

Título: *Resistencias a la ESI en la práctica docente: una reflexión desde una mirada situada*

- Trabajo Integrador Final (TIF)
- **Autorx(s):** Luciano Alexis Ledesma Beren – José Luis Alvarenga
- **Cátedra:** *La práctica docente como objeto de investigación*
- **Licenciatura en Educación – UNRaf (Cohorte 2025)**
- **Docentes:** Dra. Carolina Cravero – Dra. Mariel Bufarini – Dra. Irene Macera – Esp. Cecilia Dionisio
- **Fecha:** 4/11/2023

Introducción

Reflexionar sobre la práctica docente implica reconocerla como un espacio de construcción permanente, atravesado por tensiones, disputas simbólicas, afectos y condicionamientos institucionales. El presente trabajo propone analizar las resistencias que emergen frente a la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en la escuela secundaria, comprendiendo que dichas resistencias no pueden leerse como simples actos de oposición o desconocimiento, sino como expresiones de la cultura escolar, de las trayectorias formativas y de los valores que los actores sostienen en su experiencia cotidiana.

La ESI, en tanto política pública educativa, constituye una de las transformaciones más significativas del sistema educativo argentino contemporáneo. Desde la sanción de la Ley Nacional N.º 26.150 (2006), el Estado se comprometió a garantizar el derecho de todas las personas a recibir una educación sexual integral, científica, laica y con perspectiva de derechos humanos. En este marco, el Consejo Federal de Educación (Resolución N.º 45/08) estableció lineamientos curriculares obligatorios para todos los niveles y modalidades del sistema, incluyendo tanto instituciones estatales como privadas.

Sin embargo, la implementación efectiva de la ESI no ha sido homogénea: las tensiones entre las prescripciones normativas y las prácticas cotidianas de las escuelas evidencian la complejidad de una política que interpela no solo los saberes pedagógicos, sino también los valores morales, religiosos y culturales que atraviesan a las comunidades educativas.

En especial, en los contextos rurales o periurbanos del norte santafesino —como el de la Escuela de Educación Secundaria Orientada N.º 316 “José Manuel Estrada” de Tartagal—, la ESI interroga estructuras profundamente arraigadas: los roles tradicionales de género, las nociones sobre familia y sexualidad, y la relación entre escuela y comunidad. En estas escuelas, donde la institución muchas veces representa la única presencia estatal sostenida, las resistencias docentes hacia la ESI adquieren un carácter simbólico que expresa las tensiones entre lo instituido y lo instituyente (Souto, 2021).

Desde el marco teórico de la cátedra *La práctica docente como objeto de investigación*, este trabajo se inscribe en una perspectiva socio-antropológica y reflexiva, recuperando aportes de

Achilli (1996) sobre la práctica como construcción social situada; de Dubet (2010) en torno a la crisis de transmisión y la pérdida de legitimidad institucional; y de Bourdieu (1986, 1999) acerca del *habitus* docente y los capitales culturales que configuran los modos de enseñar. Asimismo, se incorporan los planteos de Alucin (2022), Shore (2010) y Sinisi (2020), quienes permiten pensar las políticas públicas educativas como dispositivos de poder, negociación y sentido.

No se trata de una investigación empírica, sino de un ejercicio analítico y conceptual que articula teoría y experiencia, situando la práctica docente como objeto de reflexión crítica. El objetivo general es comprender las resistencias a la ESI no como un obstáculo, sino como un síntoma y una oportunidad para repensar el lugar de la docencia, la transmisión del saber y la construcción de ciudadanía en contextos rurales.

A lo largo del trabajo se procurará responder a interrogantes centrales:

- ¿Cómo se manifiestan las resistencias docentes frente a la implementación de la ESI en contextos rurales?
- ¿Qué dimensiones culturales, institucionales y subjetivas las sustentan?
- ¿De qué modo la reflexión sobre estas resistencias puede contribuir a resignificar la práctica docente desde una mirada crítica, situada y emancipadora?

En este sentido, la reflexión que se propone parte de la idea de que la práctica docente no es un acto individual, sino un entramado colectivo de saberes, valores y discursos. Como sostiene Achilli (1996), enseñar es una acción social que involucra interpretaciones, negociaciones y posicionamientos. La ESI, al introducir una perspectiva de género y de derechos, desafía los marcos tradicionales de autoridad pedagógica (Dubet, 2010) y obliga a revisar los modos en que los docentes se relacionan con sus estudiantes, con los saberes y con la comunidad.

