

Saberes y representaciones sobre la Educación Sexual Integral en profesionales que inician la formación docente

Victor Sebastián López Trillo

Universidad Abierta Interamericana

lic.lopeztrillo@gmail.com

Resumen

La Educación Sexual Integral (ESI), establecida por la Ley Nacional N.º 26.150, constituye una política pública clave en la construcción de una ciudadanía basada en la igualdad, la diversidad y los derechos. Su implementación en la formación docente reviste especial importancia, ya que los/as educadores/as son agentes fundamentales en su concreción. Esta investigación se propuso explorar los saberes, experiencias previas y representaciones que poseen los/as profesionales que inician el tramo de formación docente respecto a la ESI. El estudio se llevó a cabo con trece participantes de distintas disciplinas que cursan dicho tramo en una universidad de gestión privada ubicada en Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires. Bajo un enfoque cualitativo exploratorio-descriptivo, se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Los resultados evidencian una valoración positiva de la ESI, pero también vacíos de formación, tensiones ideológicas y resistencias institucionales. Asimismo, se identificaron expectativas formativas ligadas a la perspectiva de género, la legislación vigente y el análisis de casos reales. Se concluye que es necesario fortalecer la inclusión de la ESI en los tramos pedagógicos, promoviendo prácticas reflexivas, situadas y críticas que interpelen las trayectorias previas y potencien una educación sexual con enfoque de derechos.

Palabras clave

Educación Sexual Integral, Formación docente, Representaciones sociales, Conocimientos Previos

Introducción

La Educación Sexual Integral (ESI), consagrada como derecho por la Ley Nacional N.º 26.150 sancionada en 2006, constituye una política pública fundamental para la construcción de una ciudadanía crítica, inclusiva y respetuosa de los derechos humanos. Su implementación en el sistema educativo argentino supone un enfoque transversal, que atraviesa todos los niveles y modalidades de enseñanza, y que requiere un compromiso institucional y profesional sostenido. En este contexto, la formación docente ocupa un lugar central, ya que son los y las educadoras quienes median, resignifican y concretan las propuestas pedagógicas vinculadas a la ESI en el territorio escolar.

La presente investigación se enmarca en este debate y se propone indagar qué saberes, experiencias y representaciones tienen los/as profesionales que inician el tramo de formación docente, un trayecto que habilita pedagógicamente a quienes provienen de otras disciplinas para desempeñarse en instituciones educativas. A diferencia de la formación docente inicial tradicional, estos tramos condensan en un tiempo breve una serie de contenidos y perspectivas vinculadas a la práctica docente, entre ellas, la ESI. Sin embargo, poco se conoce sobre cómo llegan estos/as profesionales al tramo pedagógico en relación con esta temática: ¿qué conocimientos traen?, ¿qué experiencias previas han tenido?, ¿qué lugar le otorgan a la ESI en su futura tarea docente?

Este trabajo se propone, entonces, explorar las concepciones, valoraciones y expectativas que poseen los/as profesionales que transitan el tramo pedagógico respecto a la ESI, partiendo del supuesto de que estos saberes no son neutros ni homogéneos, sino que están atravesados por trayectorias personales, formaciones disciplinares previas, experiencias laborales y marcos culturales diversos. Indagar en estas representaciones resulta clave para pensar estrategias formativas situadas, que habiliten la reflexión crítica, el diálogo de saberes y la construcción de propuestas pedagógicas comprometidas con los principios de equidad, inclusión y derechos que sustentan la ESI.

La investigación se llevó a cabo con estudiantes que cursan el tramo de formación docente en una universidad de gestión privada, en la sede ubicada en Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires. Se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo. La muestra estuvo compuesta por trece profesionales de distintas disciplinas, actualmente cursando dicho tramo pedagógico. A través de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, se buscó relevar conocimientos previos, experiencias escolares o profesionales, representaciones sobre el rol docente frente a la ESI y expectativas sobre su abordaje en el marco del tramo formativo.

