

# CUANDO LA ESCUELA FUE VIRTUAL



un análisis de caso sobre la implementación de la **Educación Sexual Integral** en el nivel primario durante el 2020.



*Garantizar la ESI es ampliar derechos*



**Facultad de Educación, Cultura y Conocimiento**

**Licenciatura en Educación**

**TRABAJO FINAL DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN**

**Cuando la escuela fue virtual: un análisis de caso sobre la  
implementación de la Educación Sexual Integral en el nivel primario  
durante el 2020.**

MARCHISONE, María Cecilia

DIRECTORA: CRAVERO, Carolina

**Rafaela, julio de 2022**

## **Agradecimientos**

En primer lugar, quiero agradecer a la Dra. Carolina Cravero, directora de esta tesis, quien no sólo dedicó su tiempo y me orientó desde los comienzos en la elaboración de este trabajo, sino que también me proporcionó las herramientas y conocimientos propicios para poder concretarlo en un contexto tan incierto e inesperado.

A los/as docentes, autoridades y miembros en general de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela, Facultad de Educación, Cultura y Conocimiento, por ofrecer la posibilidad de acceder a una formación profesional de calidad, pública y gratuita que complementa y nutre el quehacer docente.

A toda mi familia, por acompañarme desde el primer momento en la decisión de continuar estudiando. Por el apoyo incondicional, la contención emocional, por el aliento y los consejos brindados.

A mis compañeros de la Licenciatura que, pese a la coyuntura de pandemia y a la virtualidad, pudimos construir un vínculo de compañerismo y sostén mutuo.

A quienes, los que de una u otra manera me acompañaron en este trayecto de formación profesional, muchísimas gracias.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	5
<b>Construcción del problema: aspectos teórico - metodológicos</b> .....	7
<b>CAPÍTULO 1: encuadre institucional y contextualización del tema</b> .....	14
1.1 La escuela y el contexto emergente.....	14
1.2 Marco de la investigación: características de la Institución Educativa “A” .....	16
1.3 Marcos normativos y perspectivas de la Educación Sexual Integral.....	19
1.4 Discusiones teóricas y enfoques de la Educación Sexual Integral: Planificación, transversalización e integralidad.....	23
1.5 Las particularidades de la ESI en el Nivel Primario.....	28
<b>CAPÍTULO 2: La ESI en el marco provincial</b> .....	33
2.1 Enfoques, lineamientos y estrategias de Córdoba para el abordaje de la ESI.....	33
2.2 Programa ESI Córdoba.....	35
2.3 El abordaje de la ESI en las escuelas primarias de Córdoba.....	37
<b>CAPÍTULO 3: La escolaridad y la modalidad remota</b> .....	41
3.1 La educación frente al cierre de las instituciones educativas.....	41
3.2 Los “efectos” de la virtualidad y el confinamiento.....	45
3.3 Debilidades y fortalezas del trabajo remoto.....	49
3.4 El trabajo colectivo y colaborativo en situación de emergencia.....	54
3.5 La enseñanza de la ESI en contexto pandémico y virtual.....	58

**CONSIDERACIONES FINALES.....69**

**Bibliografía.....73**

**Anexo.....80**

## Resumen

En el presente estudio se examina cómo se llevó a cabo la implementación y el abordaje de la Educación Sexual Integral (ESI de ahora en adelante) en una escuela primaria de la ciudad de San Francisco, Córdoba, durante la virtualidad instaurada en el ciclo lectivo 2020. Asimismo, se analizan las estrategias y recursos implementados por los/as docentes para tal fin, prestando especial atención a la transversalidad intrínseca a la ESI.

Con el trabajo de campo y a partir del material empírico emergieron otras aristas del problema que giraron en torno a las consecuencias de la modalidad remota, tales como la debilitación del vínculo entre docentes, las desigualdades de acceso a los medios digitales de los/as alumnos/as, la incertidumbre que preponderó en todas las esferas sociales y su respectiva influencia en el plano educativo, así como su impacto en la implementación de la Educación Sexual Integral.

Palabras clave: *Educación Sexual Integral, transversalidad, Nivel Primario, virtualidad, pandemia, planificación, decisiones institucionales.*

## Introducción

Este trabajo de investigación – circunscrito en el ciclo lectivo 2020- nace de la conjugación entre mi experiencia docente en el nivel primario, el interés que despertó la temática seleccionada en mi breve, pero significativa, trayectoria docente, mi formación en el Profesorado<sup>1</sup> y el recorrido en la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf de ahora en adelante) que me proporcionó las herramientas teóricas, metodológicas y prácticas para llevar adelante esta tesina. Esta convergencia de aspectos y la elaboración de la presente investigación, condujeron a la construcción de reflexiones, posicionamientos y discusiones respecto de lo que sucede con determinados aspectos de las prácticas docentes del nivel primario en la actualidad.

Mis primeros pasos en la docencia fueron transitados en la institución seleccionada<sup>2</sup>. El hecho de insertarme dentro de la dinámica escolar, de la cultura institucional y de tomar conocimiento de las lógicas preponderantes en ella, sumaron un “plus” para este trabajo, dado que oficiaron como puntapié para indagar “más de cerca” muchos aspectos<sup>3</sup> que me interpelaron en la delimitación del campo.

El contexto insólito e impensado en el que nos enmarcamos a partir de la pandemia mundial del Coronavirus y la repentina instalación de la virtualidad en la cotidianeidad escolar, condujeron a la indagación de muchas cuestiones que hasta entonces quizás no habían sido discutidas (o cuestionadas completamente). Desde este punto, realizando una visión retrospectiva y puntualizando en los modos de trabajo, decisiones tomadas y herramientas utilizadas en la modalidad remota resulta preciso analizar que, en tal entorno, primaron ciertos aspectos considerados perentorios para ese entonces y se dejaron de lado aquellos que no se juzgaron demasiado urgentes. Ahora bien, ¿Cómo se tomaron tales decisiones? ¿En base a qué fundamentos se pensaron algunas cuestiones como “más necesarias” y se postergaron otras que se consideraron de “segundo plano”? ¿En qué lugar quedó la Educación Sexual Integral en dicho contexto? Estas determinaciones giraron en torno a las disposiciones institucionales y docentes que se acordaron en estos tiempos inestables e inciertos.

---

<sup>1</sup> Realizado en la ciudad de San Francisco, Córdoba en la Escuela Normal Superior “Dr. Nicolás Avellaneda”.

<sup>2</sup> Actualmente, ya no me desempeño en esa escuela, ya que conseguí titularizar en otra institución, concentrando mis horas allí.

<sup>3</sup> No sólo relacionados a lo explícito, sino también y fundamentalmente al “currículum oculto”, que abarca un conjunto de mensajes implícitos en las formas de transmitir el currículum explícito, en la organización misma de la enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar (Elsie Rockwell, 1981)

A partir de aquí, la consolidación del presente trabajo, emerge de estas interpelaciones explicitadas. Para el nivel primario, en el Diseño Curricular de cada provincia, se establecen las fundamentaciones, objetivos, aprendizajes y contenidos de cada espacio curricular y se pormenorizan aquellos contenidos transversales que deben atravesar todas las áreas y modalidades, debido a su significatividad. En la provincia de Córdoba, los contenidos “transversales” delimitados, que deben ser trabajados a lo largo de todo el año insoslayablemente, son: Educación Sexual Integral, Educación Ambiental, Educación Vial, Educación Alimentaria, Construcción de Ciudadanía<sup>4</sup>.

Conforme a lo expuesto, la delimitación del tema central de esta investigación, conjuga las particularidades del contexto pandémico y virtual con la planificación y el abordaje de uno de los transversales: la Educación Sexual Integral; contenido que - aún en la actualidad y habiendo transcurrido 16 años de que, por medio de una ley, se convirtiera en un derecho-, continúa generando resistencias, disputas y discusiones respecto de su abordaje en las aulas. De tal manera y a sabiendas de que los modos de trabajar en la presencialidad se vieron completamente trastocados, trasladando “la escuela a los hogares”; por medio de este trabajo, se pretende analizar cómo fueron planificados, abordados e implementados estos contenidos de ESI en las prácticas educativas de los docentes del nivel en cuestión, durante el ciclo lectivo 2020. Interesa documentar qué sucedió con la ESI en la virtualidad en una escuela primaria de la ciudad de San Francisco, para sentar bases que permitan entender las posibilidades y desafíos que la modalidad remota representa para estos contenidos transversales, así como las dificultades que aún persisten en las instituciones para su implementación en general.

En diálogo con lo explicitado y con los objetivos de este estudio, sostengo que es relevante recuperar los aportes de Cocco y Muñoz Rodríguez (2021), quienes, desde este mismo lugar, reflexionan “(...) ¿De qué maneras la virtualidad afectó los procesos de implementación de la ESI y las maneras de construcciones de integralidad en su aplicación? ¿Es posible la transversalidad de la educación sexual integral, desde un abordaje interdisciplinario, en entornos virtuales? (...)” (p.32).

Estos interrogantes, en la misma línea de análisis de esta investigación, fueron vertebradores en el desarrollo de este estudio para recabar datos e información realmente relevante

---

<sup>4</sup> Para ampliar, véase Diseño Curricular de la Educación Primaria (2012 – 2015), Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

para repensar aspectos del abordaje de la ESI; contenido que, en muchos casos y en tiempos “normales”<sup>5</sup> ya generaba disyuntivas, discusiones y distintos puntos de vista respecto de cómo y desde dónde debía trabajarse. Por lo tanto, ahondar en estos aspectos y en el contexto de emergencia, permitió abrir puntos de reflexión que se fueron desarrollando teóricamente y en articulación con el material empírico surgido del trabajo de campo.

### **Construcción del problema: aspectos teórico – metodológicos**

La institución escolar de nivel primario seleccionada como unidad de estudio para esta investigación es de gestión pública y se encuentra ubicada en la ciudad de San Francisco, Córdoba. Allí, solamente funciona este nivel en dos turnos (mañana y tarde). En cuanto a la ubicación dentro de la ciudad, está inmersa en un barrio respectivamente céntrico. A ella concurren estudiantes de San Francisco – de diversos barrios y clases sociales, mayormente de clase media - baja- y de otra ciudad contigua de la provincia de Santa Fe (Frontera). Esta escuela fue escogida teniendo en cuenta los criterios de cercanía y de facilidad de acceso al campo que proporciona.

La emergente pandemia por COVID – 19, su consecuente Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) decretado en todo el territorio nacional a partir del 20 de marzo del 2020, la inesperada suspensión de las clases presenciales y la insospechada instalación de la virtualidad en lo educativo, sumado a la incertidumbre preponderante en el común de las personas, instalaron un escenario hasta entonces inconcebible que transformó radicalmente todas las esferas sociales en sus diferentes aristas.

Las instituciones educativas se vieron mayormente expuestas o “afectadas” por esta situación, dado que el cierre imprevisto de los edificios escolares y el posterior asentamiento de la modalidad virtual al 100%<sup>6</sup>, obligó a todos los agentes educativos (desde directivos hasta las familias y/o acompañantes de los y las estudiantes) a adecuarse a dichas particularidades y, consecuentemente, a responder a ellas de la mejor manera posible, priorizando el vínculo entre docentes y estudiantes, sosteniendo lo pedagógico y trabajando – desde las posibilidades de cada institución<sup>7</sup>- sobre aquellos aspectos que se consideraron imprescindibles en este entorno. Como

---

<sup>5</sup> Refiero a la presencialidad plena, previo a la pandemia.

<sup>6</sup> Debido a que, luego del cierre de las instituciones educativas, la modalidad totalmente virtual se prolongó a lo largo de todo el ciclo lectivo (presencialmente, sólo se trabajaron los primeros 20 días de marzo), aunque este aspecto no era sabido de antemano; de aquí la incertidumbre y el cúmulo de sensaciones ante tantas perplejidades.

<sup>7</sup> Esto es, contemplando las particularidades de las posibilidades convergentes dentro de cada escuela para que, de esta manera, todos/as los/as estudiantes tuvieran garantizada la escolaridad. Así, como se analizará en el transcurso de los

fuera adelantado en la introducción, en torno a estas interpelaciones se despliega la presente investigación.

Dado que este contexto pandémico y virtual es reciente e inédito, son escasos los trabajos de investigación respecto de este fenómeno y, más aún, entrelazado con uno de los contenidos transversales e impostergables<sup>8</sup>: la Educación Sexual Integral. Ante lo mencionado y como puede analizarse, este estudio, podrá oficiar como antecedente para futuras investigaciones sobre el tema y como punto de inflexión para comenzar a desarraigar aspectos que, aún en la actualidad, continúan “naturalizados”<sup>9</sup>. Asimismo, se encuentra orientado a repensar las prácticas docentes y, paralelamente, a las respectivas decisiones pedagógicas, didácticas, educativas y de diversa índole que se toman a diario; poniendo el foco en la influencia (e importancia) que éstas tienen respecto de qué, por qué y desde dónde se enseña<sup>10</sup>.

Como el tema de este estudio fue desde su inicio pensado para trabajar en el contexto de emergencia y excepcionalidad, ni el trabajo de campo ni el abordaje de los aspectos teóricos se vieron obstaculizados en absoluto. Para entrelazar los distintos momentos de la investigación<sup>11</sup>, cobró vital relevancia el trabajo con algunos autores y/o antecedentes que resultaron centrales para las distintas etapas del estudio desde diversas perspectivas y enfocados en distintos aspectos.

En primera instancia, fue imprescindible el análisis de la Ley 26.150 y sus lineamientos nacionales y provinciales<sup>12</sup> existentes sobre el abordaje de la ESI en las escuelas, a fines de examinar hacia dónde se encuentran orientadas tales normativas y qué aspectos se anteponen allí. En diálogo con ello, la lectura de los estudios de Morgade (2006; 2008; 2016) - quien se posiciona desde una perspectiva de derechos, como muchos de los autores incorporados (Cravero et al., 2020; Jelin, 2011)-, permitieron analizar los modelos que preponderan sobre la ESI, y que se tensionan y convergen inevitablemente en lo educativo.

Graciela Morgade (2006), al aludir a estos modelos y desde sus análisis, invita a recapacitar sobre qué lugar ocupa realmente la ESI y, a partir de sus reflexiones, examina las distintas

---

capítulos de esta investigación, las entrevistas arrojan la información de que, en la escuela escogida, al contar con tanta diversidad y desigualdad en posibilidades de acceso, en la modalidad remota, se fueron cambiando las alternativas de trabajo, a fines de responder a cada realidad y de acompañar la trayectoria de cada alumno.

<sup>8</sup> Definido así y estipulado por el Diseño Curricular de la provincia de Córdoba.

<sup>9</sup> Prejuicios, temores, silencios ante determinados temas o dimensiones que se desprenden de la ESI.

<sup>10</sup> Esto es así para todos los espacios curriculares, no necesariamente refiero a las decisiones del docente de grado o tutor de un grupo.

<sup>11</sup> Refiero a lo teórico, lo empírico, el posterior análisis y la escritura de reflexiones a partir de lo recabado.

<sup>12</sup> Sobre la provincia de Córdoba.

tensiones, desafíos y límites que coexisten en los tiempos actuales respecto de la Ley 26.150 y sus relativos alcances en la escuela. Desde este mismo enfoque de análisis de tensiones también se posiciona Esquivel (2013).

En lo que concierne a las deudas sobre este contenido, Morgade (2020), sostiene con ímpetu que el desafío central en materia de ESI es poder solidificar y profundizar la formación docente; pero también y fundamentalmente, promover la difusión comunitaria, es decir, la comunicación sobre qué es la ESI; porque todavía se perciben muy arraigadamente resistencias; no sólo en docentes sino también en las familias y en la comunidad, que están asociadas más bien a la carencia de información y de esclarecimiento sobre el tema; lo que conduce a la formación (o acentuación) de prejuicios y a la construcción de perspectivas sesgadas o distorsionadas sobre el tema<sup>13</sup>.

Por otro lado, algunos antecedentes<sup>14</sup> (que dialogan con esta investigación) fueron centrales para este trabajo; ya que se desplegaron en el contexto pandémico y se orientaron hacia la articulación del plano educativo (en diferentes niveles y modalidades) y la virtualidad. Aunado a ello y simultáneamente, otros antecedentes<sup>15</sup> resultaron cruciales para incorporar en el presente estudio, debido a que analizaron, desde diferentes perspectivas y enmarcados en el contexto inédito del 2020, algunos aspectos de la ESI que complementaron los análisis de esta investigación y funcionaron como parte del marco teórico de la misma.

Hasta aquí, en lo explicitado con anterioridad, he realizado un breve recorrido sobre algunos aspectos analíticos tomados en cuenta para el despliegue de este estudio que se profundizarán a lo largo del trabajo. Todos los aportes teóricos, así como también el recorrido efectuado en esta Licenciatura, fueron trascendentales para sustentar los distintos momentos de la investigación, poner en diálogo diversas miradas y perspectivas, ahondar sobre diferentes aspectos del tema y analizar el material empírico recabado.

En lo que concierne a lo metodológico, la tesis es de corte cualitativo ya que se focaliza en la reconstrucción de una realidad determinada a partir de la vinculación simultánea del trabajo de campo y los aportes teóricos. Por lo tanto, se utilizaron estrategias acordes al diseño metodológico escogido con el objetivo principal de poner en diálogo las perspectivas de los actores del campo y,

---

<sup>13</sup>Para ampliar, véase <https://elgritodelsur.com.ar/2020/10/graciela-morgade-esi-es-proyecto-etico-para-entendernos-como-sujetos-derecho-deseo.html>

<sup>14</sup> Por mencionar algunos: Bravo García y Magis Rodríguez (2020), Fernández Gubieda (2020), Linne (2021), Sánchez Mendiola et al. (2020), Tarabini (2020), Vaguillas Carmona y Bravo Mancero (2020).

<sup>15</sup> Chauvié et al. (2020), Cabrera (2020), González y Florentín (2020), Molina (2021).

de esta manera, interpretarlos de acuerdo con la trama de significados en la que se inscriben (Geertz, 2003).

A partir de aquí, según lo que propone Guber (2011) y retomando algunos de los objetivos específicos formulados, para reconstruir el abordaje y la transversalidad que adquieren los contenidos de ESI en este contexto y para describir las diferencias expresadas por los docentes acerca de las estrategias, recursos y modos de abordaje utilizados sobre los mencionados contenidos, se realizaron entrevistas semiestructuradas, concretando un total de seis (N=6)<sup>16</sup>. Las mismas estuvieron destinadas a docentes de 5to grado del nivel primario (de diferentes espacios curriculares, modalidades y con distinta trayectoria y antigüedad), que contemplan: tres docentes de grado, uno de Jornada Extendida, uno de Artes Visuales<sup>17</sup> y un docente de Educación Física. En lo que respecta a tal criterio de escogimiento, el mismo se justifica en la diversidad de trayectorias de los docentes y en el criterio de accesibilidad que proporciona (por una cuestión de afinidad y cercanía). Las entrevistas estuvieron abocadas a los temas nodales de la ESI, su planificación y respectiva puesta en práctica, así como también a las particularidades que adquirió el quehacer docente en el contexto pandémico y virtual.

Debido a las características versátiles del entorno, se vio entorpecida la posibilidad de concretar las entrevistas de manera presencial; por lo que se realizaron de manera virtual. Una de ellas de manera sincrónica, a través de la plataforma Google Meet, de una duración aproximada de 30 minutos; siendo grabada con el teléfono celular y, posteriormente, desgrabada en forma manual a través de Word, el procesador de textos. Por otro lado, el resto de las entrevistas fueron asincrónicas (una de ellas, se respondió de manera escrita a través de un documento de Word y las restantes<sup>18</sup> por medio de audios de WhatsApp, que fueron descargados a la computadora y, al igual que la entrevista sincrónica, desgrabados manualmente).

Continuando con las entrevistas, la selección de los docentes estuvo orientada a propiciar la emergencia de la reflexividad que requiere todo proceso de investigación, permitiendo, tal como establece Rockwell (1984), “hacer extra-ordinario lo ordinario”, volviéndolo objeto de estudio. Por

---

<sup>16</sup> En primera instancia, el número de entrevistas iba a ser de 7. No obstante, por cuestiones personales y de tiempos, según manifestó la entrevistada, esta última, no pudo llevarse a cabo (aunque había solicitado previamente acceder a la guía de preguntas, para “tener una idea” sobre ellas).

<sup>17</sup> Que también ejerce en un campo de Jornada Extendida dentro de la institución.

<sup>18</sup> En estos casos, los intercambios logrados entre entrevistador y entrevistado/a adoptaron características análogas a la entrevista sincrónica; debido a que las primeras preguntas efectuadas dieron lugar al intercambio fluido entre los partícipes de las entrevistas.

otro lado, el hecho de haber optado por distintos espacios curriculares se debe a que en cada uno de ellos se abordan distintos contenidos (entre ellos, la ESI) y desde diversos enfoques y modalidades (secuencia didáctica, taller o proyecto); a fines de enriquecer el recabado de datos e información.

A partir de lo mencionado, el proceso de implementación de esta técnica inició con la construcción de la guía de entrevistas que fue puliéndose a partir de los intercambios con la Directora de la presente investigación. Si bien se añadieron otros interrogantes, el eje vertebrador fue el anteriormente mencionado (debido a que dialoga con el objetivo central de este trabajo).

Paralelamente, con el objeto de identificar los contenidos transversales de ESI que fueron planificados y desde qué enfoques estuvieron abordados, otra de las técnicas utilizadas fue el análisis de algunas planificaciones explícitas<sup>19</sup>; consensuando con los docentes determinados aspectos éticos, que también se tuvieron en cuenta para la realización de las entrevistas y se sostuvieron a lo largo de todo el trabajo (como el resguardo de la identidad, el anonimato de la institución, por ejemplo); a fines de evitar el entorpecimiento de la obtención de datos relevantes para este estudio. En lo que respecta a la implementación de esta técnica, al momento de escogerla, resultaron relevantes los aportes de Yuni y Urbano (2014), quienes establecen que el análisis documental como estrategia metodológica permite abrir un gran abanico de posibilidades; porque

permite “contextualizar” el fenómeno a estudiar, estableciendo relaciones diacrónicas y sincrónicas entre acontecimientos actuales y pasados; lo cual posibilita hacer un “pronóstico” comprensivo e interpretativo de un suceso determinado. (...) posibilita una mirada retrospectiva (hacia atrás), una mirada actual, y otra prospectiva (hacia adelante) de la realidad que es objeto de indagación. De este modo, el análisis documental le permite al investigador ampliar el campo de observación y enmarcar la realidad objeto de investigación dentro del acontecer histórico; lo cual amplía la captación de los significados que nos permiten mirar esa realidad desde una perspectiva más global y holística. (Yuni y Urbano, 2014, p.100)

---

<sup>19</sup> De espacios curriculares puntuales (aunque cabe aclarar que no todos los/as docentes aceptaron el acceso a ellas) y también del proyecto institucional realizado colectivamente entre todos los/as docentes de la institución para dar respuesta al contexto de excepcionalidad del ciclo lectivo 2020.

Ante lo descripto y detallado con anterioridad en lo referido a las técnicas implementadas, el muestreo utilizado fue no probabilístico -dado que la muestra se ha seleccionado en función de los criterios del investigador-, recurriendo, de esta manera, al tipo de muestreo significativo.

