



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TESIS DE DOCTORADO

“Educación Sexual Integral, satisfacción vital y autoestima de adolescentes, jóvenes y docentes de Instituciones Secundarias de Mendoza desde una perspectiva transdisciplinar”

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

DOCTORANDO: Mgter. Marcelo Javier Briccola

DIRECTORA: Dra. Mariana Alvarado

CO-DIRECTORA: Dra. Jimena Aguirre

MENDOZA - ARGENTINA

2022

AGRADECIMIENTOS

- **A Claudio; mi amigo, mi compañero, mi esposo, mi amor; por su paciencia y permanente apoyo en la tesis y en la vida.**
- **A mi Directora Mariana Alvarado y mi Co-directora Jimena Aguirre, quienes con sus orientaciones, paciencia y disposición para acompañarme hicieron posible llegar a esta meta.**
- **A mi familia por su afecto, por siempre alentarme a superarme y apoyarme para crecer y ser mejor. En especial a mi tía Chicha quien, aunque no presente físicamente, está conmigo.**
- **A Mariano Molina y Fernando Castro Fiore, amigos, colegas y asistentes que me acompañaron en muchos momentos de la tarea, siendo colaboradores invaluable del presente trabajo.**
- **A Gabriel Sánchez que me asistió en aspectos importantes del análisis estadístico.**
- **A Daniel Camps y Morena Riquelme, colegas y amigo/as que me ayudaron a pensar y desarrollar varios aspectos de la tesis.**
- **A los amigos, por estar siempre.**
- **A los directivos, docentes y alumnos que participaron de la presente investigación por abrir las puertas cuando muchos otros las cerraron.**

RESUMEN

“Educación Sexual Integral, satisfacción vital y autoestima de adolescentes, jóvenes y docentes de Instituciones Secundarias de Mendoza desde una perspectiva transdisciplinar”

La tesis doctoral analiza la implementación de Educación Sexual Integral (ESI) en Mendoza, Argentina y su relación con autoestima y satisfacción vital. Se trabaja un diseño mixto, cuanti-cualitativo, que aborda la triangulación y el tratamiento holístico de los datos. Se aplican una encuesta psicosocial estructurada; la escala de Salud Sexual y Reproductiva ESSR de Vargas Ruiz (2007), versión reducida de Beltrán Navarro 2009; la escala de satisfacción con la vida SWLS de Dierners et. al. (1985); Atienza et. al. (2000); Pons et al (2002) y la escala de autoestima EAR de Rosenberg (1965) versión de Albo et al. (2007). Los datos cuantitativos obtenidos se analizan con el software estadístico SPSS v21. Por otra parte, se desarrolla la etnografía virtual, problematizando tópicos a través de grupos de WhatsApp sobre Sexualidad y Educación Sexual; el análisis sui generis utiliza el software específico Atlas Ti v8, focalizando en tres dimensiones: Discursiva, Interaccional y Multimedial. La muestra se conforma de 164 adolescentes de escuelas urbanas, marginales, rurales, técnicas y de adultos de CENS y 55 docentes, respectivamente. Los resultados muestran la necesidad de rever la implementación de la ESI, la formación docente y las prácticas educativas e institucionales en el marco de un paradigma transdisciplinar.

Palabras clave: educación, sexualidad, autoestima, satisfacción vital, adolescencia, transdisciplina, etnografía virtual.

ABSTRACT

Comprehensive Sexual Education, life satisfaction and self-esteem of adolescents, young people and teachers of Secondary Schools in Mendoza from a transdisciplinary perspective

The doctoral thesis analyzes the implementation of Comprehensive Sexual Education (ESI as per its initials in Spanish) in Mendoza, Argentina and its relationship with self-esteem and life satisfaction. A mixed, qualitative-quantitative design which addresses the triangulation and holistic treatment of the data is used. A structured psychosocial survey is applied; the ESSR Sexual and Reproductive Health Scale by Vargas Ruiz (2007), a reduced version by Beltrán Navarro 2009; the life satisfaction scale SWLS by Dierners et. to the. (1985); Atienza et. al.(2000); Pons et al (2002) and the EAR self-esteem scale of Rosenberg (1965) version of Albo et al. (2007). The quantitative data obtained are analyzed with the statistical software SPSS v21. On the other hand, virtual ethnography is developed, problematizing topics through WhatsApp groups on Sexuality and Sexual Education. The sui generis analysis uses the Atlas Ti v8 specific software, focusing on three dimensions: Discursive, Interactional and Multimedial. The sample is made up of 164 adolescents from urban, marginal, rural, technical and adult schools (CENS) and 55 teachers, respectively. The results show the need to review the implementation of Comprehensive Sexual Education (ESI as per its initials in Spanish), teacher training and educational and institutional practices within the framework of a transdisciplinary paradigm.

Keywords: education, sexuality, self-esteem, life, satisfaction, adolescence, transdiscipline, virtual ethnograph

ABREVIATURAS

ALC América Latina y el Caribe.
ASRHR Salud y derechos sexuales de los adolescentes.
ASSESS Concientización, habilidades, autoeficacia/autoestima y apoyo social.
BID Banco Interamericano de Desarrollo.
CBS Comunicaciones breves relacionadas con la sexualidad.
CEDAW Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer. (por sus siglas en inglés)
CENS Centro de Educación Nivel Secundario de Adultos
CEPAL Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (de las Naciones Unidas)
CIDH Comisión Interamericana de Derechos Humanos.
CLADEM Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer.
CSEC Educación integral en sexualidad.
CSOC Organización de la sociedad civil.
EAR Escala de Autoestima de Rosenberg
EPT Educación para todos.
ESI Educación Sexual Integral
ESSR Encuesta Salud Sexual y Reproductiva
GDL Grupo asesor para el desarrollo de los lineamientos.
IADI: Instituto Antropológico para el Desarrollo e Investigación
IPPF Federación Internacional de Planificación Familiar (por sus siglas en inglés).
ITGSE Orientación Técnica Internacional sobre la Educación.
ITS Infección de transmisión sexual.
LGBTIQ+ Lesbiana, Gay, Bisexual, Trans, Intersex, Queer y otras identidades de género y orientación sexual diferentes a la cisheterosexual.
LNK Biblioteca y Redes de Información para el Conocimiento de la OMS.
MCA Departamento de Salud Materna, Neonatal, Infantil y Adolescente de la OMS.
ME Educación sobre Menstruación.
MGF Mutilación genital femenina.
MSB Departamento de Salud Mental y Abuso de Sustancias de la OMS.
ONU Naciones Unidas Naciones Unidas.
ODM Objetivos de Desarrollo del Milenio.

ODS Objetivos de Desarrollo Sostenible. (de las Naciones Unidas)
OMS Organización Mundial de la Salud.
ONG Organización no gubernamental.
ONUSIDA Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH / SIDA Síndrome de inmunodeficiencia adquirida.
OPS Organización Panamericana de la Salud.
RHR Departamento de Salud Reproductiva e Investigaciones Conexas de la OMS.
SDSR Salud y derechos sexuales y reproductivos.
SE Educación Sexual.
SHNS Salud escolar y nutrición.
SIDA Síndrome de inmunodeficiencia adquirida.
SIECUS sexualidad Consejo de Información y Educación de la Estados Unidos.
SNV Organización de desarrollo de los Países.
SRHS Salud sexual y reproductiva.
SSR Salud sexual y reproductiva.
STIS Infección de transmisión sexual.
SWLS Escala de Satisfacción con la Vida
TIC Tecnología de la Información y la Comunicación Educación.
UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
UNFPA Fondo de Población de las Naciones Unidas.
UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para Niños.
VIH Virus de Inmunodeficiencia Humano.
WHO Organización Mundial de la Salud

1. INDICE DE CONTENIDOS

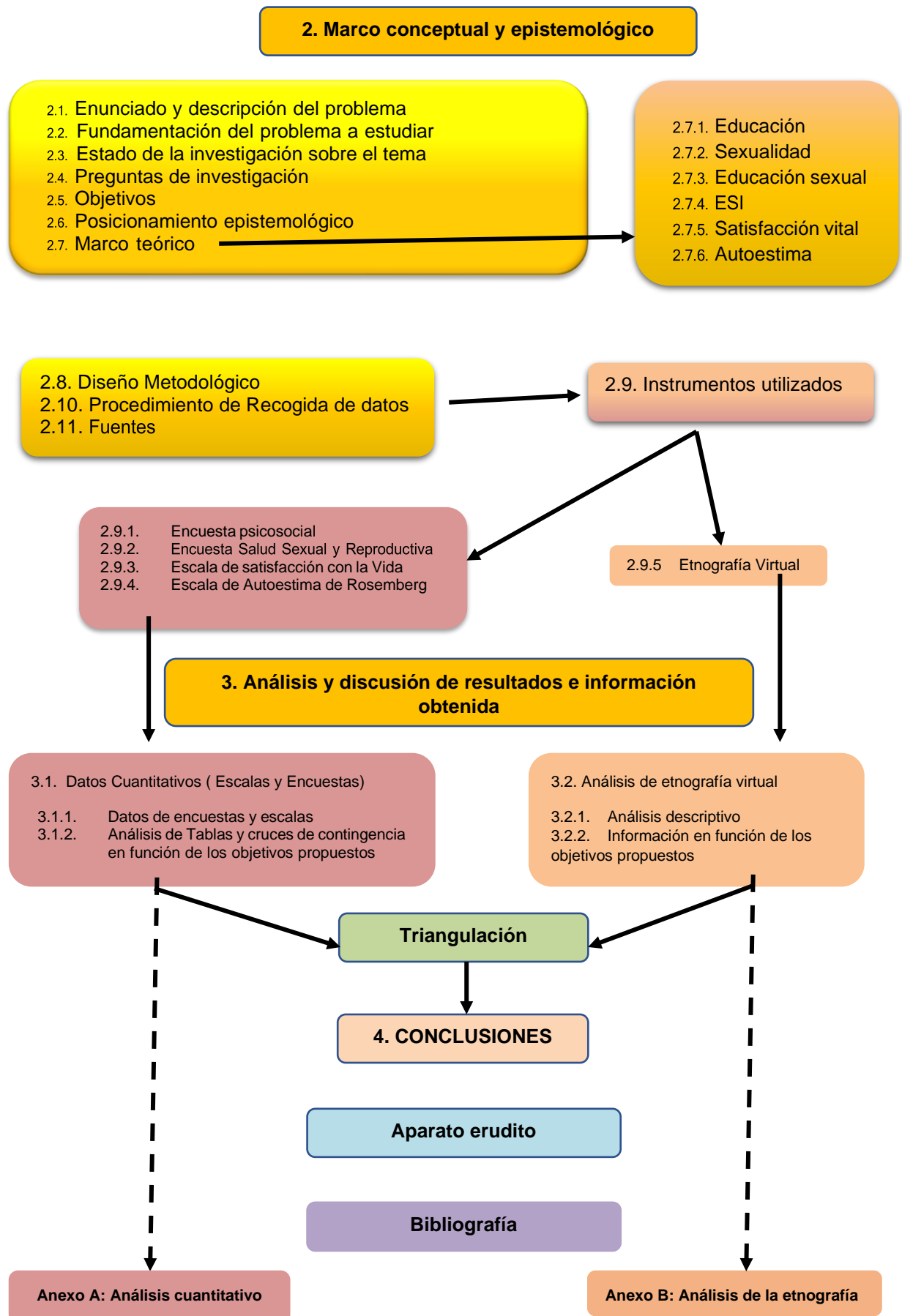
AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN	3
ABSTRACT	4
ABREVIATURAS	5
1. INDICE DE CONTENIDOS	7
1.2 ÍNDICE DE CUADROS Y TABLAS	9
2. MARCO CONCEPTUAL EPISTEMOLÓGICO	11
2.1. ENUNCIADO Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR	12
2.2. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA A ESTUDIAR	13
2.3. ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL TEMA	16
2.3.1. Sexualidad y Educación Sexual	17
2.3.2. Autoestima	30
2.3.3. Satisfacción vital	33
2.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	36
2.5. OBJETIVO GENERAL	37
2.5.1. Objetivos Específicos	38
2.6. POSICIONAMIENTO EPISTEMOLÓGICO	38
2.6.1. Transdisciplina	47
2.7. MARCO TEÓRICO	57
2.7.1. Educación	57
2.7.2. Sexualidad	76
2.7.3. Educación Sexual	93
2.7.4. Educación Sexual Integral	123
2.7.5. Satisfacción Vital	139
2.7.6. Autoestima	145
2.8. DISEÑO METODOLÓGICO	154
2.9 INSTRUMENTOS UTILIZADOS	158
2.9.1. Encuesta estructurada para alumnos y docentes	158
2.9.2. Encuesta salud sexual y reproductiva (ESSR) de Vargas Ruiz (2007). Versión reducida de Beltrán Navarro (2009)	159
2.9.3. Escala De Satisfacción Con La Vida (SWLS) Diener et al., 1985; Atienza et al., 2000; Pons et al., 2002)	162

2.9.4. Escala De Autoestima De Rosenberg (1965 versión 2007 de Albo, M; Nuñez, j; Navarro J. G.)	164
2.9.5. Etnografía virtual.	168
2.10. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS	179
2.11. FUENTES	182
3 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS E INFORMACIÓN	
OBTENIDA	184
3.1. DATOS CUANTITATIVOS (ESCALAS Y ENCUESTAS)	185
3.1.1. Datos Descriptivos de la muestra de estudio	185
3.1.2 Análisis cuantitativos complementarios a los objetivos.	249
3.2 ANÁLISIS DE LA ETNOGRAFÍA VIRTUAL	250
3.2.1 Análisis Descriptivo de la etnografía virtual	250
3.2.2 Análisis y conformación de categorías: Origen de los constructos analíticos.	256
3.2.3 Constructos analíticos	263
3.2.4 Análisis de Constructos Analíticos	346
4. CONCLUSIÓN	417
4.1. RESULTADOS OBTENIDOS EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS	429
4.2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	488
4.3. DIMENSIÓN PEDAGÓGICO-POLÍTICA Y META-ANÁLISIS: TRANSDISCIPLINA	490
APARATO ERUDITO	492
BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES	512
ANEXO A (Ver documento adjunto)	522
ANEXO B (Ver documento adjunto)	522

1.2 ÍNDICE DE CUADROS Y TABLAS

Esquema 1: Estructura Síntesis de la tesis doctoral.....	10
Cuadro 1: Características de los abordajes de la Educación Integral de la Sexualidad (UNESCO, 2014).....	103
Cuadro 2: Implicancias operativas de la etnografía tradicional y virtual.....	171
Cuadro 3: Registro inicial de la etnografía virtual de adolescentes y docente.....	257
Tabla 1: Frecuencia de palabras aparecidas en la etnografía virtual de los y las adolescentes Atlas Ti v8.....	268
Figura 1: Nube de palabras de los y las adolescentes Atlas Ti v8.....	273
Tabla 2: Frecuencia de palabras aparecidas en la etnografía virtual de los y las docentes Atlas Ti v8.	279
Figura 2: Nube de palabras de los y las docentes Atlas Ti v8.....	285
Cuadro 4: Síntesis de constructos analíticos consignados dentro de la dimensión discursiva.....	343
Cuadro 5: Síntesis de constructos analíticos consignados dentro de la dimensión interrelacional.....	345
Cuadro 6: Síntesis de constructos analíticos consignados dentro de la dimensión multimedial.....	345
Figura 3: Ejemplo de análisis multidimensional de constructos analíticos simultáneos.....	348

Esquema 1: ESTRUCTURA SINTESIS DE LA TESIS DOCTORAL



2. MARCO CONCEPTUAL EPISTEMOLÓGICO

2.1. ENUNCIADO Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

En pleno siglo XXI, siguen existiendo discusiones respecto a qué, quién y cómo se enseña educación sexual, a pesar de un importante camino de avances en cuanto a conocimientos sobre sexualidad, discursos revolucionarios respecto a los cuerpos, el goce y las diversidades sexuales; críticas importantes respecto al sistema cisheteropatriarcal y su imposición de poder por parte de movimientos feministas, que cuestionan el discurso sexológico predominante.

En Argentina a partir de la ley nacional 26150 del año 2006 sobre ESI, Educación Sexual Integral, es que se comienza a plantear sistemáticamente dentro del sistema de educación formal, la educación sexual, aunque ya existían precedentes.

Previo a la ley, era sentida la necesidad de brindar información a las/los adolescentes y se llamaba a médicos/as que dieran charlas sobre aparato reproductor femenino y masculino, métodos anticonceptivos y enfermedades de transmisión sexual. No se cuestionaban las formas en que se seguían reproduciendo estereotipos de género patriarcales y modalidades heteronormativas de vinculación afectiva sexual, en un marco de cosificación de cuerpos y consumismo sostenidos por un sistema capitalista.

A trece años de dicha ley, poco se ha realizado o al menos no lo suficiente en nuestra opinión. Y lo que se ha implementado ha recibido fuertes críticas y cuestionamientos (sugerimos ver el apartado sobre ESI para profundizar estos aspectos).

Existen diversas opiniones, discusiones y planteos desde distintos sectores e instituciones sociales, pero poca investigación científica al respecto para hablar sobre el tema con conocimiento y plantear propuestas que tengan basamentos sólidos.

El presente trabajo pretende dar respuesta a ello, buscando nuevos conocimientos sobre sexualidad y educación sexual desde una perspectiva transdisciplinar y aportando instrumentos metodológicos novedosos para su estudio en nuestro ámbito, concretamente la etnografía virtual, mediante el uso del WhatsApp.

2.2. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA A ESTUDIAR

Nuestro interés por la temática de educación sexual integral aplicada en las escuelas secundarias mendocinas surge de mi actividad como educador, psicólogo y sexólogo. Este proyecto de investigación constituye la integración de tres áreas o ámbitos importantes de mis actividades laborales actuales:

- a) el ámbito de la psicología clínica, en consultorio privado, donde recibo consultas vinculadas a la sexualidad que con la adecuada información y orientación pueden ser resueltas ya que son productos de desinformaciones, distorsiones o valoraciones nocivas vinculadas a un aprendizaje-experimentación negativo sobre la propia sexualidad.
- b) el ámbito socio-comunitario en el cual me he desempeñado como psicólogo y director en diversos programas de la Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia. ámbito en el cual incluso he sido Director de Restitución de Derechos, o más recientemente en la Dirección de Responsabilidad Penal Juvenil que se desprende de aquella y en la que abordo delitos de adolescentes que han tenido conductas violentas con otros varones o con mujeres, productos de demandas culturales, estereotipos de género que marcan que el ser hombre implica ser violento entre otras pautas heteronormativas y machistas existentes.
- c) el ámbito educativo donde he desarrollado funciones como docente en el nivel medio, en la universidad y en los CENS, Centros de Educación Secundaria para Adultos y también funciones como psicólogo en los gabinetes de dicho CENS, y he podido comprobar de manera directa como existen discursos reproductores de mandatos y exigencias sobre las sexualidades de las/los adolescentes, al tiempo que se evita hablar de ello de manera explícita y directa.

El interés por la educación sexual, me ha llevado a formarme en sexualidad (consiguiendo el título de educador y orientador en sexualidad) y he realizado numerosos cursos y jornadas de capacitación en la temática; actualmente me desempeño como docente del postgrado en Pareja, Sexualidad y Familia dictado en la Universidad del Aconcagua). También he realizado trabajos en el desarrollo de la

Educación Sexual en la Provincia de Mendoza ya que he sido uno de los primeros educadores en sexualidad en el CEPAS (Centro de Educación, Pareja y Asistencia a la Sexualidad), donde se trabajaba en educación sexual desde antes de la sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral.

Mi participación como parte del primer equipo formador de docentes en la provincia de Mendoza, que luego empezarían a brindar educación sexual en los colegios, fue muy enriquecedora y contribuyó a acrecentar mi interés y preocupación por la educación sexual como herramienta para el desarrollo saludable, físico y mental de los niños, niñas, adolescentes y adulto/as jóvenes que transitan nuestros establecimientos educativos. La educación debe permitir a los/as individuos/as alcanzar mayores potencialidades personales, mejor integración social y fundamentalmente una percepción más saludable y positiva de sí mismo/a y de los/las demás.

Por esto decidimos realizar la presente investigación para contribuir a seguir delineando, en relación a la sexualidad, los perfiles deseados, la información más pertinente, requerida y adecuada para las/los adolescentes y adultos/as jóvenes y los valores que como sociedad intentamos transmitir y consensuar con las nuevas generaciones.

Deseamos poder conocer las concepciones existentes en diversos adolescentes, adultos/as jóvenes y docentes de escuelas de nivel secundario, secundario de adultos/as estatales y su nivel de conocimiento, comportamientos y actitudes en relación a la sexualidad y la educación sexual. Esto lo hemos denominado en términos generales como concepción acerca de la sexualidad y la educación sexual.

Respecto a los grupos seleccionados para la investigación, consideramos los siguientes aspectos: a) los y las beneficiarios/as directos de la educación sexual (adolescentes y adultos/as jóvenes de escuelas secundaria) que se encontraran finalizando dicho ciclo escolar. No tomamos en nivel primario y preprimaria, a niños y niñas a pesar de considerárselos una población que debe ser educada, porque actualmente en la provincia de Mendoza hay pocas experiencias sistemáticas de educación formal de dicho grupo; b) los y las responsables de educar en sexualidad (docentes formados en la temática y docentes con preocupación por la Educación sexual).

Esta investigación permitirá:

- a) Conocer las concepciones de la sexualidad y de la educación sexual de los y las alumnos/as y de los y las docentes y poder compararlos.
- b) Definir los conocimientos, comportamientos y actitudes en relación a la sexualidad en los grupos considerados para poder establecer déficits de información a trabajar tanto en alumnos/as como en docentes y particularmente en aquellas personas cuya vivencia de la sexualidad sea diferentes o se encuentre vinculado a una situación diferente.
- c) Visibilizar concepciones acerca de la sexualidad en estos grupos que permitan generar espacios de discusión para establecer consensos y diferencias en relación a la sexualidad, los contenidos que se deben transmitir y los comportamientos y actitudes que se desean desarrollar a partir de la educación sexual integral.
- d) Se correlacionarán con la satisfacción vital y la autoestima en tanto conceptos que tienen que ver con la autopercepción, el grado de plenitud y realización sentido en la propia vida y la autoestima elemento constituyente de nuestra identidad y nuestra valoración personal y por tanto necesario a la hora de experimentar una sexualidad saludable y plena.
- e) Obtener información cualitativa acerca de los intereses, visiones, temáticas y problemáticas que aparecen en el WhatsApp (red social) de los grupos de alumnos/as y docentes (etnografía virtual), metodología novedosa en nuestro medio que permite comprender las nuevas modalidades relacionales y pensar en la dinámica culturales que, en estos grupos considerados, aparecen como más significativas.
- f) Establecer tensiones entre las visiones de la sexualidad en discursos presentes en las etnografías virtuales y en las encuestas tomadas a alumnos/as y docentes, lo planteado por las leyes y la educación sexual institucionalizada. Visibilizar las tensiones, los conflictos, las diferencias, los desencuentros en esas miradas.

Identificar dinámicas o claves que permitan ampliar las técnicas utilizadas en la etnografía virtual. Producir variaciones en las técnicas que generen aportes en la etnografía virtual.

Asumimos que los resultados que obtengamos permitirán poner en valor instrumentos para evaluar los actuales sistemas educativos formales de educación sexual integral en la provincia, el país y otros contextos, su incipiente puesta en marcha y la posibilidad de desarrollar nuevas perspectivas y líneas de investigación en relación a algo tan fundamental y tan intrínsecamente humano como son las expresiones sexuales, vinculada a los afectos y la comunicación con los demás.