El trabajo se organiza en las siguientes secciones: en primer lugar, se presenta un marco teórico que contextualiza la ESI como política educativa y su lugar en la formación docente; en segundo lugar, se describe el diseño metodológico utilizado; luego, se analizan los resultados obtenidos en función de categorías emergentes; y finalmente, se presentan las conclusiones, que buscan aportar a la reflexión sobre la formación docente de profesionales en relación con la ESI.

Marco teórico

La sanción de la Ley Nacional N.º 26.150 en el año 2006 representó un hito en el reconocimiento del derecho de niños, niñas y adolescentes a recibir una Educación Sexual Integral (ESI) en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Esta ley establece que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada, y crea el Programa Nacional de ESI. Desde su concepción, la ESI es entendida como una política pública que articula múltiples dimensiones —biológica, psicológica, social, afectiva y ética— desde una perspectiva de derechos humanos, género y diversidad (Ley 26.150, 2006).

En el ámbito de la formación docente, su inclusión sigue siendo un desafío. Aunque los Lineamientos Curriculares Nacionales para la ESI (2008) establecen orientaciones para su implementación en todos los niveles del sistema educativo, su integración efectiva en los tramos de formación docente, especialmente en el nivel superior, ha sido limitada. Como advierte Sardi (2023), “si bien la LESI estipula que la ESI debe estar presente en todos los niveles educativos, desde el inicial al superior, no hay un desarrollo claro acerca de cómo se plantearía en la práctica concreta” (p. 232).

Las investigaciones muestran que, con frecuencia, la formación docente universitaria reproduce esquemas disciplinares tradicionales, con escaso cuestionamiento de las perspectivas androcéntricas, binaristas o heteronormativas.

Además, señalan que, en muchos casos, el ingreso de la ESI a los profesorado ha sido impulsado por la demanda de los/as estudiantes y no como resultado de una planificación institucional o curricular.

Desde una perspectiva crítica, Morgade (2019) sostiene que la ESI debe ser concebida como un proyecto de justicia social, en tanto propone una transformación profunda de las prácticas pedagógicas y de los vínculos escolares. La autora afirma: “toda educación es sexual”, ya que incluso cuando no se habla explícitamente de sexualidad, se transmiten sentidos sobre los cuerpos, los géneros y los vínculos. Así, desnaturalizar los cuerpos implica reconocer que están contruidos social e históricamente, en contextos atravesados por relaciones de poder marcadas por el patriarcado, el capitalismo y la colonialidad (Morgade, 2011).

En esta línea (Talani, 2019) sostiene que la formación docente en (ESI) desde una perspectiva de género es fundamental para promover una pedagogía crítica y feminista que impulse transformaciones profundas en la enseñanza y en las prácticas sociales cotidianas. Este enfoque exige cuestionar y desmontar las estructuras binaristas, heteronormativas y patriarcales que predominan en la escuela, la familia y la comunidad, para avanzar hacia modos de vida más igualitarios y justos. Aunque la implementación de la ESI con perspectiva de género enfrenta desafíos y resistencias, constituye un paso significativo para garantizar los derechos de niñas, niños y adolescentes en el ámbito educativo.

Asimismo, el proceso de incorporar la perspectiva de género en la formación inicial docente es complejo debido a los mandatos sociales y culturales dominantes, como los roles tradicionales de género y las normativas familiares y religiosas, que generan

contradicciones y temores entre los docentes. No obstante, esta formación se revela necesaria para lograr la transversalización de la perspectiva de género en los diseños curriculares, en el diálogo entre escuelas y familias, y en las prácticas docentes cotidianas, contribuyendo a visibilizar y transformar las desigualdades y violencias basadas en el género (Talani, 2019).

Diversos estudios han señalado que muchos profesores no recibieron una formación adecuada sobre educación sexual en su etapa escolar, lo cual limita su desempeño actual en el aula (Valli, 2023). Este déficit formativo se refleja en una enseñanza que no siempre está planificada de forma sistemática, sino que responde a emergencias o solicitudes puntuales de los estudiantes. Además, la incomodidad y los prejuicios personales de los docentes influyen en el abordaje de la temática, reforzando la necesidad de contar con profesionales especializados en la materia para mejorar la calidad educativa (Valli, 2023).

