo menos lo escucho acá o lo hablo acá²⁸¹”* (Entrevista 3, línea 101).

Centrando nuestra mirada en las prácticas que se despliegan a partir de los talleres hallamos como diferencia que tanto Laura como Araceli, refieren que los temas abordados en los talleres continuaban circulando en conversaciones posteriores entre compañeros. En cambio, Maximiliano señala que en su curso no suelen retomar ni dialogar sobre lo trabajado una vez finalizada la clase²⁸² (Entrevista 3, línea 63). No obstante, esto no implica que la experiencia quede limitada únicamente al espacio escolar. En su relato aparece una apropiación individual del aprendizaje que se proyecta hacia el ámbito familiar, al señalar: *“A ver, yo a mi hermano personalmente le he dicho: ¡en las charlas de ESI presta atención!²⁸³, son cosas que tipo, por más que digas, ¡uh, me las sé todas!, hay cosas que terminás aprendiendo, porque todo el tiempo se aprende algo²⁸⁴, algo nuevo²⁸⁵”* (Entrevista 3, línea 69). Lo antes dicho, por

²⁷⁵ Código: es importante la ESI.

²⁷⁶ Código: comienzan a conocer su cuerpo.

²⁷⁷ Código: desarrollo corporal.

²⁷⁸ Código: nuevas charlas.

²⁷⁹ Código: cambios hormonales.

²⁸⁰ Código: importancia de concientizar en la adolescencia.

²⁸¹ Código: ESI como espacio de escucha y diálogo.

²⁸² Código: no hablan de ESI después del taller.

²⁸³ Código: consejo al hermano: en ESI prestá atención

²⁸⁴ Código: todo el tiempo se aprende algo.

²⁸⁵ Código: aprendés.

su relevancia en la dimensión relacional, será retomado en el apartado de Transformaciones.

Por último, se invitó a Maximiliano a reflexionar sobre recomendaciones o sugerencias para el abordaje y trabajo de la ESI, sobre lo cual expresó: “*está bueno que sea capaz cada 15 días*²⁸⁶” (Entrevista 3, línea 105), coincidiendo con los casos anteriores en la ampliación de la frecuencia.

En síntesis, la experiencia de Maximiliano en las propuestas de ESI se configura como un espacio de aprendizaje cuya significatividad se encuentra mediada por la organización de la interacción en el aula. Las dinámicas participativas favorecen su implicación, mientras que las modalidades expositivas tienden a generar menor interés. Atribuye a la ESI un sentido preventivo vinculado a la etapa adolescente y la reconoce como un ámbito relevante para abordar temáticas que no siempre se dialogan en la familia. Aunque, a diferencia de los otros casos, los contenidos no continúan circulando entre pares, se advierte una apropiación individual que se proyecta hacia el entorno familiar. Finalmente, expresa la necesidad de mayor continuidad en la frecuencia de estas propuestas.

5.3.4 Transformaciones Pragmáticas, Relacionales y/o Simbólicas

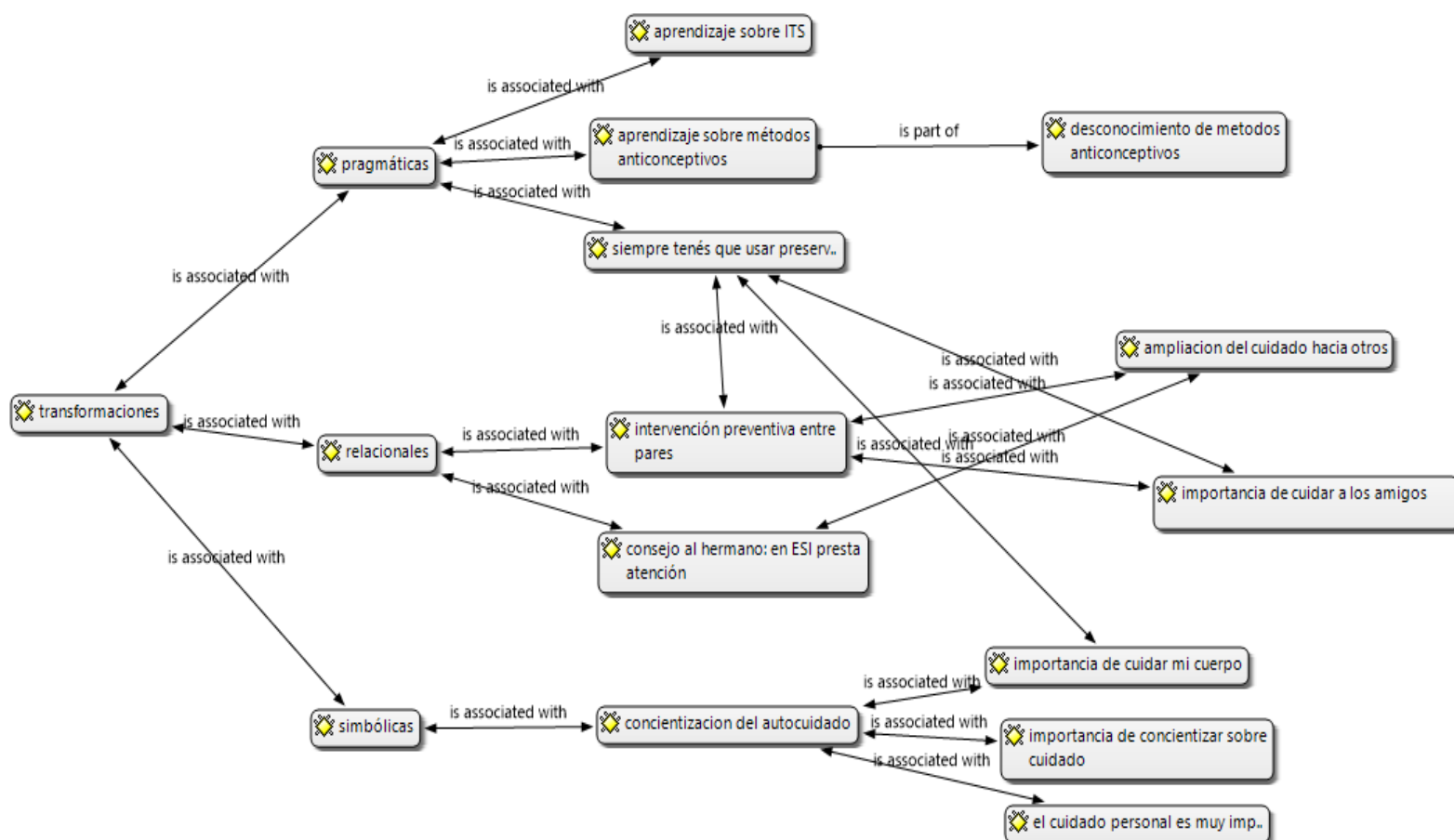
En este apartado se propone analizar las transformaciones que emergen en el relato de Maximiliano a partir de su participación en las propuestas de ESI, atendiendo a tres dimensiones interrelacionadas: la pragmática, la relacional y la simbólica.

Desde una perspectiva sistémica, dichas transformaciones no se comprenden como efectos lineales o individuales, sino como movimientos que se producen en la trama de interacciones del sistema escolar de la cual el estudiante forma parte. En este sentido, se examinarán aquellos cambios que se expresan en sus prácticas concretas (dimensión pragmática), en la configuración de sus vínculos con otros (dimensión relacional), y en los sentidos y significados que atribuye a la ESI (dimensión simbólica), procurando reconocer tanto continuidades como desplazamientos en su experiencia.

Con el objetivo de analizar los hallazgos en el relato de Maximiliano sobre estas dimensiones se elaboró una red en el software ATLAS.ti, que se presenta a continuación:

²⁸⁶ Código: propuesta de taller cada 15 días.

Red 2: Transformaciones (Caso 3)



Dentro de las transformaciones pragmáticas, se recupera lo expresado por Maximiliano en relación con el aprendizaje de métodos anticonceptivos, en tanto constituye una práctica concreta orientada a la prevención de embarazos no intencionales. Al respecto, señala: “Yo no sabía que existían los parches para las mujeres, ni que existían, creo que es el DIU o el chip que va en el brazo creo, yo no sabía que existía esto²⁸⁷” (Entrevista 3, línea 53). Más adelante agrega: “por más que la mujer tome pastillas o tenga el DIU o se cuide, siempre tenés que usar preservativo²⁸⁸” (Entrevista 3, línea 57). Esta afirmación pone de relieve la incorporación de un criterio preventivo vinculado no solo a la anticoncepción, sino también a la prevención de infecciones de transmisión sexual²⁸⁹, evidenciando la apropiación de otra práctica concreta de autocuidado.

²⁸⁷ Código: desconocimiento de métodos anticonceptivos.

²⁸⁸ Código: siempre tenés que usar preservativo.

²⁸⁹ Código: aprendizaje sobre ITS.

En relación con las transformaciones relacionales o vinculares, en el relato de Maximiliano se advierte que, a partir de los aprendizajes construidos en las propuestas de ESI, se despliegan prácticas de reflexión, consejo y cuidado en sus vínculos con pares y en el ámbito familiar, particularmente con su hermano. Sobre esto expresa: *“yo a mi hermano personalmente le he dicho: ¡en las charlas de ESI presta atención!²⁹⁰, son cosas que tipo, por más que digas, ¡uh, me las sé todas!, hay cosas que terminás aprendiendo²⁹¹”* (Entrevista 3, línea 69). Este fragmento da cuenta de un movimiento en su posicionamiento vincular: ya no se ubica únicamente como destinatario de las propuestas, sino como transmisor de aquello aprendido, ocupando un lugar activo de orientación y cuidado.

En esta misma línea, amplía el alcance de estas prácticas al señalar: *“me concientizo un poco más sobre cómo cuidarme a mí mismo²⁹², y de la importancia que tiene cuidar mi cuerpo²⁹³, y cuidar a mis amigos también²⁹⁴. Tipo decirles, no seas boludo, tené cuidado con esto. Si va a estar con alguien, por más de que tome pastilla, tenga el parche o lo que sea, de que igualmente use preservativos²⁹⁵. Más por ese lado²⁹⁶”*. (Entrevista 3, línea 99). En la primera parte de este fragmento se advierte también un desplazamiento en el plano de los significados: Maximiliano refiere haberse “concientizado” acerca del cuidado de sí y de su cuerpo, lo cual da cuenta de una resignificación simbólica de la propia corporalidad. De este modo, el cuidado deja de presentarse como una indicación o consejo externo para inscribirse en su propio marco de significaciones, reconfigurando la manera en que comprende y valora el cuerpo y el autocuidado. Sobre el final de la entrevista reafirma lo antes dicho al expresar: *“el cuidado personal es muy importante para cada uno y se tiene que tomar conciencia”* (Entrevista 3, línea 138).

En conjunto, las transformaciones identificadas en el caso de Maximiliano permiten comprender su experiencia de participación en las propuestas de ESI como un proceso multidimensional.

²⁹⁰ Código: consejo al hermano: en ESI prestá atención.

²⁹¹ Código: hay cosas que terminas aprendiendo.

²⁹² Código: concientización del autocuidado.

²⁹³ Código: importancia de cuidar mi cuerpo.

²⁹⁴ Código: importancia de cuidar a los amigos.

²⁹⁵ Código: intervención preventiva entre pares.

²⁹⁶ Código: ampliación del cuidado hacia otros.

En el plano pragmático, se evidencia una ampliación del repertorio de acciones preventivas vinculadas al conocimiento y uso de métodos anticonceptivos y al preservativo como práctica concreta de cuidado.

En la dimensión relacional, se advierte una reconfiguración de su posicionamiento en la red vincular, asumiendo un rol activo en la orientación y el cuidado de pares y familiares.

Finalmente, en la dimensión simbólica, se observa una resignificación del cuerpo y del autocuidado, que deja de presentarse como mandato externo para integrarse a su propio sistema de significados.

Estas tres dimensiones no operan de manera aislada, sino que se articulan dinámicamente, configurando una experiencia situada en la que el aprendizaje se traduce simultáneamente en acción, en cambios vinculares y en el mundo de sus significados.

5.4. Cuarto Caso: “Graciela”

El presente apartado aborda el caso de Graciela, estudiante que al momento de la entrevista se encontraba cursando el sexto año del nivel secundario en la orientación “Humanidades y Ciencias Sociales”. Asiste al mismo establecimiento educativo que las estudiantes cuyos casos fueron analizados previamente (Laura y Araceli); no obstante, se trata de una experiencia correspondiente a otra promoción, por lo cual presenta diferencias en las propuestas de ESI que transitó.

Como se menciona en el Capítulo Metodológico, la incorporación de este caso se vincula con la estrategia de muestreo teórico propia de la investigación cualitativa. Teniendo en cuenta que no fue posible acceder a otra institución educativa para ampliar la muestra, se decidió incorporar a una nueva estudiante del mismo establecimiento en función de la búsqueda de variación conceptual y no de criterios de representatividad estadística. En este sentido, la selección de Graciela respondió al interés de profundizar y ampliar las categorías emergentes construidas a partir de los casos previos, particularmente en relación con las formas de participación, las prácticas y las vivencias en torno a las propuestas de ESI. Asimismo, considerando que en algunos relatos anteriores se identificaron ciertos límites en la explicitación y desarrollo de las experiencias, se buscó incorporar un caso que posibilitara una mayor densidad discursiva, permitiendo tensionar, complejizar y poner a prueba las categorías en construcción.

En relación al caso de Graciela, es importante destacar que realizó toda su trayectoria secundaria en la misma institución, ubicada en la periferia de la ciudad de Paraná. Según lo relatado por la estudiante, dicho establecimiento se caracteriza por ser una escuela pequeña, rasgo que aparece en su relato como un elemento significativo del contexto escolar, en tanto configura determinadas formas de vinculación entre estudiantes y docentes.

5.4.1 Propuestas de ESI en su Escuela

En relación con las propuestas de Educación Sexual Integral transitadas por Graciela, el análisis de su relato permite identificar distintas modalidades de trabajo y contenidos abordados por la institución durante su trayectoria en el nivel secundario.

Sobre la modalidad en la que trabajaron la ESI, la estudiante menciona la presencia de instancias específicas tales como: talleres, jornadas institucionales y actividades de cine debate, así como la inclusión de contenidos vinculados a la temática en algunos espacios curriculares. Al respecto, señala: *“eran talleres²⁹⁷...después se hacían las jornadas de todo el día con una temática en particular²⁹⁸...Ah y también cine debate²⁹⁹, con alguna película, con algún cortometraje en particular y se ha debatido”* (Entrevista 4, línea 47).

Asimismo, el relato de Graciela permite advertir la presencia de contenidos vinculados a la ESI en distintas materias³⁰⁰, lo cual se relaciona con la lógica de transversalización propuesta por la Ley de Educación Sexual Integral. En este sentido, la estudiante menciona que algunos contenidos relacionados con la sexualidad o los vínculos fueron abordados en materias como Ética³⁰¹ e Historia³⁰², dando cuenta de la incorporación de estos temas dentro de determinados espacios curriculares (Entrevista 4, línea 9).

La estudiante comenta que en algunos casos, estas instancias se desarrollan bajo la modalidad de clases más expositivas, mientras que en otros se organizan como talleres específicos que habilitan el intercambio entre estudiantes, aspecto que será abordado en el apartado de Participación de los estudiantes.

²⁹⁷ Código: talleres específicos.

²⁹⁸ Código: jornadas específicas.

²⁹⁹ Código: cine debate.

³⁰⁰ Código: contenidos de ESI en las materias.

³⁰¹ Código: contenido de ESI en Ética.

³⁰² Código: contenido de ESI en Historia.

En el relato de la estudiante emerge con particular relevancia la discontinuidad en la presencia de propuestas de ESI a lo largo de los distintos años de su escolaridad. En este sentido, Graciela señala que la organización de estas instancias también se encuentra condicionada por limitaciones de tiempo³⁰³ dentro de la dinámica escolar, aspecto que incide en la frecuencia con que se desarrollan este tipo de actividades: *“Estos talleres eran una hora, una hora y cuarto al día y ya estaba, porque alguien tenía que ceder la hora, entonces por ahí era como complicado”* (Entrevista 4, línea 57). Esta situación presenta ciertos puntos de contacto con lo observado en el caso de Maximiliano, donde también se advierte que la presencia de propuestas vinculadas con la ESI no se desarrolla de manera homogénea a lo largo de su trayectoria escolar, sino que depende en gran medida de condiciones institucionales específicas y de la iniciativa de determinados docentes o equipos escolares.

En el transcurso de la entrevista, Graciela reconstruye cómo se abordaron las propuestas de ESI a lo largo de su trayectoria escolar, evidenciando variaciones en su frecuencia y en las condiciones institucionales que hicieron posible —o limitaron— su sostenimiento: *“yo los primeros dos años tuve pandemia, el primer año no hice presencial, fue virtual³⁰⁴, el segundo año fue versión burbuja³⁰⁵, entonces por ahí creo, me creo acordar que no tuvimos ni siquiera clases virtuales de ESI. Después, a partir de tercer año sí, habremos tenido un par de clases en el año, habrán sido pocas relativamente³⁰⁶. Y después, durante el Ciclo Orientado, sí recuerdo haber tenido su mayoría en cuarto o quinto, hemos tenido más de tres en el año, todo versión talleres³⁰⁷. Se trató al principio de que sean como recurrentes cada quince días y no se pudo mantener porque nunca, en ese momento creo que no había profesores de ESI como tal, o profesoras que acompañaran en el taller... no se hicieron más clases, no sé qué. Sí sé que cuando estuve en quinto, se trató de mantener como, estuvo como unos varios meses, pero fue el único año en que tuvo como mayor papel³⁰⁸”* (Entrevista 4, línea 5).

A pesar de la discontinuidad en la implementación de las propuestas de ESI, en el relato de la estudiante también aparece la iniciativa de algunos docentes y

³⁰³ Código: limitaciones de tiempo.

³⁰⁴ Código: 1er año sin ESI por ASPO.

³⁰⁵ Código: 2do año sin ESI por DISPO.

³⁰⁶ Código: 3er año pocas clases.

³⁰⁷ Código: en el CO más clases de ESI.

³⁰⁸ Código: discontinuidad de la ESI.

tutoras que asumían la organización de determinados talleres o actividades vinculadas con la temática. Graciela recuerda que, en algunos momentos, ciertos profesores tomaban la iniciativa de llevar adelante estas propuestas, aún cuando dicha tarea no formaba parte de sus funciones habituales dentro de la institución. Al respecto, comenta: *“Yo me acuerdo que en ese momento estaba la profe de historia, digamos, que tomó por ahí el taller, pero no era su principal ocupación en la escuela³⁰⁹, sino que tenía sus cursos... pero bueno, en ese momento como que ella agarró y tomó el curso. Y sé que hubo de parte de las tutoras, o desde ahí, salieron un montón de talleres³¹⁰, pero bueno, así como talleres recurrentes nunca hubo³¹¹. Como que se hacían un tiempo, o por algún tema en específico que se tenía que dar, y por alguna acción en general de todo el ciclo³¹²...”* (Entrevista 4, línea 7). Este fragmento permite observar que la implementación de las propuestas de ESI muchas veces dependía de la iniciativa de determinados actores institucionales, particularmente de docentes y tutoras que impulsaban talleres o actividades en función de necesidades puntuales del grupo o del ciclo escolar.

Lo anteriormente expuesto se vincula a lo planteado por García Fernández y Kaplan (2020), quienes sostienen que una parte significativa de la responsabilidad en la implementación de la ESI recae en las instituciones educativas, lo que genera importantes diferencias sobre las formas concretas que adoptan estas propuestas en diferentes escuelas.

En relación con la organización de la vida institucional, Graciela, en la entrevista recupera sólo algunos aspectos específicos de esta dimensión. En particular, la estudiante hace referencia a la organización de ciertos espacios y actividades dentro de la institución. Esta dimensión resulta importante ya que representa una de las puertas de entrada de la Educación Sexual Integral vinculada con las normas, disposiciones y prácticas que estructuran la dinámica cotidiana de la institución. En particular, la estudiante señala que los baños se encuentran divididos por género³¹³, mientras que otras instancias de la vida escolar —como la formación³¹⁴, la disposición en el aula o las clases de educación física— se desarrollan sin división de género. Este aspecto también fue mencionado por las

³⁰⁹ Código: iniciativa de docente para dar talleres.

³¹⁰ Código: iniciativa de tutoras para dar talleres.

³¹¹ Código: talleres recurrentes nunca hubo.

³¹² Código: discontinuidad de la ESI.

³¹³ Código: baños separados por género.

³¹⁴ Código: formación sin división de género.

estudiantes entrevistadas en los casos analizados previamente, lo que permite advertir que se trata de una característica compartida de la organización institucional de la escuela. Asimismo, menciona que en el último tiempo la institución asignó un baño específico de uso sin distinción de género³¹⁵, que funciona en paralelo a los baños previamente organizados de manera binaria (Entrevista 4, línea 21).

En relación con los contenidos abordados en las propuestas de Educación Sexual Integral, se pueden identificar una diversidad de temáticas trabajadas en distintos momentos de su trayectoria escolar. A partir del análisis de la entrevista, se observa que los contenidos se organizaron en torno a diferentes ejes vinculados con la salud, los vínculos y las problemáticas sociales que atraviesan la vida de los estudiantes.

A continuación, se presentan los principales contenidos mencionados por Graciela en la entrevista:

- Temáticas vinculadas a la Salud Sexual y Reproductiva: entre los contenidos mencionados por la estudiante se encuentran aquellos relacionados con las infecciones de transmisión sexual y los métodos anticonceptivos, incluyendo el uso del preservativo como forma de prevención. En relación con estas temáticas, Graciela señala: *“las enfermedades de transmisión sexual”³¹⁶... una de métodos anticonceptivos³¹⁷, hubo una que tuve en tercero como dentro de las de métodos anticonceptivos, del uso del condón³¹⁸”* (Entrevista 4, línea 13). Estas instancias aparecen asociadas a la transmisión de información orientada al cuidado de la salud y a la prevención de riesgos.
- Vínculos afectivos y relaciones interpersonales: otro de los contenidos mencionados por la estudiante se vincula con el abordaje de los vínculos y las relaciones entre las personas. En este marco, Graciela señala que en algunos talleres se trabajaron reflexiones sobre los modelos familiares socialmente construidos, las relaciones consideradas “tóxicas” o atravesadas por situaciones de violencia, así como las distintas orientaciones sexuales. En relación con estas temáticas, comenta que en dichos espacios: *“vimos un montón de cosas que tenían que ver con cosas construidas por gente,*

³¹⁵ Código: baño sin género.

³¹⁶ Código: infecciones de transmisión sexual.

³¹⁷ Código: métodos anticonceptivos.

³¹⁸ Código: preservativo.

*digamos, de la sociedad... los típicos formatos de familia*³¹⁹... *las relaciones tóxicas con la violencia*³²⁰... *las diferentes orientaciones sexuales*³²¹” (Entrevista 4, línea 15).

- Violencia de género y representaciones sociales de género: uno de los temas mencionados por la estudiante se vincula con el abordaje de la violencia de género y las desigualdades entre varones y mujeres. Según relata Graciela, estas temáticas fueron trabajadas en el marco de una jornada específica organizada desde la asignatura de Ética, donde se reflexionó sobre distintas formas de violencia, particularmente la violencia psicológica hacia las mujeres, así como sobre las representaciones de género presentes en los medios de comunicación. En relación con esto, comenta: *“el de mujeres se hizo una jornada en particular con todas las construcciones, esa vez lo trabajamos desde ética y fue, por ejemplo, la violencia psicológica*³²² *que se le hace a la mujer o todas las construcciones sexuales en la televisión, en las revistas, que es la diferencia de la mujer del varón*³²³*, esas cosas*³²⁴” (Entrevista 4, línea 43).
- Bullying y ciberbullying: otra de las temáticas mencionadas por la estudiante se vincula con el abordaje del bullying³²⁵ y el ciberbullying³²⁶, contenidos que, según su relato, fueron trabajados con frecuencia durante los primeros años de la escuela secundaria. En relación con esto, señala haber *“dado mucho bullying y ciberbullying durante los primeros años de secundaria”* (Entrevista 4, línea 5). No obstante, Graciela expresa que este contenido no despertaba particularmente su interés, afirmando que *“a mí la temática del bullying, del ciberbullying nunca me llamó mucho la atención”* (Entrevista 4, línea 69), y agrega que en ocasiones le resultaba reiterativo: *“era medio repetitivo. Aparte, por ahí, en la escuela, como yo, en particular, no lo veía como tal un bullying, es como que por ahí es como que decís ‘no lo veo’”* (Entrevista 4, línea 77).

³¹⁹ Código: diversidad familiar.

³²⁰ Código: vínculos saludables/no saludables.

³²¹ Código: Orientaciones sexuales.

³²² Código: violencia psicológica.

³²³ Código: violencia simbólica.

³²⁴ Código: violencia de género.

³²⁵ Código: bullying.

³²⁶ Código: ciberbullying.

- Otros contenidos abordados en los talleres: la estudiante menciona que, especialmente durante el último año de su trayectoria escolar, algunos espacios incluyeron el tratamiento de temáticas vinculadas con los pueblos originarios, la salud ambiental y la salud mental. En relación con esto, comenta: *“el último año tuvimos más que nada, creo que los temas que bajaban del consejo, o no sé cómo es el tema, pero eran los de los pueblos originarios³²⁷, o la salud ambiental³²⁸”* (Entrevista 4, línea 5). Asimismo, menciona brevemente que en algunos encuentros también se trabajaron cuestiones vinculadas con la salud mental, señalando que *“la salud mental³²⁹, eso vimos un montón”* (Entrevista 4, línea 61).

A diferencia de los casos analizados previamente, en el discurso de Graciela se observa la ausencia del abordaje de ciertos contenidos de ESI en el espacio curricular de Biología. En este sentido, la estudiante comenta que en dicha materia no trabajaron temáticas vinculadas con la ESI (Entrevista 4, línea 11).

Entre los contenidos que señala como “no abordados” menciona el aborto³³⁰, temática que, según su percepción, podría haber generado controversias dentro del ámbito escolar: *“aborto creo que nunca llegamos a dar como tal porque creo que había como mucho conflicto, entonces, directamente no sé si llegaron a abordarlo en otros cursos, en el mío no recuerdo particularmente”* (Entrevista 4, línea 15). A partir de este relato, podría hipotetizarse que aquellas temáticas percibidas como potencialmente conflictivas tienden a quedar relegadas o excluidas del abordaje en ciertos espacios institucionales. En este sentido, la referencia al “conflicto” aparece como un elemento que incidiría en la selección y priorización de contenidos, lo que abre interrogantes en torno a los límites de lo abordable en las propuestas de ESI.

Asimismo, Graciela indica que durante su trayectoria escolar tampoco se trabajaron contenidos vinculados con el ciclo menstrual ni con el sistema reproductor humano, afirmando: *“yo, por ejemplo, en particular, no tuve, no me enseñaron el sistema reproductorio, ni de la mujer ni del hombre. Lo terminé aprendiendo por mi cuenta”* (Entrevista 4, línea 29).

³²⁷ Código: pueblos originarios.

³²⁸ Código: salud ambiental.

³²⁹ Código: salud mental.

³³⁰ Código: tema silenciado aborto.

Estas ausencias permiten advertir que algunos contenidos que pueden generar mayores controversias en el ámbito escolar no siempre son abordados de manera sistemática en las propuestas institucionales.

En este sentido, diversos estudios sobre la implementación de la Educación Sexual Integral han señalado que la selección de los temas que efectivamente se trabajan en las escuelas suele estar atravesada por tensiones culturales, institucionales y pedagógicas que influyen en las decisiones de los equipos docentes respecto de qué contenidos abordar y cuáles quedan relegados o se tratan de manera más limitada (Morgade, 2004; García Fernández y Kaplan, 2020).

En síntesis, las propuestas de Educación Sexual Integral en la institución a la que asiste Graciela se desplegaron a través de diversas modalidades —talleres específicos, jornadas institucionales y abordajes en algunos espacios curriculares—, así como mediante ciertos aspectos vinculados con la organización de la vida institucional. En comparación con los casos analizados previamente, se pueden advertir algunas diferencias en la continuidad de estas propuestas. Mientras que en los relatos de Laura y Araceli los talleres aparecen como instancias relativamente más sostenidas dentro de la dinámica institucional, en este caso su presencia se muestra más intermitente y condicionada por factores contextuales, como la disponibilidad de tiempo dentro de la jornada escolar o determinadas condiciones organizativas de la institución, asemejándose en este punto a lo relatado por Maximiliano.

Según lo señalado por la estudiante, los contenidos trabajados abarcaron temáticas vinculadas con la salud sexual y reproductiva, los vínculos afectivos, la violencia de género y problemáticas relacionadas con la convivencia escolar, como el bullying y el ciberbullying, junto con otros temas que atravesaban la agenda institucional en determinados momentos. En este sentido, se observan varios puntos de contacto con los casos anteriores, particularmente en relación con el abordaje de los vínculos, la violencia de género, los métodos anticonceptivos y las problemáticas de convivencia escolar. No obstante, en este caso también aparecen algunos temas que remiten a agendas institucionales más amplias —como la salud ambiental o los pueblos originarios— que se incorporan dentro de estos espacios de trabajo. Al mismo tiempo, la presencia de estas propuestas a lo largo de la trayectoria escolar no se sostuvo de manera continua. En este proceso, la organización de las actividades aparece condicionada tanto por aspectos institucionales —como la disponibilidad de

tiempo dentro de la dinámica escolar— como por la iniciativa de determinados docentes o tutoras que impulsaban estas propuestas en función de necesidades puntuales del grupo o del ciclo escolar.

5.4.2 Participación de los Estudiantes

Del análisis del caso de Graciela emergen diversas formas de participación de los estudiantes en las propuestas de Educación Sexual Integral. Dichas formas no se circunscriben al desarrollo de los talleres específicos, sino que se despliegan también en los intercambios que continúan luego de estas instancias y en la incorporación de contenidos vinculados con la temática en algunos espacios curriculares.

A partir del proceso de codificación se identifican tres categorías principales: la participación durante los talleres, la continuidad dialógica de los intercambios y la transversalización de contenidos de ESI en distintas materias.

En primer lugar, se recuperan las formas de participación que la estudiante describe durante el desarrollo de los talleres de ESI. En estos espacios, la participación estudiantil no se limita a la intervención en las actividades propuestas, sino que incluye la posibilidad de incidir en la selección de temáticas, expresar opiniones en instancias de debate y evaluar las dinámicas pedagógicas implementadas. En relación con la posibilidad de proponer temáticas, Graciela menciona que cuando se organizaban talleres de ESI los estudiantes podían sugerir contenidos a trabajar: *“cuando hablábamos de hacer talleres de ESI, se proponían”³³¹* (Entrevista 4, línea 5). Asimismo, relata una participación activa durante el desarrollo de los talleres, tanto a través de intervenciones orales como en actividades lúdicas. En su relato destaca también el carácter grupal de esta participación, señalando que el involucramiento colectivo del curso favorecía el intercambio: *“yo participaba en los talleres de ESI³³² y más los que tenían que ver con vínculos, con la sexualidad, a mí me encantaba participar³³³, yo me recuerdo ser participante mucho, tipo oralmente³³⁴ o si había juegos también³³⁵. En general, todo mi curso³³⁶, entonces como que eso también es como que te da más ganas de*

³³¹ Código: proponen temas.

³³² Código: participaba en talleres.

³³³ Código: me encantaba participar.

³³⁴ Código: participa oralmente.

³³⁵ Código: participa en dinámicas o juegos.

³³⁶ Código: participación grupal.

participar y opinar³³⁷ todos juntos...a mí siempre me gustó, digamos, participar en los talleres. Muchas veces jodía a mis compañeras de poder organizar un taller de ESI, porque me parece que hay un montón de temas re interesantes... los actuales, que uno los va viendo como adolescente³³⁸... Como que siempre me gustó y siempre mis compañeras estaban en los talleres, siempre pedía talleres³³⁹, una de las que pedía” (Entrevista 4, línea 27). En estos espacios, según lo relatado por Graciela también se habilitaban instancias de debate en las que los estudiantes intercambiaban distintas perspectivas sobre los temas abordados. Sobre esto la estudiante señala: *“siempre fuimos como muy participativos de opinar, por ahí se abrían los debates³⁴⁰”* (Entrevista 4, línea 39).

Finalmente, la participación estudiantil durante las propuestas de taller se vincula con la posibilidad de evaluar las dinámicas pedagógicas implementadas y de incidir en su reformulación, configurando procesos de co-construcción entre estudiantes y docentes en torno a los modos de abordaje de los contenidos. En este sentido, Graciela refiere que cuando alguna modalidad de trabajo no resultaba significativa para el grupo, los estudiantes podían manifestarlo y dialogar con los docentes sobre posibles cambios: *“cuando sé que no se da o no se abarca de una manera que nos sirve, lo hemos comentado, decir, esto de esta manera no nos sirve, no nos interesa, no lo queremos dar. Y nos han dicho, bueno, encarémoslo de otra forma³⁴¹”* (Entrevista 4, línea 75).

Otra de las formas de participación que emerge del relato de la estudiante se vincula con la continuidad de los intercambios más allá de los espacios formales de taller. En este sentido, la participación no se agota en el momento de desarrollo de las propuestas de ESI, sino que se prolonga en conversaciones, reflexiones y debates que los estudiantes sostienen en otros momentos y espacios de la vida escolar. Esta continuidad dialógica permite comprender la participación como un proceso que excede el dispositivo pedagógico específico, configurándose como una dinámica relacional en la que los contenidos son retomados y puestos en circulación en el entramado cotidiano de vínculos entre pares. Graciela expresa que, luego de los talleres, los estudiantes continuaban dialogando entre pares sobre los temas

³³⁷ Código: opinar.

³³⁸ Código: proponen temas.

³³⁹ Código: pedía talleres.

³⁴⁰ Código: debate con los compañeros.

³⁴¹ Código: proponen cambios en la dinámica del taller.

abordados, compartiendo información o reflexiones que consideraban relevantes: *“En general en el curso se hablaba después³⁴² ³⁴³... a mí me encantan los temas, entonces por ahí yo venía así un día y yo les decía, ay, no saben, me enteré de esto, del cuerpo de la mujer... entonces yo sacaba esos temas porque me parecían interesantes a mí y al fin y al cabo si ellos no lo sabían también les podían servir ellos. Yo creo que la información, por ejemplo, para mis compañeros, para el día que tengan una relación, ya sea con una mujer (porque es lo único que puedo opinar), capaz que les sirve, o lo mismo, si ellos me tienen algo que decir a mí para el día que yo tenga una relación con un varón, me puede servir³⁴⁴”* (Entrevista 4, línea 41).

Asimismo, otra forma de participación identificada en el relato se vincula con la presencia de contenidos de Educación Sexual Integral en distintos espacios curriculares. La participación estudiantil se despliega también en el marco de las clases de diversas materias, donde los contenidos de ESI son abordados de manera transversal. En este sentido, Graciela menciona que los docentes incorporaban temáticas relacionadas con la ESI en diversas materias, en parte vinculadas con el marco normativo que establece su inclusión en el sistema educativo: *“se supone que los profesores, tipo por ley o lo que sea, tienen que dar e incluir la ESI en sus materias, por más ya sabes cuál sea la materia. Entonces, como que iba medio por ese lado. Y creo que el último año tuvimos más que nada, creo que los temas que bajaban del consejo³⁴⁵”* (Entrevista 4, línea 5). En particular, la estudiante recuerda que algunos de estos contenidos fueron abordados en asignaturas como Ética³⁴⁶ e Historia³⁴⁷, donde se trabajaron temas vinculados con los movimientos feministas, los derechos de las mujeres y problemáticas de violencia de género (Entrevista 4, línea 9). En estos espacios, al igual que en las otras propuestas analizadas, se evidencia una participación activa por parte de la estudiante y de su grupo, particularmente en aquellos contenidos particularmente que resultaban significativos para los estudiantes.