Desde esta mirada, el trabajo se organiza en tres grandes momentos:

- El Capítulo I contextualiza la práctica docente en la EESO N.º 316 de Tartagal, analizando las particularidades socioculturales del territorio y la forma en que estas condicionan la implementación de la ESI.

- El Capítulo II desarrolla el análisis teórico-reflexivo de las resistencias docentes, recuperando los aportes de Achilli, Bourdieu, Dubet, Souto, Alucin, Shore, Sinisi, Castro & Martino, entre otros, para repensar la práctica como espacio de disputa simbólica y de producción de sentido.
- Finalmente, las Reflexiones finales integran los aprendizajes surgidos del proceso y proponen una mirada propositiva sobre la formación docente y la escuela rural como espacio político y afectivo.

En definitiva, este trabajo busca aportar a la construcción de una docencia reflexiva, crítica y comprometida con la equidad de género y los derechos humanos, entendiendo que las resistencias no deben ser negadas, sino interpretadas como parte constitutiva del proceso de transformación educativa.

Capítulo I – La práctica docente en contexto: escuela, territorio y cultura

1. La escuela como territorio vivo

La Escuela de Educación Secundaria Orientada N.º 316 “José Manuel Estrada” se ubica en la localidad de Tartagal, departamento Vera, norte de Santa Fe, un territorio rural de aproximadamente 1.800 habitantes. Rodeada de monte, caminos de tierra y una economía basada en el trabajo agropecuario, la escuela se constituye en un núcleo vital de la comunidad: allí se educa, se socializa y también se tramitan los conflictos y sueños de un pueblo que mantiene su identidad en medio de las transformaciones contemporáneas.

Como señalan Zenklusen y Menardi (2021), los territorios rurales no deben ser pensados como “espacios carentes”, sino como lugares con saberes, tramas y dinámicas propias. En ese sentido, la EESO N.º 316 no es simplemente un edificio donde se dictan clases: es un espacio de encuentro intergeneracional, un escenario donde se cruzan las trayectorias de docentes, estudiantes y familias, cada uno con sus propios valores, historias y expectativas.

El plantel docente se conforma mayoritariamente por profesores que viajan desde Reconquista y Calchaquí, recorriendo largos trayectos semanales para cumplir sus horas cátedra. Esa movilidad imprime un ritmo particular a la vida institucional, generando un

desfase entre el tiempo de la comunidad y el tiempo de la escuela, fenómeno que Caisso (2012) denomina “tensión entre lo vivido y lo instituido” en los espacios escolares.

En este contexto, enseñar no se reduce a transmitir contenidos: implica habitar el territorio, comprender sus dinámicas y asumir la tarea educativa como una práctica política situada. La ESI, en particular, exige que el docente se involucre en los procesos de diálogo con la comunidad, que interprete los silencios y los temores, y que construya estrategias para que los debates sobre cuerpo, sexualidad y afectividad no se transformen en conflictos irreconciliables, sino en oportunidades pedagógicas.

2. El entramado cultural: religiosidad, familia y resistencias

Tartagal y sus alrededores presentan una fuerte impronta católica y evangélica, donde las nociones de moral, familia y sexualidad están estrechamente ligadas a la fe y a las costumbres locales. Las celebraciones religiosas, las fiestas patronales y las prácticas comunitarias estructuran el calendario social del pueblo. Esta dimensión simbólica incide directamente en las representaciones que circulan dentro de la escuela.

Como plantea Dubet (2010), la escuela contemporánea atraviesa una crisis de legitimidad porque las referencias tradicionales que sostenían la autoridad docente ya no resultan incuestionables. Los docentes deben negociar su papel en una sociedad plural y fragmentada. En Tartagal, esa negociación se vuelve especialmente compleja: la escuela se encuentra entre el mandato estatal de enseñar la ESI y las expectativas de una comunidad que la percibe como una amenaza moral.

Durante reuniones institucionales o espacios de formación, emergen discursos docentes que revelan esa tensión. Algunos manifiestan sentirse “desbordados” ante temas de género o diversidad sexual; otros los abordan desde una mirada estrictamente biológica, limitando la ESI a cuestiones anatómicas o higiénicas. En estos discursos se evidencian habituales del sentido común (Bourdieu, 1999) que naturalizan desigualdades y excluyen perspectivas críticas.