Desde una perspectiva crítica de la formación docente, resulta necesario tener en cuenta el modo en que los/as futuros/as docentes arriban a la profesión cargando con representaciones, esquemas y experiencias escolares que han vivenciado en su trayectoria como alumnos/as. Tal como advierte Imbernón (2001), “la experiencia como discente, cada vez mayor y que se comparte con la mayoría de la población, supone una socialización [...] de la enseñanza a partir de las concepciones y creencias”, lo que genera una impronta que muchas veces “es más importante que la formación inicial técnica” (p. 6).

En este sentido, cualquier propuesta de formación docente que busque promover una educación sexual integral debe reconocer críticamente esas marcas formativas heredadas. La inclusión de la ESI requiere, entonces, no solo contenidos conceptuales o normativos, sino también dispositivos que promuevan la reflexión sobre las propias experiencias escolares, el currículum oculto y las resistencias institucionalizadas, para evitar que se reproduzcan de forma acrítica formas de enseñanza obsoletas, inscriptas en un orden simbólico que excluye o jerarquiza saberes, cuerpos y vínculos.

Diseño metodológico

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo, orientado a relevar y comprender los saberes previos, representaciones y expectativas que poseen los/as profesionales que inician el tramo de formación docente respecto a la Educación Sexual Integral (ESI).

Desde esta perspectiva, el objetivo no es generalizar resultados, sino acceder a la diversidad de sentidos que los/as participantes construyen en torno a la ESI, a partir de sus trayectorias personales, formaciones disciplinares previas y experiencias socioculturales. Se parte del supuesto de que los discursos que los sujetos elaboran sobre la ESI están atravesados por creencias, valores y prácticas que condicionan, habilitan o tensan su futura práctica docente.

La muestra estuvo conformada por trece profesionales que actualmente cursan el tramo de formación docente en una universidad privada, en su sede ubicada en Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires. Se trata de personas provenientes de distintas disciplinas (como

psicología, ingeniería, derecho biología, entre otras), que inician su formación como docentes con el propósito de desempeñarse en instituciones educativas de nivel medio y/o superior.

La selección de los/as participantes fue de tipo intencional y no probabilística, dado que se priorizó incluir sujetos que compartieran la característica central de estar transitando el tramo pedagógico, sin formación docente previa. Esta diversidad de perfiles disciplinares enriquece el análisis, permitiendo identificar distintos modos de concebir la ESI desde perspectivas no exclusivamente pedagógicas.

Como técnica de recolección se utilizó un cuestionario autoadministrado compuesto por preguntas abiertas y cerradas, diseñado especialmente para esta investigación. El instrumento se estructuró en cinco secciones: Datos generales, conocimientos y concepciones sobre la ESI, experiencias previas, valoraciones y representaciones, expectativas sobre la formación docente en ESI.

Las preguntas abiertas permitieron relevar discursos y sentidos subjetivos, mientras que las cerradas facilitaron la organización preliminar de las respuestas y la detección de tendencias temáticas. El cuestionario fue administrado de forma virtual mediante un formulario online, en condiciones de anonimato, voluntariedad y confidencialidad. A cada participante se le explicó el objetivo del estudio y se solicitó consentimiento informado previo a la participación.

El análisis de los datos se realizó mediante una estrategia de categorización temática, a partir de los núcleos de sentido emergentes en las respuestas abiertas. Se identificaron patrones, recurrencias, contradicciones y tensiones en los discursos, en diálogo con el marco teórico propuesto. Las respuestas cerradas fueron organizadas en tablas descriptivas para ofrecer una visión general de las tendencias más destacadas dentro del grupo de participantes.

La triangulación entre categorías teóricas y sentidos emergentes permitió interpretar las formas en que los/as profesionales significan la ESI en el contexto particular de su ingreso al campo educativo.

Análisis de resultados

El análisis de las respuestas proporcionadas por los/as 13 participantes permitió identificar una serie de tendencias, valoraciones y tensiones en torno a la Educación Sexual Integral (ESI), organizadas a continuación en cuatro ejes: temas reconocidos como parte de la ESI, experiencias formativas previas, valoraciones sobre su importancia en la formación docente y expectativas respecto a su inclusión en el tramo pedagógico.