³⁴² Código: después del taller: hablamos.

³⁴³ Código: continuidad dialógica.

³⁴⁴ Código: intercambio de información entre pares.

³⁴⁵ Código: transversalidad de la ESI.

³⁴⁶ Código: contenidos de ESI en Ética.

³⁴⁷ Código: contenidos de ESI en Historia.

5.4.2.1 Condiciones Relacionales y Pedagógicas de la Participación.

- La confianza como condición relacional: En el relato de Graciela se observa que la continuidad de los diálogos vinculados a los contenidos de ESI se encuentra favorecida por la existencia de vínculos de confianza entre pares. La estudiante señala que estas conversaciones no se desarrollaban de igual manera con todos los compañeros, sino que tendían a profundizarse en relaciones de mayor cercanía, expresando que estos temas se abordaban “*con mis amigas más*³⁴⁸” (Entrevista 4, línea 41). Este señalamiento permite advertir que la confianza opera como una condición relacional que habilita y sostiene el intercambio sobre estos contenidos, configurando espacios de conversación más abiertos, frecuentes y situados en el entramado de vínculos de mayor proximidad afectiva.
- Modalidad pedagógica y participación: se identifica la subcategoría modalidad pedagógica y participación, en tanto la estudiante reflexiona sobre cómo las formas de abordaje de los contenidos inciden en su interés y en la implicación del grupo en las propuestas de ESI. En este sentido, señala que la dinámica de los talleres variaba según el modo en que cada docente presentaba los temas, expresando que con algunos profesores las clases se volvían “más dinámicas”, mientras que en otros casos la información resultaba “más aburrida” cuando se trabajaba de manera exclusivamente conceptual. La estudiante refiere que las propuestas que incorporaban ejemplos, situaciones cercanas o instancias de diálogo favorecían una mayor identificación con las problemáticas abordadas, habilitando procesos de empatía e implicación. Por el contrario, los abordajes centrados en la transmisión conceptual tendían a generar menor interés y participación. Graciela señala: “*depende del profesor, hay profesores con los que yo me siento más cómoda...por ahí es la forma de expresarse el profesor o de hablar o como lo encara— por ahí me pasaba que con ciertos profesores era muy pesado porque la información era como más aburrida*³⁴⁹. Siento que si vos lo encarás hablándolo desde el concepto... no movés muchas fibras... es decir, el bullying es esto y decírselo. Yo siento que se pueden encarar desde

³⁴⁸ Código: confianza como condición relacional.

³⁴⁹ Código: aburrimiento en clases expositivas.

otras maneras un poco más didácticas³⁵⁰ donde el otro pueda empatizar en vez de decir, mira, esto es el bullying esto no se hace. Es como que siempre encarándolo desde ejemplos o de situaciones que más se asemejan a situaciones personales o diálogos, se puede como entrar o sentirse identificado con otra persona³⁵¹” (Entrevista 4, línea 49)

Asimismo, menciona que la incorporación de dinámicas lúdicas incidía directamente en las formas de participación, señalando que cuando se proponían juegos el grupo tendía a involucrarse activamente, mientras que en su ausencia la participación se limitaba a la escucha o a intervenciones más acotadas: *“Si había juegos... sí participábamos³⁵² sino era de escuchar lo que nos tenían para decir y volver³⁵³”* (Entrevista 4, línea 39). En esta línea, también expresa que la posibilidad de vincular los contenidos con experiencias personales o cercanas favorecía la empatía y sostenía la atención durante el desarrollo de las propuestas: *“cuando tratábamos con ejemplos reales o ejemplos que yo escuchaba y yo podía relacionar conmigo misma o con situaciones que yo había visto, es como que desde ese modo yo empatizaba más. Ya desde el momento conceptual es como que pierdo por ahí la línea, digamos”³⁵⁴* (Entrevista 4, línea 51).

En conjunto, estos elementos permiten advertir que la modalidad pedagógica se constituye en una condición pedagógica con efectos relacionales, en tanto incide en los niveles de implicación, identificación y circulación de la palabra en el grupo. Asimismo, se observa una convergencia con lo analizado en el caso de Maximiliano, donde también se identificó que las propuestas de carácter expositivo tendían a restringir la participación, mientras que aquellas más dinámicas la promovía

- Configuración grupal de la participación: En el relato de Graciela se observa que la participación se configura en estrecha relación con la dinámica del grupo. La estudiante señala que en su curso existía un clima participativo que favorecía la implicación colectiva, destacando que el involucramiento de sus compañeros incidía en su propia disposición a intervenir: *“En general, todo*

³⁵⁰ Código: preferencia de estrategias más didácticas.

³⁵¹ Código: modalidad pedagógica y participación.

³⁵² Código: dinámicas lúdicas favorecen la participación.

³⁵³ Código: modalidad expositiva= escucha.

³⁵⁴ Código: preferencia de estrategias basadas en ejemplos.

*mi curso, entonces como que eso también es como que te da más ganas de participar y opinar todos juntos*³⁵⁵ (Entrevista 4, línea 27). Asimismo, refiere que ciertas características del grupo, como el tamaño reducido y la familiaridad entre sus integrantes, contribuían a disminuir la vergüenza y facilitar la expresión: *"en el curso había como cierta dinámica igual, entonces no teníamos tanta vergüenza de participar, aparte éramos relativamente pocos"*³⁵⁶ (Entrevista 4, línea 45). En este sentido, la estudiante destaca que la presencia de compañeros participativos operaba como un factor que habilitaba nuevas intervenciones, señalando que la iniciativa de algunos tendía a movilizar al resto del grupo: *"la dinámica del curso es como que siempre había participación"*³⁵⁷ y *aparte si empieza uno ya que toma la iniciativa, es como que ya el resto se va después como soltando y dando más*³⁵⁸ (Entrevista 4, línea 47).

Desde una perspectiva sistémica, este señalamiento permite comprender la participación no como un rasgo exclusivamente individual, sino como un fenómeno relacional que emerge de la interacción entre los integrantes del grupo. En este marco, las intervenciones de algunos estudiantes funcionan como estímulos que promueven nuevas intervenciones, configurando procesos de retroalimentación que favorecen la circulación de la palabra y el intercambio dentro del colectivo. Graciela también advierte que estos niveles de participación no son homogéneos ni estables, sino que varían según la configuración del grupo y el contexto en el que se desarrollan las propuestas. En relación con esto, menciona que a lo largo de su trayectoria transitó cursos con diferentes niveles de implicación, algunos más participativos y otros más reservados: *"El último año sí hubo por ahí chicos que no participaban tanto"*³⁵⁹, *pero como varió el curso durante tantos años, sí tuve, digamos, variados cursos que eran más participativos, otros que eran como más callados*³⁶⁰ (Entrevista 4, línea 39). Señala que la participación puede modificarse según el encuadre de la actividad, observando que en instancias más amplias —como las jornadas con todo el ciclo— algunos estudiantes que

³⁵⁵ Código: configuración grupal.

³⁵⁶ Código: configuración grupal.

³⁵⁷ Código: clima participativo.

³⁵⁸ Código: efecto contagio en la participación.

³⁵⁹ Código: diferentes niveles de participación.

³⁶⁰ Código: configuración grupal.

participaban en el aula tendían a retraerse, mientras que otros con mayor extroversión sostenían su intervención: *“por ahí en estas jornadas donde se hacía todo el ciclo completo, si te das cuenta de que por ahí los que participaban en clases no participaban tanto en general con toda la escuela³⁶¹, pero los que digamos ...que eran muy extrovertidos de eso, sí participaban, estando afuera dentro del aula es como que la opinión estaba³⁶²”* (Entrevista 4, línea 45). Finalmente, la estudiante enfatiza el peso de la configuración grupal en la experiencia de participación, señalando que el carácter del curso y los vínculos construidos incidieron en la forma en que transitó estas propuestas: *“yo creo que si no hubiese tenido el curso que tuve con mis amistades, con la gente que participaba, no hubiese sido tan llevadero como lo fue³⁶³”* (Entrevista 4, línea 53). Este señalamiento refuerza la idea de que la participación se inscribe en tramas vinculares específicas, en las cuales las características del grupo condicionan las posibilidades de implicación de sus integrantes.

Lo relatado por la estudiante permite advertir que la participación no se presenta de manera homogénea, sino que adopta distintos niveles de implicación según las características del grupo y del contexto en el que se desarrollan las propuestas. En consonancia con lo planteado por Montero (2004), se evidencian diversos niveles de participación-compromiso, que oscilan entre formas más activas de intervención y otras más acotadas o receptivas, configurándose en función de las dinámicas relacionales y las condiciones situacionales en las que se inscriben.

En conjunto, las condiciones analizadas permiten comprender que la participación estudiantil en las propuestas de ESI no depende exclusivamente de la disposición individual, sino que se configura en el entramado de relaciones y prácticas pedagógicas en las que se inscribe. La confianza entre pares, las modalidades de abordaje de los contenidos y la dinámica grupal operan como dimensiones interdependientes que habilitan, condicionan y modulan las formas de implicación de los estudiantes. De este modo, la participación se presenta como un fenómeno situado y relacional, cuya configuración responde a la interacción entre múltiples factores que se articulan en cada contexto específico.

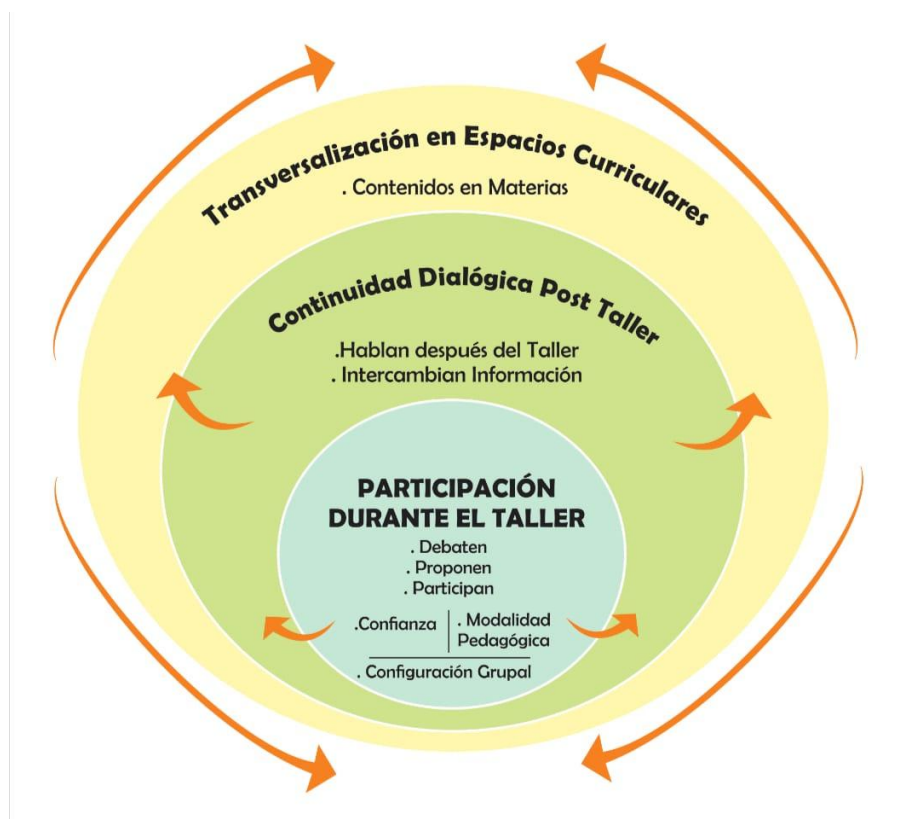
³⁶¹ Código: variación de participación según el contexto.

³⁶² Código: participación concentrada en algunos estudiantes.

³⁶³ Código: configuración grupal.

A continuación, se presenta un gráfico de síntesis que organiza los principales aportes vinculados a la participación en el caso de Graciela.

Gráfico 5: Modalidades de participación en el caso de Graciela



5.4.3 Prácticas y Vivencias

En este apartado recuperamos las reflexiones de Graciela sobre su tránsito por las propuestas de Educación Sexual Integral en la institución educativa. Siguiendo la perspectiva adoptada en este trabajo, se busca reconstruir las vivencias narradas por la estudiante y las prácticas que se despliegan a partir de su participación en dichas propuestas.

Al indagar sobre sus vivencias en relación con las propuestas de ESI, uno de los primeros aspectos que emerge en el relato de la estudiante es la asociación de estos espacios con el aprendizaje. Un ejemplo de esto se da cuando Graciela comenta que en el taller se abordan: *“un montón de experiencias o cosas que vas aprendiendo que capaz que el día de mañana te sirven”*³⁶⁴ (Entrevista 4, línea 61). En diversos momentos de la entrevista aparece la idea de que los talleres permiten acceder a

³⁶⁴ Código: aprendes.

información y reflexionar sobre temáticas que resultan relevantes para la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, la ESI es significada como un espacio formativo en el que es posible adquirir conocimientos vinculados con la sexualidad, los vínculos y el cuidado. Sobre estos contenidos la estudiante reflexiona: *“Son temas que te van a servir. El hecho de dar cosas que no das en las materias como tal y que tienen que ver con más cosas que te pueden pasar afuera, te van a servir.”*³⁶⁵ (Entrevista 4, línea 61). En este punto se observa una coincidencia con lo expresado por los estudiantes cuyos casos fueron analizados previamente (Laura, Araceli y Maximiliano), quienes también vincularon las propuestas de ESI con la posibilidad de aprender e informarse sobre temáticas que no siempre son abordadas en otros ámbitos. De este modo, los talleres aparecen en los relatos de los entrevistados como instancias que amplían los conocimientos disponibles para el estudiantado y que contribuyen a la construcción de herramientas para la vida cotidiana.

En relación con su experiencia personal, la estudiante manifestó además una valoración positiva de los talleres de ESI desarrollados en la institución. A lo largo de la entrevista expresó que estos espacios le resultaban interesantes y que disfrutaba de participar en ellos. Frases como: *“A mí me gustaban mucho los talleres”*³⁶⁶, *a mí siempre me gustó*³⁶⁷ (Entrevista 4, línea 27), dan cuenta de su entusiasmo con las propuestas. En la misma línea, al referirse a las temáticas abordadas en estos espacios, expresó que le *“interesa un montón”* (Entrevista 4, línea 59).

Más allá de la valoración positiva de los talleres, en el relato de Graciela aparece también una concepción amplia de lo que implica la Educación Sexual Integral. En sus reflexiones, la ESI no se limita al abordaje de la sexualidad en sentido estrictamente biológico o a las relaciones sexuales, sino que incluye una variedad de dimensiones asociadas a los vínculos interpersonales, las experiencias subjetivas y los procesos personales de cada estudiante. En este sentido, explica que en estos espacios: *“nos enseñaron que era Educación Sexual Integral, que además de la educación sexual y de las relaciones sexuales”*³⁶⁸, *trabajan un montón de relaciones que tienen que ver también con los vínculos”*³⁶⁹, *más allá de lo que es íntimo, lo que tiene que ver con uno mismo, con otra persona, los vínculos que por*

³⁶⁵ Código: ESI aborda temas de la vida cotidiana.

³⁶⁶ Código: me gustaban mucho los talleres.

³⁶⁷ Código: siempre me gustó.

³⁶⁸ Código: ESI aborda las relaciones sexuales.

³⁶⁹ Código: ESI aborda los vínculos.

ahí son menos sanos, más sanos³⁷⁰, o de uno mismo, digamos, eso engloba más o menos todo lo que digo³⁷¹” (Entrevista 4, línea 3). A partir de esta definición se observa cómo la estudiante reconoce la amplitud de temáticas y aspectos que se abordan en estos espacios, vinculando la ESI tanto con la reflexión sobre los vínculos como con aspectos personales y relacionales de la vida cotidiana. En esta línea, en su relato aparecen diversos significados atribuidos a las propuestas de ESI, vinculados con procesos de reflexión y crecimiento personal.

En primer lugar, destaca que los talleres pueden funcionar como espacios reflexivos sobre situaciones personales o emocionales. Al respecto comenta: *“Yo sé de mucha gente que saliendo de talleres... de la salud mental.. salió diciendo bueno, me doy cuenta que a lo mejor necesito un psicólogo o necesito un tratamiento psicológico. Por ahí esas cosas que te hacen dar cuenta que por ahí las tenías como cerradas, retenidas, guardadas³⁷²”* (Entrevista 4, línea 61).

Por otra parte, se observa en la entrevista que Graciela vincula los aprendizajes que surgen en los talleres con una preparación para afrontar situaciones futuras, señalando la importancia de *“el dar cosas que te van a estar ayudando a que vos salgas de la escuela y te enfrentes a una vida³⁷³”* (Entrevista 4, línea 61). Desde su perspectiva, estos espacios también contribuyen al desarrollo personal, afirmando que: *“para mí los talleres me ayudaron un montón a crecer³⁷⁴”* (Entrevista 4, línea 63).

Otro aspecto interesante emerge cuando Graciela menciona que los espacios de taller de ESI en ocasiones operan como instancias de mediación ante conflictos que surgen dentro de los grupos de estudiantes, señalando: *“Son intermediarios justamente de situaciones que pasan en los cursos, de decir, bueno, necesitamos un taller de esto para hablar de estos temas y encontrar un hilo de donde se pueda resolver, donde se puede tratar con respeto³⁷⁵”* (Entrevista 4, línea 67).

Al ser invitada a sintetizar qué representa para ella la ESI en una palabra, respondió: *“a mí me parece que la palabra sería experiencia. Yo, digamos, todo lo que tiene que ver con la ESI, para mí es una experiencia³⁷⁶”* (Entrevista 4, línea

³⁷⁰ Código: vínculos saludables/no saludables.

³⁷¹ Código: amplitud de la ESI.

³⁷² Código: ESI como espacio de reflexión.

³⁷³ Código: ESI como preparación para la vida futura.

³⁷⁴ Código: ESI como espacio de crecimiento individual.

³⁷⁵ Código: ESI como espacio de mediación ante conflictos vinculares.

³⁷⁶ Código: ESI=experiencia.

103), expresión que condensa el sentido y sus vivencias sobre estas propuestas dentro de su trayectoria escolar. En este sentido, la forma en que la estudiante nombra la ESI como una “experiencia” resulta significativa desde el punto de vista analítico. Diversos autores han señalado que la experiencia educativa no se reduce únicamente a la transmisión de información o contenidos, sino que implica procesos de apropiación subjetiva en los que aquello que acontece deja huellas en quien lo vive. En esta línea, Larrosa (2006) sostiene que la experiencia refiere a aquello que “nos pasa”, es decir, a los acontecimientos que afectan a los sujetos y que, en ese proceso, pueden producir desplazamientos en sus formas de pensar, sentir o actuar. De manera similar, Garazi (2016) plantea que las experiencias se configuran como procesos situados en los que los sujetos construyen sentidos a partir de lo vivido. Desde esta perspectiva, la manera en que la estudiante caracteriza las propuestas de ESI como una experiencia permite comprender estos espacios no sólo como instancias de aprendizaje, sino también como ámbitos que habilitan procesos reflexivos y significativos dentro de su trayectoria escolar.

Volviendo al análisis de sus vivencias, Graciela relata algunas reflexiones críticas en torno a las dinámicas de intercambio que se generaban durante los talleres de ESI. Si bien valora positivamente estos espacios, señala que en ocasiones el debate entre compañeros se veía limitado por la similitud de perspectivas dentro del grupo. En este sentido, comenta que entre los estudiantes de su curso predominaban posiciones relativamente homogéneas frente a las temáticas abordadas, lo que reducía la aparición de desacuerdos o confrontaciones de ideas. Al respecto expresa: *“En general manteníamos como una línea de pensamientos medias parecidas, entonces no había como tanto choque³⁷⁷. Sí nos gustó por ahí hacer talleres compartidos con otro curso, por ejemplo, en su momento con el paralelo al nuestro, el otro quinto, el otro sexto, que ahí por ahí sí chocaban más los pensamientos, éramos como un poquito más distintos³⁷⁸”* (Entrevista 4, línea 39).

En la misma línea, la estudiante señala que esta coincidencia de perspectivas podía volver el intercambio algo monótono³⁷⁹, ya que dificultaba la posibilidad de sostener debates más intensos o confrontar puntos de vista diferentes. Según explica, en su curso *“todos teníamos los mismos pensamientos casi³⁸⁰”*, lo que hacía que no

³⁷⁷ Código: homogeneidad de perspectivas.

³⁷⁸ Código: heterogeneidad de pensamientos con otros cursos.

³⁷⁹ Código: monotonía.

³⁸⁰ Código: homogeneidad de perspectivas.

aparecieran posiciones claramente divergentes que permitieran profundizar la discusión o enriquecer el intercambio (Entrevista 4, línea 53). Desde su mirada, la presencia de opiniones distintas podría haber favorecido la aparición de debates más dinámicos y la posibilidad de problematizar con mayor profundidad algunos de los temas abordados en los talleres³⁸¹.

En relación con las prácticas que tienen lugar luego de los talleres, se destaca la continuidad de los intercambios entre compañeros una vez finalizadas las instancias formales de trabajo, aspecto que coincide con lo relatado por Laura y Araceli.

En la entrevista, Graciela señala que los temas abordados durante las propuestas de ESI no quedaban circunscriptos únicamente al espacio del taller, sino que en diversas ocasiones continuaban siendo conversados entre los estudiantes en otros momentos de la vida escolar. En este sentido, comenta que *“había temas que quedaban o se hablaban después”* (Entrevista 4, línea 85).

Según explica, estos intercambios se veían favorecidos por el vínculo existente entre los compañeros del curso, lo que favorecía que los contenidos trabajados durante los talleres se retomaran en conversaciones posteriores. Al respecto señala que: *“las veces donde durante el taller se hablaba del tema y en general como había tanta buena relación por ahí entre nosotros como compañeros, salía el tema de, ah, sí, porque ¿te acordás de eso?, ¿qué opinaba de esto?...“En general en el curso se hablaba después”³⁸²*. En estas interacciones entre pares, los estudiantes compartían información, opiniones o experiencias personales vinculadas con las temáticas abordadas.

La estudiante menciona además que en algunas ocasiones estos diálogos implicaban la circulación de información entre compañeros. Como ejemplo relata que cuando aprendía algo nuevo sobre determinados aspectos de la sexualidad o del cuerpo, solía compartirlo con sus compañeros para que ellos también pudieran conocerlo. En sus palabras: *“me enteré de esto, del cuerpo de la mujer, entonces yo iba y les decía, miren, ay, no, me enteré de esto del cuerpo de la mujer, entonces yo sacaba esos temas porque, digamos, me parecían interesantes a mí y al fin y al cabo si ellos no lo sabían también les podían servir ellos. Yo creo que la información, por ejemplo, para mis compañeros, para el día que tengan una relación, ya sea con una*

³⁸¹ Código: necesidad de nuevas perspectivas.

³⁸² Código: después del taller: hablamos.

mujer (porque es lo único que puedo opinar), capaz que les sirve, o lo mismo, si ellos me tienen algo que decir a mí para el día que yo tenga una relación con un varón, me puede servir³⁸³” (Entrevista 4, línea 41).

Desde su perspectiva, estos intercambios resultaban enriquecedores, ya que permitían conocer las experiencias o puntos de vista de otros. En este sentido expresa: *“siempre las experiencias de otros o que te cuenten cosas que por ahí uno vive... esas cosas como que sí sirve³⁸⁴”* (Entrevista 4, línea 59). Afirma además que en su caso personal puede dialogar sobre sexualidad con su madre³⁸⁵ y que en el ámbito escolar, más allá de los intercambios que mantiene con sus compañeros, conversa sobre temas personales con los preceptores³⁸⁶ y estudiantes de otros cursos³⁸⁷ (Entrevista 4, línea 79).

Finalmente, hacia el cierre de la entrevista se le consultó a la estudiante qué aspectos podrían fortalecerse o mejorarse en relación con las propuestas de Educación Sexual Integral en la institución. En este sentido, menciona algunas temáticas que considera importante continuar abordando, entre ellas el consentimiento en las relaciones sexoafectivas, no solo en relación con las prácticas sino también en torno a la información que circula entre los jóvenes, así como las diversas construcciones sociales de los formatos de familia y las transformaciones que estas han experimentado a lo largo del tiempo (Entrevista 4, línea 99).

En relación con la frecuencia de estas propuestas, la estudiante expresa que los talleres podrían desarrollarse con mayor regularidad, señalando: *“Capaz que no lo propondría como una vez a la semana, pero por lo menos una vez al mes, me parece razonable. Por ahí, de última, se puede hacer cada tanto, dos veces al año, una media entera con todos”* (Entrevista 4, línea 101). Este planteo resulta coincidente con lo expresado por los demás estudiantes entrevistados en esta investigación, quienes también señalaron la importancia de incrementar la frecuencia de las propuestas de ESI dentro de la dinámica escolar. De este modo, más allá de las valoraciones positivas hacia los espacios ya existentes, en los distintos relatos aparece de manera reiterada la idea de fortalecer la continuidad y periodicidad de estas instancias de trabajo.

³⁸³ Código: intercambio de información entre pares.

³⁸⁴ Código: enriquecimiento con las experiencias de otros.

³⁸⁵ Código: charla de sexualidad con la madre.

³⁸⁶ Código: charla con preceptores.

³⁸⁷ Código: diálogo con estudiantes de otros cursos.

En síntesis, en el relato de Graciela las propuestas de Educación Sexual Integral aparecen asociadas a una experiencia significativa dentro de su trayectoria escolar. Los talleres son valorados como espacios de aprendizaje, reflexión y diálogo, en los que se abordan temáticas vinculadas tanto con la sexualidad como con los vínculos y las experiencias personales. A su vez, estos espacios habilitan prácticas que trascienden el momento formal del taller, dando lugar a intercambios entre pares y a la circulación de información dentro del grupo de estudiantes. Finalmente, en su relato también emerge una dimensión propositiva, en la que se plantea la importancia de fortalecer la continuidad y frecuencia de estas propuestas dentro de la dinámica institucional.

5.4.4 Transformaciones Pragmáticas, Relacionales y/o Simbólicas

En el presente apartado se analizan las transformaciones que emergen en el relato de Graciela en relación con su participación en las propuestas de Educación Sexual Integral. Estas se abordan a partir de tres dimensiones analíticas —pragmática, relacional y simbólica—, en tanto permiten dar cuenta de distintos niveles en los que se producen cambios en la experiencia de la estudiante. Desde una perspectiva sistémica, dichas transformaciones se comprenden como configuraciones que se producen en el entramado de interacciones en el que la estudiante participa, en articulación con las propuestas institucionales de ESI.

En primer lugar, se identifican movimientos en la dimensión pragmática, vinculados a la adquisición de información y al desarrollo de saberes orientados a la acción. En este sentido, la estudiante refiere aprendizajes concretos relacionados con el cuidado de la salud sexual, tales como el uso de métodos anticonceptivos: *“cómo aprender a poner un condón³⁸⁸. Yo creo que sigo teniendo la imagen, todo en una silla, así, tratando de poner el condón, esas cosas no se borran³⁸⁹”* (Entrevista 4, línea 77). Asimismo, menciona la incorporación de información relativa al acceso al sistema de salud y a los derechos en materia de atención: *“en la escuela nos han dicho, hemos tenido esos talleres o la información dentro de los talleres, de que podes ir a la ginecóloga a partir de esta edad, podés hacerte estos estudios, podés ir sin tus padres a partir de esta edad. Esa información siempre se barajó³⁹⁰”*

³⁸⁸ Código: aprender a poner un condón.

³⁸⁹ Código: aprendizaje práctico sobre métodos anticonceptivos.

³⁹⁰ Código: información de acceso a servicios de salud sexual.

(Entrevista 4, línea 95). Estas referencias permiten advertir la apropiación de conocimientos que inciden en las prácticas de cuidado y en la toma de decisiones en relación con la propia sexualidad.

Ahora bien, en el relato se advierte que estos procesos no se presentan de manera aislada, sino que se configuran de forma simultánea entre las distintas dimensiones analíticas. De este modo, un mismo movimiento puede implicar modificaciones en los modos de comprender, de actuar y de vincularse. Un ejemplo de ello se observa en el siguiente fragmento, en el cual Graciela refiere a un taller donde trabajaron la violencia en los vínculos: *“por ahí el abrirse a que existen estos vínculos, a cómo afrontamos, porque hablamos de cómo afrontar también un vínculo tuyo tóxico con una pareja, o cómo enfrentarlo si una persona cercana tuya tiene... (un vínculo tóxico)... verlo en una persona que quiero³⁹¹, digamos³⁹²... me hizo un cambio también de mente de fijarme en los vínculos³⁹³, en cómo reacciona la persona, si es lo que yo quiero para mí, si me conviene, si no me conviene³⁹⁴”* (Entrevista 4, línea 31). En este fragmento se articulan las tres dimensiones. Por un lado, se evidencia una ampliación en los marcos de comprensión sobre las relaciones afectivas, al “abrirse a que existen estos vínculos”, lo que da cuenta de un desplazamiento en el plano simbólico. Por otro, se incorporan herramientas para afrontar estas situaciones, tanto en vínculos propios como en los de su entorno, lo que remite a la dimensión pragmática. A su vez, aparece una dimensión relacional asociada al acompañamiento de personas cercanas, al señalar la posibilidad de “verlo en una persona que quiero” (Entrevista 4, línea 31). De este modo, los aprendizajes construidos no solo inciden en la comprensión de los vínculos, sino también en las formas de intervención y en el posicionamiento frente a otros. Esta transformación se acompaña de la incorporación de herramientas para pensar cómo afrontar estas situaciones, tanto en vínculos propios como en los de su entorno (Entrevista 4, línea 31). Agrega que en este proceso abordaron ciertos indicadores o señales de alerta que se producen en los vínculos violentos. En palabras de la estudiante, trabajaron sobre: *“Cómo aparecen, cómo se dan, la manipulación psicológica, cómo te separan de tus*

³⁹¹ Código: acompañamiento a personas cercanas en vínculos “tóxicos”.

³⁹² Código: herramientas para afrontar vínculos violentos.

³⁹³ Código: nueva interpretación de los vínculos.

³⁹⁴ Código: reflexión crítica sobre sus vínculos.

*amigos, de tu familia*³⁹⁵, *¿qué hacer en esos casos?... cómo afrontarlo*³⁹⁶” (Entrevista 4, línea 33).

En distintos momentos de la entrevista, la estudiante refiere que las propuestas de ESI centradas en los vínculos produjeron movimientos significativos en su experiencia. En este sentido, señala: *“Para mí la de vínculos en quinto hizo un antes y un después*³⁹⁷ *en particular mío, entonces yo dije, esto para mí lo deberían tener todos*³⁹⁸. *Después, bueno, hoy en día yo me doy cuenta de, estando en los círculos de adolescentes, como actualmente las relaciones sexuales por ahí se toman como muy banales*³⁹⁹... *Entonces en el momento en que funciona una relación sexual entre alguien y el otro, por ahí... piensan que es una cosa así nomás, no sé qué, y empieza... a hablar cosas de la otra persona, de sus intimidades...(porque me ha pasado de verlo en la escuela), de cómo podía afectar al otro*⁴⁰⁰ *y, digamos, enseñarlo, enseñarles a empatizar*⁴⁰¹” (Entrevista 4, línea 29). A partir de esta experiencia, problematiza prácticas presentes en su entorno escolar vinculadas a la banalización de la sexualidad y a la exposición de la intimidad, reconociendo la importancia de promover la empatía. Se observa aquí una reconfiguración de los significados asociados a los vínculos y a la sexualidad, junto con una mayor conciencia sobre el impacto de las acciones en los otros.

Un momento particularmente significativo se presenta cuando la estudiante describe la experiencia de acompañar a una amiga que atravesaba un vínculo violento. En este relato se evidencian cambios en la forma de vincularse, orientados a preservar la confianza y sostener el acompañamiento. Sobre esto expresa: *“tenía una amiga que tenía un vínculo tóxico y fue muy complicado porque este chico convivía... con nosotras. Entonces, era tener a mi amiga aferrada a él al principio porque se vuelve como una dependencia y yo tratando de mantener la calma, decir, bueno, no puedo hacer nada porque si yo hago algo, si yo me molesto con ella, si yo le contraataco, se va a terminar alejando de mí y va a estar terminando sola con esta persona*⁴⁰²...*Entonces, el hecho de tener que mantenerse en una postura de estar bien, de soportar, para que el día que le pasara a ella algo, pudiera tener la*

³⁹⁵ Código: reconocimiento de dinámicas de violencia.

³⁹⁶ Código: herramientas para afrontar vínculos violentos.

³⁹⁷ Código: hizo un antes y un después.

³⁹⁸ Código: nueva interpretación de los vínculos.

³⁹⁹ Código: banalización de las relaciones sexuales.

⁴⁰⁰ Código: empatía como valor relacional.

⁴⁰¹ Código: reflexión crítica sobre hablar de la intimidad de otro.

⁴⁰² Código: estrategia de cuidado para sostener el vínculo.

confianza de venir y contarme⁴⁰³. Porque si una de ellas viene, me cuenta y yo le empiezo a decir que no, que es tu culpa, que no sé qué, va a terminar cerrándose ella sola y cada momento que le pase algo malo con la otra persona, no va a tener a nadie que la sostenga. Entonces ya era hacer esa fuerza, ese trabajo mental, es decir, tratar de ayudarla de un modo sano para que ella sepa que vas a estar⁴⁰⁴” (Entrevista 4, línea 37)

Este posicionamiento permite advertir una reorganización en el modo de abordar los vínculos, donde el acompañamiento y la disponibilidad se constituyen como estrategias para sostener a otro en situaciones de vulnerabilidad. En este sentido, modifica su posicionamiento relacional con el objetivo de preservar el vínculo y habilitar un espacio de confianza, incorporando estrategias concretas de acompañamiento orientadas a sostener a la otra en una situación de vulnerabilidad. Asimismo, los contenidos trabajados propiciaron la reflexión sobre sus propios vínculos interpersonales, especialmente en relación con la gestión de conflictos: *“darme cuenta cómo yo tenía que actuar ante mis vínculos, ante mis relaciones... yo sé que la otra persona le afecta, yo sé que la otra persona la quiero⁴⁰⁵... Entonces, en el momento de decir, bueno, yo te quiero... entonces yo dejo de lado el ego, dejo de lado el orgullo y arreglamos las cosas⁴⁰⁶...Entonces, por ahí esas cosas también en los talleres de vínculos, de hablar las cosas, de que a la otra persona le pasan cosas⁴⁰⁷”* (Entrevista 4, línea 63). Aquí se evidencia una mayor consideración por el impacto de las propias acciones en el otro, así como la incorporación de estrategias orientadas al diálogo y a la resolución de conflictos, lo que da cuenta de un desplazamiento en el plano relacional.

En cuanto a la dimensión simbólica, vinculada a procesos de reflexión y resignificación de experiencias, la estudiante señala que los contenidos trabajados habilitaron instancias de revisión de sus vínculos familiares. Expresa que algunos encuentros “resonaron” con experiencias de su vida personal, lo que le permitió cuestionar situaciones que ya no le resultaban adecuadas: *“justamente el de los vínculos, resonó cosas con mi familia o mi vida personal... ahí yo me di cuenta o dije, esto no me sirve, esto no me funciona⁴⁰⁸”* (Entrevista 1, línea 87). Este proceso

⁴⁰³ Código: cercanía para preservar la confianza.