De esta manera, el entrecruzamiento de ambas técnicas cualitativas utilizadas, permitieron analizar lo interpretado en situación de entrevista sobre las planificaciones de los/as docentes. En tal sentido se buscó un análisis que considerara de manera interpretativa los contenidos explícitos (planificaciones) y la construcción de sentidos (entrevistas) que los/as docentes realizan como claves de análisis central de la investigación. Desde este punto y como se analizará más adelante, Ezpeleta y Rockwell (1983), mencionan que la historia documentada de la escuela se articula con otra historia -la no documentada-, que revela las dinámicas reales de lo escolar. Es decir, la realidad escolar se compone por lo explícito y lo implícito, por lo que se torna sumamente necesario (y enriquecedor) acceder a ella en su complejidad.

Para concluir con los aspectos metodológicos, cabe aclarar que el análisis interpretativo de los datos desprendidos del diseño metodológico y de los documentos (planificaciones) se fue realizando en todo momento y de manera simultánea con el trabajo de campo.

A partir del enfoque de esta investigación y el material empírico, identifiqué las categorías nodales para el análisis, permitiendo examinar las planificaciones, el abordaje, la transversalidad y los modos de implementación que adquirieron los contenidos de ESI en una escuela primaria de San Francisco, Córdoba, durante la pandemia y de manera remota o virtual (ciclo lectivo 2020). De tal modo, y en relación al objetivo general, delimité los siguientes objetivos específicos: 1) identificar los contenidos transversales de ESI que fueron planificados en las prácticas educativas de los docentes; 2) reconstruir el abordaje y la transversalidad de los contenidos de ESI en la pandemia y su consecuente virtualidad; 3) y describir las diferencias expresadas por los docentes acerca de las estrategias, recursos y modos de abordaje de la ESI.

Como fuera explicitado, las técnicas cualitativas utilizadas fueron la entrevista semiestructurada (Guber, 2011) y el análisis del corpus de planificaciones explícitas (Yuni y Urbano, 2014). El desarrollo de este trabajo se organiza en 3 capítulos principales (los cuales se despliegan por medio de distintos apartados relacionados a cada uno de ellos), que procuran dar respuesta al planteo central, por medio de la delimitación de los objetivos específicos.

En el Capítulo 1: *Enquadre institucional y contextualización del tema*, se efectúa un análisis del contexto de pandemia y virtualidad instaurado en el año 2020 y, desde aquí, se examinan las

características principales de la institución escolar escogida para desarrollar esta investigación. Paralelamente, poniendo en diálogo a distintos autores y normativas nacionales y provinciales, se mencionan algunos antecedentes relevantes y aspectos teóricos inherentes a la ESI (marco normativo, perspectivas, dimensiones, tensiones y discusiones actuales). Asimismo, se examinan las particularidades que adquieren estos contenidos puntualmente en el Nivel Primario.

En el Capítulo 2: *La ESI en el marco provincial*, se especifican los rasgos propios que adopta la ESI en la provincia de Córdoba y específicamente en el Nivel Primario. Desde aquí, se detallan los lineamientos, jornadas, estrategias, programas (como el caso del Programa ESI Córdoba) y propuestas en general; como así también los cabos sueltos que se desprenden de las políticas provinciales implementadas.

En el Capítulo 3: *La escolaridad y la modalidad remota*, se examinan las características que adoptó la escolaridad frente a tales circunstancias, los efectos desprendidos de la virtualidad, como así también sus fortalezas y debilidades. A su vez, se analiza la importancia que adquirió el trabajo colectivo y colaborativo entre docentes en este entorno tan particular. Por último, aunado a lo mencionado previamente, se explicitan las características que adoptó la ESI por medio de las estrategias empleadas, los recursos utilizados y las decisiones establecidas en el contexto pandémico y virtual. Cabe mencionar que, en este punto, adquirieron vital relevancia los relatos de quienes fueron entrevistados para tal fin.

Los tres capítulos hilvanan el análisis teórico, el material empírico recogido y las voces de los/as docentes entrevistados/as; permitiendo construir distintas reflexiones relevantes a lo largo de esta investigación.

## Capítulo 1: encuadre institucional y contextualización del tema

### 1.1 La escuela y el contexto emergente

El presente, se trata de un estudio sincrónico enmarcado en el ciclo lectivo 2020, en un contexto pandémico y virtual, caracterizado por adoptar modos y formas de enseñanza remotas (atípicas e innovadoras), en pos de dar respuesta a la coyuntura que en ese entonces emergía. En lo que respecta a la misma, a fines del mes de marzo del año en cuestión, se estableció en todo el territorio nacional el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) a raíz del surgimiento de la pandemia mundial del Coronavirus que, en palabras de Dussel (2020), ha transformado la “domiciliación” de lo escolar, desplazándola y reubicándola en cada hogar; instaurando pronunciados y rotundos cambios desprendidos de ello, “(...) ya no en “sede edilicia escolar” sino instalada en lo doméstico, y sobre todo en las pantallas.” (p.3)

Como fuera anticipado, esto conllevó, entre otros aspectos, a que la presencialidad de la educación se traslade totalmente a un plano virtual (debido a las disposiciones establecidas), con modalidades de trabajo sincrónicas y asincrónicas, muy distintas a las habituales, que procuraron, desde las posibilidades y el contexto de cada institución educativa, garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y, primordialmente, sostener con la mayor solidez posible el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes.

Este escenario descrito (pandémico y virtual) trajo aparejado un cúmulo de efectos de diversa índole, algunos favorables y efectivos y otros un tanto adversos; como lo es la acentuación de las brechas de las desigualdades sociales, económicas, culturales, etc.; que se vieron reflejadas a diario. Tal como expone la autora recientemente citada, el ciclo lectivo 2020 conjugó “(...) las enormes desigualdades sociales respecto a la conectividad digital, la comodidad del espacio de trabajo y las posibilidades de las familias de sostener y acompañar los aprendizajes de los chicos.” (Dussel, 2020, p.6)

Frente a estas circunstancias y ante tantas adversidades disímiles, “(...) los docentes se vieron obligados a buscar distintas posibilidades para establecer y sostener conexiones parecidas al aula por los medios que encontraron” (op. cit., 2020, p.6), poniendo el foco, fundamentalmente, en los contenidos fundamentales – no negociables- que todos/as los/as estudiantes debían recibir en cada nivel educativo y grado, incluidos (y principalmente) aquellos que son considerados transversales, tales como la ESI. Desde aquí se torna fundamental reflexionar que,

la clase no es repartir tareas y corregirlas, sino que implica abrir algunos proyectos de conocimiento entre todos, en un espacio común, y construir condiciones para que cada uno pueda ir apropiándose de esos lenguajes, esas formas de pensar que propone el currículum escolar, a su propio modo. (Dussel, 2020, p.10)

En tal sentido, la investigación se encuentra orientada a analizar las formas y maneras en que los contenidos transversales de ESI (Educación Sexual Integral) fueron contemplados (o no) y de qué maneras en el contexto descrito y en el ciclo lectivo mencionado.

En diálogo con lo señalado, el estudio realizado por González y Florentin (2020) que analiza el abordaje de la Educación Sexual Integral en el transcurso de la suspensión de las clases presenciales, expresa que, si bien “(...) la Educación Sexual Integral es obligatoria en todas las instituciones educativas argentinas, de gestión pública o privada, desde el año 2006 (...) su implementación en las aulas continúa siendo resistida, aún en este contexto” (p.160), haciendo referencia a la virtualidad. En este punto, los autores conjeturan que “(...) el aislamiento social preventivo causado por la pandemia, modifica la situación cotidiana de niños, niñas, adolescentes y familias. Allí, entonces, la ESI puede constituirse en una oportunidad para hablar de temas que en otros momentos no se podía (...)” (González y Florentin, 2020, p.161), de aquí su impostergable necesidad de implementación en la escuela, independientemente del contexto, ya que, además, los lineamientos que propone la ESI, en consonancia con el marco de la Ley 26.150, poseen un enfoque integral, multidisciplinar y responsable que contemplan las distintas dimensiones y ejes inherentes a ella.

Prosiguiendo por esta línea de análisis, en el estudio llevado a cabo por Chauvié et al. (2020), en correlación con el que realizaron González y Florentin (2020), las autoras, aludiendo al contexto de excepcionalidad, expresan que el aula, como “(...) lugar propicio para generar un vínculo pedagógico indispensable para sostener las trayectorias educativas y generar intercambios productores de saberes, tuvo que ser transformado en un espacio virtual de intercambios remotos” (p.75). A raíz de esta reflexión, estas autoras mencionan que, uno de los grandes desafíos, es empezar a indagar cuáles son las herramientas propicias para el abordaje de la ESI (como lo establece la ley) en este contexto de virtualidad y aislamiento social, preventivo y obligatorio. Desde esta reflexión, se interrogan, “(...) la ESI en este contexto ¿Qué oportunidades nos trae? ¿Cómo hacer de esta experiencia una posibilidad para aprender?” (Chauvié et al., 2020, p. 77). Este posicionamiento -desde el cual me sitúo con el desarrollo de esta investigación- es crucial para

considerar el contexto en el que estamos sumidos como una oportunidad para el abordaje integral y holístico de la ESI, y no como un obstáculo o amenaza; debido a que es una de las herramientas necesarias para construir el proyecto de vida desde una perspectiva de derechos y un enfoque integral y, por ende, debe estar al alcance de todos los niños, niñas y adolescentes.

Si bien, en los tiempos que corren, estamos transitando un retorno a la presencialidad total, analizar y estudiar cómo fue planificada la ESI en el contexto pandémico y virtual nos brinda herramientas para pensar estos contenidos dentro de las modalidades de educación remota, y nos permite construir antecedentes para que, en caso de volver a vivenciar circunstancias análogas, nos encontremos preparados para afrontarlas de manera significativa y pertinente.

A partir de lo descripto, es relevante considerar a esta experiencia<sup>20</sup> como una buena forma de aprender sobre el mundo y sobre la organización del trabajo del hogar; pero no bajo los conceptos de inconveniente o estorbo, sino como una transmisión que ocurre en el día a día de lo doméstico (Tonucci, 2020). Es aquí desde donde Dussel (2020) reflexiona: “soñemos con una escuela que aprende de lo que estamos viviendo y que busque reparar, como se pueda, hasta donde pueda, las profundas heridas que dejarán estos tiempos dislocados.” (p.13)

## **1.2 Marco de la investigación: características de la Institución Educativa “A”<sup>21</sup>**

La institución educativa seleccionada (Pública y de Gestión Estatal) para llevar a cabo la presente investigación data del año 1935 y se encuentra ubicada en la ciudad de San Francisco, provincia de Córdoba, puntualmente en el barrio Catedral -zona relativamente céntrica-. En la misma, funciona solamente el Nivel Primario – debido a sus espacios reducidos- en doble turno (mañana y tarde). El edificio escolar se caracteriza por ser antiguo – aunque conservado en muy buenas condiciones- y pequeño, con dos plantas funcionales.

A la institución en cuestión concurren estudiantes de San Francisco (de distintos puntos de la ciudad) y de Frontera (ciudad lindante, perteneciente a la provincia de Santa Fe) con diversas características socioeconómicas; siendo un total de trescientos sesenta estudiantes. A su vez, la escuela se conforma por tres directivos (una directora y dos vicedirectoras), dieciséis docentes de grado, un docente de educación hospitalaria y domiciliaria, cinco docentes de ramos especiales

---

<sup>20</sup> Al hablar de esta experiencia, situación actual o coyuntura, refiero a la virtualidad de escolaridad producto de la pandemia mundial.

<sup>21</sup> Con la finalidad de preservar la identidad de la escuela, como así también de sus informantes de acuerdo a la perspectiva teórica metodológica, opté por otorgar un nombre ficticio (“A”) a ésta.

(tres de ellos pertenecen a la institución y los otros dos restantes completan horas en la misma, debido a que son titulares en otras escuelas), nueve docentes de Jornada Extendida<sup>22</sup> (siete interinos y dos titulares, siendo éstos últimos, a su vez, docentes de grado, debido a que pertenecen al plantel estable de la institución).

Actualmente, dispone de doce aulas, con una capacidad de 35 alumnos/as aproximadamente por cada una de ellas (capacidades que, por lo general, no se llegan a completar). Además, posee Sala de Música, Mapoteca, Laboratorio, Sala de Tecnología, Sala de Multimedia y Ajedrez, S.U.M. (Salón de Usos Múltiples) y sanitarios que satisfacen las necesidades de la escuela. Si bien no cuenta con comedor escolar, se utiliza el patio cubierto para tal fin, con todas las condiciones de salubridad e higiene aptas para ello.

Esta escuela trabaja con todos los espacios curriculares propios del nivel y, además, a diferencia de otras instituciones, cuenta con Jornada Extendida, destinada al segundo ciclo de ambos turnos.

En lo que respecta a los proyectos educativos inherentes a la institución, posee un PEI (Proyecto Educativo Institucional) y un Plan de Mejora – ampliatorio del PEI y elaborado a partir de los PNFP<sup>23</sup> y de los PNFS<sup>24</sup>; jornadas de capacitación docente provinciales y nacionales de carácter obligatorias-

A su vez, en el año 2020 (recorte de esta investigación), la totalidad del cuerpo docente de la escuela, generó de manera virtual y colaborativa – vía Google Drive- un proyecto institucional acorde a las características de la ya mencionada coyuntura que estaba instaurándose, con énfasis en la articulación horizontal entre espacios curriculares de manera tal que todos los docentes debían priorizar el aporte holístico e integrado a los ejes de conocimiento de cada área<sup>25</sup>, poniendo el foco en los contenidos transversales establecidos en el Diseño Curricular Provincial. Es preciso aclarar que, este proyecto continuó vigente hasta los inicios del ciclo lectivo 2021 debido a que, al comenzar el ciclo lectivo 2020, pasados los 13 días del mes de marzo, se cerraron los edificios

---

<sup>22</sup> Es una prolongación de la jornada escolar que, a través de distintos Campos de Formación, permite ampliar y diversificar “(...) oportunidades para que los niños, además de apropiarse de los conocimientos necesarios, afiancen actitudes y prácticas que les permitan fortalecerse en su condición de estudiantes”. (Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, 2012, p.5)

<sup>23</sup> Programa Nacional de Formación Permanente.

<sup>24</sup> Programa Nacional de Formación Situada.

<sup>25</sup> Tal como se establece en uno de los documentos provinciales: “(...) la ESI no debe necesariamente ser una asignatura específica, sino que los contenidos transversales son ejes integradores que impregnan plenamente la organización curricular de una disciplina, de un área o de todo el currículo.” (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2010, p.28)

escolares a nivel nacional por decreto (N° 297/20) estableciéndose, de esta manera, la modalidad educativa remota que, si bien en un principio había sido estipulada por tiempo limitado, se prolongó hacia todo el ciclo lectivo en cuestión. Por lo tanto, el proyecto educativo mencionado, funcionó como marco general del mismo.

Frente a las características ya mencionadas, el año escolar 2020 ha sido finalizado en marzo del 2021, siendo éste un rasgo atípico aunque necesario ante la realidad instaurada, no sólo por el trabajo procesual y el seguimiento de las trayectorias educativas de cada estudiante (muy disímiles entre sí), sino también y fundamentalmente para poder, en el ciclo lectivo entrante, otorgarle continuidad al trabajo de aquellos contenidos y aspectos aún pendientes y no desestimarlos o dejarlos inconclusos.

Específicamente sobre ESI existe en la escuela un proyecto institucional (abocado, sobre todo, a los grados pertenecientes al segundo ciclo) en el que se procura el trabajo con las distintas dimensiones que se desprenden de los contenidos establecidos en la Ley 26.150. Las propuestas que surgen en dicho marco son diversas: áulicas, institucionales, despliegue de talleres, organización de charlas, etc; dependiendo de las necesidades emergentes de la institución. A partir de aquí, la docente S. en su entrevista, manifiesta:

diría que ESI es el proyecto más relevante que tenemos y del que no podemos prescindir. Si bien la virtualidad trastocó absolutamente todo lo que teníamos pensado y condicionó lo que habíamos previsto, intentamos medianamente estar a la altura (...) en esta modalidad, la trabajamos por el lado de las emociones más que nada, las demás dimensiones quedaron bastante relegadas. (docente de la institución, comunicación personal, 30 de marzo de 2022).

En el mismo plano de reflexión, la entrevistada N., al referir a los proyectos institucionales inherentes a la institución (entre ellos, el de ESI), expresa con sinceridad que, en la virtualidad, se encontraron bastante alejados de ellos, debido al condicionamiento de la modalidad remota, explicitando que

como equipo docente y directivo, buscamos priorizar los aspectos más importantes de la escolaridad; no tanto los contenidos, sino más bien el vínculo con los niños (que, de hecho, con algunos no nos pudimos conocer personalmente, sino a través de las pantallas) y lo

emocional. Los contenidos de ESI se abordaron por ese lado, pero no desde todas sus dimensiones o aristas como se propone. (docente de la institución, comunicación personal, 28 de marzo de 2022)

Como puede interpretarse en las palabras de algunos entrevistados, este proyecto, prioriza el abordaje de aspectos que se condicen con la realidad atravesada o con aspectos que surgen en la cotidianeidad (por ejemplo, las emociones, el grooming, cyberbullying, la violencia de género<sup>26</sup>). Puntualmente, en lo que concierne a la situación pandémica y a la modalidad virtual, este proyecto estuvo orientado al trabajo con las emociones y a cómo las mismas se manifestaron a diario en las distintas vivencias que fue atravesando cada persona y que, inevitablemente, se reflejaron en la cotidianeidad escolar.

### **1.3 Marcos normativos y perspectivas de la Educación Sexual Integral**

Para referir a la *Educación Sexual Integral* es necesario recurrir a los distintos marcos normativos que la amparan y regulan como tal.

La idea vertebradora de la presente investigación se encuentra orientada hacia el punto de partida de que los docentes, en su quehacer diario, deben incorporar a la Educación Sexual Integral desde una perspectiva de derechos; considerándola desde un enfoque integral y transversal a todos los espacios curriculares en la totalidad de los niveles educativos, tal como lo propone la Ley Nacional 26.150 (a sabiendas de la coexistencia de diversos posicionamientos, opiniones, resistencias, pudores respecto del tema que, en muchos casos, conducen a su omisión). En este punto, es relevante recuperar a Esquivel (2013), quien realiza un análisis de las tensiones que coexisten respecto de la ESI, refiriendo a la injerencia de la Iglesia católica en las decisiones políticas que, paralelamente y en muchos casos, se evidencia en la toma de decisiones respecto a estos contenidos<sup>27</sup>. “En el caso de la educación sexual en Argentina, (...) se han librado las batallas entre actores sociales, eclesiásticos y políticos, en puja por definir encuadres legales, modelar

---

<sup>26</sup> Algunos de los contenidos estipulados como prioritarios en el proyecto son:

-*La expresión de sentimientos y sensaciones que provoca la discriminación de cualquier tipo.*

-*Decir “no” frente a interacciones inadecuadas con otras personas. No guardar secretos que los hacen sentir incómodos, mal o confundidos. La vulneración de derechos: el abuso sexual, la violencia de género y la trata de personas.*

-*Los vínculos socio afectivos con los pares, los compañeros, las familias y las relaciones de pareja. Prevención del Grooming.*

<sup>27</sup> Refiero a la Educación Sexual Integral.

contenidos, determinar las formas de implementación (...)” (Esquivel, 2013, p.11); de aquí la convergencia de posicionamientos disímiles que, pese a los avances, aún continúan percibiéndose.

En lo que respecta al marco normativo, en el año 2006, se aprobó la reciente nombrada Ley (N° 26.150) que estableció la obligatoriedad de instalar la Educación Sexual Integral como un derecho que todos los jardines de infantes, escuelas primarias, secundarias e institutos superiores o terciarios de todo el territorio nacional, en establecimientos estatales y privados, deben recibir. Esto contempla el derecho a recibir información científicamente validada para el cuidado del propio cuerpo y la salud, el derecho a una educación que favorezca el intercambio de ideas, que promueva la igualdad entre los géneros y la no discriminación por razones de género ni orientación sexual ni por ningún otro motivo, y que contribuya al derecho a una vida sin ningún tipo de violencia. (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018).

Desde este lugar, incorporar la perspectiva de derechos en la práctica cotidiana de la escuela implica prestar atención no sólo a la incorporación de contenidos curriculares de Educación Sexual Integral, sino también, y fundamentalmente, significa reflexionar sobre el modo de convivir en los distintos espacios educativos.

En el sentido estrictamente normativo, es necesario destacar que:

Esta ley se nutre del marco de los derechos humanos y se define como parte de las responsabilidades del sistema educativo para cumplir con regulaciones nacionales e internacionales —entre ellas, la Convención sobre los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (CDN) y la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018, p.9)

Por otro lado, la presente ley incorpora “(...) las normas con perspectiva de género del sistema jurídico argentino, es resultado de conquistas de derechos a partir de profundos cambios sociales” (Cravero et. al., 2020, p. 2). En este sentido, Jelin (2011) expone que los derechos son “(...) producto de luchas históricas, de conquistas logradas por hombres y mujeres que, en contextos históricos específicos, se han preocupado y ocupado por lograr que las instituciones reconozcan y especifiquen los atributos humanos que deben ser garantizados (...)” (p. 20). No obstante, en la actualidad, por más de que se hayan conseguido grandes avances en materia de ESI y habiendo transcurrido más de 15 años de la sanción de la ley que la ampara, aún coexisten tensiones,

contradicciones y resistencias al momento de implementarla. En lo que concierne a esto, Cravero et al. (2020), reflexionan que, en las agendas de muchas provincias, la ley de ESI todavía no logra ocupar un rol protagónico; lo que obstaculiza la implementación en su totalidad a nivel nacional.

En su artículo 1, la Ley 26.150, define a la Educación Sexual Integral como aquella que *“articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”* (Ley 26150, art. 1, 2006). Estas dimensiones abarcan el desarrollo de saberes, capacidades, hábitos y habilidades para el cuidado y conocimiento del cuerpo, la valoración de las emociones y los sentimientos en las relaciones interpersonales, el fomento de valores y actitudes relacionadas con el respeto por la vida, la integridad de las personas y el ejercicio de los derechos en relación con la sexualidad. Incluye, además, el respeto por la diversidad sexual y el reconocimiento de la perspectiva de género desde la igualdad, poniendo énfasis en los derechos de hombres y mujeres, las diferentes formas de vida y la manera en que cada persona expresa su identidad sexual; dejando de lado estereotipos, desigualdades, prejuicios y todo tipo de discriminación.

Si bien la ley exige a las instituciones educativas la implementación de la ESI, en su artículo 5, determina que cada comunidad educativa adaptará las propuestas curriculares -que formarán parte del proyecto educativo- a su respectiva realidad sociocultural, acordes al ideario institucional y a las convicciones que la rigen.

Desde este punto, en sus artículos 6 y 7, determina la definición de Lineamientos Curriculares Básicos para el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, a través de la elaboración de diversos documentos y materiales comunes para todas las escuelas realizados por especialistas sobre el tema. Éstos, además, establecen diferentes actividades a llevar a cabo, permitiendo abordar a la ESI desde sus diversas dimensiones y perspectivas desde un enfoque integrado, tal como lo propone la ley. Por esto, es ineludible analizar las formas en que se abordan y resuelven situaciones vinculadas con la sexualidad de acuerdo con la cultura y las dinámicas institucionales, reflexionando sobre el modo de convivir con la ESI en los distintos espacios educativos.

