

Universidad Nacional de Mar del Plata.  
Facultad de Psicología

**Título del Proyecto**

**Nociones de la diversidad sexual en niñas, niños y adolescentes**

Informe Final Trabajo de Investigación correspondiente al requisito curricular conforme O.C.S  
553/2009

Estudiante: Julieta Grisel Castillo DNI: 42.101.843 Matrícula: 16272

Estudiante: Lucila Eliana Werwers Willumsen DNI: 42.116.569 Matrícula: 16302

Supervisor: Enrique Lombardo.

Grupo de investigación: Cambio conceptual en contenidos de la Educación Sexual Integral.

Fecha de presentación: 3 de febrero 2025  
Mar del Plata

**Unidad Académica:** Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata.

**Título del Proyecto:** *“Nociones de la diversidad sexual en niñas, niños y adolescentes”*.

**“Informe Final Trabajo de Investigación correspondiente al requisito curricular conforme O.C.S 553/2009”.**

**Estudiante:** Julieta Grisel Castillo

**DNI:** 42.101.843

**Matrícula:** 16272

**Estudiante:** Lucila Eliana Werwers Willumsen

**DNI:** 42.116.569

**Matrícula:** 16302

**Apellido y nombre del/la/ley supervisor/x y co-supervisor/x:** Enrique Lombardo.

**Grupo de investigación:** Cambio conceptual en contenidos de la Educación Sexual Integral.

**Fecha de presentación:** 3 de febrero.

Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de: Julieta Grisel Castillo y Lucila Eliana Werwers Willumsen de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de la autoría.

"El/la/le que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por: Julieta Grisel Castillo **DNI:** 42.101.843 **Matrícula:** 16272 y Lucila Eliana Werwers Willumsen **DNI:** 42.116.569 **Matrícula:** 16302, conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los 4 días del mes de febrero del año 2025"

2. Firma y aclaración de supervisor/x y co-supervisor/x.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Enrique Lombardo', written in a cursive style.

Enrique Lombardo

Informe de Evaluación supervisor/y/o co-supervisor/x. En caso de un trabajo realizado en forma grupal se redactará un informe por estudiante.

Un informe por estudiante.

En mi carácter de supervisor de la tesis denominada: “*Nociones de la diversidad sexual en niñas, niños y adolescentes*” considero que la misma está concluida y se encuentra en condiciones de ser evaluada por quién corresponda.

La alumna Julieta Grisel Castillo DNI: 42.101.843 Matrícula: 16272 se ha desempeñado con compromiso, responsabilidad, rigurosidad y ética frente a la índole del trabajo que aborda temas de interés para la disciplina psicológica como otras vinculadas a aspectos sociales y educativos. Ha podido ir incorporando nuevos saberes y habilidades para la recolección y tratamiento de datos, del mismo modo que la escritura académica. Ha podido también coordinar tareas grupalmente.

La alumna se ha desempeñado con compromiso, responsabilidad, rigurosidad y ética frente a la índole del trabajo que aborda temas de interés para la disciplina psicológica como otras vinculadas a aspectos sociales y educativos. Ha podido ir incorporando nuevos saberes y habilidades para la recolección y tratamiento de datos, del mismo modo que la escritura académica. Ha podido también coordinar tareas grupalmente.

Lucila Eliana Werwers Willumsen DNI: 42.116.569 Matrícula: 16302 ha desarrollado junto con su compañera el trabajo con compromiso, responsabilidad, rigurosidad y ética frente a la índole del trabajo que aborda temas de interés para la disciplina psicológica como otras vinculadas a aspectos sociales y educativos. Ha podido ir incorporando nuevos saberes y habilidades para la recolección y tratamiento de datos, del mismo modo que la escritura académica. Ha podido también coordinar tareas grupalmente.

Queda entonces a consideración del evaluador correspondiente.



Enrique Lombardo



"Atento al cumplimiento de los requisitos prescritos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación Final presentado por

Julieta Grisel Castillo DNI: 42.101.843 Matrícula: 16272 y Lucila Eliana Werwers Willumsen DNI: 42.116.569 Matrícula: 16302

2. Firma y aclaración de los miembros integrantes de la Mesa Examinadora.
3. Fecha de aprobación.
4. Calificación. En caso de un trabajo realizado en forma grupal la calificación será individual.

Página VI y subsiguientes: Plan de Trabajo original (se deberá adjuntar el original con las firmas de la supervisión y la co-supervisión si la hubiere) y del/la/le evaluador/x.

**Anteproyecto del Trabajo de Investigación Final: “Nociones de la diversidad sexual en niños, niñas y adolescentes”.**

Estudiante: Julieta Grisel Castillo

DNI: 42.101.843

Matrícula: 16272

Estudiante: Lucila Eliana Werwers Willumsen

DNI: 42.116.569

Matrícula: 16302

Año: 2024.

Supervisor: Enrique Lombardo.

Título del proyecto: Nociones acerca de la diversidad sexual en niños, niñas y adolescentes.

**Descripción Resumida.**

En la presente tesis, nos proponemos investigar acerca de la noción de diversidad sexual que tienen los estudiantes de escuelas primarias de segundo ciclo de la ciudad de Mar del Plata.

Entendemos la diversidad sexual como un concepto, abierto aún pero que, de manera consensuada, refiere al conjunto de todas las orientaciones sexuales, identidades de género, expresiones de género y diversidades corporales (Secretaría de Derechos Humanos de la Nación, 2024).

Asumimos que la construcción de nociones como la mencionada se da en el contexto social, reconociendo dos ámbitos básicos mediadores de conceptos culturalmente determinados: la familia y la escuela. Esta última resulta un dispositivo creador de subjetividades; que conforma a nivel psíquico ideales que prescriben conductas y

legitiman creencias y discursos sobre diferentes aspectos de la realidad (Lobato, 2006).

El segundo ciclo de la educación primaria es una etapa en la que el niño va atravesando una transición ecológica (Bronfenbrenner, 1987). Desde una pertenencia al macro contexto familiar, al ámbito institucional, (macro contexto escolar), sus reglas y objetivos.

Desde esta transición la noción de diversidad sexual se va constituyendo como una de aquellas frente a las que el sujeto va a constituir una futura identidad.

Desde el marco normativo (marco contextual), existen un conjunto de leyes, de reciente sanción que consagra a la identidad de género como un derecho de las personas. Un ejemplo de esto son las leyes de diversidad de género y la Ley de Educación Sexual Integral, que tienen como objetivo el respeto por la diversidad sexual. Resulta pertinente explorar en el marco de la Psicología del Desarrollo cognitivo tanto las representaciones como los conocimientos que los niños niñas y púberes van construyendo y de esta manera poder elaborar estrategias en instancias de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave: diversidad sexual, educación sexual integral, escuela.**

### **Descripción Detallada.**

En el presente trabajo, nuestro objetivo será indagar en el marco de un estudio exploratorio, las nociones que poseen estudiantes de diferentes grupos etarios sobre el concepto de diversidad sexual.

Al referirnos a la diversidad sexual, hablamos de la singularidad humana, y del modo en que cada sujeto se relaciona consigo mismo y con los otros. Por ello es que nos referimos a todas las orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género y diversidades corporales desde una visión amplia respecto de los estereotipos sociales establecidos. Significa introducir otras significaciones más allá del sistema binario femenino-masculino que históricamente ha excluido a las disidencias que no se ubican dentro de ese par.

En el cuerpo normativo de nuestro país existen un conjunto de leyes que aluden al concepto de diversidad sexual.

La Ley N° 26.743 sancionada en el año 2012, promulga el Derecho a la Identidad de Género, que plantea que toda persona tiene derecho al reconocimiento de su identidad de género, entendiendo a esta como “la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo.” Esta definición, da lugar a que existan diferentes identidades de género, y consecuentemente, una diversidad sexual que las reconoce como tales.

Asimismo, la Ley N° 26.150 sancionada en el año 2006 que crea el Programa Educación Sexual Integral, plantea que uno de los objetivos del mismo es la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral. En este caso, nos referimos a uno de los 5 ejes que trata dicha ley y tiene que ver con el respeto por la diversidad sexual y el conocimiento sobre las diferentes formas de vivir y de relacionarse con otros que cada sujeto puede elegir a lo largo de su vida.

Sin embargo, esta transmisión de conocimientos no se realiza sobre un vacío, sino que nos encontramos con sujetos activos que poseen conocimientos previos y creencias arraigadas en el contexto en el que se desarrollan, pudiendo cada uno dar cuenta de diferentes nociones acerca de la diversidad corporal, sexual, y de género. Ubicándonos en el paradigma de la Psicología del Desarrollo, tomamos los aportes de la teoría ecológica del desarrollo (Bronfenbrenner, 1987), que plantea el desarrollo a partir de la percepción del sujeto de su ambiente y el rol que desempeña en el mismo; y de la psicología social, (Duveen, 1992) que ha basado su recorrido teórico en los conceptos de Vygotsky, Piaget y Moscovici para referirse al desarrollo de ciertos conocimientos sociales. Este autor plantea que cuándo el niño está en plena apropiación de la identidad social vinculada a las representaciones sociales de su grupo, lleva a cabo una actividad individual. Aquí se aprecia la relevancia de las elaboraciones cognitivas en el desarrollo, particularmente en las situaciones de interacción social entre pares. Aunque las creencias que emergen durante la génesis son socio-culturales, en el proceso de su apropiación o incluso durante su construcción microgenética, el desarrollo cognitivo es un momento de relativa

autonomía. Se plantea entonces, un enfoque dialéctico entre las visiones naturalistas y socio-cognoscitivas del desarrollo. (Castorina, 2009)

Basándonos en estos enfoques de la psicología del desarrollo, nos es pertinente hablar de la escuela como contexto socializador y formador de esta identidad social que contribuye a la construcción de nociones y conceptos.

Son muchos los trabajos que analizan las perspectivas acerca del lugar que tiene la escuela en el psiquismo de los estudiantes a la hora de aprehender nociones como los roles de género y la diversidad; y podemos resumir a partir de Rodríguez Mendendez y Peña Calvo (2006) dos posiciones principales: la teoría de la socialización y el postestructuralismo.

Para Skelton (2001), dentro de la teoría de la socialización de los roles sexuales se deben incluir dos grandes modelos conceptuales surgidos al amparo de la psicología: la teoría del aprendizaje social y las aportaciones efectuadas desde la perspectiva cognitivista. Así, las teorías del aprendizaje social señalan que los niños y las niñas aprenden modos apropiados de relacionarse con el mundo que les rodea a través de la observación, la imitación y su inclusión en procesos de interacción social basados en un sistema de recompensas y sanciones que refuerzan sus comportamientos. Es así entonces, que tanto las niñas como los niños actúan en base a lo que creen correcto hacer en base a la respuesta que reciben del medio; y es así como las conductas de cada sujeto se van moldeando en base a las expectativas de los otros (en este caso, la escuela).

Por otro lado, la teorías cognitivistas, plantean que la construcción del género y la perspectiva de diversidad se fomentan gracias a la automotivación y las actitudes positivas hacia el propio grupo social. Cada niño/a aprende las reglas de comportamiento en base a su género asignado, y es a partir de la motivación por pertenecer al grupo social que empiezan a interiorizarse y a atribuirles aspectos positivos para diferenciarse de los otros más ajenos. (Fernández, 1988, 1996).

En conclusión, las teorías socializadoras plantean que la construcción del género se realiza en base a los estímulos externos (recompensa o castigo) que brinda el medio, llevando estos al moldeamiento de conductas adecuadas; y obteniendo una valoración positiva del propio grupo social como consecuencia. Por ello, podemos asumir que el rol que tiene la escuela bajo esta perspectiva es activo, y que los

estudiantes se adaptan a las expectativas que los otros socializadores tienen sobre ellos, siendo este un proceso consistente, lineal y no problemático.

Sin embargo, en la década de los 80', estas teorías fueron criticadas por no tener en cuenta el papel activo del sujeto a la hora de construir su propia identidad, caracterizándolos como entes sin capacidad de pensamiento y reflexión. Es en este contexto, que surgen las teorías posestructuralistas. Las mismas plantean que la identidad de género es un fenómeno socialmente construido, permanentemente inacabado y sujeto a las múltiples y diversas influencias que ejercen los distintos marcos de acción dentro de los cuales las personas interaccionan en su vida cotidiana.

Estos postulados, le han servido a las investigaciones feministas para plantear que no existen las categorías “femenino” o “masculino” como categorías absolutas e inamovibles, sino que las mismas son construcciones dinámicas, cambiantes y ante todo, contradictorias y problemáticas; siendo muchas veces producto del contexto social en donde es ubicada. (Maffia, 2016).

A modo de resumen, estas teorías le otorgan a los sujetos un papel más activo, en donde son ellos mismos quienes construyen y reconstruyen el mundo social a través de su (cambiante) comprensión del mismo, y también de sus prácticas. En este caso, la escuela ocuparía un lugar no tan preponderante, sino uno facilitador y estimulador de estas construcciones.

Es así, que este anteproyecto de trabajo de investigación final, se propone indagar acerca de estas nociones propias de un pensamiento conceptual y concreto sobre la diversidad sexual, utilizando como referencia las categorías propuestas por las teorías psicogenéticas constructivistas y posestructuralistas.

### **Motivo y antecedentes.**

Podemos citar varias investigaciones que se han realizado en el ámbito escolar teniendo como referencia a las prácticas pedagógicas heteronormadas que se mencionaron anteriormente.

Por ejemplo, Villanueva, Becerril & Hernandez (2019) proponen en su trabajo “Alumnas tranquilas: una categoría social para analizar la participación de las estudiantes en la escuela desde un enfoque de género” dilucidar acerca de los

estereotipos de género presentes en estudiantes de género femenino haciendo hincapié en su comportamiento y utilizando como categoría una característica que se les ha adjudicado históricamente: la debilidad y pasividad. Se plantea que aquella categoría podría ayudar a reflexionar sobre las posiciones de las mujeres con respecto a los hombres de acuerdo con las formas de relacionarse desde el rol de estudiantes dentro de diferentes contextos escolares en diversos niveles educativos; qué lugar se les adjudica como alumnas mujeres y si el mismo es aceptado, o si por el contrario, se le oponen resistencias.

Como contraparte, podemos referenciar a Marina Tomasini (2013) quien ha investigado con estudiantes autopercebidos masculinos a partir de la categoría de “hacerse el malo” como una forma de relacionarse con los otros semejantes a partir de actuar como se espera en las masculinidades. La presencia de la fuerza bruta y la violencia física con el objetivo de demostrar poder como sinónimo de hombría, de ser varón. En este caso, el estudio ubica a la escuela como el lugar en el que se legitiman los discursos patriarcales a partir de las interacciones cotidianas. La escuela como un mercado simbólico de intercambios, en términos de Bourdieu, donde se busca el prestigio que se conquista ejerciendo el poder a través de la adhesión a los arquetipos viriles de la masculinidad tradicional.