No encontramos investigaciones que aborden directamente la problemática como la hemos planteado en el presente trabajo. Lo novedoso del mismo reside en la comparativa entre los diferentes grupos de adolescentes y adultos jóvenes de diversas modalidades e instituciones educativas secundarias consideradas y la vinculación entre las concepciones de sexualidad y educación sexual y el grado de satisfacción vital y la autoestima.

También en el uso de la herramienta etnografía virtual, que no ha sido utilizada en nuestro contexto, particularmente en un trabajo que triangule cuantitativo y cualitativo y sobre la cual establecemos un modo particular de analizarla que consideramos original, ya que no lo hemos encontrado en otras investigaciones.

2.3. ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL TEMA

En el actual apartado, tratamos de referenciar publicaciones referidas a las temáticas de interés para esta investigación, reseñando sus diferentes situaciones en la actualidad. Esta sección comprenderá los apartados:

- 1. Sexualidad y Educación sexual,*
- 2. Autoestima,*
- 3. Satisfacción vital.*

2.3.1. Sexualidad y Educación Sexual

Comenzamos haciendo foco en la sexualidad y la educación sexual. En este subtítulo, nos encomendamos a la tarea de reseñar el estado actual de las investigaciones en estos tópicos. Reseñamos los antecedentes en el ámbito internacional y en el local (Latinoamérica y Argentina) y también los antecedentes legislativos.

“El interés mundial en la salud sexual se debe en parte a la preocupación por el hecho de las prácticas sexuales de riesgo se asocian con una enorme carga de morbilidad mundial. También hay un creciente reconocimiento de la prevalencia del abuso de los derechos humanos en relación con la sexualidad” (Organización Mundial de la Salud, 2015, p. 10)

2.3.1.1. Antecedentes Internacionales.

.En el presente apartado haremos referencia a algunos trabajos ya que resulta imposible listar toda la literatura existente sobre sexualidad y educación sexual. Consideraremos particularmente las producciones realizadas en Europa, EEUU y Latinoamérica por su influencia en nuestro país, comentaremos principalmente las pertenecientes a instituciones internacionales o nacionales reconocidas.

Así, mencionaremos algunas publicaciones de la Federación Internacional de Planificación Familiar (en inglés International Planned Parenthood Federation, IPPF),

organización no gubernamental de ámbito mundial que tiene como objetivos generales la promoción de la salud reproductiva y la salud sexual, así como la defensa del acceso al aborto inducido y el libre acceso a los métodos anticonceptivos como medios de planificación familiar. Fundada en 1952 en la ciudad de Bombay, India, cuenta en la actualidad con más de 149 asociaciones que trabajan en más de 189 países y publican regularmente material sobre sexualidad y educación sexual. A modo de ejemplo:

Edwar en 2015 escribe “10 cosas que no sabes acerca de la población del mundo”, texto en el que se presenta cómo los y las adolescentes y niños/as en los últimos 10 años han incrementado su número, siendo actualmente 1.80 mil millones, concentrándose en su mayoría países en desarrollo. En los 48 países menos desarrollados del mundo, los y las niños/as o adolescentes constituyen la mayoría de la población y sufren carencias significativas en su vida, entre ellas educación, derechos y salud sexual.

También puede mencionarse la Oficina de Salud del Adolescente (OAH) en el Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos (HHS), cuya tarea es asegurar que los y las adolescentes de ese país prosperen y se conviertan en adultos/as sanos/as y productivos/as, quien ha publicado los trabajos de Goesling, B., Colman, S., Scott, M., y Cook, E. de 2014. “Impactos de un módulo mejorado de salud familiar y sexualidad del plan de estudios de HealthTeacher Middle School”, que analizan la problemática educativa en relación a los cambios en la currícula escolar y su impacto.

Goesling y Colman vienen desarrollando un extenso trabajo de investigación sobre la temática en asociación con otros investigadores. Referenciamos los siguientes trabajos de 2014: “Programas para reducir el embarazo adolescente, las infecciones de transmisión sexual y las conductas de riesgo sexual asociadas: una revisión sistemática”. Y en 2015. “Transporte de programas de crianza basados en la evidencia para el comportamiento problemático del niño (Edad 3 a 10) Entre países: revisión sistemática y metaanálisis”.

Otro trabajos publicados provienen de La Campaña Global por la Educación (CME), un movimiento de la sociedad civil que promueve y defiende la educación como un derecho humano básico, se fundó en 1999, en la preparación del Foro Mundial de Educación en Dakar, para proporcionar una plataforma para unificar y coordinar las

voces de la sociedad civil en relación con la agenda de educación global, representa a más de 100 coaliciones educativas nacionales y regionales y organizaciones internacionales. Su membresía está compuesta por una gran variedad de organizaciones nacionales, regionales e internacionales de la sociedad civil, organizaciones de maestros, asociaciones de padres, grupos de mujeres, organizaciones de personas con discapacidad, grupos de jóvenes y estudiantes, instituciones académicas o de investigación y activistas por los derechos del niño. Sus actividades e ideas se difunden fundamentalmente a partir de sus publicados de prensa:

Lerato Balendran, en septiembre de 2018 plantea que “La Campaña Global por la Educación expresa serias preocupaciones sobre una nueva iniciativa de financiamiento educativo llamada Fondo de Resultados Educativos” que esta organización considera que dicha propuesta distrae la atención del desarrollo del sector educativo de África y Medio Oriente. A medida que los gobiernos luchan por financiar componentes ambiciosos de Objetivos del Desarrollo Sostenible 4, de 2019 (SDG4), el 'Fondo de Resultados Educativos' (EOF) busca recaudar \$ 1 mil millones para transformar la educación pagando los resultados logrados en África y Medio Oriente. Sostienen que la mercantilización de este derecho humano básico no permite lograr una educación inclusiva de calidad para todos.

En su publicación de 2016 “La Sociedad Civil de la Educación Global se reúne para una apertura exitosa de la VI Asamblea Mundial en Nepal”, plantea que cada 4 años se crea un espacio ideal para reflexionar sobre el progreso realizado, intercambiar aprendizajes y formas de trabajar juntos para ampliar el impacto global en el logro de una educación pública, inclusiva y de calidad para todos y convocó en esta oportunidad a 300 líderes de educación de la sociedad civil. Entre los invitados se encontraba Amina J. Mohammed, subsecretaria general de las Naciones Unidas.

También destacamos la revista *Journal of Adolescent Health*, que permanentemente realiza publicaciones sobre la salud en general y sexual en particular. Podemos citar los siguientes trabajos de Haberland, N. A. 2015. “El caso para abordar género y poder” y “En sexualidad y educación sobre el VIH: una revisión exhaustiva de los estudios de evaluación. Perspectivas internacionales sobre salud sexual y reproductiva”. De Haberland y Rogow puede nombrarse: “Educación sobre sexualidad: tendencias emergentes en evidencia y práctica”, también de 2015.

De Rohrbach, Berglas, Jerman, Angulo-Olaiz, Chou, y Constantine en 2015 es el trabajo “Un plan de estudios de educación en sexualidad basado en los derechos para adolescentes: resultados de 1 año de un ensayo aleatorizado por grupos”.

En 2016 el trabajo de Hindin, M. J., Kalamar, A. M., Thompson, T.-A. y Upadhyay, U. D. “Intervenciones para prevenir el embarazo no deseado y repetir el embarazo entre jóvenes en países de bajos y medianos ingresos: una revisión sistemática de la literatura publicada”.

No podíamos dejar de mencionar a la UNESCO, que permanentemente está presentando investigaciones de interés para la educación sexual. Particular mención merecen las publicaciones sobre Buenas políticas y prácticas que aporta a la salud escolar al abordar la enseñanza y el aprendizaje, el entorno escolar y los vínculos con los servicios de salud. Ofreciendo varios trabajos vinculados a sexualidad y educación sexual. A modo de ejemplos, citaremos su producción de 2014 “Educación para la pubertad y gestión de la higiene menstrual”, en la que UNESCO reafirma su posición de que la educación integral en sexualidad es parte de la educación sanitaria, que la pubertad no debe enseñarse de forma aislada, sino a través de un marco curricular de educación para la salud, incluyendo la sexual, a partir de los cinco años y hasta la edad adulta. La ausencia de educación sobre la pubertad o la sexualidad, hace a las adolescentes vulnerables a las infecciones y los embarazos no deseados. Otro libro de referencia de 2014 es “Educación integral en sexualidad: los desafíos y oportunidades para la ampliación”, en donde exponen que, a pesar de las importantes inversiones e intervenciones programáticas, los niveles de conocimiento sobre prevención del VIH entre los y las jóvenes han cambiado poco. La falta de políticas educativas que incluyan las problemáticas de la sexualidad de manera integral es notoria y aun cuando existen son programas insuficientes, poco sistemáticos y sostenibles siendo particularmente el riesgo del VIH SIDA un factor de preocupación y análisis en el presente trabajo. Aunque hay un creciente cuerpo de evidencia que respalda la necesidad de programas de educación sexual en el currículo y su efectividad, hay menos claridad sobre cómo implementarlos y cómo ampliarlos en varios contextos. La educación sexual necesita institucionalizarse dentro de los sistemas nacionales de educación.

En 2015 publica “La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina” que concluye que los Estados son responsables por la seguridad de los y las ciudadanos/as y deben responder a la violencia escolar homofóbica y transfóbica con una perspectiva de

derechos humanos, debiendo formular leyes al respecto y generando una política educativa que tenga en cuenta esta situación. Hay acciones de algunos países Latinoamericanos pero la violencia escolar no se ha erradicado y muchas veces la homofobia es culturalmente aceptada. Las manifestaciones de violencia por homofobia y transfobia en los centros educativos acechan en contra de la dignidad y la seguridad de muchos estudiantes y el silencio las legitima y hace que se perpetúen. También de 2015 es “Evidencia emergente, lecciones y práctica en educación sexual integral: una revisión global, 2015” que constituye un primer informe para proporcionar una visión general del estado de la implementación y cobertura de la educación integral en sexualidad a nivel mundial. Se basa en información específica sobre el estado de la ESI en 48 países.

La UNESCO, 2016 en su publicación “Al aire libre: respuestas del sector educativo a la violencia basadas en la orientación sexual y la identidad /expresión de género” plantea la violencia de género relacionada con la escuela, incluida la prevención y el tratamiento de la violencia homofóbica y transfóbica en entornos educativos, como parte de su mandato para garantizar entornos de aprendizaje seguros, inclusivo y solidario para todos y su contribución al logro de la nueva Agenda 2030 mundial para el Desarrollo Sostenible.

En 2018 la UNESCO presenta un Trabajo “La Naciones Unidas instan a aplicar un enfoque amplio en la educación sexual”. En el mismo ha actualizado íntegramente y reeditado el manual “Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad”. Este texto promueve la educación sexual integral de calidad para fomentar la salud y el bienestar, el respeto de los derechos humanos y la igualdad de género, y empodera a niños y jóvenes para que lleven una vida sana, segura y productiva. Las Orientaciones técnicas tienen por objeto ayudar a los legisladores de todos los países a diseñar planes de estudio precisos y adaptados a los y las alumnos/as de 5 a 18 años de edad.

2.3.1.2. Antecedentes en Latinoamérica y Argentina

Para pensar los antecedentes en América Latina hemos organizado a los fines didácticos en tres grandes ejes o temáticas la presentación de los que consideramos

significativos: los que hablan de educación y sexualidad en general, los que toman la educación sexual específicamente o proponen curriculum o modalidades didácticas y aquellos que surgen vinculados a los movimientos o autoras feministas.

Respecto al primer eje, aquellos que hablan de educación y sexualidad en general podemos decir que existen precedentes interesantes, especialmente en México donde destacan las obras de Irene Torices (2006) “Tu sexualidad sin tanto rollo”; (2007) “Por mi salud y tu tranquilidad, hablemos de sexualidad”. “La sexualidad y la discapacidad física”; “Violencia sexual: Identificación y prevención del abuso sexual infantil”; (2012). Estas obras han orientado el desarrollo de la educación sexual en dicho país y un significativo impacto en toda Latinoamérica.

En Argentina podemos considerar la producción del INADI (Instituto Nacional Anti Discriminación) que actualmente, adecuándose a los tiempos, se denomina Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo); el cual que en 2016 sacó una serie de interesantes cuadernillo sobre “Diversidad sexual y derechos humanos (sexualidades libres de violencia y discriminación)”; “Intersexualidad”; “Género y Discriminación”; “Derecho a la Educación sin Discriminación”; “Sexualidad sin Barreras (Derechos sexuales y Reproductivos de las personas con discapacidad)”

Otro trabajo interesante de INADI es el de “Análisis de libros escolares desde una perspectiva de derechos humanos: por una educación inclusiva y no discriminatoria” dirigido por Javier Alejandro Bujan en 2016.

En Mendoza presentamos como antecedente el trabajo del Libro “Sexualidades “de Ana Vega, Marcelo Briccola y otros (2014), que tiene el valor de ser un manual formativo para alumnos/as, docentes y público general sobre sexualidad escrito por psicólogos, psicopedagogos, obstetras y comunicadora social del equipo de CEPAS (Centro de Educación, Pareja y Asistencia a la Sexualidad) que viene trabajando en la temática desde 1995. Tiene el valor de brindar información general sobre sexualidad, educación sexual y aportar propuestas de aula taller para tocar las temáticas presentadas con los alumnos en diversos niveles.

También puede referenciarse el trabajo de Alejandrina Román “Conductas protectoras” Manual de prevención primaria de abuso sexual infantil y adolescente para madres, padres y docentes “, del 2017 que presenta con claridad científica la

estrategia para favorecer la resiliencia y aumentar las conductas protectoras, como una propuesta metodológica de participación colectiva.

Respecto a aquellos vinculados a la educación sexual propiamente dicha podemos mencionar que en Argentina uno de sus precursores fue Luis María Aller Atucha quien en 1980 escribió su “Pedagogía de la Sexualidad Humana” y que se constituyó en libro base para toda Latinoamérica.

Desde México podemos referir de Irene Torices (2012) “Educación de la sexualidad y prevención del abuso sexual infantil”.

También citamos como antecedentes significativos la enorme cantidad que Propuestas Curriculares y pedagógicas que en los últimos años han formulado los países Latinoamericanos: Argentina en el 2010 Con su “Cuaderno de ESI sobre Educación Sexual Integral, contenidos y propuestas para el aula” y sus “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, nivel inicial, primario y secundario”.

No podemos dejar de mencionar el trabajo de El Salvador. En 2014 con la “Actualización curricular de la educación integral de la sexualidad en el sistema educativo de el salvador, con enfoques de género y derechos humanos (educación parvularia, primer ciclo, segundo ciclo, tercer ciclo, y educación media)”.

En 2016 República de Panamá con sus Guías de Educación de la Sexualidad para Docentes de Educación Primaria (1º a 6º grado), Premedia y Media y Personal Técnico de los Gabinetes.

En Perú. 2016 también con la elaboración del Currículo Nacional de la Educación Básica.

Y el Ministerio de Educación Nacional de República de Colombia en el año 2016 con la redacción de “El Proyecto Pedagógico y sus Hilos Conductores”

Finalmente, respecto a las producciones generadas desde el movimiento feminista o vinculadas al mismo, un trabajo interesante de destacar es el de “Feminismo, Iglesia Católica y derechos sexuales y reproductivos en el Chile post-dictatorial del año 2013”, de José Manuel Morán Faúndes en el que analiza las relaciones de poder que

existen en la Iglesia Católica Chilena y el lugar que han ocupado los movimientos feministas en ese país.

En Argentina son muy significativas las producciones de autoras y organizaciones feministas, siguiendo lo propuesto por Moira Severino y Victoria Dappello (2019) en su trabajo “Diálogos entre feminismos y educación a propósito de la ESI en Argentina” podemos destacar que los aportes Feministas a la Educación Sexual reflejan la construcción de los ideales de género y los patrones de “normalidad/anormalidad” como productos culturales e históricos determinados por relaciones de poder y tensiones específicas en las interacciones cotidianas en las aulas. Al respecto, referimos los trabajos de Pauluzzi (2006), Seoane (2014), Morgade (2007) y Alonso (1998), entre otros. Otras investigaciones han centrado su mirada en la enseñanza de la sexualidad en la escuela y la imposición de estereotipos de géneros que se dan en las mismas. Una referente importante es Morgade (2011), quien explicita los modelos de abordaje de la sexualidad en la escuela, siendo más frecuentes el biomédico, el moralizante, el de la sexología, y los enfoques centrados en temas jurídicos.

Otros trabajos abordan la construcción de la identidad de género desde un espacio curricular en particular, entre ellos los trabajos de Adriana Hernández y Carmen Reybet (2005) que abordan la Educación Física como espacio escolar particularmente significativo en la producción de la identidad genérica. En esta línea, se encuentran también los trabajos de Scharagrodsky (2004) que analizan los orígenes del disciplinamiento, asignando a los varones la realización de ejercicios militares y las mujeres gimnasia y danzas vinculadas a la construcción de una feminidad asociada a la maternidad.

Dentro de colección La lupa de la ESI que edita Homo Sapiens y dirigida por Graciela Morgade se encuentran: Morgade, G (coord.) (2016) “Educación Sexual Integral con perspectiva de género”; Fainsod, P y Busca, M (2016) “Educación para la salud y género. Escenas del currículum en acción”; Baez, J; Malizia, A y Melo, M (2017) “Generizando, la lengua y la literatura desde la cotidianidad del aula”; González del Cerro, C y Busca, M (2017) “Más allá del sistema reproductor. Aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de género”. Peker, Luciana. Quien escribe en 2018 “Putita golosa. Por un feminismo del Goce” y en 2019. “La revolución de las hijas”.

También citamos el trabajo de Yesica Aguilar y Alejandra Azpiroz de 2015 quienes “El impacto de la Educación Sexual Integral en la conducta de adolescentes de las escuelas secundarias de Caleta Olivia”, donde investigan la implementación de ESI y obtienen, de una muestra de 1115 estudiantes hombres y mujeres, que la educación sexual que han recibido hasta el momento, a 9 años de promulgación de la ley, sigue siendo biologicista, academicista y heteronormativa. En 2017 estos investigadores escriben sobre “Análisis de las prácticas docentes en el nivel medio en relación a la Ley de Educación Sexual Integral 26.150”.

Es interesante reseñar el trabajo de 2018 de Moira Severino “La formación ciudadana en perspectiva de género: Apuesta gubernamental y reacción eclesial en torno a la materia Construcción de Ciudadanía para la Educación Secundaria de la Prov. Buenos Aires” (Trabajo final integrador, presentado en Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, para optar al grado de Especialista en Educación en Géneros y Sexualidades).

2.3.1.3. Antecedentes Legislativos

Siguiendo lo propuesto por Vega y Escobar (2014) podemos decir que la Argentina, al incorporar a la Constitución Nacional algunas convenciones, pactos y tratados de derecho internacional, abrió el espacio para la educación sexual en las escuelas del país.

En este sentido, en relación a los temas vinculados a sexualidad, la República Argentina incorporó nueve tratados o convenciones internacionales de Derechos humanos, entre los podemos mencionar: Declaración Universal de los Derechos Humanos, Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica), Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, y la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, de 1979 comprometía al Estado a adoptar: "... todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer en la esfera de la atención médica, a

fin de asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres, el acceso a servicios de atención médica, inclusive los que se refieren a la planificación de la familia”. (Citado en Vega, 2014, p. 42)

El Comité afirma que deben:

“...removearse todos los obstáculos para el acceso de las mujeres a servicios de salud, a la educación e información, incluyendo el área de salud sexual y reproductiva...priorizar la prevención de embarazos no deseados a través de la planificación familiar y la educación sexual...” asegurar “derechos a la autonomía, privacidad, confidencialidad, consentimiento informado y libre elección.” (Citado en Vega, 2014, p.42)

En relación con los Derechos Humanos, se considera que la sexualidad humana es parte integral en el desarrollo psicosocial de las personas, por lo que los derechos sexuales y reproductivos son reconocidos como derechos humanos básicos.

Es importante mencionar que:

“Los derechos de las personas a regular su fecundidad, a determinar cuándo y cuántos hijos tener, y a tenerlos sin peligro de enfermedades ni temores a contraerlas son derechos humanos reconocidos en Convenciones y Tratados Internacionales que han sido incorporados a la Constitución Nacional.” (Congreso de la Nación Argentina, Ley N° 23849)

Por lo tanto, el Estado debe garantizar el acceso a los medios necesarios para ejercer los derechos sexuales y reproductivos.

Según Gómez da Costa (1992)” ...los niños y adolescentes son portadores de todos los derechos que tienen los adultos y que sean aplicables a su edad, más los derechos especiales que derivan precisamente de su estatuto ontológico, propio de las personas en condición peculiar de desarrollo”. (p. 28).

La adjuntía en Derechos Humanos de la Defensoría del Pueblo de la Nación organizó el “Consenso de Expertos sobre el acceso a la salud integral de niños, niñas y adolescentes y entre sus principios consignaba que:

- La salud integral de niño/as y adolescentes no debe estar restringida al sector salud, sino que debe extenderse a la educación.
- Priorizar la perspectiva de género e incorporar a varones y mujeres en todos los programas dedicados a la atención de niños/as y adolescentes.

- El/la adolescente sexualmente activo/a tiene derecho a recibir la información y el método para que ejerza su sexualidad de una manera segura.
- La patria potestad no es absoluta por lo que en todo acto médico en el que el/la sujeto/a implicado sea un niño o una niña o adolescente debe respetarse el derecho a la información, participación y confidencialidad.
- Se presupone que todo/a niño/a o adolescente que requiere atención en un servicio de salud está en condiciones de formarse un juicio propio y tiene suficiente razón y madurez para ello, en especial tratándose del ejercicio de derechos personalísimos (como requerir información, solicitar análisis del VIH o la provisión de anticonceptivos).

La misma Sociedad Argentina de Pediatría (SAP) en un documento de consenso asegura que “donde falla la relación parental no puede fallar el equipo de salud. Aceptar que sólo ejercen la sexualidad aquellos jóvenes que concurrirán con sus padres es incurrir en una ingenuidad, o pura y simplemente una conducta irresponsable. El primer paso para evitar el aborto es evitar el embarazo no deseado. A las menores con edades comprendidas entre los 14 y 21 años se les puede prescribir anticonceptivos orales sin conocimiento ni consentimiento de los padres” (p.346)

En relación con las leyes nacionales podemos citar:

La ley nacional 25.673 sobre la “Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable”, fue sancionada en octubre del 2002 y reglamentada a través del decreto N° 1.283 en el año 2.003. A través de la misma se crea el Programa Nacional en el ámbito del Ministerio de Salud, con el objetivo de que la población alcance el nivel más elevado de salud sexual y procreación responsable, garantizando a toda la población el acceso a la información, orientación, métodos y prestaciones. Fortaleciendo la atención primaria de la salud.

Plantea una transformación en el modelo de atención, reforzando la calidad y cobertura de los servicios de salud, desde la detección temprana, el tratamiento y la rehabilitación, suministrando información y orientación acerca de métodos y elementos anticonceptivos, así como su monitoreo y evaluación. En este punto, la ley nacional N° 26.130 “Régimen para las intervenciones de contracepción quirúrgica”, de agosto del 2.006, la modifica, al incluir las prácticas denominadas ligadura de trompas de Falopio y vasectomía.