Siguiendo con ello, la definición de los contenidos mínimos y obligatorios de este contenido han sido elaborados con el liderazgo del Ministerio de Educación, en un proceso de consulta con actores políticos, representantes de organizaciones de la sociedad civil y de distintas creencias y especialistas en la materia, trabajando articuladamente entre el nivel nacional y los provinciales. De esta manera, en mayo de 2008, se aprobaron de manera unánime en una reunión del Consejo

Federal de Educación (resolución 45/08). (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018). Así, como postula Faur (2018), “(...) se construyeron alianzas y se lograron consensos para la definición de los principios que organizarían la política nacional y federal en la materia.” (p.5) A su vez, para afianzar dicho vínculo, se elaboraron y distribuyeron materiales pedagógicos y se enfatizó en la capacitación masiva del personal educativo.

Desde esta perspectiva, la Educación Sexual Integral otorga a la institución educativa un rol privilegiado como ámbito promotor y protector de derechos. Asimismo, es importante considerar hoy día la presencia de otros agentes socializadores – adultos significativos, organizaciones, grupos de pares, medios de comunicación, redes sociales- que contribuyen de distintas maneras en el proceso de construcción de la sexualidad. En tal sentido, se torna pertinente y necesario reflexionar sobre los aportes que brindan estos agentes y, desde las instituciones educativas, diseñar y elaborar estrategias de acción para desarrollar una mirada crítica y responsable de la ESI.

A pesar de lo mencionado y de lo establecido por la ley y como fuera anticipado con anterioridad, diversos estudios (Arrubia, 2018; Romero, 2016) muestran que, pase al carácter de derecho y, por consiguiente, de obligatoriedad de la ESI, aún existen resistencias, pudores y debates respecto de cómo y desde qué formas trabajar la Educación Sexual Integral en el aula.

Continuando desde aquí y conforme a lo expuesto, Morgade (2006) explicita que, más allá de encontrarnos frente a un cambio de paradigma respecto del tema, todavía “es evidente que la incorporación sistemática en la escuela de temas relacionados con la sexualidad es motivo de fuertes controversias” (p.30), lo que desencadena dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje, más allá de su obligatoriedad.

Lo expuesto permite analizar que, en muchos casos, todavía sigue habiendo resistencias por parte de docentes, directivos, familias. No obstante, con estas miradas también coexisten aquellos posicionamientos totalmente contrapuestos que tienden a incluir a la ESI desde el enfoque que propone la ley, siendo trabajada de manera transversal, como se explicita en el Diseño Curricular y en los documentos nacionales y provinciales.

Desde este punto de reflexión, Boccardi (2008), considera a la Educación Sexual Integral en un estado de “emergencia” debido a que es permanentemente un “(...) espacio de lucha donde distintos enunciadores combaten por definir sus límites y alcances” (p.49). De esta manera y poniendo en diálogo a Morgade (2006) con Boccardi (2008), las significaciones disímiles que

adopta la Educación Sexual Integral en los diferentes contextos y los respectivos enfoques y dimensiones que se priorizan en su abordaje, son resultado de relaciones sociales hegemónicas de poder que se reproducen arraigadamente en los discursos sociales y, por consiguiente, se ven reflejadas en el plano educativo.

#### **1.4 Discusiones teóricas y enfoques de la Educación Sexual Integral: Planificación, transversalización e integralidad.**

Las instituciones educativas que enmarcan las prácticas docentes, se definen, según Fernández (2009), como especializaciones de una parte de la transmisión cultural, en un establecimiento determinado con normas y reglas que regulan los diferentes roles asignados, con una cultura particular (formada por la dinámica, las costumbres, las creencias, los modos de actuar, los valores compartidos). A diferencia de otras instituciones, las educativas tienen la función exclusiva de la transmisión de contenidos, valores, saberes social y culturalmente válidos. Dentro de ellas, se intersectan diversas prácticas educativas que hacen posible su funcionamiento y dinámica. Aludiendo a esto, Fierro et al. (2000) consideran que es necesario entender a las mismas como praxis sociales, objetivas e intencionales en las que “(...) intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (...) así como los aspectos político – institucionales, administrativos y normativos (...)” (p.21)

A partir de lo expuesto, en las instituciones educativas de Nivel Primario de Argentina, el quehacer docente se encuentra organizado y vertebrado a partir de lineamientos nacionales y de Diseños Curriculares Provinciales. Estos documentos establecen los contenidos prioritarios no negociables que deben ser abordados impostergablemente a lo largo de cada ciclo lectivo. Entre ellos, se encuentran los específicos de cada espacio curricular y de cada ciclo con sus correspondientes grados y, como fuera explicitado anteriormente, los contenidos transversales, comunes a todas las áreas y niveles educativos.

Según la Subsecretaría de Educación de Igualdad y Calidad Educativa (SPIyCE, 2016) los contenidos transversales

suponen la integración de diversos aprendizajes (y de los contenidos en ellos involucrados), por ello, impactan no sólo en el currículum oficial, al demandar formas de comprensión más profundas a partir de la conexión de saberes de diversas áreas de conocimiento, sino

también en la cultura escolar y en todos los actores institucionales, en tanto emergentes que atraviesan la vida escolar y social. (p.5).

En esta línea, como postulan Mailhou y Sabao Domínguez (2017), se espera que éstos contribuyan a una formación integral, responsable y crítica de niños, adolescentes, jóvenes y adultos, desde una perspectiva holística e interdisciplinar. Dentro de esta formación, se encuentra la Educación Sexual Integral como eje transversal a todos los espacios curriculares.

Bianco y Re (2007) definen a la ESI como un "proceso intencional, constante y transversal, tendiente a que las/os alumnas/os integren saludablemente su dimensión sexual a su accionar cotidiano" (p.5). De aquí la integridad y transversalidad que requiere. Desde este mismo plano, Wainerman y Chami (2014), expresan que la ESI debe concebirse "(...) como un proceso más amplio de aprehensión que se prolonga toda la vida y que está orientado a la formación integral de la persona" (p. 6).

En lo que respecta a este contenido, como ya fuera adelantado anteriormente, es preciso aludir a que existen diversos posicionamientos, lineamientos y discusiones teóricas que son relevantes describir, ya que convergen en el plano educativo y, por tanto, se encauzan hacia una u otra orientación dependiendo de cada institución educativa; adoptando, de esta manera, determinados enfoques educativos respecto de la ESI. (Morgade y Alonso, 2008).

Conforme a lo mencionado, Morgade (2006), determina tres modelos dominantes que prevalecen al momento de referir a la Educación Sexual Integral.

Por un lado, el *modelo biologista* que la autora describe como el más preponderante. El mismo alude a que:

En la escuela se abordan las cuestiones de la sexualidad si se estudia la anatomía de la reproducción. Y, eventualmente, la fisiología, aunque por lo general desgajada de las emociones o de las relaciones humanas que le dan sentido al uso del cuerpo biológico. (p.42)

Para este enfoque, trabajar la ESI en el campo educativo es hacer referencia a la reproducción y, por consiguiente, a la genitalidad.

Por otro lado, la autora describe las características del *modelo biomédico* centralizado en: "(...) las amenazas de las enfermedades o "los efectos" no deseados de la sexualidad (...)" (Morgade, 2006, p.42). Dicho enfoque deja de lado los aspectos relacionados con los sentimientos,

emociones y relaciones humanas, así como también aquello deseado o deseable que, desde la sexualidad, contribuye a los procesos de subjetivación humana.

Por último, Morgade (2006) refiere al *modelo moralizante* que “(...) enfatiza en las cuestiones vinculares y éticas que sustentan las expresiones de la sexualidad y, con frecuencia, las encara desde una perspectiva que retoma más los sistemas normativos (el “deber ser”), antes que los sentimientos y experiencias reales (...)” (op. cit., 2006, p.43). Este enfoque, al igual que los anteriores, se centraliza mayormente en la genitalidad o en lo biológico.

En este punto de indagación, Boccardi (2008) realiza un análisis de los “modelos novedosos” que establece la autora en cuestión que también circulan en el cotidiano social. Por un lado, “(...) la *perspectiva sexológica* apunta a la enseñanza de las “buenas prácticas” sexuales y la prevención de disfunciones” y, desde otra perspectiva, “(...) los *enfoques jurídicos* ponen el énfasis en temáticas tales como el asedio, acoso y abuso sexual, haciendo hincapié en el conocimiento de los derechos humanos.” (p. 51).

Aunque es indiscutible que estos enfoques proponen y abordan contenidos imprescindibles para la educación en la sexualidad en la escuela, los mismos, suelen parcializar la cuestión, debido a que “(...) tienden a silenciar las realidades de niños/as, jóvenes y adultos/as y, por acción u omisión, terminan reforzando las relaciones de poder hegemónicas.” (Morgade, 2006, p.43), reproduciendo estereotipos y visiones sesgadas que se perpetúan y enraízan cada vez con mayor solidez en todos los actores educativos.

Desde este lugar de análisis, es relevante explicitar que muchos estudios e investigaciones sociohistóricas han permitido desplazar la mirada y, de esta manera, construir un giro rotundo en las conceptualizaciones sobre la ESI; considerando también la injerencia de los aportes históricos y culturales como un entramado social complejo que, a su vez, se articula con las estructuras sociales, políticas y económicas. Así, “ (...) la noción de construcción social de la sexualidad es central, ya que enfatiza las maneras múltiples e interrelacionadas que tanto nuestras emociones, deseos y relaciones se configuran y se arman a partir de la sociedad en la que vivimos” (Zemaitis, 2016, p. 18).

Frente a lo expuesto y por los motivos descriptos, en lo que concierne al abordaje de la ESI, en el campo educativo se necesita de manera ineludible del aporte de las distintas disciplinas, sistematizados en las propuestas que planifican los docentes y en las estrategias que emplean en la puesta en práctica que, en palabras de Díaz Barriga y Hernández (2010), éstas son procedimientos

que utilizan los/as docentes de manera reflexiva y flexible, en pos de promover el logro de aprendizajes significativos en los/as estudiantes; es decir, son los medios o recursos utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A su vez, estos autores advierten que, al momento de desplegarlas, es preciso tener en cuenta los diversos niveles de complejidad según edades, intereses, saberes e inquietudes de los/as estudiantes.

Desde aquí, se torna pertinente reflexionar que el desarrollo de las prácticas pedagógicas en consonancia con el marco legal, la perspectiva de derechos humanos y los contenidos curriculares de ESI que se proponen, necesita de decisiones estratégicas tanto en los niveles gubernamentales como en el interior de las instituciones educativas. (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018). Desde este punto, Faur (2018), respecto de la integralidad y transversalidad de la ESI, reflexiona que “(...) las leyes son necesarias pero insuficientes (...) ya que (...) se precisan estrategias sólidas, sostenibles e interconectadas debido a la complejidad de incorporar contenidos nuevos en la currícula (...)” (p.4)

Entonces, pensar la transversalización y comprender su respectivo sentido, supone responsabilizar a los agentes educativos; de modo que sean capaces de interrogar aquello establecido en la dinámica escolar. En palabras de Marozzi (2020), “(...) transversalizar la ESI en las propuestas de enseñanza requiere interpelar el orden escolar y, así, a todas las dimensiones prácticas educativas (los contenidos, las relaciones, las normas, etc.)” ( p.77). A su vez, la integralidad de este contenido amplía la perspectiva de la educación de carácter “preventivo” hacia un enfoque que reconoce aspectos jurídicos, sociales, psicológicos, éticos y culturales como parte de la educación en sexualidad que considera a la ESI como un entramado complejo y multidimensional. También, pone en jaque y cuestiona muchos de los patrones establecidos en una cultura rebotante de mitos, estereotipos y prejuicios relativos a la sexualidad, el género y la diversidad. (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018).

En lo que respecta a la planificación – puntualmente de la ESI-, también se torna necesario poner en diálogo algunas de las discusiones teóricas que prevalecen en el ámbito educativo. Davini (2008) establece que “(...) la planificación expresa las ideas y decisiones centrales que regularán las prácticas y adquiere un estado público, comunicando las intenciones educativas y las formas de realizarlas” (p.169).

Por otro lado, algunos autores (Cantero y Celman, 2001; Matus, 1987) estipulan que la planificación es una práctica que permite desarrollar la gestión; es una forma de acción social,

intencional y reflexiva, que conjuga presente y futuro, conocimiento y acción para alcanzar determinados fines en el plano institucional. Desde otro plano, para otros autores (Contreras, 1998; Gimeno Sacristán y Pérez, 1989), planificar implica prever por anticipado lo que sucederá a futuro, partiendo de la realización de un diseño que permita orientar las acciones a futuro. En otra perspectiva de reflexión, Arnold (1991), explicita que la planificación se encuentra abocada hacia la justificación de las decisiones más que de los objetivos propiamente dichos.

A partir de lo expuesto y en lo que concierne a la planificación de la ESI, el estudio realizado por Alessi y Barrena (2018) da cuenta de que, más allá de la sanción de la Ley 26.150 y de los Lineamientos Curriculares para trabajar la ESI en las aulas, “(...) a la hora de llevar adelante la ESI sabemos que hay diferentes puntos de partida según los contextos e historias particulares (...)” (p.11), lo que condiciona y determina netamente su abordaje y, por consiguiente, su puesta en práctica. Desde aquí, expresan la imperante necesidad de organizar un espacio sistemático, sostenido y de planificación conjunta entre docentes (por su transversalidad) que no sólo permita consolidar los conocimientos sino también abordarlos desde diferentes aristas, de manera transversal y específica (Alessi y Barrena, 2018).

Aunado al estudio anterior, la investigación de Etchegaray (2020) alude a que la ESI no debe sólo implementarse en los espacios curriculares específicos - ni limitarse sólo a algunos- en el marco del trabajo áulico, sino que también, y primordialmente, se deben “(...) elaborar proyectos que permitan un abordaje interdisciplinario para trabajar en articulación (...)” (p.12) a nivel institucional; no sólo porque estas modalidades de trabajo son propicias para la construcción de aprendizajes más significativos y enriquecedores (producto de los aportes relevantes que puede realizar cada disciplina), sino también para realizar un abordaje desde lineamientos que se condicen con lo establecido en la ya analizada ley de ESI. A su vez, este autor reflexiona que los contenidos de ESI deben estar presentes constantemente, sin aguardar a que surjan determinadas situaciones y/o episodios puntuales que operen como puntos de partida o disparadores para hacerlo. (Etchegaray, 2020).

Continuando con lo mencionado, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2017), en su fascículo 3, expresa que cuando los contenidos de ESI están claramente explicitados en el PEI<sup>28</sup>, PCI<sup>29</sup> y en las planificaciones docentes, las posibilidades de implementación efectiva

---

<sup>28</sup> Proyecto Educativo Institucional.

<sup>29</sup> Proyecto Curricular Institucional.

son mayores. Entonces, es importante que los contenidos incorporados no se reduzcan a visiones parciales de la sexualidad, sino que den cuenta del enfoque integral de la ESI. (p.21)

En consonancia con lo descrito, Barrancos (2021), en un conversatorio sobre Educación Sexual Integral, refiere a que la misma siempre debe incorporarse desde una perspectiva central generizada a cualquiera de las propuestas de enseñanza, postulando, a su vez, que debe ser transversal a todos los contenidos, integrarse a todas las formas de conocimiento y atravesar todos los espacios curriculares. En palabras textuales de la autora: “la ESI tiene que tener una capacidad de significación dentro de cada disciplina” (Barrancos, 2021). Paralelamente, estipula que la ESI tiene que dejar de considerarse un “gueto” en los proyectos educativos, dejando de estar al margen - como aún se percibe marcadamente en muchos casos- y ubicarse en el plano central de las propuestas de enseñanza, en todos los niveles educativos y gestiones.

A partir del análisis efectuado y de lo descrito, en nuestro país, una “buena práctica en ESI” es aquella que considera como principal objetivo la institucionalización de la ESI como parte de los proyectos institucionales que permitan su abordaje en la articulación transversal entre las distintas áreas de enseñanza y ámbitos de la escuela (González del Cerro y Busca, 2017); que puede realizar una lectura crítica y responsable de su entorno, de los recursos que dispone, y en función de eso, esclarecer sus metas y planificar sus acciones y estrategias sobre la base de los Lineamientos Curriculares establecidos a nivel nacional.

### **1.5 Las particularidades de la ESI en el Nivel Primario**

En lo que respecta a las particularidades que adopta la Educación Sexual Integral en los diferentes niveles, puntualmente en “(...) el Nivel Primario, se sistematizan los conocimientos y prácticas que hacen al cuidado de la salud personal y colectiva, incluyendo la salud sexual y reproductiva desde una mirada integral. (...)” (Nanzur, 2017, p.4), estipulando la necesidad de ser incorporada a diario desde un abordaje transversal a todos los espacios curriculares. Sin embargo, también se torna ineludible contemplar

las distintas situaciones de la vida cotidiana escolar como oportunidades para trabajar actitudes, prácticas y conocimientos vinculados al marco de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y el desarrollo de competencias vinculadas con la prevención del maltrato infantil, abuso sexual y trata de niños/as. (op. cit., 2017, p.2)

Luego de haberse sancionado la Ley Nacional 26.150, el Ministerio de Educación de la Nación comenzó a elaborar, junto con profesionales y expertos, acuerdos curriculares para el abordaje de la ESI. Así, surgieron los ya mencionados Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (ESI), que offician día a día como la base común y obligatoria de contenidos curriculares válidos y necesarios para todos los niveles y modalidades del sistema educativo y para todas las jurisdicciones de nuestro país. Estos contenidos fueron aprobados por los ministros y ministras de todas las jurisdicciones, en el Consejo Federal de Educación (Resolución 45/08).

Desde aquí, el Programa Nacional de ESI, establece para el nivel primario una serie de cuadernillos y documentos con actividades específicas para dicho nivel. Las mismas, se organizan y despliegan a partir de las dimensiones de la ESI que se proponen en la ley 26.150 que hacen a su integralidad y enfoque holístico: *ejercer nuestros derechos, respetar la diversidad, reconocer distintos modos de vida, cuidar el cuerpo y la salud y valorar la afectividad*. (Ministerio de Educación, 2017)<sup>30</sup>

Los contenidos de ESI discrepan significativamente entre los distintos grados de la escolaridad primaria; a fines de acompañar las transformaciones vitales, físicas y subjetivas de los niños y las niñas de este ciclo. De acuerdo con la resolución 340/18 del Consejo Federal de Educación (CFE) y con el objeto de dar efectivo cumplimiento a la ley N.º 26.150 de Educación Sexual Integral abordando la integralidad del enfoque, la normativa establece algunos núcleos relevantes de aprendizajes prioritarios para el nivel primario.

En el abordaje de la ESI en el mencionado nivel, se percibe una relevante variedad y diversidad de contenidos que, por defecto, no son trabajados de la misma manera ni se encuentran abocados a enfoques similares en todas las escuelas; esto se debe no sólo al contexto social y escolar en el que se encuentra inmersa la institución, sino también y fundamentalmente a los diferentes recorridos realizados en materia de formación y capacitación docente concerniente al contenido (ESI). Así, es posible dar cuenta de que aquellas instituciones que poseen trayectos formativos permanentes y holísticos, denotan un trabajo integral, en el que se fusionan y enlazan distintos contenidos relacionados a los cinco ejes conceptuales definidos en los lineamientos curriculares ya explicitados. Por el contrario, también prevalecen aquellas instituciones educativas que reflejan significativas prácticas pedagógicas pero los contenidos se encuentran limitados a uno o dos ejes

---

<sup>30</sup> Para ampliar, véase *Serie cuadernos de ESI: Educación Sexual Integral para la Educación Primaria. Contenidos y propuestas para el aula*. (Ministerio de Educación, 2017).

(con énfasis en el cuidado del cuerpo y la valoración de la afectividad). De este modo, los rasgos mencionados condicionan el abordaje de la ESI, favoreciendo u obstaculizando su integralidad y transversalidad. (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018).

En la escuela selecta para la presente investigación, puede analizarse, a partir de lo que expresan los/as docentes en sus entrevistas, que aún falta mucho por transitar y afianzar en materia de ESI. De este modo, la docente V., considera que

desde la escuela tenemos que generar los espacios de trabajo alrededor de este contenido<sup>31</sup> que atraviesa a todas las áreas, pero como te comentaba, por lo general, se delega todo a la docente de grado o a lo sumo, a alguna de las áreas especiales... pero Jornada<sup>32</sup> siempre queda alejado de todo (...) La ESI es una herramienta fundamental que los niños tienen el derecho de adquirir, y esto debe garantizarse. No suelo capacitarme en la temática, en la institución hacemos muchas jornadas de ESI. Pero sinceramente hay temas o aspectos en los que no me encuentro capacitada y, al desconocer, te genera temor trabajarlos. (docente de Jornada Extendida de la institución, comunicación personal, 17 de marzo de 2022)

En consonancia con lo mencionado, la docente P, sostiene que

la ESI, si bien se debe enseñar desde temprana edad, los/as docentes debemos estar más empapados en el tema, ya que es un contenido indispensable en el crecimiento del niño. La escuela debe brindar, a través de las propuestas diarias, un conjunto de actividades para que los chicos y chicas de acuerdo a sus edades aprendan a conocer su propio cuerpo, asumir valores y actitudes responsables relacionadas a la sexualidad. En nuestra institución, solemos hacerlo a diario, sobre todo, si surge alguna situación o problemática que nos da el puntapié para realizarlo. En mi caso personal, sostengo que debemos capacitarnos todo el tiempo en este tema y soy consciente de que, si bien hace muchos años que trabajo como docente, aún me faltan herramientas para sentirme más cómoda. Muchas veces ni se habla

---

<sup>31</sup> Alude a la ESI

<sup>32</sup> Refiere a Jornada Extendida. Como también se entrevistaron docentes que se desempeñan en estos campos de formación, se puede analizar la falta de articulación entre los espacios curriculares y docentes. Los /as docentes de Jornada, expresan “quedar alejados de todo” – como es el caso de los proyectos institucionales como el de ESI-, por contar con menor carga horaria y abarcar distintos grados.

de este tema, entonces, los docentes, debemos trabajarla como podamos y desde donde sepamos. (docente de la institución, comunicación personal, 23 de marzo de 2022).

Como el desarrollo de la ESI en las escuelas no es tarea sencilla, el trabajo debe ser en conjunto (en los planos político, educativo, social, familiar, etc.) De tal manera, para contribuir con ello, los equipos del Programa Nacional de Educación Sexual y de la Dirección Nacional de Educación Primaria elaboraron una serie de materiales de apoyo a la tarea en las escuelas. Entre los mismos, el *Cuaderno de ESI* que, organizado en dos secciones, guía la implementación de este contenido en las escuelas. En la primera parte del mismo, se establecen las “*Puertas de entrada de la Educación Sexual Integral a la escuela*”, en la que se delimita una serie de estrategias que permiten iniciar, fortalecer y/o dar continuidad al desarrollo de la ESI en las instituciones escolares. La segunda parte del material, se conforma por “*Contenidos y propuestas para el aula*” en la que se brindan propuestas, posibles actividades y secuencias útiles para trabajar sobre los cinco ejes temáticos ya explicitados.