Asimismo, Quaresma Da Silva (2012) ha trabajado en Brasil acerca de las creencias sobre género y sexualidad, que fundamentan las prácticas de educación sexual en instituciones escolares. Plantea que a partir de la educación sexual integral, circulan también creencias sobre género y sexualidad que indican cómo deben ser hombres y mujeres y cuáles comportamientos, actitudes, gestos y prácticas sexuales son adecuados para cada uno. Se plantea que en muchos casos la aplicación transversal de la ESI es fallida parcial o totalmente, evitando que se dialogue acerca de estas temáticas que condicionan la vida de los estudiantes, y que por lo tanto, predomine la visión más tradicional sobre la división sexual.

### **Objetivos Generales.**

- Caracterizar las nociones que lxs estudiantes de diversos años escolarizados de la ciudad de Mar del Plata tienen acerca de la diversidad sexual.

**Objetivos Particulares.**

- Conocer prejuicios, mitos y creencias acerca de la performatividad y polaridad sexual.
- Explorar qué noción tienen los estudiantes acerca del significado de las siglas LGBTIQ+.
- Indagar acerca de los contenidos que hubieran recibido en el ámbito familiar y escolar acerca del concepto de diversidad sexual.

**Metodos y Tecnicas**

- Metodológicamente abordaremos el tema desde la perspectiva del método clínico-crítico piagetano (estudio en profundidad de casos individuales). }
- Se realizarán entrevistas semi-dirigidas sin preguntas preestablecidas, siguiendo el método dialéctico.
- Se utilizarán videos e imágenes como disparadores de representaciones vinculadas al género.

**Ejes temáticos a abordar:**

- Conocimiento acerca de las siglas LGTB IQ+
- Conceptos referidos a la diversidad sexual (identidad de género, roles de género, orientación sexual, expresión sexual).
- Prejuicios y tabúes acerca de la diversidad sexual en general.
- Conocimientos y creencias que hubieran aprendido tanto en la escuela como en el hogar.

**Cuestiones éticas:** se adjuntará un consentimiento informado que será entregado a los estudiantes y sus padres para que lo firmen en caso de estar de acuerdo con realizar la investigación, habiendo recibido la información pertinente con anterioridad. Tanto las preguntas como las imágenes utilizadas serán debidamente supervisadas y adaptadas al momento de desarrollo de los estudiantes.

“Mediante la firma de este documento, yo \_\_\_\_\_ DNI: \_\_\_\_\_ dejó constancia de haber brindado mi consentimiento para que mi hijo/a menor a mi cargo

\_\_\_\_\_ DNI \_\_\_\_\_, participe de la investigación “Nociones de la Diversidad Sexual en niños, niñas y adolescentes”, de haber sido provisto/a de la información necesaria y pertinente para brindar dicho consentimiento, y de haber podido realizar preguntas y que las mismas hayan sido respondidas de modo suficiente por la investigadora. Se me ha informado que se guardará confidencialidad de los datos y que podré retirar a mi hijo/a/menor a cargo de la investigación si así lo quisiera. Se me ha otorgado una copia firmada y fechada de este consentimiento para que conserve.”

### **Lugar de realización del trabajo.**

Escuelas públicas de la ciudad de Mar del Plata.

### **Cronograma de actividades.**

Mayo	Entrega del anteproyecto
Junio	Toma de datos
Julio-Agosto	Análisis de datos
Septiembre-October	Organización y sistematización del contenido recabado.

### **Bibliografía básica de referencia**

- Bronfenbrenner, U (1987). Cap.1 Objeto y perspectivas.Cap.2 Conceptos básicos. En: *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Calvo, J. V. P., & Del Carmen Rodríguez Menéndez, M. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Dialnet*. Recuperado el día 14/3/2024 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1958513>
- Castorina, J. A. (2009). *Gerard Duveen: un enfoque dialéctico para relacionar la teoría de las representaciones sociales y la psicología del desarrollo*. Recuperado el día 15/4/2024 de :

- [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752009000200002&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752009000200002&script=sci_abstract&tlng=es)
- Del Carmen Rodríguez Menéndez, M., & Calvo, J. V. P. (2009). *La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas*. Recuperado el día 12/3/2024 de: <https://doi.org/10.14201/3105>
- Duveen, G. (1993). The development of Social Representations of gender. *Papers on Social Representations - Textes sur les Représentations Sociales* (1021-5573) Vol. 2 (3), 1-177.
- Ley 26.150 (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Promulgada el 23 de octubre del 2006. *HCN*
- Ley 26.743 (2012). Identidad de Género. Promulgada el 23 de mayo del 2012. *HCN*
- Lobato, E. (2006). *Construyendo el género: la escuela como agente educador*. Recuperado el día 13/3/2024 de: [https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos\\_ficha.aspx?id=1387](https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=1387)
- Quaresma Da Silva, D. (2012). La producción de lo normal y lo anormal: un estudio sobre creencias de género y sexualidad entre docentes de escuelas municipales de Novo Hamburgo/Brasil. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos* vol. 16 (1), pp. 178-199
- Tomasini, M. E. (2013). Hacerse el malo. Interacciones cotidianas entre estudiantes varones de primer año de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Revista: Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*. Recuperado el día 15/4/2024 de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/1138>
- Valderrama, C. G., Pérez, L. T., & Morrison, R. (2016). Miradas Críticas sobre la Intervención Educativa en Diversidad Sexual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (2), 93-111. Recuperado el día 14/4/2024 de: <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000200007>
- Venegas, M. (2010). *La igualdad de género en la escuela*. Recuperado el día 16/5/2024 de: [https://www.researchgate.net/publication/311797646\\_La\\_igualdad\\_de\\_genero\\_en\\_la\\_escuela](https://www.researchgate.net/publication/311797646_La_igualdad_de_genero_en_la_escuela)
- Villanueva, J. G., Iturriaga, A. B., & Ramírez, C. I. H. (2019). Alumnas tranquilas: una categoría social para analizar la participación de las estudiantes en la escuela desde un enfoque de género. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 18(38), 41-54. Recuperado el día 23/4/2024 de: <https://doi.org/10.21703/rexe.20191838garcia3>



JULIETA CASTILLO



Lucila Werwers



ENRIQUE LOMBARDO, DIRECTOR

ANEXO I

**CRITERIOS PARA LA CORRECCIÓN Y EVALUACIÓN DEL PLAN DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN (TIF)**

VALORE LOS SIGUIENTES ASPECTOS PARA DEFINIR SU APROBACIÓN O NECESIDAD DE REVISIÓN DEL PLAN DE TRABAJO.

ESTUDIANTE/S: JULIETA GRISEL CASTILLO - LUCILA ELIANA WERWERS WILLUMSEN

DOCENTE EVALUADOR/A: MG. CINTIA E MONTES

ASPECTOS A EVALUAR	COMENTARIOS DEL EVALUADOR, CAMBIOS SUGERIDOS, ETC.
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS, JUSTIFICACIÓN ¿ESTÁ ADECUADAMENTE FUNDAMENTADO EL TEMA DE ESTUDIO?, ¿SE DEFINEN DE FORMA CLARA Y COMPRENSIBLE LOS CONSTRUCTOS Y VARIABLES QUE SE PROPONEN?, ¿INCLUYE UNA REVISIÓN SUFICIENTE DE LOS ANTECEDENTES EN EL TEMA?	SI

<p align="center"><b>2. BIBLIOGRAFÍA</b></p> <p align="center">¿ESTÁ ACTUALIZADA Y ES PERTINENTE PARA LA TEMÁTICA ELEGIDA, ES DECIR REFLEJA EL ESTADO DEL ARTE EN EL TEMA?</p>	<p align="center">SI</p>
<p align="center"><b>3. OBJETIVOS</b></p> <p align="center">¿SE EXPONEN CLARAMENTE LOS OBJETIVOS?, ¿SE CORRESPONDEN LOS OBJETIVOS CON LA METODOLOGÍA PROPUESTOS?, ETC.</p>	<p align="center">SI</p>
<p align="center"><b>4. METODOLOGÍA</b></p> <p align="center">SE VALORARÁ QUE SEA COHERENTE CON LOS OBJETIVOS, LAS HIPÓTESIS SI CORRESPONDIESE. TAMBIÉN QUE LOS PROCEDIMIENTOS SE JUSTIFIQUEN EN FUNCIÓN DE LOS RESULTADOS ESPERADOS PARA EL TIPO DE ESTUDIO.</p>	
<p align="center">- SI SE TRATA DE UN TRABAJO TEÓRICO, EVALÚE LA CONSISTENCIA GENERAL DE LA PROPUESTA, EL DESARROLLO FUNDAMENTADO, LA CALIDAD DE LAS FUENTES, ETC.</p>	
<p align="center">- SI ES UNA PROPUESTA EMPÍRICA, EVALÚE LOS APARTADOS:</p> <p align="center"><b>-PARTICIPANTES</b></p> <p align="center">¿SE DESCRIBE EL PROCEDIMIENTO Y LAS CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA?. ¿ES ADECUADA LA MUESTRA PARA EL ESTUDIO PROPUESTO? VARIABLE, INSTRUMENTOS O TÉCNICAS.</p> <p align="center">¿SE DEFINEN Y DESCRIBEN ADECUADAMENTE LAS CATEGORÍAS Y/O VARIABLES DEL ESTUDIO Y LOS INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS?</p> <p align="center"><b>DISEÑO, PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS</b></p> <p align="center">¿SE DESCRIBE EL DISEÑO Y EL/LOS PROCEDIMIENTO/S NECESARIOS PARA LA REALIZACIÓN DEL ESTUDIO? ¿SON LOS ANÁLISIS APROPIADOS PARA LOS OBJETIVOS, DISEÑO Y LOS DATOS?, ETC.</p>	<p align="center">SI, AUNQUE SE SUGIERE PRECISAR LA MUESTRA. COMPOSICIÓN Y DETERMINACIÓN DE LA MISMA. A LO LARGO DE LA TESIS</p> <p align="center">SI</p>
<p align="center"><b>6. ASPECTOS ÉTICOS</b></p> <p align="center">¿SE RESPETAN Y CUMPLEN LAS RECOMENDACIONES Y NORMAS ÉTICAS PARA LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA, Y PARA EL TRABAJO INTELECTUAL RESPECTIVAMENTE? (EJ. PLAGIO, UTILIZACIÓN DE FUENTES NO DECLARADAS, CONFLICTO DE INTERESES), ¿SE DESCRIBEN PROCEDIMIENTOS DE CONSENTIMIENTO INFORMADO?, ETC.</p>	<p align="center">SI</p>
<p align="center"><b>7. REDACCIÓN Y ESTILO</b></p> <p align="center">¿SE ADECUA LA REDACCIÓN A UN ESTILO ACADÉMICO?, ¿ES LA REDACCIÓN CLARA Y COHERENTE?, ¿SE RESPETAN LAS NORMAS APA EN LA ELABORACIÓN DE CITAS, REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, TABLAS, FIGURAS, ETC.?</p>	<p align="center">SI</p>
<p align="center"><b>9. SÍNTESIS Y COMENTARIOS ADICIONALES</b></p> <p align="center">INCLUYA AQUÍ SU VALORACIÓN GLOBAL DEL PLAN Y CUALQUIER OTRO COMENTARIO QUE CONSIDERE PUEDE COMPLEMENTAR LA EVALUACIÓN.</p>	

APRECIACIÓN: **A**PROBADO X  
**M**ODIFICAR  
**R**ECHAZAR

**ANEXO II. CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DEL INFORME FINAL DEL TIF**

TÍTULO DEL TRABAJO:

ALUMNO/S:

EVALUADOR ESPECIALISTA:

FECHA: / /

**MI: MUY INADECUADO**

**BI: BASTANTE INADECUADO**

**BA: BASTANTE ADECUADO**

**MA: MUY**

**ADECUADO**

ASPECTOS FORMALES GENERALES	VALORACIÓN			
				M A
1. EL INFORME ¿ESPECIFICA SUFICIENTE Y ADECUADAMENTE TODOS LOS APARTADOS PREVISTOS EN EL REGLAMENTO PARA EL TRABAJO DE INTEGRACIÓN FINAL?				
2. ¿CUMPLE CON ASPECTOS FORMALES REQUERIDOS EN LA REGLAMENTACIÓN?				
3. ¿ES ADECUADO EL ESTILO DE REDACCIÓN Y LA ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL INFORME PARA UN TRABAJO CIENTÍFICO?				
<b>OBSERVACIONES:</b>				
CALIDAD DEL CONTENIDO DEL INFORME FINAL				
4. COHERENCIA INTERNA EN LA ARTICULACIÓN DEL ESTUDIO Y SU COMUNICACIÓN (BÁSICAMENTE EN SU FUNDAMENTACIÓN Y ARGUMENTACIÓN)				
5. INCLUSIÓN Y SECUENCIA DE APARTADOS DEL TRABAJO CIENTÍFICO (EJ. INTRODUCCIÓN, METODOLOGÍA, RESULTADOS, DISCUSIÓN/CONCLUSIONES, REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, ANEXOS SI LOS HUBIERA)				
5. RELACIÓN ENTRE LA COMPLEJIDAD DEL TRABAJO Y LA CANTIDAD DE INTEGRANTES (HASTA 3)				
6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO REALIZADO Y SUGERENCIAS PARA OTROS ESTUDIOS SIMILARES (CAPACIDAD DE AUTOEVALUACIÓN POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES)				
7. APORTES DEL TRABAJO				
ASPECTOS ÉTICOS				
CONSIDERACIÓN Y CUMPLIMIENTO DE PROCEDIMIENTOS ÉTICOS DE ACUERDO A LA LEGISLACIÓN VIGENTE				

**OBSERVACIONES:**

**POR LO EXPUESTO, RECOMIENDO:**

**RECHAZAR EL INFORME FINAL DEL TIF EN SU ESTADO ACTUAL**

**SOLICITAR CORRECCIONES, MODIFICACIONES O AMPLIACIONES A LA VERSIÓN IMPRESA, ANTES DE DAR LUGAR A LA DEFENSA (IMPLICA UNA NUEVA PRESENTACIÓN Y REVISIÓN DEL INFORME).**

**APROBAR EL INFORME FINAL Y DAR PASO LA DEFENSA ORAL**

## **Índice General**

Introducción.....	1
Marco Teórico.....	6
Antecedentes.....	17
Métodos y Técnicas.....	22
Instrumento Utilizado.....	24
Muestra.....	25
Resultados.....	25
Análisis de los Resultados.....	32
Conclusiones y Comentarios Finales.....	35
Bibliografía.....	39

## **Agradecimientos.**

Lucila:

A mi familia: mis papás, mi hermano y mi abuela; por haberme brindado las condiciones materiales y de existencia para que mi prioridad sea el estudio y mi desarrollo personal. Porque nunca dudaron de todo lo que podía lograr y me acompañaron en cada avance y retroceso con su amor incondicional.