Siempre el método y/o elemento anticonceptivo prescripto, será el elegido con el consentimiento del interesado. Estas prestaciones se incluyen en los servicios de salud del sistema público y privado. En el artículo 4 se refiere que “en todos los casos se considerará primordial la satisfacción del interés superior del niño...”, por lo que los/as adolescentes menores de edad, tienen derecho a recibir, de acuerdo a su pedido, información clara, completa y oportuna, pudiendo recibir métodos anticonceptivos (preferentemente métodos de barrera)”.

La Ley Nacional 26.150 – “Programa Nacional de Educación Sexual Integral”, la cual fue sancionada en octubre de 2006 por el Senado de la Nación Argentina enmarca el programa actual de educación sexual en las escuelas secundarias de la provincia. A través de esta ley se establece que todos los alumnos y las alumnas tienen el derecho a recibir educación sexual integral, considerándola desde sus aspectos: biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos; tanto en los establecimientos educativos públicos como privados de todo el país, desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Superior de Formación Docente y Educación Técnica no Universitaria.

Otra ley nacional que resulta significativa es la ley 25.808- “Protección de la embarazada adolescente”, en el año 2003 se creó la ley nacional 25.584 que luego fue modificada por la 25.808 a través de la cual se prohíbe a los directivos o responsables de establecimientos oficiales y privados de educación pública de todo el país, en todos los niveles y de cualquier modalidad, la adopción de acciones institucionales que impidan o perturben el inicio o prosecución normal de sus estudios a las adolescentes embarazadas o durante el periodo de lactancia o a los varones estudiantes en su carácter de progenitores.

También mencionamos como significativas las siguientes legislaciones que directa o indirectamente reconocen o explicitan derechos sexuales Ley N.º 26.485 Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, Ley N.º 26.743 Identidad de Género, Ley N.º 26.618 Matrimonio civil, Ley N.º 26.862 Fertilización Asistida, Ley N.º 26.130 Anticoncepción quirúrgica.

Especial relevancia tiene la Ley N.º 26.150 Educación Sexual Integral, que regula en el país el eje de nuestra investigación y analizaremos en profundidad en el apartado correspondiente.

También debemos mencionar la Ley N°23.798 Nacional de Sida, Ley N.º 25.543 Ofrecimiento de testeo para VIH a embarazadas y resolución N° 55 E/2017 Ley N.º 26.061 Protección integral de Niños, Niñas y Adolescentes, Ley N° 25.273 Régimen Especial de Inasistencias Justificadas por razones de gravidez para alumnas, Ley N.º 25.929 Derechos de padres e hijos durante el proceso de nacimiento. Ley N° 23.592 Actos discriminatorios, Ley N° 26.994 Código Civil y Comercial de la Nación

En relación con la legislación provincial vinculada al tema resulta importante destacar:

El marco general sobre derechos de la niñez establecidos en la Ley Provincial 6354 y que en 2019 la Provincia de Mendoza modifica con la Ley Provincial 9139, adecuando el régimen provincial de niñez y adolescencia a la Ley Nacional 26061 de “Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes”, que obviamente, aunque no explicitados, se adecuan a la normativa internacional sobre Niñez y reconocen los derechos sexuales.

El “Programa Provincial de Salud Reproductiva”, sancionada en la provincia de Mendoza en octubre de 1.996; por Ley Provincial 6.433 que crea el Programa de Salud Reproductiva con los objetivos de posibilitar a toda la población el acceso a la información y a los servicios, proteger la vida desde la concepción y promover el desarrollo integral de la familia.

El programa brinda información y asesoramiento sobre salud sexual, planificación familiar, métodos anticonceptivos; prevención, detección y tratamiento de enfermedades de transmisión sexual en todos los centros de salud y hospitales del territorio provincial.

Ley 7.307- “Creación del Programa Provincial de Prevención Primaria del Abuso Sexual Infantil (ASI)”, sancionada en enero de 2.005. Crea el Programa de prevención primaria del ASI en el ámbito de la Dirección General de Escuelas, coordinadamente con la Subsecretaría de Relaciones con la comunidad, dependiente del Ministerio de Justicia y Seguridad y tiene por objetivos: sensibilizar y concienciar a la población acerca de la problemática, brindar información y orientación para la prevención y detección del ASI, involucrando a la familia y a los y las educadores/as. Sin embargo, el Poder Ejecutivo aún no la ha reglamentado por lo que aún no se ha puesto en vigencia .

2.3.2. Autoestima

Continuamos las reseñas de estado actual poniendo atención en el concepto de autoestima. En este apartado haremos mención de aquellas investigaciones sobre este constructo, realizando un breve recorrido histórico de los últimos años y cuáles han sido las conclusiones de los y las investigadores/as en este tiempo.

Respecto a la autoestima, consideramos importante reseñar que ya ha sido un tema de investigación en mi tesis de maestría de 2013, “Adolescentes con Estrategias de Supervivencia en calle, Un análisis de los perfiles de los jóvenes incorporados al Programa Juntos y su relación con la permanencia en el mismo” y que conforma una de las bases para el presente trabajo, particularmente en relación a la autoestima.

Debemos destacar, que seguiremos un orden temporal para explicitar algunas de las publicaciones que consideramos relevantes en relación a este tema.

Existe un interesante artículo que vincula la situación educativa con la autoestima, es el de Ramirez Peradotto, P; Duarte Vargas, J y Muñoz Valdivia, R de la Facultad de Educación y ciencias Humanas de la Universidad de Antofagasta Chile sobre “Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5° básico de una escuela de alto riesgo”, realizado en el 2005 mediante un grupo experimental y uno de control y pruebas de pretest-postest, que tuvo como propósito probar un tratamiento basado en refuerzos para modificar la autoestima en escolares de 10 y 11 años repitentes. Se consigue aumentar la autoestima, se logra que no sea baja en ningún caso y se aumenta de 12,8% a 20,5% el grupo de autoestima de rango alto, mejorando el desempeño académico.

Otro trabajo a referenciar es el de María Lucía Ferreira de Figueirêdo Barbosa “O ethos na alfabetizacao de adultos: onde vai auto-estima?” quien, en 2008, desde la Universidad de Brasilia en Brasil revisa el concepto de autoestima en relación a la alfabetización de adultos. Mediante 7 entrevistas grabadas y considerando la cara o aspecto vinculado a la imagen pública de la autoestima (en tanto necesidad de ser

reconocidos y autónomos) planteaba que debían revisarse las prácticas usuales respecto al aprendizaje de la lecto-escritura, brindando mayor autonomía a los y las aprendices y que los cambios en la esfera de la identidad, necesarios para la apropiación de estos conocimientos, ocurrieran en medio de tensiones y conflictos generados por las expectativas sociales y personales frente a estos aprendizajes.

El trabajo de “Evaluación de la autoestima en un grupo de escolares de la Gran Caracas” de Tejada Lagonell, M. (2010) en Venezuela obtuvo como conclusión que la autoestima estaba basada en las dimensiones socio afectivas y se apoyaba en la idea de la existencia de un cambio evolutivo (variable edad) que obedecía a aspectos de maduración y experimentación, recomendando un clima emocional favorable en la escuela para facilitar los desarrollos socio afectivos de los escolares.

Hacemos mención a la investigación sobre “Percepciones de autoevaluación. Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia” de Reina, M. C., Oliva, A; y Parra, A (2010) de la universidad de Sevilla, España quienes analizan la relación entre las tres variables relativas a la autoevaluación como son la autoestima, la autoeficacia y la satisfacción vital en una muestra de 2400 adolescentes de entre 12 y 17 años y los relacionan con el estilo educativo parental. Encontraron correlaciones significativas entre las variables de autoevaluación y los aspectos de afecto-comunicación y el sentido de humor de madres y padres.

Otro estudio interesante es el de Ancer Elizondo, L, y otros, realizado en el año 2011, titulado “Relación entre los niveles de autoestima y estrés en estudiantes universitarios”. Dicho trabajo se llevó a cabo con la participación de 219 jóvenes de universidad privada de la Ciudad de Monterrey, México; y utilizó la escala de “Estrés percibido” de Cohen y la “Escala de Autoestima” de Rosemberg, ambas en formato electrónico. Resultó significativa la correlación negativa entre estrés y autoestima, incrementándose en los y las jóvenes que solamente estudian.

Otro trabajo interesante es “Autoestima en la adolescencia análisis y estrategias de intervención” (2012) de María del Carmen Rodríguez Naranjo, Antonio Caño González que focaliza en los factores relevantes para intervenir con los y las adolescentes previa precisión conceptual sobre la autoestima y su diferencia con otros términos.

El trabajo de Mancheno Durán, Silvia y Tixe Cajas, Dayana de (2012) sobre “La Autoestima en adolescentes víctimas del fenómeno de Bullying” tuvo por objetivo

fundamental determinar el nivel de autoestima en adolescentes, víctimas de Bullying. Siendo este un fenómeno social que va tomando grandes proporciones afecta la salud psíquica de adolescente generando baja autoestima. Los y las adolescentes sometidos a Bullying, tienen afectación en los niveles de autoestima. Se explica teóricamente con la teoría Histórico Socio Cultural de Vygotski, ya que observa como los factores sociales influyen en la autoestima.

También mencionamos el artículo de Ceballos-Ospino, G. y et. Del 2015 sobre “Ideación suicida, depresión y autoestima en adolescentes escolares de Santa Marta” que buscó establecer la relación existente entre depresión, autoestima e ideación suicida en estudiantes adolescentes de media vocacional en Santa Marta. La evaluación se efectuó a través del Inventario de Depresión de Beck, la Escala de Autoestima de Rosenberg, la Escala de Ideación Suicida de Beck y de un cuestionario socio demográfico. La muestra estuvo conformada por 242 estudiantes entre 15 a 19 años.

“Autoestima y juventud puertorriqueña: Eficacia de un modelo de intervención para mejorar la autoestima y disminuir los síntomas de depresión” de Martínez, B; J Roselló, J (2016) Esta investigación tuvo el propósito de evaluar la eficacia de los talleres que ofrece el programa META en el fortalecimiento de la autoestima de adolescentes y jóvenes adultos.

Otro trabajo del 2016 es “La ansiedad como variable predictora de la autoestima en adolescentes y su influencia en el proceso educativo y en la comunicación” de Vázquez, RC, estudia en una muestra de 207 adolescentes de 12 a 18 años de Instituto de Educación Secundaria dichas variables.

“Violencia en el noviazgo, dependencia emocional y autoestima en adolescentes y jóvenes españoles” de María de la Villa Moral, Andrea; García, Glenda Cuetos y Carlos Sirvent de España en 2017 que estudió la relación existente entre esas variables enunciadas en el título, mediante un muestreo bi-etápico de conveniencia con submuestreo aleatorio intragrupo se han seleccionado 224 adolescentes y adultos jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y los 26 años ($M = 18.2$; $DT = 1.887$) a los que se les aplicaron tres cuestionarios: Escala de Autoestima de Rosenberg, Inventario de Relaciones Interpersonales y Dependencias Sentimentales (IRIDS-100) y Cuestionario de Violencia entre Novios (CUVINO).

“La autoestima” de Rojas, Q y Milagros, V de 2017 que estudia la autoestima y sus diversos significados considerándola una de las problemáticas importantes en su país. La baja autoestima en las/los adolescentes no les permite un buen desarrollo personal y social.

“Percepciones de autoevaluación: autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia” de María del Carmen Reina, (2017) quien analiza las relaciones entre tres variables relativas a la autoevaluación en una muestra de 2400 adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 17 años pertenecientes a 20 centros educativos de Andalucía Occidental. Encontrando correlaciones significativas e importantes diferencias de género.

También de 2017 es “Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios” cuyos autores son Manuel, L. y Chilca, A y busca determinar la relación entre la autoestima, los hábitos de estudio con el rendimiento académico de 86 estudiantes universitarios. De la Universidad Tecnológica en Perú (UTP)

El libro de McKay, M y Fanning, P (2019) “Autoestima: Cómo evaluar, mejorar y mantener una sana autoestima” que pretende ser una guía de referencia para desarrollar un sano sentido de la autoestima a través de técnicas psicoterapéuticas de aceptación y asertividad.

“Autoestima y violencia psicológica contra mujeres universitarias en sus relaciones de pareja” Vázquez, A; Castillo, A; Moreno, M del 2020. Este estudio tuvo como propósito medir y correlacionar el nivel de autoestima y la violencia psicológica hacia las mujeres, en sus relaciones de pareja, para lo cual se utilizó una muestra de cien mujeres, alumnas de la carrera de Psicología.

2.3.3. Satisfacción vital

La última variable a trabajar en este apartado es la satisfacción vital. A continuación, reseñamos los últimos trabajos sobre esta temática y cuáles han sido sus resultados.

Mantendremos un criterio cronológico de presentación de las publicaciones sobre la temática. Algunas investigaciones interesantes respecto a esta variable son:

El estudio del español David Tarazona de 2005, se aproxima a los ejes que se desea investigar en el presente trabajo ya que estudió “Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de media. Un estudio factorial según pobreza y sexo”. El objetivo del presente estudio fue explorar diferencias en los niveles de autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de educación secundaria con base en un diseño factorial según género y pobreza. Se empleó un cuestionario de auto reporte voluntario y anónimo.

El estudio realizado en Colombia por Viviola Gómez, Cristina Villegas de Posada, Fernando Barrera y Julio Eduardo Cruz; titulado “Factores predictores de Bienestar Subjetivo en una muestra Colombiana” fue realizada en 2007. La investigación evaluó el bienestar subjetivo (BS) y su predicción a partir de la autoeficacia y la satisfacción con algunos dominios de la vida en un momento de crisis económica y social en Colombia. La muestra contó con 795 estudiantes, profesores y empleados de una universidad, quienes respondieron cuestionarios que evaluaban las variables estudiadas.

La realizada en 2009 por Beatriz Zegers Prado, Cristian Rojas-Barahona, Carla Förster Marín de Chile, quienes estudiaron la “Validez y confiabilidad del índice de Satisfacción Vital (LSI-A) de Neugarten, Havighurst & Tobin en una Muestra de Adultos y Adultos Mayores en Chile”. La muestra estuvo constituida por 473 hombres y mujeres de entre 30 a 75 años. La confiabilidad con alpha de Cronbach fue de 0.80 para la muestra completa, el índice varió entre 0.77 a 0.83 según edad.

Otros estudios de Satisfacción vital son los de J.C. Meléndez, E. Navarro, A. Oliver y J.M. Tomás, del año 2009; titulada: “La Satisfacción Vital en los mayores. Factores sociodemográficos”, utilizando la escala utiliza (LSI-A) de Neugarten, Havighurst y Tobin.

Cabe destacar el trabajo de Eliseo Chico Librán, Pere Joan Ferrando Piera, titulado: “Variables cognitivas y afectivas como predictoras de satisfacción en la vida” y que mostraba la relación existente entre variables de personalidad cognitivas y afectivas y el ajuste psicológico, como satisfacción en la vida y síntomas depresivos en un total de 450 alumnos/as de la Universidad Rovira i Virgili quienes completaron las escalas

LOT-R, PANAS, el Test de Satisfacción en la Vida y el Inventario de Depresión de Beck.

Trabajos que vinculan satisfacción vital y adolescentes son los realizados en ciudad de Málaga, en España, por Antonio Videra-García y Rafael Reigal-Garrido (2012). “Satisfacción vital, el autoconcepto físico y la percepción de salud” en una muestra de adolescentes entre 14 y 16 años poniendo de manifiesto la conexión entre las variables objeto de estudio, resaltando que atractivo físico y percepción de salud tienen una mayor relación con la satisfacción vital, tanto en la muestra total como en función del sexo. Por otro lado, la medida complementaria de autoconcepto general, que incluye el CAF (Cuestionario de autoconcepto físico), tiene también una vinculación notable con la satisfacción vital, aunque con mayor peso en chicas que en chicos.

El trabajo de María Paulina Chavarria y Enrique Barra de 2014, realizado en Chile, que vincula “Satisfacción vital en adolescentes con la autoeficacia y el apoyo social percibidos”. La satisfacción vital mostró relaciones significativas tanto con la autoeficacia como con el apoyo social, siendo algo mayor la relación con la autoeficacia.

Respecto a la validez psicométrica de la escala en nuestros contextos citamos los estudios de: Vanina Schmidt, Nora Leibovich de Figueroa, Mariel Giménez (2014) centraron su interés en las “Propiedades psicométricas del instrumento de evaluación de la satisfacción vital global”. para una muestra de adultos jóvenes del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), constó 287 participantes (83.30% mujeres), con una media de edad de 23.01 (DT= 4.89). La escala mostró una adecuada consistencia interna y validez interna.

Patricio Arias y Felipe García (2018), de Chile y Ecuador respectivamente “Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en población ecuatoriana adulta” (756 sujetos/as). Esta investigación mostró un alto ajuste en el modelo con un solo factor. Si bien los hombres presentaron mayores niveles de satisfacción con la vida que las mujeres, el análisis de invarianza evidenció que la estructura factorial de la escala es equivalente en ambos sexos, lo que permite su comparación. En el análisis de confiabilidad, la SWLS presentó adecuada consistencia interna ($\alpha = 0.81$). Por ello la SWLS es una herramienta útil para el estudio de la satisfacción con la vida en población adulta ecuatoriana.

La aplicación de la Escala de Satisfacción Vital vinculada a lo educativo puede verse en el trabajo de Muñoz Campos, E. M; Fenández González, A; Jacott, L. (2018), quienes realizan un estudio sobre el “Bienestar subjetivo y satisfacción vital” de 180 docentes de la Comunidad de Madrid que desempeñan su labor profesional en centros de educación pública, privada y en distintas etapas educativas.

Otras investigaciones vinculando la temática con el sexo son: “Satisfacción con la vida y bienestar psicológico en personas con Disforia de Género”. Son las de María F. Rabito-Alcón, José M. Rodríguez-Molina. Cuyo objetivo de fue explorar la satisfacción con la vida y el bienestar psicológico en personas con diagnóstico de Disforia de Género (DG) y comparar los resultados con la población general, así como ver las diferencias por géneros.

Considerando las referencias bibliográficas presentadas consideramos que la propuesta investigativa en relación a la concepción de sexualidad y la educación sexual vinculadas a la satisfacción vital y la autoestima en adolescentes, adultos jóvenes y docentes de la escuela secundaria de Mendoza, desde una triangulación metodológica cuanti y cualitativa es original en su propuesta y constituye una novedad en sus asociaciones ya que aunque se expuso el precedente que vinculaba satisfacción vital y autoestima en adolescentes, no se ha integrado a la temática de sexualidad y mucho menos la de educación sexual. No encontramos muchos trabajos que integren aspectos cuantitativos y cualitativos como proponemos en nuestra investigación. Tampoco hemos hallado que investigaran, utilizando los recursos de las TICs como instrumentos de recogida de datos y por supuesto no se ha utilizado la etnografía virtual, usando WhatsApp para integrar los conceptos cuyos antecedentes investigativos hemos presentado.

2.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez reseñados los últimos hallazgos en materia de las variables a tomar en esta investigación, surgen interrogantes que intentaremos resolver. A

continuación, plantearemos aquellas preguntas que el actual trabajo buscará responder.

Una vez reseñados los últimos hallazgos en materia de las variables a tomar en esta investigación, surgen interrogantes que intentaremos resolver en torno a las discusiones sobre la educación sexual integral, desde la mirada de los y las docentes, los y las adolescentes y los y las adultos/as jóvenes destinatarios de la misma. Dicho de otro modo, desde quienes institucionalmente son beneficiarios (alumnos) y responsables de la ESI. (docentes).

A continuación, plantearemos aquellas preguntas que el actual trabajo buscará responder: ¿la ESI son producto de las diversas concepciones sobre sexualidad y educación sexual? Siendo así, ¿hay coherencia entre las concepciones de sexualidad de cada grupo considerado (modalidades educativas) y la de educación sexual que propugnan? ¿Los lineamientos brindados por la ley 26150 de Educación sexual integral, son respetados o modificados para su implementación en los diferentes ámbitos educativos destinados a las poblaciones de adolescentes o adultos jóvenes? ¿Esas diferencias impactan en la formación de diferentes poblaciones de adolescentes y adultos jóvenes?

Partiendo de las diferentes concepciones sobre sexualidad y educación sexual ¿cuál es la relación de las mismas con el grado de satisfacción vital y la autoestima, considerando que deben ser parte fundamental de la salud mental a favorecer en la población?

La pertenencia a determinadas instituciones y modalidades educativas ¿implica diferencias en el conocimiento, las actitudes y las prácticas sexuales? ¿modifica las percepciones respecto a sexualidad y educación sexual de los y las adolescentes, adultos/as jóvenes o de los/las propios/as docentes?

2.5. OBJETIVO GENERAL

- Producir conocimiento transdisciplinar sobre las concepciones acerca de la sexualidad y la educación sexual, y su relación con la satisfacción vital y la

autoestima en grupos de adolescentes, adultos jóvenes y docentes de instituciones secundarias de la provincia de Mendoza.

2.5.1. Objetivos Específicos

1. Analizar las concepciones acerca de la sexualidad y de la educación sexual de adolescentes y adultos jóvenes de distintas instituciones secundarias de la provincia de Mendoza.
2. Analizar concepciones acerca de la sexualidad y de la educación sexual de docentes de nivel secundario vinculados a la Educación Sexual Integral de distintas instituciones de la provincia de Mendoza.
3. Establecer comparaciones entre las concepciones de sexualidad y educación sexual en cada grupo estudiado.
4. Describir similitudes y diferencias entre los diversos grupos.
5. Evaluar la autoestima y el grado de satisfacción vital en los/as sujetos/as incorporados a los grupos estudiados.
6. Establecer relaciones entre las concepciones de sexualidad y educación sexual y el grado de satisfacción vital y de autoestima de los grupos estudiados.
7. Determinar en las concepciones de sexualidad y educación sexual, satisfacción vital y autoestima de los grupos estudiados conflictos, similitudes, contradicciones en dichos aspectos desde la perspectiva transdisciplinar.

2.6. POSICIONAMIENTO EPISTEMOLÓGICO

Esta sección está destinada a definir la orientación epistemológica escogida, es decir, qué postura tomaremos para analizar los datos resultantes de esta

investigación. Se toma el paradigma de la complejidad, destacándose, el constructivismo y el construccionismo social y la transdisciplina.

Deseamos construir una perspectiva que vea a la sexualidad y la educación sexual y a las/los adolescentes y jóvenes educandos y a sus docentes no sólo desde su condición biológica y/o psicológica aislada, sino que permita pensarlos como seres históricos, sociales y por tanto sujetos/as en mayor o menor grado a las condiciones contextuales: políticas, económicas, culturales y educativas en las que viven.

Escogimos como marco epistemológico los constructos explicativos de la teoría de la complejidad que nace a finales de la década de los sesenta siendo Edgar Morin uno de los principales autores.

La teoría de la complejidad, se construye a partir de la Teoría General de los Sistemas y La Cibernética y se cimenta también en otras teorías, como la teoría de la información, la teoría del juego, la teoría del caos, el constructivismo, el construccionismo social y la hermenéutica.

Asumimos que este marco epistemológico nos permitirá un acercamiento integral anclado en diferentes niveles de análisis y diversas formas de aproximación al tema rescatando el contexto de la temática que abordamos en esta tesis.