La resistencia no siempre adopta la forma del rechazo explícito; muchas veces se expresa en el silencio, la omisión o la delegación. Hay docentes que evitan abordar ciertos temas “para

no generar conflicto”, otros que los trasladan a materias “más adecuadas”, como Formación Ética o Biología. Estas prácticas evidencian una forma de autocensura institucional, donde la ESI se desdibuja en la rutina escolar y pierde su potencia transformadora.

En diálogo con Achilli (1996), estas resistencias deben ser entendidas como parte del saber docente, no como errores individuales. Son producciones sociales que condensan experiencias, trayectorias formativas y pertenencias simbólicas. La práctica docente, en consecuencia, no puede analizarse sin considerar la cultura escolar que la sostiene.

3. La ESI como política pública situada

La Educación Sexual Integral constituye una política pública nacional que reconoce el derecho de niñas, niños y adolescentes a recibir una formación integral en sexualidad desde un enfoque de derechos humanos, género y diversidad. Sin embargo, su implementación se desarrolla de manera desigual, especialmente en los contextos rurales y periféricos.

En la provincia de Santa Fe, el Programa de ESI se institucionalizó a partir de la Resolución 2250/08, que adhiere a los lineamientos del Consejo Federal de Educación N.º 45/08, estableciendo la obligatoriedad de su enseñanza en todos los niveles y modalidades. Pese a su formalización, las experiencias de aplicación revelan que la ESI se “territorializa” de modos distintos, dependiendo de las culturas escolares, las trayectorias docentes y las condiciones institucionales.

Como plantea Alucin (2022), las políticas públicas no deben entenderse únicamente como prescripciones técnicas emanadas del Estado, sino como procesos sociales de apropiación, resistencia y negociación. Las escuelas son escenarios donde esas políticas se reinterpretan y adquieren significados locales. En Tartagal, por ejemplo, la ESI se vive más como una propuesta “de afuera” que como una práctica educativa apropiada por la comunidad; su legitimidad se ve constantemente mediada por las creencias religiosas y los vínculos afectivos que estructuran la vida del pueblo.

De acuerdo con Shore (2010), las políticas funcionan como “tecnologías de gubernamentalidad”: instrumentos a través de los cuales el Estado busca moldear conductas, valores y sensibilidades. Desde esa perspectiva, la ESI puede ser comprendida como un

dispositivo que procura reconfigurar las formas de relación con el cuerpo, el placer y la sexualidad. Pero al mismo tiempo, ese intento de transformación se enfrenta con habituales simbólicas que sostienen la moral tradicional.

Así, cuando la ESI ingresa a la escuela rural, entra en contacto con un campo de fuerzas (Bourdieu, 1999) en el que conviven distintas lógicas: la estatal, la pedagógica, la religiosa y la comunitaria. Las resistencias que se producen no son anomalías, sino expresiones de ese campo de disputa por el sentido de la educación, el género y la autoridad.

Los relatos de docentes de la EESO 316 permiten advertir que el principal desafío no radica en el desconocimiento del marco legal, sino en la incomodidad subjetiva que genera abordar temas que tensionan las propias creencias. Como afirma Edelstein y Coria (1995), “el trabajo docente se configura en la tensión entre el deseo de enseñar y el miedo a exponerse”. En este caso, enseñar ESI implica exponer no solo el saber, sino también el propio cuerpo, las emociones y las biografías.

4. La práctica docente como acción social y cultural

Desde la mirada de Achilli (1996), la práctica docente debe ser comprendida como una acción social situada, resultado de procesos históricos, institucionales y simbólicos. No se trata de un acto individual ni técnico, sino de una práctica cargada de significaciones que los docentes construyen colectivamente a partir de sus experiencias, ideologías y pertenencias.

La noción de *habitus* de Bourdieu (1986) resulta clave para comprender cómo los modos de pensar, sentir y actuar del docente se constituyen en esquemas duraderos que orientan su acción pedagógica. Estos *habitus* son producto de una historia social y profesional que, muchas veces, reproduce jerarquías y desigualdades. En el caso de la ESI, el *habitus* docente se manifiesta en la tendencia a abordar los temas desde una perspectiva biologicista o moral, reproduciendo la lógica de la diferenciación sexual binaria y el silencio sobre la diversidad.

Sin embargo, como sostiene Tovillas (2010), el *habitus* no es estático: se transforma en la interacción con nuevos contextos y experiencias. Por ello, los procesos de formación continua y reflexión crítica pueden habilitar cambios significativos en las representaciones docentes.

Reconocer las resistencias como parte del propio aprendizaje profesional constituye un paso indispensable hacia la construcción de una práctica más consciente y emancipadora.