A todas mis amigas y amigos del colegio, del trabajo, la facultad y de la vida: por las risas infinitas; y por todas las veces en las que me hicieron sentir psicóloga cuando aún no había rendido ni la primera materia. Son la mejor compañía que podría haber

pedido para atravesar este proceso que si bien es bastante singular, no podría haberlo hecho sola.

A Pato, mi gran amor, que me hace sentir invencible y capaz de todo.

A Juli, por sostener la marcha, por sostenerme a mí; pero por sobre todas las cosas por ser mi amiga y mi gran compañera en este lío. Afortunada soy de compartir este logro con ella y afortunados son los que tengan la inmensa suerte de ser acompañadxs por ella con su generosidad, empatía y sabiduría.

A Enrique, por confiar en mí y por haberme dado tantas oportunidades y espacios de formación que sin dudas llevaré conmigo a todas partes.

A la Universidad Nacional de Mar del Plata y a todos los que forman parte de ella: compañerxs, docentes y no docentes. Por enseñarme tantas cosas, por llevarme a tantos lugares; y por ayudarme a torcer el destino. Por recibirme con los brazos abiertos sin pedir nada a cambio, y porque ser parte de algo especial te hace sentir especial. Así que gracias por eso: gracias por haberme hecho sentir tan especial. Ojalá muchos y muchas tengan la oportunidad que yo tuve de habitar este espacio tan maravilloso, al que siempre perteneceré.

Julieta:

El agradecimiento más grande es a mis papás, Mónica y Víctor, por darme todo en este mundo, pero sobre todo el apoyo y el amor inquebrantable. Quienes no solo me brindaron las posibilidades, sino que me acompañaron y me dieron fuerzas cuando más lo necesité, me impulsaron a seguir adelante en todo momento. Gracias por confiar en mí.

A mis hermanos, Evelyn, Marcos y Nacho, por su constante motivación y por siempre estar pendiente con su gran cariño, y a las sonrisas de Felipe.

A mis amigas, que con sus interminables charlas me han ofrecido su sostén incondicional, impulso y momentos de diversión en los momentos de mayor estrés. Gracias por ser una fuente constante de alegría con cada risa y por siempre estar ahí, tanto en los momentos difíciles como en los de celebración.

A una persona súper importante para mí, mi amiga, compañera y futura colega Lucila. Con quien el camino ha sido hermoso, aprendiendo de ella, siempre una al lado de la otra, como desde los tres años que la conozco.

A nuestro director Enrique, por su tiempo, su espacio y lugar, por su invaluable apoyo y orientación durante todo el proceso.

A la Universidad Nacional de Mar del Plata, que me permitió crecer y desarrollarme tanto profesional como personalmente, comprender nuevas cosas y conseguir cambiar mi mirada hacia el mundo. Maravillosamente me ha transformado en todos los sentidos, me permitió cuestionar y cuestionarme.

Y por último, quiero agradecerme. Aunque pueda sonar arrogante, y reconociendo que sin el apoyo de las personas que me rodean esto no habría sido posible, me abrazo por haber llegado hasta acá.

## **Introducción.**

El 4 de octubre de 2006, se sancionó en la República Argentina la Ley 26.150 que dio inicio al Programa Nacional de Educación Sexual Integral (en adelante ESI), cuyo objeto establece que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos del país.

Dicha Ley implicó la activación de una serie de procedimientos discursivos, de poder y de normalización que posibilitaron el nacimiento del currículum oficial de la educación sexual. Este programa, no sólo formalizó diversos contenidos que antes no estaban necesariamente anclados en los proyectos institucionales, sino que representó un nuevo paradigma discursivo que dio lugar a prácticas innovadoras que ya existían por fuera del marco legal, y que intentan cuestionar el discurso médico y católico-moralizante que históricamente prescribió conductas, formas de identidades y cuerpos ideales; es decir, sanos, normales y heterosexuales. Tales instancias, simultánea y necesariamente, produjeron efectos de exclusión, delimitando un espacio abyecto para aquellas identidades y cuerpos contrarios a la heteronorma. (Torres, 2009). Sin embargo, este nuevo marco conceptual intenta darle lugar a estas nuevas subjetividades y presentaciones diversas.

A nivel nacional, un importante antecedente legal es la Ley Nacional de Salud Sexual y Reproductiva N° 25.673 que establece que toda la población deberá tener garantizado el acceso a la información, delegando explícitamente a la comunidad educativa la tarea de formación. En igual sentido, la Ley de Educación Nacional N° 26.2063 plantea como objetivo de la educación y como obligación de los docentes garantizar el respeto y la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes de conformidad con lo establecido en la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, los Niños y Adolescentes N° 26.061, posicionando a la comunidad educativa con un rol activo para la promoción y protección de derechos. (Morgade, 2013). Además, como se plantea en el Artículo 2º, la Ley N° 26.150 está alineada con otras leyes pertinentes como la Ley 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; y la Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional.

La ESI comprende una amplia variedad de lineamientos, entre los cuales se incluye la intimidad, el cuidado del cuerpo, la educación emocional, entre otros. En este trabajo, se abordará aquellos que corresponden al respeto por la diversidad sexual, y al conocimiento de la misma en sus diferentes vertientes.

Adentrándose más específicamente en este eje, se encuentra como marco normativo a la Ley N° 26.743 sancionada en el año 2012, que promulga el Derecho a la Identidad de Género. La misma plantea en el artículo 1° que toda persona tiene derecho al reconocimiento de su identidad de género, entendiendo a esta como *“la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo.”* Esta definición, da lugar a que existan diferentes identidades de género, independientemente de la condición biológica de cada individuo, y por consiguiente, una diversidad sexual que las reconoce como tales; abriendo el panorama ante nuevas conformaciones identitarias.

Al referirnos a la diversidad sexual, se aborda la singularidad humana, y el modo en que cada sujeto se relaciona consigo mismo y con los otros. Por ello es que se hace referencia a todas las orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género y diversidades corporales desde una visión amplia respecto de los estereotipos sociales establecidos. Significa introducir otras significaciones más allá del sistema binario femenino-masculino que históricamente ha excluido a las disidencias que no se ubican dentro de ese par, y que ha sido enseñado como la única forma posible de vivir en la sociedad. (Morgade, 2013)

Es así que la enseñanza de la ESI proporcionó cambios a nivel de las prácticas de enseñanza. Las decisiones que implican el diseño de un currículum educativo se incluyen en relaciones de poder; y las teorías al respecto, en la medida en que buscan decir lo que el currículum debe ser, no pueden dejar de estar implicadas en discursos de poder. Se rigen mediante consensos enmarcados en un tiempo y espacio particular, que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (Del Alba, 1995).

Las investigaciones en pedagogía desde la perspectiva de género se orientaron por una parte describiendo; y por otra parte, “criticando” los modos de construcción de las subjetividades sexuadas que la educación formal estimula. La descripción apuntó a deconstruir los procesos por los cuales se tiende a reforzar los rasgos “femeninos” en los cuerpos leídos como “femeninos” y los rasgos “masculinos” en los cuerpos leídos como “masculinos” en un orden social y cultural arbitrario y contingente. Así es que se tendía a establecer una distinción nítida entre el “género” como construcción social y la dimensión biológica que establece el papel de “la mujer” y de “el varón” en la reproducción de la especie humana para el que se reservó el concepto de “sexo” (Morgade, 2013).

Son diversos los trabajos que analizan las perspectivas acerca del lugar que tiene la escuela en la subjetividad de los estudiantes a la hora de aprehender nociones como los roles de género y la diversidad; y se puede partir de dos posiciones predominantes: la teoría de la socialización y el postestructuralismo. Las teorías que ponen el foco en la socialización plantean a grandes rasgos que la identidad de género se conforma en relación a la interacción con otros; quienes tienen un rol preponderante en la construcción de la subjetividad, sin dejar mucho espacio para la creación propia y planteando la existencia de una reproducción lineal de los estándares enseñados según el sistema de sexo/género. (Rodríguez Menéndez, et al., 2006)

La teoría del esquema de género explica cómo se desarrolla el mismo a través de la socialización en una cultura determinada. La información relacionada con el género se transmite de generación en generación en forma de “esquemas de género”. Dichos esquemas son patrones mentales que permiten a los niños categorizar y organizar comportamientos relacionados con el género. Esta idea sostenida por Bem (1981) está basada en la teoría del aprendizaje social (Bandura 1977), que sostiene que los niños adquieren roles de género a través de la observación, la recompensa y el castigo.

La teoría del aprendizaje social señala que los niños y las niñas aprenden modos apropiados de relacionarse con el mundo que les rodea a través de la observación, la imitación y su inclusión en procesos de interacción social basados en un sistema de recompensas y sanciones que refuerzan sus comportamientos. En

consecuencia, es así que tanto las niñas como los niños actúan en función a lo que creen correcto hacer en base a la respuesta que reciben del medio; y es así como las conductas de cada sujeto se van moldeando de acuerdo con las expectativas de los otros (en este caso, la escuela). (Skelton, 2001).

Asimismo, la psicología social también ha realizado aportes en relación a la construcción de la identidad de género a partir de los conceptos de estereotipos y prejuicios. Los estereotipos tienen una función muy importante para la socialización del individuo: facilitan la identidad social y la conciencia de pertenecer a un grupo social, dado que el aceptar e identificarse con los estereotipos dominantes en dicho grupo es una manera de permanecer integrado en él. (Gonzalez Galvaldón, 1999). Lo que implica que los sujetos se adaptan a aquel rol social que se espera de ellos en base a las características que poseen con el objetivo de no ser excluidos de su grupo social. Es decir, que conviven con “lo dado”, o con el lugar que les es otorgado, sin cuestionarlo.

Todos estos posicionamientos, tienen en común la perspectiva de que la construcción de la identidad y expresión de género se realiza en base a los estímulos externos (recompensa o castigo) que brinda el medio, llevando estos al moldeamiento de conductas adecuadas; y obteniendo una valoración positiva del propio grupo social como consecuencia. Por consiguiente, se puede asumir que el rol que tiene la escuela bajo esta perspectiva en su lugar de ente socializador que prescribe conductas es activo, y que los estudiantes se adaptan de forma pasiva a las expectativas que los otros socializadores tienen sobre ellos, siendo este un proceso consistente, lineal y no problemático.

Posteriormente, los desarrollos postestructuralistas y en particular los trabajos que desde el feminismo retoman las tesis foucaultianas, en diálogo con la fuerte interpelación de la producción política y teórica del movimiento de gays y lesbianas; comenzaron a revisar esa clasificación mostrando cómo la materialidad de un cuerpo es prácticamente inescindible de la red de significaciones en la cual se desarrolla. Entre otros, que el “sexo” está de tal modo imbricado con el “género” que es más apropiado hablar de “sistema sexo-género”. Asimismo, tal como sucedía en términos étnicos, gays y lesbianas denuncian la tendencia de los feminismos (sobre todo los no

socialistas) a pensar a las categorías “sexo genéricas” como un todo homogéneo internamente, y sobre todo, heterosexual. <sup>1</sup>

Por otro lado, desde la perspectiva del feminismo post-estructuralista, se abogó por la de-construcción de la categoría mujer y, en este sentido, todo esfuerzo por definir la identidad femenina lo consideraron en términos de reproducción de lógicas y estrategias misóginas

Dentro de este conjunto de teorías, se sostiene en el presente trabajo la propuesta teórica que hace referencia a la constitución de la identidad bajo la noción de performatividad; ligada a una concepción de lo social como campo de relaciones de poder donde la identidad es una estabilización contingente y precaria. (Butler, 1997).

Dichos postulados conceptualizan a la subjetividad como un proceso continuo, que supone una renovación constante basada en la interacción con el mundo; es decir, la subjetividad se sustenta en la experiencia personal, en las prácticas y los discursos que otorgan significado a los acontecimientos. (Butler, 1997; De Lauretis, 1996). Estos paradigmas, le han servido a las investigaciones feministas para plantear que no existen las categorías “femenino” o “masculino” como categorías absolutas e inamovibles, sino que las mismas son construcciones dinámicas, cambiantes y ante todo, contradictorias y problemáticas; siendo muchas veces producto del contexto social en donde se encuentran ubicadas. (Maffia, 2016).

A modo de resumen, estas teorías le otorgan a los sujetos un papel más activo, de manera que las personas construyen y reconstruyen el mundo social a través de su (cambiante) comprensión del mismo, y a través de sus prácticas» (A. Jones, 1997, 262). En este caso, la escuela ocuparía un lugar no tan preponderante, sino uno facilitador y estimulador de estas construcciones, a su vez que puede representar una resistencia ante estos cambios sociales y paradigmáticos.

Este trabajo de investigación final, se enfocará en el segundo grupo de teorías: en aquellas que ponen el foco en el individuo como sujeto activo que va construyendo su conocimiento e identidad a partir de sus encuentros con el mundo, y no necesariamente reproduciendo lo aprendido de forma lineal, absoluta y no

---

<sup>1</sup> Morgade, Graciela. (2013). *Toda Educación es Sexual*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Buenos Aires, La Crujía.

contradictoria. En consecuencia, se asume que las personas somos sujetos activos en el proceso de construcción de la identidad sexual. A diferencia de lo establecido desde la teoría de la socialización de los roles sexuales, la identidad de género no es algo singularmente poseído o algo que «es» (estático), sino que es continuamente creado y recreado a partir de la interacción con los demás. (Butler, 1997).

Fueron estos los postulados que permitieron conceptualizar los cambios que surgieron en las últimas décadas a raíz de los roles de género, como la presencia femenina en el mercado laboral, las operaciones de cambio de género, el matrimonio igualitario y las nuevas divisiones de las tareas de cuidado que incluyen también a las masculinidades.

Estas nuevas perspectivas teóricas, que se vieron reflejadas en las leyes mencionadas en el principio de este trabajo, son las que acompañaron los cambios sociales y las nuevas configuraciones vinculares e identitarias que vemos reflejadas en este caso en instituciones escolares. El objetivo entonces, será dilucidar cómo estos nuevos paradigmas se ven reflejados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los educandos, y cómo a partir de los nuevos contenidos pedagógicos que trae la educación sexual integral, los mismos adquieren nuevos conocimientos acerca de la diversidad sexual. Para ello también se recurrirá a los aportes de autores como Castorina y Carretero, que conceptualizan las teorías o construcciones que los sujetos realizan a partir de sus encuentros con el mundo, y el cambio que se produce en los mismos cuando sus nociones son contrastadas o revisadas con la experiencia.

### **Marco teórico.**

#### **Las Representaciones Sociales y las Teorías Implícitas.**

A partir de la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979) concebimos que las personas y los grupos construyen y organizan el conocimiento sobre la sociedad. Estas representaciones son sistemas compartidos de creencias, ideas y valores que los miembros de un grupo utilizan para entender su entorno social facilitando la comunicación y la cohesión al proporcionar marcos interpretativos comunes.