En este sentido, la piedra angular de la implementación de la ESI en la primaria radica, como ya fuera mencionado, en el grado de institucionalización que estos contenidos tienen en los planes y currículos de cada establecimiento. Asimismo, los proyectos educativos institucionales (PEI) y los proyectos curriculares institucionales (PCI) colaboran en dicho proceso, ya que son documentos que orientan las prácticas de docentes y equipos escolares a lo largo de cada ciclo lectivo. De este modo, la presencia de ESI en el PEI constituye el piso mínimo y la base sólida de la institución en la medida en que refleja los objetivos estipulados y proyectados por la escuela en términos pedagógicos. Como puede interpretarse a partir del análisis de las entrevistas realizadas a los/as docentes, si bien la ESI se encuentra dentro de los proyectos institucionales y del PEI, en ocasiones, no se condice con lo que efectivamente se realiza a diario (máxime por influencia de la modalidad remota); lo que conduce al abordaje de estos contenidos de manera fragmentada y limitada, alejándose de lo propuesto en la ley y en los Lineamientos.

En otro orden de cosas, en lo que concierne a la gestión inherente al nivel primario, es muy importante destacar que, a diferencia de otros, el nivel primario presenta una gran ventaja, debido a que los equipos docentes están presentes en la escuela durante la jornada escolar, sin ir “de una escuela a otra” (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018), lo que facilita la comunicación, la planificación conjunta, la toma de decisiones y la definición de objetivos colectivos al interior de la institución. Ahora bien, tal como fuera analizado, esta coyuntura actual

trastocó gran parte de esto; por lo que el desarrollo de este tipo de estudios se vuelve necesario y muy relevante para la investigación educativa, dado que permite analizar cómo repercutió la virtualidad y el cierre de escuelas en esta ventaja, como así también reflexionar sobre lo sucedido con ello en los tiempos de confinamiento total.

Luego del análisis efectuado, en los capítulos subsiguientes, puntualizaré en el trabajo de la ESI en la provincia de Córdoba (marco de la presente investigación) e indagaré sobre el abordaje de este contenido en la virtualidad, partiendo, tal como propone la Ley 26.150, de su carácter transversal, integral y de derechos.

## Capítulo 2: La ESI en el marco provincial

### 2.1 Enfoques, lineamientos y estrategias de Córdoba para el abordaje de la ESI

Córdoba, es una de las provincias de nuestro país que evidencia cierto compromiso, liderazgo, dedicación y trabajo constante en lo concerniente a los contenidos de ESI y a sus enfoques; esto puede reflejarse en el desarrollo de una serie de programas, en la organización de talleres y jornadas y en la redacción de materiales propios<sup>33</sup> y fascículos provinciales<sup>34</sup> abocados a ello.

A raíz de la sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) 26.150 en octubre de 2006, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba puso en marcha un conjunto de acciones y estrategias metodológicas, con la responsabilidad de hacer realidad su implementación en las escuelas de la provincia. Así, en el año 2007, este organismo decidió establecer una comisión interdisciplinaria denominada *Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa* que, a partir del 2020, se convirtió en la Dirección de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional. Su primordial finalidad radica en “(...) proporcionar un espacio para pensar, reflexionar y dinamizar los procesos de instalación de la Educación Sexual Integral en las escuelas.” (Díaz Vilches y Rodríguez, 2020, p.16). Conforme a estos acuerdos y decisiones y a fines de guiar a los y las docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba creó, en el año 2009, el Programa Provincial de Educación Sexual Integral.

Como fuera expuesto en el capítulo anterior, en el año 2008, se aprobaron unánimemente los Lineamientos Curriculares Básicos, a fines de concretar efectivamente la implementación de la ESI en las aulas. Ese mismo año, el Ministerio de Educación Provincial llevó a cabo una adecuación de estos contenidos tomando en cuenta y contemplando las particularidades jurisdiccionales.<sup>35</sup>

---

<sup>33</sup> Sexualidad y Escuela - Hacia una educación sexual integral - Documento Base 2007, Sexualidad y Escuela - Documento Base 2008, Conceptualizaciones para su abordaje - 2010, Contagiando ESI - Educar en igualdad en épocas de aislamiento social - 2020. (Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional).

<sup>34</sup> Fascículos 0 (introductorio), 1 (Nivel Inicial), 2 (Nivel Primario), 3 (Nivel Secundario), 4 (Nivel Superior), 5 (Educación de jóvenes y adultos) y 6 (Educación Especial).

<sup>35</sup> Para ampliar, véase Fascículo 0, Introductorio: Estado de Implementación de la Educación Sexual Integral en las instituciones educativas de la provincia de Córdoba (2017).

Prosiguiendo con las acciones implementadas en Córdoba, en el año 2012, se desarrolló el programa provincial de formación institucional masiva: *“Educación Sexual Integral. Es parte de la vida, es parte de la escuela”* (Período 2013 – 2015). Los objetivos principales del mismo estuvieron encauzados hacia la capacitación permanente de docentes y directivos de las instituciones educativas. Esta propuesta fue llevada a cabo en Córdoba y en otras dieciséis provincias del país. Puntualmente, la capacitación se focalizó en asegurar la adquisición de los saberes inherentes a la ESI, brindando espacios de reflexión sobre el propio posicionamiento de la sexualidad y de la educación sexual integral. Esta iniciativa -como muchas de las abocadas a su respectivo abordaje- se propuso, entre otros aspectos, desarraigar los estereotipos y romper con las resistencias y temores asociados a la implementación de la ESI en la escuela. Aunado a lo mencionado, es relevante mencionar además que

en la nueva ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870, sancionada en 2010, se reafirmaba el compromiso jurisdiccional con la Ley de ESI, en tanto que en esa normativa se asume de manera explícita como uno de los objetivos de la educación. (Barberis et al. 2013, p.18)

Algunos de los fines principales planteados para el territorio provincial en materia de ESI a través de las líneas de acción explicitadas, se orientan a propiciar la formación docente por medio de diversas capacitaciones para hacer efectiva la implementación de la Educación Sexual Integral en el sistema educativo de Córdoba (dando cumplimiento efectivo a la Ley 26.150); a reproducir materiales educativos sobre este contenido, de carácter informativo, conceptual y didáctico -en diversos formatos-; a brindar orientación, asesoramiento y acompañamiento para la implementación de la ESI a todo el personal educativo perteneciente a distintos niveles y modalidades del sistema y a transmitir información relativa a los procesos de implementación de la ESI, que contribuya a la toma de decisiones en la política pública provincial.

Otra de las líneas de acción de suma importancia se encuentra relacionada con que, desde el año 2015, a raíz de la sanción de la Ley Nacional N° 27.234<sup>36</sup>, las escuelas de todo el país deben realizar obligatoria y responsablemente al menos una jornada anual, bajo el título *“Educar en*

---

<sup>36</sup> Prevención y Erradicación de la Violencia de Género.

*Igualdad: Prevención y Erradicación de las Violencias de Género*”<sup>37</sup> con el fin de que estudiantes y docentes empleen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que favorezcan la modificación de las bases culturales en las que se asienta la violencia de género. Así, desde el Programa Provincial de ESI, se desarrollan, a lo largo de una semana, un conjunto de actividades de diversa índole a fines de proporcionar herramientas para enriquecer la discusión y reflexión, y profundizar el debate sobre estos temas tan importantes y necesarios.

## **2.2 Programa ESI Córdoba**

Producto de la firma de la Resolución 45/08 del Consejo Federal de Educación, en la que se otorga al Estado la responsabilidad de considerar a la ESI como política pública, como fue adelantado recientemente, en el 2009, se creó el Programa provincial de Educación Sexual Integral<sup>38</sup> (desarrollado por la Dirección de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento institucional, que depende de la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba) a fines de acompañar al personal educativo de todos los niveles, gestiones y modalidades del sistema. De esta manera, dicho Programa no sólo complementa y acompaña permanentemente lo propuesto por los lineamientos nacionales, sino que también impulsa, capacita, garantiza y guía año a año la implementación de la ESI específicamente en la provincia de Córdoba. Para tal fin,

se propone la ejecución de diversos talleres institucionales, cursos intensivos de formación, foros regionales y jornadas de intercambio de experiencias. En el mismo sentido, se brinda asesoramiento institucional para proyectos de ESI que se lleven a cabo en las escuelas, y asistencia en general para cualquier ente o persona vinculada al ámbito escolar y educativo. (Díaz Vilches y Rodríguez, 2020, p.16).

El equipo del Programa *ESI Córdoba* -que ejecuta acciones de asesoramiento para la implementación de proyectos en las escuelas y producción de materiales conceptuales y de sensibilización-, se encuentra conformado por un conjunto de profesionales especializados en distintos aspectos que, vinculados entre sí, enriquecen y complementan sus aportes en el desarrollo

---

<sup>37</sup> En Córdoba, se van modificando las propuestas anuales –manteniendo el nombre de la jornada- conforme a los lineamientos nacionales y, puntualmente, los provinciales.

<sup>38</sup> El mismo, posee un blog propio (<http://programaesicordoba.blogspot.com/>) en el que se publican y dan a conocer las propuestas, líneas de acción, objetivos, materiales, marcos normativos, etc.

de capacitaciones, la redacción de material bibliográfico y didáctico en distintos soportes y en la puesta en marcha de estrategias metodológicas propicias para trabajar los distintos contenidos que se desprenden de la ESI. Dichos materiales se elaboran tomando en cuenta determinados ejes conceptuales y pilares fundamentales de la ESI; tales como el enfoque de derechos, la promoción de la igualdad de género, el respeto a la diversidad de formas de vida, el cuidado del cuerpo y de la salud, y la afectividad (Faur, 2015). Desde este lugar, este programa en la provincia consolida un vasto y significativo recorrido en la materia. Así, “(...) el trabajo que realiza la Dirección y el programa, son un pilar clave para que la Educación Sexual Integral se cumpla y se aplique correctamente en las instituciones educativas de la provincia de Córdoba.” (Díaz Vilches y Rodríguez, 2020, p.21)

Además de lo ya explicitado, este Programa Provincial, presentó un informe (2016-2017) sobre las características de la implementación, en ese periodo, de la Educación Sexual Integral en Córdoba. En el mismo, se han analizado exhaustivamente “(...) las disposiciones normativas y la trayectoria del programa provincial con el objetivo de dar a conocer las condiciones institucionales de los procesos de implementación en las escuelas” (Achilli et al., 2018, p.59), partiendo del enfoque de política pública.

A partir de este punto de reflexión y desde los planos nacional y provincial, un análisis objetivo de la implementación de la ESI permite entrever positivamente y con claridad que

actualmente los objetivos, los actores intervinientes y las estrategias de implementación difieren a los planteados en la fase inicial de formulación de la política en el año 2006; en donde los debates permanentes en torno a la temática las importantes movilizaciones sociales (...) y avances en materia legislativa fueron modificando esos lineamientos iniciales, permitiendo formar una política pública de ESI que se adecúa al contexto actual en su implementación. (op. cit. 2018, pp. 61-62).

Ahora bien, más allá de la importancia de la existencia del Programa Provincial de ESI, en Córdoba, no existen proyectos orientados a sancionar una ley provincial como sí sucede con Santa Fe; debido a que en tal provincia se plantean y existen debates de dicha ley -presentados en la legislatura provincial-. Entonces, estos aspectos también llevan a indagar qué lugar ocupa realmente la ESI en las agendas políticas provinciales (en este caso, poniendo el foco en Córdoba).

## 2.3 El abordaje de la ESI en las escuelas primarias de Córdoba

Hasta aquí, se han analizado algunas particularidades que adopta el trabajo de la ESI en la provincia de Córdoba, en especial a lo que el Ministerio de Educación y ámbito público<sup>39</sup> de educación corresponde, analizando las acciones y estrategias implementadas en su respectivo abordaje en las escuelas<sup>40</sup>.

Ahora bien, como el presente estudio se enmarca en el Nivel Primario (de gestión público) y en la provincia en cuestión, se torna relevante examinar qué sucede con los contenidos de ESI en este nivel. Por tanto, considero pertinente recuperar el relevamiento (2015-2016) realizado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba<sup>41</sup> que tuvo como objetivo central recabar información precisa sobre la ESI en el territorio provincial<sup>42</sup> a fines de orientar la toma de decisiones en las áreas de gestión educativa.

Con esta investigación, se exploraron las acciones efectuadas en los centros educativos de nivel primario, indagando desde cuándo se llevaron a cabo; cuáles fueron los temas que se consideraron relevantes y con qué áreas curriculares estuvieron vinculadas; desde qué enfoques han sido abordados; cuál ha sido la participación de las familias y la comunidad; qué implicancia tuvieron los/as estudiantes, entre otros aspectos. Además, el relevamiento estuvo focalizado en los obstáculos y facilitadores con los que se encontraron las instituciones a la hora de implementar las propuestas de ESI.

A partir de estas reflexiones, es imprescindible mencionar que uno de los datos importantes que arrojó esta investigación fue que, en el segundo ciclo, quinto y sexto han sido los grados seleccionados como destinatarios principales de acciones de ESI por más del 90% de las escuelas y, paralelamente, cuarto grado (casi alcanzando ese porcentaje)<sup>43</sup>. Esto no es una mera casualidad, sino que puede estar asociado, principalmente, a la etapa del desarrollo evolutivo de los/as estudiantes que se condice con las edades pertenecientes a estos grados, ya que (de acuerdo a

---

<sup>39</sup> Lo que sucede con la implementación de la ESI en escuelas privadas, particulares con subvención, sin subvención, confesionales y no confesionales, es otra línea de indagación que excede las posibilidades y términos de este trabajo.

<sup>40</sup> Al hablar de escuelas en general, refiero a las instituciones educativas de todos los niveles, modalidades y gestiones.

<sup>41</sup> Véase Fascículo 2: Estado de implementación de la Educación Sexual Integral en instituciones educativas de la provincia de Córdoba (Nivel Primario).

<sup>42</sup> De un total de 2134 escuelas, Un 85% de las que participaron del relevamiento son del interior de la provincia, mientras que el otro 15% corresponde a instituciones educativas ubicadas en el Departamento Capital.

<sup>43</sup> Para visualizar todos los gráficos y porcentajes exactos de diversos aspectos sobre la investigación, véase Fascículo 2.

perspectivas más biológicas), esta etapa suele estar vinculada al “despertar de la sexualidad” en relación a los cambios corporales ligados al desarrollo corporal, emocional y social.

Otro de los aspectos que se destacan en esta investigación es el involucramiento docente - y, por consiguiente, la injerencia del trabajo en las aulas- en las acciones inherentes a la ESI. Los datos reflejaron que el 64% de las escuelas expresó que casi la totalidad del plantel docente se involucra y trabaja estos contenidos (entre el 81% y el 100% - El estado de situación actual de la implementación de la Educación Sexual Integral en la provincia de Córdoba, 2017, p. 7-). De aquí, se desprende la relevancia de contar con un proyecto común de ESI en las instituciones educativas, como así también la capacitación docente y formación permanente en estos temas para contribuir en su abordaje y facilitar el trabajo diario.

El presente estudio, indagó, a su vez (y entre otros aspectos importantes) si la Educación Sexual Integral, tomando lo propuesto por la Ley 26.150, ha sido abordada desde una perspectiva transversal a todos los espacios curriculares o si, por el contrario, estuvo limitada a uno o algunos espacios puntuales, desde la especificidad de sus contenidos. En este aspecto, el estudio indicó que, de las escuelas primarias de Córdoba, un 63% trabaja los contenidos de ESI desde diferentes espacios curriculares, evidenciando la transversalidad de su abordaje, un 23% combina ambas formas de trabajo y el 14 % restante, lo hace sólo desde áreas específicas<sup>44</sup>.

Ahora bien, estos datos explicitados son un indicio determinante para detenerse a pensar, entonces, qué sucede con el abordaje de la ESI como política pública, a 16 años de la sanción de la ley.

En primera instancia, de los datos obtenidos, se desprende que sólo un 63% aborda los contenidos de ESI. Desde aquí, ¿qué ocurre con el 37% restante? Si bien la información obtenida da cuenta de importantes avances respecto de la ESI, en las escuelas, aún continúan percibiéndose resistencias, recato y controversias que se encuentran enraizadas (como reflejan los porcentajes).

Continuando con el análisis, el 23% de ese total de docentes de la provincia expresa que trabaja - o cree trabajar- estos contenidos desde la transversalidad. Paralelamente, con esa información, converge un 14% de docentes que lo hace desde espacios curriculares puntuales, institucionándolos como áreas específicas que, en el saber docente cotidiano, se encuentran asociados a la ESI. Estos posicionamientos, inevitablemente, conducen a la tergiversación y

---

<sup>44</sup> Siendo Ciudadanía y Participación (2do ciclo) /Identidad y Convivencia (primer ciclo), Ciencias Naturales y Tecnología y Educación Física los espacios más preponderantes.

limitación de su abordaje que, muchas veces, recae en la omisión o silenciamiento de determinados temas, y más aún en el contexto de virtualidad en el que se enmarca esta investigación (como será explicitado en el capítulo siguiente a partir de los relatos de los entrevistados).

Los análisis efectuados permiten entrever que la transversalidad se encuentra enunciada pero que sigue generando tensiones que conducen a su supresión; evidenciando la carencia de un espíritu central de la ley y de su respectiva implementación.

A partir de lo examinado y tal como se expone en los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2008), las decisiones sobre cómo y desde qué aspectos trabajar la ESI se centraliza en contemplar “(...) entre otros factores, la etapa de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, sus necesidades, intereses y derechos, el nivel educativo y la formación y capacitación de los docentes para desarrollar esta tarea”. (p.14)

Prosiguiendo por esta línea, las temáticas priorizadas en el abordaje de estos contenidos se encuentran relacionados con los tópicos: “cuidado del cuerpo y la salud”, “expresión de emociones, sentimientos y afectos” y “vínculos saludables”<sup>45</sup>; oscilando entre un 85% y 95%; y los que siguen en escala (rondando el 70% en la inclusión de temas) están asociados a la “violencia de género”, el “aparato reproductor” y el “maltrato y abuso sexual”.

Por último, como fuera anticipado, otro de los aspectos relevantes desprendidos de este relevamiento que sostengo que es pertinente incorporar, tiene que ver con los obstáculos o dificultades (docentes e institucionales) y con los facilitadores que se interponen a diario en el abordaje de la ESI. Los datos arrojaron que, de los primeros, los que más prevalecen son el temor a la reacción de las familias al trabajar con temas puntuales y, paralelamente, los prejuicios que circulan en torno a ellos. Por otro lado, en lo referido a los estorbos –más bien referidos a lo institucional- se relacionan con la falta de tiempo para planificar colectivamente estos contenidos y, en menor medida, la carencia de espacios específicos en la propuesta curricular.

En lo concerniente a los facilitadores de esta tarea, los mismos estuvieron vinculados (de manera paralela) con la gran disponibilidad de material bibliográfico y de otros recursos –que no sólo proporcionan herramientas al personal educativo, sino que además funcionan

---

<sup>45</sup> No es mera casualidad que estas temáticas se relacionen estrechamente con los espacios curriculares específicos desde los cuales se trabaja a la ESI con mayor frecuencia y cotidianeidad.

como andamiaje del quehacer docente-, con la capacitación previa en ESI de docentes y/o directivos y con la realización de Jornadas de Formación Institucional.<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Sobre todo, expresan la significancia de la Jornada: “ESI, es parte de la vida, parte de la escuela” (previamente mencionada y analizada).

## Capítulo 3: La escolaridad y la modalidad remota

### 3.1 La educación frente al cierre de las instituciones educativas

La enseñanza a través de la modalidad remota, ha ocupado un rol protagónico en el ciclo lectivo 2020, marcando un antes y un después (no sólo en lo educativo, sino también en las distintas esferas sociales).

Más allá de la coyuntura que funciona como eje vertebrador de esta investigación, sostengo que es importante citar los aportes de Almirón y Porro (2014), quienes establecen que las sociedades actuales y sus respectivas actividades no pueden privarse de la injerencia y el rol preponderante de las nuevas tecnologías (denominadas TIC<sup>47</sup>) Las sociedades de hoy, se caracterizan por regirse a través de

organizaciones sociales que se basan, modifican y mantienen a través de las tecnologías de la información y el conocimiento, dando lugar a un modo particular de relaciones de producción y poder, configurando el mercado de trabajo, la cultura, la política, el Estado y el consumo. (2014, pp.17-18)

En este contexto pujante de desarrollo tecnológico – que avanza permanentemente a pasos agigantados- y frente a la crisis sanitaria que emergía a comienzos del 2020, las clases presenciales, como ya ha sido expuesto, se han suprimido en un escenario incierto e imprevisible que despertó inquietudes preocupantes por sus irreparables efectos sociales, económicos, personales y familiares. (Cabrera, 2020). En palabras de Sánchez Mendiola et al. (2020), “(...) la suspensión obligatoria de las clases en todos los niveles educativos, con el confinamiento en casa de estudiantes y profesores, ha creado una red de efectos múltiples en todos los actores del proceso educativo.” (p.3)

Primordialmente, se comenzó a reflexionar sobre qué rol debía ocupar la escuela frente a estas nuevas modalidades en las que, inevitablemente, era necesario priorizar algunos aspectos y rehusar otros. Desde este punto de análisis, Tarabini (2020), reflexiona que “(...) el cierre generalizado de todos los centros educativos a nivel presencial pone sobre la mesa una pregunta fundamental: ¿Para qué sirve la escuela? ¿Cuáles son y deben ser sus funciones en pleno siglo

---

<sup>47</sup> Tecnologías de la Información y la Comunicación (de ahora en adelante TIC o TICs).

XXI?” (p.146). La autora explicita que, si bien, en la actualidad, existen múltiples agentes socializadores<sup>48</sup>, aún frente a esta coyuntura, las escuelas representan un contexto institucional con intencionalidades meramente educativas que no pueden ser reemplazadas o sustituidas de forma mecánica por otros agentes sociales; por ende, su rol (más allá de lo que nos atravesase), es indelegable.

Por otro lado, estos nuevos modos de trabajo que tuvimos que adoptar inexcusablemente en lo escolar, han remarcado las disímiles posibilidades de acceso a los medios digitales y las brechas existentes respecto de las desigualdades sociales, culturales y económicas (Bravo García y Magis Rodríguez, 2020). En palabras del docente R., en su entrevista:

cuando supimos que la virtualidad iba a extenderse todo el ciclo lectivo, nos encontramos medio abrumados, porque en nuestra escuela (como en todas, claro), hay realidades muy delicadas, en las que, por ejemplo, quizás en una familia de 3 o 4 hijos, contaban con un solo dispositivo para realizar las actividades planteadas. Entonces, esto impedía en cierta forma el sostenimiento y acompañamiento del trabajo virtual, ya que la comunicación se veía obstaculizada y, por lo tanto, el trabajo diario también. (docente de Educación Física de la escuela, comunicación personal, 22 de marzo de 2022).

En este punto, es preciso poner en diálogo a los autores anteriormente mencionados junto con Almirón y Porro (2014), quienes, desde el mismo lugar de reflexión, analizan que “(...) la expansión de las TIC en el ámbito escolar, trajo consigo nuevas dificultades: la tan nombrada brecha digital, y la aparición de nuevos excluidos y nuevas zonas marginales (...)” (2014, p.19). Desde este lugar justamente reflexiona la entrevistada N., docente de la institución:

no pudimos exigir demasiado, en esta escuela y en este contexto, las desigualdades quedaron más que evidenciadas. Nos encontramos con grupos muy heterogéneos, pero demasiado; algunos tenían absolutamente todas las posibilidades (conexión, acceso, disponibilidad de espacios, acompañamiento familiar) y otros apenas podían utilizar un rato de Internet por el consumo de datos, entonces, en estas condiciones, fue muy difícil el

---

<sup>48</sup> Las familias, los grupos de pares, los medios de comunicación masiva, las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

trabajo 100% virtual. (docente de Artes Visuales de la institución, comunicación personal, 28 de marzo de 2022).