A su vez, Souto (2021) plantea que la formación docente se desarrolla en la tensión entre lo instituido y lo instituyente. Lo instituido representa los saberes y normas legitimadas por la tradición escolar; lo instituyente, las fuerzas de cambio que emergen desde las prácticas, los cuerpos y las nuevas sensibilidades. La ESI encarna, precisamente, ese movimiento instituyente que cuestiona la neutralidad del saber y reconfigura la autoridad pedagógica.

En la EESO 316, los docentes experimentan cotidianamente esa tensión: mientras la normativa exige la incorporación de la ESI, las condiciones institucionales y las expectativas comunitarias la limitan. Las reuniones docentes, las conversaciones en los recreos o los comentarios en la sala de profesores se convierten en espacios de socialización del malestar, donde circulan discursos de resistencia y justificación (“no todos los temas son para todas las edades”, “los padres se quejan”, “yo enseño biología, no género”). Estas frases revelan una ética profesional en disputa, atravesada por la tensión entre la obediencia normativa y la autonomía pedagógica.

De acuerdo con Dubet (2010), la crisis de la transmisión se produce cuando los docentes ya no pueden apoyarse en un sistema de valores homogéneo que legitime su función. En la actualidad, la autoridad escolar se vuelve frágil y debe reconstruirse permanentemente. En este sentido, la ESI desafía la figura tradicional del docente-transmisor y lo invita a convertirse en facilitador del diálogo, mediador de sentidos y constructor de ciudadanía.

La práctica docente, entendida así, no se limita al aula. Se extiende a los patios, a las reuniones institucionales, a los encuentros con las familias y al entramado comunitario que rodea la escuela. Cada decisión, cada silencio o intervención constituye un acto político y ético. Desde esta perspectiva, la ESI no es un contenido más, sino un modo de mirar el mundo y de relacionarse con los otros.

5. La ESI en la escuela rural: entre la norma y la experiencia

La implementación de la ESI en contextos rurales enfrenta obstáculos particulares. Por un lado, las limitaciones materiales: falta de materiales didácticos adecuados, escasez de

formación específica y carencia de espacios institucionales de debate. Por otro, las resistencias simbólicas, que derivan de la cultura local, las creencias religiosas y la distancia entre las políticas estatales y las realidades territoriales.

Como advierte Sinisi (2020), la evaluación de las políticas educativas debe considerar el modo en que éstas se encarnan en los sujetos. No basta con verificar su cumplimiento administrativo; es necesario analizar las experiencias concretas de quienes las implementan. En el caso de la ESI, esto implica escuchar las voces docentes, comprender sus dilemas y reconocer las condiciones de posibilidad de su práctica.

Los docentes rurales suelen enfrentar situaciones de aislamiento profesional y emocional. En escuelas pequeñas, donde todos se conocen, hablar de sexualidad puede generar incomodidad o temor al juicio social. En ese sentido, las resistencias funcionan también como mecanismos de autoprotección, frente al riesgo de ser cuestionados o estigmatizados por la comunidad.

Castro y Martino (2021) señalan que la práctica docente es un espacio de disputa simbólica en el que se entrecruzan ideologías, emociones y valores. En esa trama, el docente puede elegir reproducir discursos hegemónicos o abrirse a perspectivas emancipadoras. Asumir la ESI implica, entonces, un acto de coraje político: significa interpelar el sentido común, promover la reflexión crítica y apostar por la inclusión.

En la EESO 316, algunos proyectos escolares recientes talleres sobre vínculos saludables, jornadas sobre derechos reproductivos y charlas con profesionales de la salud muestran que las resistencias no son absolutas. Existen experiencias de apropiación que surgen del trabajo colectivo y del compromiso con los estudiantes. Estas iniciativas, aunque parciales, evidencian que la ESI puede convertirse en una herramienta de transformación cuando se construye desde el diálogo y el respeto por las particularidades del territorio.

Capítulo II – La práctica docente como objeto de reflexión: resistencias, saberes y subjetividades

Luego de contextualizar las particularidades territoriales y culturales de la práctica docente en Tartagal, el presente capítulo profundiza en su análisis teórico, poniendo en diálogo las experiencias observadas con las conceptualizaciones de Achilli, Dubet, Bourdieu y otros

autores.” Esto ayuda a mantener continuidad discursiva y evitar que parezca un salto abrupto entre descripción y teoría.