Las representaciones sociales se conciben como una forma de conocimiento compartido que abarca tanto aspectos emocionales como cognitivos. Estas representaciones guían la conducta y la comunicación de las personas. Esencialmente, una representación social es una representación de algo para alguien y otorgan significado a objetos de la vida social, sobre alguna concepción del mundo. Surgen del intercambio comunicativo entre instituciones y de experiencias de interacción. Con el tiempo, las mismas suelen modificarse progresivamente en la medida que se dan los cambios culturales y sociales. Los individuos las utilizan para actuar sobre la sociedad o para ajustar su propio comportamiento en ella, es decir que influyen sobre los comportamientos (Jodelet, 1986)

Tanto las teorías implícitas como las representaciones sociales son formas de conocimiento que las personas utilizan para entender y navegar en su mundo social. Por un lado, las teorías implícitas son creencias que las personas tienen sobre ciertos aspectos de la realidad. Estas actúan como modelos mentales que influyen en cómo interpretamos y respondemos a la información y a las situaciones. Se desarrollan a partir de experiencias personales y sociales, y guían nuestras percepciones y comportamientos, a pesar de que no siempre seamos conscientes de su influencia. (Castorina, 2005).

Se pueden diferenciar las formas de conocimiento, mientras que las teorías implícitas tienden a centrarse en el nivel individual y psicológico, las representaciones sociales se enfocan en el nivel colectivo y cultural. Es así que las primeras se desarrollan principalmente a partir de la experiencia personal y la socialización individual. Por otro lado, las segundas se desarrollan a través de procesos colectivos de comunicación e interacción social. Ambas influyen en la forma en que las personas entienden y actúan en el mundo, pero desde diferentes perspectivas. Las teorías implícitas afectan la percepción y el comportamiento a nivel individual, mientras que las representaciones sociales afectan la comprensión y las normas a nivel grupal. (Castorina et. al, 2005).

Al introducirse en el mundo del saber; y a raíz de su desarrollo cognitivo, les niños utilizan y van construyendo estas formas de conocimiento. Los conocimientos sociales de los niños son producto de sus experiencias, porque la construcción personal de cada uno se da en un marco social. Existen creencias que no son

elaboraciones personales sino un producto de las interacciones y la comunicación social, y que preexisten a los niños, es decir que los mismos se apropian de las representaciones sociales de los espacios que habitan. Esta forma de conocimiento no suele llevar a cabo un proceso de verificación y no tienen una enseñanza explícita, sino que se va desarrollando en esos intercambios con la sociedad.

Es así que los niños construyen conocimiento apoyándose fuertemente en fuentes de información, actitudes y conductas del entorno social que los rodean, incluyéndose aquí el entorno familiar y escolar y los medios de comunicación masivos. Sus nociones y concepciones del mundo se desarrollan, en gran medida, a través de estas representaciones sociales sobre la base de sus herramientas cognitivas propias de cada etapa. Las mismas constituyen la base sobre la cual los sujetos construyen sus nociones y comprensiones del mundo, impactando en su desarrollo cognitivo y social.

### El constructivismo

El sistema teórico desarrollado en parte por Jean Piaget, postula que el niño no es un simple receptor de la información, sino un constructor activo de su propio conocimiento. La representación del mundo en el sujeto se produce en etapas. En un principio, el pensamiento con el que se relaciona con el mundo es egocéntrico, es decir, centrado en sí mismo; y mediante un proceso de descentralización, el sujeto modifica sus esquemas para ajustarlos a nuevas experiencias; mediando el conflicto cognitivo que se produce a partir de la interacción con el entorno. (Piaget, 1973).

Por otro lado, el sistema teórico desarrollado por Vygotsky (1930), hace énfasis en que el proceso de aprendizaje es en un primer momento social; y que luego a partir de la llamada "*internalización*" se vuelve individual.

Una posición mantenida por investigadores constructivistas considerados a medio camino entre las aportaciones piagetianas y cognitivas, y las vygotskianas, sustentan que la interacción social favorece el aprendizaje mediante la creación de conflictos cognitivos que causan un cambio conceptual.

Desde este planteo, el individuo no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia; que se produce día a día como resultado de la interacción factores intelectuales, afectivos,

contextuales, etc. (Carretero, 2021). En consecuencia, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que realiza a partir de esquemas internos que le permite no solo conocer la realidad sino también relacionarse con ella.

La representación que cada sujeto haga del mundo dependerá de esos esquemas. Sin embargo, la interacción con la realidad hará que los mismos cambien, ya que estos son dinámicos y constantemente modificables. Por ejemplo, en la medida en que los niños en su rol de alumnos aprendan contenidos nuevos en clase, los esquemas y/o nociones que tuvieran a priori sobre diversos contenidos, podrían ir cambiando a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los que son parte (Carretero, 2021). Desde esta perspectiva la manera de enseñar consiste en dilucidar en primera instancia los esquemas de asimilación previos que poseen los estudiantes para en un segundo momento, modificarlos, generando de esa forma el proceso de acomodación.

Las teorías infantiles pueden considerarse falsas o “erróneas”, desde el punto de vista científico; sin embargo pueden considerarse verdaderas en cuanto al sistema de referencias que los niños poseen. La mayoría de estas ideas son específicas, con un grado de estabilidad y pueden llegar a ser tan implícitas que se vuelven difíciles de identificar si no se trabaja sobre ellas. Son individuales porque aunque se encuentren creencias similares en diferentes sujetos, cada una de ellas es singular y parte de un contexto diferente. Los niños pueden conformar tanto ideas aisladas o difusas como modelos mentales explicativos. En la medida en que estas ideas se complejizan y ganan coherencia en relación a otras, son más difíciles de modificar.

Ubicándose en el contexto escolar, y trabajando con los sistemas de referencia previos de los alumnos, es necesario conocer los mismos, sin recurrir al criterio de la validez científica, pero dilucidando los orígenes de las teorías que elaboran y sostienen para relacionarse con el mundo y con el conocimiento.

La escuela parece ser el lugar indicado para que se produzca este proceso, en donde el intercambio de información entre compañeros poseedores de diferentes niveles de conocimiento provoca una modificación en los esquemas del individuo y acaba produciendo un nuevo aprendizaje.

### La teoría ecológica del desarrollo

En el año 1979, Urie Bronfenbrenner brinda su definición de ambiente ecológico, y plantea la influencia del mismo sobre el desarrollo psíquico y social de los sujetos. Lo conceptualiza como “*un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente.*”

En el nivel más interno se encuentra el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo; es un terreno conocido para la misma y se llama *microsistema*. En este caso, puede ser la casa o la escuela. Se agrupa en un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares. Un entorno es un lugar en el que las personas pueden interactuar cara a cara fácilmente. Los factores de actividad, el rol y la relación interpersonal constituyen los elementos o componentes del microsistema. Se le brinda importancia a lo fenomenológico, es decir, al significado que le otorga el sujeto a su realidad. A su vez, se juegan diferentes roles, entendiendo al rol como un conjunto de conductas y expectativas que se asocian con una posición en la sociedad determinada. Por ejemplo, no es el mismo el rol que se ocupa en el hogar, siendo hijo, que en la escuela siendo alumno en donde se comparte el mismo espacio de aprendizaje con otros pares. Este sistema es el que se interesará aplicar en el marco de esta investigación, explorando el entorno inmediato en donde los sujetos adquieren conocimiento específico.

El siguiente paso lleva a considerar más allá de cada entorno de manera aislada; poniendo el foco en las relaciones que existen entre cada uno de los sistemas que rodean a los sujetos. Estas interconexiones pueden ser decisivas para el desarrollo. A esta estructura se la llamará *mesosistema*. Comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente siendo un sistema de microsistemas. Se forma o amplía cuando el individuo ingresa en un nuevo entorno, como por ejemplo, la escuela. Es de interés para la investigación en este caso dilucidar el entrecruzamiento entre estos dos sistemas (el hogar y la escuela) en cuanto a los conocimientos que adquiere cada sujeto en un ambiente y en el otro, y cómo estos pueden correlacionarse o ser contradictorios entre sí.

El tercer nivel tiene que ver con los hechos que ocurren en entornos en donde la persona no está presente, como son las diferentes instituciones que prescriben comportamientos y determinan el accionar de las personas, diferenciando por ejemplo lo legal de lo ilegal, y lo normal de lo anormal. Se refiere al *exosistema*, que comprende a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende o afecta a la persona.

Por último, se presenta el *macrosistema*, que se refiere a las correspondencias y contenido de los sistemas de menor orden que existen al nivel de subcultura o cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideologías que sustentan esta correspondencia. Por ejemplo, se encuentra en este escenario a la Ley de Educación Sexual Integral que dio lugar al conocimiento de nuevas subjetividades y comportamientos que antes eran patologizados o estaban fuera de la norma; y esto permitió que en las escuelas se brinden nuevos contenidos y se de apertura a nuevos interrogantes que les niños aprehenden y luego llevan al hogar como forma de nuevo aprendizaje que los atraviesa y los modifica.

Entendiendo que los sujetos forman parte de estos sistemas que los determinan pero que a su vez estos pueden también modificarlos, es de interés explorar lo que les niños hacen con aquello que aprenden en las dos principales instituciones que conforman subjetividades: la escuela y el hogar.

La escuela junto con la familia, es uno de los principales fuentes de información, socialmente legitimadas; siendo la familia en muchas veces el primer opositor, en este caso de la diversidad sexual o la idea de que sus hijos pertenezcan a la comunidad LGBTIQ, lo cual tiene implicancia singular en el plano psicológico; además de producir una situación extrema de desamparo y ausencia de referentes. Si a esta situación de desamparo y ausencia de referente se añade la escuela, nos encontramos frente a sujetos a quienes no se les permite formar su identidad (personal –sexual); si esta situación se daría en forma contrario (acompañado y contenido) permite al sujeto ser reconocido como habitado por las diferencias. (Gómez, 2014). Es así que estos sistemas pueden ser facilitadores para que la idea de la diversidad sexual se desarrolle y tenga lugar, pudiendo los sujetos construir su sexualidad bajo esta perspectiva; o por el contrario, podrían ser también quienes

anulen esas elecciones o inclinaciones negando la condición sexual diversa de los sujetos. (INADI, 2016).

### La Curricularización de la Educación Sexual Integral en Argentina.

Las revisiones históricas acerca de las conceptualizaciones sobre las relaciones de poder basadas en el sistema sexo-género, plantean que lo masculino era lo preponderante y lo femenino era lo subordinado. Es así que el movimiento de gays y lesbianas y la comunidad LGBTIQ en general, denunció una visión predominante de lo femenino y masculino bajo un sistema binario, y también un componente fuerte de la heteronormatividad, dejando de lado a otras orientaciones sexuales diversas que históricamente han sido excluidas del sistema legal y político. (Butler, 1990, 2002). La masculinidad y femineidad ideales implican la heterosexualidad como obligatoria, lo cual oculta la existencia de la diversidad sexual, una condición inherente a la existencia humana que reconoce a los sujetos como diversos y no como una masa homogénea y uniforme. (INADI, 2016).

El feminismo reparó en que la llave de la promoción y cambio en la condición social de las mujeres era la educación. Por ello, el movimiento social de mujeres encaró una lucha “por” la educación escolar, abarcando tanto el “que” se aprende en las escuelas como el acceso a la educación no sexista para todas y todos más allá de cualquier condición (género, orientación sexual, religión, clase, etc.). (Morgade, 2013). Es así como el espacio escolar puede funcionar como reproductor de las desigualdades y las diferencias de género, pero también como un lugar de resistencia y construcción de autonomía.

Es así que Morgade (2006) propone una serie de tradiciones y debates en torno a la educación sexual escolar:

- 1) Modelo Biologista: desde esta perspectiva es que se aborda la sexualidad a partir de la anatomía de la reproducción, dejando de lado las dimensiones humanas y afectivas que permiten que se produzca este fenómeno. Según este modelo, son las ciencias naturales las que deben ocuparse de la educación sexual, exponiendo así una visión reduccionista de la sexualidad, que solo tiene en cuenta a aquellas configuraciones subjetivas cuyo fin es la perpetuación de la especie; y

todo aquello que no cumpla con ese requisito, es considerado anormal o patológico.

- 2) Modelo Biomédico: aborda las cuestiones de la sexualidad poniendo el eje en la prevención de enfermedades que lleva consigo la práctica de la actividad sexual con otros sujetos, dejando de lado la dimensión placentera y salugénica de la misma. Pone el eje en los efectos “indeseables” de la sexualidad en lugar de los efectos “deseables” que la misma puede aportar a la subjetivación humana.
- 3) Modelo moralizante: es un abordaje que enfatiza 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 de los/as jóvenes. Es así que bajo esta perspectiva solo tienen lugar aquellas elecciones sexuales consideradas históricamente como “normales” es decir la orientación heterosexual y la identidad cisgénero (aquellas personas que se identifican con el género que les fue asignado al nacer). Aquellas configuraciones que se desentienden de esta perspectiva, son pasibles de ser castigadas, ignoradas y/o discriminadas.
- 4) El enfoque de género: esta perspectiva pone el foco en las relaciones de poder que se reproducen a partir del sistema sexo- género, en donde el hombre masculino heterosexual ocupa un rol jerárquico en relación a los demás grupos (mujeres, gays, lesbianas, queers, etc.) Se trata de comprender que vivimos en una sociedad que reproduce desigualdades constantemente y esto influye también en la forma de vivir la sexualidad que tiene cada sujeto. Asimismo, el enfoque subraya que existen diversas formas de vivir el propio cuerpo y de construir relaciones afectivas, formas y relaciones que deben enmarcarse en el respeto por sí mismo/a y por los/as demás y que merecen todas el mismo respeto. Desde esta perspectiva de género, todos los niveles educativos están involucrados en la educación en la

sexualidad. Es la perspectiva que mejor contempla la aplicación transversal de la ESI a lo largo de todo el ciclo escolar.

Es en este contexto, previo a la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral, que la escuela como institución tendía a legitimar la femineidad y masculinidad tradicionales, a la comprensión de la sexualidad como espacio de subjetivación y de placer sosteniendo una regulación sexista y heteronormativa sobre los cuerpos biologizados y medicalizados; conceptualizando a la misma como meramente genital y fisiológica y cargándola con discursos moralizantes y de tinte religioso.

Es así como la ESI toma sentido cuando es tratada desde un enfoque “queer” y de género, problematizando estereotipos y valores tradicionales que han funcionado para excluir grupos subordinados y negar la diversidad sexual como constitutiva de los sujetos.

### La Historia de la Sexualidad.

Michel Foucault en 1976 desarrolla una historización acerca de la sexualidad utilizando el método genealógico para explicar las relaciones de poder que se han encontrado alrededor de la misma en diferentes momentos de la historia de la humanidad.