El itinerario de esta tesis se sustenta en los Derechos Humanos e incorpora aportes venidos del movimiento feminista y los estudios de género, a su vez impacta y contribuye en la creación de una agenda en base a las necesidades advertidas en el análisis de las entrevistas realizadas.

En relación a Derechos Humanos solo mencionamos que conforme a lo que expone La Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH) principal entidad de las Naciones Unidas en el ámbito de los derechos humanos, podemos afirmar que:

“Los derechos humanos son derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición. Todos tenemos los mismos derechos humanos, sin discriminación alguna. Estos derechos son interrelacionados, interdependientes e indivisibles.” (ACNUDH 2000, p. 1)

Los derechos humanos son esgrimidos en todos los discursos que justifican la educación sexual y se sostienen en diversas razones vinculadas a los propios derechos humanos. El derecho a la libertad sólo es posible teniendo la información y los conocimientos que permitan la toma de decisiones responsables, el derecho a la salud sólo puede lograrse si se cuenta con la información y la formación adecuada para aprender a proteger la propia salud, cuidándose y cuidando también la de otros; finalmente el derecho a la educación sólo es posible si se brindan todas las herramientas requeridas para el pleno desarrollo del ser humano como tal en todas sus potencialidades y capacidades.

“La educación es un derecho humano fundamental e imprescindible para el ejercicio de todos los demás derechos ya que tiene por objeto brindar las herramientas necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida” (IADI 2013, p.4)

Consideramos significativo el respeto a la dignidad humana y la lucha que en nombre de los derechos humanos se hace contra toda forma de discriminación. A partir de estas consideraciones, es que entendemos al feminismo y a la perspectiva de género dentro de esas luchas reivindicatorias y su importante impacto en el tema que nos ocupa.

Moira Severino y Victoria Dappello (2019) en su trabajo “Diálogos entre feminismos y educación a propósito de la ESI en Argentina” realizan una breve historización del movimiento feminista y la perspectiva de género. Plantean que en los años setenta entre las/los académicos norteamericanos, en el marco de la “segunda ola del feminismo” se generan los estudios de género, retomando los aportes realizados por Simone de Beauvoir en su libro “El segundo sexo” (1949), específicamente la idea de que “la mujer no nace, sino que se hace”. El concepto de género comenzó a explicar la desigualdad entre hombres y mujeres como producto de una construcción social, donde los primeros poseen un lugar hegemónico y las segundas uno de subyugación. La noción de género se convirtió en un abordaje clave en la teoría y política feminista cuyo principal cuestionamiento se dirigía a la concepción de la biología como destino (Reverter Bañón y Torrent, 2012 citado por Severino y Dappello 2019).

Joan Scott definió al género como:

“un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que se perciben entre los sexos; y es una manera primaria de significar las relaciones de poder” (1999, p.9).

Uno de los principales aportes de esta autora es poner al género en el nivel simbólico-cultural derivado de relaciones de poder, cuya transformación o reproducción está sujeta a la historicidad de las instituciones y la organización social de los espacios en el que se desarrollan “les sujetos”.

La concepción tradicional sexológica entiende que el sexo alude al aspecto anatómico-biológico, mientras el género se refiere a lo socialmente construido, a lo simbólico. Es a partir de la década de los ochenta, que esto empieza a ser cuestionado porque el género es entendido como neutral, en un sentido político y es meramente descriptivo y carece de las reivindicaciones feministas. Judith Butler (2008) cuestiona la imposibilidad de distinguir sexo y género, denotando que la presunción de una relación causal entre el sexo y el género es indeterminada.

En la década de los noventa, a partir del desarrollo de la teoría feminista, se evidenció el desgaste del sistema sexo-género en referencia a su entendimiento del sexo como lo natural y el género como una construcción sociohistórica (Reverter Bañón, 2012 citado por Severino y Dappello 2019).

La “perspectiva de género”, en consonancia con lo planteado desde el feminismo, refiere a relaciones de poder que se suceden al interior de las sociedades y los procesos de reproducción y legitimación de un determinado sistema sexo/género, respecto del cual cada cultura construye la diferencia sexual. Por ello es un posicionamiento estructural que ha privilegiado a los varones y sometido a las mujeres, en tanto relaciones construidas social e históricamente.

En torno a la categoría “perspectiva de género” se esgrimen críticas por la despolitización del concepto de género. La perspectiva de género también ha sido una estrategia para ingresar contenidos vinculados a reivindicaciones feministas y de la diversidad sexual en el campo educativo.

Siguiendo a Boccardi, F., (2008) es importante destacar que no puede hablarse de “feminismos” y “géneros” como nociones unívocas, ya que a su interior hay innumerables matices y controversias.

En el presente trabajo hacemos un uso no sexista del lenguaje, es decir, se evita invisibilizar o excluir a las mujeres del proceso de representación simbólica del lenguaje por eso se hace un uso gramatical del femenino y del masculino. Al utilizar las profesoras y los profesores no reduplicamos el/la sujeto/a sino que diversificamos y visibilizamos lo que los términos “todos”, “nosotros”, “individuo” nos ha enseñado a olvidar. La palabra “hombre” o “humano” no representa a mujeres. Con estos términos se ha operado una maquinaria que ha impuesto una particularidad como universal excluyendo e invisibilizando a muchas, muchos y muchas. Para aludir y atender a otras experiencias humanas no incluidas en la generalización de una particularidad ni enmarcadas en el binarismo sexo/género, poblaciones, personas intersexuales y trans y/o miembros del movimiento LGBTIQ+ incorporamos el uso de “les” o la terminación de sustantivos en “es”: les niñas, por ejemplo, toda vez que se pueda y que las estadísticas y el análisis crítico lo permitan.

La teoría de la complejidad permite, desde el constructivismo, comprender al sujeto de un modo más integral al considerar a los seres vivos, como sostiene Maturana (1982) como "unidad autopoietica con clausura operacional en una deriva ontogénica", lo que permite repensar las relaciones entre lo biológico, lo psicológico y lo social en la conformación del/la sujeto/a, al comprender que la conducta de cualquiera no pertenece solo al ser vivo, sino que es una relación entre lo que en ella/él es posible y su medio, entendiendo que el medio de cualquier ser humano/a es la sociedad, las/los otras/os con quienes interactúa. Siendo esa misma sociedad la que la/lo significa.

A diferencia de la postura positivista en la que predomina la objetividad en los procesos de conocimiento para que el observador no interfiera con sus características en lo observado, consideramos que la autorreflexión permite elaborar una relación intersubjetiva con lo que observamos y se convierte en una herramienta indispensable para comprender todos los fenómenos implicados en los sistemas sociales y por tanto adecuado al presente trabajo. Adquiere mayor protagonismo el proceso de observar que el producto de lo observado y de ahí, la importancia de acudir a nuestros propios pensamientos y emociones de manera consciente, para

construir conjuntamente con los/as sujetos/as, los diferentes significados y acciones vivenciados en el entorno.

La teoría General de los Sistemas y La Cibernética se desarrollan en el siglo XX formulando principios generales que permiten generar leyes aplicables a distintos fenómenos que eran estudiados por distintas disciplinas.

Coincidimos con Lorena Torres Barros (2016) en que posicionarse desde el enfoque sistémico en lo humano, implica dirigir la mirada hacia los procesos dinámicos, interacciones y relaciones que se encuentran en interdependencia, en este sentido, su intervención no está enfatizada en un individuo, sino, al sistema como un todo, es decir, el modo en que se dan las relaciones interpersonales, la jerarquía, la estructura, la organización, las reglas, que están influenciadas por la cultura, la historia y el contexto social en el que se encuentra inmerso el sistema del cual cada sujeto es parte. esto resulta muy útil al pensar el sistema educativo formal en que se encuentran los/as alumnos/as y los/as docentes de nuestra investigación.

Tanto el constructivismo, como el construccionismo social surgen a mediados del siglo XX como críticas a las verdades absolutas y los métodos de investigación por medio de los cuales se accedía a conocer la realidad, externa a quienes la investigaban. Cuestionaban fundamentalmente la aplicación de metodologías positivistas en las ciencias sociales ignorando los procesos sociohistóricos que las enmarcan. El constructivismo, epistemológicamente, plantea que el conocimiento de la realidad es una construcción creada por el observador. Esta teoría desarrollada por psicólogos, epistemólogos y biólogos ha sido aplicada a diferentes campos como la psicología, la filosofía y la educación (pedagogía).

El constructivismo social o socio construccionismo es una perspectiva teórica que surge al igual que el Constructivismo a mediados del siglo XX como consecuencia de la crisis epistemológica y metodológica que han atravesado las ciencias sociales. Considera que el lenguaje no es un simple reflejo de la realidad, sino que es el productor de la misma, con lo cual, pasa de la idea de representación que dominaba la ciencia, a la de acción discursiva. que constituye uno de los aspectos importantes de la presente investigación.

Esto último permite cuestionar el conjunto de “verdades” a través de las que nos habíamos relacionado con el mundo, así como crear nuevas teorías y métodos de conocimiento.

La realidad que se conoce es la que se da en la experiencia, desde los parámetros de los/as propios/as sujetos/as que conocen o desde las construcciones sociales que producen discursos sobre ella. No es una realidad que trascienda, no es una realidad independiente, no es una realidad en sentido ontológico. Y eso toma mayor fuerza en relación a la sexualidad, cuya ciencia, la sexología, se construye de muchas otras ciencias y va sufriendo importantes redefiniciones en función de los nuevos conocimientos que cada una de ellas aportan pero también de las profundas modificaciones ideológicas que se generan frente a los movimientos feministas y los reclamos de los grupos de LGBTIQ+ que vienen a cuestionar la base misma de la construcción sexológica actual, con profundas matrices patriarcales y heteronormativas.

Tanto constructivismo como construccionismo social entienden que el conocimiento es una construcción social fundamentada en la dinámica relacional que se articula entre individuo y sociedad, en este sentido, las miradas acerca de la realidad no son externas ni ajenas a quienes conocen sino, en todo caso, su producción. Sin embargo, el constructivismo enfatiza lo biológico, la estructura psíquica y el lenguaje como elementos vitales para el proceso de conocer y el construccionismo social, enfatiza el intercambio social como medio para construir conocimiento a través de las actividades sociales en las que nos encontramos inmersos (Sánchez Rengifo y Escobar Serrano, 2009).

“A pesar de que con frecuencia se ha confundido al Constructivismo (Glaserfeld, E. von 1984), con el Construccionismo Social de (Gergen, K.J., 1985), ambas posiciones difieren en algunos aspectos significativos. Hay una base común en tanto ambos confrontan la idea modernista que propone la “existencia de un mundo real” que puede conocerse con certeza objetiva, así como la noción del lenguaje como representación. Ambas posiciones coinciden en el papel constructivo del conocimiento y del lenguaje. Construimos la realidad y, por lo tanto, nunca podremos encontrar un lugar exterior desde donde observarla: la autorreferencia y la reflexividad atraviesan la construcción del conocimiento.” (Fried Schnitman, 1998 p. 380)

Desde el constructivismo el conocimiento es concebido como una construcción de un observador activo, inserto en una determinada sociedad. El constructivismo a diferencia de la epistemología tradicional, la cual considera que la realidad existe independientemente del observador, plantea que toda afirmación sobre la realidad, es una afirmación sobre el observador, por consiguiente el constructivismo busca comprender de qué manera se elaboran los modelos los cuales poseen diversos propósitos pragmáticos y además, considera que los procesos vitales pueden entenderse como procesos de percepción y estos, están ligados a la interacción (Simon et al., 1988).

Acompaño la opción de Gregory Bateson (1992) quien construye sus teorías del aprendizaje a partir de las Teorías de los Tipos Lógicos de Whitehead y Russell y en el estudio de las paradojas de la abstracción en la comunicación, definiendo tres niveles de aprendizajes:

El Aprendizaje I o Proto aprendizaje, que define aquellas situaciones en las que las opciones percibidas por el/la sujeto/a, en un contexto dado y un problema específico, forman parte de un mismo grupo particular de alternativas.

El Aprendizaje II o Deutero-aprendizaje que se refiere a un cambio progresivo en la velocidad del proto aprendizaje. Aquí no solo el/la sujeto/a resuelve el problema específico, sino que al descubrir la naturaleza del contexto mismo se hace más hábil para resolver problemas en general. Es decir que "aprende a aprender". En este tipo de nivel lógico de aprendizaje es en el que nos movemos cotidianamente las/los seres humanos. Ya no se necesita aprender cada vez una secuencia de acciones (aprendizaje I) porque las dominamos y en base a este aprendizaje previo podemos crear hábitos y pautas que requieren complicadas asociaciones y que se pueden aplicar en diferentes contextos.

Aprendemos a descifrar, a través de un entrenamiento continuo cierta clase de sucesos en determinados contextos. Interiorizamos ciertas reglas de juego que no son siempre explícitas; ya que el deutero-aprendizaje procede en gran medida de lo que en comunicación se llama las claves "análogas" (lo tácito): el lenguaje corporal, gestos, entonación, arte, sueños; en oposición a las "digitales" (lo explícito): lo verbal, lo racional, lo abstracto. Estas modalidades de aprendizaje cobran una gran importancia a la hora de pensar cómo se construyen los discursos y se enseña sobre sexualidad.

Lo que llamamos identidad (incluyendo la sexual) y realidad se construyen mediante un proceso de deuterio-aprendizaje, que penetra nuestro aprendizaje y nos muestra en forma sutil, ciertos "patterns" de conductas que en nuestra cultura se denominan "sanas", "adecuadas", "integradas" y que son consensuadas. Por supuesto que estas construcciones no son inocuas, responden a imperativos ideológicos fuertes que aún, a pesar de estar siendo cuestionados, siguen vigentes: patriarcado heteronormativo y consumismo.

El aprendizaje III o Meta-aprendizaje es el que permite salir de las rígidas construcciones del mundo y de nosotros mismos que normalmente tomamos como si fueran la realidad. Permite saltar de la lógica de los opuestos, "por arriba".

"(...) un cambio correctivo en el sistema de conjuntos de alternativas entre las que se hace elección" (Bateson, G. 1992: 323).

La comprensión de los procesos de aprendizajes nos permiten repensar la situación de los y las adolescentes y adultos/as jóvenes e incluso de los y las mismos/as docentes que se encuentran sometidos a discursos acerca de lo sexualmente correcto e incorrecto a lo largo de toda sus vidas, pautas comunicativas e interaccionales que se van instituyendo en ellos como modalidades habituales y que son inconscientes, en el sentido de haberse instituido por procesos comunicacionales explícitos pero también implícitos (que por definición son tácitos, no expresados racionalmente).

"(...) en fin, como el espacio o dominio relacional que vive un organismo se constituye simplemente como un moverse en la relación, como un modo de interactuar, el organismo que crece adquiere el modo de relación e interacción de su especie, de su grupo, de su comunidad, en el vivir en ella, e incorpora el espacio psíquico de su especie, de su grupo o de su comunidad, en el mero vivir" (Maturana, H; 1994, p.196).

El marco epistemológico que hemos escogido permite, por tanto, entre otras cosas acercarnos al tema a tratar, con una perspectiva más amplia, que posibilita no solo múltiples análisis sino también diversos niveles de análisis.

Condiciona también a una visión menos contaminada por afirmaciones absolutistas que definen el conocimiento como verdades indiscutibles, lo que, al

posicionar el trabajo desde un lugar más modesto, permite que sea cuestionado, corregido o sustituido por otros discursos.

De esta manera, buscamos salir del plano de las oposiciones, cambiar la naturaleza de la pregunta y pasar de ese modo a un contexto más abarcador posibilitando pensar la sexualidad y los modos en que se transmite, se enseña o simplemente se comunica desde una perspectiva más amplia.

Este marco epistemológico también nos permite preguntarnos por el propio lugar que ocupa un investigador u observador, o los diversos discursos socialmente construidos y el modo en que se establece la relación con el "objeto" de estudio, que no es otro, en el presente trabajo, que la educación, experiencia claramente humana en tanto encuentro de al menos dos personas con todo su bagaje histórico-cultural en "diálogo" sobre un tema durante muchos años tabú, la sexualidad.

La propuesta de la complejidad, a primera vista, puede parecer un simple relativismo. Lo que verdaderamente proponen es entender lo relativo como referencia a nuestra constitución como seres vivos (con sus límites y posibilidades) y saber que el ver un determinado fenómeno con un determinado modelo o patrón, no es ver el fenómeno como tal, sino que implica simplemente un dominio particular de esa experiencia, una forma de explicarlo, un discurso o narrativa acerca de ello.

Desde este punto de vista, puede entenderse que enfrentar ciertos dominios de realidad de otros, como puede ser el de estudiantes adolescentes y adultos/as jóvenes y docentes vinculándolos a la temática sexualidad, a la educación sexual puede resultar difícil, e incluso amenazador para otros/as sujetos/as, ya que rompe con eso de lo que no se habla de lo que no se dice, de lo que no se discute, pero sobre lo cual continuamente estamos "enseñando".

2.6.1. Transdisciplina

El desarrollo de este concepto resulta central para el presente trabajo de investigación porque constituye un eje transversal para pensar las temáticas que se

están abordando y se hará referencia a él en cada una de ellas de manera directa o indirecta.

Como se anticipa en la perspectiva epistemológica, consideramos que la propia ciencia sexológica es compleja y por tanto requiere un abordaje, no ya interdisciplinar, que actualmente lo tiene, sino transdisciplinar y por ello comienza a conformarse como una ciencia en sí misma que se sigue nutriendo de otras, la sexualidad es considerada desde una perspectiva que integra aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos y axiológicos (por citar los más significativos) íntimamente interrelacionados.

La educación debe apuntar en los tiempos actuales a una transdisciplina por ello algunas propuestas educativas intentan implementarlo a partir de temáticas centrales o proyectos comunes a todas las asignaturas.

La ESI en la Argentina aparece como transversal a todas las asignaturas y desde el punto de vista didáctico se pregona el trabajo como aula taller donde todos colaboran en la construcción del conocimiento, orientados por sus docentes.

La mayoría de los conocimientos que se han adquirido a lo largo de la vida han sido transmitidos en base a la división de los saberes en especialidades. Por ejemplo, en el ámbito educativo desde pre inicial, inicial y hasta la educación universitaria, los conocimientos que se brindan se encuentran compartimentados, separados en saberes o disciplinas, en materias que empiezan a un horario determinado y terminan para comenzar el aprendizaje de otra. Matemática, física, química, educación física, plástica, etc., suelen dictarse por distintos profesores de manera diferenciada sin abordar o hacer referencia a las demás materias.

Sin embargo, se puede observar que, en la naturaleza, las reglas que la controlan, no reflejan esta división. Tanto el mundo como los y las seres humanos/as somos parte de una compleja red de interrelaciones que no son específicas de ninguna materia o ciencia en particular y a la vez son descriptibles desde cada una de ellas a partir de sus perspectivas particulares, abordando cada una un aspecto de lo que se denomina realidad.

El conocimiento científico moderno a medida que ha ido creciendo ha aumentado su complejidad y su especialización en diferentes disciplinas. La ciencia ha ido

conformando diferentes incógnitas sobre nuestra realidad a partir de ciertas disciplinas científicas, ciertos discursos establecidos, a partir de los cuales construye nueva información y categoriza en función de tales especialidades.

El surgimiento de nuevos problemas o cuestiones que no “encajan” con ninguna disciplina conocida, conlleva a la creación de una nueva disciplina, un nuevo marco de referencia a partir del cual interpretar la información. Este proceso ha dado como resultado la gran variedad de especialidades que existen hoy en día. Las diferentes disciplinas científicas fragmentan la realidad, creando divisiones arbitrarias que determinan cuales son las incumbencias o campo de estudio de una o de otras, con límites que a menudo resultan muy difusos y poco realistas.

Espina Prieto (2007) refiere que la ciencia clásica o ciencia normal (sustentada en el paradigma de la simplicidad) se generó a partir de cuatro operaciones:

- La **fragmentación o atomización** que consiste en delimitar un objeto de estudio y su manejo a través de separaciones. Diferenciar las partes del todo es la base de la aparición de disciplinas, subdisciplinas, especializaciones.
- La **binarización** implica separar la realidad en pares (como realidad binaria) y conectarlos a través de contradicciones antagónicas cuya relación se asocia la causalidad esencial del devenir. Por ejemplo objeto-sujeto, naturaleza-sociedad, mente-cuerpo, salud-enfermedad, etc.
- La **reducción**, que se basa en anular la diversidad, es una forma de eliminar lo individual y singular para poder identificar leyes generales e identidades simples y cerradas.
- La **operación de objetivación** que implica concebir una realidad-objeto distinta y separada del/la sujeto/a que la conoce, sin interinfluencias. La ciencia puede aumentar su conocimiento debido a que hay un sujeto que observa la realidad desde fuera sin alterarla ni alterarse él mismo en ese acto o al menos controlando esas alteraciones y manteniéndolas en un nivel aceptable.

2.6.1.1. El paradigma de la simplicidad y el paradigma de la complejidad.

Como se mencionó anteriormente el método científico actual requiere de la división, de la reducción y de la separación de su objeto de estudio en partes, unidades o problemas menos complejos, para a partir de ello generar leyes que expliquen su funcionamiento. El paradigma desde el cual se sustentan estas prácticas se denomina paradigma de la simplicidad.

Morin (1990) lo define como:

“(…) un paradigma que pone orden en el universo, y persigue al desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo Uno puede, al mismo tiempo, ser Múltiple. El principio de simplicidad o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción)” (citado por Fernández Moya, 2010, p. 32)

Por el contrario, en el último tiempo ha ido creciendo el reconocimiento de la necesidad de un nuevo paradigma que guíe la producción de conocimientos, ya no desde la separación de saberes u objetos de estudio sino desde la unión y la visión totalizadora.

El paradigma de la complejidad surge como alternativa ya que busca integrar las partes separadas en un todo, siendo conscientes al mismo tiempo que es imposible el conocimiento completo, aceptando también el surgimiento de contradicciones en los saberes (el paradigma de la simplicidad considera las contradicciones como errores en la teoría). Implica no solo el abordaje de la complejidad de la naturaleza sino también simultáneamente de la realidad humana y social.

El desarrollo del pensamiento complejo debe interpretarse como una necesidad y herramienta para transformar la realidad social y humana. Así planteamos descubrir y tratar de comprender el mundo, es permitirnos descubrir aquello que siempre estuvo allí, pero que nuestra mirada lineal y

reduccionista no permitió evidenciar, siendo nulo a nuestra observación y pensamiento. (Huerta Diaz, 2013)

Este paradigma presupone un punto de partida en base al cual la producción de conocimientos y saberes ya no deben ser producidos por disciplinas individuales (cada una investiga y produce sobre su propio objeto de estudio) sino por comunidades científicas (y no científicas también) que tengan el conocimiento más amplio posible sobre todas variables o aspectos de la realidad que influyen en un determinado problema.

2.6.1.2. Multidisciplina e interdisciplina

Siguiendo con lo antes planteado, recientemente han surgido nuevas formas de abordar la realidad y los diferentes objetos de estudio que rebasan los límites disciplinarios rígidos que caracterizan la ciencia tradicional y reconocen el carácter unificado de la realidad, estos son la interdisciplina y la transdisciplina.

La interdisciplina implica la interacción entre diversas disciplinas, poniendo en común diferentes técnicas y saberes, reconociendo el carácter complejo de los problemas y la realidad que busca abordar. Es en función de esto que cada disciplina hace sus aportes generando intercambios que enriquecen a cada especialidad participante del trabajo

Lanz (2010) manifiesta que en la Interdisciplina:

Hay (...) un reconocimiento de los límites del discurso disciplinario y, al mismo tiempo, un intento de integración que no es sólo agregativo. No se trata pues únicamente de una sumatoria de disciplinas sino del requerimiento de una cierta integración de saberes que podría dar como resultado una plataforma teórica diferente. (p.4).