1. La práctica docente como construcción social y política

Pensar la práctica docente desde una perspectiva reflexiva implica reconocer que enseñar no es un acto técnico ni neutro, sino una construcción social, histórica y política. Como plantea Achilli (1996), la práctica docente es una “acción social situada” que se configura en el marco de las relaciones entre sujetos, instituciones y contextos. Los docentes no son meros ejecutores de políticas educativas, sino productores de sentido, portadores de saberes que se entrelazan con la cultura y con las experiencias cotidianas.

Esta concepción permite desnaturalizar las prácticas escolares, comprendiendo que todo acto pedagógico está atravesado por decisiones ideológicas. En el caso de la Educación Sexual Integral (ESI), esas decisiones adquieren una dimensión ética y política: enseñar ESI significa intervenir en la construcción de subjetividades, valores y modos de vivir la sexualidad y los vínculos.

La ESI interpela a los docentes en múltiples niveles: cuestiona su formación, su posición de autoridad, su relación con el cuerpo y sus creencias personales. Por eso, las resistencias que emergen no son simplemente falta de información, sino expresiones de un conflicto entre estructuras simbólicas, entre lo instituido (las normas, la tradición) y lo instituyente (las nuevas sensibilidades, los derechos, los movimientos sociales).

En este punto, resulta valioso recuperar a Souto (2021), quien plantea que la formación en las prácticas se da en un “campo de tensiones” donde se negocia el sentido de la docencia. Los docentes no aprenden solo en la universidad, sino en la experiencia, en la interacción con otros y en la reflexión sobre sus propias acciones. La resistencia, entonces, puede entenderse también como una forma de defensa frente a la incertidumbre y el cambio: una manera de sostener identidades profesionales amenazadas por nuevas demandas pedagógicas.

En el contexto de la EESO N.º 316, las resistencias a la ESI revelan precisamente esa tensión entre continuidad y transformación. Los docentes se enfrentan a la necesidad de revisar sus prácticas en un entorno donde la comunidad y las familias mantienen expectativas

tradicionales sobre el rol escolar. La ESI irrumpe como un dispositivo que reorganiza las fronteras del saber escolar y redefine lo que puede ser enseñado, dicho o silenciado.

2. Las resistencias docentes como fenómeno cultural

El análisis de las resistencias docentes no puede reducirse a la idea de un “fracaso” en la implementación de la política pública. Como explica Alucin (2022), las políticas educativas deben comprenderse desde un enfoque socio-antropológico, observando cómo se encarnan en las prácticas y cómo los actores las resignifican en función de sus historias, valores y contextos.

Las resistencias son, en este sentido, formas culturales de respuesta a procesos de cambio. Son expresiones del habitus (Bourdieu, 1986), de las disposiciones incorporadas por los docentes a lo largo de su trayectoria. Estas resistencias pueden manifestarse en el discurso (“no estoy preparado para eso”), en la acción (“prefiero no tratar el tema”), o incluso en la omisión (“no hace falta hablar de eso con los chicos”). Cada una de esas formas revela una posición subjetiva frente al saber y al poder.

El habitus docente funciona como un conjunto de esquemas de percepción y acción que orientan las decisiones cotidianas: qué enseñar, cómo hacerlo, a quiénes y con qué finalidad. En contextos rurales, ese habitus se ve influido por la cultura local, por la religiosidad y por una estructura comunitaria que valora el respeto a la tradición. Así, la resistencia no se opone necesariamente a la ESI como política, sino a los efectos simbólicos que produce en la identidad docente y en el tejido comunitario.

Bourdieu (1999) señala que el campo educativo es un espacio de luchas simbólicas donde los agentes compiten por imponer sus visiones legítimas del mundo. La ESI altera esas jerarquías simbólicas al poner en cuestión el saber autorizado (masculino, adulto, heteronormado) y promover una mirada plural e inclusiva. Frente a esa transformación, muchos docentes sienten que su capital simbólico se desestabiliza: el saber que antes otorgaba autoridad ahora debe compartirse, dialogar y revisarse.

Como señala Edelstein (1995), la docencia implica un trabajo sobre uno mismo. Enfrentar la ESI obliga a los docentes a mirar su propia biografía, sus prejuicios y sus emociones. No se

trata solo de transmitir contenidos, sino de reconocerse como sujetos sexuados, atravesados por experiencias, miedos y contradicciones. En este punto, las resistencias también pueden leerse como formas de defensa frente a una exposición subjetiva que descoloca al docente tradicional.