La conceptualiza en términos de *dispositivo*, y en cómo éste está inmerso en la lógica saber y poder, analizando cómo ha sido comprendida, utilizada, controlada y regulada a lo largo de la historia, y cómo esto ha influido en la vida cotidiana de las personas, en sus comportamientos, relaciones, etc. La historia a la que pretende hacer alusión Foucault no guarda relación con lo vinculado hacia la naturaleza biológica de la sexualidad, o con un impulso innato natural, sino que buscará hacer una genealogía de las narrativas, la historia de la sexualidad como la historia de los discursos, y cómo estos marcan y quedan insertos en diferentes épocas.

El autor en primera instancia, desarrollará la experiencia moderna de la sexualidad, explicando la hipótesis represiva. La misma se basa en el postulado de que la sexualidad ha sido reprimida, volviéndola un tabú para la sociedad, haciendo que no se pueda hablar de ella y se mantenga en el orden de lo privado. El autor contradice dicha hipótesis; en lugar de haber una represión generalizada hay una

proliferación de discursos y prácticas que llevan a la constitución del sujeto moderno. Foucault pretende pasar del modelo de la represión al modelo de la producción. La hipótesis represiva conforma parte de un régimen de verdad; es un armado conceptual para hacer de la sexualidad aparentemente algo represivo, pero que en una mirada un poco más profunda tendrá que ver con la producción de esos discursos como algo prohibido, imponiendo normativas y modos de ser.

Foucault realiza una crítica a los autores que en sus obras narran la historia de los griegos como sujetos libres, siendo el cristianismo quien ha impuesto la prohibición, que se prolongan en la modernidad, proponiendo al psicoanálisis como aquel que quita el velo y habilita a destapar la sexualidad. Es así que propone otra óptica para lo narrado, planteando que ese velo inicial nunca existió como tal, sino que han existido prácticas para generar una forma de sexualidad, y que la liberación del psicoanálisis no es sino un mecanismo de poder, que también trae una verdad a establecer. El sujeto no es pasivo y receptor de la represión, sino que construye y reproduce modelos de saber y poder, estando inmerso en la dinámica de discursos de verdad. No hay velo que quitar, se trata de analizar qué discurso está proliferando según el contexto histórico dado.

A través de estas enunciaciones, las diferentes instituciones como la escuela, la iglesia y la familia logran ejercer control sobre los sujetos, regulando y normativizando la sexualidad. De allí las ideas de lo “normal” y lo “patológico”. Con esto Foucault va a introducirnos al concepto de la *biopolítica*, que es la forma en que la política se ocupa de la vida de la especie a través de dispositivos disciplinarios. La modernidad occidental es gobernada a través de un procedimiento que tiene como objeto la salud biológica de la población; utilizan las estadísticas y la ciencia estableciendo una vigilancia sobre los cuerpos y los deseos, despliegan reglas, individualizan y producen. El modelo científico logra así, a través de cuerpos, el control de las poblaciones. En otras culturas, la sexualidad es entendida como un arte a explorar y no como objeto de estudio con un conocimiento desarrollado.

Algunos años más tarde, Foucault hará una reflexión acerca de la sexualidad en la época griega. El autor dirá que los griegos no distinguen lo femenino o masculino y no definen a la sexualidad en términos de heterosexualidad u homosexualidad; sino que distinguen a la sexualidad como aquello que forma la

identidad del sujeto, relacionándolo con la ética y cómo lleva a posicionarse como sabio, lo cual tiene una profunda relación con el autocuidado: *“serás una persona sabia, prudente y respetada si ejerces prácticas de sí y el cuidado de sí mismo”*. (Foucault, 1984).

En esta época la importancia se le dará a qué rol ocupan los actores en la relación sexual, en donde siempre hay un rol activo y uno pasivo en la misma. Es así, que los placeres no están vistos como algo del orden de lo “malo” o que debe ser suprimido, sino como aquello que debe ser controlado o bien usado; buscando el dominio propio de ellos en donde aparecen las reglas calculadas de prudencia, a las cuales el sujeto se somete voluntariamente; no existiendo un modelo médico como en la época moderna que regule las prácticas.

La sociedad griega se dividía en ciudadanos que serían los hombres libres y los no ciudadanos que eran las mujeres, los extranjeros y los esclavos. La moral sexual tiene reglas de prudencia, los hombres libres, aquellos que gobiernan la Polis, deben ser un ejemplo para otros. No aparece la idea de patología y normalidad, sino que la valoración griega tiene que ver con el papel activo o pasivo independientemente de su sexo anatómico, quien es superior y quien inferior a partir de que posición social se ocupa. Es así que el valor de la sexualidad es ligado a la jerarquía social, alguien de escala superior a nivel social, por ejemplo, un hombre ciudadano, no puede ser penetrado y ocupar un rol pasivo por alguien de escala inferior socialmente, porque en la penetración se juega la sumisión y el dominio. Es decir, que lo sexual tendrá igual valor y papel que en lo social.

El buen uso de los placeres tendrá que ver con ser prudente y no dejarse dominar para así perpetuar la costumbre y el ejemplo, buscando perpetrar el orden social jerárquico establecido, la preocupación es más bien del orden de la moral, en donde se intenta formar a un sujeto moral.

A partir de esta línea de trabajo, se puede finalizar este apartado con la idea de que la sexualidad es un dispositivo que genera sus propios discursos y que los mantiene o modela a lo largo de la historia con el fin de fundar subjetividades; generando efectos en el sujeto y sus experiencias, y modelando la relación consigo mismo. La sexualidad está inmersa en prácticas de saber y poder, hay un nexo entre ellos, que genera diferentes verdades en diferentes épocas, verdades que son

desplegadas y utilizadas por la sociedad, como se explicita en las diferencias entre la modernidad y los griegos. Es decir, el autor muestra que la sexualidad es una construcción social, modelada por los discursos de época. Foucault busca exponer a lo largo de su obra, como el poder no se posee, sino que se ejerce en una red infinita de relaciones. Las diferentes épocas han logrado un circuito de normalización de la vida, produciendo formas de vida, produciendo subjetividades a seguir. Esta obra permite cuestionar y reflexionar sobre el propio contexto y los discursos que hoy en día se producen y reproducen, y utilizarlo para el análisis de aquellas nociones que construyen y que circulan en los niños.

### **Antecedentes.**

El estudio desarrollado por Gomez en el 2014, ilustra que los antecedentes existentes en la institución escolar permiten anticipar que el contexto escolar tiende a legitimar la feminidad y las masculinidades tradicionales; y la tematización escolar de la sexualidad se enmarca en el mismo discurso censurado desde los adultos y también los jóvenes. De esta manera los discursos y actitudes de los jóvenes demostraron que frente a la Diversidad Sexual se posiciona no sólo en situaciones discursivas (cognitivas – intelectuales), sino que también en la experiencia y en las vivencias de las relaciones de género.

En 2012, en la Universidad Nacional de La Plata se realizó una investigación en escuelas medias del distrito de Brandsen. La misma tuvo como objetivos analizar las actitudes de la escuela frente a la diversidad sexual y específicamente frente a los alumnos L.G.T.B; y la inclusión de los mismos en la institución. En ella, se llegó a la conclusión a partir de un análisis cuantitativo, que tanto la escuela como los jóvenes y adolescentes van planteando cambio de postura positiva frente a la aceptación a la diversidad sexual, que los alumnos ingresantes que que manifiestan una sexualidad diferente, son incluidos a los distintos grupos de pares del aula y la institución tanto por compañeros como por profesores, es decir que no necesariamente sufren discriminación. Con respecto a las actitudes, se observó que las mujeres hablan con naturalidad y ejercen una aceptación sobre la Diversidad Sexual y que aceptan con facilidad las relaciones entre hombre y entre mujeres. En el caso de los varones, también se observó un nivel alto de aceptación a la diversidad sexual. Asimismo, se

plantea que hay más población LGTB que se declara y se reconoce dentro de la institución como tal sin prejuicios ni miedo a la homofobia, agresión, violencia, discriminación, etc.

De esta investigación surge que el cambio de actitudes se produjo gracias a la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral que habilitó, entre otras cosas estos cambios positivos de apertura y respeto, apuntando a la inclusión de todos los involucrados y a la participación de los adolescente y jóvenes como sujeto de derechos. (Gomez, 2012).

A partir del siglo XX comenzaron a tener presencia los estudios de las masculinidades, haciendo incapié en cómo, desde las propias prácticas, se sostenía un orden patriarcal y heteronormativo. En dichos trabajos, se vislumbra el análisis de que en la escuela se refuerzan los sentidos de lo masculino tradicional, condenando la existencia de aquello subordinado como puede ser la homosexualidad. (Connell, 1995).

En Brasil, se realizó un ensayo acerca de la teoría queer, planteando que la misma pone en movimiento lo subversivo y supera la instancia en donde la homosexualidad o el género son categorías incluidas meramente como creaciones “exóticas”, sosteniendo que la diferencia es indispensable para la existencia del propio sujeto. (Lopez Louro, 2004)

En el año 2007, se realizó una investigación de parte de la Universidad de Buenos Aires sobre concepciones de sexualidad y género en adolescentes escolarizados. (Villa, 2007). En la misma, se hace referencia a la posición de los docentes y profesionales que intervienen con los adolescentes en la escuela en materia de sexualidad. Los jóvenes hablan de sexualidad según la posición que adaptan sus interlocutores en la relación pedagógica docente-alumno, es decir, si las preguntas sobre la sexualidad están habilitadas desde el espacio discursivo. Allí se discute que la mayoría de los adultos conceptualizan la sexualidad desde lo genital, y que los adolescentes hablaban en esos mismos términos, dejando de lado otras dimensiones de la misma, como la afectiva o emocional. En conclusión, esta dimensión sirve para pensar en cómo circulan los discursos acerca de la sexualidad en la relación pedagógica, y cómo estos influyen en la forma de abordaje que tienen los estudiantes acerca de ella.

En otro estudio similar (Villa, 2007), se plantea a partir de los testimonios de docentes y profesionales dos discursos hegemónicos en torno a la sexualidad de los adolescentes: uno centrado en las explicaciones biológicas y otro que privilegia el desarrollo psicológico. Siguiendo a Louro (2003), los cuerpos podrían pensarse como “*objetos de disputas de diferentes instancias culturales*”, instancias que hablan de cómo deben ser los cuerpos en la escuela.

Existe una tensión por un lado, la prescripción de identidades de género y discursos sobre la sexualidad que hacen objeto a los estudiantes (presentes en los estereotipos tradicionales de lo femenino y lo masculino), y por el otro, “identidades civiles” de los adolescentes como sujetos con capacidad propia para decidir sobre sus sexualidades y reproducción. Es así como los primeros discursos dejan al adolescente en una relación de pasividad respecto al adulto, sin posibilidades de decidir cómo ejercer su identidad sexual por fuera de la norma o el estereotipo. Por ejemplo, las masculinidades solo pueden ser proveedoras, fuertes y sentirse atraídas por las feminidades.

En resumen, Alejandro Villa conceptualiza cuatro dificultades a la hora de tratar la sexualidad en la escuela:

- 1) Se restringe la sexualidad a la adolescencia en perjuicio del reconocimiento de los cuerpos sexuados de los adultos en la escuela.
- 2) Se prioriza el contexto social y las determinaciones biológicas para explicar el desarrollo de la sexualidad del adolescente; considerándose a este último como objeto pasivo de dichas determinaciones.
- 3) Se enfatizan indicaciones y patrones normativos que buscan controlar el ejercicio de la sexualidad y la construcción de autonomía en la escuela.
- 4) El cuerpo sexuado es limitado a una orientación sexual heterosexual, como parte de un desarrollo evolutivo ya supuesto, que culminaría en dicha orientación.

En el año 2007, se realizó una investigación en la Universidad Nacional de Rosario; cuyo objetivo fue investigar acerca de las relaciones de género que se establecen entre mujeres y varones en una escuela técnica de la Ciudad Autónoma de

Buenos Aires y analizar en el discurso pedagógico la interpelación y efectos que produce la inserción de las mujeres en un ámbito educativo que ha sido considerado históricamente como masculino. (León, 2007). Se entiende al discurso pedagógico como *“una forma de razonamiento que circula en las organizaciones educativas y que pone de manifiesto las sujetaciones de los participantes del hecho educativo al orden institucional, a lo instituido, a sus ideas y representaciones cristalizadas en torno a un régimen de verdad”*. (Caballero, 2001). No solo se materializa en decires, sino también en gestos, actos y en las prácticas cotidianas.

A partir de los datos obtenidos en las entrevistas, grupos focales, observación de situaciones cotidianas, entre otras técnicas, lo que más se destaca es que la capacidad de las mujeres tiende a ser subestimada no solo por los pares, sino también por los profesores por razones de género. No solo se las ubica en un lugar de menor desempeño al lado de los alumnos hombres, sino también que se las asume como “desenfrenadas” sexualmente. El imaginario institucional suponía que si ocurría algún hecho sexual entre un chico y una chica, se debía al uso que hacen las mujeres con su cuerpo. Es decir, que eran las únicas culpables de ese tipo de situaciones, ignorando la responsabilidad de la otra parte. También, se observaron conductas homofóbicas y discriminatorias hacia varones que podían llegar a mostrar interés por actividades artísticas o consideradas “poco masculinas”. Asimismo, las relaciones de género entre hombres y mujeres se fundamentaban en una lógica binaria, asimétrica y con una notable superioridad por parte de los varones. Con respecto a la discriminación, se manifestaba a través de actitudes violentas, sustentadas en las desigualdades de género. Como conclusión, podemos decir que en la escuela en donde se realizó la investigación, se tenían muy presentes las diferencias de género, y las mismas eran utilizadas en favor de las relaciones asimétricas y de opresión, promulgando una especie de anulación o negación hacia aquellos sujetos que se encontraban por fuera de los cánones heteronormativos.

En otra investigación financiada por la Universidad de Comahue y publicada en el año 2006, se realizaron entrevistas a docentes lesbianas y bisexuales con el objetivo de dilucidar sus vivencias en las instituciones escolares respecto a sus elecciones sexuales (Alonso, et al, 2006). Se plantearon en dichos encuentros que en la escuela *“no se habla seriamente de la homosexualidad”*, sino que aparece

indirectamente a través del chiste, generalmente de forma peyorativa. Desde el lado de las propias docentes tampoco podía mencionarse dicho tema ya que sentían que él mismo podría traerle problemas con los afectos y con su prestigio como trabajadoras. Por otra parte, eso podría haberlas llevado a tener que explicar el por qué de su elección sexual, y por qué no son heterosexuales, haciendo alusión a la idea de la heteronormatividad obligatoria y conceptualizando al lesbianismo como “*degeneración o enfermedad*”. Además, se plantea que las docentes son personas “*muy estructuradas por el trabajo que tienen de reproducir pautas sociales*”, entendiendo que estas pautas sociales tienen que ver con la heterosexualidad, aquellas que reproduce la escuela. Sin embargo y a pesar de lo anterior, se plantea que los estudiantes “*son mucho más abiertos a otras posibilidades, sobre todo las mujeres*”. Podemos plantear entonces, que en la población estudiada no se contempla a grandes rasgos la perspectiva de la diversidad sexual, aunque hay sujetos que se encuentran abiertos a esa posibilidad como modo de resistencia ante la hegemonía.