⁴⁰⁴ Código: sostén relacional ante situaciones de violencia.

⁴⁰⁵ Código: reflexión sobre su forma de vincularse.

⁴⁰⁶ Código: reflexión sobre el impacto de sus acciones en otro.

⁴⁰⁷ Código: gestión de conflictos vinculares.

⁴⁰⁸ Código: reflexión crítica sobre sus vínculos.

da cuenta de una resignificación de experiencias previas y de una nueva forma de interpretar sus propios vínculos familiares.

Finalmente, se identifica otro desplazamiento en este plano cuando Graciela refiere que algunos contenidos ampliaron sus concepciones sobre el cuidado de la salud sexual, describiendo este proceso como “un click en la cabeza”. En palabras de la estudiante: *“las enfermedades de transmisión sexual... te hace un click en la cabeza, decir, no está únicamente lo de embarazo.... Obviamente, tenés que fijarte en las dos cosas...la idea es esa, no es cerrarse...sino que vos puedas explorar tu sexualidad, que puedas charlar con la otra persona y abrirte a cosas y hacer cosas y probar cosas que te gusten, que no te gusten, pero siempre tenés que saber⁴⁰⁹. Y, bueno, y esas cosas nos han dicho, como realizar de forma segura, ya sea la relación sexual bajo seguridad, o ya sea sexo oral , digamos, las masturbaciones o etcétera⁴¹⁰...en la escuela se han dado como tips”* (Entrevista 4, línea 97). Este proceso no solo implica una ampliación en los modos de comprender el cuidado de la salud sexual, sino también la incorporación de prácticas concretas orientadas a su ejercicio.

En síntesis, las transformaciones identificadas en el relato de Graciela no se circunscriben a un único plano, sino que se configuran como procesos complejos y articulados, en los que los cambios en los modos de comprender (dimensión simbólica) se vinculan con modificaciones en las prácticas (dimensión pragmática) y en las formas de vinculación (dimensión relacional), dando cuenta de la incidencia de las propuestas de ESI en la experiencia integral de la estudiante.

⁴⁰⁹ Código: revisión de concepciones sobre sexualidad y cuidado.

⁴¹⁰ Código: aprendizajes sobre prácticas sexuales seguras.

CAPÍTULO 6: Resultados

El presente capítulo tiene como propósito presentar los resultados a los que se arriba a partir del análisis de las experiencias de participación de estudiantes en propuestas de Educación Sexual Integral.

En coherencia con el objetivo general de la investigación —comprender las experiencias de participación en propuestas de ESI de estudiantes de escuelas secundarias de Paraná que asisten al Ciclo Orientado—, así como con los objetivos específicos orientados a conocer sus vivencias, describir las prácticas que se despliegan y analizar las transformaciones pragmáticas, relacionales y simbólicas que emergen a partir de dichas experiencias, se organiza en distintos apartados que retoman los principales ejes de indagación.

A diferencia del capítulo anterior, centrado en el análisis de cada caso en particular, en este apartado se propone una lectura integradora que articula los hallazgos construidos en los distintos casos, atendiendo a las categorías y subcategorías emergentes que fueron desarrolladas a lo largo del proceso de análisis. En este sentido, los resultados se presentan a partir de la comparación y articulación de dichas categorías, con el objetivo de identificar regularidades, variaciones y tensiones en las experiencias estudiantiles.

Para su exposición, se combinan cuadros de síntesis con desarrollos analíticos, a fin de favorecer tanto la organización de la información como su interpretación. Asimismo, los códigos construidos durante el análisis de cada caso se presentan en **negrita** en el desarrollo analítico, con el propósito de visibilizar las categorías emergentes y facilitar su identificación a lo largo del texto.

6.1 Características de las Propuestas de Educación Sexual Integral en los Casos Analizados.

Para iniciar este apartado, se presenta un cuadro de síntesis que integra los resultados construidos a partir del análisis comparativo de los casos. En él se sistematizan las principales características de las propuestas de Educación Sexual Integral en las instituciones educativas, considerando la modalidad de abordaje, su inicio y continuidad a lo largo de la trayectoria escolar, así como las temáticas trabajadas que son recuperadas en los relatos de los estudiantes.

Este recurso permite visualizar de manera articulada las regularidades y variaciones entre los casos, constituyéndose como un insumo para el posterior desarrollo analítico.

Cuadro 2: Características de las propuestas de ESI en los casos analizados

<i>Dimensión</i>	<i>Laura</i>	<i>Araceli</i>	<i>Maximiliano</i>	<i>Graciela</i>
<i>Modalidad de Abordaje</i>	- Talleres específicos. - Clases. - Juegos. - Trabajo en grupo (con su curso y con otras divisiones).	- Talleres específicos. - Clases. - Salidas. - Juegos.	- Talleres específicos. - Charlas. - Actividades grupales.	- Talleres específicos. - Jornadas. - Clases. - Cine debate.
<i>Transversalidad</i>	- Contenido de ESI en las materias. - Diálogos espontáneos con distintos docentes. - Alta transversalidad.	- Contenidos de ESI en Biología. - Baja transversalidad.	- Contenidos de ESI en Biología. - Baja transversalidad.	- Contenidos de ESI en Formación ética e Historia. - Baja transversalidad.
<i>Inicio y continuidad</i>	- Inicio después de la pandemia. - Relativa continuidad post-pandemia.	- 1º año ESI en Proyecto Juvenil. - Discontinuidad	- Inicio después de la pandemia. - Instancias escasas. - Discontinuidad	- Inicio después de la pandemia. - Discontinuidad.
<i>Actores institucionales que sostienen las propuestas</i>	- Referente ESI. - Docentes en general	- Referente ESI. - Docente de Biología.	- Referente ESI. - Docente de Biología.	- Docentes en general. - Tutoras.
<i>Temas abordados</i>	- ITS. - Métodos anticonceptivos - Preservativo.	- Suicidio. - Identidad. - Violencia de género.	- Métodos anticonceptivos - Cuidado del cuerpo.	- ITS. - Métodos anticonceptivos. - Preservativo.

	- Vínculos afectivos (noviazgos, vínculos familiares). - Violencia en las relaciones (señales de alerta)	- Emociones y autoestima. - En primaria prevención de ASI. - ITS.	- Preservativo. - ITS.	- Orientaciones sexuales - Diversidad familiar. - Vínculos saludables/ no saludables. - Violencia de género (psicológica y simbólica). - Bullying y Cyberbullying. - Pueblos originarios. - Salud mental.
<i>Enfoque predominante</i>	- Biologicista-preventivo, con apertura relacional.	- Mixto (emocional, vincular y biológico-preventivo).	- Biologicista-preventivo.	- Enfoque integral.
<i>Temas que no aparecen en el relato.</i>	- Diversidad sexual. - Aborto. - ASI. - Deseo y afectividad. - Derechos. - Otros.	- Métodos anticonceptivos - Diversidad sexual. - Aborto. - Deseo. - Derechos. - Otros.	- Vínculos. - Diversidad sexual. - Aborto. - ASI. - Deseo y afectividad. - Derechos. - Otros.	- Aborto. - Sistema Reproductor. - Ciclo menstrual. - ASI. - Otros.

El cuadro precedente permite sintetizar, de manera comparativa, las principales características que asume la implementación de la Educación Sexual Integral en las instituciones transitadas por los y las estudiantes entrevistados/as. A partir de su lectura, se advierte una serie de regularidades que atraviesan los distintos casos analizados.

En primer lugar, las propuestas de ESI se organizan predominantemente bajo modalidades específicas —tales como **talleres, jornadas o charlas**—, configurándose como instancias puntuales dentro de la dinámica escolar, más que

como un contenido transversal integrado de manera sistemática en los espacios curriculares. En este sentido, en la mayoría de los casos analizados, los y las estudiantes coinciden en señalar que estos espacios no se sostienen de manera continua ni forman parte de una asignatura estable dentro de la currícula.

En relación con la transversalidad, se observa una diferencia relevante entre los casos analizados. De manera excepcional, en el caso de Laura se identifica un mayor nivel de transversalización, en tanto la estudiante señala que los contenidos de ESI pueden ser abordados con distintos docentes y en diversos espacios curriculares. Esta situación contrasta con lo referido en los otros casos, en los cuales la ESI aparece circunscrita a áreas o docentes específicos —como la asignatura de Biología, Ética o Historia—, evidenciando una **implementación más segmentada**.

En relación con los contenidos, se observa un claro predominio de temáticas vinculadas con la salud sexual y reproductiva —particularmente **métodos anticonceptivos** y **prevención de infecciones de transmisión sexual**—, abordadas desde una perspectiva principalmente biologicista. Esta recurrencia aparece de manera consistente en los distintos relatos. No obstante, en los casos de Laura, Araceli y Graciela también se registran referencias significativas en el abordaje de contenidos asociados a los **vínculos (saludables/no saludables)** y a la **violencia de género**, incluyendo la identificación de **señales de alerta**. Estos elementos permiten advertir la incorporación de dimensiones relacionales en las propuestas de ESI.

En este marco, resulta necesario considerar que la Ley N.º 26.150 (Argentina, 2006) establece que todos los educandos tienen derecho a recibir Educación Sexual Integral en todos los establecimientos educativos, tanto de gestión estatal como privada, a lo largo de los distintos niveles del sistema educativo. En su Art.2º, la normativa define a la ESI desde una perspectiva multidimensional, entendiéndose como aquella que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Asimismo, propone como ejes de trabajo la valoración de la afectividad, el respeto por la diversidad, el cuidado del cuerpo y de la salud, la equidad de género y el ejercicio pleno de los derechos.

En contrapartida, otros ejes propuestos por la normativa —como la afectividad, el deseo, el aborto o el ejercicio de derechos— aparecen de manera más acotada o directamente ausentes, lo que permite interpretarlos como temas escasamente trabajados o, en los términos planteados por Morgade (2016) en los antecedentes de este estudio, como “**temas silenciados**”. Si bien en algunos casos

puntuales se registran aproximaciones a estos contenidos, estas se presentan de manera más superficial, con menor profundidad y escasa sistematicidad.

Analizando la frecuencia de las propuestas de ESI, en tres de los casos analizados -Araceli, Maximiliano y Graciela- los y las estudiantes refieren que se presentan de manera **discontinua e irregular** a lo largo de la trayectoria escolar, encontrándose condicionadas por factores institucionales y organizativos, como la limitación temporal (al no ser una materia específica en la currícula). En esta misma línea, los relatos coinciden en señalar que la presencia de estas propuestas depende, en gran medida, de la iniciativa de actores específicos —**docentes de diversas áreas referentes de ESI o tutoras**— que impulsan estos espacios en determinados momentos. A excepción de algunos períodos o experiencias más sostenidas, no se observa una planificación sistemática que garantice su continuidad en el tiempo.

Un aspecto relevante que emerge de los relatos es que tres de los y las estudiantes- Laura, Maximiliano y Graciela- sitúan el inicio de las propuestas de ESI después del período de pandemia (COVID-19), lo cual, en algunos casos, coincide con los primeros años de su escolaridad secundaria. Este señalamiento permite advertir la incidencia de factores contextuales en la temporalidad de implementación de dichas propuestas.

En síntesis, estos elementos permiten caracterizar la implementación de la ESI en los casos analizados como discontinua, con una débil transversalización y una fuerte dependencia de condiciones contextuales, lo cual tensiona con los lineamientos establecidos por la normativa vigente.

Desde una perspectiva sistémica, estas características no pueden comprenderse como elementos aislados, sino como configuraciones que emergen del entramado de relaciones, condiciones institucionales, políticas, contextuales y decisiones pedagógicas que organizan la implementación de la ESI en cada institución educativa.

6.2 Experiencias de Participación como Proceso Dinámico, Relacional y Expansivo de la ESI.

Al igual que en el apartado anterior, se presenta a continuación un cuadro de síntesis que integra las principales categorías y subcategorías construidas a partir del análisis de las experiencias de participación de los estudiantes en propuestas de Educación Sexual Integral. En el mismo se sistematizan los modos en que dicha

participación se configura en los distintos casos, atendiendo a sus condiciones relacionales, pedagógicas y grupales. Este recurso permite organizar la información de manera comparativa y constituye un punto de partida para el posterior desarrollo analítico.

Cuadro 3: Experiencias de participación en los casos analizados

<i>Categorías/ Subcategorías</i>	<i>Laura</i>	<i>Araceli</i>	<i>Maximiliano</i>	<i>Graciela</i>
1- Participación en el taller.	- Te informas. - Aprendés. - Te sacas dudas. Se hacen preguntas. - Se colabora. - Se enganchan. - Proponen temas.	- Estudiantes proponen hacer jornadas. - Aprendés. - Hablar. - Podemos hablar de cómo nos sentimos. - Se hacen preguntas. - Se colabora. - Participa oralmente. - Participa en dinámicas o juegos.	- Escuchar a mis compañeros. - Participar en clases. - Ejecutar consignas: realización de propuestas. - Actividades en ronda (Grupales) - Socializar conocimientos. - Investigar.	- Proponen temas. - Participa oralmente. - Participa en dinámicas o juegos. - Pedía talleres. - Debates con compañeros. - Proponen cambios en la dinámica del taller.
1.1 Confianza como condición relacional. (Subcategoría)	- No está explicitada como condición de participación.	- No está explicitada como condición de participación.	- Es difícil abrirse si no tenés la suficiente confianza. - Inhibición frente a figuras desconocidas (cambios de docentes). - Inhibición para hablar de sexualidad con pares. - Si dialoga de	- Conversaciones más profundas sobre ESI con vínculos más cercanos (dentro del curso). - Hay profesores con los que se siente más cómoda. - La familiaridad entre los integrantes del curso facilita la expresión y

			sexualidad con su círculo íntimo (familia y mejor amigo). Prácticas externas.	participación.
1.2 Modalidad pedagógica. (Subcategoría)	- La participación aparece más ligada a la propuesta que a la modalidad pedagógica. (Implícita)	- Dinámicas lúdicas favorecen su interés y participación.	- Participación de acuerdo a dinámicas. Depende del dinamismo de la clase. - Clases expositivas= escucha y menos participación. - Clases dinámicas (con actividades grupales) = participación más activa. - La participación depende de la actitud del profesor.	- Clases expositivas = más aburridas. Participación asociada a la escucha. - Clases dinámicas= participación más activa. - Dinámicas lúdicas favorecen la participación. - Preferencia de estrategias basadas en ejemplos.
1.3 Configuración grupal. (Subcategoría)	- Indicios de una participación relativamente extendida en el grupo. (Implícita)	- Disgusto cuando un compañero no quiere hacer las actividades o trabajar en grupo. - Diferentes niveles de participación (Heterogeneidad en la participación y compromiso a nivel grupal)	- Todos le ponían onda. Respeto mutuo. - Participación depende de la voluntad de los estudiantes y del rendimiento académico, - Heterogeneidad de participación	- Clima grupal participativo. - Efecto contagio en la participación. - Heterogeneidad en los niveles de participación.

			entre diversos cursos.	
2- Participación como continuidad dialógica.	- Mesa de debate. - Siempre terminamos hablando de ESI. - Recurren a material de biblioteca ante dudas. - Práctica recurrente.	- Diálogos entre compañeros de curso. - Recordamos lo que nos dieron. - Nos sirve. - Circulación de contenidos trabajados. - Práctica episódica y situacional.	- Circulación limitada del diálogo en ámbitos escolares.	- Diálogos entre compañeros. - Intercambio de información entre pares. - Comparten reflexiones. - Práctica recurrente.
3- Participación como transversalización institucional.	- Podemos hablar normal con un profe. - Consultas. - Diálogos con otros docentes.	- Indicios de transversalización. - Diálogos con compañeros. - Nivel incipiente	- No está consolidada. - Nivel incipiente.	- Contenidos de ESI en otras materias. - Diálogos con otros docentes. - Participación activa.

Las categorías emergentes del análisis permiten comprender que la participación estudiantil en las propuestas de Educación Sexual Integral no se limita al dispositivo formal del taller, sino que adopta diversas formas en la dinámica institucional. Entre los códigos más recurrentes que dieron origen a estas categorías se identifican acciones tales como **preguntar, opinar, intercambiar experiencias, proponer temas, conversar por fuera del taller y recuperar contenidos en situaciones cotidianas**, lo que da cuenta de la centralidad de las prácticas discursivas en la configuración de la participación.

En primer lugar, la categoría **Participación en los talleres** reúne el conjunto de acciones que las y los estudiantes despliegan en las instancias específicas de ESI, tales como **aprender, formular preguntas, debatir y proponer temas**. En todos los casos analizados se observa la presencia de una participación activa durante los talleres, configurándose estos espacios como el principal dispositivo de acceso y aproximación a los contenidos de Educación Sexual Integral. Asimismo, esta

categoría adquiere una centralidad particular en los relatos, en tanto constituye el ámbito sobre el cual las y los estudiantes se explayan con mayor detalle. En este sentido, se evidencia que los talleres no sólo funcionan como instancias de transmisión de contenidos, sino también como espacios de intercambio, problematización y construcción colectiva de sentidos, donde la participación oral, las intervenciones espontáneas y la implicación en las actividades propuestas (tales como juegos o dinámicas) ocupan un lugar relevante en la experiencia estudiantil.

El análisis permite advertir que las instancias de intercambio no se agotan en el marco del taller o de la clase de ESI, sino que se prolongan en otros espacios de la vida escolar. Esta expansión da lugar a la categoría **Participación como continuidad dialógica**, en la cual se incluyen diversas prácticas discursivas que tienen lugar con posterioridad a los talleres, tales como la profundización de temas, la evacuación de dudas y el intercambio de información entre pares y con docentes. En los casos de Laura y Graciela, esta continuidad se presenta como una práctica recurrente: mientras que Laura denomina a estos espacios como “**mesa de debate**” - espacio que incluye los intercambios con compañeros y docentes- en el caso de Graciela se observa un **intercambio de información** sostenido con sus pares, que permite seguir elaborando los contenidos trabajados. En el caso de Araceli, también se evidencian instancias de diálogo posterior, cuando la estudiante comenta que junto a sus pares conversan recuperando contenidos en situaciones concretas, lo que evidencia la apropiación de los temas en la experiencia cotidiana. A diferencia de los casos anteriores, en el relato de Maximiliano esta categoría no se encuentra presente de manera significativa, observándose una circulación más limitada del diálogo en ámbitos escolares, lo que sugiere una menor continuidad de los intercambios por fuera del dispositivo del taller. No obstante, se registran intercambios vinculados a prácticas de cuidado en ámbitos informales, aspecto que será retomado en el apartado de transformaciones

Por otra parte, se identifica la categoría **Participación como transversalización institucional**, que refiere a la integración de los contenidos de ESI en distintos espacios curriculares y a la emergencia de conversaciones que irrumpen más allá de los dispositivos específicos (involucrando a otros docentes). En este punto, se observan diferencias entre los casos: mientras que en los relatos de Laura y Graciela esta transversalización aparece como una práctica relativamente recurrente —particularmente en interacción con algunos docentes—, en Araceli y

Maximiliano se presenta de manera incipiente, sin lograr consolidarse, manteniéndose la participación mayormente circunscripta a los talleres. De esta manera, se evidencia que la participación no se configura como un acontecimiento episódico, sino como un proceso dinámico y expansivo que implica distintos niveles de ampliación del territorio conversacional en el sistema escolar

Retomando la categoría **Participación durante los talleres**, emergen tres subcategorías que permiten comprender las condiciones que habilitan u obstaculizan la implicación estudiantil, agrupadas bajo la denominación de **Condiciones relacionales y pedagógicas de la participación**.

La subcategoría **Confianza como condición relacional** evidencia que la posibilidad de participar se encuentra estrechamente vinculada a la calidad de los vínculos. En el caso de Maximiliano, se señala la dificultad de abordar estos temas en ausencia de confianza - tanto con pares como con docentes- identificándose como obstáculo la discontinuidad de los talleres y la rotación de los referentes ESI. En el caso de Graciela, se observa que las conversaciones más profundas se desarrollan en vínculos de mayor cercanía, mientras que la familiaridad entre los integrantes del curso favorece la expresión. En este sentido, se advierte que a mayor confianza grupal aparece una mayor disposición a participar.

Por su parte, la subcategoría **Modalidad pedagógica y participación** da cuenta de cómo las dinámicas de enseñanza inciden en los niveles de participación y compromiso. En los casos de Laura, Araceli y Graciela se describen propuestas de carácter más horizontal y participativo, con apertura a incorporar en las propuestas de ESI los intereses del grupo. En contraste, en el caso de Maximiliano predominan modalidades más expositivas, asociadas a menores niveles de participación. Tanto Maximiliano como Graciela coinciden en señalar que las propuestas basadas en **juegos, actividades grupales o situaciones cotidianas** favorecen el compromiso y la participación, mientras que las **clases expositivas** tienden a generar desinterés, con modalidades de participación predominantemente pasivas. A ello se suma, en el relato de Maximiliano, la referencia a la **actitud del docente** como variable relevante, en tanto puede habilitar o desalentar la participación, reforzando el carácter relacional de esta dimensión.

Finalmente, la subcategoría **Configuración grupal de la participación** permite reconocer el carácter colectivo del fenómeno. En los relatos analizados, la participación aparece fuertemente influenciada por las características del grupo,

incluyendo la disposición colectiva, el clima académico y la actitud general de los estudiantes frente a las propuestas. En el caso de Maximiliano y Graciela, se explicita que la participación en las propuestas **depende de la dinámica del curso**.

Otra característica vinculada a la configuración grupal es la **heterogeneidad en los niveles de participación**, con estudiantes que se involucran en mayor medida que otros en las propuestas, así como surgen variaciones en la forma de participar según el contexto en que se desarrollan las actividades (por ejemplo si se trabaja con esa división solamente o se incluyen estudiantes de otros cursos). En el relato de los entrevistados se identifica la presencia de un núcleo de estudiantes que participa de manera sostenida, mientras que otros presentan una participación más limitada. En el caso de Laura, si bien no se explicita una reflexión directa sobre la dinámica grupal (considerando que su curso participa en los talleres) la ausencia de referencias a inhibiciones sugiere una configuración que no opera como obstáculo significativo.

Un aspecto relevante que emerge en esta subcategoría es el denominado **“efecto contagio”**, señalado en el caso de Graciela, donde la participación de algunos estudiantes actúa como estímulo para otros, generando procesos de retroalimentación que favorecen la circulación de la palabra y el intercambio colectivo. De este modo, el grupo puede comprenderse como un marco regulador de las conductas participativas.

En síntesis, la participación no se presenta como una disposición individual estable, sino como un fenómeno **situado, dinámico y relacional**, que se configura en la interacción entre estudiantes, docentes y condiciones institucionales. Se trata de una co-construcción que depende de múltiples dimensiones —confianza, modalidad pedagógica, configuración grupal y condiciones institucionales— que se articulan entre sí en el marco de las propuestas de Educación Sexual Integral.

En este marco, resulta pertinente avanzar en el análisis de las prácticas y vivencias que las y los estudiantes construyen en torno a la Educación Sexual Integral. Si bien las formas de participación permiten reconocer las condiciones y modalidades en que se desarrollan los intercambios, es en el plano de las vivencias donde se expresan los sentidos que las y los estudiantes atribuyen a las propuestas. Asimismo, se buscará sistematizar las prácticas que se despliegan a partir de la participación en los espacios de taller.

6.3 Las Prácticas y Vivencias como Procesos de Apropiación de la ESI.

El siguiente cuadro organiza los principales hallazgos vinculados a las **prácticas** y **vivencias** de las y los estudiantes en torno a la Educación Sexual Integral. A partir del análisis de los relatos, se sistematizan aquellas experiencias significativas y las prácticas que se configuran en relación con los contenidos abordados.

Cuadro 4: Prácticas y vivencias emergentes en los casos analizados

	<i>Laura</i>	<i>Araceli</i>	<i>Maximiliano</i>	<i>Graciela</i>
Prácticas	- Una compañera realizó una consulta a la docente, sobre un atraso en su ciclo menstrual. Recibió asesoramiento y acompañamiento de la Asesora en Salud. - Mesa de debate (con compañeros y docentes).	- A un compañero de primaria la ESI ayudó a develar un abuso. Recibió asesoramiento y ayuda. - Dialoga con el novio sobre las temáticas trabajadas. Incorporan saberes relacionados a la prevención de ITS.	- Aconseja al hermano: en ESI prestá atención, todo el tiempo se aprende algo nuevo.	- Diálogos con compañeros después del taller. - Intercambio de información entre pares. - Conversa con compañeros de otros cursos y con preceptores.
Vivencias	- Es un taller donde se aprende mucho. - Nos permite saber y aprender más. - La ESI es muy necesaria. - Sirve para hablar (no se habla de ESI con los padres). - Es un espacio donde nos sentimos cómodos.	- Aprendés. - Las clases me gustaron. - ESI= libertad de expresión. - ESI abarca todo (salud mental, salud sexual). La ESI no es solamente sexo.	- Aprendés. - Vivencia de acuerdo a la modalidad pedagógica: interés en charlas participativas/ aburrimiento en clases expositivas.	- Aprendés. - ESI aborda temas de la vida cotidiana. - ESI aborda las relaciones sexuales y los vínculos. - ESI como espacio de reflexión. - ESI como preparación para la vida futura. - ESI como espacio de crecimiento personal: los talleres me

				ayudaron a crecer. - ESI como espacio de mediación ante conflictos vinculares. - Me gustaban mucho los talleres. - ESI= experiencia.
Propuestas	- Incluir talleres donde se trabaje la afectividad. - Incorporar juegos de ESI. - Propone talleres más seguidos y asegurar su continuidad. - Que involucren la ESI en todo lo que puedan.	- Incluir la ESI en la currícula (como materia). - Propone talleres más seguidos. - Un módulo de ESI por semana.	- Propuesta de taller cada 15 días.	- Propuesta de taller una vez al mes.

El análisis de las prácticas y vivencias permite advertir que los contenidos de la Educación Sexual Integral no se limitan a ser abordados en el espacio del taller, sino que se traducen en una serie de prácticas concretas y en experiencias significativas que configuran procesos de apropiación en la vida escolar y extraescolar de las y los estudiantes. Entre los códigos más recurrentes asociados a este eje se identifican acciones tales como aprender, acompañar a pares, dialogar con otros y reflexionar sobre experiencias propias y ajenas, entre otros.

En relación con las **prácticas** que se despliegan a partir de los talleres, en los relatos de Laura y Araceli emergen situaciones que involucran experiencias de otros compañeros, donde los contenidos de la ESI se articulan con intervenciones concretas en torno a la salud integral. En el primer caso, se menciona la situación de una estudiante que se animó a **consultar por un atraso en su ciclo menstrual**, dando lugar a prácticas de acompañamiento que incluyeron **asesoramiento**, facilitación de un test de embarazo y **seguimiento**. En el caso de Araceli, menciona

que los talleres posibilitaron que un compañero pudiera **develar una situación de abuso sexual**, a partir de lo cual recibió orientación y atención psicológica.

Estos emergentes permiten advertir como hallazgo que los espacios de ESI no sólo habilitan la circulación de contenidos, sino que también operan como dispositivos que favorecen la detección, visibilización y abordaje de situaciones vinculadas a la salud integral de las y los estudiantes, trascendiendo su carácter estrictamente pedagógico. Asimismo, se identifica como práctica recurrente la continuidad del **diálogo** en distintos ámbitos relacionales. Mientras que Laura y Graciela refieren conversaciones posteriores con compañeros y docentes, Araceli menciona intercambios con su pareja y Maximiliano con su hermano menor. Esto da cuenta de la expansión de los contenidos más allá del espacio escolar, configurando circuitos de circulación de saberes que se despliegan en diversos ámbitos de la vida cotidiana.

En cuanto a las **vivencias**, en todos los casos analizados la ESI es significada como un **espacio de aprendizaje**, en el cual se adquieren nuevos conocimientos e información considerada útil para la vida cotidiana. Los relatos coinciden en señalar que estos espacios permiten abordar contenidos vinculados a la **sexualidad**, el **cuidado del cuerpo**, la **prevención** y las **formas de vincularse con otros**, configurándose como instancias formativas relevantes. Asimismo, se destaca de manera transversal la valoración de la ESI como un espacio que habilita la palabra y promueve el diálogo. En los relatos, este aspecto aparece asociado a la posibilidad de abordar temáticas que no siempre encuentran lugar en otros ámbitos, particularmente en el ámbito familiar. En este sentido, Laura señala que “**sirve para hablar**”, Araceli lo vincula con un espacio de **libertad de expresión**, y Maximiliano destaca que permite generar conversaciones que no siempre se sostienen con los padres. En la misma línea, Graciela amplía esta vivencia al señalar que la ESI no sólo habilita espacios de reflexión, sino que también brinda **herramientas para el futuro**.

De este modo, se evidencia como hallazgo que los talleres de ESI configuran para el estudiantado, espacios privilegiados para la circulación de la palabra, posibilitando la problematización de experiencias y la construcción de sentidos en torno a la sexualidad en contextos donde estos temas suelen permanecer silenciados o escasamente abordados.

Por otra parte, en el caso de Maximiliano se identifican diferencias en las vivencias en función de la **modalidad pedagógica**, distinguiendo mayor interés y

participación en propuestas dinámicas y participativas, en contraste con experiencias de aburrimiento en clases de carácter expositivo. Esto permite advertir que la forma en que se organizan las propuestas incide directamente en los modos en que son significadas por las y los estudiantes.

Finalmente, en relación con las propuestas de mejora, todos los estudiantes coinciden en la necesidad de **incrementar la frecuencia y continuidad de los talleres** de ESI. Este señalamiento puede ser interpretado como un indicador de la valoración positiva de estos espacios y de su relevancia en la experiencia estudiantil, dando cuenta de procesos de apropiación que trascienden el momento puntual del taller. En este sentido, las prácticas y vivencias pueden comprenderse como dimensiones a través de las cuales los contenidos de la ESI se inscriben en la experiencia de las y los estudiantes, configurando modos de apropiación que se producen en la trama de relaciones en las que participan.

6.4 Transformaciones Pragmáticas, Relacionales y Simbólicas

El análisis de las transformaciones permite profundizar en los modos en que las propuestas de Educación Sexual Integral inciden en la experiencia de los estudiantes, no como efectos lineales o inmediatos, sino como procesos que se configuran en la trama de interacciones en la que estos participan. En este sentido, dichas transformaciones no se reducen a la incorporación de contenidos específicos, sino que implican desplazamientos en las prácticas, en las formas de vincularse con otros y en los sentidos que los estudiantes construyen en torno a la sexualidad y a sí mismos.

En función de ello, se abordan tres dimensiones —pragmática, relacional y simbólica—, retomadas de los desarrollos de Fuks (2016), que permiten dar cuenta de distintos niveles en los que se producen estos procesos. Si bien se presentan de manera diferenciada a los fines analíticos, dichas dimensiones se encuentran profundamente interrelacionadas.

Cuadro 5: Transformaciones emergentes en los casos analizados

<i>Transformaciones</i>	<i>Laura</i>	<i>Araceli</i>	<i>Maximiliano</i>	<i>Graciela</i>
Pragmáticas	- Fortalecimiento de prácticas de cuidado: prevención de ITS y de embarazos no intencionales (aprendizaje de métodos anticonceptivos para hombres y mujeres)	- Fortalecimiento y modificaciones vinculadas a las prácticas de cuidado: aprendizaje sobre ITS	- Fortalecimiento de prácticas de cuidado: (aprendizaje sobre métodos anticonceptivos para mujeres y uso del preservativo)	- Fortalecimiento de prácticas de cuidado: (aprendizaje sobre métodos anticonceptivos y uso del preservativo) - Herramientas para afrontar vínculos violentos: en relaciones propias o de terceros.
Relacionales	- No se menciona.	- Aprendizaje de cómo vincularnos. - Apertura de espacios de conversación con su novio y compañeros.	- Intervención preventiva entre pares: consejos a los amigos y al hermano sobre prácticas de cuidado. - Transmisión de conocimientos aprendidos. - Ampliación de cuidado hacia otros: importancia de cuidar a los amigos.	- Acompañamiento a una amiga que estaba en un vínculo violento: preservar la confianza y sostener el vínculo.
Simbólicas	- Construcción y apropiación de categorías como: “relaciones tóxicas”. - Desnaturalización de prácticas de control y violencia.	- Desnaturalización de prácticas de violencia en los vínculos. - ESI en relación al Abuso Sexual Infantil: permite delimitar situaciones potencialmente abusivas.	- Concientización del autocuidado: importancia de cuidar su cuerpo.	- Dimensionar la existencia de vínculos violentos: “abrirse a que existen”. - Mayor conciencia del impacto de las acciones en otros. Empatía como valor relacional. - Reflexión sobre sus vínculos familiares.

				- Revisión de concepciones sobre sexualidad y cuidado.
--	--	--	--	---

En el análisis de los casos, la dimensión pragmática refiere a modificaciones en las prácticas concretas de los estudiantes y en los recursos que movilizan para la toma de decisiones; la dimensión relacional alude a cambios en las formas de vincularse con otros y en las intervenciones que despliegan en sus entornos; mientras que la dimensión simbólica remite a transformaciones en los sentidos, significados y categorías desde las cuales interpretan sus experiencias. En relación con las **transformaciones pragmáticas**, todos los estudiantes entrevistados dan cuenta de cambios en las **prácticas de cuidado** a partir de su participación en propuestas de Educación Sexual Integral. En todos los casos, estos cambios se vinculan con la incorporación de prácticas orientadas a la **prevención de infecciones de transmisión sexual y embarazos no intencionales**. En sus relatos, los contenidos trabajados se traducen en una ampliación de recursos concretos que orientan la toma de decisiones en situaciones vinculadas al ejercicio de la sexualidad, proyectándose especialmente en el ámbito íntimo. En el caso de Graciela, esta dimensión se amplía a partir de los talleres sobre vínculos y violencia, en los cuales identifica la adquisición de **herramientas para afrontar situaciones de violencia**, tanto en sus propias relaciones como en las de terceros.

En la **dimensión relacional**, las transformaciones se expresan en los modos de interacción y en las prácticas de cuidado desplegadas en los entornos próximos. En el caso de Araceli, la ESI aparece como un recurso que orienta la reflexión sobre los vínculos, habilitando cambios en la manera de relacionarse y promoviendo instancias de diálogo tanto con su pareja como con sus compañeros. En el relato de Maximiliano, se observan prácticas en las que el estudiante interviene brindando **consejos a su hermano y a sus amigos** en relación con el cuidado sexual, posicionándose no sólo como destinatario de las propuestas de ESI, sino también como transmisor de los saberes construidos. De manera similar, Graciela relata la experiencia de **acompañar a una amiga en una relación violenta**, desplegando estrategias que implican **sostener el vínculo** y generar condiciones de **confianza** para intervenir. En estos casos, los aprendizajes asociados a la ESI se traducen en

prácticas de cuidado hacia otros, ampliando su alcance más allá del propio sujeto. Por su parte, si bien en el caso de Laura no se identifican modificaciones explícitas en sus vínculos, las transformaciones en el plano simbólico configuran condiciones de posibilidad para eventuales desplazamientos en el nivel relacional.