Dubet (2010) aporta otra clave: la crisis de la transmisión. Según el autor, la escuela moderna ya no puede apoyarse en la autoridad de la tradición, porque las nuevas generaciones no reconocen esa legitimidad como natural. El docente debe reconstruir su autoridad a través del diálogo y la confianza, más que por la imposición. En la ESI, esta crisis se hace evidente: el conocimiento sobre sexualidad y afectividad circula fuera de la escuela, en redes sociales, medios y espacios comunitarios. El desafío docente es reconectar la escuela con esas experiencias juveniles, sin moralizarlas ni negarlas.

3. Políticas públicas, poder y subjetividad

Las políticas públicas como la ESI no son neutrales: son formas de intervención estatal sobre la vida y los cuerpos. Desde la antropología política, Shore (2010) sostiene que las políticas deben analizarse como tecnologías de poder que buscan moldear comportamientos, valores y formas de subjetivación.

La ESI, desde esta mirada, pretende producir nuevas subjetividades ciudadanas basadas en la igualdad de género, la libertad y el respeto. Pero su impacto depende de las mediaciones locales y de los actores que la implementan. En las escuelas rurales, esas mediaciones están atravesadas por la tensión entre el Estado y las comunidades: mientras el primero impulsa una pedagogía de los derechos, las segundas muchas veces defienden una pedagogía de la tradición.

Este conflicto revela lo que Sinisi (2020) denomina “efectos performativos” de las políticas educativas: no se limitan a prescribir normas, sino que reconfiguran los modos de sentir y de pensar. En ese sentido, la ESI actúa como un dispositivo que interpela tanto a los estudiantes como a los docentes, obligándolos a reflexionar sobre sus propias prácticas y valores.

En Tartagal, esa interpelación genera ambivalencias. Algunos docentes se apropian de la ESI como herramienta de emancipación; otros la viven como imposición. Lo mismo ocurre con

las familias: mientras algunas reconocen su importancia, otras la rechazan por considerarla contraria a la moral cristiana. En este contexto, la escuela se convierte en un campo de negociación permanente, donde la política se traduce, se adapta y se disputa en el terreno cotidiano.

4. Saberes, emociones y corporalidades en la práctica docente

La ESI invita a reconocer que la enseñanza no es solo transmisión de conocimiento, sino también un proceso afectivo y corporal. La dimensión emocional, muchas veces ignorada por la pedagogía tradicional, se vuelve central en la reflexión sobre las resistencias.

Souto (2021) plantea que los saberes docentes se construyen en la articulación entre experiencia, teoría y afectividad. Enseñar ESI implica poner en juego el cuerpo, la voz, los gestos y las emociones. Los docentes deben manejar la incomodidad, la vergüenza y el temor a equivocarse. Esa exposición subjetiva puede generar ansiedad, pero también oportunidades de aprendizaje y transformación.

En la EESO 316, se observan ejemplos concretos: docentes que, tras resistirse al inicio, luego reconocen que trabajar la ESI fortaleció el vínculo con los estudiantes. Al hablar de temas sensibles identidad, respeto, consentimiento se generaron espacios de confianza que permitieron abordar otras problemáticas escolares, como el acoso, la violencia o la discriminación.

Como sostiene Dubet (2010), la relación educativa se basa en una “moral de la interacción”, en la cual el reconocimiento mutuo se vuelve condición del aprendizaje. La ESI, cuando se implementa con apertura y empatía, contribuye a reconstruir ese vínculo.

Desde otra perspectiva, Edelstein y Coria (1995) advierten que los docentes suelen vivir un “desfase entre el ideal pedagógico y la práctica posible”. En contextos rurales, esa distancia se amplía por la falta de formación específica y de recursos institucionales. Sin embargo, el trabajo colaborativo, la reflexión entre pares y la apertura a nuevas experiencias pueden funcionar como estrategias para reducir esa brecha.

El reconocimiento de las emociones docentes no debe entenderse como debilidad, sino como componente esencial del saber profesional. Enseñar con perspectiva de ESI supone educar desde la empatía, el respeto y la sensibilidad hacia las diversidades.

5. La ESI como oportunidad para repensar la formación docente

Lejos de ser una amenaza, la ESI puede constituirse en una potente herramienta de formación y transformación profesional. Como señala Souto (2021), la formación en las prácticas implica reconstruir el saber pedagógico a partir de la experiencia reflexiva. En este sentido, la ESI desafía a los docentes a actualizar sus marcos conceptuales, revisar sus creencias y asumir una posición ética frente a la diversidad.