En la Facultad de Educación de Medellín, Universidad de Antioquia; se realizó una investigación durante el 2018 denominada “*La escuela: escenario para analizar los imaginarios de niños y niñas sobre diversidad sexual y de género*”. La misma tuvo como objetivo conocer la influencia de la familia, los medios de comunicación y la escuela; en la construcción de imaginarios sociales sobre la diversidad sexual y de género en los niños y niñas de quinto grado de una institución de Medellín, la escuela Federico Ozanam. (Arias Gomez, et al. 2018). En este caso se utilizó la técnica de observación participante y técnicas interactivas de taller, realizando posteriormente un análisis cualitativo de los datos recogidos. La investigación primero buscó detectar los imaginarios sociales de los niños para luego realizar un análisis de los orígenes de los mismos.

Las autoras encontraron que los niños tienen imaginarios sociales positivos y negativos que son transmitidos por la familia u hogar a través del discurso, siendo los adultos responsables quienes instauran en ellos estos diferentes imaginarios. También han encontrado a la institución familia con un pobre conocimiento acerca de la diversidad sexual, teniendo un discurso de rechazo y discriminación, presentándose sin herramientas para dialogar con sus hijos. Siendo una cultura que está fuertemente inmersa en creencias religiosas, han encontrado que esto también ha sido transmisor

de ciertos discursos con respecto a la diversidad sexual y sobre todo con un prejuicio en temáticas alrededor del género.

La investigación da cuenta de cómo les niños llevan estas creencias a otros entornos como puede ser la escuela; lo cual les conlleva una dificultad para adquirir nuevos conocimientos sobre el tema ya que toman las construcciones que traen consigo como absolutamente propias y no como una reproducción, por lo que hay poco lugar para la producción nueva. También analizan la masividad de los medios de comunicación, especialmente el Internet en donde les niños consultan la gran mayoría de la información; siendo una fuente de conocimiento preponderante para ellos. Asimismo, los mismos utilizan las redes sociales para desplegar allí sus concepciones e ideas. La conclusión de la investigación fue que

Por último, la investigación propone dar recomendaciones para generar herramientas que lleven a imaginarios sociales positivos y que haya mayor enseñanza y aprendizaje sobre la temática.

### **Métodos y Técnicas.**

Para la toma de datos, se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada siguiendo el método clínico crítico de Piaget (Castorina, 1984). El mismo consistió en una conversación con los sujetos de investigación mediante algunas preguntas preestablecidas y otras no preestablecidas que se fueron formulando teniendo en cuenta las respuestas de las primeras.

Es así que las entrevistas comenzaron con preguntas disparadoras, que luego fueron desarrolladas a partir de las respuestas de los sujetos; dando lugar a un tipo de conversación que dejaba entrever las nociones que les niños tenían acerca de los ejes temáticos que abordamos.

### **Ejemplo:**

*Pregunta:* Una persona que se siente mujer debería vestirse con...

*Respuesta:* Como mujer.

*P:* ¿Y cómo sería la ropa de mujer por ejemplo?

*R: Con vestido, unos tacos, y una camperita de jean.*

*P: ¿Y un hombre cómo debería vestirse?*

*R: Con ropa de hombre.*

*P: ¿Podría usar vestido un hombre, por ejemplo?*

*R: No.*

El objetivo de las entrevistas, fue dilucidar las nociones que tenían los sujetos acerca de los siguientes conceptos, utilizando como referencia el Manual de Comunicación Inclusiva publicado por el INADI (2018).

Diversidad Sexual: la pluralidad de prácticas y manifestaciones emocionales, afectivas y sexuales en una cultura dada; contempla las distintas formas de expresar el afecto, el cariño y el deseo sexual, ya sea hacia personas del mismo género, de distinto género o ambos. Incluye los siguientes conceptos: orientación sexual; identidad de género y expresión de género.

Orientación sexual: Atracción estable –sexual, erótica o afectiva– por varones, mujeres o ambos géneros. Vinculada, además, con la identidad que se forma a partir de esa atracción y los patrones de conducta y relación que se establecen entre personas que comparten una misma orientación sexual. Si esa atracción se dirige a personas de un género diferente o igual al propio, se habla –respectivamente– de heterosexualidad y homosexualidad. Si el deseo de una persona, en cambio, incluye a ambos géneros, su orientación es bisexual.

Identidad de género: Percepción que una persona tiene de su propio género y de sí misma, más allá del sexo biológico que le haya sido asignado el momento de nacer. No es, por lo tanto, del orden de lo biológico, sino que se conforma a partir de componentes sociales, psíquicos y culturales. El proceso identitario puede ser dinámico y tener variaciones durante la vida.

Expresión de Género: tiene que ver con cómo cada sujeto se presenta ante el mundo; siendo este un acto performativo que se expresa a través del nombre, la vestimenta,

el comportamiento, etc. Es la manera en que una persona comunica o expresa su identidad de género.

### **Instrumento Utilizado:**

El protocolo utilizado para la toma de datos consistió en una serie de preguntas, frases incompletas y viñetas adecuadas al lenguaje y comprensión de la población investigada. En cada uno de los ítems se buscó indagar en las nociones que lxs alumnxs tenían acerca de los conceptos previamente mencionados.

### **Diversidad sexual:**

- 1) Frase incompleta 1: “La diversidad sexual es...”
- 2) IMAGEN 1:

## **L.G.B.T.I.Q.+**

¿Sabes qué significan estas siglas/letras/palabras? Alguien te habló de ellas? ¿Las viste en algún lado?

- 3) Alguna vez te hablaron de diversidad sexual (o de alguno de estos temas) en la escuela? ¿Y tu casa? (“Sí”: ¿Que aprendiste)

### **Expresión de género:**

- 1) ¿Qué entiendes por expresión de género?
- 2) Frase incompleta 2: “Una persona que se siente mujer debería vestirse con....”
- 3) ¿Existen actividades, ropa, intereses, juegos, deportes propios de los hombres y otras propias de las mujeres? [“Sí” ->¿Cuáles?] [“No” -> ¿Por qué?]

### **Orientación Sexual.**

- 1) Frase Incompleta 3: “Un hombre debería enamorarse de.....”
- 2) Frase Incompleta 4: “Una mujer debería gustar de....”

- 3) Sabes que significa que alguien sea homosexual, gay, lesbiana, heterosexual o bisexual? ¿Dónde aprendiste o escuchaste eso?

### Identidad de Género.

- 1) Viñeta 1: Un niño siente que tiene cuerpo de niña/o. Joaquín tiene 8 años y hace tiempo no se siente cómodo con su cuerpo. Se mira en el espejo y no se reconoce. Se imagina con otro cuerpo que le gustaría tener y se avergüenza de lo que otros puedan pensar sobre cómo le gustaría verse. ¿Qué crees que le puede estar pasando a Joaquín? ¿Por qué? ¿Vos qué harías en su lugar? ¿Por qué?
- 2) ¿Qué diferencia hay entre identidad de género y orientación sexual?

Pregunta final: ¿Hay algo de lo que hablamos hoy que hayas visto en los medios de comunicación, ya sea en la tele o en internet?

### **Muestra**

Se aplicó el presente instrumento en un total de 30 sujetos pertenecientes a escuelas públicas; siendo 15 autopercebidos de género femenino y 15 de género masculino. El grupo etario varió desde los 10 hasta los 13 años. Dicha muestra fue no experimental.

### **Resultados.**

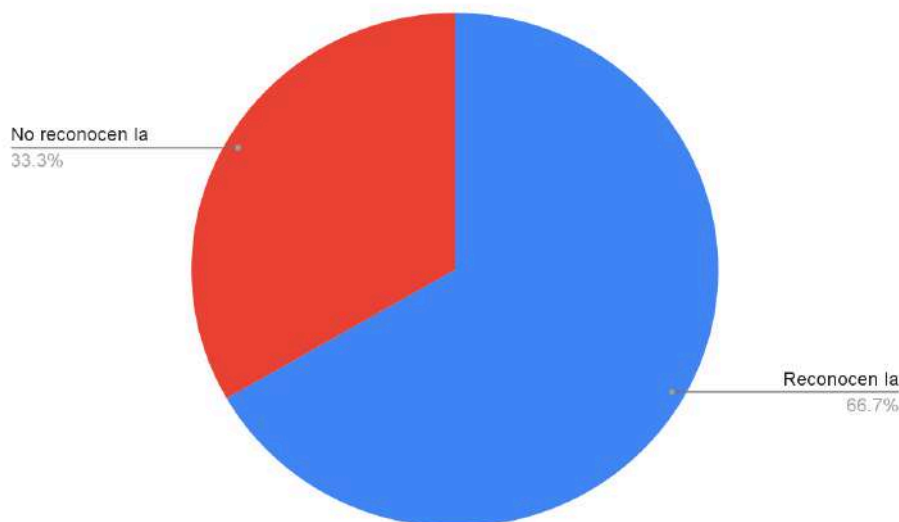
Objetivo 1. Conocer prejuicios, mitos y creencias acerca de la performatividad y polaridad sexual.

Para analizar dichas variables, se partió de las respuestas a las preguntas referidas a los ejes: diversidad sexual; expresión de género; orientación sexual e identidad de género.

### Expresión de género.

A partir de lo analizado, se encuentra que un 66,7% de la muestra reconoce que la expresión de género como tal es diversa, y que no existe ropa, actividades, colores, etc. propios de hombres y mujeres, planteando por ejemplo que “*la ropa no tiene género*” o “*los deportes no tienen género, todos podemos hacer todo*”. A su vez, una parte menor de la muestra (33,3%) planteó que si bien no existe la división de roles en algunos aspectos de la vida, si hay categorías reservadas para hombres y para mujeres, por ejemplo “una mujer debería vestirse como una señorita”.

### **GRÁFICO 1: RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LA EXPRESIÓN DE GÉNERO.**

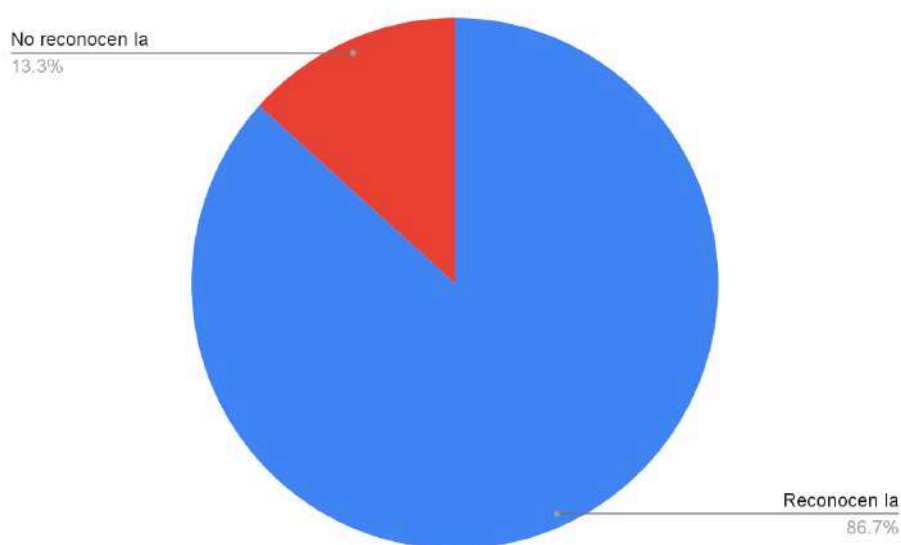


### Orientación Sexual.

A partir de los datos recabados, un 86,7% de la cantidad de sujetos indican que una mujer u hombre podrían enamorarse de “quien quiera” dando a entender que existe una diversidad de elecciones al momento de vincularse sexo-afectivamente, y que no hay una orientación sexual que esté “bien o mal”. Un 13,3% de la muestra respondió que una mujer debería enamorarse de un hombre y viceversa. A su vez, al momento de indagar el conocimiento acerca de los terminos (gay, homosexual, lesbiana, bisexual, heterosexual), la categoría más definida es la de lesbiana con el total del 84% de la muestra que manifestó conocer el término. La categoría que le

sigue es “gay” con el 80,7% de la muestra. Asimismo, el 38% pudo definir el termino “bisexual” correctamente. Las categorías menos aprendidas fueron homosexual (34,6%), y heterosexual (30.7%).

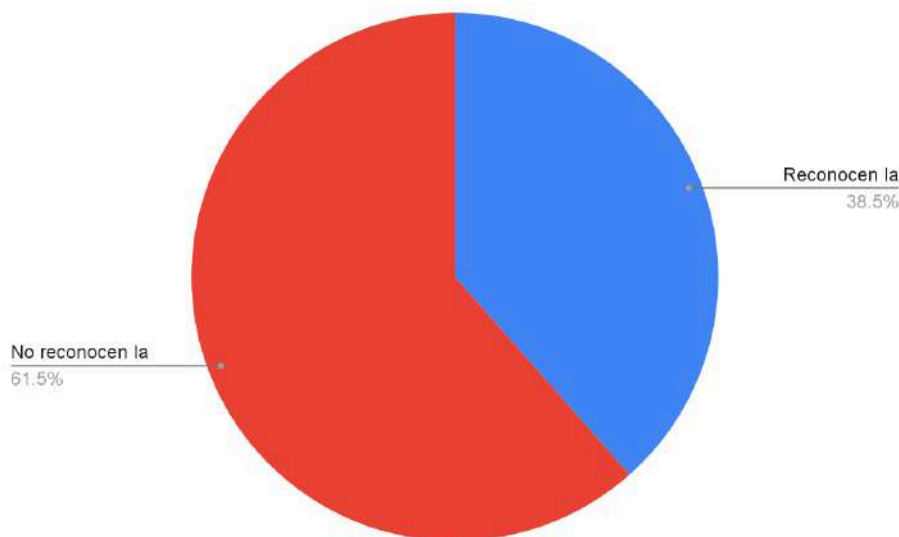
## **GRÁFICO 2: RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LA ORIENTACIÓN SEXUAL.**



### Identidad de Género.

A diferencia de las anteriores categorías, la mayoría de los sujetos (un 61,5%) no reconoce la diversidad en la identidad de género al momento de leerles la viñeta. Por ejemplo, relacionan el ejemplo de Joaquín a inseguridades corporales: “se siente mal con su cuerpo”, “se siente feo” y no plantean que el mismo puede querer cambiar su género.