En cuanto a las **transformaciones simbólicas**, se identifican procesos de resignificación que inciden en los marcos interpretativos de los estudiantes. En los relatos de Laura, Araceli y Graciela, los talleres sobre afectividad y violencia en las relaciones posibilitan la identificación de **señales de alerta** y la incorporación de categorías que permiten nombrar y problematizar determinadas formas de vinculación —como la noción de “**relaciones tóxicas**” mencionada por las estudiantes—. Estas instancias favorecen la construcción de nuevos significados en torno a los vínculos, ampliando los marcos desde los cuales comprenden sus experiencias. En esta misma línea, Araceli refiere que los talleres sobre **abuso sexual en la infancia** le permitieron reconocer qué prácticas son aceptables y cuáles no, evidenciando la incorporación de categorías vinculadas al **consentimiento**, los **límites personales** y el **cuidado del propio cuerpo**. En el caso de Maximiliano, se observa una resignificación en torno al autocuidado, expresada en una mayor conciencia sobre el **cuidado de su corporalidad**. Por su parte, Graciela señala que estos espacios le permitieron “abrirse” a la existencia de ciertos tipos de vínculos, marcando un punto de inflexión en su manera de comprender las relaciones. Asimismo, en su relato emergen reflexiones vinculadas al **cuidado del otro** y a la **empatía** como criterio orientador, lo que da cuenta de una ampliación de los sentidos atribuidos a las relaciones sexoafectivas.

Desde esta perspectiva, se concluye que las propuestas de Educación Sexual Integral no sólo aportan contenidos, sino que habilitan procesos de transformación que atraviesan simultáneamente estos niveles, configurando nuevas formas de comprender, actuar y vincularse en la experiencia de los estudiantes.

Capítulo 7: Discusiones

El presente capítulo tiene por objetivo poner en diálogo los resultados a los que arribamos en este trabajo con los desarrollos teóricos y los antecedentes relacionados con el objeto de estudio, con el fin de profundizar su interpretación.

Desde una perspectiva sistémica, los resultados de esta investigación se comprenden a partir de los sentidos que los y las estudiantes construyen en torno a sus experiencias de participación, los cuales se configuran en tramas relacionales complejas en las que intervienen múltiples dimensiones —socio-políticas, pedagógicas, vinculares e institucionales—. En este marco, la participación es abordada como un fenómeno dinámico y situado, cuya expresión adopta formas diversas en función de las características de los contextos y de las interacciones que en ellos tienen lugar.

A partir de ello, el capítulo se organiza en torno a los ejes analíticos que estructuraron la investigación, con el propósito de tensionar los hallazgos con los marcos conceptuales trabajados, identificar convergencias y divergencias con investigaciones previas y profundizar una lectura interpretativa de los resultados.

7.1 La Implementación de la ESI como Proceso: Entre Discontinuidades y Transversalidades en Construcción

Los hallazgos de esta investigación permiten comprender la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) no como un proceso homogéneo ni lineal, sino como un proceso atravesado por tensiones entre modalidades de intervención discontinuas y procesos de transversalización aún en construcción.

En este sentido, los resultados dialogan con lo planteado por Morgade (2016), quien señala que “la temática de la sexualidad suele incluirse con un agregado yuxtapuesto en talleres específicos o en clases especiales sin impactar al currículum en sus fundamentos epistemológicos y metodológicos” (p. 79).

En línea con estos planteos, en las entrevistas realizadas se observa que las propuestas de ESI se desarrollan mayormente a través de clases o talleres específicos, caracterizados por una temporalidad discontinua. Esta modalidad de implementación limita su integración sostenida en las prácticas pedagógicas cotidianas, reforzando su carácter de intervención puntual más que de un área incluida en la currícula. Por otra parte, la transversalización de la ESI en otros espacios curriculares aparece, en la mayoría de los casos, en vías de consolidación y fuertemente condicionada por la

iniciativa de actores particulares —docentes de distintas áreas, tutores, entre otros—, lo que da cuenta de una implementación que no responde a una lógica institucional plenamente sistematizada.

En relación con los contenidos, los resultados también se inscriben en una tradición ampliamente documentada en el campo. Olivera (2015) advierte que, históricamente, la educación sexual ha estado marcada por un abordaje predominantemente biologicista, centrado en aspectos reproductivos y enmarcado en las ciencias naturales, dejando por fuera dimensiones fundamentales como la afectividad, los vínculos, la sexualidad como construcción social y los cambios culturales. Tal como señala el autor, “tradicionalmente estos contenidos se reducían a cuestiones de tipo biológico” (p. 35), lo cual limita la comprensión de la sexualidad en su integralidad.

En la presente investigación, esta tendencia se ve reflejada en la predominancia de contenidos vinculados a la dimensión biológica, particularmente en torno a los métodos anticonceptivos y la prevención de infecciones de transmisión sexual. En segundo lugar, emergen temáticas asociadas a lo vincular, especialmente aquellas relacionadas con la violencia en los vínculos. Sin embargo, otros contenidos propios de una perspectiva integral aparecen con menor sistematicidad o de manera más superficial. En este punto, resulta significativo recuperar los aportes de Gosende y otros (2018), quienes, a partir de la implementación de talleres de ESI con adolescentes, identifican la demanda y necesidad del estudiantado de acceder a espacios donde puedan dialogar sobre contenidos integrales tales como: la diversidad, la afectividad, el derecho a la elección sexual, el deseo, así como también problemáticas vinculadas al aborto, la trata de personas y el abuso sexual en la infancia. En línea con estos hallazgos, en las entrevistas realizadas en el presente estudio emerge el interés de los y las estudiantes por abordar temáticas como el aborto, el consentimiento y la afectividad, lo que da cuenta de una demanda que excede los contenidos tradicionalmente priorizados.

Los resultados hallados también se articulan con lo planteado por Cravero, Rabbia, Giacobino y Sartor (2020), quienes advierten la persistencia de una predominancia de contenidos provenientes de las tradiciones biomédicas, mientras que aspectos vinculados con los derechos, el análisis crítico de las transformaciones sociales y la valoración de la diversidad sexual resultan significativamente menos abordados. En este sentido, puede identificarse un patrón común entre distintas

investigaciones realizadas en el contexto nacional, en las que se observa una centralidad de los contenidos orientados a la prevención de embarazos no intencionales y de infecciones de transmisión sexual, lo cual coincide con lo observado en el presente estudio.

Resulta pertinente recuperar los aportes de Jones (2009), quien señala que los y las estudiantes acuerdan con la necesidad de que la sexualidad sea abordada en la escuela, destacando el rol docente como mediador entre el ámbito familiar y el grupo de pares. En línea con ello, en las entrevistas realizadas, parte del estudiantado refiere que no siempre es posible abordar estos temas en el ámbito familiar, reafirmando la relevancia de la escuela como espacio de acceso a información y diálogo. Asimismo, el autor advierte que, en algunos casos, los discursos docentes tienden a concebir las relaciones sexuales adolescentes como prácticas inevitables pero riesgosas, promoviendo mensajes orientados a su evitación más que al ejercicio de una sexualidad informada y autónoma. En contraste con estos hallazgos, en los casos analizados en esta investigación, los y las estudiantes refieren haber recibido información orientada al cuidado, pero también al ejercicio de la autonomía, incluyendo orientaciones concretas sobre el acceso al sistema de salud. No se advierte aquí un discurso centrado en la evitación, sino más bien en la provisión de herramientas para la toma de decisiones, lo que permite identificar un corrimiento hacia enfoques que reconocen la capacidad de agencia del estudiantado.

Sin embargo, aun cuando se observan estos desplazamientos, persisten ciertos silencios en torno a dimensiones centrales de la sexualidad. En consonancia con Morgade y otros (2016), quienes señalan que los discursos escolares tienden a reforzar sentidos “amenazantes” de la sexualidad y a omitir referencias al deseo, las emociones y los sentimientos, en esta investigación se identifican también omisiones o abordajes superficiales de temáticas como la afectividad, el deseo, el ejercicio de derechos, entre otros. Años antes, la autora advirtió que temas como el aborto y la homosexualidad suelen ser silenciados en el ámbito escolar, a pesar de que el estudiantado manifiesta interés en abordarlos, expresando el deseo de debatir, preguntar y compartir experiencias. Este señalamiento se ve reflejado en uno de los casos analizados, en el que una estudiante expresa que el aborto no fue abordado en su curso, posiblemente por tratarse de un tema percibido como conflictivo.

Frente a este panorama descrito, resulta relevante recuperar la definición de la ESI propuesta por el Ministerio de Educación (2021), que la concibe como “un texto

vivo, un entramado discursivo que se transforma cuando circula, un aprendizaje que dialoga continuamente con las experiencias sociales de estudiantes, docentes y de todas las personas que habitan el espacio escolar” (p. 27). Esta conceptualización permite desplazar la mirada de la ESI como un conjunto cerrado de contenidos hacia su comprensión como un proceso dinámico, relacional y situado. A la luz de los resultados de esta investigación, esta perspectiva adquiere especial relevancia, en tanto permite dar cuenta de la heterogeneidad observada en las experiencias de participación, así como de las variaciones en los modos en que los contenidos son apropiados, resignificados o incluso omitidos. De esta manera, la implementación de la ESI se presenta como un proceso en permanente reconfiguración, cuyo sentido no está dado de antemano, sino que se produce en su circulación, en las condiciones pedagógicas en que se desarrolla y en las tramas relacionales en las que se inscribe. De este modo, los hallazgos refuerzan que las propuestas de ESI adquieren formas y efectos diversos según los contextos institucionales y las dinámicas de interacción que las atraviesan.

En este marco, resulta significativo destacar que los casos analizados coinciden en señalar la necesidad de aumentar la frecuencia y continuidad de los talleres de ESI, lo cual puede leerse como una demanda por la consolidación de propuestas más sostenidas en el tiempo y con mayor integración en la vida escolar.

En síntesis, la implementación de la ESI puede ser comprendida como un proceso en permanente construcción, cuyo alcance y sentidos se definen en la articulación entre políticas educativas, prácticas institucionales y dinámicas relacionales. Desde esta perspectiva, los hallazgos de este estudio permiten sostener que las discontinuidades y avances en la transversalización no constituyen meras limitaciones, sino expresiones de las tensiones propias de un campo en disputa.

7.2 La Participación como Experiencia Situada, Dinámica, Relacional y Heterogénea

Los resultados de esta investigación permiten comprender la participación estudiantil en propuestas de Educación Sexual Integral (ESI) como una experiencia situada, dinámica, relacional y heterogénea, que se produce en el entramado de interacciones en las que los sujetos se encuentran implicados.

En este sentido, resulta pertinente recuperar los aportes de Scott (2001) quien concibe la experiencia como un proceso dinámico que se constituye en relación con

otros, desplazando la idea de sujetos que “tienen” experiencias hacia una comprensión en la que los sujetos se constituyen a través de ellas. Desde esta perspectiva, la experiencia se inscribe en un contexto y en un tiempo particular, configurando un encuadre temporoespacial que incide en los modos en que los sujetos significan lo que les acontece. En la misma línea, Dewey (1934) enfatiza el carácter interactivo de la experiencia, en tanto se produce en la relación entre el sujeto y su entorno, incluyendo tanto aquellas vivencias cotidianas como aquellas experiencias que adquieren un carácter significativo en la vida de las personas.

Estos aportes permiten comprender la relevancia que adquieren los espacios de taller en las propuestas de ESI, en tanto habilitan instancias de interacción entre pares y con adultos referentes, configurándose como escenarios privilegiados para la producción de experiencias. A partir de estos desarrollos, la participación puede ser comprendida no sólo como una acción observable, sino como un proceso que se construye en la experiencia. En este sentido, los aportes de Montero (2004) resultan especialmente significativos, al definir la participación comunitaria como “un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales” (p. 109). Esta conceptualización permite pensar la participación en términos de proceso dinámico, en el que coexisten distintos niveles de implicación, que pueden variar según los sujetos, los momentos y los contextos. Asimismo, la autora señala que “no hay participación pequeña. Toda participación es necesaria” (Montero, 2004, p. 117), destacando la relevancia de reconocer las diversas formas en que los sujetos se involucran en los procesos colectivos. Desde esta perspectiva, las personas son concebidas como agentes activos de su propia transformación, como constructoras de su realidad, lo que habilita a pensar la participación no sólo como una práctica, sino como un proceso de construcción personal y social.

En consonancia con estos desarrollos teóricos, y a partir del análisis realizado en este estudio, se observa en los relatos de los y las estudiantes una marcada heterogeneidad en las formas de participación, con distintos niveles de implicación que varían en función de las condiciones contextuales. En este sentido, la participación aparece fuertemente condicionada por factores relacionales y pedagógicos, tales como la confianza, la modalidad de trabajo y la configuración

grupal. Asimismo, los hallazgos permiten sostener que la participación no se limita a los dispositivos formales, sino que se despliega en múltiples espacios y dinámicas de la vida institucional y personal del estudiantado, lo que amplía la comprensión de este fenómeno más allá de instancias estructuradas o planificadas.

En relación a la participación, resulta relevante recuperar los aportes de Valdés, Manghi y Godoy (2020), quienes destacan la necesidad de considerar la voz del estudiantado como una dimensión legítima de la experiencia escolar en el ámbito investigativo. Los autores señalan que la población estudiantil demanda una mayor participación en los espacios escolares, tanto dentro como fuera de la escuela, así como la posibilidad de transformar prácticas educativas tradicionales. En línea con estos planteos, en la presente investigación se observa que los y las estudiantes valoran los contextos escolares como ámbitos propicios para participar, especialmente cuando se habilitan espacios de intercambio, diálogo y construcción colectiva de sentidos. Sin embargo, también se identifican tensiones en torno a los modos en que dicha participación es promovida. En sintonía con lo planteado por Ochoa Cervantes, Domínguez Herrera, Cruz Alejo y Garcés Medina (2023), si bien la escuela es reconocida como el principal ámbito de participación, persisten prácticas tradicionales que restringen la participación a la emisión de respuestas u opiniones, limitando las posibilidades de involucramiento activo de los estudiantes. En este sentido, los relatos analizados permiten advertir que, mientras algunas experiencias de taller son valoradas por su carácter dinámico y participativo, otras se limitan a modalidades expositivas, más próximas a formatos pedagógicos tradicionales, lo que incide diferencialmente en las condiciones de posibilidad de la participación estudiantil.

Resulta pertinente recuperar aquí la distinción propuesta por Paradera Pallares (2018), quien plantea la importancia de hablar de experiencias de participación y no únicamente de participación, en tanto es la experiencia de los sujetos la que produce conocimiento y otorga concreción a este fenómeno. La autora señala que referirse a experiencias de participación implica considerar los relatos de los sujetos sobre situaciones vividas y reflexionadas, lo cual permite acceder a los sentidos que construyen en torno a dichas experiencias. Desde esta perspectiva, los resultados de esta investigación muestran que los talleres de ESI son significados por estudiantes como espacios que habilitan la expresión, el diálogo y el aprendizaje. En tres de los casos analizados, las estudiantes destacan la posibilidad de preguntar,

expresar inquietudes y proponer temáticas, lo que da cuenta de una participación activa en la construcción de los espacios. En particular, una de ellas señala que los talleres de ESI funcionan como instancias de mediación frente a conflictos escolares, lo que permite pensar estos espacios no solo como dispositivos de enseñanza, sino también como herramientas para el abordaje de problemáticas institucionales y como recursos para la vida futura.

Estos hallazgos dialogan con lo planteado por Romero (2023), quien destaca la importancia del vínculo pedagógico en los espacios de ESI, señalando que la confianza, el lazo afectivo y la autoridad pedagógica favorecen la construcción de espacios en los que los y las estudiantes se sienten habilitados a hablar. En este sentido, la “posibilidad de hablar” emerge como una condición central para la participación, poniendo en evidencia el lugar que ocupan el diálogo y la escucha en la configuración de estas experiencias. En el caso del presente estudio, los resultados permiten sostener que las condiciones relacionales y pedagógicas que habilitan la participación —como la confianza, el vínculo con el docente, la dinámica de trabajo y la configuración grupal— no sólo inciden en los modos de involucramiento del estudiantado, sino también en la posibilidad de que estas experiencias devengan significativas. A su vez, los aportes de Errobidart y Viscaino (2022) permiten profundizar esta línea de análisis, al destacar que la experiencia educativa se construye a partir de encuentros interpersonales basados en el respeto, el vínculo afectivo y el compromiso mutuo. Las autoras enfatizan la importancia de generar propuestas pedagógicas dinámicas, en las que la población estudiantil asuma un rol protagónico y se vea interpelada en relación con sus intereses y problemáticas.

Asimismo, señalan que las experiencias educativas pueden dar lugar a transformaciones en los modos de pensar, sentir y actuar de los estudiantes, incluyendo cambios en sus perspectivas, en la comprensión de sí mismos y en su posicionamiento en la vida social. Estos aportes se articulan con los hallazgos de esta investigación, en los que se identifican algunos cambios o transformaciones que se expresan en distintas dimensiones de su experiencia.

En consonancia con estos planteos, en la presente investigación se observa que los casos analizados valoran especialmente aquellas propuestas que incluyen dinámicas participativas, lúdicas y abiertas al intercambio, diferenciándolas de las clases expositivas, que en algunos casos son percibidas como poco atractivas o limitantes para la participación. En este sentido, la modalidad pedagógica se

configura como una dimensión clave en la habilitación —o restricción— de la participación estudiantil.

Por otra parte, las experiencias de participación analizadas pueden comprenderse en articulación con transformaciones pragmáticas, relacionales y simbólicas (Fuks, 2016), así como facilitadoras de dichos procesos, los cuales serán desarrollados en el apartado siguiente. A modo de síntesis, resulta relevante expresar que la participación no puede ser reducida a la mera intervención en espacios formales, sino que se configura como un proceso relacional que se despliega en múltiples escenarios de la vida escolar. A partir de los hallazgos de este estudio, es posible sostener que las condiciones pedagógicas y vinculares no sólo habilitan o restringen la participación, sino que inciden en la posibilidad de que ésta devenga experiencia significativa, constituyéndose como un aspecto central para comprender sus alcances y efectos.

7.3 La ESI como Escenario de Cambios y Transformaciones

Desde un enfoque dialógico, los procesos educativos trascienden la lógica de transmisión de contenidos y se entienden como espacios de interacción en los que se construyen significados, se revisan saberes y se promueven transformaciones. En esta línea, Freire (2005) propone pensar la educación desde una perspectiva interactiva, participativa y transformadora, en la que educadores y educandos se constituyen como sujetos activos en el proceso de conocimiento. Tal como plantea el autor, ambos se encuentran co-intencionados hacia la realidad, participando en una tarea común en la que no solo la conocen críticamente, sino que también la recrean, reconociéndose como sus creadores y recreadores. Desde esta perspectiva, los hallazgos de la presente investigación permiten sostener que las propuestas de Educación Sexual Integral (ESI) pueden configurarse como espacios en los que, a través de la interacción entre educadores y estudiantes, se construyen nuevos sentidos en torno a la sexualidad, los vínculos y el propio posicionamiento. En este marco, la ESI se constituye como un dispositivo pedagógico con potencial transformador, en la medida en que habilita instancias de encuentro, diálogo y reflexión para quienes participan en dichas propuestas.

Para profundizar en la comprensión de estos procesos, resultan especialmente relevantes los aportes de Fuks (1998), quien distingue entre conversaciones estabilizadoras y transformadoras. A la luz de los resultados de esta investigación,

puede advertirse que las propuestas de ESI no configuran un escenario uniforme de transformación, sino que en ellas coexisten dinámicas conversacionales diversas. Por un lado, se identifican conversaciones de carácter estabilizador, en las que se tienden a reproducir sentidos previamente instituidos, ya sea a través de abordajes expositivos, de la centralidad de ciertos contenidos en detrimento de otros o de la omisión de temáticas percibidas como “conflictivas”. Por otro lado, emergen conversaciones transformadoras, en las que se habilita la circulación de la palabra, el intercambio de experiencias y la problematización de sentidos, generando condiciones para la construcción de nuevos posicionamientos personales y relacionales. En este sentido, las transformaciones pragmáticas, relacionales y simbólicas (Fuks, 2016) identificadas en esta investigación no pueden comprenderse únicamente en función de los contenidos abordados, sino en relación con el tipo de conversación que se configura en cada propuesta. De este modo, la ESI se presenta como un espacio atravesado por tensiones entre la reproducción y la transformación, en el que las condiciones pedagógicas, grupales y vinculares inciden de manera decisiva en los alcances de la experiencia educativa.

Los aportes de Anderson (2012) permiten profundizar la comprensión del carácter transformador del diálogo, en tanto sostienen que las transformaciones tienen lugar en los procesos conversacionales. En la actividad dialógica viva, cada participante es influenciado por el intercambio, lo que implica que no es posible permanecer estático frente a la interacción con otros. A su vez, Andersen (1991) destaca que el intercambio de diferentes perspectivas y significados habilita la resignificación de experiencias previas y la construcción de nuevos sentidos, reforzando la idea de que el diálogo constituye un espacio privilegiado para la transformación.

Retomando los desarrollos de Fuks (2016), es posible comprender estas dinámicas en términos de prácticas sociales transformadoras, definidas como “procesos de co-creación de contextos que posibilitan la expansión de los marcos de significación” (pp. 6-7). Estas prácticas operan en tres dimensiones de acción/reflexión —pragmática, relacional y simbólica— y se orientan hacia la generación de condiciones de posibilidad que permitan la emergencia de realidades alternativas más complejas. Lo que distingue a estas prácticas es su capacidad de producir cambios en los modos de vivir, habitar y significar el mundo.

A la luz de estos aportes, los hallazgos de la presente investigación permiten sostener que las propuestas de ESI pueden constituirse (en algunos casos) como prácticas sociales transformadoras en la medida en que habilitan procesos de co-construcción de sentidos y de expansión de las posibilidades de acción de los sujetos. Sin embargo, este potencial no se actualiza de manera automática, sino que depende de las condiciones en que dichas propuestas se desarrollan. En este sentido, resulta necesario profundizar la mirada sobre los modos en que estas condiciones se traducen en experiencias significativas para los y las estudiantes. En este punto, los desarrollos de Larrosa (2006) en torno al concepto de experiencia permiten profundizar la interpretación de los resultados, en tanto desplazan la mirada desde la participación hacia aquello que efectivamente “le pasa” al sujeto en su encuentro con las propuestas educativas. Desde esta perspectiva, la experiencia se configura como un movimiento que articula la irrupción de algo externo —los contenidos, las dinámicas, los intercambios— con los procesos de afectación interna que dichos acontecimientos producen.

En consonancia con lo expresado anteriormente, los resultados de esta investigación permiten advertir que la participación en instancias de ESI no se traduce necesariamente en experiencia. La participación adquiere carácter de experiencia en la medida en que las propuestas logran interpelar a los y las estudiantes y habilitan procesos de reflexividad. En estos casos, las transformaciones pragmáticas, relacionales y simbólicas pueden comprenderse como efectos de experiencias significativas, en las que los sujetos se ven implicados en procesos donde los contenidos adquieren sentido y se inscriben en sus modos de pensar, sentir y actuar. De este modo, la ESI se configura como un espacio potencial de experiencia, en el que las transformaciones no constituyen un resultado garantizado, sino una posibilidad que emerge en determinadas configuraciones relacionales, pedagógicas y conversacionales.

Tal como se desarrolló en los Capítulos de Análisis y Resultados, en los casos estudiados se observaron ejemplos concretos de transformaciones en las dimensiones pragmáticas, relacionales y simbólicas, lo que permite sostener empíricamente el carácter potencialmente transformador de las propuestas de Educación Sexual Integral.

Para finalizar este capítulo, los resultados —analizados a la luz de los antecedentes— permiten comprender que las experiencias de participación en

propuestas de Educación Sexual Integral no se constituyen de manera aislada ni uniforme, sino que emergen del entramado de condiciones socio-políticas, pedagógicas, relacionales e institucionales que las hacen posibles, dando lugar a configuraciones dinámicas y heterogéneas. En este marco, la ESI se presenta como un dispositivo en permanente construcción, atravesado por tensiones de lógicas de reproducción y transformación. Asimismo, la participación estudiantil emerge como una experiencia situada que, en determinadas condiciones, puede devenir significativa y habilitar transformaciones en los modos de pensar, sentir y actuar de los sujetos. De este modo, los hallazgos de este estudio permiten sostener que el potencial transformador de la ESI no radica exclusivamente en los contenidos abordados, sino en las condiciones en que estos se ponen en juego, en las tramas relacionales que los sostienen y en los procesos de significación que allí se producen.

CAPÍTULO 8: Reflexiones Finales

Las reflexiones que se presentan a continuación buscan dar cuenta del proceso analítico que condujo a los hallazgos de esta investigación. En este sentido, el cierre recupera el recorrido realizado, partiendo de las preguntas y supuestos iniciales, así como de los interrogantes que fueron emergiendo y de los desplazamientos producidos en las formas de pensar y comprender las experiencias de participación de los y las estudiantes en propuestas de ESI.

En este recorrido, el proceso de investigación no fue individual, sino colectivo, atravesado por una polifonía de voces (Bajtin, 1999) que fueron aportando, tensionando y enriqueciendo el proceso. En él se entrelazan los aportes de mi directora, co-directora y tutor, así como también de docentes, compañeros y compañeras de la maestría. En este entramado, en un lugar central se inscriben también los diálogos sostenidos con los y las estudiantes que participaron de las entrevistas y con otros actores institucionales, cuyas voces resultaron fundamentales en esta construcción.

Recuperando los puntos de partida, la inquietud que dio origen a este trabajo se inscribe en mi práctica profesional como tutora en una escuela secundaria de la ciudad de Paraná. En el marco de los intercambios cotidianos con estudiantes, fue posible identificar de manera recurrente un interés sostenido hacia los espacios de Educación Sexual Integral, acompañado en muchos casos por altos niveles de atención y, en ocasiones, por expresiones de entusiasmo.

Inicialmente, estas situaciones fueron interpretadas como manifestaciones aisladas dentro de la dinámica escolar, sin ser consideradas como indicios relevantes para el análisis. No obstante, con el transcurso del tiempo comenzaron a configurarse una serie de interrogantes que orientaron el proceso de investigación: ¿qué características específicas asumían estos espacios que los diferenciaban de otras propuestas pedagógicas?, ¿de qué modo habilitaban formas particulares de participación?, ¿qué aspectos se ponían en juego cuando estudiantes abordaban estas temáticas?.

De este modo, fue en ese pasaje —de la observación a la pregunta— donde comenzó a gestarse esta investigación. En este proceso, los intercambios con estudiantes, a través de la escucha y el diálogo, se configuraron como condiciones de

posibilidad y herramientas para la construcción de conocimiento en torno a dichas experiencias.

Desde esta perspectiva, y en coherencia con el enfoque sistémico adoptado, no se asume la existencia de un observador externo y neutral respecto de los fenómenos que analiza. Por el contrario, se reconoce que quien investiga forma parte de la trama de interacciones en la que se inscriben las experiencias estudiadas, por lo que el conocimiento producido no es independiente de dicha implicación, sino que se construye en y a partir de ella. A partir de este posicionamiento, las preguntas centrales que orientaron el estudio buscaron comprender cómo los y las estudiantes describen sus **experiencias de participación** en propuestas de Educación Sexual Integral, cómo significan esas **vivencias** y qué **prácticas** se despliegan a partir de ellas. Es importante destacar que a lo largo del proceso, estos interrogantes no permanecieron estáticos, sino que se fueron afinando, ampliando y, en algunos casos, reformulando a la luz de la evidencia que emergía de los propios relatos.

En relación con las preguntas iniciales, se desarrollaron una serie de supuestos que orientaron la mirada y el posterior análisis. Este estudio parte del supuesto de que la escuela constituye un espacio capaz de habilitar, propiciar y sostener la participación juvenil, particularmente a partir de las propuestas de Educación Sexual Integral. En este sentido, se considera que las experiencias relatadas por los y las estudiantes dan cuenta de prácticas y vivencias significativas asociadas a su participación en estos espacios. Asimismo, se plantea que las prácticas desplegadas por estudiantes luego de transitar dichas propuestas se vinculan con sus niveles de implicación y compromiso, y que estas experiencias pueden dar lugar a **transformaciones** en distintas dimensiones: pragmáticas, relacionales y simbólicas (Fuks, 2016). De esta manera la participación no se presenta de manera homogénea, sino que se configura a partir de diferentes modos y niveles de implicación, en relación con las dinámicas grupales, los vínculos pedagógicos y las condiciones institucionales de cada escuela.

A lo largo del proceso de investigación, estos supuestos encontraron sustento en los relatos analizados, pero también se vieron enriquecidos y complejizados, lo que permitió avanzar hacia una comprensión más situada y relacional de las experiencias de participación. Los hallazgos de esta investigación permiten comprender que las experiencias de participación en propuestas de Educación Sexual Integral no se producen en aislamiento, sino en relación con una trama compleja de

condiciones pedagógicas, institucionales y sociopolíticas que intervienen activamente en la producción de sentido.

En los relatos analizados, dichas experiencias aparecen vinculadas tanto a las **dinámicas del aula y los talleres**, como a otros **espacios de socialización** —familiares, escolares y extraescolares— en los que los contenidos de la ESI se reactivan y circulan. Esta articulación entre distintos ámbitos permite comprender el contexto no como un escenario dado, sino como una red de relaciones interdependientes en la que se produce el sentido de las experiencias. En esta línea, estos hallazgos nos remiten a los aportes de Bateson (1998), quien plantea que los contextos son los que otorgan sentido a la comunicación, así como con la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1987), que lo conceptualiza como un sistema de estructuras anidadas que interactúan dinámicamente.

Los resultados permiten identificar que las experiencias de participación se configuran en distintos niveles de interacción. En un nivel inmediato, los talleres de ESI constituyen espacios de interacción directa donde **las modalidades pedagógicas, los vínculos y la configuración grupal inciden en la participación**. A su vez, estas experiencias se articulan con otros ámbitos en los que los y las estudiantes participan —como la familia, el grupo de pares o espacios comunitarios—, donde los contenidos se retoman y resignifican. Asimismo, se identifican condiciones institucionales y decisiones organizacionales que inciden en la continuidad o **discontinuidad de las propuestas**, así como marcos normativos más amplios que orientan —y en algunos casos tensionan— su implementación.

Esta organización en niveles interrelacionados nos invita a recuperar lo desarrollado por Bronfenbrenner (1987) en la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano que ofrece una herramienta conceptual para comprender la articulación entre estos distintos planos. En el nivel del microsistema, se sitúan los espacios de interacción directa en los que tienen lugar los talleres de ESI. El mesosistema, por su parte, permite comprender las interacciones entre los distintos microsistemas en los que participan los y las estudiantes. En este sentido, no solo se ponen en juego las articulaciones entre distintos ámbitos de la vida escolar, sino también los modos en que las experiencias vinculadas a la ESI en el espacio del taller se entraman con otros contextos de socialización. Esto se expresa, por ejemplo, en la circulación de contenidos entre diferentes materias, en su continuidad en intercambios informales entre pares y en su proyección en otros ámbitos extraescolares (como los familiares),

lo que en este estudio ha sido conceptualizado como **continuidad dialógica** y **transversalización institucional**, categorías que permiten dar cuenta de la expansión de la participación más allá del espacio formal. En un nivel más amplio, el exosistema refiere a aquellos ámbitos en los que los y las estudiantes no participan directamente, pero que inciden en las condiciones de desarrollo de las propuestas, tales como las decisiones institucionales, las dinámicas organizacionales de la escuela o las políticas educativas jurisdiccionales. Finalmente, el macrosistema comprende la legislación vigente junto con las configuraciones culturales e ideológicas que orientan la implementación de la ESI, así como las políticas públicas que inciden en su desarrollo.

De este modo, se encuentra que las experiencias de participación y las transformaciones identificadas no emergen de manera aislada ni exclusivamente a partir de las propuestas pedagógicas, sino que se configuran en la intersección de múltiples niveles contextuales que condicionan, habilitan y delimitan sus posibilidades. En este entramado, el macrosistema adquiere una relevancia particular, en tanto configura los marcos normativos, políticos y sociales que orientan —y en ciertos casos tensionan— la implementación de la Educación Sexual Integral. En relación con este nivel, resulta necesario considerar las transformaciones recientes en las políticas públicas vinculadas a la ESI a nivel nacional.

A partir de Diciembre de 2023, se producen una serie de modificaciones que impactan en la implementación de la ESI, entre ellas la revisión y suspensión de materiales educativos producidos por el Programa Nacional de ESI, la redefinición de contenidos, la eliminación del Plan Nacional de Prevención de Embarazo no intencional en la Adolescencia (ENIA) y la ausencia de asignación presupuestaria específica —destinada, entre otros aspectos, a referentes escolares, asesores en salud y capacitaciones docentes—. Estas medidas han sido acompañadas por políticas educativas con perspectivas de corte más biologicista. En este marco, la Educación Sexual Integral tiende a configurarse como un espacio cuya sostenibilidad queda, en gran medida, sujeta a los recursos y decisiones de cada jurisdicción.

En la provincia de Entre Ríos, el Plan Educativo Provincial 2023-2027 sostiene la continuidad de la ESI, contemplando acciones de formación docente, producción de materiales y acompañamiento institucional. Sin embargo, en los casos analizados y en el escenario en el que se inscribe esta investigación, la presencia de estas líneas de acción no siempre se manifiesta de manera explícita o sistemática, lo

que permite pensar en posibles desfasajes entre los lineamientos normativos y las formas concretas que asume su implementación en el territorio. En este contexto, los talleres de ESI —muchas veces impulsados por **iniciativas docentes** y equipos institucionales— pueden ser leídos como espacios que se sostienen y recrean en escenarios de incertidumbre. En este sentido, lejos de constituir instancias aisladas, estas propuestas se configuran como emergentes de la interacción entre políticas públicas, las instituciones y sus actores escolares.

Por otra parte, resulta relevante considerar que los y las estudiantes entrevistados transitaban los primeros años de su escolaridad secundaria en el marco de las medidas de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) durante la pandemia de COVID-19. Este período implicó la interrupción o reconfiguración de muchas de las propuestas educativas, entre ellas los talleres de ESI. En este sentido, la valoración significativa que los casos analizados otorgan a los espacios presenciales de encuentro, diálogo e intercambio puede comprenderse en relación con el contexto previo de aislamiento, en el que las propuestas educativas se desarrollaron predominantemente en modalidad virtual. Esta experiencia habría contribuido a resignificar el valor de la presencialidad, potenciando estos espacios como instancias privilegiadas de encuentro, participación y construcción colectiva.

A continuación, se presentan los principales hallazgos y las categorías analíticas construidas a lo largo del proceso de investigación.

En primer lugar, se identifica una participación que tiene lugar en el marco de los talleres de ESI —denominada **participación durante el taller**— en la cual adquieren especial relevancia las **condiciones pedagógicas y relacionales** que habilitan la implicación de los y las estudiantes. En estos espacios, la **modalidad de trabajo** —caracterizada por propuestas **dinámicas, lúdicas y dialógicas**—, junto con la **configuración grupal** y los niveles de **confianza** entre pares, favorecen la circulación de la palabra y la expresión de experiencias, generando condiciones propicias para la **participación activa**. La confianza entre pares, la posibilidad de circular la palabra sin temor a la exposición y las **propuestas pedagógicas** que habilitan la intervención activa de los estudiantes aparecen como elementos que favorecen la participación. A su vez, la configuración grupal incide en los modos en que el estudiantado se posiciona, habilitando o restringiendo su implicación en estos espacios.