Elichiry (1987) menciona una serie de prerequisites para el trabajo interdisciplinario:

- Trabajo en equipo: el trabajo se realiza de manera grupal y con actitudes cooperativas en el grupo.
- Intencionalidad: la relación entre disciplinas es provocada; el encuentro fortuito no es interdisciplina.
- Flexibilidad: apertura en cuanto a la búsqueda de modelos, métodos de trabajo, técnicas, etc. Sin actitudes dogmáticas.
- Cooperación recurrente: continuidad en la cooperación entre disciplinas para lograr cohesión del equipo.
- Reciprocidad: interacción entre disciplina que lleva al intercambio de métodos, conceptualizaciones, códigos lingüísticos, técnicas, resultados, etc.

Por otro lado, la transdisciplina, como su nombre lo indica, busca trascender las divisiones disciplinares concibiendo el objeto de estudio de manera unificada, totalizada, al mismo tiempo reconociendo el inacabamiento del saber científico y las limitaciones inherentes al mismo.

La transdisciplinariedad está caracterizada por:

- Actitud: formación de un espíritu abierto a los enlaces y a lo desconocido y
- Estrategia: conjugación de distintos tipos de conocimientos (disciplinarios y extradisciplinarios), que permite la articulación de actores diversos para la producción de un conocimiento pertinente. (Salvador Benitez, Gonzalez López, 2016)

Respecto a la concepción transdisciplinar Luengo Gonzalez (2012) aclara:

(...) la vinculación de los conocimientos no es una pretensión de comprender “la totalidad” o “el todo” del fenómeno que se estudia (tarea de hecho imposible), sino para avanzar en la comprensión de la “propia parte”, que tradicionalmente corresponde a una disciplina particular: cada vez es más patente que es insuficiente buscar respuestas dentro de los límites de las especializaciones. (p.3)

Es decir, la transdisciplina no implica el antagonismo con la multidisciplinariedad o la interdisciplinariedad, sino que constituye un complemento de las mismas, permitiendo enriquecer las disciplinas con una visión que integra la realidad como un todo, abordando los problemas a través de la articulación de lo particular, lo global y lo local.

Luengo González (2012) menciona en su trabajo tres aproximaciones a partir de las cuales se puede conceptualizar la transdisciplina:

1. La transdisciplina como aproximación cognitiva hacia un nuevo paradigma del conocimiento:

Implica la consideración de que la transdisciplina constituye el mejor modo de abordaje a nivel cognitivo de una realidad sumamente compleja (físico, biológico, antropológico y social). Este enfoque supone el entendimiento de la transdisciplina como un nuevo paradigma que se centra en el conocimiento mismo y no en la utilidad tecno-económica -productivista. Es decir, hace referencia a un conocimiento liberado de cualquier condicionamiento.

Este abordaje requiere no sólo la interacción de las diferentes disciplinas a través de la abolición de las fronteras disciplinares, sino también la posibilidad de apertura y vinculación con otros saberes como son la literatura, la experiencia común, la intuición y el imaginario social, por lo tanto, hace necesario el establecimiento de un nuevo tipo de lenguaje que borre las diferencias y permita el intercambio y comunicación entre todos los saberes participantes.

En relación a esto Pérez Luna; Moya y Curcu Colón refieren:

“Lo transdisciplinario permite incorporar saberes subestimados por los cánones disciplinares, pero no sólo saberes, sino identidades, formas de aprender, maneras de concebir el conocimiento, hibridaciones culturales, transmisión de experiencias, etc.” (p.17)

2. La transdisciplina como aproximación colaborativa entre la ciencia, la tecnología y la sociedad.

En muchos casos resulta difícil encontrar en las disciplinas modelos teóricos que relacionen los diversos y complejos factores que interactúan en un problema o situación concreta. Es por esta razón que la transdisciplina, al articular los saberes de diferentes disciplinas incluidas en las ciencias sociales, naturales y humanidades, facilita un nuevo tipo de abordaje de la situación a través de la Investigación integrativa transdisciplinar.

La Investigación integrativa transdisciplinar, se caracteriza por el tratamiento interdisciplinar que abarca no sólo la formulación del problema, sino también la solución del mismo y la síntesis del conocimiento. Implica generalmente la cooperación y el trabajo en equipo de un colectivo de trabajo integrado por las diferentes disciplinas que incorpora también los actores y las actrices y saberes locales, en donde el intercambio constante y la capacidad de negociación resultan centrales.

3. La transdisciplina como aproximación educativa: invitación a la transformación de la educación

La implicación entre ciencia, tecnología y sociedad también ha dado lugar a la necesidad de creación de nuevas modalidades de enseñanza que permitan el aprendizaje de estrategias para la resolución de problemas transdisciplinares. Es importante la creación de planes de estudio en las universidades que permitan el aprendizaje del conocimiento de manera integral, que permita traspasar las barreras disciplinares y orienten a los y las alumnos/as a nuevas formas de pensamiento. Una forma para lograr esto es a través del abordaje de campos o temas de estudio que articulen en base a un eje central diferentes saberes, por ejemplo, los derechos humanos, las minorías étnicas, la globalización, etc.

2.6.1.3. Transdisciplina y educación.

El avance de la transdisciplina y el paradigma de la complejidad implican un cambio necesario en la forma en la que se transmiten conocimientos, no solo

en la educación universitaria o de grado sino también desde la educación básica.

Huertas Díaz (2013) sostiene que en la educación transdisciplinar:

“El profesor y los alumnos han de obligarse a trabajar en equipo para generar herramientas creativas que permitan potenciar la motivación de cada estudiante por la investigación científica innovadora y sobre todo responsable, tomada como el camino indispensable para que los alumnos se apropien de grandes valores. Por su parte, el maestro no debe dedicarse a la presentación de sus clásicas lecciones, sino que, por el contrario, se convertirá en la fuente inspiradora y de amor hacia el conocimiento”. (p.59)

Es decir, el autor plantea la educación transdisciplinar como una educación en donde tanto el profesor como el alumno resultan protagonistas del acto de conocimiento, siendo el rol del docente el de un acompañante en el camino hacia descubrir nuevos intereses y saberes, vinculando en todo momento al alumno con la ciencia. Desde esta perspectiva también se reconoce que la educación puede darse en múltiples contextos (no solo en la escuela) y en compañía de múltiples figuras como un familiar, un obrero, un científico, etc.

El autor además menciona como medio de aprendizaje la generación de crisis, discusiones o conflictos en clase, estos actuarían a modo de disparador fomentando la creatividad, la imaginación y la creación de soluciones novedosas que pongan en juego los diferentes conocimientos adquiridos y desarrollen las potencialidades humanas de los y las alumnos/as. Implica reconocer el contexto complejo y diverso en el que se encuentran insertos los y las alumnos/as, permitiéndoles cuestionarse, preguntarse sobre los problemas que surgen en él y qué soluciones pueden desarrollar y poner en marcha a fin de resolverlos.

Para el docente la enseñanza a partir de la transdisciplinariedad implica un desafío importante, significa en primer lugar poder ser consciente de la complejidad de la realidad en la que se encuentran inmersos los y las

docentes, los y las alumnos/as y la escuela en general, ser capaz de percibir las partes y el todo simultáneamente y de transmitir esta visión a los y las alumnos/as. Para ello es necesario poder contar también con formación en y desde la transdisciplinariedad.

“Debe el docente contar con una formación que fundamente la transdisciplinariedad para abordar el nuevo mundo, que se caracteriza por el caos a través de herramientas y mecanismos complejos, interrelacionados, globales, dialógicos, que contengan el análisis y la síntesis, la inducción y la deducción”. (Huertas Díaz, 2013, p. 60)

2.7. MARCO TEÓRICO

2.7.1. Educación

En esta sección, realizamos una reseña sobre la educación en dos vertientes: general y específica. En cuanto a las generalidades, tomamos conceptos básicos de la educación para introducir la misma y definirla. Seguiremos los lineamientos y conceptos generales presentados por Briccola (2013). Luego, específicamente, trabajamos sobre la educación formal, no formal e informal, así como también cuáles son los criterios de clasificación para dividir a la educación de esta manera. A partir de estas ideas, realizamos una breve reseña histórica de la educación formal y la institución educativa, deteniéndonos en el sistema educativo argentino y la escuela secundaria.

La palabra educación proviene del vocablo latino *ēducātiō* o *educatīo*, *educatīōnis*, las cuales pertenecen a similar familia de palabras y tenían una acepción semejante a la de criar y/o crear. También puede encontrarse la raíz en la palabra *ēdūcō* (*ē*= fuera, desde y *dūcō* = extraigo, guío, conduzco) la cual tiene por lo menos dos étimos latinos: *educere* (sacar, extraer) y *educare* (formar, instruir). *Educere* etimológicamente significa promover o favorecer al desarrollo (intelectual y cultural) del educando, es decir desplegar desde las propias potencialidades psíquicas y cognitivas del educando su intelecto y la adquisición de conocimientos a partir de un proceso activo del educando. Por tal motivo es muy importante diferenciar la educación de la forzada e inculcada instrucción o del adoctrinamiento.

En la educación el ser humano es un sujeto activo que en gran medida se guía por el razonamiento, en cambio el/la sujeto/a de la instrucción o del adoctrinamiento es el que solo repite la información (correcta o errónea) que se le inculca.

La genuina educación es un aprendizaje abierto que va más allá de esquemas preconcebidos y que tiende a favorecer el desarrollo de la conciencia, la razón e inteligencia de cada educando y con estas cualidades el mejor desempeño de cada persona educada para llevar a cabo en lo posible su óptima forma de vivir en sociedad (Torres, 2009)

Desde esta concepción amplia, la educación no sólo se produce a través de la palabra: está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes. Por ello, parafraseando a Watzlawick y su Teoría de la Comunicación Humana, se puede afirmar que es imposible no educar.

La educación es una herramienta que permite a las nuevas generaciones asimilar y aprender los conocimientos, normas de conducta, modos de ser y formas de ver el mundo de las generaciones anteriores, creando en el proceso otros nuevos. En este sentido es que consideraremos la educación sexual, aunque en el presente trabajo solo se investigue una parte de ese proceso educativo que vivenciamos como seres sexuados.

El ser humano nace con el potencial de aprender, pero es solo en la interacción con un contexto estimulante y socialmente contenedor que logra alcanzar el pleno desarrollo de sus capacidades. A este proceso por el cual el ser humano “aprende” o es educado para integrarse a la sociedad se le llama socialización (Bandura, 1987).

Durkheim (1975) refiere que la educación resulta un proceso de vinculación y concientización cultural, moral y conductual, que se inicia desde el momento mismo del nacimiento y termina con la muerte. En este sentido amplio, se considera que la educación es un aspecto central del proceso de socialización de los y las individuos de una sociedad. Respecto a esto, Gimeno (2002), afirma que la educación es el resultado del proceso de socialización formal de los/as sujetos/as, que se materializa en la serie de habilidades, conocimientos, actitudes y valores adquiridos, produciendo cambios de carácter social, intelectual, emocional, etc. en la persona, ya sean para el resto de su vida o por un período breve de tiempo dependiendo del grado de concienciación y asimilación de los mismos

Diversos son los y las agentes de socialización que intervienen en la vida de un/a ser humano/a y que de una u otra forma lo “educan”. La mayoría de los autores coinciden en destacar la familia, la escuela, los y las amigos/as, los medios de comunicación, el trabajo, como elementos centrales a la hora de lograr una plena inserción en la trama y las reglas sociales. En relación a la temática que nos ocupa, se debería incluir la Iglesia, la religión como un elemento significativo en la educación de nuestra sexualidad.

A fines didácticos, para una mejor comprensión de este proceso, se habla de una socialización de tipo primaria o básica y una de tipo secundaria.

En cuanto a la primaria o básica, se produce durante los primeros años de vida, en los cuales las personas se van apropiando, haciendo suyos, los significados y comportamientos de su entorno social inmediato, habitualmente la familia.

“(…) la familia no es así, única ni esencialmente un grupo de individuos relacionados sólo por consanguineidad. Es un grupo de personas que se encuentran unidas en el seno de la sociedad política por una comunidad más particularmente estrecha de ideas, de sentimientos y de interés. La consanguineidad ha contribuido, ciertamente, a provocar esta comunidad [pero ella es huero factor si no son incluidos] la vecindad material, la comunidad de intereses económicos, la comunidad de culto (…) (razón por la cual se infiere que es en el quehacer sociológico de la cotidianidad en que se recrea la familia).” (Durkheim, 1967, p.29).

Briccola (2013) refiere que, durante la infancia, los y las niños/as incorporan de forma práctica a través de las actividades cotidianas y de las exigencias de su medio social (lo que está permitido, lo que está prohibido, lo que se espera de ellos, los usos y las costumbres). Es un aprendizaje práctico que se inicia desde el nacimiento y está vinculado a la imitación y a los reforzamientos sociales de las conductas. Estos aprendizajes tienden a generalizarse en otras circunstancias fuera del ámbito familiar en la medida que gradualmente toman contacto con ellas.

Al ampliarse el entorno social, se aprenden e incorporan nuevas habilidades, nuevos comportamientos útiles para participar en diferentes sectores de la vida social: educativo, recreativo, social, comercial, laboral. Este proceso de aprendizaje continuo, que se desarrolla a partir de la socialización básica, es lo que la mayoría de los sociólogos denomina socialización secundaria.

Actualmente, y dado el enorme auge que ha tenido la tecnología y su fuerte impacto en la vida de las niñas, los niños y adolescentes, se incluyen como importantes agentes socializadores, y por tanto “educadores”, a los medios de comunicación masiva, a la internet, las redes sociales abiertas desde ese ámbito y a otras formas de vinculación e información a través de la tecnología.

La escuela es considerada como el segundo agente socializador que sigue a la familia. Su función central consiste en la transmisión de aquellos conocimientos socialmente valorados por una determinada cultura, reproduciendo en materia de educación sexual usualmente de manera inconsciente y negativa los estereotipos y pautas patriarcales.

Etcheverry (2001), citando a K. Egan, enuncia que son tres los objetivos de la escuela moderna, y dice:

“De la escuela se espera:

- Que constituya una importante experiencia socializadora para los niños y los jóvenes, conformándolos de acuerdo con las normas y las convenciones de la sociedad adulta;
 - Que les enseñe formas particulares de conocimiento capaces de generar en ellos una visión racional y realista del mundo, que garantice la correspondencia de su pensamiento con lo que es real y verdadero en el mundo, y
 - Que contribuya a desarrollar el potencial singular que encierra cada niño.”
- (Etcheverry, 2001; p.195).

La institución escolar es el ámbito en donde habitualmente las niñas y los niños aprenden a interactuar con pares, respetar a otros/as adultos/as no vinculados al entorno familiar. Se aprenden pautas y reglas “útiles” para la inserción laboral futura (cumplimiento de horarios, asignación de tareas, comunicación formal, respeto a jerarquías institucionales, administración y planificación del tiempo y el ocio, entre otros).

Es el agente de educación formal por excelencia y por esta razón, las diversas naciones lo consideran un recurso estratégico para formar el capital humano de dicho país.

Así, en el “Documento base para el debate en el Congreso Nacional, de la Ley de Educación Argentina” (2006, p. 6) se afirma que:

“(…) la escuela tiene encomendada una labor fundamental: transmitir los saberes, valores y experiencias que constituyen nuestro patrimonio cultural. Frente al desafío de construir una sociedad más justa, es indispensable garantizar el derecho de todos a acceder, permanecer y egresar de una buena escuela, el derecho a aprender y a enseñar en condiciones dignas, el derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos. El derecho de todos a la educación.”

Cuando por alguna razón, no ha habido adecuadas pautas de socialización básica o primaria, se producen importantes dificultades para que la niña y/o el niño se adapte a las demandas y exigencias del entorno escolar.

Por su enorme valor para el desarrollo y la socialización de los niños y niñas, la escuela debería ser un espacio que permita intervenir tempranamente reforzando la

autoestima o fortaleciendo la inclusión social, a través de la enseñanza de habilidades sociales de apertura, respeto a las diferencias y solidaridad.

Aún resulta difícil determinar cómo el ambiente escolar está relacionado con la exclusión social, las conductas discriminatorias y todos los comportamientos que ello conlleva. Se ha encontrado que la presencia de excesivos castigos, la ausencia de elogios, la falta de atención por parte de los y las profesores/as, las malas condiciones de las instalaciones escolares tales como mobiliario sucio, deteriorado, etc., están relacionados con comportamientos antisociales, pero no se ha logrado identificar si como causa o efecto.

Resultan muy interesantes los trabajos que actualmente realizan autoras feministas para explicitar los mandatos patriarcales y heteronormativos que siguen muy presentes en el sistema educativo actual y determinan muchas de las futuras actitudes y comportamientos que niñas, niños y adolescentes reproducirán, habitualmente sin cuestionamientos, en sus futuros.

2.7.1.2. Educación Formal, Educación No Formal y Educación Informal

En la actualidad, el universo educativo suele ser dividido en tres formas o sistemas de educación: La educación formal, la educación no formal y la educación informal.

La diferencia entre estas categorías, y especialmente entre las dos últimas (informal y no formal), no siempre es nítida y se presta a confusión.

Esta distinción resulta significativa para el presente trabajo ya que, aunque la educación sexual se brinda de las tres modalidades en forma simultánea, históricamente fue la educación informal la que se impuso desde la familia y los grupos de pares, siendo actualmente, merced a las leyes que lo establecen, obligación instituirlo en las escuelas de manera formal.

Como se dijo previamente, las diferencias entre educación no formal e informal son las más borrosas, por ello es importante hacer una revisión histórica que permita clarificar estos conceptos.

A principios de los años setenta diversas organizaciones internacionales de desarrollo empezaron a distinguir entre educación formal, no formal e informal.

Con esta categorización se vino a dar nombre a un amplio espectro de experiencias, actividades y acciones educativas que se desarrollaban desde mucho tiempo atrás, en diversas sociedades o a nuevos programas que daban respuestas a los requerimientos de los nuevos desarrollos sociales económicos y tecnológicos.

La educación no formal, nace como un intento de brindar respuestas pedagógicas nuevas a problemas que la educación escolar no podía resolver.

Esta nueva categorización venía a añadirse a otras ya existentes en el ámbito educativo. Según las definiciones clásicas, la educación formal es la impartida en escuelas, colegios e instituciones de formación; la no formal se encuentra asociada a grupos y organizaciones comunitarios y de la sociedad civil mientras que la informal cubre todo lo demás (interacción con amigos, familiares y compañeros de trabajo). En la práctica, ha primado un enfoque que intenta la integración entre la educación formal y no formal y la cada vez mayor preocupación por la educación informal. Debido a la naturaleza misma del fenómeno educativo, las fronteras entre categorías se difuminan fácilmente.

La Educación Formal: (escolar)

Es impartida en instituciones (escuelas) por docentes dentro del marco de un currículo determinado. Este tipo de educación se caracteriza por su uniformidad y una cierta rigidez, con estructuras verticales y horizontales (clases agrupadas por edad y ciclos jerárquicos) y criterios de admisión de aplicación universal. Esta educación se diseña para ser universal, secuencial, estandarizada e institucionalizada y garantizar una cierta medida de continuidad (al menos para aquellos que no son excluidos del sistema).

“En los salones de clase en todos los niveles de la educación, predominan las lecciones, las lecturas y los trabajos escritos elaborados sólo con base en textos y con escasas oportunidades de participación, observación y contacto directo con las situaciones/contenido que se pretende enseñar, razón por la que se le ha llamado aprendizaje descontextualizado. Estas características de la enseñanza limitan en gran medida la posibilidad de estimular a los niños y estudiantes en general a una construcción significativa del conocimiento, a formar el hábito de indagación, a preservar y estimular la curiosidad de los niños y el pensamiento reflexivo y crítico.” (Mejía, 2005, p.6)

La Educación no Formal: (extra escolar)

“La educación no formal es una disciplina aplicada al campo de los procesos

socioeducativos; su ámbito de acción implica diseñar, organizar, ejecutar y evaluar actividades educativas con el propósito de mejorar las condiciones de vida de diversos grupos humanos, mediante procedimientos participativos promotores de transformaciones individuales y colectivas. Esto para satisfacer las necesidades materiales, recreativas, intelectuales y culturales.” (Luján Ferrer, 2010, p.3)

Las relaciones entre la educación formal y no formal son necesarias, según Torres (2007) quien cita a Ponce de León (1998), ya que la formación y desarrollo escolar no podrán sostenerse o continuar si permanecen incomunicados y rígidos.

“La educación formal ha de relacionarse con la educación no formal, ya que ambas llegarán a complementarse. Hay que tener muy claro, como se ha dicho, que la educación es un continuo y que no comienza y acaba con la escolaridad, que trasciende más allá de las murallas institucionales formales”. (p.6)

La educación no formal es la acción que no se encuentra totalmente institucionalizada pero sí organizada de alguna forma. Representan actividades educativas de carácter opcional, complementario, flexibles y variadas, raramente obligatorias. Son organizadas por la escuela o bien por organismos o movimientos juveniles, asociaciones culturales o deportivas, etc. así, aunque no se encuentra totalmente institucionalizada, sí está organizada. En este sentido, la educación no formal, según la define Jaume Trilla Bernet (1993), refiere a todas aquellas instituciones, ámbitos y actividades de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos (Trilla, 2003).

La frontera entre la educación formal y la no formal no siempre está claramente establecida y no existe un consenso real sobre la diferencia entre ambos subsistemas: se dan aspectos no formales en las estructuras de aprendizaje formal, tales como el uso de no profesionales como profesores, enseñanza a distancia, la participación de los padres y madres o miembros de la comunidad en el proceso educativo o en la administración escolar, la incorporación de trabajo productivo a la escuela y otros de esa índole.

Los estudios recientes sobre la educación no formal desarrollados por Trilla, Touriñán, entre otros; confirman lo que ya habían apuntado años atrás, autores como Coombs, La Belle y otros: el carácter convergente de todas las perspectivas educativas. Así, cuando Coombs presenta algunos ejemplos innovadores, «híbridos de educación formal y no formal», establece como conclusión general más

importante que se está avanzando en muchos países un amplio movimiento hacia estrategias educativas más generales y hacia vínculos más eficaces entre todos los tipos de educación y los objetivos de desarrollo. (Coombs, 1993).

Núñez Castro (2008), explica cómo la educación no formal rescata las habilidades individuales, oportunidades y destrezas colectivas que coexisten en una región, contribuyendo a fortalecer la autoestima de los locales y a afianzar la identificación cultural. Además, argumenta que la educación no formal se ha constituido en una parte importante de la actividad de múltiples instituciones y en una práctica que ha tenido que ser asumida como compensatoria de ciertas deficiencias del sistema educativo formal.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 en su Capítulo IX, artículo 112, establece que:

“El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires promoverán propuestas de Educación no Formal destinadas a cumplir con los siguientes objetivos:

- a) Desarrollar programas y acciones educativas que den respuesta a los requerimientos y necesidades de capacitación y reconversión productiva y laboral, la promoción comunitaria, la animación sociocultural y el mejoramiento de las condiciones de vida.
- b) Organizar centros culturales para niños/as y jóvenes con la finalidad de desarrollar capacidades expresivas, lúdicas y de investigación mediante programas no escolarizados de actividades vinculadas con el arte, la cultura, la ciencia, la tecnología y el deporte.
- c) Implementar estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social y de salud para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales.
- d) Coordinar acciones con instituciones públicas o privadas y organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales para desarrollar actividades formativas complementarias de la educación formal.
- e) Lograr el máximo aprovechamiento de las capacidades y recursos educativos de la comunidad en los planos de la cultura, el arte, el deporte, la investigación científica y tecnológica.
- f) Coordinar acciones educativas y formativas con los medios masivos de

comunicación social.”