Los datos muestran un reconocimiento amplio y diverso de los temas que integran la ESI, destacándose especialmente los vinculados con los derechos sexuales y reproductivos, la violencia de género, la identidad de género, las emociones y vínculos, y el consentimiento. Todos estos tópicos fueron marcados por una porción significativa de los/as participantes, lo cual indica un conocimiento generalizado del enfoque integral que sustenta esta política educativa. No se observaron omisiones sistemáticas que denoten desconocimiento

absoluto, lo que permite inferir una familiaridad básica con los contenidos, aunque no necesariamente una formación sistemática o crítica al respecto.

Cuando se indagó por experiencias previas con la ESI en el ámbito escolar, terciario o universitario, la mayoría de los/as participantes declaró no haber recibido formación o haberla recibido solo de manera ocasional. Algunos/as mencionaron contenidos aislados en materias como Biología o Educación Cívica, lo que sugiere que la ESI fue abordada desde una perspectiva parcial o fragmentaria, sin una articulación transversal o con enfoque de derechos. Este dato es relevante, ya que da cuenta de una deuda formativa en la trayectoria educativa previa de quienes hoy se están formando como docentes.

A pesar de esa falta de formación sistemática, la mayoría de los/as encuestados/as expresó que considera importante que los/as docentes estén formados/as en ESI. Entre las justificaciones más frecuentes se encuentran el reconocimiento del rol docente como figura de referencia en la escuela, la necesidad de contar con herramientas para el acompañamiento de los/as estudiantes y la función preventiva que puede cumplir la ESI frente a situaciones de vulnerabilidad. Algunas respuestas, sin embargo, expresaron cierta ambivalencia, especialmente cuando se aludió a la posible superposición con contenidos disciplinares tradicionales. Esto indica que, si bien hay consenso sobre su valor, aún existen dudas respecto de su implementación concreta en la práctica pedagógica.

Al consultar si esperaban que la ESI fuese abordada en el tramo de formación docente, una parte significativa respondió que no lo había pensado previamente, mientras que otros/as indicaron que sí lo esperan. Esto señala que, aunque se reconoce su importancia, la ESI aún no se visualiza como un contenido naturalizado dentro del tramo pedagógico, probablemente debido a la ausencia de referencias claras en el plan de estudios o en las primeras materias cursadas. Asimismo, los/as participantes manifestaron interés en que se aborden cuestiones como el marco normativo, la perspectiva de género y derechos, y el análisis de situaciones escolares reales, a través de talleres participativos, debates grupales y estudios de caso, lo que refuerza la necesidad de metodologías activas y críticas para su tratamiento.

Finalmente, se preguntó si consideraban que el abordaje de la ESI podría generar tensiones o resistencias en el ámbito escolar. La mayoría indicó que sí, o respondió con cierta duda. Entre las razones esgrimidas, se mencionaron la diversidad de creencias culturales y religiosas, la instrumentalización política del tema y las diferencias generacionales, tanto en los/as estudiantes como en los equipos docentes. Esta percepción revela una conciencia clara de los desafíos que implica trabajar la ESI en contextos reales, y al mismo tiempo, subraya la necesidad de que la formación docente prepare a los/as futuros/as profesionales para afrontar esos conflictos de manera ética, fundamentada y comprometida con los derechos.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten reflexionar críticamente sobre las tensiones y desafíos que enfrentan los/as profesionales que inician el tramo de formación docente respecto a la

Educación Sexual Integral (ESI). Si bien la mayoría reconoce la importancia de esta política educativa, y muestra disposición para su incorporación en la práctica pedagógica, también emergen vacíos de formación, incertidumbres y resistencias que exponen la distancia entre el marco normativo y su apropiación efectiva por parte de quienes se están formando como docentes.

Tal como advierte Sardi (2023), la Ley de Educación Sexual Integral establece su aplicación en todos los niveles del sistema educativo, incluida la educación superior, pero en la práctica su incorporación en los tramos de formación docente sigue siendo poco sistematizada y sin desarrollo curricular claro. Esta situación se refleja en los relatos de los/as participantes, quienes en muchos casos no han recibido formación en ESI durante su escolaridad ni en sus estudios universitarios previos, y que no siempre esperaban encontrarla como parte del tramo pedagógico. Esta falta de antecedentes formativos limita el reconocimiento del valor de la ESI como contenido estructurante de la enseñanza, y no solo como un “tema más” a tratar según la coyuntura o la demanda.