El fragmento de este relato da cuenta de la convergencia de una gran diversidad de situaciones intrínsecas a las pequeñas ciudades (como es el caso de San Francisco en Córdoba o de Rafaela en Santa Fe) muy disímiles a las que podrían haberse sucedido en las escuelas privadas o en las instituciones educativas públicas de grandes urbes cuyo acceso se encuentra elitizado por ubicación (radio) o exámenes de ingreso<sup>49</sup>.

En diálogo con la entrevista anterior, la docente P., también expresa su hastío, producto de las disímiles posibilidades de acceso que conllevó esta modalidad.

En este contexto (...) las desigualdades de acceso se vieron más que acentuadas en el día a día, asumiendo los docentes una doble responsabilidad por tener que responder a cada realidad puntual; sumado al cansancio que generó este tipo de trabajo plagado de tantos obstáculos. (docente de grado de la institución, comunicación personal, 23 de marzo de 2022).

La penuria, la prisa y el desconcierto que acarreó la crisis sanitaria de público conocimiento, como fuera anticipado en los capítulos anteriores, provocó el cierre repentino de las instituciones educativas como una medida para atenuar los efectos de la pandemia, afectando así al 94% de los/as estudiantes a nivel mundial (UNESCO, 2020). De esta manera, el principal e indelegable desafío de las escuelas en el ciclo lectivo 2020, ha sido sostener firmemente a la educación, a través del desarrollo de aprendizajes significativos. Frente a estas circunstancias, la mayoría de los/as docentes (más allá del nivel educativo) se encontró con el reto de generar sus propios espacios de aprendizajes para desempeñarse en los entornos virtuales y, paralelamente, afianzar el vínculo con sus estudiantes; responsabilizándose, a su vez, de enseñarles a desenvolverse en este tipo de espacios (Bonilla Guachamín, 2020), acompañando cada una de sus trayectorias; por cierto, particulares y muy dispares entre sí.

En tal sentido y en este contexto, “(...) el rol principal de los docentes adquiere mayor relevancia porque éstos, lejos de perder el control de su tarea educativa, deben pasar a actuar como guías para sus alumnos, reconfigurando su función (...)” (Almirón y Porro, 2014, p. 20).

---

<sup>49</sup> Como sucede en los colegios pre - universitarios de Córdoba.

Previo a esta coyuntura, la educación virtual o el uso de herramientas digitales estaban asociadas a la implementación de determinados recursos que complementarían el día a día de la educación tradicional, considerándolas “innovadoras” y motivadoras para los niños; justamente, por tratarse, -en ciertos espacios curriculares, en determinadas circunstancias puntuales y aisladas-, de la manipulación de recursos digitales en un breve lapso de tiempo.

Tras la contingencia sanitaria, en los diferentes países de América Latina, los gobiernos comenzaron a trabajar en la implementación de un conjunto de medidas para proporcionar a la población el acceso a la información oficial y a los servicios de educación a distancia y salud digital. (CEPAL, 2020).

En el transcurso del confinamiento, en lo educativo, han llevado a cabo distintas acciones diarias para que los/as estudiantes puedan continuar con sus clases desde sus hogares. Por ello, a partir de marzo del 2020, desde las respectivas realidades y posibilidades, en todas las instituciones educativas de nuestro país, las plataformas y medios digitales<sup>50</sup> comenzaron a ocupar un rol central en el quehacer diario del docente, los estudiantes y también de sus familias para acompañar este trabajoso desafío. En este sentido, la docente N., menciona que

en el transcurso de la modalidad remota, se descubrieron nuevas plataformas, programas, aplicaciones; las herramientas eran variadas, los canales de comunicación se multiplicaron, desde WhatsApp, mail, hasta la entrega de papel en la puerta de la casa de alumnos que no contaban con recursos. (docente de Artes Visuales y Jornada Extendida, comunicación personal, 28 de marzo de 2022).

Frente a esto, a fines de facilitar estas circunstancias y de lidiar con tales condiciones, en Argentina<sup>51</sup>, comenzaron a desarrollarse aplicaciones, contenidos y sitios web que no sólo contribuyeron a encontrar soluciones sanitarias<sup>52</sup> sino que también y fundamentalmente, priorizaron

---

<sup>50</sup> A partir de los relatos de los entrevistados, los recursos y plataformas mayormente utilizados fueron el correo electrónico, las videollamadas vía WhatsApp, las redes sociales (como la creación de un perfil en Instagram para que los/as estudiantes interactúen allí, por ejemplo), Google Meet, Google Classroom, Zoom, Padlet, Jamboard.

<sup>51</sup> En esta tarea, el Estado debió ocupar un rol indelegable. Por ello, trabajaron articuladamente el Ministerio de Salud de la Nación junto al Ministerio de Educación.

<sup>52</sup> Tales como las aplicaciones Cuidar y Mi Argentina.

el desarrollo de aquellos medios digitales que funcionaron como andamiaje para generar espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje<sup>53</sup>.

En lo que respecta puntualmente a la provincia de Córdoba, en este periodo de aislamiento y educación virtual, el Ministerio de Educación de la provincia, lanzó una plataforma online -que ha sido muy utilizada-, denominada “*Tu escuela en casa*”<sup>54</sup>, organizada en tres secciones: nivel inicial, nivel primario y nivel secundario. El objetivo de ésta, fue proporcionar un medio digital común para todas las escuelas, de fácil acceso, manejo y uso; ofreciendo material de diversa índole a través de la publicación semanal de secuencias didácticas, material interactivo, videos, actividades domiciliarias y propuestas dirigidas tanto a docentes como a estudiantes.

### **3.2 Los “efectos” de la virtualidad y el confinamiento**

Recientemente, se ha explicitado cómo se organizó el despliegue de la virtualidad en las instituciones educativas en el ciclo lectivo 2020, producto de la pandemia mundial. Paralelamente y como fuera adelantado, ha emergido la preocupación por las múltiples consecuencias acarreadas que, inevitablemente, han irrumpido en este contexto. Por tal motivo, a continuación, realizaré un análisis de ello.

Desde este enfoque de análisis, considero fundamental tomar los aportes de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020), quien establece que, al referir a la pandemia del COVID, es inevitable y, a su vez, necesario tener en cuenta los aspectos estructurales que se desprenden de esta crisis sanitaria y que, por tanto, se tornan impostergables de ser atendidas; tales como las desigualdades de acceso a los medios digitales<sup>55</sup> y de diversa índole en general.

Las brechas de acceso y uso de las tecnologías digitales han mostrado la grave situación de fragilidad en la que se encuentran muchos segmentos de por sí vulnerables de la

---

<sup>53</sup> El Ministerio de Educación, presentó la plataforma web “*Seguimos educando*”. El portal aglutinó material educativo con herramientas pedagógicas que contaba con una programación que transmitía contenido –por Radio Nacional, Paka Paka y Canal Encuentro- para el nivel inicial y primario por la mañana y para la educación secundaria y para docentes por la tarde. (para ampliar, véase <https://www.enacom.gob.ar/institucional/presentacion-del-portal-de-educacion-web-seguimos-educando-n2220> )

<sup>54</sup> Para conocer el sitio -que aún continúa vigente con distintas propuestas-, véase <https://tuescuelaencasa.isep-cba.edu.ar/>

<sup>55</sup> Según la CEPAL (2020), a nivel mundial, son abismales las diferencias en este aspecto. Por su parte, los países de América Latina están posicionados en un nivel de desarrollo intermedio respecto a otras regiones del mundo en términos de desarrollo de su ecosistema digital.

población (...) Estos segmentos están y estarán excluidos de las acciones que se adopten en materia de salud, educación y trabajo que utilicen como herramientas a las tecnologías digitales en la actual contingencia. (CEPAL, 2020, p. 3)

Desde este plano, la reciente citada Comisión, reflexiona que los países de América Latina y el Caribe, a raíz de sus particularidades y características económicas, sociales, culturales, educativas, etc.; tuvieron que enfrentar esta coyuntura emergente desde una posición más débil que el resto del mundo.

Este contexto y el despliegue de la virtualidad en distintas actividades sociales, amplió y acentuó estas fragilidades y las distintas formas de desigualdad “(...) de condiciones de familias, alumnado y profesores para hacer de la educación una herramienta de emancipación social” (Tarabini, 2020, p.147). Estas diferencias, sostiene la autora, no pueden explicarse únicamente desde lo digital, sino que tienen que analizarse desde una brecha de sentido y de desigualdad de condiciones en las que la escuela debe desenvolverse.

En esta perspectiva de análisis, se torna relevante reflexionar sobre la importancia de que, en los tiempos actuales, se deje de pensar en la universalización del acceso al mundo digital como una utopía y se vuelva una efectiva realidad, partiendo de las oportunidades, disponibilidad de recursos, plataformas, medios digitales instalados en las sociedades frente a la contingencia del COVID-19; debido a que “(...) el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no solo provee herramientas, medios, recursos y contenidos, sino, principalmente, entornos y ambientes que promueven interacciones y experiencias de interconexión e innovación educativa (...)” (Varguillas Carmona y Bravo Mancero, 2020, p. 220).

Volviendo a las consecuencias acarreadas por la virtualidad, Cabrera (2020), formuló una serie de interrogantes que se desprenden de esta coyuntura y que son vitales de considerar a corto y a largo plazo en nuestras sociedades y en lo concerniente al plano educativo específicamente;

¿Qué será del actual sistema de enseñanza? ¿Qué consecuencias deparará para los estudiantes el cierre escolar? ¿Se agrandará la desigualdad de oportunidades? ¿Aumentará la competitividad? ¿Cambiarán las relaciones personales y sociales? ¿La virtualidad se extenderá en el futuro o convivirá con nosotros de forma permanente? (p. 115)

Tomando como eje estas preguntas, es preciso reflexionar que una de las principales preocupaciones que preponderan en las sociedades desde la instauración de la pandemia y la consecuente virtualidad extendida a lo largo de todo el ciclo 2020 en nuestro país, radican no sólo en los efectos educativos y sociales, sino también en lo personal y emocional.

El reciente citado autor, realiza el análisis de una serie de testimonios que establecen como principales efectos de la virtualidad aquellos relacionados con la enfatización a nivel mundial de la ya nombrada brecha digital, la carencia de dispositivos tecnológicos adecuados en los hogares y la insuficiente formación de los padres para ayudar en las tareas escolares a sus hijos. A raíz de lo expuesto, desde la UNESCO (2020), expresan el desasosiego por la falta de preparación de padres (con niveles bajos de formación en lo académico y en el manejo de lo digital), sumado al desigual acceso a conexiones de internet en familias desfavorecidas; lo que dificulta aún más el acompañamiento de sus hijos. En consonancia con lo expuesto, así lo expresa la docente M. en su entrevista:

otro tema que también representó un gran obstáculo en este contexto fue que, en muchos casos, lamentablemente, afloraron las dificultades de algunas familias para acompañar a sus hijos, no sólo por no contar con los conocimientos suficientes para hacerlo, sino también porque algunos de ellos no están alfabetizados, entonces, imagínate la enorme dificultad que representó eso. En estos casos, tuvimos que acompañarlos más de cerca, porque era la única posibilidad que tenían frente a estas situaciones. (docente de grado de la escuela, comunicación personal, 21 de marzo de 2022).

En concordancia con lo explicitado y en esta línea de reflexión, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) en un informe<sup>56</sup> sobre el impacto del coronavirus, indica que, conforme los sistemas educativos se encauzan de manera masiva hacia lo digital y el aprendizaje en estas modalidades, la brecha digital en conectividad, acceso a dispositivos y niveles de habilidad se acentúa cada vez más; de manera tal que las familias favorecidas cuentan con más probabilidades de desarrollar mayores niveles de habilidad digital, mientras que, por el contrario, los/as estudiantes de familias más vulnerables pueden desarrollar menores habilidades; lo que

---

<sup>56</sup> Para ampliar, véase <https://oecdeditoday.com/education-responding-coronavirus-pandemic/>

implica que corren el riesgo de quedarse cada vez más atrás y de sentirse excluidos, (aún más frente a este tipo de entornos). A raíz de esto, la entrevistada S., enuncia que

las desigualdades quedaron al descubierto, más que en la normalidad, porque quedó en evidencia, por ejemplo, quiénes tenían total acceso a lo digital y quiénes, por el contrario, lo tenían más limitado. En algunos casos, muy puntuales por suerte, el acceso fue nulo y esto sinceramente nos chocó mucho. Como institución, hicimos todo lo que tuvimos al alcance para acompañar a cada niño en particular -como todo docente lo hace a diario-, pero en este contexto, sinceramente, agotamos los recursos. Llegamos al punto de llevar fotocopias a las casas que no tenían los recursos, aguardar unos días a que realicen las propuestas y luego retirarlas para su posterior corrección, cumpliendo a rajatabla con todos los protocolos vigentes<sup>57</sup> en ese entonces (docente de grado de la institución, comunicación personal, 30 de marzo de 2022)

En suma, el cierre de las escuelas y el respectivo asentamiento de la modalidad remota, trajeron consigo un gran cúmulo de profundos impactos en la sociedad en general (que excedieron al plano educativo pero que, inevitablemente, se vieron reflejados en él); relacionados al estrés, la ansiedad, los trastornos emocionales y alimenticios, así como también a la socialización y a las maneras de relacionarnos en tanto seres humanos; que se ven reflejados en la actualidad y seguirán perpetuándose, al menos, en el corto plazo debido a sus efectos pronunciados. En concordancia con esto, Linne (2021), analiza que “(...) con la pandemia, muchos estudiantes extrañan<sup>58</sup> el contacto cotidiano con compañeros, docentes y amistades, la socialización del aula y los recreos, abrazarse o simplemente sentir la presencia del otro.” (p.13). Frente a ello, el entrevistado R., analiza este tipo de consecuencias, reflexionando que “(...) el sedentarismo que implicó la virtualidad, generó un déficit en lo psicomotriz de los niños que hoy por hoy se nota mucho, y que seguramente, va a llevar mucho tiempo volver a recuperar.” (docente de la institución, comunicación personal 22 de marzo de 2022).

Desde este plano, la CEPAL (2020), expresa y analiza que “(...) los centros educativos también proporcionan seguridad alimentaria y cuidado a muchos niños, lo que permite a los padres

---

<sup>57</sup> Distanciamiento social de 2 mts., uso del barbijo – cubriendo nariz, boca y mentón- y, en los momentos más estrictos, también uso de máscara, higiene de manos constante (con alcohol al 70%), entre otros.

<sup>58</sup> Se dirige hablando en presente, debido a que el artículo fue escrito a mediados del 2021, en el transcurso de la pandemia.

tener tiempo para trabajar (...)” (p.11); por ello, cuando en nuestro país se estableció el cierre repentino de las instituciones educativas, los impactos acarreados trascendieron los efectos meramente educativos; debido a que los mismos, se vieron reflejados, a su vez, “(...) en la nutrición, el cuidado y la participación de los padres (especialmente de las mujeres) en el mercado laboral.” (op. cit., 2020, p.11)

De igual modo, refiere a que muchos cambios producidos bruscamente a raíz de la pandemia, serán estructurales en los próximos tiempos. En palabras textuales: “(...) la crisis del COVID-19 acelerará algunos cambios estructurales en curso en la última década, (...) aumentará la virtualización de las relaciones económicas y sociales; el teletrabajo prevalecerá en más industrias y regiones, y la digitalización avanzará aún más rápido.” (p.4) Asimismo y como puede deducirse a partir de este análisis, los impactos se verán reflejados en la población o en los sectores más vulnerables, tales como “(...) personas con problemas de salud subyacentes, adultos mayores, jóvenes desempleados, personas subempleadas, mujeres, trabajadores desprotegidos y trabajadores migrantes (...)” (CEPAL, 2020, p.5)

A partir de aquí, si bien muchas de las transformaciones serán concebidas - en el corto y largo plazo- como progresos y/o avances para las sociedades (significando un punto de inflexión), otras tantas estarán relacionadas con dificultades, problemáticas o impactos negativos que, inevitablemente, recaerán sobre los sectores sociales más desprotegidos; pronunciando cada vez más las desigualdades.

### **3.3 Debilidades y fortalezas del trabajo remoto**

En este apartado, cobran vital relevancia las voces de los diferentes entrevistados en el marco de la presente investigación que, a continuación, analizaré y pondré en diálogo con distintas investigaciones y autores.

En lo concerniente a la articulación entre medios digitales, virtualidad y educación, Benítez Larghi (2020), en una encuesta<sup>59</sup> llevada a cabo a distintos estudiantes, concluye que el 70 %, al utilizar medios o plataformas digitales, no logra alcanzar cuarenta minutos continuos de concentración, más de la mitad no consigue hacerlo por veinte minutos de corrido y el 25 % restante no llega a concentrarse por más de cinco minutos en una sola tarea virtual. Desde este análisis,

---

<sup>59</sup>Para ampliar, véase [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/118122/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/118122/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Linne (2021), reflexiona que “(...) esta condición de frenético multitasking que promueven las principales plataformas digitales resulta difícil de ser compatibilizada con la lógica escolar basada en la focalización en un solo tema y en un único estímulo” (p.6).

Frente a lo puntualizado, ésta fue una de las principales debilidades que los/as docentes (y el sistema educativo en su totalidad en esta modalidad) tuvieron que afrontar. Ante esto, la lógica escolar en la que tendían a desenvolverse y trabajar, tuvo que ser modificada drásticamente, a fines de equiparar y conjugar la modalidad virtual con lo educativo en este contexto; es decir, “(...) los países han optado por distintas estrategias para convertir de manera temporal y acelerada sus sistemas educativos presenciales en virtuales.” (Linne, 2020, p.14) En palabras de la docente M., en su entrevista:

cuando se determinó esta modalidad de trabajo, tuvimos que desestructurar los modos de trabajar que teníamos incorporados y reinventarnos (ya que, lógicamente, no podíamos hacerlo de la misma manera en este contexto virtual). Tuvimos que organizarnos en muchos aspectos, sobre todo, considerando la convergencia de desigualdades que tenemos dentro de cada aula, porque es una escuela en la que las diferencias se notan mucho. (docente de grado de la institución, comunicación personal, 21 de marzo de 2022).

Lo descrito hasta entonces, da pie para reflexionar que tanto directivos como docentes y estudiantes, en el transcurso del desarrollo de estas nuevas formas de trabajo, debieron enfrentar innumerables desafíos en los que se experimentaron múltiples alternativas a fines de volver más ameno y significativo el día a día escolar; entrecruzado por tanta vertiginosidad. Una de ellas, fue la introducción de actividades y elementos lúdicos en los procesos educativos que permitieran tornar más llevaderas las propuestas diarias. Desde aquí, Linne (2021), sostiene que “(...) bajo ciertas condiciones como acompañamiento docente y equipamiento tecnológico adecuado, la gamificación<sup>60</sup> mejora el rendimiento académico al incrementar la motivación, predisposición,

---

<sup>60</sup> Es una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados, ya sea para lograr aprendizajes más significativos de ciertos contenidos, mejorar alguna habilidad, o bien recompensar acciones concretas. En palabras textuales de Fernández Gubieda (2020), “la gamificación es una metodología de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito del aula con el fin de conseguir un mejor aprendizaje en los estudiantes” (p.34)

atención e integración (...)” (p.6). No obstante, como expresa S. en su entrevista, la diversidad de recursos y estrategias empleadas –que funcionaron como andamiaje a diario-, no fueron la solución ni permitieron el despliegue total y el aprovechamiento de las clases virtuales al máximo, porque nos encontramos con un panorama bastante desalentador en la virtualidad; los chicos estaban desanimados, desganados, muchos tristes, desilusionados por no poder estar presencialmente en la escuela, entonces eso repercutió fuerte en las clases diarias (por más que intentamos proponerles distintas actividades, desafíos, juegos; incluso actividades familiares). (docente de la institución, comunicación personal, 30 de marzo de 2022).

Fernández Gubieda (2020), autor anteriormente citado, alude a que las desventajas en este contexto se vieron asociadas al menor intercambio entre docentes y estudiantes (justamente, producto de esta modalidad virtual), el escaso dominio de saberes y habilidades informáticas y la baja motivación desprendida del cansancio y la incertidumbre. Desde este punto, Linne (2021), reflexiona que “(...) si en la enseñanza presencial es difícil estimular actitudes y emociones positivas que mejoren el rendimiento, a distancia esta tendencia se incrementa. A su vez, existe una mayor dispersión de los estudiantes, así como una sobrecarga de trabajo docente.” (p.15).

En diálogo con lo mencionado, es posible reflexionar que, frente a determinadas condiciones, el trabajo virtual disminuye y limita las oportunidades de contacto personal entre los diferentes agentes educativos, aunque no quita del todo el carácter humano (no obstante, tampoco puede “reemplazarlo”). Asimismo, este tipo de modalidades evidencia muchas limitaciones como el acceso a Internet, la falta de disponibilidad de lugares propicios, el no poseer dominio en el manejo de programas o plataformas digitales. (Vaguillas Carmona y Bravo Mancero, 2020). A raíz de lo expuesto y respecto de la institución seleccionada para la investigación, en las palabras de los entrevistados, se manifiestan algunas debilidades relevantes frente al trabajo remoto; así lo exponen las docentes de grado M. y P. en sus entrevistas:

como debilidades puedo nombrar (sobre todo en los comienzos) el poder lograr que todos estén conectados por cuestiones de horarios e internet, no todos contaban con acceso a internet y a los medios digitales al inicio de la pandemia. Desde la institución, se tomó la decisión de prestar, a aquellos estudiantes de bajos recursos, las netbook disponibles en la escuela con intenciones de garantizar los aprendizajes y acompañar a cada uno en su proceso. Fue un tiempo de repensar, repensarnos, evaluar nuestras prácticas, reinventar los

procesos de enseñanza y aprendizaje, adecuarnos a este nuevo escenario complejo e incierto. (docente de grado de la institución (M), comunicación personal, 21 de marzo de 2022)

En este contexto, me encontré con debilidades como el uso inmediato de lo digital (llamadas virtuales, plataformas, sitios online para realizar las clases) y las desigualdades de acceso que se vieron más que acentuadas en el día a día. (docente de grado de la institución (P), comunicación personal, 23 de marzo de 2022).

Otra de las desventajas en este contexto fue que, en el caso de algunos docentes, no pudieron conocer personalmente a sus alumnos (con todo lo que implica esta condición en la construcción de los vínculos educativos). A partir de aquí, la docente V., relata con desazón:

en el 2020 me pasó que una debilidad muy importante fue que no llegué a conocer a los chicos presencialmente<sup>61</sup> (...), entonces, esos primeros encuentros virtuales (para variar, al principio asincrónicos) fueron muy difíciles, el vínculo con los chicos fue bastante complicado de construir. Esto provocó que no se conectaran a mis clases o que no recibiera intercambios o evidencias de lo que yo proponía, se hizo muy difícil, para todos yo creo, y es sumamente entendible, porque no me conocían personalmente (y yo tampoco a ellos) y eso implica un montón en lo educativo... Además, tuvimos que responder a todo esto de la noche a la mañana, con escasos recursos y herramientas y sin tener en claro qué iba a suceder al día siguiente. El desconcierto por lo que pasaba fue un obstáculo muy grande también. (docente de Jornada Extendida de la institución, comunicación personal, 17 de marzo de 2022).