La Educación Informal

Como referenciamos previamente, los procesos de socialización primarios son básicamente educación informal.

“Generalmente los aprendizajes básicos en la vida se aprenden de manera “informal”. Aprendemos a hablar, a caminar, a interactuar, a divertirnos, mediante procesos que, aunque puedan estar orientados por otras personas tienen la característica de no ser programados y secuenciados intencionalmente. La realidad es que un número importante de aprendizajes valiosos para sobrevivir, orientarnos, relacionarnos, pertenecer a grupos, posicionarnos y definirnos en la vida, resultan de aprendizajes no programados ni enseñados intencionalmente. Curiosamente a estos aprendizajes esenciales en y de la vida hemos terminado llamándoles informales.” (Mejía Arauz 2005, p.2)

Respecto a la sexualidad, en general, se brinda una educación informal, se comunica y se informa permanentemente sobre ella, con actitudes, gestos e incluso silencios durante toda nuestra vida.

“Educación informal tiene aquí el sentido de un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente.” (Luján Ferrer, 2010, p.102)

Es un proceso de aprendizaje continuo y espontáneo que se realiza fuera del marco de la educación formal y la educación no formal, como hecho social no determinado de manera intencional. El sistema la reconoce y la utiliza como parte de sus aprendizajes.

“La expresión universidad de la calle se refiere aquí a esa suma de conocimientos que no se imparte en ninguna institución determinada, sino que se adquiere en el esfuerzo cotidiano por ganarse la vida y/o por tener éxito en el logro de los objetivos sociales; en definitiva, todo lo que unos hacen para sobrevivir y otros para vivir todavía mejor.” (Margarinos de Morentín, 2010, p.20)

Es una dimensión de la educación que duplica el campo de acción de cada una de las otras dimensiones educativas, a saber; educación formal y educación no formal. Los aprendizajes están determinados por situaciones cotidianas del contacto social,

en su mayoría no son organizados o administrados por una estrategia educativa determinada, son experiencias que se dan en ámbitos más relajados que los escolarizados.

“La mayoría de estos artículos coinciden en presentar una concepción muy distinta del aprendizaje a la que tradicionalmente se ha comprendido en los escenarios escolares. Implica un modo diferente de motivación, una forma intensa y placentera de perseguir el conocimiento, y abordajes distintos del conocimiento a través de la acción. Estos son solo algunos de los aspectos que los autores de estos artículos remarcan como particulares del aprendizaje informal.” (Mejía Arauz, 2005, p.3)

La familia es el principal grupo social en el que se desarrollan este tipo de aprendizajes y facilitan la personalización de los y las individuos. También juegan un rol importante en la educación informal, los clubes deportivos, las asociaciones culturales y vecinales, los grupos de amistades, los aprendizajes de oficios y la propia actividad laboral, y los medios masivos de comunicación. Muchos de estos ámbitos entran ya en otra modalidad distinta de la educación informal, pues son actividades diseñadas, pensadas y por tanto programadas para lograr un objetivo de formación específico. Esto pone de manifiesto los límites cuando menos ambiguos que se dibujan entre educación informal y no formal.

La internet, la televisión, la radio, los libros, los diarios, las revistas, la telefonía móvil, son ejemplos de la realidad tecnológica que dinamizan este tipo de educación en la que se pueden perder las pautas socialmente valoradas ya que es un enorme cúmulo de información sin límite que se dispone para una infinidad de usos en los que las consecuencias pueden ser avasallantes para la formación de los y las individuos que no han fortalecido suficientemente la personalidad, principalmente, en los aspectos éticos de su desarrollo social.

Los medios de comunicación masiva son una herramienta poderosa y por ello conllevan un riesgo importante. Se debe ser prudente al hacer uso de esos elementos, pero también es cierto que significan una enorme posibilidad para enriquecer el proceso educativo formal. Es una posibilidad para involucrar a la sociedad de forma más directa con la escuela.

La educación informal es una dimensión educativa casi inexplorada e incomprensida por el sistema educativo, por lo que se entiende como un vasto y fértil campo para realizar investigación educativa y social que nos permita erradicar en medida de lo

posible el mal uso que hacemos de los elementos y factores que componen su dinámica natural.

2.7.1.3. Criterios de Clasificación

El análisis de los tres conceptos anteriores nos descubre una red de relaciones, de semejanza y de contraposición, de acuerdo con los criterios de duración, universalidad, institución, metodología y estructuración:

- **Duración:** la educación informal se extiende a lo largo de toda la vida; su duración es ilimitada; a diferencia de la educación formal con límites definidos. En medio de ambas se encuentra la educación no formal que, aunque siempre tiene límites definidos pueden ser más o menos estrictos conforme a su objetivo.
- **Universalidad:** La educación informal afecta a todas las personas, la educación formal es universal sólo dentro de ciertos límites o, dicho de otro modo, sólo en alguno de sus niveles y la educación no formal, como tal, afecta a todas las personas, pero cada una de las acciones a través de las que se especifica está concebida y va dirigida a una persona en concreto o a un grupo de ellas con características comunes.
- **Institución:** En relación con este criterio se reconocen dos tipos de situaciones; por una parte, la educación formal es propia y absolutamente institucionalizada; por otro lado, la educación no formal puede desarrollarse tanto dentro de las organizaciones, como fuera de ellas. A su vez, la educación informal es la menos institucional; puede decirse incluso que es no institucional, si prescindimos de algún tipo específico de educación informal, como la educación familiar, la acción educativa dada en la institución y medios familiares (en el caso de que no entendamos que la educación familiar es un tipo de educación no formal, lo cual no es usual).
- **Metodología:** La educación formal, por estar institucionalizada tiene procedimientos convencionalmente escolares. La educación no formal, puede o no compartir algunas de las metodologías que son propias de la educación formal. La educación informal, no tiene preestablecidos procedimientos.
- **Estructuración:** A diferencia de la educación informal, las otras dos

modalidades educativas poseen esta característica en un nivel muy alto. Sin embargo, se distingue la formal de la no formal por su inclusión o no en el sistema educativo reglado. En ese sentido la distinción entre lo formal y lo no formal es solamente administrativa-legal.

Por lo expuesto comprendemos que los conceptos de educación formal y no formal tienen una relatividad histórica y política, lo que en un momento es considerado no formal puede luego pasar a ser formal, del mismo modo que alguna modalidad educativa puede ser formal en un país y no formal en otro (Trilla 1993)

2.7.1.4. Educación Formal: La Institución Educativa

Breve reseña histórica.

La institución educativa no fue siempre como la conocemos hoy en día. Fue recién a finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX, con la conformación de los Estados modernos, surge la escuela universal y obligatoria. Algo más parecido a lo que hoy conocemos como las Escuelas.

Según esta perspectiva histórica el surgimiento de la escuela es más bien una necesidad de los Estados Naciones. Sobre todo, cuando estos buscan formar al ciudadano y homogeneizar la población heterogénea; por ejemplo, en la Argentina de finales de siglo XIX y principios del siglo XX se consideró necesario acortar esa brecha existente producto de las inmigraciones y el desigual desarrollo, entre las metrópolis y las zonas rurales del interior.

También en la misma línea, se podría atribuir la necesidad de crear escuelas al naciente modelo económico capitalista de entonces en donde era necesaria una mano de obra que tuviera una educación elemental y también la formación de mano de obra capacitada en aspectos técnicos, con el objetivo de construir la Nación y afianzar el naciente modelo capitalista de producción.

En Argentina no hubo un plan de educación efectivo hasta que el presidente Domingo Sarmiento (1868-1874) hizo hincapié en actualizar el país con las prácticas de los países desarrollados. Sarmiento alentó la inmigración y el asentamiento de educadores europeos y estadounidenses y construyó escuelas y bibliotecas públicas en todo el país, en un programa que finalmente duplicó la matrícula de los y las

estudiantes durante su mandato.

En 1884 se promulga la Ley 1.420, primera ley educativa durante el gobierno del presidente Julio Roca. Esta ley nacional que obliga a la educación universal, obligatoria, gratuita y laica (Ley 1420 de Educación Común). Conformando la piedra basal del sistema educativo argentino ya que permaneció vigente hasta principios de la década del noventa y regía solamente la enseñanza primaria.

El carácter no religioso de este sistema, que prohibía a las escuelas parroquiales la expedición de títulos oficiales directamente, sino sólo a través de una universidad pública, dañó las relaciones entre el Estado Argentino y la Iglesia Católica, provocando la resistencia del clero local y un conflicto con los Santa Sede (a través del Nuncio Papal).

A raíz de la reforma universitaria de 1918, la educación argentina, sobre todo a nivel universitario, se hizo más independiente del gobierno, así como de la influyente Iglesia Católica.

La iglesia comenzó a resurgir en el sistema educativo secular del país durante el gobierno de Juan D. Perón, cuando en 1947 se volvió a introducir el catecismo en las escuelas públicas y las instituciones parroquiales comenzaron nuevamente a recibir subsidios.

Un repentino cambio en la política en 1954, contribuyó en el violento derrocamiento de Perón, después de lo cual las previas políticas pro-clericales fueron reintegradas por el general Pedro Aramburu. La Ley de Aramburu N°6403 de 1955, que avanzó la educación privada en general, y parroquiales (sobre todo, las escuelas católicas) en particular, ayudó a llevar a la creación de la Universidad Católica Argentina.

En 1988 tuvo lugar el Congreso Pedagógico Nacional donde se sentaron bases de lo que luego sería la nueva ley federal de educación.

Fue recién en 1993 cuando se promulgaron la Ley Federal de Educación (Ley n° 24.195), la Ley de Educación Superior y la Ley de transferencia de los Servicios Educativos a las provincias.

La nueva ley modificó la estructura del sistema educativo: la escuela primaria pasó a llamarse Educación General Básica (EGB), y se reorganizó en tres niveles sucesivos, EGB 1 (1°, 2° y 3°), EGB 2 (4°, 5° y 6°) y EGB 3 (7°, 8° y 9° año). Así estos nueve años de escolarización se convirtieron en obligatorios, así también como la educación

inicial (jardín de infantes). Una vez finalizada la EGB se da paso al Polimodal, de tres años y diferentes modalidades a elección de los y las alumnos/as. La Educación Superior quedó dividida en Educación Superior no Universitaria (que incluía los Institutos de Formación Docente y los Institutos de Formación Técnica) y la Educación Universitaria.

El programa de la desregulación y la privatización llevada a cabo por el presidente Carlos Menem en reacción a la crisis socio-económica del país de 1989 condujo a la descentralización del sistema de la escuela secundaria argentina, por lo que, a partir de 1992, la administración y la financiación de las escuelas se convirtieron en una responsabilidad provincial. La debilidad de la política, sin embargo, radica en que la coparticipación federal no aumentó acorde, sobre todo teniendo en cuenta la decisión de mover dos años de la escuela primaria a la secundaria.

En el 2006, durante el gobierno de Néstor Kirchner, se promulgaron una serie de leyes que vinieron a reemplazar a la Ley Federal de Educación. Estas leyes fueron: Ley de Educación Nacional (N° 26.206), Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075) y Ley de Educación Técnico Profesional (N° 26.058). En su conjunto las leyes mencionadas no introducen grandes modificaciones, la esencia de la Ley Federal se mantiene. Uno de los cambios significativos que introduce es la eliminación de la EGB y el Polimodal, volviendo a la antigua estructura: Primaria y Secundaria (Cánepa, 2011). Con este cambio se busca también darle un nuevo impulso a la educación, sobre todo a las escuelas técnicas que en su conjunto se habían visto afectadas, se revaloriza el título técnico en una creciente economía necesitada de mano de obra calificada.

Este breve repaso histórico pretende simplemente presentar la evolución del sistema educativo formal argentino ya que es en ese espacio que se centrará la presente investigación.

La escuela en la sociedad cumple un rol muy importante. Nació como una necesidad de los estados Nación para luego, a mediados de siglo, convertirse en el principal factor de movilidad ascendente en las clases sociales, hasta llegar a ser considerada hoy no sólo una necesidad sino más bien “un derecho” humano indispensable.

Institución educativa

La educación de aquí en adelante será abordada desde su carácter institucional. La escuela en sus diferentes niveles (inicial, primario, secundario y superior) es parte de

la estructura del Estado. Es así que en su carácter formal podemos describir algunas de las características que la conforman, en general, pero haciendo especial referencia al nivel secundario, incluyendo el de jóvenes y adultos.

Siguiendo las ideas de Bleger J. (1966), “cada institución tiene sus objetivos específicos y su propia organización, con la cual tiende a satisfacer dichos objetivos” (p.58). Es por esto que es lógico pensar que la escuela como institución tendrá sus propios objetivos y organización.

Para Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo (2000) “la institución educativa es un espacio, un lugar que proporciona a los/as sujetos/as la posibilidad de realizar el tránsito desde un saber de sentido común hacia un saber socialmente elaborado y al mismo tiempo la posibilidad de construcción de un lazo social, es decir, de proporcionar las matrices de aprendizajes necesarias para la construcción de una sociedad, donde podamos considerar al otro como semejante y a la vez diferente, necesario para construir el común”(pag.28).

Partiendo de lo planteado por estos autores consideramos a la institución educativa como un campo social complejo, dentro del cual se entrelazan distintas dimensiones (Frigerio, et al. 2000).

Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo (2000) describen estas dimensiones que conforman la institución educativa:

- La dimensión **organizacional**, considerada como la estructura formal, el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo determinando un estilo de funcionamiento, en un determinado momento. En la escuela esta dimensión está comprendida por los organigramas (director - vicedirector - regente - profesores - administrativos), la distribución de tareas y la división del trabajo, los múltiples objetivos presentes, los canales de comunicación formal, el uso del tiempo y de los espacios. Pero también dentro de esta dimensión deben incluirse los aspectos relativos a la estructura informal, es decir, el modo en que los actores y las actrices institucionales cumplen ese rol y forman parte de las estructuras formales.
- La dimensión **administrativa** se encuentra más relacionada a cuestiones de gobierno, a la administración de los recursos. En la tarea administrativa se procesarán las demandas cotidianas, requerirá de un administrador que es un planificador de estrategias, para lo cual deberá considerar los

recursos humanos y financieros y los tiempos disponibles de la forma más eficiente posible. Es ahí donde surge otro elemento relevante para que esta tarea pueda ser desempeñada y es el manejo de la información: asegurar los canales comunicativos y el flujo de la información para que esta llegue a todos los sectores y miembros de la institución.

- La dimensión **pedagógico didáctica** se refiere a aquellas actividades que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales. Comprende el objetivo primario de la institución que es brindar educación. Su eje fundamental lo constituyen los vínculos que los actores y las actrices construyen con el conocimiento y los modelos didácticos. Toman significativa importancia las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que fundamentan las prácticas de los y las docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, y los criterios de evaluación de los procesos y resultados.
- La dimensión **comunitaria** se refiere al conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores y actrices en la toma de decisiones del establecimiento, y de representantes del ámbito en el que está inserto el mismo. También, hace referencia al modo en que cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe del entorno.

Entonces según estos autores, las dimensiones de la institución educativa son aspectos relevantes que deberían ser tenidos en cuenta a la hora de realizar un diagnóstico institucional en una escuela en particular.

Otro elemento que resulta fundamental para comprender cómo funciona una institución escolar es la cultura institucional.

Frigerio, et al. (2000) la define de la siguiente manera:

“La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a la institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influyendo las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella” (Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo, 2000, p. 35).

Por tanto, cada institución tendrá sus maneras de hacer las cosas, su estilo particular,

marcado por los y las directivos/as actuales y también los y las que le precedieron como así también por los y las profesores/as que de alguna manera marcan el ritmo particular de cada escuela.

Lo explicitado previamente toma relevancia si se considera que se desea investigar y comparar las diferencias que existen entre diferentes escuelas según sus particularidades y modalidades.

Sistema Educativo Argentino

Como reseñamos anteriormente, distintas leyes que hicieron al Sistema Educativo Argentino se promulgaron a lo largo de la historia, entre ellas la Ley de Educación Nacional (N.º 26.206), que regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender, establece la estructura del Sistema Educativo y determina la extensión de la obligatoriedad escolar y plantea las responsabilidades y obligaciones del Estado Nacional en relación a la Educación.

La Ley 26.206, define la estructura del Sistema Educativo Nacional la cual está comprendida por cuatro niveles comprende cuatro (4) niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior, y ocho modalidades.

Constituyen modalidades del sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. (Ley 26.206 Art 17)

El Informe Mundial sobre Desarrollo Humano 2019, Más allá del Ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente, desigualdades en el desarrollo humano en el siglo XXI, realizado a nivel global por el PNUD, presenta el Índice de Desarrollo Humano (IDH), sus valores y las posiciones de 189 países y territorios reconocidos por la ONU, junto con el IDH Ajustado por la Desigualdad (IDHD) que cubre 150

países, el Índice de Desarrollo relativo al Género (IDG) en 166 países y el Índice de Desigualdad de Género en 162 países.

“El IDH es una medida resumen de la evaluación de progreso a largo plazo en tres dimensiones básicas del desarrollo humano: una vida larga y saludable, acceso a educación, y un nivel de vida digno. El indicador de una vida larga y saludable se mide por la esperanza de vida; el acceso al conocimiento se mide a través del promedio de años de escolaridad para la población mayor a 25 años y los años esperados de escolarización para los niños en edad de ingreso escolar; y nivel de vida se mide por el Ingreso Nacional Bruto (INB) per cápita expresado en dólares internacionales constantes de 2011, convertidos utilizando la paridad del poder adquisitivo (PPA). El IDH está comprendido en un rango entre 0 y 1. Cuanto más se aproxima a 1, mayor es el nivel de desarrollo humano”. (2019 p.1)

Argentina se posiciona en el puesto 48 entre 189 países, con un Índice de Desarrollo Humano de 0,830. El Índice de Desarrollo Humano por Desigualdad (IDHD) muestra una reducción del IDH del 14%. El Índice de Desarrollo Relativo al Género (IDG) ubica al país entre el grupo con mejor posición relativa para las mujeres, si bien persiste una diferencia marcada en los ingresos. En el Índice de Desigualdad de Género, Argentina tiene el puesto 77, debido a su alta tasa de fecundidad adolescente.

A nivel mundial el ranking global es liderado por Noruega (0,954), en la posición más baja se encuentra Níger (0,377). En términos de América Latina, Argentina se ubica por encima del promedio (0,759) y segunda en el ranking regional, por debajo de Chile, que ocupa la posición 42 (con un valor de 0,847). Es seguida por Uruguay, en el puesto 57 (con un valor de 0,808). Por su parte, se encuentra por debajo del promedio de los países con muy alto desarrollo humano, que es de 0,892.

Escuela Secundaria

La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 define a la Educación Secundaria como un nivel con unidad pedagógica y organizativa y le asigna a los niveles primario y secundario una estructura académica de cinco o seis años. Esta duración podrá extenderse un año más en las Modalidades Técnico Profesional y Artística.

La Ley de Educación Nacional 26.206 en su artículo 30 expresa: “La educación secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo

y para la continuación de estudios superiores”.

El secundario, en la Argentina, es un espacio de críticas y reclamos respecto a la falta de cumplimiento de los objetivos que le son propios, pero además es un ámbito que alberga a personas en desarrollo en un momento que ontogénicamente es crítico para el ser humano, biológica, psicológica y socialmente: la adolescencia. Esto complejiza aún más las dificultades propias del sistema y su valor social.

Según expresa Quintana (2008) La escuela secundaria es el tramo del sistema con mayores índices de abandono, deserción y repitencia, los peores indicadores de eficiencia interna, grandes dificultades de convivencia con innumerables episodios de violencia, visión negativa sobre el alumnado y pronunciada caída en el grado de aprendizaje. Los y las docentes se sienten solos/as frente a una situación general que los supera (Urresti, 2008) y se declaran impotentes, tildando a los y las adolescentes como indiferentes, dispersos y apáticos, con una cultura y valores que chocan, como universos antagónicos, con lo que pretende transmitir la escuela, sin dudas una institución en crisis.

En las actitudes de los y las alumnos/as predomina el rechazo del saber escolar y la atribución de rasgos negativos a los distintos elementos de la circunstancia de formación, lo cual permite comprender las conductas de evasión registradas en clase (Mastache, 2008 citado en Gonzales, 2013)

Tedesco y López (2004), al escribir sobre el “Dilema de la escuela secundaria en América Latina”, plantean que la relación entre escolarización, juventud y cultura ha sufrido cambios muy significativos en las tres últimas décadas. Explican que la condición de estudiante, asociada a la cultura escolar, históricamente era parte fundamental de la cultura juvenil, lo que ha perdido importancia como rasgo propio de ella y en consecuencia el lugar que tenía la escuela secundaria en la vida de los y las jóvenes, ha sido ocupado por el consumo y el mercado.

La escuela se encuentra con la problemática de que sus propuestas y ofertas curriculares y didácticas no satisfacen las demandas de los y las nuevos/as jóvenes, ya que para ellos educarse no significa movilidad social ni el acceso a prestigio ante el grupo de pares (Tedesco y López, 2004).

Es en este contexto, en ese espacio institucional y social que se debe instrumentar la ESI, resultando sumamente dificultosa su aplicación por todos los factores que ya se han enunciado.

2.7.2. Sexualidad

En este apartado, trabajaremos sobre el concepto de sexualidad y las construcciones teórico-prácticas que se desprenden del mismo. Definiremos sexualidad, así como también trabajaremos con conceptos relacionados a la misma, tales como género, identidad de género, orientación sexual, identidad sexual, entre otros. Siguiendo estas ideas, continuaremos exponiendo una sección sobre sexualidad y erotismo, así como también mencionaremos los criterios de la ética sexual y trabajaremos sobre la normalidad sexual, haciendo mención de la salud sexual, la salud reproductiva y los derechos sexuales.

“La Organización Panamericana de la Salud (OPS), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Asociación Sexológica Mundial (WAS). En 2000 advierten que no hay una definición fácil para el concepto de sexualidad humana. Dicha dificultad surge principalmente de que la definición de un concepto es una abstracción y, como tal, no es ajena a la influencia del contexto y del proceso sociocultural e histórico concreto en el que se construye la misma”. (p. 5)

Sin embargo y a los fines del presente trabajo, una primera aproximación al concepto de sexualidad humana es:

“Conjunto de condiciones estructurales, fisiológicas, comportamentales y socioculturales que permiten el ejercicio de la función sexual humana”. (Heli Alzate, 1987, p. 5).