Como sostiene Morgade (2011), toda educación es sexual, incluso cuando no se aborda explícitamente la temática. Las prácticas pedagógicas transmiten sentidos sobre los cuerpos, los vínculos, los géneros y la afectividad, configurando un currículum oculto que puede reproducir —o cuestionar— los mandatos de género, los estereotipos y las relaciones desiguales de poder. En este sentido, los resultados muestran que los/as futuros/as docentes son conscientes de que abordar la ESI puede generar tensiones en el aula, particularmente en contextos atravesados por creencias religiosas, normas familiares tradicionales o resistencias institucionales. Esta percepción no solo señala una dificultad externa, sino también la necesidad de fortalecer los procesos formativos para brindar herramientas conceptuales, didácticas y éticas que permitan sostener el compromiso con los derechos en situaciones de conflicto.

La incorporación de una perspectiva de género crítica en la formación docente, tal como plantea Talani (2019), es indispensable para desmontar estructuras patriarcales y binaristas que siguen vigentes en el ámbito educativo. La investigación confirma que los/as ingresantes reconocen la importancia de trabajar la ESI con enfoque de derechos, pero también muestran incomodidades, prejuicios personales o inseguridad frente a su abordaje. Talani (2019) advierte que estas tensiones no solo se explican por la falta de formación específica, sino por la influencia de normativas culturales, mandatos familiares y trayectorias personales que dificultan una apropiación plena del enfoque de género. Por ello, la formación inicial debe habilitar espacios para el trabajo con las emociones, la implicación subjetiva y la revisión crítica de los saberes incorporados durante la escolaridad y la vida adulta.

En esa línea, los aportes de Valli (2023) son claves para comprender cómo la ausencia de formación en ESI durante la infancia, adolescencia y vida universitaria produce docentes inseguros, que recurren a abordajes improvisados o evitan la temática por temor al conflicto. La falta de planificación, la reacción ante emergencias o la tercerización del tema en especialistas externos son prácticas comunes que revelan una precariedad formativa

preocupante. Este vacío debe ser atendido desde los tramos pedagógicos, proponiendo instancias específicas y continuas de formación en ESI que articulen teoría, práctica y reflexión situada.

Finalmente, como señala Imbernón (2001), los/as futuros/as docentes arriban al campo profesional portando representaciones profundamente marcadas por su experiencia escolar como alumnos/as. Esta “socialización vulgar” de la enseñanza opera como una fuerza de reproducción de prácticas tradicionales, que muchas veces se imponen incluso por encima de los contenidos académicos recibidos durante la formación inicial. La investigación muestra cómo estas experiencias previas condicionan las posibilidades de transformación pedagógica, reforzando estereotipos o limitando el compromiso con enfoques como el que propone la ESI.

Por todo lo anterior, se reafirma la necesidad de que los tramos de formación docente incorporen de forma explícita, transversal y crítica contenidos y dispositivos vinculados a la ESI, que permitan revisar, cuestionar y reconstruir las prácticas heredadas, en diálogo con las demandas sociales actuales y el marco legal vigente.

Referencias bibliográficas

Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. *La función docente*, 27-45.

Ley 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Sancionada el 4 de octubre de 2006. Boletín Oficial, Argentina.

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.

Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. Descentrada. *Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 3(1).

Sardi, V. (2023). Educación Sexual Integral (ESI) a demanda articulaciones entre la escuela secundaria y la formación docente universitaria. En A. Birgin (Comp.), *Formación de docentes de escuela secundaria. Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Talani, P. (2019). *Educación sexual integral y perspectiva de género en la formación docente: una conjunción indispensable para una pedagogía crítica y feminista*. Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFYL - UNCUYO.

Valli, M. S. (2023). La educación sexual integral en vínculo con las representaciones sociales de los docentes [Trabajo de investigación]. Instituto de Formación Docente “Ercilia Guidali de Pisano”.