Sumado a lo explicitado hasta entonces, otros de los tantos obstáculos asociados a la virtualidad estuvieron relacionados mayormente con algunos espacios curriculares puntuales; justamente, por las características que cada uno de ellos presenta; viéndose mayormente perjudicados frente a estas modalidades. En tal sentido, el docente R., asegura que

---

<sup>61</sup> La docente V. expresó que no llegó a conocer personalmente a los/as estudiantes porque Jornada Extendida, a diferencia de la jornada común, comienza a principios de abril de cada ciclo lectivo y las instituciones educativas se cerraron a fines de marzo.

las debilidades principales en este contexto remoto fueron las desigualdades que se evidenciaron (que, por momentos, nos hacía sentir muy tristes al no saber cómo responder a ello). Y, respecto de mi área<sup>62</sup>, el principal obstáculo fue que, en esta materia, al ser muy práctica y la virtualidad, al ser tan sedentaria, me costó mucho organizar el trabajo, (...) el trabajo de materias especiales no fue tan diario y sistematizado como el caso de la docente de grado. Estas decisiones giraron en torno de lo más urgente y de los contenidos más importantes que podíamos impartir en este tipo de contextos. (docente de la institución, comunicación personal, 22 de marzo de 2022).

A raíz de este análisis, es evidente que algunas áreas se antepusieron por sobre otras, por lo que su abordaje se encontró completamente restringido y, en algunos casos, incluso omitido casi por completo. Esto puede vincularse con las dificultades que acarreó la modalidad remota, puntualmente, en lo concerniente a la implementación de la ESI en tanto contenido transversal (aspecto que será explicitado con mayor detenimiento en el último apartado de este capítulo).

Así como las dificultades fueron muchas (independientemente de las particularidades del entorno y de las características de la institución), paralelamente y frente a tantas perplejidades, las fortalezas también emergieron a raíz de esta coyuntura; por lo que se tornan totalmente relevantes de analizar. Desde este punto, la docente P., reflexiona que

el ser humano siempre puede responder a las contingencias que le surgen (risas). En nuestro caso, el hecho de poder realizar propuestas y planificaciones acordes a la situación; lo que nos ha dado la pauta de pensar cómo son nuestros currículos en tiempos normales y qué aspectos se deben revisar. (docente de la institución, comunicación personal, 23 de marzo de 2022).

En relación a esto, a su vez, la virtualidad, “(...) entre sus ventajas, permite a docentes y estudiantes vincularse desde otro lugar, desarrollando una cultura digital (...) además, permite centralizar el trabajo en un mismo sitio e incorporar con mayor facilidad recursos multimedia a las clases expositivas” (Linne, 2021, p.15). También, “(...) la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en educación, se caracteriza por el uso de hipermedios, la

---

<sup>62</sup> Educación Física

construcción de conocimientos, el aprendizaje centrado en el estudiante, la personalización y el docente facilitador.” (Vaguillas Carmona y Bravo Mancero, p.219, 2020)

Aunado a las ideas de estos autores, la entrevistada M., rescata “(...) como fortalezas el trabajo realizado en equipo, el apoyo y acompañamiento de las familias, el gran valor que tuvo cada uno de los/as estudiantes para afrontar este gran desafío pese al cansancio y agotamiento emocional.” (docente de grado de la institución, comunicación personal, 21 de marzo de 2022). Por otro lado, la docente V. alude a que

como fortalezas, puedo decir que, a pesar de todo, transcurriendo los meses de pandemia, se logró la sistematización del trabajo medianamente de manera ordenada y equitativa entre todos los docentes también, pero lamentablemente pudimos lograrlo llegando a finales del ciclo. (docente de Jornada Extendida, comunicación personal, 17 de marzo de 2022).

La virtualidad permite desplegar una serie de recursos y propuestas motivadoras que quizás, en plena presencialidad, no serían viables de implementar (al menos no de la misma manera que en la modalidad remota total); es por ello que la tecnología es una rica

herramienta didáctica dinámica, moderna, participativa e innovadora, que permite la interacción entre docente y participantes. Así mismo favorece el trabajo colaborativo entre los estudiantes, la comunicación entre el grupo, la motivación y la superación de limitaciones de allí que consideren al trabajo virtual como humanizador. (Vaguillas Carmona y Bravo Mancero, p.230, 2020).

Sumado a estos análisis y reflexiones, la entrevistada N., docente de Artes Visuales y Jornada Extendida, concluye que “(...) flexibilidad y adaptabilidad son dos palabras que para mí describen y sintetizan las fortalezas en este proceso de inmensos cambios.” (comunicación personal, 28 de marzo de 2022).

### **3.4 El trabajo colectivo y colaborativo en situación de emergencia**

A fines de complementar los apartados anteriores, en el presente, realizaré un breve análisis de la importancia que cobró el trabajo colectivo, horizontal y articulado entre los/as docentes de las instituciones; a raíz de esta nueva modalidad que se fue instaurando poco a poco.

Innumerables son las connotaciones que se desprenden del trabajo colectivo y colaborativo. Gros y Adrián (2004), lo describen como un proceso que requiere constante interacción entre las personas, frente a una determinada situación o de cara a la resolución de problemas, elaboración de proyectos o propuestas sobre un determinado tema. Allí, cada miembro tiene definido un rol específico que complementa el logro de aprendizajes compartidos, garantizando la efectividad de la actividad colaborativa. Por su parte, Roschelle y Teasley (1995), lo definen como “(...) una actividad coordinada y sincrónica, que surge como resultado de un intento continuo por construir y mantener una concepción compartida de un problema.” (p.70). Frente a lo mencionado, Vaillant (2016), reflexiona que

la docencia es un trabajo colectivo que involucra maestros y profesores que trabajan con los mismos grupos de alumnos. Esto tiene implicancias para la identidad de los docentes y para los procesos de desarrollo profesional. Los docentes son adultos que aprenden a través de procesos formales, pero también a través de mecanismos informales en los cuales interactúan, dialogan con sus pares, toman decisiones colectivas. Y es a partir de esas acciones colectivas que puede insertarse el aprendizaje profesional colaborativo. (p.6)

Entonces, aprender colaborativamente es claramente sinónimo de trabajar en conjunto distribuyendo los roles equitativamente; con intenciones de darle solución a un problema o abordar una tarea, persiguiendo un objetivo común, y procurando que no solamente el potencial individual, sino que todo el grupo, resulte fortalecido en pos de la meta perseguida (Calvo, 2014); debido a que es un proceso en el que cada individuo se enriquece mucho más que si trabajaría solo, producto de la interacción que se forja con los demás integrantes del grupo.

En otra línea de reflexión, aunque complementariamente con los aportes de los autores anteriormente citados, Almirón y Porro (2014) hablan de la necesidad de la reconfiguración del rol docente en los últimos tiempos para responder a las realidades emergentes. En sus análisis, citan a Díaz Barriga (2009), quien reflexiona, en sus investigaciones y escritos, que los/as docentes tienen que ubicarse en el rol de agentes mediadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de modo que conduzcan a los/as estudiantes a la construcción autónoma, crítica y significativa del conocimiento y a la adquisición de ciertas capacidades impostergables en la actualidad (tales como el aprender a aprender, la adquisición de una autonomía creciente y la aprehensión de capacidades, habilidades y aprendizajes para el desenvolvimiento en la vida diaria). Esto requiere,

ineludiblemente, que los/as docentes se apropien de nuevas competencias en su quehacer diario para transmitir las a sus estudiantes, tales como el trabajo en equipo entre colegas, la articulación de espacios curriculares y el desarrollo de nuevas habilidades. Aunado a lo señalado,

el aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado. (Vaillant, 2016, p.10)

En tal sentido, Roberts (2005), analiza y describe los beneficios desprendidos del trabajo colaborativo; clasificándolos en *académicos* (dado que permite la construcción activa y significativa del conocimiento), *sociales* (puesto que enfatiza los vínculos sociales por medio del desarrollo de habilidades comunicativas y personales en todo el grupo) y *psicológicos* (debido a que promueve el desarrollo de actitudes positivas y de la autoestima, por medio del trabajo con otros).<sup>63</sup>

Sumando a esto y desde aquí, Fernández Gubieda (2020), reflexiona que “(...) el aprendizaje colaborativo ayuda a entender de verdad el valor del trabajo en equipo” (p.39), ya sea en docentes, estudiantes o colegas de diversa índole.

En otro orden de cosas, los relatos desprendidos de las entrevistas realizadas, en absoluta relación con los antecedentes hilvanados, dan cuenta de la importancia que tuvo este aspecto para todos los agentes educativos en el transcurso del 2020. De tal modo, la docente S., reflexiona emotivamente que

pese a todas las dificultades, este tiempo y estas modalidades que se instalaron nos ayudaron a crecer y a aprender cosas nuevas a todos en absoluto. Por un lado, trabajamos de manera articulada completamente con todos los docentes (cuestión que hasta entonces, se veía bastante difícil de concretar, no digo imposible, pero sí complicado; pero, sin embargo, pudimos hacerlo)... surgieron cosas muy lindas y los resultados terminaron siendo muy buenos. (docente de grado de la institución, comunicación personal, 30 de marzo de 2022).

---

<sup>63</sup> Para ampliar, véase: Roberts, T. (2005). Computer-supported collaborative learning in higher education: An introduction.

Es así como, paralelamente, Fernández Gubieda (2020) expone con firmeza que

los equipos docentes colaborativos son un espacio privilegiado para el desarrollo profesional y la propia formación. Esta colaboración presenta las siguientes ventajas para los docentes: reduce tiempo de dedicación de cada docente, se comparten las decisiones y potencia la reflexión personal y grupal. (p. 40)

Continuando con lo recabado en las entrevistas, la docente M., desde el mismo plano de reflexión, opina que

en este contexto tan inestable e incierto, trabajar de manera interdisciplinaria favoreció el abordaje de los aprendizajes por parte de los estudiantes y permitió fortalecer nuestras prácticas. Todos aprendimos, de eso estamos seguros... y salimos fortalecidos, para prepararnos ante cualquier otra contingencia. (docente de grado de la institución, comunicación personal, 21 de marzo de 2022).

Asimismo, la entrevistada P., aludiendo al entorno condicionante de la pandemia y la virtualidad, analiza la vitalidad que tuvo esta organización para poder responder a ello, ya que

el hecho de trabajar de manera integrada nos permitió medianamente estar a la altura de la situación pandémica y virtual y, por sobre todo, personalizar la enseñanza a través del contacto con cada uno de los estudiantes (con algunos todo el tiempo y con otros de manera intermitente, según las posibilidades de cada uno, pero en contacto con todos al fin y al cabo). Esta forma, nos permitió intercalar modos de trabajo y complementarlos a la vez. Semanalmente, nos organizamos escribiendo propuestas para enviarles a los chicos directamente en un solo archivo, articulando las actividades y temas. (docente de grado de la institución, comunicación personal, 23 de marzo de 2022).

Por último y a partir del análisis efectuado, la docente de Jornada Extendida V., concluye que

el trabajo en forma articulada y holística con los otros docentes fue fundamental. En nuestro caso (refiriendo a Jornada Extendida), nos favoreció la comunicación con los chicos, el contacto con ellos y el vínculo que fuimos construyendo. Si hubiéramos trabajado cada uno

por su lado, hubiese sido muy difícil y agotador para todos. Además de que siempre el trabajo con otros enriquece y complementa, las posibilidades de la comunicación sincrónica y del uso de determinadas herramientas digitales se vieron muy limitadas por las particularidades y realidades de cada chico. No podíamos conectarnos con algunos sí y otros no, tratamos de responder a todos, como debe ser siempre la educación... y la articulación entre docentes, trabajos y espacios curriculares dio la posibilidad de remediar todo eso. (docente de la institución, comunicación personal, 17 de marzo de 2022).

En suma, lo realmente vital del trabajo colaborativo y colectivo en el quehacer docente tiene que ver con que “(...) quienes ejecutan este tipo de trabajos están en igualdad de condiciones, es decir la interdependencia de conocimientos y habilidades supone que no hay un único experto al cual seguir, sino que todos, quienes se encuentran en el grupo de trabajo, deben generar aportes para alcanzar el fin propuesto” (Molina y López, 2019, p.2), en este caso, este aspecto fue trascendental para que el trabajo virtual y remoto de la docencia pueda desarrollarse de la mejor manera posible.

### **3.5 La enseñanza de la ESI en contexto pandémico y virtual**

Si retomamos los primeros análisis del capítulo 1, podemos dar cuenta de la relevancia que se le otorgó a la Educación Sexual Integral en el transcurso de la presente investigación y, primordialmente, en este entorno atípico. A partir de ello, en este apartado, se articularán antecedentes relevantes junto a las entrevistas llevadas a cabo y con el análisis de algunas planificaciones de la institución educativa escogida para tal fin.

El objetivo de examinar algunas planificaciones en la modalidad remota tiene como objeto enriquecer el análisis de las entrevistas. En ambos casos y cada vez que se citan, se resguarda la identidad de los/as docentes involucrados a fines de no condicionar ni limitar la información obtenida. En el caso de las planificaciones, se analizaron algunas propuestas diarias – en las que se percibe la articulación entre espacios curriculares y docentes – el proyecto institucional de todo el ciclo lectivo 2020 (transversal a todos los grados) y un proyecto a corto plazo, relacionado con la exposición a las pantallas (específicamente para 5to y 6to grado de la institución). Las demás planificaciones analizadas solamente conjugan contenidos específicos de Matemática, Ciencias y Lengua; en algunos casos, articulando con Educación Física o Música o algún campo puntual de

Jornada Extendida -como Inglés y Literatura y TIC- desde algún aspecto de estos espacios curriculares “especiales” para complementar a las áreas más “centrales”.

A raíz de lo expuesto, Molina (2021), considera que “(...) pensar en la Educación Sexual Integral (ESI) en los contextos escolares actuales no puede dejar de lado las transformaciones desatadas a partir de la situación de pandemia / pospandemia (...)” (p.3). Por tal motivo, a continuación, se efectúan tales análisis.

En la escuela en cuestión, en los relatos de los entrevistados, se puede afirmar la existencia de un proyecto institucional abocado a la ESI<sup>64</sup> como contenido transversal a todos los espacios curriculares y niveles. Ahora bien, ¿Qué sucedió con ello en la modalidad virtual que trastocó rotundamente lo instaurado en la presencialidad? Como fuera examinado en los capítulos primeros, en este contexto que emergía- tan incierto y anómalo- en lo concerniente a lo educativo, debieron priorizarse algunos aspectos e, irremediablemente, descartar otros.

A su vez, de los relatos de los/as docentes partícipes de las entrevistas y a raíz de la pandemia, se interpreta la perentoria necesidad de reacomodar la forma de trabajo y las respectivas prioridades establecidas. Es así como, desde la institución, se decide elaborar un proyecto institucional (propio del 2020) en el que todos los/as docentes – independientemente del rol o cargo- colaboren y tengan injerencia en su escritura; a fines de intentar responder a la realidad emergente, pero también de trabajar articuladamente para lograrlo. A continuación, cito algunos fragmentos de su fundamentación que considero relevantes en el despliegue de esta investigación. Por un lado, se esclarecen las consideraciones a tener en cuenta al momento de redactar dicho proyecto, explicitando que

a partir de la lectura y análisis de los documentos pedagógicos, NAP<sup>65</sup>, DC<sup>66</sup> y sus propios DCI<sup>67</sup>, Aprendizajes y Contenidos Fundamentales y documentos de operativos de evaluación, se detallan algunas consideraciones al momento de confeccionar un instrumento orientativo para los alcances de aprendizajes al término del presente ciclo lectivo, en esta situación de excepcionalidad (Aislamiento preventivo y obligatorio por

---

<sup>64</sup> Que, según mencionan los/as docentes, se revisa y reescribe año a año a partir de las situaciones o realidades emergentes.

<sup>65</sup> Núcleos de aprendizajes prioritarios.

<sup>66</sup> Diseño curricular.

<sup>67</sup> Documentos de acompañamiento institucional.

Covid-19. Decreto N° 297/2020) en el marco del presente y del posible futuro de presencialidad.<sup>68</sup>

De esta manera, se pueden entrever los aspectos priorizados en tal ciclo lectivo, mencionando y analizando allí que

la integración<sup>69</sup> facilitará comprender la complejidad, la multicausalidad y las distintas perspectivas, como principios de explicación del mundo en el que actuamos, por eso, atendiendo a las necesidades del contexto consideramos pertinente abordar contenidos y aprendizajes desde las siguientes modalidades: taller, proyecto y laboratorio que permitan espacios para hacer, producir, convivir, emprender, experimentar de manera colaborativa, desarrollando aprendizajes efectivos sobre la realidad. (fragmento de la fundamentación del proyecto institucional 2020).

En lo concerniente a la ESI, en el reciente mencionado proyecto del 2020, se detallan las distintas dimensiones<sup>70</sup> establecidas por la Ley Nacional y, dentro de cada una de ellas, los distintos contenidos y/o aspectos a trabajar. Sin embargo, éstos, se puntualizan de manera “aislada”<sup>71</sup>; es decir, sin guardar relación con los demás espacios curriculares (dejando de lado su transversalidad). Del mismo modo, en las entrevistas realizadas, no todos/as los/as docentes mencionan y dan cuenta de la existencia del abordaje de este contenido de manera institucional<sup>72</sup>; lo que implica que coexisten algunas contrariedades en torno a ello y, aún más, frente a estas características de la modalidad remota. Por un lado, la docente S., alude a que

ESI es el proyecto más relevante que tenemos y del que no podemos prescindir. Si bien la virtualidad trastocó absolutamente todo lo que teníamos pensado y condicionó lo que habíamos previsto, intentamos medianamente estar a la altura de los proyectos. A ESI, por ejemplo, en esta modalidad, la trabajamos por el lado de las emociones más que nada, las

---

<sup>68</sup> Fragmento extraído textualmente de la fundamentación del proyecto institucional (2020) de la escuela seleccionada.

<sup>69</sup> Refiere a la integración entre docentes y articulación entre espacios curriculares.

<sup>70</sup> Ejercer nuestros derechos, respetar la diversidad, reconocer distintos modos de vida, cuidar el cuerpo y la salud y valorar la afectividad.

<sup>71</sup> Se pormenorizan en un cuadro de doble entrada en el que se entrecruza cada espacio curricular por separado – tales como Educación Sexual Integral – con sus aprendizajes y contenidos.

<sup>72</sup> Se mencionan los proyectos áulicos y los institucionales: Oralidad, lectura y escritura, Matemática, uso de TIC, Educación Vial, pero, en el caso del de ESI, es el único proyecto que, en algunos casos, se omite en los relatos.

demás dimensiones quedaron bastante relegadas. (docente de grado de la institución, comunicación personal, 30 de marzo de 2022).

Aunado a estas reflexiones, la docente N. de Jornada Extendida y Artes Visuales, coincide con las reflexiones anteriores, manifestando que

sinceramente, estuvimos bastante distanciados de los proyectos institucionales. Como equipo docente y directivo, buscamos priorizar los aspectos más importantes de la escolaridad; no tanto los contenidos, sino más bien el vínculo con los niños (que, de hecho, con algunos no nos pudimos conocer personalmente, sino a través de las pantallas) y lo emocional. Los contenidos de ESI se abordaron por ese lado, pero no desde todas sus dimensiones o aristas como se propone. (docente de la institución, comunicación personal, 28 de marzo de 2022).

Por otro lado, aunque no tan alejadas de las reflexiones anteriores, el docente R., alude con franqueza que

en este contexto, puedo afirmar que los contenidos de ESI no se han trabajado lo suficiente, sí hubo algunas propuestas desde la docente del grado (abocadas a las emociones, la afectividad y la parte sentimental que estuvo muy a flor de piel en este contexto), pero desde mi área no pudimos evidenciar el trabajo con este contenido. Consideramos que no eran espacios acordes y el contexto no era propicio para trabajar estas cuestiones que sí pueden abordarse dentro del aula y de manera presencial<sup>73</sup>. (docente de Educación Física, comunicación personal, 22 de marzo de 2022).

Paralelo a estas reflexiones, otro testimonio (de la docente V.), da cuenta de lo sucedido con el proyecto institucional de ESI en la virtualidad; expresando en su relato con sinceridad

---

<sup>73</sup> Estas expresiones de R. sirvieron como puntapié para continuar indagando en la entrevista respecto de las decisiones sobre el trabajo con los contenidos de ESI en la virtualidad. Al referir a que “el contexto no era propicio”, aclaró que, los niños, estando en sus hogares y trabajando de manera virtual, podían malinterpretar o distorsionar muchos aspectos desprendidos de la ESI. Por eso, explicitó que, por decisiones institucionales, algunos contenidos del currículum – sobre todo, aquellos más abocados a lo biológico- decidieron postergarse hasta retornar a la presencialidad, por tanto, resultaron excluidos de las propuestas escolares diarias; dado que la virtualidad terminó extendiéndose a lo largo de todo el ciclo lectivo 2020. Más adelante, cito y analizo este aspecto a partir de un relato completo de una situación puntual que lo ejemplifica.

(entremezclado con risas nerviosas) que no tiene muy en claro<sup>74</sup> cuáles son los proyectos institucionales, pero sabe

que se van modificando según el contexto y las realidades que se evidencian. Muchos de ellos, considero que están alejados de lo que podemos proponer desde Jornada Extendida, como que se focalizan más en la docente del grado. Los que más se trabajan y profundizan son el que abarca lectura, escritura y Matemática y el de ESI. Este último me parece el más importante porque desde la escuela tenemos que generar los espacios de trabajo alrededor de este contenido que atraviesa a todas las áreas, pero como te comentaba, por lo general, se delega todo a la docente de grado o a lo sumo, a alguna de las áreas especiales (...) honestamente te digo... en este contexto, estuvimos muy distantes de los proyectos institucionales (...), no por querer esquivarlos, sino porque el mismo contexto y su respectiva organización nos lo impedían. (docente de Jornada Extendida, comunicación personal, 17 de marzo de 2022).

La dilucidación que puede efectuarse frente a estos análisis radica en que, lastimosamente, los contenidos de ESI han quedado bastante apartados- aunque no excluidos del todo- en este contexto inédito. Ahora bien, ¿Bajo qué fundamentos pedagógicos, didácticos y educativos fueron tomadas tales decisiones? ¿Para cuándo fueron postergados estos contenidos si la virtualidad se prolongó a lo largo de todo el ciclo lectivo? Lo desarrollado hasta entonces permite deducir que no se han tomado las decisiones didácticas, curriculares y educativas específicas frente a estos contenidos en la virtualidad – al menos de manera explícita, como pudiera haberse hecho con la reestructuración del proyecto específico de ESI-.