En segundo lugar, los hallazgos muestran que la participación no se agota en el espacio del taller, sino que se prolonga en otros espacios escolares y personales de los y las estudiantes, lo que se ha conceptualizado como **continuidad dialógica**. En este nivel, los contenidos trabajados en ESI se reactivan en intercambios informales entre pares, en conversaciones cotidianas y en situaciones de acompañamiento, donde los y las estudiantes retoman, resignifican y ponen en juego saberes vinculados a la sexualidad y al cuidado. Esta continuidad trasciende los límites formales de las propuestas pedagógicas de ESI.

En tercer lugar, se reconoce una dimensión de la participación vinculada con la **transversalización institucional** de la ESI, en la medida en que ciertos contenidos y modos de abordaje se abordan en otros espacios curriculares o institucionales. No obstante, esta dimensión se presenta de manera **heterogénea y menos sistemática**, evidenciando tensiones en relación con las condiciones de implementación de la ESI en las instituciones educativas. En estrecha relación con estas formas de participación, se identifican diversas **transformaciones** en las experiencias de estudiantes, que se configuran en tres dimensiones interrelacionadas: pragmática, relacional y simbólica (Fuks, 2016).

En el plano pragmático, los casos analizados dan cuenta de la incorporación de **prácticas concretas vinculadas al cuidado de la salud sexual**, lo que manifiesta una apropiación de saberes que trasciende el nivel informativo. Se evidencia también en el relato de una de las estudiantes entrevistadas, la adquisición de herramientas para afrontar situaciones de violencia en los vínculos.

En la dimensión relacional, se observan **modificaciones en los modos de vincularse con otros**, particularmente en lo que refiere a la habilitación de **espacios de diálogo**, así como también, en las **prácticas de cuidado y acompañamiento entre pares**.

Finalmente, en el plano simbólico, se identifican **desplazamientos en los sentidos y significados** atribuidos a la sexualidad, a los vínculos y al autocuidado, evidenciando procesos de reflexión y resignificación.

En conjunto, estos hallazgos permiten advertir que la participación y las transformaciones constituyen procesos profundamente imbricados. De este modo, la ESI se configura no sólo como un espacio de transmisión de contenidos, sino como un espacio potencial de experiencia que, en determinadas condiciones, puede incidir en las prácticas, en los vínculos y en los sentidos que los y las estudiantes construyen

en relación con la sexualidad y consigo mismos. Desde esta perspectiva, la Educación Sexual Integral puede ser comprendida como una práctica social situada que, en determinadas configuraciones pedagógicas y relacionales, habilita procesos de intercambio, reflexión y transformación en el estudiantado. En este marco, los espacios de trabajo en torno a la ESI se constituyen como escenarios propicios para la construcción de experiencias significativas, en los que se producen procesos de resignificación que inciden en las prácticas y en los vínculos.

Otro de los hallazgos relevantes refiere a la **heterogeneidad en las formas y niveles de participación** de estudiantes en las propuestas de Educación Sexual Integral. En este sentido, los resultados permiten advertir que dichas variaciones no responden únicamente a características individuales, sino que se encuentran estrechamente vinculadas con las condiciones en las que se desarrollan las propuestas. Aspectos como la modalidad pedagógica, la configuración grupal y las dinámicas de trabajo inciden en los modos en que el estudiantado se posiciona y participa, habilitando o limitando determinadas formas de intervención. En sintonía con lo planteado por Montero (2004), la participación no se presenta como un fenómeno homogéneo, sino que adopta modalidades diversas, con distintos grados de implicación e intervención.

En relación con los contenidos abordados en las propuestas de Educación Sexual Integral, los resultados muestran una presencia predominante de temáticas vinculadas al cuidado del cuerpo y la salud —particularmente en lo referido a la **prevención de infecciones de transmisión sexual y embarazos no intencionales**—, junto con la emergencia de contenidos asociados a la **violencia en los vínculos**. Si bien la normativa define a la ESI desde una perspectiva multidimensional —que articula dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, afectivas y éticas, e incluye ejes como la valoración de la afectividad, el respeto por la diversidad, la equidad de género y el ejercicio de derechos—, en los relatos analizados se advierte que las propuestas de ESI, tal como son experimentadas por los y las estudiantes, tienden a privilegiar ciertos contenidos por sobre otros. En este sentido, aspectos vinculados con la afectividad, el deseo, el aborto o el ejercicio de derechos aparecen de manera más acotada o directamente ausentes, configurándose como temáticas escasamente abordadas o, en términos de Morgade (2016) como “**temas silenciados**”. Esta distribución diferencial de contenidos abre una serie de interrogantes en torno a las condiciones que inciden en su selección y abordaje:

¿responde a limitaciones en la formación docente?, ¿a la valoración institucional de determinadas temáticas?, ¿o a la percepción de que algunos contenidos resultan más conflictivos o difíciles de trabajar en el ámbito escolar?. Estos interrogantes, lejos de agotarse en el presente estudio, abren posibles líneas de indagación para futuras investigaciones.

Desde una perspectiva dialógica, es posible sostener que los procesos de construcción de sentido que atraviesan dichas selecciones, presencias y ausencias no se producen de manera individual ni neutra, sino en el marco de relaciones con otros, en las que intervienen múltiples voces, posiciones y discursos en tensión. En esta línea, las experiencias de participación en los talleres de Educación Sexual Integral pueden ser comprendidas como procesos en los cuales el estudiantado amplía sus horizontes de comprensión a partir del encuentro con otras voces. Cada estudiante se posiciona desde una trayectoria situada —atravesada por experiencias previas, discursos y relaciones—, y es en la interacción con otros donde dichos posicionamientos se ven tensionados, enriquecidos y transformados. De este modo, los talleres operan como espacios dialógicos en los que la intervención del otro —ya sea un docente o un par— introduce elementos que no formaban parte del horizonte previo del estudiante, habilitando nuevos modos de comprender la sexualidad, los vínculos y el cuidado.

Estos desarrollos pueden profundizarse a partir del concepto de extraposición propuesto por Bajtín (1999), el cual refiere a la posibilidad de comprender y resignificar la propia experiencia a partir de la mirada de otros, cuya posición externa permite visibilizar aspectos que permanecen opacos desde la perspectiva del propio sujeto. Dicho concepto resulta particularmente pertinente para analizar cómo ciertas prácticas previamente naturalizadas —como formas de control en los vínculos— pueden ser resignificadas como situaciones de violencia a partir de la mirada co-construida en el espacio grupal. Desde esta perspectiva, los talleres de Educación Sexual Integral se configuran como escenarios en los que, a través de la interacción polifónica de múltiples voces, el estudiantado no solo construye conocimientos, sino también identidades relacionales. En ellas, el reconocimiento del otro y el ser reconocido por otros se constituyen como condiciones de posibilidad para la participación, la expresión y la transformación de las prácticas. De acuerdo al autor, la producción de sentido es un fenómeno constitutivamente relacional y polifónico.

En el marco de este capítulo, y a partir del recorrido analítico realizado, resulta pertinente reflexionar sobre las contribuciones de la presente investigación al campo de la Educación Sexual Integral y a los estudios sobre participación estudiantil, particularmente desde una perspectiva sistémica. En este sentido, dichas contribuciones se inscriben en la construcción de una comprensión compleja de la participación estudiantil en las propuestas de Educación Sexual Integral (ESI)

En primer lugar, se advierte que la participación no es un fenómeno homogéneo, sino un proceso complejo y emergente de la trama de interacciones del contexto escolar. Se identifican y desarrollan tres niveles interconectados de participación —la que ocurre **durante el taller**, la que se extiende en una **continuidad dialógica** entre pares, y la que se manifiesta, aunque heterogéneamente y de manera fragmentada en la **transversalización institucional** de la ESI—, enriqueciendo la conceptualización existente.

Un segundo aporte es la articulación de esta participación con transformaciones multidimensionales en las experiencias de estudiantes, evidenciadas en planos pragmáticos, relacionales y simbólicos, demostrando la relación entre experiencia de participación y procesos de cambio. De esta manera, se puede analizar la ESI como una práctica social con potencial transformador, en tanto promueve el intercambio, la reflexión y la implicación activa de los y las estudiantes en sus propios procesos de cambio.

En tercer lugar, se incorpora el análisis de las condiciones sociopolíticas y pedagógicas que enmarcan la ESI, incluyendo el impacto de las recientes políticas públicas, la experiencia de la pandemia (ASPO/DISPO), así como también, otras condiciones institucionales que interfieren en la implementación propuesta por la Ley N°26.150 (Argentina, 2006).

No obstante, resulta fundamental reconocer las limitaciones inherentes a este estudio. En primer lugar, su alcance geográfico y la naturaleza de los casos analizados implican que los hallazgos, no son directamente generalizables a otros contextos educativos o regiones, lo que subraya el carácter situado de la investigación cualitativa. En segundo lugar, el hecho de que los casos analizados se inscriban en dos instituciones educativas, puede haber incidido en la recurrencia de ciertas categorías y condiciones, lo que invita a considerar la necesidad de ampliar la diversidad institucional en futuras investigaciones.

En relación con los resultados obtenidos resulta relevante habilitar líneas temáticas que podrían ser profundizadas en futuras investigaciones. Una de ellas radica en la posibilidad de profundizar sobre la distribución diferencial de contenidos de ESI, explorando las razones subyacentes a la priorización de ciertas temáticas y el silenciamiento de otras, lo que implicaría analizar la formación docente, las valoraciones institucionales y las percepciones sobre la conflictividad de algunos temas. Asimismo, resultaría enriquecedor realizar estudios complementarios en diversos contextos geográficos y tipos de instituciones para comprender las particularidades de la implementación de la ESI y la generalizabilidad de los hallazgos.

Otra vía de investigación crucial es la que se enfoca en las perspectivas de otros actores clave (docentes, directivos, familias) para obtener una visión más compleja del fenómeno. A su vez, sería de gran valor extender el análisis de estas variables al nivel de educación primaria, lo que permitiría comprender cómo se configuran tempranamente las experiencias de participación en propuestas de ESI y las condiciones que las hacen posibles.

Finalmente, el impacto a mediano y largo plazo de las recientes políticas públicas en la ESI, así como las estrategias de sostenibilidad desarrolladas por los actores escolares en escenarios de incertidumbre, constituyen áreas de investigación de gran relevancia para el futuro de la Educación Sexual Integral.

A modo de cierre y en relación con las preguntas que orientaron la investigación, los resultados permiten comprender que las experiencias de participación de los y las estudiantes en propuestas de Educación Sexual Integral se configuran no como hechos aislados ni como respuestas individuales, sino como procesos relacionales que se construyen en interacción con otros, en condiciones pedagógicas e institucionales específicas. En este sentido, se responde a los interrogantes planteados en tanto dichas experiencias despliegan en prácticas concretas que atraviesan los vínculos, los modos de cuidado y los sentidos atribuidos a la sexualidad. En esta línea, los supuestos iniciales encuentran sustento, aunque se complejizan, en tanto los relatos de los y las estudiantes permiten identificar transformaciones en las dimensiones pragmática, relacional y simbólica, cuya configuración se vincula con las condiciones específicas en las que se desarrollan las propuestas de ESI.

Por último, resulta posible afirmar que la Educación Sexual Integral se presenta no sólo como un derecho y una política pública, sino como un espacio clave para la construcción de experiencias escolares significativas, en el que se ponen en juego modos de habitar la escuela, de vincularse con otros y de construir sentidos en torno a la sexualidad integral. En contextos atravesados por tensiones y transformaciones, su sostenimiento y fortalecimiento adquieren un valor central, en tanto habilitan la apertura de espacios de encuentro, diálogo y participación fundamentales para la formación integral de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Andersen, T. (1991). *El equipo reflexivo: Diálogos y diálogos sobre los diálogos*. Editorial Norton.
- Anderson, H. (2012). Relaciones de colaboración y conversaciones dialógicas: Ideas para una práctica sensible a lo relacional. *Family Process*, 51(1), 8–24.
<https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2012.01385.x>
- Argentina. (2000, 2 de noviembre). *Ley N.º 25.326: Ley de Protección de Datos Personales*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Argentina. (2002, 22 de noviembre). *Ley N.º 25.673: Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable*. Boletín Oficial de la República Argentina. Recuperado de
<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=79831>
- Argentina. (2005, 27 de octubre). *Ley N.º 26.061: Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*. Boletín Oficial de la República Argentina. Recuperado de
<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=110778>
- Argentina. (2006, 23 de octubre). *Ley N.º 26.150: Ley de Educación Sexual Integral*. Boletín Oficial de la República Argentina. Recuperado de
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>
- Argentina. (2006, 28 de diciembre). *Ley N.º 26.206: Ley de Educación Nacional*. Boletín Oficial de la República Argentina. Recuperado de
<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>
- Argentina. (2009, 14 de abril). *Ley N.º 26.485: Ley de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres*. Boletín Oficial de la República Argentina. Recuperado de
<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=152155>
- Argentina. (2010, 22 de julio). *Ley N.º 26.618: Ley de Matrimonio Igualitario*. Boletín Oficial de la República Argentina. Recuperado de
<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=169608>

- Argentina. (2012, 24 de mayo). *Ley N.º 26.743: Ley de Identidad de Género*. Boletín Oficial de la República Argentina. Recuperado de <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=197860>
- Argentina. (2012, 27 de diciembre). *Ley N.º 26.842: Ley de Prevención y Sanción de Trata de Personas*. Boletín Oficial de la República Argentina. Recuperado de <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=206554>
- Argentina. (2016, 4 de enero). *Ley N.º 27.234: Educar en igualdad*. Boletín Oficial de la República Argentina. Recuperado de <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=257439>
- Argentina. (2021, 15 de enero). *Ley N.º 27.610: Ley de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo*. Boletín Oficial de la República Argentina. Recuperado de <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=346231>
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación*. Siglo Veintiuno.
- Barnett Pearce, W. (1998). Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: El pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad. En D. Fried Schnitman (Comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 265–283). Paidós.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente: Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Lumen.
- Bertalanffy, L. von. (1976). *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones* (J. Almela, Trad.). Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://fad.unsa.edu.pe/bancayseguros/wp-content/uploads/sites/4/2019/03/Teoria-General-de-los-Sistemas.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados* (Capítulos 1 y 2). Paidós.
- Castro, L. A. (2013, 28-30 de agosto). *Experiencia, vitalidad y conocimiento en John Dewey* [Ponencia]. IX Jornadas de Investigación en Filosofía, La Plata,

Argentina. Recuperado de

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2898/ev.2898.pdf

Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer.

(2010). *Educación sexual: Sistematización sobre educación de la sexualidad en América Latina*.

http://www.cladem.org/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=588&id=173

CONICET. (2006). Resolución N°. 2857: *Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades*. CONICET.

Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos. (2005). *Resolución N.º 2575/05: Educación sexual*.

Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos. (2006). *Resolución N.º 0550/06: Programa de Educación Sexual Escolar (PESE)*.

Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos. (2006). *Resolución N.º 1384/06: Educación sexual*.

Consejo Federal de Educación. (2008, 29 de mayo). *Resolución CFE N.º 45/08: Lineamientos curriculares para la educación sexual integral*. Ana Editorial.

Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos. (2010). *Resolución N.º 3571/10: Protocolo interinstitucional de actuación en casos de abuso sexual infantil*.

Consejo Federal de Educación. (2018, 22 de mayo). *Resolución CFE N.º 340/18: Acciones para el cumplimiento de la Ley N.º 26.150 de Educación Sexual Integral*.

Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos. (2018). *Resolución N.º 5063/18: Referentes escolares de educación sexual integral*.

Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José). (1969, 22 de noviembre). Organización de los Estados Americanos. Recuperado de https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b-32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm

- Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes. (1984, 10 de diciembre). Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-against-torture-and-other-cruel-inhuman-or-degrading>
- Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial. (1965, 21 de diciembre). Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial>
- Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. (1979, 18 de diciembre). Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- Convención sobre la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio. (1948, 9 de diciembre). Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-prevention-and-punishment-crime-genocide>
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006, 13 de diciembre). Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1989, 20 de noviembre). Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Corbin, J. (2010). La investigación en la teoría fundamentada como un medio para generar conocimiento. En S. Bernard Calva (Coord.), *La investigación en la teoría fundamentada como un medio para generar conocimiento*. Editorial Universidad Autónoma Aguascalientes.

- Cravero, C., Rabbia, H., Giacobino, A., & Sartor, I. (2020). Educación sexual integral en las aulas de Argentina: Un análisis de la satisfacción percibida y opiniones de ingresantes universitarios/as. *Revista Diálogos sobre Educación*, 11(21). ISSN 2007-2171.
- De Andrea, N. (2010). Perspectivas cualitativa y cuantitativa en investigación ¿incommensurables? *Fundamentos en Humanidades*, 21, 53-66.
- Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. (1948, mayo). IX Conferencia Internacional Americana. Recuperado de <https://www.oas.org/es/cidh/mandato/basicos/declaracion.asp>
- Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948, 10 de diciembre). Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Errobidart, A., & Viscaino, A. (2022). Cambian los tiempos, las instituciones, los sujetos: Reflexiones sobre la significatividad de las experiencias de aprendizaje en escuelas secundarias bonaerenses. *Praxis Educativa*, 26(1), 1–19. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260111>
- Faur, E., & Lavari, M. (2018). *Escuelas que enseñan ESI: Un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en educación sexual integral*. Ministerio de Educación de la Nación; UNFPA.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Fuks, S. (1992, octubre). *Cambio y complejidad en terapia* [Conferencia]. III Encontro Nacional de Terapeutas de Familia, Brasilia, Brasil.
- Fuks, S. I. (1998). Metáforas de transformación en los finales de siglo. *Sistemas Familiares*, 13(3), 11–25.
- Fuks, S. I. (2016). Reflexiones en torno a las crisis y oportunidades que se impregnan los procesos colectivos participativos. *Conceptos: Boletín de la Universidad del Museo Social Argentino*, 93(504), 187–216.

https://www.umsa.edu.ar/wp-content/uploads/2024/06/Psicologia-Comunitaria-Ano-93-N%C2%B0-504-Diciembre-2018_compressed.pdf

Fuks, S. (2017). *Un modelo sistémico de comprensión-acción de dinámicas sociales: Tres dimensiones de las prácticas sociales transformadoras*.

Fuks, S. (2019). *Conversación* [Presentación de Prezi].

Fuks, S. I. (2004). Artesanía de contextos: Desde contextos de supervivencia a contextos de libertad, la construcción de posibilidades para la colaboración terapéutica. En S. I. Fuks (Ed.), *Como un puente sobre aguas turbulentas: La experiencia del Centro de Asistencia a la Comunidad (CeAC)* (pp. 91–125). UNR Editora.

Garazi, D. (2016). *Experiencia, lenguaje e identidad: Algunas notas sobre el concepto de experiencia en la obra de Joan W. Scott*. Trabajos y Comunicaciones, (43), e013.
<http://trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/>

García, R. (2006). *Sistemas complejos: Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.

García Fernández, J., & Kaplan, M. (2020). Al otro lado del río: Reflexiones en torno a la implementación de la Ley de Educación Sexual en Santa Fe y Entre Ríos. *Tiempo de Gestión*, (27), 29-48.

Gergen, K. J. (2007). *Construccionismo social: Aportes para el debate y la práctica* (A. M. Estrada Mesa & S. Diazgranados Ferráns, Comps. & Trads.). Universidad de los Andes.

Glasser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.

Gosende, E., Ferreyra, M., Scarimbolo, G., & Salmún Feijoo, G. (2018, noviembre). *¡De sexo si se habla! Talleres que dejan huellas: Análisis del contenido y de las diferentes concepciones de educación sexual presente en 77 afiches diseñados y elaborados por adolescentes* [Ponencia]. X Congreso

Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Buenos Aires, Argentina.

- Infobae. (2025, 9 de enero). El gobierno actualizará los contenidos de educación sexual integral que se darán en las escuelas. *Infobae*.
<https://www.infobae.com/politica/2025/01/09/el-gobierno-actualizara-los-contenidos-de-educacion-sexual-integral-que-se-daran-en-las-escuelas/>
- Jones, D. (2009). ¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina. *Argumentos: Revista de Crítica Social*, (11), 63-82.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Lema, R. (2025, 3 de febrero). El desmantelamiento de la educación sexual integral en Argentina. *El Diario de la Educación*.
<https://eldiariodelaeducacion.com/2025/02/03/el-desmantelamiento-de-la-educacion-sexual-integral-en-argentina/>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *Educación sexual integral: Colección derechos humanos, género y ESI en la escuela*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2018). *Escuelas que enseñan ESI: Un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en educación sexual integral*. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa; UNICEF.
- Ministerio de Salud de la Nación. (2011). *Resolución N.º 1480/2011: Guía para investigaciones en salud humana*. Argentina.gob.ar.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Montero, M. (2010). Crítica, autocrítica y construcción de teoría en la psicología social latinoamericana. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2), 177-191.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-54692010000200003&script=sci_abstract&tlng=es

Morgade, G. (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género: La lupa de la ESI en el aula*. Homo Sapiens Ediciones.

Morgade, G. (Comp.). (2022). *ESI y formación docente: Mariposas Mirabal: Experiencias en foco*. Homo Sapiens Ediciones.

Morin, E. (2001). *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.

Movimiento Federal x Más ESI. (2024, diciembre). *La Educación Sexual Integral como política pública en Argentina. Estado de situación diciembre 2024*.

Ochoa-Cervantes, A., Domínguez Herrera, E., Cruz Alejo, S., & Garcés Medina, L. (2023). Ideas sobre la participación en estudiantes de educación media superior. *Diálogos sobre Educación: Temas Actuales en Investigación Educativa*, 14(27). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i27.1294>

Olivera, D. (2015). *Educación sexual integral para formadores*. Brujas.

Organización Panamericana de la Salud & Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas. (2016). *Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos* (4.^a ed.). CIOMS.

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. (1966, 16 de diciembre). *Asamblea General de las Naciones Unidas*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1966, 16 de diciembre). *Asamblea General de las Naciones Unidas*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

Pandit, N. R. (1996). The creation of theory: A recent application of the grounded theory method. *The Qualitative Report*, 2(4).

- Parareda Pallarès, A. (2018). Aprendizaje de la ciudadanía a través de la participación de cuatro jóvenes: Posibilidades y límites. *Voces de la Educación*, (Número especial), 75-88.
- Paul, J. (2020). *Educación sexual integral: Estándares normativos y conceptuales para la educación entrerriana*. Ana Editorial.
- Principios de Yogyakarta. (2006). *Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos con relación a la orientación sexual y la identidad de género*. Recuperado de https://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2016/08/principles_sp.pdf
- Provincia de Entre Ríos. (2003). *Ley N.º 9.501: Ley Provincial de Salud Sexual y Reproductiva y de Educación Sexual*. Sancionada el 22 de julio de 2003. Recuperado de <https://observatorio.senadoer.gob.ar/marco-legal/legislacion/ley/ley-provincial-n-9501-creacion-del-sistema-provincial-de-salud-sexual-y-reproductiva/>
- Provincia de Entre Ríos. (2008). *Ley N.º 9.861: Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Adolescentes y la Familia*. Sancionada el 29 de julio de 2008. Promulgada el 3 de septiembre de 2008. Publicada el 10 de septiembre de 2008. Recuperado de <https://www.senadoer.gob.ar/ley/ley-n-9861/>
- Provincia de Entre Ríos. (2008). *Constitución de la Provincia de Entre Ríos*. Sancionada el 3 de octubre de 2008. Publicada en el Boletín Oficial el 15 de octubre de 2008. Recuperado de <https://www.saij.gob.ar/0-local-entre-rios-constitucion-provincia-entre-rios-lpe1000000-2008-10-03/123456789-0abc-defg-000-0001evorpyel>
- Provincia de Entre Ríos. (2011). *Ley N.º 10.032: Programa de Prevención, Protección y Asistencia a las Víctimas y Testigos de la Trata y Tráfico de las Personas*. Promulgada el 27 de mayo de 2011. Publicada el 1 de junio de 2011. Recuperado de <https://www.senadoer.gob.ar/ley/ley-n-10032/>

- Provincia de Entre Ríos. (2019). *Ley N.º 10.718: Programa Provincial de Concientización y Prevención del Grooming*. Promulgada el 10 de septiembre de 2019. Publicada el 24 de septiembre de 2019. Recuperado de <https://www.saij.gob.ar/10718-local-entre-rios-creacion-programa-provincial-concientizacion-prevencion-grooming-lpe0010718-2019-09-24/123456789-0-abc-defg-817-0100evorpyel>
- Ramos, R. (2001). *Narrativas contadas, narraciones vividas: Un enfoque sobre el discurso*. Paidós.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración* (Vols. 1-3). Siglo XXI.
- Romero, G. (2023). Afecto, confianza y autoridad pedagógica en los procesos de transversalización de la educación sexual integral en las escuelas en Argentina. *Antípoda: Revista de Antropología y Arqueología*, (53), 55-74. <https://doi.org/10.7440/antipoda53.2023.03>
- Santoro, S. (2019, 21 de agosto). ¿Para qué sirve la ESI?: Cómo la educación sexual cambia la vida de quienes la reciben. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/214238-para-que-sirve-aesi>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Scott, J. (2001). Experiencia. *La Ventana: Revista de Estudios de Género*, 2(13), 42-74.
- Sluzki, C. (1996). *La red social: Fronteras de la práctica sistémica*. Gedisa.
- Soler, P. (2024, 22 de octubre). Advierten que un programa que previene e identifica abusos en la niñez no tiene fondos asignados en el presupuesto 2025. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/advierten-que-un-programa-que-previene-e-identifica-abusos-en-la-ninez-no-tiene-fondos-asignados-en-nid22102024/>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Torres, G. (2024). Discursos (neo)conservadores en Argentina ante la educación sexual integral (2018-2021). *Revista Estudios Feministas*, 32(2), e96575.
- UNESCO. (2014). *Educación integral de la sexualidad: Conceptos, enfoques y competencias*. OREALC/UNESCO Santiago.
- UNESCO. (2014). Estrategia de educación de la UNESCO 2014-2021. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288_spa
- UNESCO. (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>
- Valdés, R., Manghi, D., & Godoy, G. (2020). La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa. *Sinéctica*, (55), e1096. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-008)
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vázquez, M. S. (2020). Educación sexual integral: Reflexiones sobre experiencias institucionales en el nivel secundario. *Revista del IICE*, (47), 201-215. <https://doi.org/10.34096/iice.n47.9647>
- Wainstein, M. (2002). *Comunicación: Un paradigma de la mente*. Eudeba.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1985). *Teoría de la comunicación humana: Interacciones, patologías y paradojas*. Herder.
- Winkin, Y. (1981). *La nueva comunicación*. Kairós.

ANEXO I

1. Modelo de Consentimiento Informado

Formulario de información para los/as entrevistados/as que brindarán sus testimonios para la contribución de la presente tesis, a investigar: Tesis de Maestría en Pensamiento Sistémico (Universidad Nacional de Rosario): EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES QUE TRANSITARON PROPUESTAS EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

- Maestranda: Lic. Ana Carolina Perusset
- Directora: Mg. Virginia Bravo
- Co-directora: Mg. Daniela Moyano

La propuesta de estudio consiste en investigar científicamente las experiencias de participación de estudiantes de Ciclo Orientado que transitaron propuestas Educación Sexual Integral, buscando poder conocer sus reflexiones sobre su experiencia de participación, el impacto en su vida cotidiana, así como también, indagaremos su visión sobre cómo es abordada la ESI en su escuela.

Metodológicamente enmarcaremos este trabajo en una lógica cualitativa, exploratoria y de campo. Realizaremos entrevistas semi-estructuradas con estudiantes de Ciclo Orientado que hayan participado de propuestas de ESI, y con docentes u otros actores institucionales que puedan ser informantes claves.

Situaremos nuestro trabajo de campo en escuelas secundarias de Paraná, Entre Ríos.

Datos de la tesista: Ana Carolina Perusset, DNI 34.773.708, Domicilio: Alameda de la Federación 580, Planta Baja 3. Paraná Entre Ríos. Correo: carolinaperusset@gmail.com

Firma y aclaración Ana Carolina Perusset

Yo,DNI.....
acepto participar en el estudio Titulado EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES QUE TRANSITARON PROPUESTAS EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL, en los términos aquí señalados, llevado a cabo por la tesista Ana Carolina Perusset, en el marco de la Maestría en Pensamiento Sistémico de la Universidad Nacional de Rosario.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Se me ha informado que mi participación es totalmente voluntaria y gratuita y que puedo rehusarme a continuar mi participación en cualquier etapa del proceso.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito.

Asimismo, se me hizo saber que todos los datos personales serán resguardados, en reserva de la identidad de las personas que participan en el material que se produzca en esta investigación.

Firma Participante

Firma Investigador/a Responsable

Lugar y Fecha:

Correo electrónico para la devolución de la información

2. Modelos de Entrevista

2.1 Primer Modelo

- Fecha:

- Edad:

- Curso:

1- ¿Cómo se incluye la sexualidad en la escuela? (Organización y vida institucional, en la currícula o escenarios cotidianos)

Ejemplo: ¿Cómo están organizados los baños en tu escuela? ¿Y las filas al formar? ¿Hay distinción de género en las clases de Ed. Física o en otras materias? ¿Con qué personas hablan de ESI en la escuela?

2- ¿Cómo es abordada la ESI en tu escuela? Ejemplo: ¿Has tenido clases, talleres o los contenidos se dan en los espacios curriculares? ¿Qué otras actividades han realizado? (EJ: Cine Debate, intervenciones artísticas, etc). ¿Desde que año trabajan con propuestas de ESI?

3- ¿Qué temáticas de ESI han abordado/trabajado en tu escuela?

4- ¿Cómo ha sido tu participación en estos encuentros? Ejemplo: ¿Pudiste participar en la elección de la temática o la dinámica de la clase/taller?, ¿tenían que realizar alguna actividad?, ¿Era una clase expositiva?, ¿Diste tu opinión?, etc.

5- ¿Cómo describirías la participación de tu curso/grupo?

6- ¿Qué pensás sobre la metodología o forma de trabajo?

7- ¿Cómo fueron para vos esas experiencias?

8- En estas propuestas de ESI, ¿Aprendiste algo que desconocías?

9- ¿Para qué pensás que sirve dar ESI en la escuela?

10- ¿Para qué te sirvieron a vos estas propuestas?

11- ¿Conversaste sobre los talleres de ESI con otros? ¿Destacarías algo de esas conversaciones?

12- ¿Qué impacto pensás que tuvo la ESI en el grupo?

13- ¿Le recomendarías a otros que participen? ¿Por qué?

14- En estas propuestas de ESI, ¿Algo te sorprendió?

15- ¿Qué fue lo que más te gustó y lo que menos te gustó?

16- Tenés algún/a amigo/a o conocido/a quien el taller de ESI le haya servido para expresar o preguntar algo que no se animaba a conversar?

17- ¿Hay algo que te hayas quedado pensando luego de estos talleres relacionado con alguna temática de ESI?

18- ¿Cambiate tu forma de percibir/pensar la sexualidad, el género, la afectividad, el cuidado del cuerpo, etc. luego de estos talleres?

O bien, ¿Cambió algo de tu forma de pensar luego de estas propuestas de ESI?

19- ¿Hay algo que te gustaría proponer o recomendar para futuras propuestas de ESI?

20- ¿Si tuvieras que resumir la experiencia en una palabra, cuál sería?

21- ¿Te gustaría agregar algo (algún comentario, sugerencia, etc)

2.2 Segundo Modelo

- Fecha:
- Edad:
- Curso:
- ESI... ¿A qué te suena? ¿Sabés por qué se llama así? ¿Conocés qué significan las siglas?
- ¿Cómo es abordada la ESI en tu escuela? Ejemplo: ¿Has tenido clases, talleres o los contenidos se dan en los espacios curriculares? ¿Qué otras actividades han realizado? (EJ: Cine Debate, intervenciones artísticas, etc). ¿Desde que año trabajan con propuestas de ESI?
- ¿Qué temáticas de ESI han abordado/trabajado en tu escuela?

LAS SIGUIENTES PREGUNTAS FUERON PRESENTADAS EN FORMATO DE TARJETAS QUE ESTABAN POSICIONADAS EN UNA MESA, PARA QUE EL O LA ENTREVISTADA ELIJA EL ORDEN DE RESPUESTA, OPTANDO POR CONTESTAR TODAS O ALGUNAS DE ELLAS.

- ¿Cómo ha sido tu participación en estos encuentros? Ejemplo: ¿Pudiste participar en la elección de la temática o la dinámica de la clase/taller?, ¿tenían que realizar alguna actividad?, ¿Era una clase expositiva?, ¿Diste tu opinión?, etc.
- ¿Cómo describirías la participación de tu curso/grupo?
- ¿Qué pensás sobre la metodología o forma de trabajo?
- ¿Cómo viviste esas experiencias?
- En estas propuestas de ESI, ¿Aprendiste algo que desconocías?

- ¿Para qué pensás que sirve dar ESI en la escuela?
- ¿Para qué te sirvieron a vos estas propuestas?
- ¿Qué impacto pensás que tuvo la ESI en el grupo?
- ¿Le recomendarías a otros que participen? ¿Por qué?
- En estas propuestas de ESI, ¿Algo te sorprendió?
- ¿Qué fue lo que más te gustó y lo que menos te gustó?

UNA VEZ CONCLUIDA LA DINÁMICA DE TARJETAS SE REALIZARON LAS SIGUIENTES PREGUNTAS PARA CERRAR LA ENTREVISTA:

- ¿Conversaste sobre los talleres de ESI con otros? ¿Destacarías algo de esas conversaciones?
- Tenés algún/a amigo/a o conocido/a quien el taller de ESI le haya servido para expresar o preguntar algo que no se animaba a conversar?
- ¿Hay algo que te hayas quedado pensando luego de estos talleres relacionado con alguna temática de ESI?
- ¿Cambiaste tu forma de percibir/pensar la sexualidad, el género, la afectividad, el cuidado del cuerpo, etc. luego de estos talleres? O bien, ¿Cambió algo de tu forma de pensar luego de estas propuestas de ESI?
- ¿Hay algo que te gustaría proponer o recomendar para futuras propuestas de ESI?
- Dialogar sobre ¿Cómo se incluye la sexualidad en su escuela? (Organización y vida institucional, en la currícula o escenarios cotidianos) Ejemplo: ¿Cómo están organizados los baños en tu escuela? ¿Y las filas al formar? ¿Hay distinción de género en las clases de Ed. Física o en otras materias? ¿Con qué personas hablan de ESI en la escuela?
- ¿Si tuvieras que resumir la experiencia en una palabra, cuál sería?
- ¿Te gustaría agregar algo (algún comentario, sugerencia, etc)

3. Desgrabación de las Entrevistas

3.1 Entrevista N°1 : Laura

1. Primer entrevista
2. Entrevistadora (C): ¿Vos sos de sexto?
3. *Estudiante (E): Si*

4. C: ¿Cuántos años tenés?
5. E: 17
6. C: La primera pregunta tiene que ver con cómo se incluye la sexualidad en la escuela. ¿A qué me refiero con esto? Por ejemplo, cómo se organiza la vida institucional, si están divididos por varones y mujeres las cosas, los baños... ¿Cómo pensás que se incluye esto de la sexualidad en la escuela?
7. E: *Yo creo que acá está bien, porque en sí no nos separamos por mujeres y varones. O sea, en las aulas estamos todos juntos. Vos te sentás, si te querés sentar con un varón, te sentás con un varón o con una mujer. Y los baños, bueno, sí, o sea, tienen su respectiva división que es para hombres y para mujeres, porque por ahí a una chica no le gusta ir con un varón o un varón no se siente cómodo cuando está con una chica para hacer sus necesidades.*
8. C: Bien. ¿Las clases físicas son todos juntos?
9. E: *Sí, son todos juntos. Acá nosotros tenemos dos cursos juntos, en sexto, y vamos varones y mujeres todos juntos. Los unificamos para no tener ningún día de compromiso más y así.*
10. C: ¿Y en la formación se forman cómo...?
11. E: *Sí, como uno quiere.*
12. C: Ok, bien. Perfecto, perfecto. Bueno, contame cómo es para vos, cómo está siendo abordada, (cómo se trabaja) la ESI en esta escuela?
13. E: *No, bastante bien. O sea, no tenemos mucha ESI, pero a la vez que tenemos ESI se trabaja bien, se colabora, se hacen preguntas. Si alguno tiene dudas, se responde a esa pregunta.*
14. C: ¿Y eso se da en clases, talleres, en las materias?
15. E: *Tenemos, hay veces que en cualquier materia sucede alguna consulta de ESI o estamos hablando de ESI, hablamos normal o por ahí tenemos talleres. Nosotros en mi curso, en cualquier clase podemos hablar de ESI. Nos ha pasado.*
16. C: ¿Le piden a los profes o le preguntan?
17. E: *No, le preguntamos. Una vez estábamos en clase de geografía, habíamos tenido un taller de ESI después y el profe nos preguntó cómo nos sentíamos y ahí empezamos a hablar de ESI con él y después hicimos un juego. O sea, muy llevadero.*
18. C: Bien. O sea, no más allá de los talleres, en las clases con los docentes...