### GRÁFICO 3: RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LA IDENTIDAD DE GÉNERO.



#### Diversidad sexual

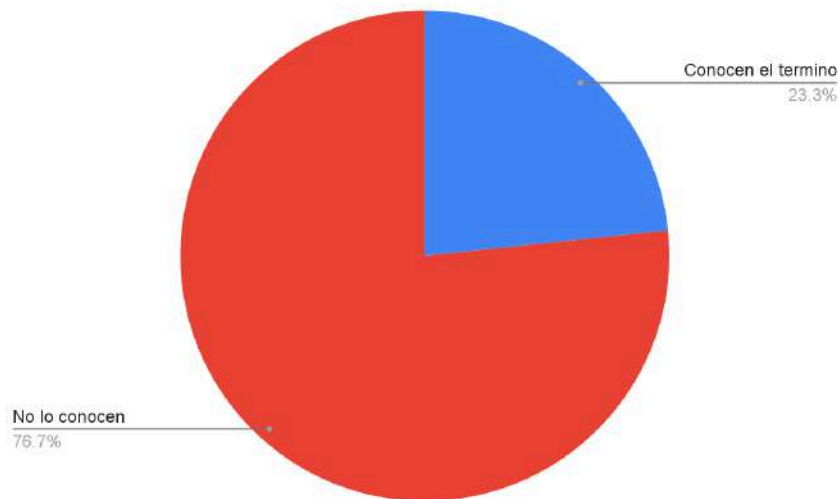
Al momento de indagar por el significado del término, la mayoría (76,7%) de los entrevistados no pudieron dar cuenta del mismo; en muchos casos relacionaron el concepto con otros ejes de la ESI como el cuidado del cuerpo y de la intimidad; sin embargo, no lograron especificar sobre la diversidad sexual en sí.

Por otro lado, hay quienes sí pudieron definir (el 23,3% de la muestra) a partir de conceptos como *“la libertad de ser cada uno lo que quiera”* (respuesta de una entrevistada) o de *“estar con quien quiera”*; *“ser aceptado”*; *“no juzgar”*; *“respetar las elecciones de los otros”*.

Asimismo, los sujetos pudieron dar cuenta de sus nociones aprendidas al momento de analizar situaciones concretas referidas a todos los ejes que componen a la diversidad sexual; por ejemplo *“no hay actividades para hombres o mujeres”*; *“cada uno puede gustar de quien quiera”*; *“un niño puede sentirse nena si quiere”*. Por ello se sostiene que, aunque los entrevistados no hayan alcanzado una

comprensión conceptual de la diversidad sexual en sí; pueden apropiarse de la misma y trasladarla a situaciones cotidianas.

#### GRÁFICO 4: CONOCIMIENTO DEL TÉRMINO “DIVERSIDAD SEXUAL.”

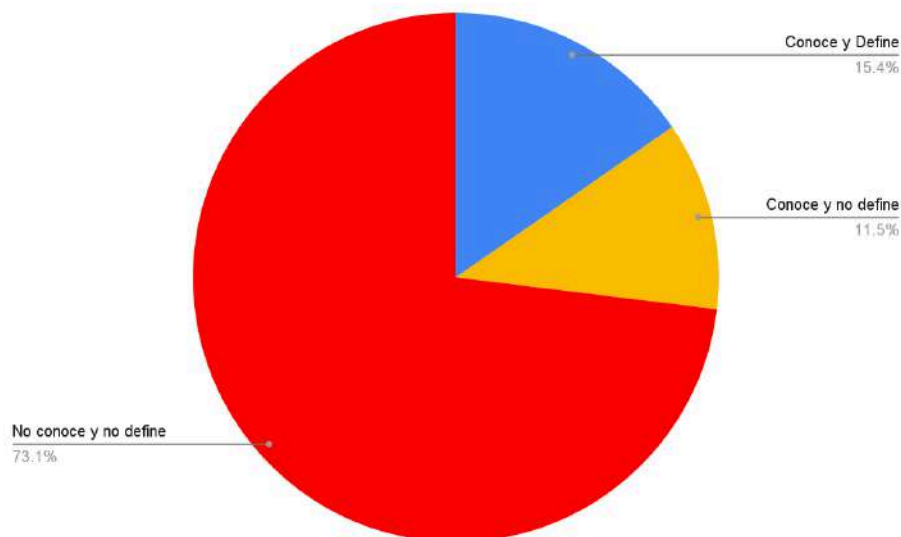


#### Objetivo 2. Explorar qué noción tienen los estudiantes acerca del significado de las siglas LGBTIQ+.

Para llegar a este objetivo, se analizaron las respuestas obtenidas a la pregunta referida a las siglas LGBTIQ+.

A partir de las respuestas obtenidas, se plantea que en su mayoría, (73,1%), los entrevistados no tenían conocimiento acerca de las siglas antes mencionadas, y manifestaron “no haberlas escuchado o aprendido en ningún lado”. A su vez, otro tipo de respuesta fue el conocimiento de las mismas, aunque no en su totalidad; dando cuenta de algunos conceptos como gay y lesbiana (15,4%). El tercer grupo de respuestas estuvo conformado por aquellos que plantearon haber visto o escuchado las siglas, pero que no entendían su significado. (11,5%). Ninguno de los entrevistados logró definir cada uno de los términos que componen la sigla.

**GRÁFICO 5: CONOCIMIENTO Y SIGNIFICADO DE LAS SIGLAS “LGBTIQ+”.**



Objetivo 3. Indagar acerca de los contenidos que hubieran recibido en el ámbito familiar y escolar acerca del concepto de diversidad sexual.

Para analizar esta variable, se guían por las respuestas a las preguntas acerca de las fuentes de información que los alumnos utilizaron para responder las mismas siendo las categorías principales la escuela, el hogar y los medios de comunicación (principalmente internet).

La fuente de información más utilizada a la hora de aprehender los conceptos relacionados con la ESI y con la diversidad sexual fue la institución escolar (88,4%).

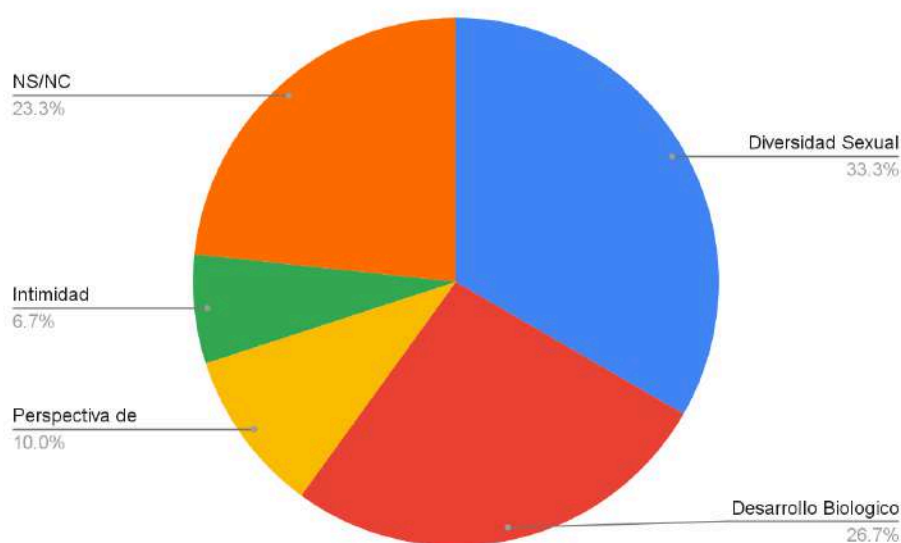
La segunda fuente de información más utilizada fueron los medios de comunicación (69,2%) específicamente internet y las aplicaciones como youtube y tik tok. Asimismo, se incluye en este grupo a aquellos que manifestaron haber obtenido información en los programas de televisión y en películas.

Por último, la fuente menos utilizada fue el hogar, siendo el porcentaje de (34,6%) de la muestra. El resto de los entrevistados, planteó no haber hablado sobre los temas pertinentes en su casa. Asimismo, una pequeña parte de la totalidad de

sujetos (7,7%) manifestó haber aprendido algunos contenidos de la diversidad sexual en la iglesia.

A la hora de indagar sobre los contenidos manifiestos aprendidos, las respuestas fueron separadas en 5 categorías. La mayoría se refirió a contenidos relacionados con la diversidad sexual (33,3%), como por ejemplo “*el respeto por el otro*” “*aceptar las diferencias*”, “*no juzgar*”, “*está bien tener una propia identidad*”. El segundo grupo estuvo conformado por las respuestas referidas al desarrollo biológico propiamente dicho (26,7%) siendo estas: “*menstruación*”, “*embarazo*”, “*embrión*”; “*crecimiento de los pechos*”, etc. El tercer grupo conformado por el 10% de la muestra refirió a la perspectiva de derechos siendo las respuestas: “*aprendí sobre los propios derechos*”, “*la ESI es importante y sobre los derechos*”. Asimismo, hubo respuestas referidas a la intimidad (6,7%): “*es algo íntimo, privado*”. Por último, el quinto grupo estuvo conformado por aquellos estudiantes que no pudieron dar cuenta de los contenidos específicos que aprendieron, conformando el 23,3% de la muestra.

#### **GRÁFICO 6. CONTENIDOS MANIFIESTOS APRENDIDOS EN RELACIÓN A LA ESI.**



**GRÁFICO 7. CONCEPTOS MANIFIESTOS Y ESPECÍFICOS APRENDIDOS EN RELACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA ESI.**



**Análisis de los resultados**

Para analizar los resultados obtenidos, se han considerado dos categorías que permiten examinar los alcances de las nociones que les niñas han construido. En primer lugar se abordó el plano teórico, relacionado con el conocimiento conceptual que los sujetos pueden tener acerca de los términos evaluados. Y en segundo lugar, se analizó el plano concreto, vinculado con la utilización práctica de los mismos.

Al analizar el primer plano mencionado en el párrafo anterior, se observó que, acerca de la noción de diversidad sexual, las niñas no han podido desarrollar una definición conceptual completa del término. Esto se evidenció a través del interrogante “*La diversidad sexual es...*” en donde las respuestas generales fueron “*no sé*” o “*no la conozco*”. Sin embargo, se encontró que en el plano concreto, les niñas han construido una noción sobre dicho concepto, pudiendo llevar el término a

situaciones concretas de la realidad en sus diferentes aristas como pueden ser la expresión de género, la orientación sexual y la identidad de género.

Respecto al término “expresión de género”, les niños no han elaborado una descripción específica del mismo, es decir que no pudieron dar cuenta del plano teórico. No obstante, han logrado utilizar el concepto de forma práctica dando cuenta del plano concreto; es decir que comprenden la diversidad de las manifestaciones con la que cada sujeto puede exhibirse ante el mundo expresando que *“cada uno puede vestirse como quiere”*. Es decir, que en dichos casos el concepto fue asociado mayormente con la vestimenta, la apariencia, las inclinaciones (colores, juguetes, trabajos) y las actividades que cada grupo puede o no realizar según su condición.

Por otro lado, respecto a la orientación sexual se exploró qué les niños no han alcanzado un entendimiento conceptual tanto del término en sí, como ocurrió de igual manera con las siglas LGBTIQ+, no pudiendo proporcionar una explicación específica del vocabulario, o bien no logrando definir todos los componentes de la abreviatura. De manera simultánea, en referencia al plano concreto, su utilización práctica tampoco ha sido completamente desarrollada, dado que hay palabras de las cuales no se han apropiado, como “transsexual”, “bisexual”, “queer”, entre otros. Empero, han logrado una implementación funcional de los términos “gay” y “lesbiana”, desarrollándolos a lo largo de la entrevista. Los niños consiguen dar cuenta de que conocen y emplean los términos señalados anteriormente, en vista de que son mencionados, por ejemplo, *“tengo una amiga que es lesbiana y me explicó lo que era”*, o definidos *“ser gay es que a un hombre le guste un hombre”*, de igual forma que desde una perspectiva de aplicación, explican que *“a una mujer le puede gustar una mujer”*. Se analiza que esto podría atribuirse a la mayor frecuencia con la que los términos “gay” y “lesbiana” circulan en el imaginario la sociedad, estos mayor expansión y aceptación, en comparación con otros conceptos de las siglas que se encuentran aun en proliferación cultural.

Por último, en el análisis del término “identidad de género” se encontraron limitaciones en ambos planos. Se examina que no logran definir el concepto, ni utilizarlo en situaciones concretas como ha sido la viñeta, siendo que no logran identificar el cambio de género ocurrido en ella, ni tampoco desarrollar o explicitar algo en el orden de la propia identidad o de la de los demás. Al preguntarles

específicamente por la definición del mismo, los niños no pueden profundizar en su comprensión, mostrando confusión con la terminología. Este fenómeno puede ser atribuido a una falta de comprensión en la consigna, a la confusión con el término en específico o a un desconocimiento total del mismo.

Como conclusión, se observa que en el plano teórico en general; presenta mayores dificultades, siendo que los niños no logran apropiarse conceptualmente de los contenidos previamente descritos. Este proceso podría explicarse por el hecho de que no es habitual que los sujetos de este grupo etario adquieran terminología específica debido al alto grado de abstracción que requieren, pudiendo implicar un nivel simbólico aún no alcanzado. En consecuencia, para este grupo etario, lo conceptual no representa una cuestión con la cual puedan interactuar fácilmente. Por lo tanto, resulta en ellos más sencillo el uso práctico al momento de conocer y construir las nociones.

En términos de la teoría psicogenética existen tres tipos de respuestas frente a un conflicto cognitivo. En primer lugar, están las llamadas alfa que refieren a respuestas evitativas. En segundo lugar, se encuentran las llamadas beta que refieren a respuestas que aluden a la noción, no obstante no logran terminar de conceptualizarla. Por último, existen las respuestas gamma que son aquellas que logran conceptualizar por completo la noción. En la investigación se han encontrado respuestas intermedias, del tipo beta, siendo respuestas que se acercan a la noción de identidad de género pero no logran una comprensión total de ella o presentan confusiones; lo que nos permite dudar acerca de la consistencia del concepto.

Otro aspecto del análisis está relacionado con el hecho de que dichas nociones han sido construidas a partir del intercambio principalmente con la escuela y los medios de comunicación, es decir, se han desarrollado a partir de los ambientes que los rodean. Sostenemos que ninguno de los aprendizajes fue construido en un vacío, sino que se produce en contexto y en interacción con el ambiente ecológico.