Desde estos interrogantes que merodean en el transcurso de este estudio, retomo a la autora Molina (2021), quien, a partir de un proyecto de investigación<sup>75</sup>, analiza distintas situaciones y/o decisiones inherentes a la ESI en tiempos de COVID – 19, desde el cual se indaga qué lugar ocupó realmente la ESI y los sentidos que estos contenidos adquirieron en tiempos de pandemia,

---

<sup>74</sup> Aclara que esto es así porque, al ser de Jornada Extendida, se sienten ajenos a muchas propuestas o proyectos institucionales, en los cuales no tienen injerencia o se les otorga escasa participación.

<sup>75</sup> Denominado “La educación sexual integral en la trama institucional y política de Córdoba”. Período 2019-2023. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

delimitando las siguientes preguntas “(...) ¿Es prioridad la ESI? Desde una perspectiva de transversalidad de la ESI, ¿cómo es posible suspenderla?” (p.4)<sup>76</sup>

Indudablemente, muchos aspectos de la ESI – como analizan los autores citados y como puede deducirse a partir del entrecruzamiento de las entrevistas realizadas-, fueron postergados o directamente omitidos, en muchos casos, como ya fue adelantado anteriormente, para no generar “distorsiones” o “confusiones” respecto de algunos temas. Para ejemplificar esto, cito un relato puntual de una de las docentes de grado entrevistadas, quien abiertamente narra lo sucedido en una situación puntual con un contenido específico de la ESI, desde su dimensión biológica:

en la virtualidad, desde el equipo directivo, nos sugirieron que “ciertos temas” (como el caso del sistema reproductor femenino y masculino, que refiere a la parte más biológica de la ESI) no sean trabajados en videollamadas para no generar distorsiones, confusiones o preocupaciones en las familias sobre cómo se explica, desde el fundamento de que “la virtualidad podría entorpecer las explicaciones y transmitir información errónea o confusa”. Yo me quedé bastante asombrada por la decisión, pero tuve que acatarla y me quedé pensando en que estas cosas no tienen que pasar, porque estamos transmitiendo conocimientos también con esas decisiones y, si bien era todo muy nuevo lo de la virtualidad, sostengo que debía haberse trabajado como los demás contenidos. Entonces, en ese tema, grabé un video explicativo y se lo envié a las familias, junto con el archivo para realizar las actividades. (docente de grado de la institución, comunicación personal, 21 de marzo de 2022).

A partir de este evento considero relevante recuperar la noción de pánico moral (Cohen, 2009) como categoría analítica para explicar lo sucedido en la virtualidad con los contenidos de la ESI. El autor alude con este término a que “(...) de vez en cuando, las sociedades parecen estar sujetas a períodos de pánico moral. Ello supone que una condición, episodio, persona o grupo de personas emergen y son definidos como una amenaza para los valores e intereses sociales (...)” (citado en Hunt 1997: 630); la relación con la ESI surge a partir del material obtenido en las entrevistas que permite dar cuenta de que las plataformas virtuales de enseñanza que se utilizaron

---

<sup>76</sup> Frente a este análisis, considero pertinente volver a mencionar los aportes – citados en el capítulo 1- de González y Florentin (2020); autoras que, en este contexto inédito, toman a la ESI como una oportunidad de abordaje frente a tantas adversidades. Para ampliar, véase <https://www.aacademica.org/000-007/240>

en esta modalidad<sup>77</sup> han exacerbado y acrecentado el miedo de instituciones, directivos y docentes a las repercusiones y visiones retorcidas que podrían haber producido tales contenidos especialmente en las familias; considerándolos una verdadera amenaza.

Para entender esta cuestión, es necesario recordar debates recientes sobre la Educación Sexual Integral donde sectores conservadores aglutinados en iniciativas como *#conmishijosnotemetas* reclamaban en términos de propiedad (contrapuesta a la perspectiva de derechos de niñas, niños y adolescentes) que los contenidos sobre sexualidad no fueran enseñados por el Estado y quedaran en un ámbito privado - familiar. Este reclamo se materializó durante todo 2018 y 2019 en forma de cartas documentos y otras estrategias intimidatorias a las instituciones que significó, en muchas de ellas, la imposición de una "cultura del miedo" (a la reacción de las familias - conservadoras y/o desinformadas-) en torno a la enseñanza de los contenidos de la ESI, especialmente a los ejes de diversidad y perspectiva de género.<sup>78</sup>

El último testimonio, aunado a los demás relatos, el análisis de las entrevistas de los/as docentes de la institución y de los proyectos y planificaciones mencionados, evidencian visiblemente lo sucedido con la ESI en la virtualidad; frente a esta nueva coyuntura a la que tuvimos que amoldarnos rápidamente, sin preparación previa y con la incertidumbre de no tener en claro qué sucedería a lo largo del ciclo lectivo en cuestión. A partir de aquí y frente a lo recabado en tales análisis, considero relevante citar otro aporte interesante de Molina (2021), quien contrasta lo sucedido con el abordaje de la ESI en pandemia en distintas escuelas, remarcando las diferencias evidenciadas entre aquellas instituciones que desde siempre sostuvieron trabajos continuos, articulados y holísticos respecto de estos contenidos, en contraposición con aquellas que limitan su abordaje a determinados espacios curriculares o situaciones puntuales. Este análisis, expresa la autora, permite entrever que tales accionares se trasladaron al plano virtual, reproduciendo los modos en los que acostumbran a trabajar normalmente.

Claramente, donde ya había equipos docentes con una trayectoria relativamente consolidada en trabajar la ESI, los proyectos de educación sexual se sostuvieron y reinventaron en la nueva trama de pandemia / pospandemia. Donde aún la ESI se mantenía

---

<sup>77</sup> Refiero a la virtualidad.

<sup>78</sup> Para ampliar estos posicionamientos conservadores hacia la ESI, véase: González Vélez, A. Castro, L. Burneo Salazar, C. Motta, A. Amat y León, O. (2018). *Develando la retórica del miedo de los fundamentalismos. La campaña "con mis hijos no te metas" en Colombia, Ecuador y Perú.*

ligada a ciertos espacios curriculares, actividades puntuales o docentes en particular, las alteraciones en la escolarización desatadas en la pandemia suspendieron o debilitaron el desarrollo de la ESI. Es decir, tal como sucedió en relación a otros planos o ejes de las desigualdades educativas, en relación a la implementación de la ESI, dónde está o estaba acotada, encapsulada, limitada, se vio suspendida o relegada con mayor facilidad. (Molina, 2021, p.4)

En este sentido y sumándome a las reflexiones de la autora, retomo los interrogantes desde los que se posiciona para recapacitar frente a tales circunstancias y decisiones sobre la ESI: “(...) ¿Qué pasó o qué pasa con el derecho a recibir educación sexual integral plasmado en la Ley 26.150? ¿Qué acciones emprendió/emprende el Estado ante estas circunstancias? ¿Qué decisiones tomaron / toman los equipos de gestión institucional? (...)” (op. cit., 2021, p.4).

Focalizándome en la institución educativa seleccionada y a partir del material empírico analizado es posible concluir que, puntualmente allí, los contenidos de ESI en la modalidad virtual se ubicaron en un segundo plano constantemente. El derecho a recibir Educación Sexual Integral se vio perjudicado casi por completo, dado que su abordaje estuvo prácticamente suspendido; en las entrevistas y en las planificaciones fue posible constatarlo. Asimismo, si bien los/as docentes y directivos de la institución aseguran la existencia de un proyecto institucional de ESI (que se revisa año a año) y argumentan haber llevado a cabo acciones institucionales centradas en estrategias pedagógico – didácticas para dar respuesta a la situación pandémica y su consecuente modalidad remota, en la práctica diaria, en el intercambio realizado en las entrevistas y en lo explícito de los/as docentes<sup>79</sup> se documentan contradicciones. A modo de ejemplo, en anexo, se adjunta una planificación en la que se explicitan actividades específicas de algunos espacios curriculares especiales y de Jornada Extendida pero que no se percibe el abordaje de la ESI (desde ninguna de sus dimensiones) ni se evidencia la articulación de contenidos que aseguraron realizar los/as docentes en las entrevistas<sup>80</sup>.

En los comienzos del ciclo lectivo 2020, en la institución educativa estudiada, la delimitación del proyecto institucional específico para dicho año se propuso como objetivo principal la organización de los contenidos prioritarios y transversales mediante proyectos que

---

<sup>79</sup> Como es el caso de las planificaciones, el proyecto sobre la virtualidad y el proyecto institucional del 2020 puntualmente.

<sup>80</sup> Si bien es un ejemplo, en el común del cuerpo de planificaciones analizados se percibe este modelo de trabajo.

prioricen un conocimiento contextualizado y que adquieran mayor significatividad en dicho entorno. Para tal fin, el objetivo central estuvo focalizado en la articulación de los espacios curriculares, bajo el fundamento de que los currículos integrados son terreno fértil para tratar problemas sociales complejos, precisamente cuando es insuficiente su abordaje desde recortes disciplinarios. Desde aquí, los temas transversales – como la ESI- o ejes organizadores de proyectos que reorganizan contenidos conjugando diversas disciplinas, son ejemplo de este modo de organización curricular.<sup>81</sup> No obstante, las prioridades estuvieron abocadas hacia los espacios curriculares “principales”<sup>82</sup> (de manera medianamente articulada) y, en menor proporción, hacia algunas materias especiales y de Jornada Extendida. Así lo expresan algunos/as docentes en sus entrevistas:

A menudo, organizo mi trabajo a través el despliegue de secuencias didácticas o proyectos y, en menor medida, de talleres (que, por lo general, se focalizan en una determinada temática y es un trabajo articulado con distintas áreas, con énfasis en Lengua, las Ciencias, Matemática y en las que tienen fuerte influencia las materias especiales, como arte, por ejemplo). Al elaborar las propuestas áulicas, en primera instancia, me propongo como objetivo principal garantizar procesos de aprendizajes que le permitan al estudiante desarrollar el pensamiento crítico, la resolución de problemas, es decir el desarrollo de las capacidades fundamentales. (docente M., comunicación personal, 21 de marzo de 2022).

En la virtualidad, prioricé los aspectos indelegables tales como la articulación de espacios curriculares principales y el desarrollo de propuestas que sean motivadoras para los niños y que, además, le encuentren su verdadero sentido. A diario, traté de incorporar lo estipulado en el proyecto institucional que elaboramos a través de Drive de manera colectiva con el equipo docente y directivo para tratar de articular algunas áreas. (docente P., comunicación personal, 23 de marzo de 2022).

Siempre procuro que mi metodología de trabajo se organice a partir de un eje problematizador o situación puntual que sea el puntapié para desarrollar los temas. Trato de ir vinculando los contenidos de las diferentes áreas para desarrollar aprendizajes

---

<sup>81</sup> Para ampliar, véase Ministerio de Educación (2010) *Entre directores de escuela primaria. El trabajo del director en las relaciones con la comunidad.*

<sup>82</sup> Lengua, Matemática y las Ciencias.

significativos y con un sentido específico. A la selección de contenidos la realizo a partir de lo propuesto por el Diseño Curricular y luego, con las docentes paralelas de las demás divisiones (porque contamos con “A” y “B” y, en algunos casos, también “C”), entonces, acordamos los contenidos prioritarios, los modos de trabajo a corto y largo plazo (que pueden ser secuencias, proyectos o talleres) y desde ahí, cada docente realiza las adaptaciones correspondientes al grupo de estudiantes porque, como sabemos, todos son muy distintos entre sí y debemos tenerlo en cuenta al momento de organizar las clases. (docente S., comunicación personal, 30 de marzo de 2022).

Frente a lo expuesto, los contenidos transversales (habiendo en esta escuela proyectos institucionales específicos de los mismos) pasaron desapercibidos y la articulación propuesta por el proyecto institucional se vio incumplida; lo que implica que, a comienzos del ciclo, lo esbozado en las decisiones institucionales, con el paso de los meses, se vio desdibujado. Incluso, mucho de lo planteado allí se prolongó hacia el ciclo lectivo entrante; por lo que no todos los propósitos pensados pudieron concretarse finalmente.

Continuando con la ESI, en las voces de los/as entrevistados es posible identificar una coincidencia en relación a algunos aspectos. Uno de ellos tiene que ver con las capacitaciones que exige la Ley 26.150. En relación a ello, como ya fuera analizado anteriormente, los/as docentes sostienen que no se encuentran totalmente preparados para trabajar la Educación Sexual Integral (y mucho menos en el contexto inédito del 2020), aunque son conscientes de la relevancia del abordaje de tales contenidos. Por su parte, algunos expresan que se capacitan si la misma institución educativa ofrece propuestas dentro / fuera de la escuela o si lo exigen los directivos. Otros, directamente admiten no hacerlo – aunque en sus relatos hagan una autocrítica-; por lo que su relación con la ESI se percibe aún más distante. Y, en menor medida, coexisten aquellos/as docentes que se capacitan por su propia voluntad sobre los temas pero que también dan cuenta de la prevalencia de ciertos temores al momento de trabajarlos. En las voces de los/as entrevistados/as puede reflejarse la coexistencia de diversos posicionamientos respecto de las capacitaciones sobre ESI.

Volviendo a la ESI y a lo que me preguntás por las capacitaciones, claro que lo hago, de manera institucional nos exigen las capacitaciones y también por mi parte personal y profesional; es un contenido que recién en estos últimos años se está solidificando en las

escuelas y además tenemos responsabilidad de darlo, todas las docentes, es transversal. No debemos limitar su abordaje a un espacio curricular específico o situación, siempre debe trabajarse y, desde un proyecto institucional en el que los objetivos, criterios, propósitos están explícitamente definidos, se hace mucho más fácil. (docente S., comunicación personal, 30 de marzo de 2022).

En cuanto a ESI (...) hemos hecho muchas capacitaciones, pero más allá de eso, hay un tema de lo que uno desarrolla en donde muchas veces la inquietud de los alumnos o los aspectos que se tratan salen fuera de la estructura de lo que uno está capacitado, entonces sostengo que, por mi parte, no siempre estoy a la altura de dar respuesta a todo lo que emerge sobre ESI. (docente R., comunicación personal, 22 de marzo de 2022).

En parte, de estos análisis pueden interpretarse las decisiones institucionales de dejar a un lado la transversalidad que requieren los contenidos de ESI, dado que de las entrevistas y del propio cuerpo de planificaciones se desprende la preponderancia de un abordaje nulo o sumamente limitado; acotado a espacios curriculares específicos, en el que se antepusieron mayormente los aspectos biológicos y emocionales (en relación a las áreas “principales”).

En otro orden de cosas, en lo referido a los proyectos institucionales para dicho periodo, uno de los objetivos centrales fue la puesta en marcha de reestructuraciones conforme la situación pandémica y virtual avanzase, para intentar dar respuesta a ello y sobrellevar esta coyuntura de la mejor manera posible. Sin embargo, es preciso explicitar, a partir de lo analizado, que en ninguno de los proyectos presentados estos reajustes se llevaron a cabo -con énfasis en el de ESI puntualmente y en el proyecto en común del 2020 realizado por todos/as los/as docentes en el que se incluyeron todos los espacios curriculares, incluso los transversales-.

Nuevamente, las decisiones institucionales esclarecieron de qué manera y hacia dónde estuvieron enfocadas las prioridades para el atípico ciclo lectivo 2020.

## Consideraciones finales

El desarrollo de la presente tesis permitió llevar a cabo un análisis de lo que sucede con el abordaje de la Educación Sexual Integral en el nivel primario en términos generales, y lo que específicamente aconteció en el período de “pandemia” y virtualidad en una escuela primaria pública de la ciudad de San Francisco, Córdoba. Si bien la Ley 26.150 es una gran conquista en materia de derechos, producto de verdaderas luchas que resultaron históricas (Jelin, 2011), a 16 años de su sanción, la implementación de la Educación Sexual Integral -en términos de política pública educativa- continúa siendo un tema pendiente (Cravero et al, 2020).

El eje central de este trabajo fueron los contenidos; fundamentalmente en diálogo con el contexto del ciclo lectivo 2020 en el que la educación se vio totalmente trastocada debido a las características infrecuentes que excedieron lo académico y trascendieron lo edilicio; instalándose en lo doméstico (Dussel, 2020). Estos rasgos se establecieron paulatinamente, aunque con firmeza; dado que se prolongaron a lo largo de todo el ciclo lectivo en cuestión e, indefectiblemente, condicionaron su respectivo desarrollo. Por ello, se trabajó a partir de la re-construcción que los/as docentes realizaron en situación de entrevista sobre la implementación de determinados contenidos (“transversales”) en circunstancias de virtualidad, así como de los documentos oficiales de la institución e instancias gubernamentales.

A lo largo de la escritura, se fueron conjugando los aportes de distintos autores que resultaron cruciales para sustentar y tensionar las diferentes perspectivas de lo investigado, la lectura de lo establecido en los lineamientos nacionales y provinciales vigentes<sup>83</sup> junto con lo adquirido del trabajo de campo y los análisis desprendidos de ello; permitiendo construir interesantes conclusiones respecto de los objetivos planteados para tal estudio.

Uno de los aspectos centrales -que se puntualiza con mayor énfasis en el primer capítulo pero que se sostiene a lo largo de todo el trabajo- fue la interpretación crítica y minuciosa de la Ley Nacional 26.150 de ESI, sancionada en octubre de 2006, como respaldo legal primordial, en la que se determina su carácter de derecho y transversalidad, delimitando las dimensiones que contempla para su abordaje. A su vez, esta normativa, establece como objetivos principales para todos los establecimientos educativos en sus distintos niveles, gestiones y modalidades la incorporación de la Educación Sexual Integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación

---

<sup>83</sup> Puntualmente de la provincia de Córdoba.

armónica, equilibrada y permanente de las personas, la aseguración de la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la Educación Sexual Integral (lo que exige la capacitación permanente de los/as docentes), la promoción de actitudes responsables ante la sexualidad, la prevención de los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular y el fomento de una igualdad de trato y de oportunidades para varones y mujeres. (Ley 26.150, art. 3, 2006). Como pudo explicitarse en el trabajo, en líneas generales, la sanción de esta ley

impuso la obligatoriedad de la educación sexual en las escuelas. A partir de ella se incorporó el respeto a los derechos humanos y se aseguraron condiciones de igualdad entre varones y mujeres. Surgió como producto de luchas de movimientos sociales, conjuntamente con otras leyes que prescriben y hacen imprescindible el tratamiento de temas relacionados con la sexualidad integral en el ámbito educativo. (Gangli, 2020, p.1)

Desde un posicionamiento retrospectivo y retomando los objetivos planteados en la ley en relación a lo examinado y obtenido en este estudio, aunque son realmente notorios los progresos en materia de ESI (en los planos sociales, escolares, familiares), pareciera impensado que todavía se entrevean aspectos en pugna o que generen litigios al momento de trabajarse en las aulas. (Morgade, 2006; Romero, 2016; Arrubia, 2018). Sumado a ello, como fue posible analizar e inferir en la delimitación de los capítulos y a partir de las voces de las personas entrevistadas, la virtualidad y el traslado de la escuela a los hogares provocaron una especie de retroceso, distorsión y/o intrincación respecto de algunas cuestiones sobre la ESI; acentuándose, de tal manera, en esta modalidad. En este sentido, se documentó cómo la virtualidad potencia el pánico moral (Cohen, 2009) en torno a la enseñanza de temas de sexualidad. Para entender este fenómeno social, se relacionó con las tensiones y dificultades de implementación propias del nivel primario y el papel de algunas familias que coloca a las instituciones educativas en posiciones defensivas que, muchas veces, conducen directamente a la anulación de dichos contenidos o a la obturación de la integralidad y transversalidad inherentes a la Ley 26150.

La modalidad virtual condicionó tajantemente el trabajo de los/as docentes, dado que las características instauradas resultaron completamente diferentes a las habituales. A raíz de ello, de manera paralela, emergió una preocupación que atravesó por completo a las instituciones educativas y que, por consiguiente, también resultó limitante: las desigualdades de acceso a Internet

y a los medios digitales y, por consiguiente, la pronunciación de esta respectiva brecha. (Almirón y Porro, 2014; Bravo García y Magis Rodríguez, 2020; CEPAL, 2020).

Todas estas cuestiones, sumadas al cúmulo indescriptible de sentires frente a la incertidumbre desprendida de la coyuntura que tomaba cada vez mayor fuerza, convergieron en el día a día de la cotidianeidad escolar; delimitando un escenario demasiado turbulento para todos los agentes educativos. En la escuela seleccionada para llevar a cabo esta investigación, el material empírico recabado y las reflexiones construidas dan cuenta de este aspecto como una de las principales preocupaciones con las que los/as docentes tuvieron que lidiar.

Ahora bien, frente a lo explicitado, las voces de los entrevistados/as permiten vislumbrar que puntualmente el abordaje de la ESI se vio limitado frente a estas peculiaridades, por tratarse de contenidos “delicados”. Es decir, si bien estos nuevos modos condicionaron el trabajo con todos los espacios curriculares en absoluto y exigieron el uso de nuevas herramientas, estrategias y plataformas, al referir a la ESI, es posible dar cuenta de la prevalencia de un recelo y un especial resguardo al momento de implementarse en la modalidad remota.

Lo establecido en los marcos normativos que amparan a la ESI como un derecho que los “educandos” deben recibir, determinan, como pudo analizarse en los capítulos, que estos contenidos deben abordarse obligatoriamente, desde las perspectivas establecidas en la ley y de manera transversal, independientemente del contexto en el que nos encontremos abstraídos; más allá de la pandemia y la virtualidad; aspectos que caracterizaron al año 2020 (hasta entonces impensados). Esto implica que bajo ninguna circunstancia o situación la ESI debió haberse postergado y/o suspendido. En este sentido, al decir de González y Florentín (2020),

en esta coyuntura, que visibiliza la desigualdad descarnada de acceso a derechos humanos básicos, resulta relevante insistir con la ESI en tanto interpela, e invita a pensarse subjetivamente. Y su enfoque brinda herramientas para recapacitar en relación a la vivencia del cuerpo, de lo emocional, del afecto, de la relación con el otro, de la convivencia democrática y del ejercicio de la ciudadanía plena (p. 161)

A partir de aquí, tal como expresan Chauvié et al. (2020), ¿Por qué ante semejante panorama no haberla pensado como una verdadera oportunidad? ¿Con qué argumentos los contenidos de ESI resultaron cuestionados, resguardados y/o limitados en este contexto? Estos y otros interrogantes resonaron a lo largo de este trabajo.

Claro está que la situación pandémica atravesada fue inconmensurablemente compleja y sus efectos ya se perciben notablemente en el corto plazo. Sin embargo, frente a dichas adversidades, el trabajo de la ESI pudo haberse valorado y, de esta manera, considerado como una importante herramienta para visibilizar todo lo que ella abarca; no sólo para atenuar los efectos de la pandemia y la instauración de lo digital, sino también y fundamentalmente para comenzar a construir, en los tiempos que corren, nuevos posicionamientos, miradas, pensamientos (González y Florentín, 2020) y desterrar prejuicios respecto de la ESI.

Con el desarrollo de esta tesis es posible concluir que la escuela, en la actualidad, más allá de la presencia y convergencia de otros agentes socializadores (Tarabini, 2020), continúa ocupando un rol central e indelegable en las sociedades. La pandemia mundial del COVID – 19 dejó en claro la trascendencia de la estructura edilicia de lo escolar y enalteció la importancia de sus funciones que, por cierto, van mucho más allá de lo académico.