19. E: *Tenemos.*
20. C: ¿Y desde qué año están trabajando con la ESI ustedes? ¿Desde qué año recordás?
21. E: *Y después de la pandemia. Después de la pandemia. O sea, desde el 2021, que se normalizó todo, 2022, en donde más estamos metiendo ESI.*
22. C: Bien. Ajá. Perfecto. ¿Qué temas te acordás que han abordado desde la ESI? Ahora te voy a pedir un poquito de memoria... ¿Qué temáticas, qué talleres, qué han trabajado?
23. E: *Hemos dado lo sexual, la ESI en lo sexual, en cómo poner un preservativo, los tipos de cuidados, pastillas. No me acuerdo bien. Y después sobre lo afectivo, por así decirlo.*
24. C: Bien, bien. ¿En ese sentido violencia, género, esas cosas?
25. E: *Sí, esas cosas.*
26. C: Ok, bien. ¿Y cómo fue tu participación en esos encuentros? ¿Vos pudiste participar en la elección de la temática? ¿Tenían que realizar alguna actividad? ¿Diste tu opinión? ¿Cómo vos, como estudiante, ha sido tu participación en esos talleres?
27. E: *Sí, porque uno de los talleres de cuando fue la ESI sobre el afectivo, lo de la violencia y todo eso, teníamos que poner cosas buenas de una relación y como que cosas malas. O sea, los pro y los contra de una relación, o los tóxicos y cosas así. Y fue, medio tensa ahí, pero propusimos muchísimas cosas. O sea, en lo tóxico fue como que lo que más me llevé a la hora de decir que a ver con quién estás hablando o deja de seguir a tal persona. Fue lo que más me metí y propuse yo.*
28. C: Ah, como que participaste. Entiendo que se hizo como un debate con los compañeros.
29. E: *Sí, llevamos una cartulina en un grupito y después lo debatíamos entre todos los chicos.*
30. C: Bien. ¿Y cómo te sentiste participando?
31. E: *Bien, porque me gusta. Me gusta trabajar lo que es la ESI.*
32. C: Y con las temáticas, en tu caso, ¿se ha dado que has podido proponer, vos o tus compañeros, temas de los encuentros?

33. *E: Sí, sí. Hemos propuesto muchos, o sea, de hace años venimos proponiendo en mi curso y yo, muchísimas temáticas en lo cual trabajar o en lo cual charlar en las mismas clases con cualquier profesor.*
34. *C: Entonces...Sería que a veces vienen talleres específicos que diseñó la profe de ESI o el docente de a cargo, y después ustedes, aparte, pueden pedir y en ese caso se diseña algo de acuerdo a lo que dicen. Más esto que vos decís de poder levantar la mano y pedir, charlar en un momento de clase.*
35. *E: SI, si.*
36. *C: ¿Y cómo describirías la participación de tu curso, de tu grupo, en estos talleres? ¿Cómo han participado?*
37. *E: Es un taller en donde se aprende mucho. O sea, se enganchan y les gusta y si ves por ello tendríamos ESI una vez a la semana porque es con algo que aprendemos todos los días. Hay cosas que no sabemos y el taller nos permite saber y aprender más.*
38. *C: Bien, genial. ¿Y cuál es tu opinión sobre la metodología y la forma de trabajo? ¿Qué pensaste que se podía cambiar, hacer? ¿Cuál es tu valoración?*
39. *E: Y yo lo pondría, más que nada, como que talleres más seguidos.*
40. *C: Ok.*
41. *E: Pero que no se trabaje entre cuarto y quinto o sexto y quinto, sino que se trabajen los dos sextos, los dos quintos, los nenes de primero, que por ahí son los que menos están informados y que entran al mundo de la adolescencia y que a ellos también, o una vez por mes se les dé un taller, pero que trabaje todo. O sea, que no sea solamente sexualidad. Sino también toda la parte afectiva.*
42. *C: Claro. Y en cuanto a las clases, los juegos, las dinámicas, ¿alguna te gusta más?*
43. *E: Juegos que nos han propuesto han estado buenos. Sobre preguntas, o sea, agarra un cartoncito y responde una pregunta que te toca. O sobre el del pescadito, que no me acuerdo cómo se llama.*
44. *C: ¿El de pescar mitos?*
45. *E: Sí, ese. Está bueno.*
46. *C: Bien... Y ¿cómo fueron para vos entonces esas experiencias? Por lo que me venís contando, me imagino que fueron positivas*
47. *E: Sí.*

48. C: ¿Aprendiste algo que desconocías en esos talleres?
49. E: *Yo creo que aprendimos sobre el cuidado personal de mujer en sí. Porque hay veces que nosotras no tenemos como que mucha noción de cómo cuidarnos, más que la pastilla y otros métodos, pero el conocer que tenemos más métodos y que el hombre también tiene otros métodos, que no es solamente el preservativo, creo que fue lo que más aprendí.. Esto es lo que tiene que ver con cuidarte en cuanto a la prevención de embarazos y evitar infección y transmisión sexual.*
50. C: ¿Y para qué pensás vos que sirve dar la ESI en las escuelas?
51. E: *Y aunque muchos papás que no lo crean, pero sirve mucho porque no todos o no todos los días estamos informados sobre la ESI o sobre el cuidado sexual o sobre las cosas afectivas. Y tener por lo menos un taller sirve mucho porque no es algo que se habla muy normal o las generaciones de ahora no se habla muy normal con los padres. Y es como que tener ese taller es como que te informas, aprendes, o sea, te sacas dudas y es como que ya algo más expresivo que todos hablan lo mismo.*
52. C: ¿Conversaste sobre los talleres de ESI con otros? ¿Con tus compañeros? ¿Charlas después de los talleres?
53. E: *Sí, con los compañeros sí. Es como que después del taller nosotros siempre nos abrimos una mesa de debate, por así decirlo.*
54. C: A ver, contame eso. ¿Cómo hacen? ¿Qué hacen?
55. E: *O sea, venimos, nos sentamos y si nos queda un tema bollando ahí que no se pudo desarrollar bien en el taller de ESI, nosotros agarramos y le preguntamos al profe que esté a cargo en esa hora y empezamos a hablar, a debatir, a escuchar opiniones entre nosotros mismos, entre el profesor. O por ahí si tenemos mucha duda vamos a buscar el juego de mesa que está allá en la biblioteca y nos podemos jugar con eso y nos enganchamos con el profesor, con el juego del de Consexuate.*
56. C: ¿Qué impacto pensás que tuvo la ESI en el grupo? ¿Tuviste algún cambio después de dar ESI?
57. E: *Yo creo que no. O sea, porque mi curso como que está como que muy normalizado de hablar de ESI, o sea, mucho tiempo. Porque ya es como que algo que lo podemos hablar normal con un profe y nos sentimos cómodos.*
58. C: Bien. ¿Y hubo ningún cambio en cuanto a la forma de vinculación?

59. E: *No. No, ok. Es como que... Claro, todo normal, o sea, bien.*
60. C: ¿Le recomendarías a otros que participen de los talleres de ESI si te encontrarás con otros estudiantes?
61. E: *Sí.*
62. C: Ok. ¿Y por qué le recomendarías?
63. E: *Por eso mismo, porque hay muchos que no están informados, o sea, y piensan que con preservativo solamente ya se cuidan, o con salvo de esta relación estoy bien, y no. O sea, es como que hay muchas cosas detrás de eso que necesitan saber.*
64. C: ¿En todas estas propuestas de ESI que has transitado en lo largo de... después de la pandemia hasta acá, algún tema que te haya sorprendido, alguna actividad que recuerdes?
65. E: *Yo creo que no. No. O sea... A lo que me acuerdo, creo que no.*
66. C: ¿Y te recordás qué fue la clase, el taller, la experiencia que más te gustó y la que menos te gustó?
67. E: *Y la que más me gustó fue la de la afectividad que tuvimos hace poco, que trabajamos con otros cursos, y que ahí fue un debate grande, que nos pudimos debatir sobre las relaciones, y los pros y los contras, por así decirlo.*
68. C: ¿Las relaciones de noviazgos?
69. E: *Claro, de todas. Relación ya sea noviazgo, hermandad, entre familias, los vínculos. Entonces, fue como que una de las que más me gustó porque tuvimos mucho, O sea, mucho. No que debatir, sino que conocimos muchas opiniones de otras personas. Que por ahí uno piensa que el que te revisen el celular es tóxico y para otro no. O sea, es como que muy normal. O sea, entonces como que conocíamos distintas opiniones.*
70. C: ¿Y después del taller, con qué conclusión salías?
71. E: *Que uno piensa lo que piensa, o sea, para el otro está bien porque cada uno tiene su pensamiento y tiene otra experiencia de ver el, por ejemplo, me revisan el celular. O sea, tiene como que otra visión. Lo ve diferente. Y algunos lo pueden codificar esa como violencia.*
72. C: ¿Tenés alguna amiga, amigo, a quien el taller de ESI le haya servido para expresar o preguntar algo que no se animaba a conversar o a preguntar?
73. E: *Creo que sí.*
74. C: Ajá. ¿Recordás el tema que se animó a preguntar?

75. E: *Algo sobre el embarazo.*
76. C: Ah, ok. ¿Qué recordás de eso? ¿Cómo fue la propuesta? ¿O la pregunta?
77. E: *Justo fue en un taller que estábamos hablando mucho de los cuidados y el retraso de la mujer cuando tenía relaciones y ella ya venía con muchas dudas de que venía como que un mes con retraso. Entonces fue como que... Se animó a preguntar. ¿Qué está pasando? Y se animó a preguntarle a solas, porque no se animaba todo el grupo, sino que a preguntarle a la chica que estaba encargada con otra profesora. Y le preguntó qué podía hacer, por ejemplo, y bueno.*
78. C: ¿Cómo continuó esto? ¿La asesoraron?
79. E: *Sí, la asesoraron. La iban asesorando y después le pidieron que se haga el evatést. O sea, se hizo como dos evatést y después se hizo el de sangre y salió que no estaba embarazada. O sea, era para que ella esté tranquila.*
80. C: Bien. Y si recordas... ¿la escuela le informó cómo hacer? ¿O la contactó con algún médico? ¿O le dieron el evatést desde la escuela? ¿Cómo fue esa experiencia?
81. E: *No, la asesora... la asesora en salud... La ayudó como que a guiarse y a ayudarla y ella se tuvo que comprar el evatést porque no se animaba a pedir uno.*
82. C: Ah, claro.
83. E: *Claro, porque como que esa edad no se animaba, entonces...*
84. C: ¿Charló con la asesora en salud?
85. E: *Sí.*
86. C: Ok ¿Hay algo que te hayas quedado pensando relacionado con esta temática de ESI en los talleres?
87. E: *No...*
88. C: Ok. Por lo que me contabas lo debaten ahí en los grupos?
89. E: *Sí, o sea, lo debatimos en el grupo...Siempre terminamos charlando de ESI.*
90. C: ¿Cambiaste de alguna manera tu forma de percibir, de pensar tu sexualidad, el género, la afectividad, el cuidado del cuerpo luego de estos talleres?
91. E: *No...*

92. C: ¿Y cambió algo tu forma de pensar la afectividad por ejemplo después de los talleres?
93. E: *No, tampoco.*
94. C: Ok, bien. ¿Hay algo que te gustaría proponer o recomendar para futuras propuestas de ESI? ¿qué te gustaría recomendar, proponer?
95. E: *Capaz que en los talleres, no para nosotros (charlarlo bien), pero para los chicos que recién están ingresando, hacerle como que propuestas de más juegos. O sea, que interactúen entre ellos mismos, que no sientan vergüenza a la hora de hablar de ESI. Porque entran a la adolescencia con un nulo conocimiento y lo único que hacen es investigar por internet y no se animan a preguntar, no se animan a interactuar, no se animan a hablar. Entonces, es como que algún taller así de juego, que ellos se sientan seguros al preguntar, que preguntar está bien.*
96. C: Y si tuvieras que resumir la experiencia de ese en una palabra, ¿qué palabra sería? ¿Cuál sería?:
97. E: *No sé, está como complicado porque...*
98. C: Bueno, una frase..
99. E: *No, que nos ponemos a pensar y es importante. O sea, es importante la ESI. En todo momento.*
100. C: Y lo último y te desocupo, si te gustaría agregar algún comentario, alguna sugerencia:
101. E: *Y que no paran con este taller. O sea, que involucren la ESI en todo lo que puedan porque la ESI es muy necesaria.*
102. C: Gracias!
103. E: Por favor.

3.2 Entrevista N° 2 : Araceli

1. Segunda entrevista
2. Entrevistadora (C): Entonces, vamos a empezar. Hoy es 18/10, ¿Cuántos años tenés Araceli?
3. *Estudiante (E): 18*
4. C: ¿y en qué curso estás?
5. E: *Sexto B.*
6. C: Cuando decimos ESI, ¿A qué te suena?...¿Sabes qué significa la sigla,el

término?

7. E: *Sí, sí, se qué significa la sigla, Significa Educación Sexual Integral.*
8. C: Bien, Educación Sexual Integral.
9. E: *Bueno, abarca todo lo que es la salud mental, la salud sexual de la persona y de los jóvenes, jóvenes adultos y niños, ¿puede ser?.*
10. C: Bien, perfecto...Contame cómo es abordada la ESI en tu escuela. ¿Has tenido clases, has tenido talleres, cómo se da?
11. E: *Tuvimos clases en primer año de Proyecto Juvenil que nos daban ESI, y creo que después se canceló eso porque no lo dieron nunca más. Y después, bueno, sí tuvimos bastante tipos de salida, horarios de clases que nos daban los profesores de ESI.*
12. C: ¿vos siempre viniste a esta escuela?
13. E: *Sí.*
14. C: Ok, bien... ¿Y qué temáticas recordás que han trabajado en estos talleres, en estas clases?
15. E: *Trabajamos sexualidad, y no me acuerdo si suicidio, pero la verdad no me acuerdo. Y eso es lo que me acuerdo. Ah, identidad también.*
16. Suena el timbre y se le pregunta ¿Quieres ir al recreo? Al responder afirmativamente se hace un corte y seguimos una vez finalizado el mismo.
17. C: Después de recreo vamos a continuar con la segunda parte. Para esta segunda parte, yo acá puse un montón de preguntas en cartelitos, la idea es que vos puedas ir agarrando la que vos quieras y leamos la pregunta y respondes la que vos quieras. Podes empezar por la que gustes, hay algunas que son de un lado, otras que son de los dos. Si tenés alguna duda obviamente me preguntas.
18. E: (Selecciona la primera pregunta) *¿Cómo describirías la participación de tu curso? Bueno, yo como curso, con mi curso, nos llevamos bastante bien y cuando tenemos jornadas así de ESI o tenemos que hablar de cómo nos sentimos, o de otras cosas, siento que nos podemos comunicar bastante bien.*
19. C: Bien... y te hago una pregunta ¿ustedes suelen proponer a veces las temáticas que les gustaría tratar, o participan haciendo preguntas?
20. E: *Si, con algunos profes, cuando nos dan ese tipo de jornadas que nos gustan, les proponemos hacer otras y casi siempre se cumplen y nos re gustan.*

21. C: Y los temas que han trabajado, son temas que diseñan los profes y traen la propuesta, o ustedes dicen, che profe, me gustaría que trabajemos “X” cosa.
22. E: *A veces surge en el aula, que nos explican en el momento y nos ponemos a hablar, y también los temas que nos trajeron, que la mayoría nos trae Vicky (referente de ESI). Ah y también de violencia de género hablamos... Que nos trae ella y nos pinta hacer cosas, poner a hablar o charlar, y Vicky dice, bueno, hacemos esto y esto y empezamos a hablar.*
23. C: ¿Y hacen alguna dinámica a veces?
24. E: *Sí, sí.*
25. C: ¿Qué han hecho, por ejemplo?
26. E: *Hicimos juegos.*
27. C: ajá, bien, ok. Esta estaba relacionada con la anterior, que es ¿cómo fue tu participación en ese encuentro, cómo te sentiste vos participando?
28. E: *Bien, me gusta participar y colaborar con mis compañeros.*
29. C: Bien, ¿te animás a dar tu opinión, a preguntar?
30. E: *Sí, no sé, me considero una persona extrovertida, así que sí.*
31. C: Bueno, genial.
32. E: *Es que, bueno, a veces me cuesta más escribirlo, entonces me gusta más hablar.*
33. C: Bien, ¿te gusta participar más desde la oralidad entonces?
34. E: *Sí.*
35. C: Bien...y cuándo hay que hacer algún juego, alguna dinámica ¿Te sumas?
36. E: *Sí, eso me gusta*
37. C: Bien , bárbaro, perfecto. ¿Por cuál querés seguir?
38. E: *Capaz que esta (selecciona otra pregunta y la lee en voz alta) ¿Les recomendaría a otros o a otras que participen?, ¿Por qué? tipo, es divertido y aparte, también podés aprender de eso, ¿no? Así que está bueno que participen.*
39. C: bueno, genial. ¿Qué más? ¿Con por cuál querés seguir?
40. E: *Esta ¿me la podés explicar vos? ¿para qué sirve dar ESI?*
41. C: Bien. ¿Vos necesitás que yo te lo explique?
42. E: *Dale.*
43. C: Bueno, dar ESI... Esta pregunta, en realidad, la pensé relacionándola con que, viste que hoy en día se pone mucho en juego de que la ESI no se debería

dar y demás... Mi hipótesis es que la ESI es muy importante porque no sólo da información sobre el cuidado del cuerpo de las personas, sino también de cómo vincularnos, de la afectividad. Al ser Educación Sexual Integral da muchas herramientas.

44. E: *Sí. Claro, no solamente es de sexo.*

45. C: Claro, da muchas herramientas para la vida de los niños, de los adolescentes, de los jóvenes. Entonces, en base a eso, esta pregunta estaba pensada para que podamos reflexionar juntas, ¿cuál es la utilidad que vos le encontrás a la ESI en la escuela?

46. E: *Y también la ESI, ayudó en el tema de los abusos sexuales. Bueno, ponele en la primaria nosotros sí tuvimos ESI. Me acuerdo, que eran las partes de nuestro cuerpo, qué partes podían tocar otros, que partes podíamos tocar nosotros y está bueno eso. Porque ponele cuando sos chico y, tipo, te pasan cosas que no entendés, eso te sirve para identificar que está bueno que te hagan o que no, ¿me entendés?*

47. C: Claro. Y de los temas que dan en la secundaria, ¿qué utilidad le encontrás, por ejemplo?

48. E: *Yo creo que en la secundaria nos centramos más en lo emocional en la ESI y está bueno porque ponerle también, hoy estuvimos hablando del tema de la autoestima y, tipo, capaz que hay gente que no entiende, no comprende que comentarios o cosas así pueden hacerte sentir mal y estaría bueno que dejen de hacerlo o que se centren en pensar por qué lo hacen y así.*

49. C: Bien. Y vos mencionaste, si no me recuerdo mal, que también trabajaron en un taller donde trabajaban las cuestiones relacionadas con las violencias.

50. E: *Sí, trabajamos en violencia de género, relaciones violentas, básicamente en adolescentes y nos explicaron y nos hicieron reflexionar sobre eso y ponele... Hay veces que estás en una relación violenta y no te das cuenta o se puede charlar con tu pareja o con lo que sea y se puede llegar a encontrar una solución porque capaz que esa persona tampoco se da cuenta de lo que está haciendo.*

51. C: Claro, Entonces, para todas esas cosas, sirve dar ESI.

52. E: *Sí.*

53. C: Genial. ¿Por cuál querés que sigamos?

54. E: *Impactos. ¿A qué se refiere?*

55. C: Impactos. Es cómo impactó en vos o si es que tuvo algún impacto haber tenido algún taller de Educación Sexual Integral.
56. E: *Yo creo que más en lo que fue primer año... Ah, bueno, y con Marina (profesora de Biología), el año pasado, vimos enfermedades de transmisión sexual. Y capaz que vos sabés que las enfermedades de transmisión sexual son malas, pero con Marina fue como que ¡ah!... No me acuerdo si habíamos dado el papiloma humano y son como 200 virus juntos... Por el tema de las enfermedades sexuales es un montón, y es como que vos decís, bueno, pero usando esto o cuidándome de esta forma, no las prevengo y es como que no ¡hay un montón de enfermedades sexuales así que hay que cuidarse!*
57. C: Impactó en el sentido de decir, bueno, me cuido.
58. E: *Claro Me cuido.*
59. C; Bueno, no es poca cosa.
60. E: *Bueno, no solamente en eso, sino tener confianza con la persona también que estás y ponele, yo tengo mi novio y sé que mi novio solamente está conmigo también, ¿me entendés?. Así que nada, los dos somos como que muy conscientes en el cuidado.*
61. C: Bueno, genial.
62. E: *Ah, perdón, tenía que elegir otra.*
63. C: Tenés que elegir otra (risas)
64. E: *La metodología del trabajo, ¿cómo sería?*
65. C: Eso sería o haría referencia a qué pensás sobre la forma en que se da la ESI.
66. E: *¿En las escuelas?*
67. C: En esta escuela particularmente.
68. E: *Yo creo que no hay como una clase especial, digamos, como una materia para la ESI, pero los talleres que dan están, a mí me gustan, y tipo la dinámica que tienen para hacer juegos, reflexiones, están buenas, a mí me gustan.*
69. C: Bien, ¿te gustaría que fuese una materia específica?
70. E: *Y estaría bueno, aunque sea, no sé, 30 minutos de ESI o una hora, tipo con un módulo, estaría bueno, sí.*
71. C: Bien, está bueno esto que traes porque, por lo menos en esta escuela, según lo que me comentaban del programa, acá la profe de ESI tiene 6 horas

nomás.

72. E: *Claro.*

73. C: Y esas 6 horas tiene que cubrir todo el ciclo.

74. E: *Sí, es un montón. Es un montón. Bueno, y esto dice... ¿Algo que desconocías? Algo que desconocías, por ejemplo, que me refería a las enfermedades de transmisión sexual.*

75. C: Te sorprendió eso.

76. E: *Claro, me sorprendió, y aprendí que también puede sonar malo, pero también es muy malo. Hay que cuidarse, ¿verdad? Hay que cuidarse, sí.*

77. C: Bien, bien. ¿Cómo viviste esas experiencias? En lo personal, ¿te gustaron?

78. E: *Con las clases, me gustaron, sí, fue lindo aprender esas cosas, sí.*

79. C: Bien, bien. ¿Lo que más te gustó y lo que menos te gustó de estos talleres?

80. E: *Yo creo que no... Lo que menos me gustó, es que a veces, es como que estás con un grupo y capaz que alguien no quiere hacer algo y es como que tenés que, o hacer todo vos, o tratar de insistir a la persona que haga. Pero después de...*

81. C: Eso relacionado a alguna clase cuando tienen que hacer un trabajo específico?

82. E: *Claro. Pero ponerle después las dinámicas no es que me hayan disgustado, sino que estuvieron buenas y me entretuvieron, así que diría que me gustaron.*

83. C: Bien. ¿Algo que te hayas sorprendido más allá de esto que estuvimos charlando?

84. E: *Creería que no.*

85. C: Bien, genial. Bueno, terminamos los cartelitos. Te voy a hacer un par de preguntas más. Y esta pregunta tiene más que ver con, en primer lugar, si vos después de los talleres continuas a veces charlando con tus compañeros, con tus amigos...Bueno, vos mencionaste que a veces hablas con tu novio.

86. E: *Sí, sí. Capaz que con mis compañeros no tanto... O sea, el año pasado por los temas de las enfermedades sexuales, sí, tipo como que fue un montón... Entonces, sí, lo charlamos más. Pero después, en sí, no mucho, pero capaz que, no sé, como te digo, nos surge derivados a clase, pero capaz que otro día o en meses nos acordamos de algo, o nos surgen situaciones y hablamos y recordamos lo que nos dieron y nos sirve.*

87. C: Y ahí, ¿el diálogo queda entre ustedes o después también se lo vuelven a compartir a los profes que dieron los talleres?
88. E: *No, a veces queda entre nosotros.*
89. C: Bien.
90. E: *Pero, tipo, nos sirve bien. Algunas veces.*
91. C: Bien. ¿Tenés algún amigo, algún conocido que puede ser de otra escuela, o a esta, o donde sea, que el taller de ESI le haya servido para expresar o preguntar algo que no se animaba a conversar?
92. E: *Pueden ser abusos sexuales. Capaz que sí, por el tema de lo... ¿cómo se llama esto? De alguna otra escuela, o de esta, puede ser. Pero sí se han comunicado, les ha servido, tipo, la confianza que brindan las tutoras para hablar de eso.*
93. C: Bien, bien. ¿Han comentado?
94. E: *Sí.*
95. C: ¿Y sabés, en esos casos, si después de poder comentar sobre esta situación, recibieron algún tipo de asesoramiento, recibieron ayuda?
96. E: *Capaz que no, por el tema de que la persona no quería, pero asesoramiento tipo asistencia psicológica, sí.*
97. C: Bien. Genial. Bien. Perfecto. ¿Hay algo que te hayas quedado vos pensando en particular que te preocupe, o alguna temática de ESI que estés dando vueltas después de estas experiencias? ¿Algo que te gustaría trabajar?
98. E: *Capaz que lo de las relaciones violentas puede ir.*
99. C: Ajá.
100. E: *Cómo es las relaciones violentas de las personas adultas, eso siempre me queda... Es como que, tipo, ellas saben, pero tampoco es como que dicen, no, no pasa nada. Es como que vos te quedás ahí, ¿cierto? Pero ¿por qué estás ahí, me entendés?*
101. C: Claro. Eso es algo que seguir dándole vueltas.
102. E: *Sí, sí, sí.*
103. C: Ajá.
104. E: *Y nada, eso.*
105. C: Bien. Imagino, que seguramente lo trabajaron con tu profe, pero viste que las relaciones de violencia son súper complejas. A veces para las personas que forman parte, justamente salir es la parte más difícil.

106. E: *Claro. Claro.*
107. C: ¿Cambiaste tu forma de pensar tu sexualidad, tu género, la afectividad, el cuidado del cuerpo luego de los talleres?
108. E: *Eh, capaz que lo del cuidado del cuerpo, sí. Pero después otra cosa, no estaría recordando.*
109. C: Bien...Ya estamos terminando ¿Hay algo que te gustaría proponer o recomendar para futuras propuestas, de ESI?
110. E: *Eh, yo creo que en tema de propuestas sí estaría bueno, pero lo tendría que pensar. Ajá. Pero, sí.*
111. C: Vos algo mencionaste que como que se den 30 minutos, por ejemplo.
112. E: *Claro. Ah, ponele eso, sí. Tipo que se podrían dar clases, que sean como materia o algo así, para poder seguir hablando. Que sea como incluido en la currícula.*
113. C: Bien, bien. Te quería preguntar, por último, ¿cómo está organizada la vida institucional? ¿A qué me refiero con esto?... En esta escuela, ¿cómo están organizados los baños, las filas, las clases, si se dividen por género o no?
114. E: *Eh, a la hora de las filas, es como que nos mezclamos todos entre compañeros, como que ya no importa mucho el tema de las filas, pero casi siempre a veces se divide entre varón y mujer, y el baño sí está dividido entre varón y mujer.*
115. C: Y las clases...Por ejemplo, educación física o...
116. E: *Eh, no, Educación Física tenemos todos juntos, y bueno, por clase nos sentamos con quien más tengamos confianza, pero casi siempre nos sentamos en ronda, todos juntos.*
117. C: Bien, es decir que no habría, en ese caso, esa división por género que hay en otras escuelas, salvo en el baño.
118. E: *Claro, salvo en el baño.*
119. C: Bien. Si tuvieras que resumir la ESI en una palabra, o en dos, ¿qué palabras serían?
120. E: *Libertad de expresión, ¿puede ser?*
121. C: Me encanta. ¿Algo que te gustaría agregar? ¿Comentarios, sugerencias, preguntas, dudas?
122. E: *Cuidense.*

123. C: Bueno, gracias Araceli.

3.3 Entrevista N°3: Maximiliano

1. Presentación
2. Tercer entrevista
3. Entrevistadora (C): Bueno, vamos a arrancar, contame ¿cuántos años tenés y en qué curso estás actualmente?
4. *Estudiante (E): Yo tengo dieciocho años. Estoy actualmente en sexto año, menos un mes de terminar la escuela... Y, bueno, yo estoy en el curso biológico, en el de biología. En ese, no es por sacar a ilustrar, pero es donde entran los que tienen mejores notas.*
5. C: Bien. Y vos anteriormente fuiste a otra escuela, ¿cierto?
6. *E: Sí.*
7. C: ¿Hasta qué año fue?
8. *E: Yo fui hasta quinto grado a la escuelaFui todo mi ciclo inicial, jardín y casi todo mi primaria, y en sexto grado entré en el*
9. C: Bien, bien, genial. Bueno, contame un poquitito, si sabés qué significa la palabra ESI.
10. *E: Educación sexual integral ¿puede ser?*
11. C: Bien, ¿sabés por qué se llama así?, ¿qué tiene que ver esto de la integralidad?, si es que lo charlaron, capaz que no lo sabés y está perfecto.
12. *E: En la escuela, en primaria, nunca tuve ESI, y cuando se arrancó a implementar, que fue a partir de dos mil veinte, creo, comenzaron a hacer talleres, fue que yo mi primer año de secundaria, no tuve. ¿Por qué? Porque fue cuarentena. Entonces, en segundo año de secundaria estaba recién volviendo, era por burbujas que íbamos en la escuela, y hasta fin de año, no le veía la cara a mis compañeros hace dos años. Y recién arrancaron a integrar en tercero, con un par de clases. Habré, sinceramente, habré tenido muy pocas clases, voy decir, en toda la secundaria, pero hay una tutora de educación sexual integral, igual en la escuela, que está ahí, por si vos necesitás algo. Y el año donde más tuve educación sexual integral fue en cuarto, que teníamos cada quince días, teníamos dos veces al mes.*
13. C: Ah, bien. Así que en cuarto año tuviste un montón de ESI.
14. *E: En cuarto. Ponele que dos veces, casi dos veces al mes o una vez al mes*

mínimo.

15. C: Bien ¿todo eso con esa profe de ESI, con esa que me mencionaste que estaba en la escuela?
16. E: *A ver, No sé si es una sola o cuántas son, pero sé que tuve con dos profes, por lo menos..*
17. C: bueno, vos ahí me contaste un poquitito que fue a partir de tercero y en cuarto año- ¿tuviste quinto y sexto tuviste alguna experiencia?
18. E: *Este año, no tuve nada de, creo que no tuve ni una sola clase, que yo me acuerde, y después en quinto tuvimos, pero poco.*
19. C: Bien, Así que el cuarto año fue el año que más tuviste.
20. E: *Sí.*
21. C: Bien. ¿Y en tu escuela se da en formato, bueno, clases, talleres, hacen salidas, intervenciones? ¿Qué formato tiene la ESI?
22. E: *Tuvimos como taller, de que venía alguna profesora en algún horario, que no tuviéramos evaluación ni una actividad importante. Venía, y a veces eran charlas, a veces eran actividades que ella venía con folletos, eran actividades grupales, que teníamos que, en un papel, tener que anotar lo que sabíamos del texto, o por lo menos investigar. Por ejemplo, métodos de cuidado sexual. Anticonceptivos, todo eso. Y también tuvimos un par de veces en la sala de video de la escuela de que era alguna charlita y nos llevaban a sala de video a hablar.*
23. C: Bien, bien, genial, así que tuviste como una propuesta bastante variada, por lo que me contás: charlas, clases, alguna dinámica.
24. E: *habían actividades que eran en ronda, tipo, nos íbamos sentando en ronda, y teníamos que ir hablando, no me acuerdo si de anécdotas (ya fue hace tres años y, sí, no me da memoria), pero sí, habían actividades donde eran por rondas y teníamos que ir contando experiencias o si teníamos conocimiento de algunas palabras que estén relacionadas a eso.*
25. C: ¿Y en esas dinámicas participaban tu curso solamente, el de curso, por ejemplo, de biología, o participaban los otros cuartos, los otros quintos?
26. E: *que yo sepa, todos teníamos ESI, pero, ponele, yo estaba con los otros cursos (me llevo muy bien), pero ponele que hablo de vez en cuando, y tampoco hablo sobre las materias que tenían, pero salía y les decía, che, ¿qué tuvieron? tuvimos a ESI, pero yo no sé desde qué año tuvieron a ESI...*

27. C: Bien, bueno, algunas cosas me anticipaste hace un ratito, que trabajaron, por ejemplo, métodos anticonceptivos. ¿Te acordás de algún otro tema que hayan dado en estos talleres, en estas charlas, en estos ciclos que fueron teniendo?
28. E: *Te voy a ser sincero, no, pero era más sobre el cuidado personal, sobre cómo funcionaba también los medicamentos, los días después de cuidado, precuidado, las enfermedades que te podías contraer también. Eso también lo dimos en Biología el año pasado vimos enfermedades, no solo de transmisión sexual, sino por labios también. En biología, hicimos exposiciones (que tuvimos el año pasado), sobre enfermedades de transmisión sexual.*
29. C: Bien, lo que me contas tiene que ver con esto que se llama transversalización, que es dar, no sólo a veces en un formato específico, sino también en las materias, ir dando contenidos de Educación Sexual Integral. Bien. ¿Y trabajaron cuestiones relacionadas con la afectividad, con los noviazgos, con el deseo?
30. E: *Por arriba, la relación, no sé mucho. Sinceramente, este año no tuve nada, entonces, mucho no me acuerdo tampoco.*
31. C: Ningún problema. Ya, lo que me estás diciendo, me ayudas un montón. ¿Y te acordás, Maxi, cómo era la participación de ustedes en esos encuentros, la tuya particular, si proponías un tema, si te gustaba participar de la actividad, si dabas tu opinión. ¿Cómo cómo fue tu participación en esos talleres? Lo que te acuerdes...
32. E: *Yo, sinceramente, era más de escuchar a mis compañeros que tenían y sabían mucho más que yo. Algunas clases me sirvieron para aprender algún par de temas de yo no conocía, y que lo terminé aprendiendo por ahí capaz.*
33. *Pero qué sé yo, las charlas algunas estaban buenas, otras eran de que la profe entraba, se ponía a hablar, algunos le prestaban atención y otros no... esas sí eran una embole, pero había otras charlas, por ejemplo, la que tuvimos la ronda, de que era sacar papelitos, ir investigando, teníamos que responder y contar al grupo lo que nos había tocado a cada uno y tener que explicarle a los que les tocaron otra enfermedad, por ejemplo, cómo funcionaba, estaba bueno.*
34. C: Bien. Entonces ¿depende la dinámica, era tu participación? Había algunas veces que simplemente te dedicabas a escuchar, otras que sí participaba de las

dinámicas y demás.