En contraste, una de las líneas de la investigación demostró que la casa no ha sido una fuente de información primordial; por lo que se podría examinar que en el hogar hay menor intercambio de saberes respecto a la Educación Sexual Integral en general y a la diversidad sexual en particular, siendo el principal interrogante el que no se generen espacios de intercambio sobre esos temas. Por otro lado, esto se

evidencia a partir de las respuestas de los niños, quienes no mencionan haber aprendido los contenidos en sus casas. Este fenómeno podría deberse a varios factores, tales como el desconocimiento de la diversidad sexual, normas culturales, creencias religiosas, la percepción de falta de preparación o desinformación para abordar el tema, así como vergüenza e incomodidad, entre otros. Se encuentra que al momento de buscar información, los niños utilizan la fuente de internet y sus pares antes que los adultos responsables que los rodean. No obstante, un encuentro constructivo ha sido con la escuela, que se presenta como el sitio donde mayormente manifiestan haber aprendido y adquirido los contenidos.

La investigación reveló una dimensión clave en la construcción de nociones; la misma parte de una gran diversidad en las respuestas ofrecidas por los niños. Se encontró que niños del mismo curso escolar e institución, o un mismo grupo etario lograban respuestas amplias y diversas entre sí. A pesar de haberles brindado los mismos contenidos y compartido experiencias similares, cada uno ha construido una respuesta de manera singular. Esto permite analizar que cada niño conforma de manera activa sus propias construcciones y teorías. Es decir, que a pesar de que la construcción se da con otra, la información no se imprime de forma lineal y absoluta, sino que hay una elaboración significativa y personal de la misma. Lo descrito es fundamental porque permite reconocer que el conocimiento no se construye sólo a partir de lo que se enseña, sino también a partir de cómo cada sujeto interpreta y le da sentido a esa información en función de su mundo interno y su interacción con el entorno.

### **Conclusiones y comentarios finales**

En primer lugar, nos encontramos con una población que ha desarrollado ideas previas como resultados de sus prácticas sociales y nociones sobre la diversidad sexual cuyo origen surge del ámbito de la escuela, la familia y en menor medida a partir de los medios masivos de comunicación.

Un factor determinante en la construcción de las nociones se relaciona con que la etapa de desarrollo cognitivo que caracteriza a la muestra corresponde al período operatorio concreto, tal como ha sido descrito por la Psicología Genética, por lo tanto las nociones más abstractas y generales aún están en el proceso de

desarrollarse. Asimismo, persisten en dicha etapa algunas tempranas nociones acerca de la performatividad y polaridad sexual, y los roles asociados a las mismas; sin embargo, no se ha encontrado un patrón recurrente en la muestra.

En relación a los términos “expresión de género” y “orientación sexual”, los niños lograron desarrollar una perspectiva diversa de la sexualidad, cercana al pensamiento adulto; sin embargo para el concepto “identidad de género” se presentaron dificultades tales como respuestas evitativas o inespecíficas que no cumplieron con el objetivo de la consigna, entendiendo que por su carácter más abstracto. En conclusión, se trataron de respuestas intermedias que pueden llegar a aludir al concepto pero no lo profundizan. En investigaciones futuras se puede analizar si estos patrones de respuesta se debieron a una falta de noción o a una falta de comprensión de la consigna al ser esta ambigua o poco clara.

Respecto al conocimiento de las siglas LGBTIQ+, se ha encontrado una cierta limitación acerca del alcance de este concepto, ya que es posible que el objetivo de la investigación haya resultado inadecuado para la muestra por el hecho de constituir un tipo de palabra (son siglas que forman un concepto) que puede no resultar familiar para el grupo etario con el que se ha trabajado; debido a que en esta etapa característica es esperable que no haya un acercamiento gramatical a este tipo de abreviación.

A lo largo de la investigación se puede observar que el conocimiento sobre la diversidad sexual se articula en dos planos distintos. En primer lugar, se encuentra el plano explícito, que se refiere a la expresión clara y visible de estos conceptos e ideas. En otras palabras, se refiere a la transmisión directa del conocimiento, lo que permite a los niños acercarse a esta noción a través de lo manifiesto. Este plano estará vinculado a lo que los sujetos han construido en relación con dicho saber, reflejándose en las respuestas que brindan y en las definiciones que han elaborado. Se concluye que el concepto de diversidad sexual incluye una dimensión que puede ser expresada de manera explícita, directa y fácilmente comprensible para los niños, quienes logran desarrollar de forma clara sus nociones construidas en las respuestas. El conocimiento sobre la diversidad sexual tiene una construcción que resulta conocida y accesible para los mismos, pudiendo ser percibido o explicado por alguien y comprendido de manera efectiva por ellos.

En segundo lugar, se presenta un plano implícito. En este plano, se puede comprender que, al momento de aprender nociones, les niñas están rodeadas de conocimientos que no se les presenta de manera directa ni explícita sino en relación a un momento histórico/social determinado, en donde subyacen las prácticas, actitudes y la opinión pública. Consideramos que estos conceptos están atravesados de forma implícita por una historia de contextos cambiantes y para su comprensión se requiere de conocimientos históricos y una interpretación por parte de las niñas. En este sentido, no nos referimos a cualquier grupo social sino a uno históricamente discriminado, como puede ser el colectivo LGBTQ+ y esto ha generado una serie de nociones relacionadas. En consecuencia, para las niñas estos no son conocimientos neutros en términos sociales, sino que están cargados de connotaciones valorativas. Elles han adquirido, por ejemplo, conocimientos sobre los estigmas y prejuicios relacionados con la diversidad sexual, lo que se considera correcto o incorrecto, los patrones de normalidad y anormalidad, así como la desigualdad y discriminación asociadas a esta temática, entre otros aspectos. Por lo tanto, las niñas han adquirido de manera indirecta estos discursos.

Es posible plantear como hipótesis que debido al estar estas nociones cargadas con alto contenido social e histórico; no estamos hablando de temas de conversación que se den a menudo en la mayoría de los hogares como hemos vislumbrado a lo largo de la investigación. Por consiguiente, se opta por delegar esta tarea de manera inmediata en la escuela pudiendo sucumbir en otros medios; y es factible que esto sea consecuente con una dificultad y un desafío en la transmisión desde el hogar. Se concluye que las niñas se encuentran en proceso de construcción de dicho conocimiento; adquiriendo herramientas cognitivas que, en conjunto con la construcción social que es desarrollada social e individualmente, les permiten modificar su noción de diversidad sexual. En esta edad se está construyendo una noción base del conocimiento mencionado, por ello resulta esperable que se modifique. Estos dos planos se encontrarán en el origen de las nociones de la diversidad sexual en niñas, niños y adolescentes, tanto lo adquirido de manera directa y manifiesta, como aquello adquirido de manera indirecta.

Como recomendación se indica que cualquier abordaje que se realice acerca de la construcción de las nociones acerca de la diversidad sexual deberán tener en cuenta estos dos planos mencionados.

Otro aspecto a tener en cuenta es el contexto socio-histórico en el cual está inmerso el presente trabajo, aún poblado de conflictos y disputas de poder acerca de la curricularización de los contenidos educativos, y los discursos que se pueden pregonar o bien, mantener censurados. Es así que la educación sexual como tal, ha suscitado polémicas en la opinión pública y particularmente en los padres y madres responsables de los niños receptores del contenido educativo. Nos referimos a un programa cuya legitimidad continúa siendo cuestionada y resistida, y esto se puede deber a que generaciones pasadas no recibieron tales enseñanzas y perspectivas. Se trata de conocimientos contemporáneos, abiertos y vigentes en la discusión cotidiana aunque generalmente no en el hogar.

Nos interesa aclarar en este apartado que las instituciones de gestión pública y laica en las que hemos realizado las tomas de datos, presentan una apertura hacia la educación sexual integral y han manifestado una correcta aplicación de la perspectiva transversal de la misma a lo largo de los diferentes años. Se pueden abrir interrogantes para futuras investigaciones acerca del alcance de la ESI en otras instituciones escolares diferenciadas como son las de gestión privada o aquellas con orientación religiosa.

La escuela representa el escenario institucional previsto y/o provisto por el Estado para garantizar y proteger los derechos de los niños en esta temática, y es su responsabilidad garantizar procesos permanentes; aunque la aplicación de tales medidas tendrá que ver con cada caso en particular y con las prácticas que los mismos establecimientos pregonen más allá del material pedagógico brindado. Consideramos aquí el llamado currículum oculto como los aspectos no formales de la educación que prescriben conductas correctas e incorrectas influyendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por lo tanto, en las nociones y preconcepciones que los niños puedan conformar a partir de la información que les es brindada.

Es así que la institución escolar es el espacio público donde se despliega el trabajo compartido de aprender a convivir con otros y con la diferencia; aprendiendo

a tolerarla y respetarla. Es por eso que la Educación Sexual con una perspectiva integral demanda ser incluida en la propuesta pedagógica.

La Educación Sexual Integral debe ser tomada como un eje transversal, donde se confeccionan proyectos institucionales acordes a la perspectiva de los derechos humanos; los derechos de las infancias y también el respeto por la diversidad humana; con el objetivo de que la integridad de los sujetos en plena constitución psíquica sea respetada y cuidada. A su vez, el trabajo docente implica construcción y deconstrucción de ideas acerca de estos conceptos con el objetivo de formar sujetos comprometidos con una sociedad que integre la diversidad y no opte por discriminar o segregar a la otredad.

Considerando este trabajo en el marco del proyecto de extensión “Educación Sexual Integral desde el Ciclo Inicial”, se ha considerado no sólo a partir de la investigación sino también en los encuentros directos con padres, que se trata de un ámbito de polémica. Por lo tanto, el desafío y la tarea que se presenta es el trabajo en conjunto con los actores intervinientes en dicho ámbito.

### **Bibliografía.**

- Alonso, A; Herczeg, G & Zurbriggen, R. (2006). Cuerpos y sexualidades en la escuela. Interpelaciones desde la disidencia. Presentado en las VIII Jornadas de Historia de las Mujeres y III Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, Córdoba 2006. En: Villa, A. (comp), (2009). *Sexualidad, Relaciones de Género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Bem, S. L. (1981). "Gender schema theory: A cognitive account of sex typing source". *Psychological Review*, 88, 354.
- Bronfenbrenner, U (1987). Cap.1 Objeto y perspectivas.Cap.2 Conceptos básicos. En: *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

- Butler, J. (1997). *Mecanismos psíquicos del poder: Teorías sobre la sujeción*. Ediciones Cátedra. Universidad de Valencia.
- Caballero, Z. (2001). *Discurso pedagógico en tiempos de crisis: una Aproximación a los años 1984-1990*. Rosario, Homo Sapiens.
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y Educación*. FLACSO. Buenos Aires: Tilde Editora.
- Castorina, J.A (1984). Cap. Alcance del método de exploración crítica en Psicología Genética. En: *Psicología y Genética*. Ed. Miño y Davila.
- Castorina, J.A (2014). *Construcción Conceptual y Representaciones Sociales*. Ed. Miño y Davila. Buenos Aires.
- Connell, R.W. (1997). La Organización social de la masculinidad. En: Valdes, T & Olavarría, J. (eds.), *Masculinidades. Poder y crisis*, Santiago de Chile, Isis Internacional/Ediciones de las Mujeres Nro 24.
- De Lauretis, T. (1996). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*, London, Macmillan Press, 1989, páginas. 1-30.
- Del Alba, A. (1995). Currículum: crisis, mito y perspectivas. Federación de Educadores Bonaerenses DF Sarmiento. Departamento de apoyo documental. Buenos Aires: Miño Dávila. Recuperado el día 7/11/2024 de: <https://sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/De-Alba-Curriculum-crisis-mito-y-perspectivas.pdf>
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad: La Voluntad de Saber* (Vol 1). España: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad: El uso de los placeres* (Vol 2). España: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad: La inquietud de sí*. (Vol. 3). España: Siglo XXI.
- Gómez, C. F. (2014). Diversidad Sexual en la E.E.S No 1 - E.E.T No 1 e I.F.B del Distrito de Brandsen [en línea]. Trabajo final de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.995/te.995.pdf>

- González Gavaldón, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, núm. 12. Grupo Comunicar Huelva, España.
- Henao Otalvaro, L.M & Arias Gomez, Y.S (2018). La Escuela: escenarios para analizar los imaginarios de niños y niñas sobre diversidad sexual y de género. Trabajo de Grado. Licenciatura en Educación Especial. Universidad de Antioquia. Medellín.
- INADI (2016). Diversidad sexual y derechos humanos. Sexualidades libres de violencia y discriminación. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos – Presidencia de la Nación. Primera Edición.
- INADI (2018). Manual de comunicación inclusiva. Buenas prácticas para comunicadoras y comunicadores: Diversidad Sexual. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos - Presidencia de la Nación. CABA.
- Jones, C., Hesterly, W. S., & Borgatti, S. P. (1997). *A General Theory of Network Governance: Exchange Conditions and Social Mechanisms*. *The Academy of Management Review*, 22(4), 911–945. <https://doi.org/10.2307/259249>.
- Ley 26.150 (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Promulgada el 23 de octubre del 2006. *HCN*
- Ley 26.743 (2012). Identidad de Género. Promulgada el 23 de mayo del 2012. *HCN*
- Leon, F. (2007). Mujeres y Discurso Pedagógico en la escuela técnica. (Mimeo). Trabajo final de tesis de Carrera de Postgrado de Especialización en Psicología de la Educación, Facultad de Psicología/Universidad Nacional de Rosario. En: Villa, A. (comp), (2009). *Sexualidad, Relaciones de Género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires, Noveduc.
- Lobato, E. (2006). *Construyendo el género: la escuela como agente educador*. Recuperado el día 13/3/2024 de: [https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos\\_ficha.aspx?id=1387](https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=1387)

- Lopez Louro, G. (2003). *Corpos que escapam*. En *Estudios Feministas*, N°4, agosto/diciembre 2003.
- Lopez Louro, G. (2004). *Um Corpo estranho: Ensaio sobre Sexualidade e Teoria Queer*. Grupo Auténtica.
- Maffia, D. (2016). *Contra las Dicotomías: Feminismo y Epistemología Crítica*. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género. Universidad de Buenos Aires.
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Un modelo apropiado para una antigua deuda de la escuela. En *Revista Novedades Educativas*, Buenos Aires.
- Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la Escuela Media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Morgade, G (2013). (Coord.) *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía, 2011.
- Piaget, J. (1973). *La Representación del Mundo en el Niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rodríguez Menéndez, M,C; Peña Calvo, J.V (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 112, 2005, pp. 165-194. Centro de Investigaciones Sociológicas Madrid, España.
- Secretaria de Cultura, Ministerio de Capital Humano. (2020) *¿De qué hablamos cuando hablamos de Educación Sexual Integral?* Recuperado el día 26/09/2024 de: *¿De qué hablamos cuando hablamos de Educación Sexual Integral? | Cultura*
- Torres, G. (2009). Normalizar: discurso, legislación y educación sexual. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 31-42
- Villa, A. (2007). *Cuerpo, sexualidad y socialización. Investigaciones e Intervenciones en salud y educación*. Buenos Aires: Noveduc.

- Villa, A. (comp), (2009). *Sexualidad, Relaciones de Género y Generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Vygotsky, L. (1930). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.