Asimismo, este estudio, a raíz de las entrevistas y del análisis de las planificaciones, permitió conjeturar que los contenidos de ESI y su respectiva transversalidad se vieron realmente condicionados, retorcidos y desvalorizados en la modalidad remota, transmitiendo, en la mayoría de los casos, la idea de que de eso no se habla o de que no es tan importante hacerlo, como sí lo es con otros espacios curriculares; percibiéndose estos posicionamientos a diario. Es así como este entorno, a su vez, dejó en evidencia cuáles son las prioridades que preponderan en la cotidianeidad escolar. Analizar el contexto de excepción permite entender cuáles son las normas consuetudinarias del currículum oculto que se plantean cotidianamente y en la “normalidad” en torno a la ESI en las escuelas primarias. Esto, sin dudas, puede oficiar como punto de partida para futuras investigaciones sobre el tema.

Para finalizar, retomando los aportes de Faur (2018) podemos afirmar que, en relación al abordaje de la ESI, “(...) el proceso está en marcha. La prioridad es sostenerlo y profundizarlo. Sólo así se alcanzará la equidad educativa y la cobertura universal de la educación sexual integral.” (p.13)

Lo construido y concluido en este estudio deja en claro que todavía nos queda mucho por recorrer, alcanzar y consolidar en materia de ESI, haciendo de éste un verdadero compromiso de todos los agentes educativos con un derecho que debe garantizarse en todas las escuelas del país y en todas las circunstancias.

## Bibliografía

- Achilli, C. et al. (2018). *La política pública de Educación Sexual Integral en Argentina: acciones y estrategias en la provincia de Córdoba*. Universidad Nacional De Villa María. Córdoba, Argentina.  
<https://socialesinvestiga.unvm.edu.ar/ojs/index.php/socialesinvestiga/article/view/179/215>
- Alessi, D. Barrena, M.A. (2018). *Poner en marcha la ESI. Reflexiones en torno a la experiencia de uno de los colegios pre-universitario de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/94287>
- Arnold, P. (1991). *Educación Física: movimiento y currículum*. Editorial Morata. .
- Arrubia, E. (2018). Educación y derechos humanos a la luz de los estándares jurídicos de la diversidad sexual: Límites, resistencias y desafíos desde la experiencia socio-legislativa argentina. *Revista electrónica Educare*, 22(3), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.12>
- Barberis E. et al. (2013). Procesos de implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral en la Ciudad de Córdoba. Análisis de las resignificaciones institucionales del Programa desde un estudio de casos. En *Síntesis, artículos basados en tesinas de grado N°4*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.  
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sintesis/article/view/12212/12539>
- Barrancos, D. (2021, 16 de mayo). *Clase abierta: "Educación Sexual Integral"*. *Curso Universitario En Educación Sexual Integral*. [video]. Youtube.  
[https://www.youtube.com/watch?v=XkbyODshO-4&ab\\_channel=AulaAbierta](https://www.youtube.com/watch?v=XkbyODshO-4&ab_channel=AulaAbierta)
- Bianco, M. Re, C. (2007). *Docentes y Educación Sexual integral. Un papel en constante construcción*. FEIM.
- Boccardi, F. (2008). *Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de Educación Sexual Integral en la Argentina*. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3034616>
- Bonilla Guachamín, J. A. (2020). *Las dos caras de la educación en el COVID-19*. *CienciAmérica*, 9(2), 89-98. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.294>
- Bravo García, E. Magis Rodríguez, C. (2020). *La respuesta mundial a la epidemia del COVID-19: los primeros tres meses*. *Boletín sobre COVID-19 Salud Pública y Epidemiología*, 1(1), 3-

8. <http://dsp.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2013/12/COVID-19-No.1-03-La-respuesta-mundial-a-la-epidemia-del-COVID-19-los-primeros-tres-meses.pdf>

- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En OREALC/UNESCO, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual* (pp. 112-152). Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Cantero, G. Celman, S. (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Santillana. Aula XXI.
- Chauvié, N. et al (2020). *Desafíos y oportunidades para un contexto inédito. La educación sexual integral a partir del aislamiento social preventivo obligatorio*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-007/222>
- Cravero, et al. (2020). *Educación sexual integral en las aulas de Argentina: Un análisis de la satisfacción percibida y opiniones de ingresantes universitarios/as*. 21(11). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.658>
- Cohen, S. (2009) *Diablos populares y pánicos morales*. (3a. ed.) [1.ª edición, 1972]. Gedisa.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020, 3 de abril). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19. Efectos económicos y sociales*. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/S2000264\\_es.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/S2000264_es.pdf?sequence=6&isAllowed=y)
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020, 4 de julio). *Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al Covid-19*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45360>
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física: Un enfoque constructivista*. INDE.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana. Aula XXI.
- Díaz Barriga, F. Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Díaz Vilches, R. Rodríguez, N. (2020). *La ESI con nosotros: serie web para abordar los lineamientos del programa nacional de Educación Sexual Integral en el nivel primario de la provincia de Córdoba*. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/17252>

- Dussel, I. (2020). *La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados*. Práxis Educativa. 15, 1-16.
- Esquivel, J.C. (2013). *Cuestión de Educación (sexual). Pujas y negociaciones político - religiosas en la Argentina democrática*. CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Etchegaray, M. (2020). *La enseñanza de la ESI como puerta de entrada. Relatos de experiencias áulicas en escuelas secundarias*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires. Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/110272>
- Faur, E. (2015). *La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. Ministerio de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Faur, E. (2018). *El derecho a la educación sexual integral. Aprendizajes de una experiencia exitosa, resumen ejecutivo*. Ministerio de Educación de la Nación y UNPFA. Buenos Aires, Argentina. <https://argentina.unfpa.org/es/publications/el-derecho-la-educaci%C3%B3n-sexual-integral-en-la-argentina-resumen-ejecutivo>
- Fernández Gubieda, S. (2020). Docencia Rubic. (Eds.) *Aprendizajes de la enseñanza universitaria en tiempos de la covid-19*. UENSA, Universidad de Navarra. <https://www.unav.edu/documents/24640148/26406619/RubicSueeltas.pdf>
- Fernández, L. (2009). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Editorial Paidós.
- Fierro, C. et al (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación – acción*. Editorial Paidós.
- Gangli, C. (2020). *Momento de concluir. Posibles dificultades en la implementación de la ESI*. Universidad Nacional de Rosario. <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/18048>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Editorial Akal.
- Gobierno de la provincia de Córdoba. Consejo Federal de Educación (2008) *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*.
- Gobierno de la provincia de Córdoba. Ministerio de Educación (2010). *Educación Sexual Integral. Conceptualizaciones para su abordaje*.

- Gobierno de la provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2016). *Los transversales como dispositivos de articulación de aprendizajes en la educación obligatoria y modalidades*.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2017). *Estado de la implementación de la Educación Sexual Integral en instituciones educativas de la provincia de Córdoba*. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/PolSocioeducativas/ESI/ImplemESI/Fasciculo%2003%20-%20SECUNDARIA%20-%202017-09-17.pdf>
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2018). *Planificaciones de la enseñanza (Unidad didáctica, Proyecto didáctico y Secuencia didáctica)*.
- González del Cerro, C. Busca, M. (2017). *Más allá del sistema reproductor. La lupa de la ESI en el aula*. Editorial Homo Sapiens.
- González, D. Florentin, I. (2020). *Educación sexual integral en tiempos de pandemia; la inclusión social y educativa ¿para quiénes?* Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Argentina. <https://www.aacademica.org/000-007/240>
- Gros, B. Adrián, M. (2004). *Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior*. Teoría de la Educación, 5.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Editorial Siglo XXI.
- Hunt, A. (1997) *Pánico moral y lenguaje moral en los medios*. The British Journal of Sociology, 48(4), 629-648.
- Jelin, E. (2012). Los derechos como resultado de luchas históricas. *Revista De Extensión Universitaria*, 2(2), 20-26. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/454>
- Linne, J. (2021). *La educación del siglo XXI en tiempos de pandemia*. Universidad Nacional de Entre Ríos. 32(62), 1 - 21. <https://doi.org/10.33255/3262/977>
- Mailhou, M. Sabao Domínguez, V. (2017). Para un abordaje transversal de la ESI en el espacio curricular de formación ética y ciudadana: reflexiones surgidas desde el trabajo en formación docente. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13). <https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/11783/Para%20un%20abordaje%20transvers>

[al%20de%20la%20ESI%20en%20el%20espacio%20curricular%20de%20Formaci%C3%B3n%20C3%89tica%20y%20Ciudadana.pdf?sequence=2&isAllowed=y](#)

- Matus, C. (1977). *Planificación de situaciones*. Teoría (Tomo I). Libros Alfar. CENDES.
- Marozzi, J. (2020). *Antes era más fácil. La incomodidad de enseñar Educación Física en tiempos de Educación Sexual Integral – Diálogos pedagógicos*. Año XVIII, (35), 67-80.
- Ministerio de Educación (2017). *Educación Sexual Integral para la Educación Primaria. Contenidos y propuestas para el aula*.
- Ministerio de Educación. Gobierno de la provincia de Córdoba (2017). *Estado de implementación de la Educación Sexual Integral en instituciones educativas de la provincia de Córdoba*. Fascículo Introductorio.
- Ministerio de Educación. Gobierno de la provincia de Córdoba (2017). *Estado de implementación de la Educación Sexual Integral en instituciones educativas de la provincia de Córdoba*. Fascículo 2: Nivel Primario.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2018). *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral*.
- Ministerio de Educación (2017). *Educación Sexual Integral para la Educación Primaria. Contenidos y propuestas para el aula*.
- Ministerio de Salud de San Salvador (2020). *Estrategia metodológica para adolescentes de 10 a 14 años. Nuestra vida, nuestros sueños. Para adolescentes*. San Salvador; El Salvador. [https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/07/1102902/estrategiametodologicaparaadolescentes10a14aniosnuestravidanue\\_vOJmf5M.pdf](https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/07/1102902/estrategiametodologicaparaadolescentes10a14aniosnuestravidanue_vOJmf5M.pdf)
- Molina, C. López, F. (2019) *Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente*. Psicol. Esc. Educ. (23). <https://www.scielo.br/j/pee/a/vpzD7cLnVpQ3CmrVCkvBhyx/?format=pdf&lang=es>
- Molina, G. (2021). *A raíz de la pandemia: reflexiones sobre la transversalidad de la ESI: Sección Perspectiva*. Cuadernos De Coyuntura, 6(continuo), 1–14. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/CuadernosConyuntura/article/view/35460>
- Morgade, G. (2006). *Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela*. En *Novedades Educativas* (184), 40 - 44. Buenos Aires, Argentina.
- Morgade, G. (2016.) *Educación sexual integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI en el aula*. Homo Sapiens.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S244864422019000200505&lang=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S244864422019000200505&lang=es)

- Morgade, G. y Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la “normalidad” a la disidencia*. Paidós.
- Nanzur (2017). *El derecho a la Educación Sexual Integral (ESI)*. <http://www.salud.gob.ar/dels/printpdf/106>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020, 6 de agosto). *El Secretario General de las Naciones Unidas advierte de que se avecina una catástrofe en la educación y cita la previsión de la UNESCO de que 24 millones de alumnos podrían abandonar los estudios*. <https://es.unesco.org/news/secretario-general-naciones-unidas-advierte-que-se-avecina-catastrofe-educacion-y-cita>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2020, 18 de marzo). *Una mano amiga: la educación en respuesta a la pandemia del coronavirus*. <https://oecdutoday.com/education-responding-coronavirus-pandemic/>
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley N° 26.150 (2006, 23 de octubre). Honorable Consejo de la Nación Argentina. Boletín Nacional. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>
- Roberts, T. (2005). *Computer-supported collaborative learning in higher education: An introduction*.
- Rockwell, E. (1984) *Etnografía y teoría de la investigación educativa*. Editorial Cortés.
- Rockwell, E. Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. [ponencia]. Sao Pablo, Brasil.
- Roschelle, J. Teasley, S. (1995). *La construcción del conocimiento compartido en la resolución colaborativa de problemas*. Springer-Verlag, pp. 69-197.
- Sánchez Mendiola, M. et al. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Digital Universitaria*, Aheadofprint, 1-23. <https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/AOP.pdf>
- Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección General de Planificación e Información Educativa (2020). *Educación Sexual Integral. Conceptualizaciones para su abordaje*.

- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación- RASE*, 13(2) Especial, COVID-19, 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Tonucci, F. (2020) *No perdamos este tiempo precioso dando deberes*. En Diario El País. <https://elpais.com/sociedad/2020-04-11/francesco-tonucci-no-perdamos-este-tiempo-precioso-dando-deberes.html>
- Vaguillas Carmona, C. Bravo Mancero, P. (2020). Virtualidad como herramienta de apoyo a la presencialidad: Análisis desde la mirada estudiantil. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*. 27(1), 219-232.
- Valliant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 07-13 <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>
- Wainerman, C. Chami, N. (2014). *Sexualidad y escuela. Perspectivas programáticas posibles*. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, (22), 127-152.
- Yuni, J. Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. 2da Edición. Ed. Brujas.
- Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Buenos Aires, Argentina. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1218/te.1218.pdf>

## **Anexo**

### **Guía de entrevistas**

#### **Preguntas generales**

- Presentación: Nombre y apellido, antigüedad y rol en la docencia.
- ¿En qué nivel, ciclo y grado se desempeña?
- ¿En qué espacio/s curricular/es trabaja?
- ¿Cuál es su metodología de trabajo?
- ¿Cuáles son los objetivos que se plantea a diario con sus propuestas áulicas? ¿Qué prioriza?
- Al momento de realizar sus planificaciones, ¿Qué tiene en cuenta? ¿Qué incorpora allí?
- En su labor docente, ¿Considera los proyectos institucionales? ¿Hacia qué temáticas o contenidos están orientados?
- En la escuela en la que trabaja, ¿Qué proyectos institucionales existen? ¿Cuál le parece más relevante?
- La ESI, es uno de los contenidos transversales. ¿Qué opina sobre ella? ¿Se siente preparado/a para enseñarla? ¿Por qué?

#### **Preguntas sobre la virtualidad**

- En lo que respecta a la virtualidad transitada en el ciclo lectivo 2020, ¿Cómo organizó su trabajo?
- ¿Con qué debilidades y fortalezas se encontró?
- ¿De qué manera sistematizó el despliegue de su trabajo diario frente a esta coyuntura?
- ¿Qué aspectos postergó? ¿Cuáles priorizó? ¿Por qué?
- ¿Cómo incorporó a su trabajo lo acordado en los proyectos institucionales?
- ¿Cómo organizó el abordaje de los contenidos transversales estipulados en el Diseño Curricular provincial? ¿De qué manera los trabajó?
- ¿Cómo abordó los contenidos de ESI en este contexto?
- En su trabajo remoto, ¿Priorizó el trabajo diario en forma articulada y holística con sus colegas? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son las ventajas de trabajar en forma integrada con los demás espacios curriculares en este tipo de contextos?

## Ejemplo de planificación (en la que se incluyen algunas áreas especiales y de Jornada Extendida)

### TRABAJAMOS EN CASA

□ Pautas de presentación de las evidencias

✓ Las actividades deben ser realizadas en lapicera (Salvo algunas actividades puntuales que la docente realizará aclaración).

✓ Las fotografías con las evidencias solicitadas deben ser en lo posible nítidas. FECHA DE ENTREGA DE LAS EVIDENCIAS hasta el día 25/09/2020.

### MÚSICA

**Tiempo de desarrollo:** 15 días

**Objetivos:** Exploración, identificación y análisis de los sonidos del entorno natural y social distante. Ubicación en el espacio de la fuente sonora (procedencia, distancia y dirección) en el espacio distante.

#### **Actividades:**

¡Hola chicos! Relacionando lo que verán en **Matemática**, vamos a ver cómo el tamaño se produzca un sonido, también afecta en la manera que nosotros lo escuchamos y percibimos.

A modo de introducción.

<https://www.youtube.com/watch?v=p8GcHoSIPDg>

¿Qué es eso que escuchamos? El fenómeno se llama Reverb, o en español, Reverberación.

La reverberación es un fenómeno sonoro producido por la reflexión, que consiste en una ligera permanencia del sonido una vez que la fuente original ha dejado de emitirlo.

Cuando recibimos un sonido nos llega desde su emisor a través de dos vías: el sonido directo y el sonido que se ha reflejado en algún obstáculo, como las paredes del recinto. Cuando el sonido

reflejado es percibido como una adición que modifica el sonido original se denomina reverberación.

El efecto de la reverberación es más notable en salas grandes y poco absorbentes y menos notable en salas pequeñas y muy absorbentes.

En resumen, cada vez que emitimos un sonido, ya sea con nuestra voz, un instrumento, haciendo palmas, etc. ese sonido viaja a través del aire. Mientras más chica es la superficie donde se emite el sonido, este viajara menos y “rebotara” menos haciendo que lo que escuchamos suene más cercano a nosotros. Pero mientras la superficie sea más grande, el sonido viajara más, y “rebotara” más en paredes, u otra superficie que lo refleje.

Otros ejemplos de reverberación: <https://www.youtube.com/watch?v=6ssGj65U2F8>

Acá el saxo primero suena en una habitación normal, y en segundo lugar se prueba en una cámara anecoica que es una sala diseñada para absorber en su totalidad las reflexiones producidas por ondas acústicas en cualquiera de las superficies que la conforman. En este caso lo que produce las ondas acústicas es el Saxofón.

<https://www.youtube.com/watch?v=DXmUQfohYHg>

Acá vemos un video demostrativo de como la superficie afecta como percibimos los distintos sonidos. ¡Muy interesante!

<https://www.youtube.com/watch?v=aT2YGXxYx-w>

Video donde se demuestra cuando hacen explotar un globo, el sonido reflejado en las paredes de una antigua torre abandonada de enfriamiento nuclear.

Ahora, vamos a poner a prueba en su casa el mismo principio del sonido. ¿Cómo hacemos esto? Prueben en sus casas, haciendo ruidos con sus palmas o con su voz cantando, en distintos lugares y escuchen como suenan. Normalmente en casa, siempre podemos encontrar muchas cosas, lo que hace que el sonido no sea reflejado tantas veces, para que la reverberación sea apreciable. Sin embargo, podemos explorar, como suena un sonido de la palma de nuestras manos en distintos ambientes de nuestra casa. Normalmente, en el baño de nuestra casa, es donde podemos encontrar

mayor reverberación, ya que usualmente las paredes están recubiertas de superficie que reflejan mucho las ondas sonoras, como son los azulejos, cerámicos, etc.

*¡Prueben y experimenten con distintos sonidos!*

**Criterios de evaluación:**

- Identificación de las características del sonido en base a la fuente emisora y su función particular en diferentes entornos.
- Apropiación de estrategias que permitan analizar, organizar y desarrollar la actividad correctamente.

**Pautas de presentación:** Trabajo en Word o PDF. Enviar trabajo al email del docente con Nombre, Apellido, Grado y División.

## **Artes Visuales**

**Objetivos:**

- Reconocer y aplicar los elementos básicos del lenguaje visual: punto, línea, forma, color, texturas.
- Elaborar diseños abstractos.

**Criterios de evaluación:**

- Construye diferentes diseños abstractos según su propia imaginación y sentido estético.
- Prolijidad.

**Pautas de entrega**

- El trabajo deberá estar hecho en una hoja blanca A4 y deberá tener nombre y apellido, fecha, título y número.

## TRABAJO N°5

### *ARTE ABSTRACTO*

Continuamos trabajando...

Los azulejos marroquíes tienen interminables diseños abstractos que combinan puntos, líneas, formas y colores.



Divide una hoja A4 en 9 cuadrados iguales y realiza tus propios diseños, que deben ser abstractos.

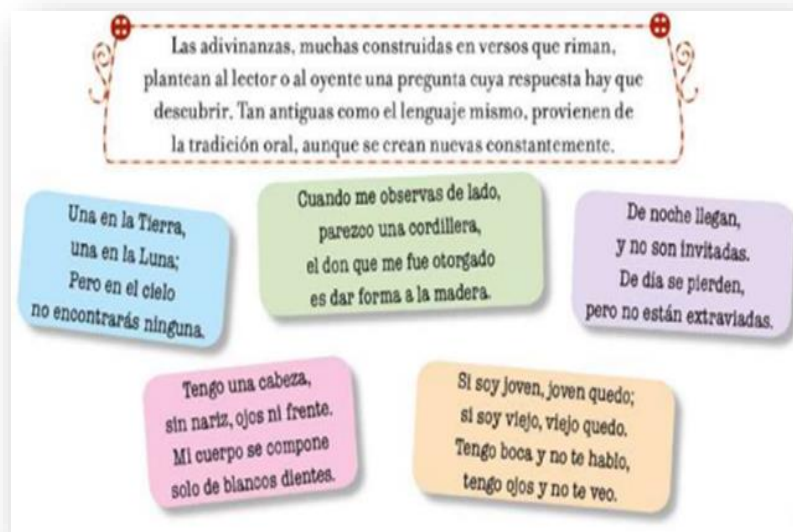
Pueden incorporar a tus diseños las formas que estuvimos trabajando, recuerda que podemos inspirarnos en todo lo que vemos.

## JORNADA EXTENDIDA

Enviá las actividades al correo de tu seño

### **Adivina, adivinador...**

Te propongo que leas con mucha atención las siguientes adivinanzas y adivines las respuestas. Recordá que algunas veces la clave para descubrir las respuestas está en las palabras mismas. ¡A prestar mucha atención!



A continuación, deberás crear una adivinanza poética, como las anteriores. La respuesta debe ser **“la lluvia”**. Entre todos, compartiremos las distintas escrituras en las videollamadas.

## INGLÉS

### **ALL ABOUT ME (Todo sobre mí) *Continuación***

*Pay attention to these expressions. (Prestá atención a estas expresiones)*



- **Hi! Hola!**

- **My name is Lucía. Mi nombre es Lucía.**

- **I live in Córdoba. Yo vivo en Córdoba.**

- **My birthday is in May. Mi cumpleaños es en mayo.**

- **My best friend is Micaela. Mi mejor amiga es Micaela.**

- **And I love pizza! ¡Me encanta la pizza!**

-

1. **What about you? ¿Qué hay sobre vos? Completá las oraciones con tu información personal. Usá las oraciones de arriba para ayudarte.**

- **My..... is .....**

- **..... live ..... San Francisco.**

- **My .....is in .....**

**Si no recuerdas cómo se escribe el mes de tu cumpleaños, busca en tu carpeta las actividades relacionadas con los meses del año.**

- **My ..... friend is .....**

- **And I love .....**

**Para completar esta última frase elige una de estas comidas que seguro alguna te gustará. Busca en el Traductor de Google cómo se escriben en Inglés y completa sobre las líneas de puntos.**

**Asado: .....**

**Bifes: .....**

**Helados: .....**

**Papas fritas: .....**

**Frutas: .....**

**Quesos: .....**

2. **Completá sobre un familiar.**

- **Name: ..... (Nombre)**
- **Age: ..... (Edad)**
- **Birthday: ..... (Cumpleaños)**

- **Best friend:** ..... (Mejor amigo)
- **Favourite color:** ..... (Color preferido)
- **Favourite sport:** ..... (Deporte preferido)

**3. Read. Leé. Completa luego sobre el niño de la imagen.**

**Hello! My name is .....**

**I am ..... years old.**

**My favourite sport is .....**

**My favourite food is .....**

**My birthday is on .....**



Ayuda: 11-March-Chipá-Football