35. E: Claro.

36. C: Ok, ok, bien. Bueno, esta venía, más o menos, parecida a la anterior, ¿que era cómo describirías tu participación y la participación del grupo? porque vos me dijiste “bueno yo, a veces, capaz, que era más de escuchar” ¿tu grupo se copaba, participaba?

37. E: *Mi curso al ser el que nos llevamos todos bien, y al ser el que más gente aprueba (el año pasado, entre todo el curso, nos llevamos tres materias, como mucho) somos treinta. Pero, nada... la participación, sí, dentro de todo, todos le ponían onda, dentro de todo respeto mutuo y nunca comentario fuera de lugar, eso sí.*

38. C: Bien. Y te consulto, Maxi vos me decías que a veces la profe llevaba un tema, ¿no? ¿Había algún espacio para que ustedes propongan? Como por ejemplo queremos hablar sobre esto, nos gustaría un taller sobre tal temática, etc.

39. E: *Nos preguntaban a fin de clase como nos sentíamos, ponele, iba la profe tenía un plan de no sé, cuarenta minutos, ponele una hora. Entonces, le quedaban veinte minutos, y ella decía: ¿les quedó alguna duda, quieren hablar de algún otro tema? O lo iba desarrollando...ella traía sus propios temas, como en cuarto año, por ejemplo, que era clase por clase, íbamos viendo qué onda.*

40. C: yo te voy como repreguntando...Me da la idea que no había tanta propuesta de ustedes, sino que era la más la profe la que planificaba, consideraba su opinión, pero no había tanto una propuesta concreta de decirle ¡che profe queremos hablar de esto!.

41. E: *Claro, claro, pero más porque los chicos no le daban mucha importancia, no se le da esa importancia a nadie, por más que sea re importante, no se le suele dar importancia. La profe era más de llevar su tema, los chicos compartían, podía desviarse un poco, si querían hablar de otra cosa, pero era más que la profe llevara, estuviera bien visto lo que quería que hiciéramos ese día y lo íbamos haciendo.*

42. C: Bien, bien. Y esto de que no se le dé tanta bola a la ESI...¿Pensás que tiene que ver con que no está como una materia, con que no tiene nota, o tal vez les interesa menos? No sé, ¿cuál es tu opinión?

43. E: *A ver, hay gente que de por sí no le importa cuidarse, arrancando por ahí, y yo creo que, depende también del dinamismo de la clase, creo yo. Porque, por ejemplo, las clases que eran más de participar, que eran en ronda, ahora con los papeles o teníamos que investigar, era un poco más divertido. En cambio, si la profe venía, se para enfrente del aula, se ponía a hablar, ir preguntando, era más embole de decir; no tengo muchas ganas de dar bola, y bueno, eso.*
44. C: Bien. Re interesante esto que está surgiendo. Me da la idea, corregime si no, de que el dinamismo de la clase o la dinámica o la propuesta influye en la participación de ustedes. Si es más teórico tal vez se desconectan más, en cambio, si tienen que hacer algo...
45. E: *Yo no solo creo que es así en ESI, sino que con todos los profesores. Ponele en lengua, el año pasado teníamos con una profe que nos re encantaba tener lengua, porque era buena onda, desarrollaba bien las clases, le ponía ganas, y ahora tenemos con una profe que llega, se sienta, da a leer libros, los lee ella, hay algunos que escuchan, otros no, y aprueban, porque los exámenes son fáciles, no sé, pero depende mucho de cómo está el profesor y las ganas que le demuestra, y también la voluntad que muestran los chicos, porque yo creo que en mi curso le damos bola, porque somos más aplicados, pero si lo llevo, no sé, a un chico de cuarto, que está en el curso donde todos repiten, que nadie le pone onda, capaz que no quieren ni siquiera participar ni escuchar.*
46. C: Súper interesante, Maxi, porque fijate que yo voy sacando categorías, mientras te oigo. Hablaste de la planificación de la actividad, hablaste del estilo del profe y la relación con el profe, y hablaste también del grupo, ¿no? Como si hay un grupo capaz que se copa, uno se motiva más, si hay un grupo que no se copa tanto participar, uno tal vez participa menos, ¿no? Como tres variables me sale escuchándote, después si te ocurre alguna más, la vamos compartiendo, obvio. Yo voy haciendo, siguiendo un orden, pero la idea es que sea una charla más fluida.
47. E: (asiente con la cabeza).
48. C: En cuanto a la metodología o forma de trabajo, me estuviste contando un poquito ¿cuál sería específicamente tu opinión sobre la metodología?, ¿te pareció bien? ¿Harías alguna modificación?

49. *E: Estaba buena. Yo creo que si le dicen a los chicos, tienen que llenar tal cosa para que los profes comiencen a desarrollar en clase no sé si los chicos van a dar bola. Entonces, me parece bien que el profe vaya con sus temas, que quede luego alguna clase, (o capaz que no tanto una clase porque no creo que se desarrolle mucho en un módulo en una hora y media), pero que quede un tiempito después de la actividad que tenga el profe para que los chicos saquen sus dudas o remarcar cosas que no hayan entendido.*
50. *C: Bien, Maxi, y para vos, ¿cómo fueron estas experiencias, estas propuestas? ¿Cómo las viviste?*
51. *E: Participaba en clases, en un año que éramos más chicos, había temas en los que nos reíamos, decíamos ¡ah mira esto!... pero le daba importancia porque son enfermedades y son del cuidado personal sobre todo. Entonces, tenés que estar atento y participar creo yo.*
52. *C: Bien. Maxi algo que hayas aprendido que recuerdes y digas, mira, después del taller o de tal clase o de tal exposición aprendí esto que la verdad que no tenía idea antes. ¿Te acordás de algún tema?*
53. *E: Yo no sabía lo que existían los parches para las mujeres, ni que existía, creo que es el DIU o el chip que va en el brazo creo, yo no sabía que existía esto.*
54. *C: Bien, así que aprendiste sobre métodos anticonceptivos...*
55. *E: Sí, sobre todo eso. Y enfermedades sexuales aprendí el año pasado, pero eran exposiciones, no me acuerdo todas las enfermedades. Las exposiciones del año pasado eran biología, no eran ESI.*
56. *C: Bien, y ... algo que te haya resonado, sobre los métodos de cuidado o no sé de otro tema...*
57. *E: De que por más que la mujer tome pastillas o tenga el DUI o se cuide, siempre tenés que usar preservativo, usar la mayor cantidad de anticonceptivos posibles y cuidados, creo yo. Y yo el año pasado creo que me tocó el VIH, no me acuerdo, y era transmisión sexual. No es mortal, pero no podés curarte. Tiene tratamiento, pero no, una vez que te agarras, hasta ahora creo que no hay cura.*
58. *C: Bien, así que aprendiste varias cosas, por lo que me estás contando.*
59. *E: Dentro de todo.*
60. *C: Ahora te voy a pedir una opinión personal, que es, ¿para qué crees vos que*

sirve dar ESI en la escuela? ¿Por qué es importante que se dé educación sexual integral en las escuelas?

61. E: *Porque en general los chicos que están comenzando a conocer, no solo ellos, ellos mismos principalmente que arrancan a conocer su cuerpo, comienzan a desarrollar más, comienzan a tener otro tipo de charlas con sus amigos, comienzan a... las hormonas crecen también, y ¿cómo es? Y son momentos donde creo que en la adolescencia más importa que se comience a concientizar sobre todo lo que puede contraer, todo lo malo que puede tener.*
62. C: *¿Y te considerarás que tuvo algún impacto en el grupo? ¿Recordás alguna experiencia que haya comentado algún compañero, que le haya servido para algo? Si es que charlaban, no sé si después de los talleres charlaban entre ustedes, con tus amigos o tus compañeros.*
63. E: *Con mis amigos después de los talleres no es que quedaba, ¡uh, lo que hablábamos en el taller!. No, era, ¿lo aprendiste? ¡bien! y algunos podrían contar alguna experiencia, no me acuerdo quién, pero alguna experiencia sí me acuerdo que contaban.*
64. C: Ajá, bien.
65. E: *El tema que también era más chico, tampoco que pudieran hablar mucho sobre eso, no sólo que al tener relaciones sexuales estaba hablando de algo íntimo...pero también que éramos más chicos y era más difícil que algunos ya hubieran tenido relaciones.*
66. C: Bien, y más allá de esto de las relaciones...vos me decías que dieron muy por arriba esto de la afectividad o de otras temáticas que también se tratan en educación sexual, qué sé yo, derechos, orientaciones sexuales...
67. E: *El derecho y el cuidado también lo habíamos hablado de que sin el consentimiento de la otra persona no se podía hacer nada o algo así...Eso también.*
68. C: Genial, genial. ¿Le recomendarías vos a otras personas que participen de las propuestas de ESI? Si tendrías que darle consejos a los chicos de tu escuela, a los chicos más chicos ¿le dirías che sumate o no?.
69. E: *A ver, yo a mi hermano personalmente le he dicho: ¡en las charlas de ESI presta atención!, son cosas que tipo, por más que digas, ¡uh, me las sé todas!, hay cosas que terminás aprendiendo, porque todo el tiempo se aprende algo, algo nuevo. Yo de chiquito pensaba así, aprendí cosas nuevas y*

son momentos donde más uno se tiene que cuidar y además porque te queda una vida entera por delante y que te agarre una enfermedad por transmisión sexual es bastante jodido.

70. C: bien, bien. ¿Algo que te haya sorprendido? ¿Alguna propuesta que recuerdes que te gustó, te sorprendió, te pareció copada, novedosa?

71. E: No.

72. C: ¿Y te acordás cuál fue la clase que más te gustó y la que menos te gustó? ¿O el año que más te gustó y el que menos te gustó?

73. E: *El que menos me gustó, no sé. Es como, al ser taller tampoco le damos mucha importancia, pero este año no tuvimos nada. El año pasado era en biología y en cuarto sí tuvimos bastante... pero la charla que más me gustó fue una que nos hicieron sentarnos en ronda, nos daban un papel, era con una enfermedad cada grupo, de cuatro o cinco, teníamos que ir respondiendo, lo conversábamos al final de clase. La que menos me gustó fue una vez que la profe entró al aula, se puso a hablar y nadie le dio bola.*

74. C: Claro, todos se desconectaron ahí.... ¿Tenés algún compañero, compañera que el taller le haya servido para expresar o preguntar algo que no se animaba? ¿Alguna problemática, alguna duda?

75. E: *Creo que no. También es difícil abrirse, porque capaz que no con todo el curso te llevas dentro de todo bien, o no tenés la suficiente confianza, y también que no tenés la suficiente confianza de hablar de relaciones sexuales con tus amigos, que es una persona que ves todos los días y no te gusta, imagínate con un profesor que no lo conoces nada.*

76. C: Claro. Y esta profesora, ¿no era la misma la que tuvieron todos los años? ¿Era siempre alguien distinto?

77. E: *Siempre alguien distinto, no, pero me acuerdo que tuve dos o tres. Me acuerdo que tuve con una profe colorada, una más un poquito más petisa con pecas, una morocha, y después otra morocha que no me acuerdo.*

78. C: Bien, bien. Ajá, ok. Así que iban variando las profes.

79. E: *Sí, ponle que cada dos clases se iban turnando, o depende del año también, alguna capaz que tenía un curso y otra otro.*

80. C: ¿Y en tu escuela vos me dijiste que actualmente hay referente de ESI no?

81. E: *Sí, porque me la cruzo. No tengo con esa, pero sé que me la cruzo, entonces supongo que está dando ESI en la escuela.*

82. C: Bien, bien. Maxi, ¿y vos con quién charlas, (si es que charlas), de cuestiones relacionadas con temáticas de sexualidad en el más amplio sentido? Qué sé yo, personas que te gusten, relaciones sexuales, cuidados, afectos, deseos. ¿Con quién charlas de estos temas si es que los charlas y cómo son esas conversaciones?
83. E: *Cuidados más con mi padre y con mi tío, que es como mi segundo papá. Relaciones personales más con mi mejor amigo. Y lo demás, dentro de todo un poquito, me da consejos, porque ya es más grande mi primo por parte mi papá (que es como mi hermano más grande).*
84. C: Bien, ajá. ¿Y tu mejor amigo es un chico de la escuela?
85. E: *Va conmigo a la escuela, vamos juntos desde primer año.*
86. C: Ajá, bien, así que hay cuestiones que también las charlas con él como par. ¿En la escuela vos tenés a alguien para charlar de temas privados, personales? ¿Tenés confianza con alguien dentro de la escuela? ¿Profesores, referentes, tutores, compañeros?
87. E: *Con algunos preceptores que ya me conozco de hace años, no de hablar de relaciones sexuales porque yo todavía no tuve mi primer relación sexual. En Bariloche pude, pero no quería, porque no me parecía el contexto, y no conocía a esa persona, entonces preferí que no. Y en la escuela depende con los profesores con los que estoy, porque tengo muchos con los que me llevo muy bien, que puedo hablar sobre chismes que hay en la escuela de nosotros, de amores que podes tener con alguno más chico o más grande de otro curso, o simplemente del curso, que se cagan de risa porque estuvieron entre algunos compañeros. Pero sí, confianza con los profes, depende de cada uno creo yo.*
88. C: Y vos entonces hablás con algún preceptor, ¿si tenés algún conflicto vincular o lo que fuera, lo hablás con esa persona?
89. E: *No sé cuánto es el conflicto, porque depende de cómo surge la conversación también, porque por ejemplo, hoy tuvimos una profesora con la que tenemos Ecología e Introducción a la Investigación, y la profe nos cuenta y nosotros le contamos boludeces del curso. Ella nos cuenta de quinto o de cuarto, un amigo mío que se está hablando con una de quinto, y otro amigo con alguien de tercero, y les van contando, yo también, y ella nos cuenta sobre lo que le cuentan a ella, entonces es un va y viene.*

90. C: Una mediadora la profe, una celestina.
91. E: *Sí, se caga de risa la profesora.*
92. C: ¿Tutores hay en tu escuela, Maxi?
93. E: *Sí, creo que hay una psicopedagoga y una psicóloga en la escuela, y hay tutores, sí. Yo nunca fui, pero tenía compañeras que tenían ataques de ansiedad, y decían: bueno voy con la tutora, y se iban abajo. No conozco quién es la tutora todavía.*
94. C: Ah, bien, pero por ejemplo, ¿hay personas para acompañar si alguien tiene alguna dificultad?
95. E: *Claro, si tienes alguna dificultad o algún problema, hablás con esa persona. Yo sinceramente te respondo con menor conocimiento, porque yo nunca he ido.*
96. C: Bien, ¿alguna cuestión que te hayas quedado pensando, preguntando, cosas que te gustaría saber un poco más? O temáticas que te gustaría haber dado también, puede ser.
97. E: *No, no sé...lo di en biología, pero capaz que hubiera estado bueno eso de las enfermedades. De ir de una, capaz con lo más severo para que le den más bola a los profesores. Por ejemplo, a nosotros nos decían se tienen que cuidar por tal cosa, les puede dar una enfermedad, pero no desarrollaban dentro de la enfermedad. Lo que pasó el año pasado, de decir, le tienen que poner onda y darse cuenta de que esto es importante, porque le puede pasar a cualquiera.*
98. C: Bien, bien. ¿Cambió algo relacionado con tu forma de pensar la sexualidad, el género, el cuidado del cuerpo, la afectividad después de los talleres, o no?
99. E: *No, nomás que me concientizo un poco más sobre cómo cuidarme a mí mismo, y de la importancia que tiene cuidar mi cuerpo, y cuidar a mis amigos también. Tipo decirles, no seas boludo, tené cuidado con esto. Si va a estar con alguien, por más de que tome pastilla, tenga el parche o lo que sea, de que igualmente use preservativos. Más por ese lado.*
100. C: Bien, genial. ¿Algo que te gustaría proponer o recomendar? Supongamos queuviésemos acá un buzón y digas, bueno, yo quiero dar mis recomendaciones, capaz que no alcanzo a tenerlas yo, pero sí para futuras propuestas de ESI: ¿te gustaría recomendar alguna temática, alguna

propuesta?

101. *E: De que le pongan onda, de mostrar que les importa que los chicos sepan, que no sea sólo que se paren y que los chicos escuchen, sino que participen, ya sea investigando, que les den folletos, o sacando papелitos y jugando, contando anécdotas, puede ser también. Sino también que se hable de lo más serio de entrada, entonces ya están más involucrados a decir, ¡uy!, esto capaz que le da vergüenza hablarlo con los padres o con algún cercano, no lo sé y dice: ¡bueno, por lo menos lo escucho acá o lo hablo acá, de que esto es jodido y no estaba informado eso!.*
102. C: Está bueno esto que traes, Maxi, porque me pasó, entrevistando a otros chicos, que muchos contaban de que generalmente no tienen la posibilidad de hablarlo con la familia, entonces muchas veces valoran estos espacios como espacios de diálogo. Vos, por lo que me contás, hablas mucho con tu familia sobre estos temas, pero capaz que hay chicos que no, ¿no?
103. *E: Claro. No sé, yo con mi viejo... arrancando con que siempre me han brindado lo mayor posible, la mayor seguridad, y me han dicho que me tengo que cuidar, y también lo había hablado, tipo, de la enfermedad de transmisión sexual, otras cosas, pero no sé, no es como que hablo mucho del tema, si surge bien y a veces, muy de vez en cuando.*
104. C: ¿Y hay algo relacionado con, por ejemplo, la frecuencia? ¿Te gustaría que siga este formato cada 15 días que vos me contabas, o así como está, está bien? ¿Alguna sugerencia relacionada con eso?
105. *E: Yo estando en el sexto aún, y creo que en el sexto ya no se da, o no lo sé, pero está bueno que sea, capaz para cada 15 días algunos cursos, o a algunos chicos se les hace muy tedioso, no lo sé, pero cada 15 días...*
106. C: Maxi, y algo que me olvidé de preguntarte, tiene que ver con cómo se organiza la cuestión del género en tu escuela, porque no sé si vos sabías, que parte de las puertas de entrada de la ESI tiene que ver con la organización de la vida institucional. ¿A qué se refiere esto? A preguntar si las clases de Educación física son todos juntos, o están separados por género, cómo forman, cómo son los baños en tu escuela, el uso de los baños, etc.
107. *E: Los baños son de ambos géneros, tipo, cada género tiene su baño.*
108. C: Ah, tienen baños de varones y baños de mujeres, ok.
109. *E: Baños de varones y varones de mujeres, en el segundo piso hay, en la*

planta baja, en el primer piso y segundo también, pero esos no se usan porque son más para cuando se rompen los de abajo, porque no los cuidan mucho los baños, tipo, va mas por el alumnado, no a los profesores. Y están los baños para discapacitados, tipo, que están en muletas, sillas de ruedas, el que tiene el primer, segundo piso y la planta baja que pueden usarlo cualquiera.

110. C: Bien, pero generalmente tienen los baños de varones, los baños de mujeres y un baño de personas con discapacidad, si no te entendí mal.

111. E: *Exactamente, y las clases son todos juntos.*

112. C: Educación física, están todos juntos, y el tema de las filas para formar en el patio y demás, ¿cómo se organizan?

113. E: *Este año, creo que te puedo contar con los dedos de la mano la cantidad de veces que llegué antes de formar, pero toda la vida fue varones, mujeres, pero ahora nos formamos, tipo, dos filitas, todos juntos y es lo mismo.*

114. C: ¿Se pueden mezclar?

115. E: *Sí, de chiquitos nos formábamos separados, cuando iba a primaria o los primeros años de secundaria, pero ahora es todo junto, es lo mismo.*

116. C: Bien, bien, así que van mezclados. ¿Y en el aula ustedes se sientan como quieren? ¿Se sientan en ronda?

117. E: *Nos sentamos en filas, desde el cuarto año que dijimos, bueno, vamos a armar cuatro filas en vez de tres, porque en vez de que sean tres filas largas, son cuatro y son más juntas, y también para el profe, le es un poco más fácil porque no tiene que estar caminando por toda la aula. Pero lo que sí están son las dos filas de los costados de las paredes y dos filas pegadas en el medio. Pero nos sentamos nosotros como queremos, y si nos la mandamos, decide el profe.*

118. C: Bien, bien, está bueno. ¿Y cuántos son más o menos en tu curso, Maxi, aproximadamente?

119. E: *En mi curso somos casi 30, debemos ser 27, 28, y somos 9 varones, son 18 o 19 chicas.*

120. C: Ah, un montón de mujeres.

121. E: *Bastante, y yo creo que va mas por el lado de que las minas son mucho más aplicadas en lo estudiantil que los vagos, y entonces los que estudiamos*

somos pocos en la escuela. Tipo de ser varones, normalmente son pocos los chicos que estudian.

122. C: *eso te iba a consultar, vos dijiste que el biológico van los chicos que mejor les va, ¿ustedes cómo se organizan en el Ciclo Orientado? ¿Qué orientaciones tienen y cómo es ese proceso de elección?*
123. E: *El proceso de elección es en tercer año, vos terminás todas tus materias y tenés tres opciones. No quiero que suene clasista, pero en el biológico es donde entran los mejores alumnos, los que están todos en la bandera, y están todos los que aprueban todas las materias en tiempo y forma, que no se llevan materias. En el matemático es una combinación de los que se llevan pocas materias, algunos que repiten, los que no le dan bola, y en el económico están todos los que repiten, desaprueban materias, y de pedo llegan a ir a la escuela.*
124. C: *Y esto tiene que ver con que ustedes le dan a elegir y los que tienen posibilidad de elegir son los que le va mejor, ¿no es cierto?*
125. E: *Exactamente, vos terminás las clases el día en que terminan todos, y cuando acá terminaste, por ejemplo, yo estoy rindiendo a la misma edad que mi hermano, y los dos somos terceros. Yo apruebo todo, hay un día que ya podés ir, y vas y firmás, y te anotás vos en la orientación que querés. Y mi hermano, que todavía se llevó materias, tiene que aprobar, y él cuando aprueba y el preceptor ve que está en la planilla con todas las firmas de los profesores y el aprobado, ahí recién vos podés firmar.*
126. *Yo, en tercer año, casi no entro al biológico, porque en una sola materia me llevé una unidad, que fue ética ciudadana, por un profesor bastante polémico en la escuela, de lo más exigente que he tenido, y no me quejo por la exigencia. A veces los tratos eran raros, pero bueno, tuvimos un trabajo práctico, y dos de mis compañeras, eran grupos de 4 y 5, y una compañera mía le preguntó cómo lo había puesto en el trabajo práctico la otra, y se lo pasaron, y la anotó, y claro, nos desaprobaban los dos grupos. Tuvimos que ir a rendir, y me fue más o menos al recuperatorio, y me dijo, quiero que vengas la siguiente semana. La siguiente semana fue feriado, se me posponía cada vez más. Voy, voy a la semana siguiente, rindo, me saco un 9, lo apruebo, voy a firmar, y el biológico ya estaba lleno, ya eran 30. Yo me quería morir, porque estaban todos mis amigos, y yo no quería ir a otro curso, porque me*

gusta mucho lo que es más las ciencias naturales. Yo voy a estudiar, creo que hasta ahora tengo decidido que quiero estudiar ingeniería.

127. C: ¡Qué lindo! Está bueno.

128. E: *Sí, lástima que todos me la tiran abajo, diciéndome que es una carrera muy pesada, que voy a estar todo el día encerrado, pero bueno.*

129. C: Es lindo, una hermosa carrera, está bueno.

130. E: *Espero que sea lo que espero.*

131. C: Seguro que sí.

132. E: *Y el año siguiente entré, y cuando estaba en la escuela me hicieron ir al humanístico, porque no quedaban bancos. Estaban diciendo la lista no me nombran a mí cuando van al biológico, no estoy. Y estoy un día, el lunes que fuimos, y tuve dos profesores, un módulo entero con el humanístico, y yo llegué y tenía un par de conocidos, un par de amigos, pero ya tenían sus parejas armadas. Yo no tenía mi pareja armada con quien sentarme. Me senté solo, adelante, cuando veo que había una chica que estaba anotada en el biológico, pero estaba en el humanístico, fui, hablé en preceptoría, en rectoría. Mi preceptor de tercero me dijo que si sobraba un banco, yo entraba, que yo estaba en lista de espera como primero. Y bueno, hablé, hablé, hablé, y me metieron en el biológico, y entré. Eso es mi modalidad. ¡Gracias a Dios. Gracias, señor!.*

133. C: Qué bueno. Así que, ¿estás contento con tu grupo, con tu curso?

134. E: *Demasiado. Soy un privilegiado con el curso que tengo.*

135. C: Qué lindo eso, Maxi. Y es un curso que, bueno, les va bien, trabajan en clases, son participativos.

136. E: *Sobre todo, no sé, en lo extraescolar nos solemos juntar mucho con nuestro curso. Chicos, chicas, y mi grupo de amigos de la escuela es mi grupo de mejores amigos. Me junto todos los días. Sí, nos juntamos bastante.*

137. C: Bien. Maxi, si tendrías que resumir la ESI, las clases, la propuesta, lo que fuera, ¿la ESI en una sola palabra o en una frase cortita? ¿Qué dirías? ¿Qué es la ESI? ¿Qué significó para vos? ¿O con qué te resuena? Una palabra, una frase, puede ser cualquiera, la que vos quieras.

138. E: *Una frase, que el cuidado personal es muy importante para cada uno y que tiene que tomar conciencia, creo yo, no sé.*

139. C: Bien, Bueno, es un montón. Bien. ¿Algo que me quieras agregar,

algún comentario, alguna sugerencia, algo que te hayas acordado?

140. E: *No más que lo que dije, las sugerencias de cómo se desarrollan clases y algunas de otras anécdotas, pero después nada más.*

141. C: Bueno, Maxi, me recontrá sirvió todo lo que estuvimos charlando. Te agradezco tu participación. Cuando tenga los resultados, te lo voy a mandar para que lo leas...

142. E: *Ok, bueno, joya. Espero que se te haga llevadero, porque capaz que hay chicos que no tienen ni ganas o hay escuelas en las que ni dan importancia, pero bueno, estuvo bien la charla.*

143. C: Bueno, muchas gracias por tu participación. Te mando un abrazo grande y gracias por tu tiempo.

144. E: *Buena suerte. Bueno, cuidate. Chau, chau.*

3.4 Entrevista N° 4: Graciela

1. Cuarta entrevista.

2. Entrevistadora (C): Bueno la primera pregunta tiene que ver con esto de la ESI, si sabés ¿por qué se llama así, qué significa la sigla?

3. Estudiante (E): *Bueno, sí, nos enseñaron que era Educación Sexual Integral, que además de la educación sexual y de las relaciones sexuales, trabajan un montón de relaciones que tienen que ver también con los vínculos, más allá de lo que es íntimo, lo que tiene que ver con uno mismo, con otra persona, los vínculos que por ahí son menos sanos, más sanos, o de uno mismo, digamos, eso engloba más o menos todo lo que digo.*

4. C: Bien, bien. Genial, gracias. Bueno, sí, tiene que ver con eso, la integralidad de la ESI. Y contame un poquito ¿cómo fue abordada la ESI en tu escuela, si eran en formatos talleres, desde qué año tuvieron, si era igual todos los años?.

5. E: *Bueno, yo los primeros dos años tuve pandemia, el primer año no hice presencial, fue virtual, el segundo año fue versión burbuja, entonces por ahí creo, me creo acordar que no tuvimos ni siquiera clases virtuales de ESI. Después, a partir de tercer año sí, habremos tenido un par de clases en el año, habrán sido pocas relativamente. Y después, durante el Ciclo Orientado, sí recuerdo haber tenido su mayoría en cuarto o quinto, hemos tenido más de tres en el año, todo versión talleres. Se trató al principio de que sean como*

recurrentes cada quince días y no se pudo mantener porque nunca, en ese momento creo que no había profesores de ESI como tal, o profesoras que acompañaran en el taller, así que como que se fue volviendo a... no se hicieron más clases, no sé qué. Sí sé que cuando estuve en quinto, se trató de mantener como, estuvo como unos varios meses, pero fue el único año en que tuvo como mayor papel. Y después, bueno, cuando hablábamos de hacer talleres de ESI, se proponían o si se tenían que dar temas en específico, bueno, se daba la idea, pero si no siempre era esto de, se supone que los profesores, tipo por ley o lo que sea, tienen que dar e incluir la ESI en sus materias, por más ya sabes cuál sea la materia. Entonces, como que iba medio por ese lado. Y creo que el último año tuvimos más que nada, creo que los temas que bajaban del consejo, o no sé cómo es el tema, pero eran los de los pueblos originarios, o la salud ambiental, y se dejaban más capaz que otros temas, o en general era como medio de eso. Siempre medio reducido, después de haber dado mucho bullying y cyberbullying durante los primeros años de secundaria, y ya después medio lo mismo, capaz que alguna de los vínculos y medios tóxicos.

6. C: Bien. Entonces, bueno, Graciela, vos me contabas que como que fue muy discontinua, como que no había un profe específico, iba cambiando, ¿cómo fue eso en cuarto, quinto? Y en esos años antes ¿cada profe transversalizaba?
7. E: Claro. Yo me acuerdo que en ese momento estaba la profe de historia, digamos, que tomó por ahí el taller, pero no era su principal ocupación en la escuela, sino que tenía sus cursos con tal y tal cual, pero bueno, en ese momento como que ella agarró y tomó el curso. Y sé que hubo de parte de las tutoras, o desde ahí, salieron un montón de talleres, pero bueno, así como talleres recurrentes nunca hubo. Como que hacían un tiempo, o por algún tema en específico que se tenía que dar, y por alguna acción en general de todo el ciclo...
8. C: Bien. Y aparte de la materia historia, dónde trabajaron estos temas que me contaste ¿En algún otro espacio trabajaron algún tema de ESI?
9. E: Sí, en Ética llegamos a dar todo lo que fue mujeres, digamos, todo el feminismo, todos los movimientos, digamos, con el caso este de Micaela... Micaela García. Y desde ahí, después, el último año también con historia y

todo el tema, bueno... (en quinto también) con los pueblos originarios, era como, también le dio bastante importancia la profe de ética, así que eran como las tres materias que me acuerdo que te decían cómo integramos esto cómo parte de la ESI.

10. C: Bien. Y algunos estudiantes me han contado que en Biología a veces daban temas como métodos anticonceptivos, infecciones de transmisión, ¿en tu caso también lo vieron o no?
11. E: *En general Biología era muy escasa, era justo una materia que por ahí se nos intercalaba mucho con paros o días así donde no teníamos, entonces fueron pocas las clases, entonces era más el material que teníamos que dar en el año lo que dábamos más que otra cosa, pero por ahí sí salían las charlas en el momento, yo me acuerdo igual de haber tenido charlas de todo tipo de cosas en Biología, capaz que en su momento de cáncer o de temas así, pero nunca en específico, no, yo la verdad es que, digamos, todo lo que es sexualidad en Biología no lo hemos tenido.*
12. C: Bien, y aparte, bueno, entonces vos me dijiste que dentro de las temáticas abordaron feminismo, abordaron pueblos originarios, algún taller de vínculos, bullying, cyberbullying, ¿algún otro tema que recuerdes?
13. E: *No, creo que en su momento las enfermedades de transmisión sexual también, creo que hubo también una de métodos anticonceptivos, hubo una que tuve en tercero como dentro de las de métodos anticonceptivos, del uso del condón. Pero, eso, digamos.*
14. C: Bien, bien, genial. Así que, bueno, bastante variado. Y te consulto porque, bueno, en la bibliografía que fui estudiando encontré que varios autores hablan de ciertos temas que son silenciados, por ejemplo, no sé, aborto, deseo sexual, todo lo que tiene que ver con las orientaciones sexuales, ¿no? Y aparece en la bibliografía como algo que no se aborda mucho en las escuelas.
15. E: *Sí, yo, aborto creo que nunca llegamos a dar como tal porque creo que había como mucho conflicto, entonces, directamente no sé si llegaron a abordarlo en otros cursos, en el mío no recuerdo particularmente. Pero después lo que es, las diversidades de orientaciones sexuales, sí recuerdo haber entremezclado en esto entre los vínculos, había también en este, más que nada en el de vínculos que dimos, había conceptos contruidos, digamos, entonces vimos un montón de cosas que tenían que ver con cosas contruidas*

por gente, digamos, de la sociedad, entonces ahí dimos: que si los típicos formatos de familia, que si las relaciones tóxicas con la violencia, que si las diferentes orientaciones sexuales, como que en ese había una en el particular de vínculos que dimos como varios pantallazos así de todo. Centralizado solo a uno

16. C: Bien. Genial, genial. Así que bueno, bastante variado, Graciela.

17. E: *Es el mejor año que tuvimos.*

18. C: ¿Cuál? Perdón, no te escuché.

19. E: *Ese fue el mejor año de ESI ese que tuvimos, el de Quinto, el que tuvimos como todos esos temas, fue el más interesante para mí.*

20. C: Bien, bien. Bueno, y la siguiente pregunta tiene que ver con esto, cómo está organizada la vida institucional en la escuela, porque bueno, esto se considera una puerta de entrada en la ESI, por ejemplo, decir bueno, los baños, si están separados o no, si las clases son juntos o separados, cómo forman en tu escuela, ¿sí? Bueno, ¿qué me podrías decir de esa organización? Hay escuelas que dividen por género, otras que no. ¿Cómo eran en tu escuela esas cuestiones de la vida cotidiana, que se yo, baño, formación, aula, clases?