Debe entenderse a la función sexual humana, siguiendo con la propuesta de Heli Alzate, como esa función consciente y condicionada por la cultura, que se ha derivado filogénicamente de la función reproductora, pero que es ejercida en primer lugar de modo placentero o lúdico (función erótica) y secundariamente de modo reproductor, mediante el uso de zonas corporales u órganos de especial sensibilidad. La sexualidad humana de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS.2006) se define como:

“Un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vive y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, ético, legales, históricos, religiosos y espirituales”. (citado por Alvarado Thimeos, 2015, p.97)

La UNESCO en su publicación: “Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad “: un enfoque basado en la evidencia de 2018 dice:

"La sexualidad por lo tanto puede entenderse como una dimensión central del ser humano que incluye: el conocimiento del cuerpo humano y nuestra relación con este; lazos afectivos y amor; sexo; género; identidad de género; orientación sexual; intimidad sexual; placer y reproducción. La sexualidad es compleja e incluye dimensiones biológicas, sociales, psicológicas, espirituales, religiosas, políticas, legales, históricas, éticas y culturales que evolucionan a lo largo de una vida “. (p.17)

La sexualidad, desde esta perspectiva, es entonces el resultado del acoplamiento estructural entre un organismo y los estímulos del medio que van gatillando cambios posibles en él. En otras palabras, es el resultado de la interacción de la evolución biológica (que determina las funciones somato-fisiológicas básicas) y el entorno sociocultural (que influye poderosamente sobre el funcionamiento psicofisiológico incluso para algunas perspectivas llegando a constituirlo como tal.

“La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. Si bien la sexualidad puede abarcar todos estos aspectos, no es necesario que se experimenten ni se expresen todos. En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos” (OPS, OMS y WAS (2000) p.8)

La sexualidad es una fuerza vital que, emergiendo de la condición biológica del ser humano/a (su sexo), se proyecta hacia una forma y un proceso de comunicación y

relación social, siendo modificada, transformada e incluso, para algunos/as autores, estructurada por la cultura. La sexualidad se relaciona con la propia identidad, los sentimientos y con la capacidad de relacionarse y brindarse placer. Pudiendo en algunas ocasiones, deseándolo o no, dar origen a una nueva vida.

La sexualidad “puede ser sinónimo de disfrute y placer, pero en ocasiones algunas de sus prácticas pueden generar rechazo, miedo o repulsión. Debido a ello, es importante trabajar sobre los derechos sexuales de hombres y de mujeres”. (Grau, 2014, p.12)

Como se menciona en los párrafos precedentes, tres son las principales funciones de la sexualidad humana: la reproductora, la relacional y la placentera. La primera es la más antigua en la filogenia, y por ello es común a seres humanos y animales inferiores. La segunda aparece en animales, aunque sujeta a pautas instintivas de respuesta. La tercera por el contrario es de muy tardía aparición, puesto que sólo existe en su plenitud desde el momento en que la evolución de la corteza cerebral permitió a nuestros antecesores primates franquear el umbral de la hominización y adquirir la función intelectual, típica del ser humano.

2.7.2.1. Conceptos relacionados con la sexualidad

Tomando lo propuesto por OPS, OMS y WAS (2000) se transcribirán una serie de conceptos que están muy vinculados a la sexualidad y que es necesario conocer.

Género

El género es la suma de valores, actitudes, papeles, prácticas o características culturales basadas en el sexo. El género, tal como ha existido de manera histórica, transculturalmente, y en las sociedades contemporáneas, refleja y perpetúa las relaciones particulares de poder entre el hombre y la mujer.

Identidad de género

La identidad de género define el grado en que cada persona se identifica como masculina o femenina o alguna combinación de ambos. Es el marco de referencia interno, construido a través del tiempo, que permite a los individuos organizar un autoconcepto y a comportarse socialmente en relación a la percepción de su propio sexo y género. La identidad de género determina la

forma en que las personas experimentan su género y contribuye al sentido de identidad, singularidad y pertenencia.

Orientación sexual

La orientación sexual es la organización específica del erotismo y/o el vínculo emocional de un individuo en relación al género de la pareja involucrada en la actividad sexual. La orientación sexual puede manifestarse en forma de comportamientos, pensamientos, fantasías o deseos sexuales, o en una combinación de estos elementos.

Identidad sexual

La identidad sexual incluye la manera como la persona se identifica como hombre o mujer, o como una combinación de ambos, y la orientación sexual de la persona. Es el marco de referencia interno que se forma con el correr de los años, que permite a un individuo formular un concepto de sí mismo sobre la base de su sexo, género y orientación sexual y desenvolverse socialmente conforme a la percepción que tiene de sus capacidades sexuales.

Erotismo

El erotismo es la capacidad humana de experimentar las respuestas subjetivas que evocan los fenómenos físicos percibidos como deseo sexual, excitación sexual y orgasmo, y, que, por lo general, se identifican con placer sexual. El erotismo se construye tanto a nivel individual como social con significados simbólicos y concretos que lo vinculan a otros aspectos del ser humano.

Vínculo afectivo

La vinculación afectiva es la capacidad humana de establecer lazos con otros seres humanos que se construyen y mantienen mediante las emociones. El vínculo afectivo se establece tanto en el plano personal como en el de la sociedad mediante significados simbólicos y concretos que lo ligan a otros aspectos del ser humano. El amor representa una clase particularmente deseable de vínculo afectivo.

Actividad sexual

La actividad sexual es una expresión conductual de la sexualidad personal donde el componente erótico de la sexualidad es el más evidente. La actividad

sexual se caracteriza por los comportamientos que buscan el erotismo y es sinónimo de comportamiento sexual.

Prácticas sexuales

Las prácticas sexuales son patrones de actividad sexual presentados por individuos o comunidades con suficiente consistencia como para ser predecibles.

Relaciones sexuales sin riesgo

La expresión “relaciones seguras sin riesgo” se emplea para especificar las prácticas y comportamientos sexuales que reducen el riesgo de contraer y transmitir infecciones de transmisión sexual, en particular el VIH.

Comportamientos sexuales responsables

El comportamiento sexual responsable se expresa en los planos personal, interpersonal y comunitario. Se caracteriza por autonomía, madurez, honestidad, respeto, consentimiento, protección, búsqueda de placer y bienestar. La persona que practica un comportamiento sexual responsable no pretende causar daño y se abstiene de la explotación, acoso, manipulación y discriminación. Una comunidad fomenta los comportamientos sexuales responsables al proporcionar la información, recursos y derechos que las personas necesitan para participar en dichas prácticas. (OPS, OMS Y WAS, 2000, pp.7)

Otros conceptos útiles son:

Roles sexuales

Papeles asignados a hombres y mujeres por la sociedad, condicionando las formas en que las personas expresan socialmente su sentimiento de identidad. No son innatos, sino que se aprenden, variando entre las culturas y con el paso del tiempo. Estos surgen a partir de las normas sociales.

Estereotipos de género

Son normas sociales que generan las expectativas acerca de cómo deben actuar o pensar las personas en una comunidad conforme a su género. Las normas varían de lugar a lugar y a través del tiempo. Las normas sociales influyen en las actitudes y comportamientos de las personas.

Genitalidad

al decir De Beatriz Goldstein Y Claudio Glejzer (2006); implica el hecho biológico, las conductas y los contenidos psicoemocionales vinculados con las funciones genitales, el acto sexual y la reproducción “. Es el resultado del funcionamiento de los órganos sexuales del individuo y/o de una pareja, en actividades que implican una búsqueda y logro de placer y una descarga de energía. (Grau, 2014, p.139)

2.7.2.2. Sexualidad y Erotismo.

La función erótica, definida por Heli Alzate (1991) de un modo muy simple como la búsqueda consciente del placer sexual, es la culminación evolutiva de la sexualidad, y a ella sí se le puede llamar humana con toda propiedad, porque nos distingue de los demás seres del reino animal, en forma similar a como lo hace la función intelectual. En los animales inferiores, la sexualidad es un simple mecanismo de perpetuación vegetativa, e inmanente a ella. El hombre, en cambio, está capacitado para trascender el mero aspecto reproductor de la sexualidad, es decir, puede ser sexualmente con plena independencia de las células germinales, y justificar dicha existencia por sí misma; por ello, en el ser humano hay independencia funcional entre el erotismo y la procreación.

Como refieren Heli Alzate y colaboradores, en su obra “**Sexualidad Humana**” (1987) que es el referente principal del presente punto, la función erótica, no es invención de los “inmorales” o del demonio, sino que es parte de un proceso evolutivo biológico. Aunque reconocida en todas las épocas y culturas de modo intuitivo o artístico, sólo recientemente se ha comenzado a investigar científicamente. Resulta interesante considerar que lo que resulta erótico en cada cultura puede variar, ya que es una construcción social.

Una de las razones que han impedido el desarrollo de su conocimiento puede ser la influencia de la ideología erotófila, que ha sido un rasgo distintivo de la civilización

occidental cristiana, y que redujo toda mención de la sexualidad erótica a la clandestinidad de lo pecaminoso. Alzate (1987).

La influencia de esta ideología religiosa, no sólo se redujo a generar en los y las individuos “culpación metafísica”, sino que se hizo sentir en la medicina, siendo el placer no ya pecado sino enfermedad mental, y en el derecho donde se convirtió en “delito sexual”.

La complejidad de la sexualidad animal en general y humana en particular ha dificultado distinguir sus diversos elementos, lo cual, unido a la ausencia de precisión definitoria, ha sido obstáculo para describirla adecuadamente. Además, hay actualmente interesantes discusiones en cuanto a las bases biológicas mismas en la construcción de las identidades sexuales, que son la base de la erotización de cada ser humano.

Sin embargo, se utilizarán, a pesar de estar cuestionados como se ha mencionado, los conceptos sexológicos tradicionales.

El vocablo sexo, puede ser el punto de partida de un intento definitorio y descriptivo de la sexualidad. Tal término ha adquirido diversos significados relacionados con la sexualidad, pero el primario es el siguiente: carácter de macho o hembra que posee el animal, y también algunas plantas (Alzate, 1987). A partir de esto la sexualidad animal puede definirse como el conjunto de condiciones estructurales, funcionales y comportamentales resultantes de la existencia del sexo en el animal, y que permiten la reproducción.

Desde OPS, OSM y la WAS (2000): “El término “sexo”. se refiere al conjunto de características biológicas que definen al espectro de humanos como hembras y machos” (p. 6)

La emergencia evolutiva del ser humano produjo dos extraordinarias modificaciones en su sexualidad: a) el ejercicio de ella dejó de ser instintivo y se hizo consciente; b) la función reproductora cedió la primacía a la función erótica. Es decir, el motivo (razón consciente) primario de la función sexual pasó a ser la obtención del placer, y la reproducción fue relegada a un segundo plano. Si bien desde un punto de vista cualitativo, es probable que placer y reproducción tengan similar importancia para la mayoría de los y las seres humanos/as, desde un punto de vista cuantitativo, la

función erótica eclipsa a la reproductora casi por completo, ya que se puede asegurar que más del 99% de los coitos que realiza una pareja tiene propósitos placenteros.

“La especie humana es la única capacitada para crear sus propios propósitos, que pueden ser incluso anti biológicos, o sea, anti evolutivos y contrarios a la supervivencia de la especie”. (Alzate, 1987, p. 29)

En distintos momentos de la historia o en diferentes culturas, se ha tenido opciones diversas, por ejemplo, para valorar la virginidad, aceptar la homosexualidad, valorar el placer o determinar los roles del hombre y la mujer. Esto ha sido posible merced a la complejización del sistema nervioso humano, desde el constructivismo o a las producciones y narrativas culturales desde el socio-construccionismo.

Desde Heli Alzate (1984) Dos discontinuidades cualitativas evidentes en el transcurso de la evolución mental animal a ser humano centrales fueron la aparición del lenguaje simbólico y la función erótica.

Cuando se condena el ejercicio autónomo de la función erótica, se hace en nombre de una supuesta ley o moral “natural” que, curiosamente no fue promulgada por los y las biólogos/as, sino por algunos padres del cristianismo, en defensa de sus peculiares conceptos ético-metafísicos.

Quienes todavía creen que la “finalidad” exclusiva o principal de la sexualidad humana es la procreación, y que ella no tiene una función autónoma de interrelación emocional y física y de satisfacción sensual, son quienes rebajan la condición humana al estado animal más primitivo.

Como dice Havelock Ellis 2014, el esfuerzo hecho por Dios (o la naturaleza), durante millones de años de lucha penosa, para liberar a la especie humana de la coyunda reproductora, propia de los animales, ha sido totalmente malgastado.

2.7.2.3. Criterios de Ética Sexual

En la cultura occidental han existido (o coexistido) varios criterios morales con respecto al comportamiento sexual, que según propone Heli Alzate 1984, pueden clasificar a lo largo de un continuo. Desde el polo conservador al liberal, los principales son: el ascetismo, el doble patrón, la permisividad amorosa, el hedonismo.

El Ascetismo: establece que la finalidad de la actividad sexual es la procreación, es decir, sólo es lícita si ocurre dentro del matrimonio y en forma tal que no impida la fecundación; todo acto sexual que no llene estos requisitos es “pecaminoso” y “antinatural”. La modalidad más rigurosa del ascetismo absoluto, ensalza la virginidad como el estado más perfecto y deseable del ser humano.

El Doble Patrón, frente a la imposibilidad de los varones de cumplir los preceptos ascetas, se exige su estricto cumplimiento sólo a las mujeres. La violación del precepto ascetista es tolerada o aceptada (e incluso socialmente estimulada) en los hombres, pero censurada y castigada en las mujeres.

La Permisividad Amorosa establece que el enamoramiento es un requisito esencial para la actividad sexual, y que sin el amor el erotismo es bestial y desprovisto de sentido; aunque el matrimonio es el contexto ideal para la expresión del amor y la sexualidad, ella se justifica antes, si se acompaña de sentimientos amorosos. Dicha ética ha sustituido en buena parte al ascetismo y al doble patrón, lo cual es positivo, aunque en el fondo, en este criterio moral subyace una negación de la función exclusivamente placentera de la sexualidad.

El Hedonismo es un sistema ético que reconoce plenamente la existencia de la función erótica, es decir acepta la sexualidad como fuente de satisfacción legítima para uno mismo o para otros, independientemente de un contexto amoroso y de la institución matrimonial.

Sin embargo, hay que distinguir dos tipos: el irresponsable y el responsable. El hedonista irresponsable obtiene placer sin importarle las consecuencias nocivas de sus actos para sí o terceros; en cambio, en el ejercicio de la función erótica, el hedonista responsable tiene en cuenta las reglas acerca del comportamiento humano actuando de forma tal que no se lesione a los y las demás y respetándose a sí mismo y a los y las demás.

2.7.2.4. Normalidad Sexual

Siguiendo algunos de los planteos de Briccola (2014), en *Sexualidades*, en el capítulo de Diversidad de la Sexualidad Humana, podemos decir que definir la normalidad es una tarea que enfrenta diversos problemas, especialmente por la interacción constante entre una reflexión aparentemente teórica, incluso filosófica, y las consideraciones que se apoyan en la biología, la psicología y la sociología. Y más considerando que no deja de ser una construcción social y cultural y por tanto cambiante en el tiempo.

De igual modo, todos sostenemos modelos o patrones de referencia, sean explícitos o no, de lo que consideramos anómalo.

Al calificar a alguien de “normal” o “anormal” se emite un juicio acerca del comportamiento de esa persona. El juicio será tanto de orden médico (sano-enfermo), como jurídico (punible o no) e inclusive ético (bueno-malo).

El criterio de “normal” es plural y multiforme, y por tanto es ilusorio hallar un criterio único y preciso que permita caracterizar lo que es el “comportamiento normal” y a partir de eso establecer o conceptualizar lo anormal como todos aquellos comportamientos que se alejen de aquel.

Suelen señalarse una serie de características que habitualmente están presentes en los comportamientos anormales:

1. Sufrimiento Personal.
2. Falta de adaptación al entorno.
3. Irracionalidad e incomprendibilidad.
4. Malestar en el observador.
5. Violación de los códigos ideales y morales.

Indudablemente estos criterios no permiten establecer demarcaciones porque en último término, no se refieren a la conducta, la vivencia o la experiencia en sí, sino

que responden a los patrones o categorías explicativas que los/as sujetos/as utilicen para dar cuenta de ellas. Es por eso que nuevamente traemos a colación las ideas de Maturana que dicen que frente a dominios de realidades distintos al que se conoce o sostiene, cada uno debe responsabilizarse de las emociones que les genere y cuestionarse las categorizaciones que llevan a la discriminación y al rechazo de aquello que no concuerda con los esquemas explicativos personales.

Sin embargo, se utilizará lo consensuado en relación al concepto de normalidad para acceder a una cierta definición del mismo, sosteniendo que no deja de ser una construcción cultural y por tanto sujeta a revisiones y modificaciones.

Briccola (2014) plantea que el término "normal" hace referencia al menos a dos criterios:

- a) Normal como lo más frecuente (estadístico).
- b) Normal como lo adecuado a una norma, patrón o ideal (valorativo).

Anormal sería, por lo tanto, lo infrecuente, en el primer sentido; en el segundo caso sería lo que se aparta del ideal.

Es importante destacar que Anormalidad no implica indeseabilidad, por tanto el criterio estadístico es relativo, según los parámetros estimativos que se utilicen.

El establecimiento de una norma y el problema de lo marginal que se plantea, exige siempre la referencia a un ámbito social determinado, posee un valor convencional, dado por lo consensuado en determinado momento histórico-geográfico.

Es por ello que se sostiene que el estudio de una normalidad sexológica sólo puede acometerse si se tienen en cuenta las interacciones de los datos biológicos, psicológicos y sociales, las influencias recíprocas entre el individuo y su medio, y el momento histórico-cultural y el espacio geográfico donde es consensuada o aceptada dicha categorización.

Criterios de Normalidad Sexual

Brevemente, siguiendo lo propuesto por Heli Alzate 1987 replanteado por Briccola 2014, analizaremos algunos de los varios criterios existentes para juzgar la "normalidad" de la conducta sexual: a) el moral tradicional, b) el cultural estadístico,

c) el personal, d) el biológico o filogénico, e) el clínico o de salud mental, f) el legal, y g) el sexológico.

a) El criterio moral tradicional que se apoya en un falso criterio biológico, estatuye que la función erótica es “pecaminosa” y “anormal” porque contradice una “ley natural” (promulgada por Dios) que prescribe que la sexualidad debe ser utilizada exclusivamente o primariamente para la reproducción.

b) El criterio cultural estadístico, que proclama “normal” la actividad sexual aceptada por la mayoría de una población humana.

c) El criterio personal, según el cual es conducta sexual “normal” la que el individuo considere así. Generalmente coincide con el cultural y tiene los mismos inconvenientes. En los casos en que el criterio personal entra en conflicto con el estadístico, puede acarrearle problemas al individuo (discriminación, marginación, etc.).

d) El criterio biológico o filogénico considera que, en principio, es normal la conducta sexual humana que haya sido observada también en los animales inferiores.

e) El criterio clínico o de salud mental considera que, en principio, es normal el comportamiento sexual ego sintónico.

f) El criterio legal estatuye que es “anormal” la conducta sexual calificada de “delictiva” en un código

g) El criterio sexológico de normalidad, que se fundamenta en los criterios biológicos y de salud mental, incorporando en los últimos años los derechos humanos y la perspectiva de género, establece que una conducta sexual, por muy extraña o repugnante que parezca, sólo puede ser considerada anormal, inadecuada o patológica si es intrínsecamente nociva para la integridad somática o psíquica del individuo o de otras personas. No obstante, la nocividad debe ser relativamente grave, ya que, de otro modo, los y las individuos intolerantes se podrían oponer, por las razones más nimias, a las actividades sexuales de las personas. Este es el criterio que se adopta en el presente trabajo para establecer lo normal de determinados comportamientos.

Para finalizar, desarrollamos algunos aspectos de este concepto, que resultan importantes ya que habitualmente normalidad y salud suelen asociarse.

2.7.2.5. Salud Sexual

El concepto de salud sexual surge en el periodo que discurre entre la píldora anticonceptiva (primeros años 60) y el sida (primeros años 80).

Desde una perspectiva histórica, el interés por la salud sexual se enmarca en dos fenómenos de relevancia para la construcción de la sexualidad en la segunda mitad del siglo XX: la educación sexual como práctica pedagógica institucionalizada y el surgimiento de las terapias sexuales, tras la teorización del modelo de respuesta sexual humana planteado por Master y Johnson (1966).

Kaplan (1979) teoriza el deseo como elemento de gran importancia en la respuesta sexual humana y define la mediación de la subjetividad en la vivencia del placer sexual aportando bases psicodinámicas a la terapia sexual. La aparición en los años 80 de la pandemia de sida convierte el contexto de las relaciones sexuales en una realidad más frágil, inestable y con peligros para la salud de las personas.

Recién en 1994 se deja de lado el término que se utilizaba hasta el momento de salud materna e infantil para poner en circulación el término de Salud Sexual y Reproductiva en la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de El Cairo. Este logro fue el fruto del trabajo de los movimientos feministas de las décadas de los setenta y ochenta quienes reivindicaron con fuerza los derechos sexuales, constantemente olvidados.

La OPS y la OMS en su publicación “Comunicaciones breves relacionadas con la Sexualidad. Recomendaciones para un enfoque de salud pública” (2018) dice:

“La salud sexual es un estado de bienestar físico, emocional, mental y social en relación con la sexualidad; no es la mera ausencia de enfermedad, disfunción o debilidad. La salud sexual requiere un enfoque positivo y respetuoso hacia la sexualidad y las relaciones sexuales, así como la posibilidad de tener experiencias sexuales placenteras y seguras, libres de

coerción discriminación y violencia. Para alcanzar y mantener la salud sexual, deben empeñarse todos los esfuerzos para que se respeten, protejan y se garantice el ejercicio de los derechos sexuales de todas las personas” (p.15)

En una publicación previa, la OPS; OMS Y WAS (2000) decía:

“el término salud sexual se refiere a la experiencia del proceso continuo de bienestar físico, psicológico y sociocultural relacionado con la sexualidad”. (P.7)

Y proseguía diciendo:

“La salud sexual se observa en las expresiones libres y responsables de las capacidades sexuales que propician un bienestar armonioso personal y social, enriqueciendo de esta manera la vida individual y social. No se trata simplemente de ausencia de disfunciones, enfermedad o discapacidad. Para que la salud sexual se logre es necesario que los derechos sexuales de las personas se reconozcan y se garanticen”. (p.7)

La salud sexual puede reconocerse tanto en el plano personal como en el social. En el personal existen comportamientos concretos que se han identificado como aquellos que caracterizan a la persona sexualmente saludable, entre ellos se pueden destacar valorar el propio cuerpo, la responsabilidad de sus actos, expresar su sexualidad y respetar la de los y las demás, entre otros comportamientos considerados sexualmente sanos. La salud sexual en el plano de la sociedad se reconoce porque protege y da prioridad a la salud sexual, tiene una buena educación, el acceso a la educación sexual integral es acorde con la edad y se brinda a lo largo de todas las etapas de desarrollo. Entre todos los aspectos que enmarcan la salud sexual se destaca el de la promoción de la misma, ya que es el área de mayor vinculación con la Educación sexual.

No existe ninguna duda del valor que tiene la salud sexual dentro de la salud mental y por ello es que los organismos internacionales alientan el desarrollo de la educación sexual como un elemento central de las políticas públicas vinculadas al bienestar de las personas. Por eso la misma OPS y OMS refieren:

“El objetivo de esta iniciativa, (...) es garantizar que los prestadores de servicios de salud incluyan el contenido de las comunicaciones breves acerca de la sexualidad (CBS) en los servicios de salud sexual y reproductiva. Al iniciar estas comunicaciones, los prestadores de salud pueden fomentar la salud sexual en lugar de solo tratar las infecciones de transmisión sexual (ITS) y el VIH, o de abordar otras consecuencias negativas para la salud, como la

violencia sexual, las prácticas dañinas, como la mutilación genital femenina (FGM), y los embarazos no deseados". (OPS, 2018, p.12)

Plantea también que la OMS ha estado trabajando en relación a la salud sexual desde 1974 y existe un reconocimiento mundial de la importancia de abordar la salud sexual en directrices, programas, tratados y pactos internacionales.