En la UNRaf y en otras instituciones formadoras, los seminarios y espacios de práctica vinculados con la ESI promueven justamente esa reflexión. Los futuros docentes aprenden a mirar la escuela no como un espacio neutro, sino como un escenario de disputas de sentido. Comprenden que la enseñanza siempre involucra una dimensión política: cada contenido, cada ejemplo o palabra dicha (y no dicha) contribuye a construir subjetividades.

En las escuelas rurales, esa tarea cobra particular relevancia. Como señalan Zenklusen y Menardi (2021), el territorio es un actor pedagógico que configura modos de aprender y de enseñar. La ESI, al dialogar con el territorio, puede contribuir a revalorizar los saberes locales y promover la inclusión.

Asimismo, Neufeld (2020) recuerda que las políticas educativas deben pensarse en clave de justicia social: no se trata solo de garantizar acceso, sino de transformar las condiciones simbólicas que generan desigualdad. En este sentido, la ESI se presenta como una herramienta democratizadora, capaz de cuestionar las jerarquías de género, clase y cultura que atraviesan las instituciones educativas.

Finalmente, Dubet (2010) plantea que el desafío de la educación contemporánea es reconstruir la transmisión en un mundo plural. La ESI puede ofrecer un camino para esa reconstrucción, siempre que se la asuma no como una imposición, sino como una práctica de diálogo, escucha y reconocimiento.

6. Síntesis del capítulo

A lo largo de este capítulo se ha planteado que las resistencias docentes frente a la ESI deben ser interpretadas desde una perspectiva compleja, que articule las dimensiones social, cultural, política y subjetiva de la práctica docente. Lejos de reducirse a una mera falta de compromiso, las resistencias expresan el modo en que los docentes elaboran su identidad profesional en contextos de cambio.

Desde la mirada de Achilli, Dubet, Bourdieu, Souto, Alucin y otros autores, la práctica docente aparece como un espacio de producción simbólica donde se juegan las disputas por el sentido de la educación. La ESI, al ingresar en ese campo, pone en evidencia las contradicciones y potencialidades de la escuela como institución social.

En los contextos rurales, las resistencias adquieren matices particulares: se vinculan con la pertenencia comunitaria, la religiosidad y la relación afectiva entre docentes y familias. Pero también en esos espacios emergen experiencias valiosas de apropiación, diálogo y cambio.

Reconocer las resistencias no implica justificarlas, sino transformarlas en oportunidades de aprendizaje. Solo a partir de una reflexión profunda sobre la práctica es posible avanzar hacia una docencia crítica, comprometida y emocionalmente consciente.

Reflexiones finales

Reflexionar sobre la práctica docente implica revisar los modos en que enseñamos, nos vinculamos y nos posicionamos frente a las transformaciones sociales que atraviesan la escuela. En este sentido, a lo largo de este trabajo se buscó comprender las resistencias docentes frente a la implementación de la ESI no tanto como fallas o negaciones individuales, sino más bien como fenómenos complejos, históricos y culturales que expresan las tensiones entre tradición y cambio. Así, la Educación Sexual Integral se presenta como una política que reconfigura el sentido mismo de la educación: introduce una nueva gramática del cuerpo, del deseo y del vínculo social. Sin embargo, su incorporación a la vida escolar no es automática, ya que requiere de docentes capaces de reflexionar sobre su propio habitus, sobre las matrices culturales que guían su enseñanza y sobre la responsabilidad ética de educar para la libertad y el respeto. Tal como sostienen Achilli (1996) y Souto (2021), la práctica docente no puede entenderse sin su contexto. Particularmente, en las escuelas rurales del norte santafesino, la docencia se construye en diálogo con una comunidad atravesada por creencias religiosas,

valores tradicionales y condiciones materiales adversas. Por lo tanto, enseñar ESI implica abrir un espacio de negociación simbólica entre el mandato estatal, la cultura local y las propias biografías docentes.