21. E: *Las clases eran la mayoría hoy en día que estábamos en un aula todos juntos, ya sea varon, mujer, género no binario, digamos, personas, y bueno, y en el caso del Ciclo orientado es el que decidía ir a Sociales o el que decía ir a Economía, y bueno, pero se dividen en esos cursos. Después los baños si, había uno de mujeres y uno de varones, y hace relativamente poco, hace un par de años, se hizo uno nuevo para la gente, que no se reconocía por ninguna de los dos géneros, entonces hay un nuevo baño, pero si no siempre estuvieron esos, el de mujeres y el de varones. Fue hace relativamente poco, capaz que hace tres años a lo sumo que habrán hecho el nuevo baño, pero eso era mujer, varón, y las aulas siempre fueron todos juntos.*

22. C: ¿Y las formaciones también?

23. E: *Sí, las formaciones también, yo los primeros años sé que mujeres de un lado, varones del otro, y bueno, nosotros al último tiempo ya nos poníamos en fila todos juntos, y por ahí nos mezclábamos con el otro sexto, era como que ya más descontracturado, pero sé que los primeros tres años, si yo iba al patio a la mañana, y vos lo veías, las mujeres de un lado, a los varones del otro, y divididos así por cursos, digamos, primero A, primero B.*

24. C: El ciclo básico ordenándose con una estructura más dividida por género.
25. E: *Claro.*
26. C: Bien, bien. Bueno Graciela, la idea ahora es que podamos charlar un poquitito sobre cómo fue tu participación en los encuentros, que hagamos memoria, volvamos para atrás y te imagines, no sé, en esas clases, en esos talleres, ¿de qué manera participabas vos?
27. E: *A mí, yo participaba en los talleres de ESI y más los que tenían que ver con vínculos, con la sexualidad, a mí me encantaba participar; yo me recuerdo ser participante mucho, tipo oralmente o si había juegos también. En general, todo mi curso, entonces como que eso también es como que te da más ganas de participar y opinar todos juntos. A mí me gustaban mucho los talleres, a mí siempre me gustó, digamos, participar en los talleres. Muchas veces jodía a mis compañeras de poder organizar un taller de ESI, porque me parece que hay un montón de temas re interesantes sobre hoy, los actuales, que uno los va viendo como adolescente, que buscan en su tiempo, entonces está bueno que como adolescente también uno pueda comunicar desde su punto de vista, digamos, para el que es más chico y se tiene que aproximar a una edad más grande después. Como que siempre me gustó y siempre mis compañeras estaban en los talleres, siempre pedía talleres, una de las que pedía. No, a mí me gustaban bastante.*
28. C: ¿Y esos talleres que vos decías, bueno, hagámoslo, es importante, recordás alguna temática que te haya como convocado para decir, digámoslo, o pedías cualquier taller?
29. E: *No, hay temas que me parecían en concreto bastante particulares, las de bueno, las de vínculos para mí. Para mí la de vínculos en quinto hizo un antes y un después en particular mío, entonces yo dije, esto para mí lo deberían tener todos. Después, bueno, hoy en día yo me doy cuenta de, estando en los círculos de adolescentes, como actualmente las relaciones sexuales por ahí se toman como muy banales, y hay gente que no se toma. Entonces en el momento en que funciona una relación sexual entre alguien y el otro, por ahí las mentes actuales piensan que es una cosa así nomás, no sé qué, y empieza a despotricar, a hablar cosas de la otra persona, de sus intimidades. Entonces por ahí, bueno, tenía (porque me ha pasado de verlo en la escuela), de cómo podía afectar al otro y, digamos, enseñarlo,*

enseñarles a empatizar. O lo mismo que vi hace poco, el tema del ciclo menstrual. Yo, por ejemplo, en particular, no tuve, no me enseñaron el sistema reproductorio, ni de la mujer ni del hombre. Lo termine aprendiendo por mi cuenta. Entonces, por ahí el chico que recién está ingresando a la secundaria y no conoce del sistema del otro y encima no te lo enseñan, por ahí si hay una chica que no tiene las maneras de higienizarse o tener las maneras de poder sobrellevar mes a mes el ciclo mensual, se termina en una situación de vulnerabilidad y los otros realmente se burlan. Entonces, por ahí, ya lo hablaba y decía que bueno que estaría un taller, particularmente hablando de esto, desde el punto de empatizar: ¿Se imagina no tener tal cosa para sobrellevar?, no sé, un jabón. Bueno, lo mismo pasaría si en esta situación la chica no tiene una toallita para sobrellevar esta situación.

30. C: Claro, todos los productos de lo que se llama la higiene menstrual, es decir, bueno, una toallita, un tampón, una bombacha menstrual... Me quedé pensando en dos cosas que me parecieron reinteresantes, como, a ver si te entendí bien, por un lado esto de poder trabajar esto del respeto por la privacidad, decir, bueno, de los encuentros, la confidencialidad, saber que cuando uno cuenta está contando del otro y el otro puede dar o no este consentimiento, y también me dio mucha intriga en esto de que para vos fué un antes y después el taller de vínculos. ¿Qué me querés contar de eso? ¿Qué me podés contar de eso? Sin dar demasiado nombre ni nada, pero ¿por qué fue un antes y un después ese taller? ¿En qué te cambió?
31. E: *Yo considero que no he tenido un vínculo tóxico o violento en mi vida, y fue como impactante también ver la reacción de mis compañeros, porque hablemos de muchas construcciones mentales, entonces por ahí ver, digamos, que los otros pensaban cosas que para mí eran totalmente erróneas, era como ver un choque y ver que, y hoy en día me juzgo, por ejemplo, los vínculos de esas personas, y digo, con razón por ahí tienen esas construcciones tan cerradas y se cierran esos vínculos. Entonces por ahí el abrirse a que existen estos vínculos, a cómo afrontamos, porque hablamos de cómo afrontar también un vínculo tuyo tóxico con una pareja, o cómo enfrentarlo si una persona cercana tuya tiene (porque sí he tenido una persona cercana con un vínculo tóxico), entonces, tanto en lo que sería enfrentarlo a cómo, como segunda persona, verlo en una persona que quiero,*

digamos. Entonces por ahí eso a mí, digamos, me hizo un cambio también de mente de fijarme en los vínculos, en cómo reacciona la persona, si es lo que yo quiero para mí, si me conviene, si no me conviene. Fue como todo novedoso, viendo también a mis compañeros que opinaban cosas muy distintas a las que yo opino, entonces sí, bueno, tienen tiempos y pensamientos, está bien, pero justamente eso los puede llevar a desencadenar, no sé... por ejemplo, había una en particular que era, un constructo que era que la mujer es la encargada de cuidarse del embarazo, y hoy en día hay muchas mujeres que no se preocupan, entonces, digamos, si vos no te preocupás también, vos vas a quedar con tu hijo también, es tuyo, y ante la ley va a ser tuyo, y te pueden pasar un montón de cosas legales aparte de eso, por descargar la preocupación en la otra persona, es decir, un vínculo tóxico con otra persona porque vos no vas a querer al hijo, la otra persona te lo va a reclamar, o sea, y ahí te das cuenta de las cosas.

32. C: Bien, bien... ¿y trabajaban también esto a veces de los malos tratos, o los controles, los celos?
33. E: *Sí, sí, totalmente. Cómo aparecen, cómo se dan, la manipulación psicológica, cómo te separan de tus amigos, de tu familia, ¿qué hacer en esos casos?, digamos, de afuera, cómo verlo, cómo afrontarlo.*
34. C: Sentís que ese taller te amplió la visión. ¿Para vos, para tu vínculo y para también los vínculos de tus amigos?
35. E: *Sí, más vale.*
36. C: Si vos veías algo, por ejemplo, más allá de respetar estas diferencias, no sé, si vos veías que un amigo, una amiga estaba en un vínculo que considerabas violento o con conductas que no estaban buenas, ¿lo pudiste charlar, lo dejaste ahí, respetaste ese posicionamiento, qué hiciste con eso?
37. E: *Sí, claro, tenía una amiga que tenía un vínculo tóxico y fue muy complicado porque este chico convivía, digamos, con nosotras. Entonces, era tener a mi amiga aferrada a él al principio porque se vuelve como una dependencia y yo tratando de mantener la calma, decir, bueno, no puedo hacer nada porque si yo hago algo, si yo me molesto con ella, si yo le contraataco, se va a terminar alejando de mí y va a estar terminando sola con esta persona. Entonces, era tratar de mantener las dos estampas con el chico para que no se volviera algo que me afectara también a mí y que me*

terminó afectando porque el chico era violento, entonces como era una dependencia, era violento con todos. Y hasta ahí no más. Pero con ella sí. Entonces, el hecho de tener que mantenerse en una compostura de estar bien, de soportar, para que el día que le pasara a ella algo, pudiera tener la confianza de venir y contarme. Porque si una de ellas viene, me cuenta y yo le empiezo a decir que no, que es tu culpa, que no sé qué, va a terminar cerrándose ella sola y cada momento que le pase algo malo con la otra persona, no va a tener a nadie que la sostenga. Entonces ya era hacer esa fuerza, ese trabajo mental, es decir, tratar de ayudarla de un modo sano para que ella sepa que vas a estar. Y a ver, que tarde o temprano te termina cansando. A mí me desgastó mentalmente, emocionalmente. Hasta que bueno, se rompió un poco la relación de amistad y fue como alejarse un toque porque ni yo aguantaba. Y bueno, al final ella misma pudo salir de la relación.

38. C: *Qué bueno, qué bueno que pudo salir, ¿no? Porque bueno, y es eso, es una presencia que cuida, porque como vos decías, a veces no es tan sencillo. Si uno ataca, juzga ese vínculo, tiene más posibilidades de quedar fuera de la red de contención. Bien. Bueno, y vos me contabas que algo me dejaste entrever, como que tu curso era bastante participativo. ¿Cómo participaban tus compañeros de curso? ¿También eran de jugar, de hablar, de proponer? ¿Todos eran igual? ¿Había algunos chicos o chicas que participaban de otra manera?*
39. E: *Sí, éramos pocos, bastante pocos. El último año sí hubo por ahí chicos que no participaban tanto, pero como varió el curso durante tantos años, sí tuve, digamos, variados cursos que eran más participativos, otros que eran como más callados, no sé qué. Pero en general es un grupo el que se viene manteniendo como por algo. Sí, siempre fuimos como muy participativos de opinar, por ahí se abrían los debates, entonces por ahí el yo pienso esto, yo pienso lo otro. En general manteníamos como una línea de pensamientos medias parecidas, entonces no había como tanto choque. Sí nos gustó por ahí hacer talleres compartidos con otro curso, por ejemplo, en su momento con el paralelo al nuestro, el otro quinto, el otro sexto, que ahí por ahí sí chocaban más los pensamientos, éramos como un poquito más distintos, pero en general participábamos todos, opinábamos todos. Si había juegos, porque*

era muy depende el taller si se armaba un juego o no se armaba un juego, entonces si se armaba un juego sí participábamos sino era de escuchar lo que nos tenían para decir y volver, yo opino esto, yo no sé qué.

40. C: Bien, y en esos debates, hacían durante el taller en alguna ocasión ¿se hacían también a posteriori cuando terminaba?

41. E: *No, sí, las veces donde durante el taller se hablaba del tema y en general como había tanta buena relación por ahí entre nosotros como compañeros, salía el tema de, ah, sí, porque te acordás de eso, qué opinaba de esto, entonces había otra vez por ahí el decir, bueno, ay, ¿qué pasó de esto? No sé qué. En general en el curso se hablaba despues, yo también, a mí me encantan los temas, entonces por ahí yo venía así un día y yo les decía, ay, no saben, me enteré de esto, del cuerpo de la mujer, entonces yo iba y les decía, miren, ay, no, me enteré de esto del cuerpo de la mujer, entonces yo sacaba esos temas porque, digamos, me parecían interesantes a mí y al fin y al cabo si ellos no lo sabían también les podían servir ellos. Yo creo que la información, por ejemplo, para mis compañeros, para el día que tengan una relación, ya sea con una mujer (porque es lo único que puedo opinar), capaz que les sirve, o lo mismo, si ellos me tienen algo que decir a mí para el día que yo tenga una relación con un varón, me puede servir. Entonces yo siempre, digamos, trataba de que esos temas salieran. Y con mis amigas más.*

42. C: Así que estos temas no se limitaban solo al taller, sino que era una palabra que circulaba porque lo proponían ustedes y tal vez sin presencia de profe, a veces entre ustedes nomás. ¿Y eran solo talleres o también había otra modalidad, por ejemplo, cinedebates, salidas, charlas?

43. E: *No, sí, eran talleres creo que después se hacían las jornadas de todo el día con una temática en particular. Por ejemplo, el de mujeres se hizo una jornada en particular con todas las construcciones, esa vez lo trabajamos desde ética y fue, por ejemplo, la violencia psicológica que se le hace a la mujer o todas las construcciones sexuales en la televisión, en las revistas, que es la diferencia de la mujer del varón, esas cosas. Ah, y después hacer una salida, no me acuerdo, sinceramente, pero no me acuerdo en particular cuál hubiese sido. Estoy casi segura de que sí, lo más probable es que sí, pero no me acuerdo. Ah y también cine debate, con alguna película, con algun cortometraje en particular y se ha debatido.*

44. C: Así que el debate era una herramienta también de participación, que a veces era por dentro de los talleres y a veces eran charlas o debates por fuera. Te comento lo que surgió con otros estudiantes, a ver si coincidís o no con otros estudiantes que vengo entrevistando. Uno de ellos me comentó que la participación del grupo, y la suya también, dependía de varias cosas. Dependía, por un lado, de las características del curso, si había confianza o no para participar, y me decía que también dependía de la dinámica, como que las clases expositivas a veces participaban menos, en las clases que eran más lúdicas participaban más, y también de la confianza con el profe. ¿Qué pensás vos de esto? Podés coincidir o no, podés agregar otra variable de participación?
45. E: *En mi curso, cuando estábamos juntos, siempre creo que hubo, más allá de que fuéramos recontra re cercanos o recontra re unidos, como en el curso había como cierta dinámica igual, entonces no teníamos tanta vergüenza de participar, aparte éramos relativamente pocos. Y con los profesores nunca hubo drama, con los profesores en general, con todos nos llevamos bien, entonces como que no me podría sentar a ver si, o a pensar con este más o con este menos, porque en general con todos era bien. Si por ahí en estas jornadas donde se hacía todo el ciclo completo, si te das cuenta de que por ahí los que participaban en clases no participaban tanto en general con toda la escuela, pero los que digamos había un particular que eran muy extrovertidos de eso, sí participaban, estando afuera dentro del aula es como que la opinión estaba, pero eran de algunas personas en específico que eran como más extrovertidas. Después las otras en general, en mi curso por más que participaban, por ahí con un montón de gente ya no tanto digamos.*
46. C: Bien, depende también de eso digamos, las condiciones y los participantes en general de la dinámica, pero vos me contás como que hay un núcleo que siempre participa.
47. E: *Sí, sí, la dinámica del curso es como que siempre había participación y aparte si empieza uno ya que toma la iniciativa, es como que ya el resto se va después como soltando y dando más.*
48. C: Ah, bien, como que es algo, como se hace el efecto como en cadena sería. Y contame ¿qué pensás sobre la metodología, la forma de trabajo?

49. E: *Yo, depende del profesor; hay profesores con los que yo me siento más cómoda, me sentía más cómoda tratando el taller o se me hacía más dinámico o menos dinámico, por ahí es la forma de expresarse el profesor o de hablar o como lo encara, por ahí me pasaba que con ciertos profesores era muy pesado porque la información era como más aburrida, entonces como que hablar de la temática, por ejemplo a mí la temática del bullying, del cyberbullying nunca me llamó mucho la atención. Siento que si vos lo encarás hablándolo desde el concepto, conceptualmente, como que no moves muchas fibras digamos en el otro, es decir, el bullying es esto y decírselo. Yo siento que se pueden encarar desde otras maneras un poco más, no sé, didácticas donde el otro pueda empatizar en vez de decir, mira, esto es el bullying esto no se hace. Es como que siempre encarándolo desde ejemplos o de situaciones que más se asemejan a situaciones personales o diálogos, se puede como entrar o sentirse identificado con otra persona. El bullying, claro, vos le decís esto es bullying, taca, taca, taca.*
50. C: Vos referís que la parte más conceptual o expositiva que está tan alejada de la experiencia es como que no convoca demasiado.
51. E: *Exactamente, como que de ese modo a mí no me tocaba tanto las temáticas, en cambio cuando tratábamos con ejemplos reales o ejemplos que yo escuchaba y yo podía relacionar conmigo misma o con situaciones que yo había visto, es como que desde ese modo yo empatizaba más. Ya desde el momento conceptual es como que pierdo por ahí la línea, digamos.*
52. C: Y en términos generales, ¿cómo describirías que viste estas experiencias? ¿Cómo fueron estas experiencias para vos?
53. E: *En general todas las demás para mí son buenas, digamos, yo creo que si no hubiese tenido el curso que tuve con mis amistades, con la gente que participaba, no hubiese sido tan llevadero como lo fue. Aparte de que también yo creo que una cosa que lo hizo bastante como monótono era el hecho de que todos teníamos los mismos pensamientos casi, éramos como la mismo. No había como algo así, como que me resaltaba como para decir me agarro de esto y puedo sacarle más jugo. No, en ese caso era lo que creo que me hizo falta alguna persona que realmente piense diferente, que capaz que... entonces yo de eso podía como tener algún debate, algo más. Pero como éramos todos de la misma línea de pensamiento era como medio igual.*

Igualmente, yo creo, pienso que había varios que habrán pensado cosas distintas y que saben que por ahí puede ser medio molesto el oírlo, entonces lo evitaban. Entonces por ahí no se armaba porque decían, esto va a sonar mal o sé que van a pensar mal y no lo digo.

54. C: Claro, o tal vez al ver que había un pensamiento mayoritario, ¿no? Se inhibía esa persona.
55. E: *Entonces creo que en ese aspecto fue como lo único así que sé que me sonaba raro, me hacía ruido, pero bueno, en general todas las experiencias para mí fueron buenas. Por ahí habré sentido en algunas ocasiones más o menos que sentía que algún taller tenía que ser de alguna cosa en específico y no lo fue, porque o no había tiempo o por ahí no entraban en las temáticas del año. Entonces, pero bueno.*
56. C: Es algo que también a veces pasa en esto de decir, bueno, quedan cortitos, ¿no?
57. E: *Sí, tal cual. Estos talleres eran una hora, una hora y cuarto al día y ya estaba porque alguien tenía que ceder la hora, entonces por ahí era como complicado.*
58. C: Y en estas propuestas, ¿aprendiste algo que no conocías?
59. E: *Mmm.. creo que estoy segura que sí. Ahora no me viene nada así como muy relevante en mente. Me quedaron algunas experiencias evidentemente, pero en general algo nuevo, algo nuevo yo creo que no, porque siempre me gustó todo el tema, entonces siempre estuve mirando cosas, me interesa un montón. Entonces como que genuinamente el concepto de todo ya lo sabía, pero siempre las experiencias de otros o que te cuenten cosas que por ahí uno vive, bueno digamos esas cosas como que sí sirven.*
60. C: Bien, o sea como que tal vez te nutriste más de otras experiencias, no tanto de la cuestión conceptual. Y acá te voy a pedir una opinión. ¿Para qué pensás vos que sirve dar ese en la escuela?
61. E: *Son temas que te van a servir. El hecho de dar cosas que no das en las materias como tal y que tienen que ver con más cosas que te pueden pasar afuera, te van a servir. O cosas que te pueden pasar a vos mismo. Yo sé de mucha gente que saliendo de talleres y de por ahí o de la salud mental, eso vimos un montón, salió diciendo bueno, me doy cuenta que a lo mejor necesito un psicólogo o necesito un tratamiento psicológico. Por ahí esas*

cosas que te hacen dar cuenta que por ahí las tenías como cerradas, retenidas, guardadas, por ahí te vas dando cuenta y las vas sacando. Y después un montón de experiencias o cosas que vas aprendiendo que capaz que el día de mañana te sirven. Esto de yo hablar con mis compañeros del cuerpo del sistema reproductorio de la otra persona o así, capaz que una cosa que no sabía lo adquiero y me sirve el día de mañana. Entonces como no tuvieras así temas regulares como si te dan matemática o los conjuntos numéricos de esto y lo otro, o así es, dar más cosas que yo creo que se hace falta también en la escuela, el dar cosas que te van a estar ayudando a que vos salgas de la escuela y te enfrentes a una vida. Entonces, más allá de que vas a necesitar la historia, la química, no sé qué, vas a pasar mientras cursas la secundaria, es como que me hace bien que esté esa materia. Para mí, es bastante servidora.

62. C: Sin duda, sin duda que sí coincido. Bien. Bueno, vos me contabas que hablaban fuera del aula y demás. Sentís que cambió ¿Aparecieron nuevas formas de actuar entre ustedes? ¿O tuvo algún impacto en el grupo, en los talleres? ¿En el curso?
63. E: *Por ahí con los varones no era tan cercana por ahí, fuera del aula, yo no interactuaba tanto. Pero con mis amistades yo siempre dije que para mí los talleres me ayudaron un montón a crecer, digamos, también en darme cuenta cómo yo tenía que actuar ante mis vínculos, ante mis relaciones. De decir, bueno, yo sé que la otra persona le afecta, yo sé que la otra persona la quiero. Entonces, por ahí el hecho de, me pasó en una situación con una amiga, un montón de saber que estábamos haciendo cosas mal y aún sí que la herían a la otra y las dos sabían que nos heríamos. Entonces, en el momento de decir, bueno, yo te quiero, yo no quiero perder la amistad entonces yo dejo de lado el ego, dejo de lado el orgullo y arreglamos las cosas. En vez de efecto de orgullo, de odio, te sigo tirando cosas malas. Entonces, por ahí esas cosas también en los talleres de vínculos, de hablar las cosas, de que a la otra persona le pasan cosas. Y bueno, también el vínculo entre la persona, vos sabrás, digamos, cómo con la otra persona te desenvolves.*
64. C: Cómo que de alguna forma te ayudó para, por lo que me estás contando, vos corregime si no, como para esto, tener más herramientas para tus vínculos

de amistad o tus vínculos sexo-afectivos. Y en el curso, bueno, tal vez también estas dinámicas de diálogo que se abrían seguramente...

65. E: *El respeto. Que yo no tuviera una relación mega ultra estrecha, digamos, dentro y fuera del aula las cosas hablaban, nunca fue otra cosa. Me ha pasado con compañeras de años anteriores, de decir hay malentendidos en el medio y de enojarme porque vas con terceros a hablar las cosas cuando nunca te he tratado mal como para que no puedas venir y decírmelo a mi, veni y decírmelo a mi y lo arreglamos.*
66. C: Entonces, de alguna manera, pareciera que el taller como que ayuda a repensar los vínculos y también a resolver cuestiones vinculares, ¿no? A resolver estos conflictos que surgen tal vez en la convivencia o en los vínculos de amistad.
67. E: *Son intermediarios justamente de situaciones que pasan en los cursos, de decir, bueno, necesitamos un taller de esto para hablar de estos temas y encontrar un hilo de donde se pueda resolver, donde se puede tratar con respeto.*
68. C: Bien, qué interesante, porque ahí pareciera que el taller tiene que ver con un espacio de habilitación de la palabra o de resolución de conflictos grupales.
69. E: *Sí, sí.*
70. C: Y en esos casos lo proponían ustedes cuando necesitaban algo así.
71. E: *Sí.*
72. C: ¿Y en su escuela les daban bolilla, lo agendaban, lo tomaban a esto?
73. E: *Había tutoras muy buenas. Así que así que la verdad que sí. En general, como era la escuela chica, yo la voy recomendando por todos lados, es una escuela muy buena ya que aprendés cosas vinculares, yo creo que le pasa al que va ahí que realmente se vincula con las personas. Yo he salido de esa escuela con un montón de vínculos con profesores, de nos llevamos tan bien, y somos tan pocoS que tenés tanto tiempo al día, que no te queda otra que formar un vínculo ahí de también de admiración, de de respeto, y vas armando la relación, aparte, como vos estás, se conocen todos entre todos vos te los cruzás todos los días.*
74. C: Claro, bien. ¿Y le recomendarías, entonces, a otros cursos, a otros chicos que no han participado, que participen?

75. E: *Sí, totalmente. A mí me encantan, ojalá que, tipo, que en general, todos tengan esas mismas experiencias. Sé que en otras escuelas, de hablar con otros chicos que van a otras escuelas, los cursos de ESI y los talleres son medios muy aburridos, muy encarados, yo creo que conceptualmente, entonces, por ahí se vuelve tedioso. Pero, en general, yo creo que mi escuela se ha abarcado, y cuando sé que no se da o no se abarca de una manera que nos sirve, lo hemos comentado, decir, esto de esta manera no nos sirve, no nos interesa, no lo queremos dar. Y nos han dicho, bueno, encarémoslo de otra forma.*
76. C: *Bien, está bueno esto, porque pareciera como algo muy dialógico, como no es que el profe diseña solo, viene y da, sino que también hay como como una co - construcción de los temas. Bueno, ¿algo que te haya sorprendido? ¿Cuál fue el que más te gustó, el que menos te gustó?*
77. E: *Bueno, creo, medio como barajado de toda la conversación de, bueno, el de los vínculos a mí me parece muy interesante. Bueno, el que menos es el del bullying, pero, bueno, creo que yo, lugar al que iba, por ahí, si iba a un seminario, también el bullying, el cyberbullying. Entonces, como que yo estaba medio.... era medio repetitivo. Aparte, por ahí, en la escuela, como yo, en particular, no lo veía como tal un bullying, es como que por ahí es como que decís “no lo veo”. Pasa, porque me ha pasado de que me he enterado de la escuela de decir, escucho cosas, yo, evidentemente, yo las comunico, yo voy y cuento, yo soy media esa, de que dice, no, no, no vas a estar tratando mal, entonces, voy y lo cuento, pero como que en general no pasaba muy seguido, entonces, como que medio como que el bullying se dejó de tratar y ya está. Pero fue bueno el de vínculos, bueno, el de métodos anticonceptivos o eso también estuvo bueno, digamos, cómo aprender a poner un condón. Yo creo que sigo teniendo la imagen, todo en una silla, así, tratando de poner el condón, esas cosas no se borran. Creo que a muchos le enseñaron con la banana, o sea, la verdad, no sé, a mí me enseñaron con la pata de una silla. Pero estuvo bueno, esas cosas te quedan grabadas. O las conversaciones, a mí me quedan mucho las conversaciones, por ahí las temáticas no tanto, pero este ida y vuelta por ahí de o el de mujeres que hicimos también, que era como, bueno, las mujeres hay una construcción de todo esto, esto, esto, esto,*

y lo que se daba vuelta ida con los alumnos, por ahí en estos días ha sido un tema en particular.

78. C: Esta estas conversaciones, bueno, vos me contabas que a veces eran dentro de los talleres, a veces eran por fuera, a veces eran con tus amigas, y a veces tenían que ver con los temas que quedaban y otras por lo que me contaste cosas que vos investigabas porque te gustaban, ¿no? Aparte de tus amigos o tus compañeros, ¿conversabas con otro, no sé, un profesor, un preceptor, alguien de tu familia, un amigo por fuera de la escuela, o sea, llevabas estos temas para charlar con con alguien más?
79. E: *Sí, yo soy una persona bastante sin tabues, yo creo que viene desde que mi mamá es profesor de biología, entonces... ya de por sí con mi mamá una buena ida y vuelta, de decir, te pregunto esto, por ejemplo de sexualidad, y que me lo sepa responder. Entonces, también con los preceptores también hubo siempre muy buena relación. Era como llegar un día y decirle, no sabés lo que me pasó, y por ahí una experiencia personal con una persona, con una relación, no sé qué, y decirle, ay, no, porque me pasó esto, esto, esto, y conversar, digamos. Con el que había más confianza, había más información, pero por ahí me ha pasado, con chicos o más chicos de la secundaria, es decir, cursos menores, el contarnos, digamos, o el, ¡ay, sí, pero si te pasó esto!, ¿estás bien?, no sé, ¿qué podrías hacer? Como que, en general, como somos pocos, te terminás conociendo entre todos y terminás entablando alguna relación, ya sea en la estudiantina, ya sea en otro momento, terminas hablando de todo.*
80. C: Y esas conversaciones tienen que ver con compartir experiencias y también a veces pedir una mirada, un consejo, acompañarse.
81. E: *O se corría la bola pasó esto, esto, y entre este y este, ¿te enteraste? ¿Sabés? Esto es como el chisme recurrente y decir, o te pasó algo a vos y te dicen, ¿es verdad que te pasó esto? Entonces, vos jugás y hablás, no sé qué, bueno.*
82. C: En tu caso, ¿tenés algún amigo, amiga, conocido que el taller le haya servido para expresar algo o preguntar algo que no se animaba a contar o a preguntar?
83. E: *Yo creo que sí, los talleres, digamos, donde por ahí eran resolutivos de relaciones, de, por ejemplo, si me llevo mal con un compañero y no sé qué,*

esto de que al otro le sirve por ahí de, mirá, me pasó esto en particular con vos, me molesta esto, esto y esto, digamos. O simplemente el hecho de una mirada, digamos, de empatizar. Si y creo que sí, a varios.

84. C: A hacer preguntas, a contar, abien. ¿Cosas que te hayas quedado pensando luego? Bueno, algunas me contaste, estas cosas como que te quedabas pensando, charlando.

85. E: *Sí, por ahí, había temas que quedaban o se hablaban después, pero, no como algo que yo pienso ahora y digo: esto me quedó así a muerte, como que no mucho pero, general, siempre te queda la información, en el cerebro la retenés y por ahí estás hablando de cualquier cosa, y decís, ah, no, sí, porque yo esto y lo otro.*

86. C: Hay un punto de investigación que tengo, que es ver si sucedieron cambios en la vida cotidiana, en las relaciones y en los pensamientos, la parte más simbólica, que tiene que ver con los significados y demás. Bueno, algo vos me contaste de las relaciones o estas cosas más prácticas de decir, bueno, me sirvió para darme cuenta alguna cosa. No sé, algo que quieras agregar en tus cambios en la vida cotidiana o de los vínculos, o de o estas cosas de decir, bueno, mirá, esto lo pensabas de una manera y ahora de otra, ¿no?

87. E: *Emmm evidentemente, como lo que había dicho, lo de los vínculos, todo eso, tanto tóxicos que yo hubiera, no sé qué, o mis vínculos con las amistades, eso sí. Después yo creo que, en general, que haya cambiado algo en mi vida cotidiana, no, pero estoy hablando de mí porque, bueno, yo creo que siempre me he informado, entonces como que sigo medio el hilo de todas las cosas que he tratado en la ESI, pero estoy segura de que para otras personas capaz que sí, que les han dado un click o o se habrán dado cosas o le han movido cosas, digamos, directamente, por ejemplo, las relaciones violentas o qué sé yo, les habrán movido cosas. Yo, me ha pasado en justamente el de los vínculos, resonó cosas con mi familia o mi vida personal, que evidentemente sí, que ahí yo me di cuenta o dije, esto no me sirve, esto no me funciona, y, bueno, como que, en ese modo, también son como las únicas cosas así que puedo llegar a pensar que que cambiaron o me di cuenta en mi vida personal. Pero no fue un cambio de rutina, un cambio de algo, no.*

88. C: Entonces, en este taller de vínculos, no solo trabajan sobre vínculos de pareja, sino también incluían otros.

89. E: *Si, hablaban porque tratamos todas las contrucciones familiares también, la típica familia padre, madre, dos hijos, o las distintas, que puede ser padre y padre, madre y madre, es como que terminás dando montón de de ramas de de lo que puede pasar, de lo que no, si tenés un padre violento, si no.*
90. C: Como que te permitió como reever o capaz que volver a analizar tus vínculos, de alguna forma.
91. E: *Claro.*
92. C: Y de a partir de eso, capaz que cambiaste alguna conducta
93. E: *Claro.*
94. C: Ok.Y en cuanto a estas formas de, a lo a la cuestión que tiene que ver más con el pensamiento, decir, che, mirá, o cambió mi forma de pensar el género, la afectividad del cuidado del cuerpo, algo relacionado con tus significados, con tus sentidos, ¿cambió algo?
95. E: *Yo, en particular, no. yo creo que para los demás capaz que sí. Yo tengo un acompañamiento fuera de la escuela, me dan por ejemplo si yo necesito elementos de higiene para mi ciclo menstrual o o un apoyo para esas situaciones, sé que la tengo, pero por mi círculo familiar en particular. Sí, capaz que he conocido gente que no, que no tiene, digamos, ese apoyo ni en las relaciones sexuales. No tienen acompañamiento de decir, yo puedo ir a una ginecóloga que me vea esto o lo que sea. Se que por ejemplo en la escuela nos han dicho, hemos tenido esos talleres o la información dentro de los talleres, de que podes ir a la ginecóloga a partir de esta edad, podés hacerte estos estudios, podés ir sin tus padres a partir de esta edad. Esa esa información siempre se barajó, pero, en particular, yo no he tenido cambios en mi higiene, porque creo que siempre he tenido ese apoyo, o al menos siempre me han brindado información desde mi hogar, como para saber qué hacer en en mis casos.*
96. C: ¿Y crees que la la ESI da alguna herramienta para tomar decisiones en la vida? Como, que tal vez puede decir esto, no sé, ¿me cuido/no me cuido, voy a la ginecóloga, voy al psicólogo?
97. E: *Sí, yo creo que, vimos, bueno, justamente, las enfermedades de transmisión sexual. Entonces, por ahí, eso también te hace un click en la cabeza, decir, no está únicamente lo de embarazo, que actualmente creo que se dio vuelta la tortilla, y están más preocupados por las enfermedades que*

por el embarazo, entonces, ahora va a ser otro cambio también. Obviamente, tenés que fijarte en las dos cosas. Pero sí, digamos, el hecho de las enfermedades, que también tenés esta cantidad de cosas que te pueden pasar haciendo esta cantidad de cosas, porque la idea es esa, no es cerrarse a hacerlo banal, sino que vos puedas explorar tu sexualidad, que puedas charlar con la otra persona y abrirte a cosas y hacer cosas y probar cosas que te gusten, que no te gusten, pero siempre tenés que saber. Y, bueno, y esas cosas nos han dicho, como realizar de forma segura, ya sea la relación sexual bajo seguridad, o ya sea sexo oral, digamos, las masturbaciones o etcétera, que también, con los cuidados, con esto, con lo otro. Bueno, yo me informo un montón, entonces conozco un montón de cosas, pero bueno, en la escuela se han dado como tips.

98. C: Están buenos, que forman parte de cosas cotidianas, ¿no? Decir, bueno, sé cómo cómo abordar esto. Bien, ya estamos terminando, no te voy a robar más tiempo. Algo que te gustaría recomendar para futuras propuestas de ESI.
99. E: *Bueno, esto de los vínculos, de ¿Cómo se llama esto? del consentimiento de las relaciones. Nosotros, por ejemplo, vimos el consentimiento de decir, quiero tener la relación sexual o no quiero tener la relación, pero nunca se habla de hoy en día, que después hablan y hablan y dicen cosas. Entonces, ahí eso está feo, que por ahí la gente no se da cuenta. Entonces, bueno, está bueno decir capaz que la otra persona no quiere decirle a todo el mundo. Después, bueno, los vínculos, yo creo que me parecen importantes y, bueno, todas las construcciones sociales que se dan, yo creo que está bueno decir cómo se van descontracturando de ya no es la típica familia, ya no pasan estas cosas, eso también está bueno.*
100. C: Y en cuanto a la frecuencia de los talleres o esto de que de que siga en formato taller o que se adopte de otras maneras, ¿algo que te gustaría que fuera distinto?
101. E: *A mi me gustaban los talleres que se daban en particular, en mi curso. Por ahí es difícil que se haga todas las veces con todos los cursos, pero está bueno por ahí, porque es como más intimidad. Capaz que no lo propondría como una vez a la semana, pero por lo menos una vez al mes, me parece razonable. Por ahí, de última, se puede hacer cada tanto, dos veces al año, una media entera con todos. Bueno, yo, en mi caso, yo podía, si éramos*

cincuenta personas a la tarde, entonces, podía ser, digamos, con toda la escuela, que está bueno, porque ahí ves otras perspectivas

102. C: Si tuvieras que resumir la ESI, la experiencia en una en una palabra

103. E: *Emm.. Qué difícil. Bueno, a mí me parece que sería la palabra experiencia. Yo, digamos, todo lo que tiene que ver con la ESI, para mí es una experiencia. Ya tanto la experiencia del taller a lo que aprendés en el taller, que son experiencias, entonces, yo creo que eso engloba lo que más me gusta del taller.*

104. C: Todo lo que vivían, todo lo que hacían, genial... ¿Algo que me quieras agregar? ¿Algún comentario, alguna pregunta, alguna duda?

105. E: *No. No. La verdad que no.*

106. C: Corto la grabación entonces. ¡Muchas gracias!