Ahora bien, las resistencias, lejos de ser un obstáculo, pueden convertirse en fuentes de aprendizaje y transformación. En la medida en que se las reconozca y analice críticamente, estas permiten construir nuevas formas de entender la enseñanza. Como advierte Bourdieu (1999), la reproducción no es destino: los sujetos pueden generar prácticas instituyentes que desafíen el orden establecido. En este sentido, la ESI habilita la posibilidad de reconstruir la autoridad pedagógica sobre bases más horizontales, dialógicas y afectivas. Por otro lado, el contacto con los estudiantes muestra que la ESI despierta curiosidad, necesidad de diálogo y deseo de ser escuchados. Contrariamente a lo que podría suponerse, las juventudes rurales no son indiferentes: buscan espacios donde hablar de su cuerpo, sus emociones y sus derechos. De este modo, la escuela, si asume su rol político, puede convertirse en ese lugar de escucha y contención. Como señala Dubet (2010), el desafío contemporáneo es reconstruir la transmisión no sobre la obediencia, sino sobre la confianza.

Asimismo, la experiencia en la EESO N.º 316 de Tartagal muestra que, a pesar de las resistencias iniciales, se han generado prácticas valiosas: talleres, debates, jornadas y acompañamientos institucionales que visibilizan el compromiso de muchos docentes. En consecuencia, estas experiencias demuestran que la transformación es posible cuando la política pública se apropia colectivamente y se resignifica desde el territorio. Por eso, más que hablar de “implementación de la ESI”, resulta más pertinente hablar de procesos de apropiación pedagógica. Enseñar ESI no es aplicar una norma, sino, por el contrario, construir sentido con otros. En definitiva, es formar ciudadanía desde una ética del cuidado, el respeto y la pluralidad y como recuerda Edelstein (1995), la docencia implica imaginar, crear, resignificar la práctica cotidiana. Del mismo modo, como sugiere Alucin (2022), toda política educativa se concreta en los cuerpos, las voces y las subjetividades que la habitan. Por ende, la ESI solo cobra vida cuando atraviesa la experiencia docente, cuando se convierte en diálogo, reflexión y encuentro en este recorrido, el aprendizaje más profundo es reconocer que la práctica docente no es un espacio acabado, sino más bien un campo de lucha y de posibilidad. Asumir esa complejidad, por lo tanto, implica abandonar certezas, abrirse a la duda y comprender que enseñar también es aprender. En definitiva, la escuela rural se

presenta como un verdadero laboratorio de humanidad: un espacio donde se entretrejen saberes, emociones y resistencias, donde lo político y lo afectivo se confunden, y donde la docencia se reinventa cada día.

Finalmente, en palabras de Souto (2021), formar en las prácticas es “reconstruir la mirada sobre lo que hacemos”. Ese es, precisamente, el propósito último de este trabajo: ofrecer una mirada que reconozca las resistencias no como límites, sino como parte constitutiva del proceso educativo. En síntesis, la Educación Sexual Integral no solo transforma la escuela: transforma a quienes la enseñan. Y es en esa transformación donde radica su verdadera potencia emancipadora.

Bibliografía

1. Achilli, E. (1996). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Rosario: Homo Sapiens.
2. Alucin, S. V. (2022). Hacia la construcción de un enfoque socio-antropológico para estudiar las políticas educativas. Universidad Nacional de Córdoba.
3. Bourdieu, P. (1986). El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
4. Bourdieu, P. (1999). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara.
5. Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era digital. Buenos Aires: Manantial.
6. Caisso, M. (2012). Una escuela como ésta. Experiencias y sentidos en la cotidianeidad escolar. Buenos Aires: Paidós.
7. Castro, A., & Martino, A. (2021). Espacios, tiempos y presencialidad escolar. La pandemia y una oportunidad de repensar la escolaridad. Buenos Aires: CLACSO.
8. Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. Buenos Aires: Amorrortu.
9. Edelstein, G., & Coria, A. (1995). Imágenes e imaginación del trabajo docente. Buenos Aires: Paidós.
10. González, A., & Massat, M. (2007). El aprendizaje-servicio en las políticas públicas argentinas. Ministerio de Educación de la Nación.
11. Neufeld, M. R. (2020). Políticas sociales y educativas entre dos épocas. Buenos Aires: Paidós.
12. Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública. Barcelona: Anthropos.
13. Sinisi, L. (2020). El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas “innovadores”. *Revista Argentina de Educación*, 15(2), 45-60.
14. Souto, M. (2021). La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas. Buenos Aires: CLACSO.
15. Tovillas, A. (2010). Pierre Bourdieu y la práctica educativa: el habitus docente y la reproducción cultural. Universidad Autónoma de México.



1985-2025
40 aniversario
del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)

16. Zenklusen, L., & Menardi, M. (2021). Desarrollo territorial y educación: la experiencia del Aprendizaje-Servicio en UNRaf. Rafaela: UNRaf Ediciones.