“La salud sexual también está incluida en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) 5 (mejorar la salud materna) y 6 (combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades)”. (OPS, 2018, p.12)

OPS y OSM (2018) Plantean que los programas de salud sexual deben estar basados en los principios centrales de: autonomía (derechos de las personas a la autodeterminación con respecto a la salud sexual), bienestar (creación de entornos que fomenten y protejan el logro de objetivos personales relacionados con la salud sexual, actuando de manera responsable con respecto a otras personas) y ejercicio, promoción y protección de los derechos humanos y deben hacer lo siguiente:

- Abordar las violaciones de los derechos humanos relacionados con la sexualidad y la reproducción.
- Promover la capacidad de las personas de tener relaciones sexuales seguras y satisfactorias.
- Abordar las necesidades o inquietudes de las personas relacionadas con la orientación sexual y la identidad de género.
- Abordar la prevención y el tratamiento de las secuelas y complicaciones resultantes de problemas de salud sexual.
- Por lo expuesto es que consideramos la perspectiva de salud sexual, como un derecho humano básico, siendo la educación una herramienta central de promoción de la salud sexual integral.

2.7.2.6. Salud Reproductiva

La Conferencia Internacional de Población y Desarrollo (CIPD) realizada en la ciudad de El Cairo en 1994 presenta la definición de salud reproductiva, diferenciándola de la salud sexual.

La salud reproductiva es definida por la OMS como el estado de completo bienestar físico, mental y social, en los aspectos relativos a la sexualidad y la reproducción en todas las etapas de la vida. No es por tanto una mera ausencia de enfermedades o dolencias. La salud reproductiva implica que las personas puedan tener una vida sexual segura y satisfactoria, la capacidad de tener hijos/as y la libertad de decidir si quieren tenerlos, cuándo y con qué frecuencia (derechos reproductivos).

Tanto hombres como mujeres tienen derecho a estar informados y tener acceso a métodos de regulación de la fertilidad seguros, eficaces y asequibles; así como a disponer de servicios accesibles de planificación familiar y salud pública que permitan la adecuada asistencia profesional a la mujer embarazada y permitan que el parto se produzca de forma segura y garantice el nacimiento de hijos saludables.

2.7.2.7. Derechos sexuales

La WAS, Asociación Mundial para la Salud Sexual, es una organización internacional multidisciplinaria que incluye sociedades científicas, organizaciones no gubernamentales y profesionales en el campo de la sexualidad humana que promueve la salud sexual a lo largo de toda la vida, y a través del mundo mediante el desarrollo la promoción y el apoyo de la sexología y los derechos sexuales de todos y todas.

La Declaración de los Derechos Sexuales de WAS fue originalmente proclamada en el 13er Congreso Mundial de Sexología en Valencia, España en 1997, posteriormente en 1999, una revisión fue aprobada en Hong Kong por la Asamblea General de la Was.

Hacia el año 2002, la OMS reconoce una serie de derechos en este sentido, que considera fundamentales para el logro y el mantenimiento de la salud sexual: el derecho a la libertad sexual, el derecho a la autonomía, integridad y seguridad sexual del cuerpo, el derecho a la privacidad sexual, el derecho a la equidad sexual, el derecho al placer sexual, el derecho a la expresión sexual emocional, el derecho a la

libre asociación sexual, el derecho a la toma de decisiones reproductivas, libres y responsables, el derecho a información basada en el conocimiento científico, el derecho a la educación sexual integral y el derecho a la atención de la salud sexual. (Zeitei 2016)

En 2008, en la Declaración de la WAS “Salud Sexual para el Milenio” ratifican lo acordado en 1999 como Derechos sexuales y que fueron tomados por la OMS.

En 2018 la WAS explicita nuevos derechos sexuales, conformando un total de 16 derechos vinculados a sexualidad en general, pero con una fuerte perspectiva de género. Derecho: a la igualdad y a la no discriminación; a la vida, la libertad y seguridad de la persona; a la autonomía e integridad del cuerpo; a una vida libre de tortura, trato o pena crueles, inhumanos o degradantes; a una vida libre de todas las formas de violencia y de coerción; a la privacidad; al grado máximo alcanzable de salud, incluyendo la salud sexual que comprende experiencias sexuales placenteras, satisfactorias y seguras; a gozar de los adelantos científicos y de los beneficios que de ellos resulten; a la información, a la educación y a la educación integral de la sexualidad; a contraer, formar o disolver el matrimonio y otras formas similares de relaciones basadas en la equidad y el pleno y libre consentimiento; a decidir tener hijos/as, el número y espaciamiento de los y las mismos/as, y a tener acceso a la información y los medios para lograrlo; a la libertad de pensamiento, opinión y expresión; a la libre asociación y reunión pacífica; a participar en la vida pública y política; al acceso a la justicia y a la retribución y la indemnización.

En 2018 La Comisión Interamericana de Derechos Humanos reiteró en un comunicado que los Estados deben revisar las legislaciones discriminatorias para el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos. Lo hizo en referencia a la Argentina, luego de la audiencia solicitada por el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), Amnistía Internacional Argentina, Equipo Latinoamericano de Justicia y Género (ELA) y Organizaciones Católicas por el Derecho a Decidir, que se realizó a principios de mayo en relación a los debates sobre el aborto. Destacó que: “aunque en el país la interrupción voluntaria del embarazo está permitida en ciertas circunstancias, las mujeres enfrentan serios obstáculos para acceder a la práctica, en condiciones de igualdad y no discriminación”. Pidió al Estado que recuerde a “los y las legisladores los estándares internacionales vigentes en la materia”.

2.7.3. Educación Sexual

Continuando con el desarrollo sobre sexualidad, trabajamos en este apartado a la Educación sexual en específico. Comentaremos distintos temas relacionados con la educación sexual, tales como su relación con la familia, las corrientes metodológicas existentes, los distintos abordajes de Educación sexual integral. Finalizamos este apartado realizando una breve historia de la Educación Sexual Integral, deteniéndonos en la situación latinoamericana y argentina.

El Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) es un organismo de cooperación internacional para el desarrollo que trabaja en la Argentina desde el año 2003, promoviendo el derecho de mujeres hombres y niñas/os a disfrutar de una vida saludable con igualdad de oportunidades para todos/as, y plantea que:

“En la Actualidad niñas, niños, adolescentes y jóvenes enfrentan múltiples desafíos para lograr definir y realizar proyectos de vida significativos y disfrutar del bienestar. En América Latina y El Caribe, muchos de los retos que se enfrentan en la niñez y adolescencia tienen que ver, por una parte, con la sexualidad, un aspecto de la identidad que experimenta múltiples cambios en este período por otra, con las desventajas que generan las normas sociales de género inequitativas a las que están expuestas las personas a lo largo de la vida. Estos dos factores influyen significativamente en las principales decisiones que se toman en diferentes esferas vitales. Existe evidencia de que la educación integral de la sexualidad (EIS) favorece que niñas, niños y adolescentes cuenten con los conocimientos, las actitudes y las habilidades que requieren para enfrentar con éxito esos desafíos “. (UNPFPA, 2014, p.1)

La Educación Sexual es una herramienta imprescindible para acompañar el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, pero también constituye un medio sociocultural esencial para promover sociedades más equitativas, respetuosas y solidarias.

Existen muchas definiciones acerca de la Educación sexual, a continuación, se presentan algunas definiciones que han sido citadas en por UNPFPA (2014) y que a pesar de no ser recientes siguen vigentes:

“La ES (Educación Sexual), tomada en un sentido amplio, comprende todas las acciones, directas e indirectas, deliberadas o no, conscientes o no, ejercidas sobre un individuo (a lo largo de su desarrollo), que le permiten situarse en relación a la sexualidad en general y a su vida sexual en particular. “(GARCIA WEREBE, 1979, p.9)

“La ES también consiste en la enseñanza tendiente a desarrollar la comprensión de los aspectos físico, mental, emocional, social, económico y psicológico de las relaciones humanas en la medida en que afecten a las relaciones entre hombre y mujer “. (ASHA, 1973. p. 28)

Esta definición puede ser cuestionada al explicitar las relaciones entre hombre y mujer, ya que no reconoce ningún aspecto de la perspectiva de género.

“La ES forma parte de la educación general que incorpora los conocimientos bio-psico-sociales de la sexualidad, como parte de la formación integral del educando. Su objetivo básico es lograr la identificación e integración sexual del individuo y capacitarlo para que cree sus propios valores y actitudes que le permitan realizarse y vivir su sexualidad de una manera sana y positiva, consciente y responsable dentro de su cultura, su época y su sociedad “. (Equipo Multidisciplinario del Instituto Nacional de Educación Sexual: Metodología y Educación Sexual. Editor INES. Col.: Educación sexual. Vol. VIII. Sto. Domingo, 1976. p. 14)

Otra definición que puede sernos significativa dice:

“El término educación sexual se usa para describir el conjunto de actividades relacionadas con la enseñanza, la difusión y la divulgación acerca de la sexualidad humana en todas las edades del desarrollo, el aparato reproductor femenino y masculino, la orientación sexual, las relaciones sexuales, la planificación familiar y el uso de anticonceptivos, el sexo seguro, la reproducción -y, más específicamente, la reproducción humana-, los derechos sexuales y reproductivos, los estudios de género y otros aspectos de la sexualidad humana, con el objetivo de alcanzar una satisfactoria salud sexual y reproductiva“ (Red Educativa, Japón, Perú, 2014, p.1)

La educación sexual entonces puede ser pensada como un conjunto de aprendizajes que contribuyen al desarrollo del ser humano. Particularmente favorece el buen

desarrollo de las capacidades sexuales, su coordinación con las demás facultades y la consecución de una buena interrelación con las otras personas que resulten estimulantes por su condición sexuada y sexual, obteniendo conductas que enriquezcan la comunicación de ideas y sentimientos, el respeto a los derechos humanos, a las diferencias de cada uno permitiendo la valoración positiva de sí mismo y de los y las demás.

La pedagogía en sexualidad se lleva a cabo, consciente e inconscientemente, en el entorno familiar, fundamentalmente en la denominada familia nuclear, en el entorno social, cultural y antropológico, en los grupos de amistades, a través de las instituciones escolares y de las políticas de salud pública. Lugar destacado, ocupan hoy, las tecnologías de información y comunicación (TICs) como “educadores “de la sexualidad.

“Medios de comunicación y otros factores influyentes: los medios de difusión — televisión, periódicos, revistas e Internet— tienen un impacto significativo en las ideas y los conceptos erróneos de las personas en relación con la EIS. A estas fuentes no siempre les preocupa el resultado de sus mensajes, y en ocasiones centran más en la atracción del público que en la promoción de una sexualidad saludable. Es importante que los medios tengan acceso a la información con base en la evidencia para ayudar a comunicar mensajes correctos “. (UNESCO, 2018, p. 92)

En el presente trabajo la educación sexual es un término abarcativo. Se considera el concepto de educación en todo el sentido de la palabra y por tanto la educación sexual desarrolla y favorece las aptitudes y actitudes en la interrelación entre las personas en una sociedad determinada. Son datos, información que potencian la reflexión y permiten un análisis anticipatorio, evitando el predominio de la acción irreflexiva, sostenida en un mero impulso y no en una decisión consciente y pensada. En esto se diferencia de la mera información sexual, que proporciona datos, usualmente sobre funcionamiento del cuerpo y prevención de situaciones que pueden afectar la salud, de manera acrítica, sin una adecuada asimilación y discusión de los mismos.

Como ya fue explicitado en el capítulo de Educación, si se la considera en un sentido amplio puede ser Educación Sexual Informal: en referencia al proceso por el cual se enseña y aprende, sin que se planee o dirija de forma consciente, y que se recibe

tanto en la familia como por los medios de comunicación de masas y a través del grupo de pares. Educación Sexual No Formal, que es la brindada en OSC u otras Instituciones Sociales (Iglesias, Sindicatos, Hospitales, etc.) en las que hay una clara intencionalidad, una direccionalidad explícita y organización de los contenidos pero se desarrolla por fuera del sistema educativo formal y la Educación Sexual Formal que está sostenida en la planificación de los procesos de aprendizaje directa e indirectamente relacionados con el patrón de conducta y experiencias sexuales, así como con el patrón de valores sociales o culturales relativo a la sexualidad, y se realiza fundamentalmente a través del sistema educativo formal.

2.7.3.1. Educación Sexual y Familia

Como se anticipó cuando se hablaba de educación informal la familia constituye en nuestra organización social el primer ámbito de socialización de la niñez y por tanto en ella se enseñan las primeras nociones acerca de lo que es correcto y lo que no en términos de sexualidad y sus expresiones.

“La familia regula el comportamiento sexual de todos sus miembros, especialmente de los hijos, mediante pautas explícitas e implícitas. Los padres son indispensables en esta formación del ser humano, ya que son los primeros modelos que niños y niñas tienen al nacer. Hombres y mujeres aprenden a desarrollar diferentes roles, los cuales determinan la identidad de un ser adulto a partir de la experiencia que cada uno tiene con sus propios padres, ya que ellos sirven de modelos y, se constituye el aprendizaje por medio de la imitación
“(Silva, 1994 citada por Alvarado Thomei 2015, p.132)

El viejo modelo de familia nuclear, idealizado muchas veces, ha caído en nuestra cultura como única forma de organización familiar permitiendo el reconocimiento de múltiples formas de vivir en familia.

Sin embargo, la familia sigue siendo vista como un núcleo cuyo principal objetivo es el de proteger a sus miembros física, emocional y psicosocialmente, aunque esto se ha visto muchas veces cuestionado en la realidad.

“Con la caída del modelo idealizado de familia nuclear, es decir de la tendencia rígida y excluyente de las relaciones familiares, se pudo entender también que dentro de ellas se puede recibir cuidado, satisfacción, seguridad, como también sufrir daños intensos, sentir miedo, perder la seguridad y hasta estar en peligro vital. Las familias resultan una amalgama de deseos individuales, estructuras intergeneracionales, roles y géneros que se vinculan en un proceso de intercambio, cooperación, asociatividad y también dificultades “(Valgañón, M; 2014, p.57)

Si bien la familia constituye un grupo de intercambio fundamental en nuestra organización social, es un ámbito absolutamente humano y por tanto con todas las virtudes y defectos de los que se puede ser capaz.

Alvarado Thimeos (2015) plantea que durante sus primeros años los y las niños/as comienzan a interesarse por el mundo que los rodea y sobre el desarrollo de su propia persona, esta curiosidad también se extiende a temas, conductas y vivencias vinculadas a la sexualidad.

Los padres y las madres frente a ello pueden incomodarse, no saber cómo orientarlos, censurarlos o reprimirlos duramente generando que los niños y las niñas eviten hablar de ello, buscando sus respuestas en la propia experimentación y/o a través de los medios de comunicación o TICs y/o a través de amigos, siendo muchas veces información limitada o distorsionada.

Por eso es que, refiriéndose al rol de la familia en la Educación Sexual, la UNESCO (2018) dice:

“Los padres y la familia, como principal fuente de información, apoyo y cuidado en la formación de un enfoque saludable hacia la sexualidad y las relaciones, tienen un papel fundamental. Sin embargo, mediante los ministerios de educación, las escuelas y los docentes, el gobierno debería apoyar y complementar el papel que desempeñan los padres y la familia al proporcionar una educación holística para niños y jóvenes en entornos seguros y solidarios, así como las herramientas y los materiales necesarios para impartir programas de EIS de excelencia “. (p. 87)

El estado, en tanto garante de los derechos de sus habitantes, debe promover la

educación sexual integral en todos los colegios públicos y privados del país. Con más razón tratándose de niñas, niños y adolescentes que, están en pleno crecimiento, resultan más vulnerables y requieren una particular preocupación por su desarrollo pleno y saludable y el ejercicio de todos sus derechos.

“La educación de la sexualidad se debe garantizar desde la educación de la primera infancia hasta la edad adulta, y debe estar íntimamente relacionada con la igualdad de género, los derechos humanos y la salud. La educación de la sexualidad impartida oportunamente garantizará a las presentes generaciones una adultez saludable donde prevalezca la autoconfianza, el respeto por sí mismo y por los demás, el rechazo a la violencia, el ejercicio informado de sus obligaciones y el goce de sus derechos humanos “. (UNESCO, 2014, p.67)

2.7.3.2. Corrientes Metodológicas en Sexualidad

Las diferentes concepciones ideológicas en relación con la sexualidad humana, han dado umbral a diversas corrientes metodológicas a través de las cuales se encara la información, orientación y educación de la misma.

Basado en el trabajo de Pailles, Aller Atucha (1991) en su Pedagogía de la Sexualidad Humana identifica una serie de corrientes conceptuales que son las que se encuentran vigentes en la educación sexual actual. Las principales son:

Concepción Moralista: basa sus principios educativos y metodológicos en la defensa de “la pureza”, “la castidad”, y “la virginidad”. No problematiza ni discute situaciones, sino por el contrario, da “recetas” e indica comportamientos deseables y sanos. Tiende a tener una postura represiva y censora de las conductas placenteras, limita la práctica sexual a fines reproductivos. Se condena o limita, en el mejor de los casos, el placer sexual.

Plantea un marco dualista y de opuestos, lo malo y lo bueno, lo femenino y masculino, lo sano y lo patológico, etc. Tiene raíces dogmáticas religiosas y morales, pero también se sostiene desde perspectivas filosóficas políticas conservadoras.

Tiene raíces de tipo dogmático, sino también de filosofía política conservadora y un fuerte carácter represivo.

Concepción Erótica: corriente opuesta a la concepción moralista, énfasis de los aspectos subjetivos de la sexualidad. El placer sexual, separado del factor reproducción humana, pasa a ser determinado como un fin en sí mismo. Y la capacidad erótica del hombre adquiere enorme importancia.

Esta concepción desvaloriza la sexualidad como expresión de amor, limitando su dimensión a un intercambio de experiencias y juegos en busca de la auto satisfacción corporal.

Este concepto es hábilmente utilizado por la sociedad de consumo, donde el erotismo fue insertado en la maquinaria publicitaria, con intereses completamente ajenos a los que determinan una sexualidad verdaderamente humana y madura.

Se queda en lo sensual y genital de modo limitado por insistir tanto en la necesidad de gozar y del placer, absolutiza lo que es un medio o consecuencia. No entiende una relación humana sin genitalidad, lo que importa son las formas o posiciones más que el contenido.

En lo referente a la educación sexual, resultó en una gran desorientación, con criterios educativos cada vez más confusos. La corriente erótica, como corriente educativa desvinculada de los otros aspectos de la sexualidad, tuvo una vida transitoria, ya que no puede ofrecer una educación sexual sino información sexual, porque solo se ocupa de un solo aspecto de la sexualidad.

Concepción Biologista: equipara sexo, genitalidad y reproducción. Más específicamente, el sexo es definido como un componente biológico del hombre, íntimamente vinculado al proceso de reproducción humana. La existencia de los órganos reproductores condiciona la totalidad de las manifestaciones de la sexualidad en los diversos planos de la vida social e individual.

Las diferencias masculinas y femeninas, tanto físicas como psicológicas, son determinadas por la biología.

En relación al aspecto educativo, la concepción biologista se traduce en una mera transmisión de informaciones sobre biología de la reproducción humana. Hace

comparaciones entre la especie humana y las especies animales o vegetales, postulando la naturaleza instintiva como un hecho común a todas ellas.

En esta perspectiva, el sexo es expuesto como una fuerza instintiva que el ser humano experimenta desde la pubertad hasta el climaterio.

Esta ha sido la corriente más difundida y empleada en las últimas décadas.

Hay educadores que pretenden, seriamente estar dando educación sexual por el simple hecho de enseñar los órganos genitales y el proceso de fecundación, dejando de lado el aspecto existencial psicológico y social del ser humano. A esto, Gomensoro (citado por Aller Atucha, 1995, p.45) lo denomina, “el sexo químicamente puro y pasteurizado”. Es común encontrar adherentes a esta corriente, ya que se justifica desde su asepsia ideológica y objetividad científica.

Concepción Mecanicista: es una versión deformada y parcializada de las valiosas experiencias que, en el campo de la filosofía del coito, realizaron los investigadores norteamericanos Master y Johnson y los aportes de Kaplan para el tratamiento de las disfunciones sexuales a través de terapias conductuales. En un enfoque restringido al momento del coito, se basa toda una corriente educativa que pretende solucionar problemas vivenciales mediante la enseñanza de mejores técnicas sexo – genitales.

El hombre aparece como un ser compuesto de “mecanismos” que le permiten tener un acoplamiento sexual, que puede o no resultar satisfactorio. Se trata de enseñar a emplear estos mecanismos en forma perfecta, permitiendo una utilización plena y placentera.

Esta corriente ha sido muy difundida y está en pleno auge, existiendo gran cantidad de libros y bibliografía que enseñan variedad de técnicas coitales y las formas de aumentar el placer físico durante el acto sexual. Parcializa el significado de la sexualidad.

Esta orientación se restringe al momento del coito. Se sigue así teniendo una visión incompleta e insuficiente del ser humano, de la sexualidad y de la educación sexual.

Concepción Patologista: reduce la enseñanza de la educación sexual a los aspectos problemáticos del ejercicio de la sexualidad, ya sea desde el punto de vista de salud como de lo social. Concede un peso desmedido al análisis y enseñanza de las enfermedades de transmisión sexual, y en muchas oportunidades, exageran las consecuencias de las mismas.

Es común asociar, en forma lineal, sexo, droga y prostitución sin que medie una explicación lógica o racional. No se considera ni el amor, ni el compromiso, ni la responsabilidad personal ni hacia los y las demás. Sexualidad y enfermedad son considerados sinónimos, por lo que, aunque se brinde información correcta sobre infecciones o enfermedades de transmisión sexual, se focaliza en las secuelas de las mismas. Además, no indica formas de prevención, las cuales son anuladas o exageradas.

Asocia sexo con enfermedad, provocando una imagen de temor, displacer y evitación frente a la sexualidad. Esta corriente se vincula fuertemente con la Moralista, ya que juntas sirven para denigrar el uso del sexo placer.

Concepción Pseudo-Integral (denominada integral por Aller Atucha): aunque es denominada originalmente Integral, esta perspectiva debe denominarse “pseudo-integral” ya que también es reduccionista al dejar de lado el componente existencial del hombre, su condición de sujeto socio-histórico- cultural determinado.

Aunque considera al hombre como una unidad bio-psico-social, pretende dar respuestas a todo lo referente a sexualidad humana como verdades absolutas.

Es un avance frente a las otras corrientes ya que, en esta concepción, el hombre no tiene partes olvidadas, separadas, sucias o pecaminosas en sí mismas.

La mayor falla de esta perspectiva para Aller Atucha (1980) es haber dejado de lado la enseñanza de los métodos anticonceptivos y haber generado discusiones técnicas y metodológicas con expertos en planificación familiar.

Promueve la comunicación en la pareja y enseña el valor del placer y del sexo en sí mismo, desmitificando anteriores concepciones. Sin embargo, al igual que la moralista procura educar dando respuestas absolutas e inmodificables.

Si bien la corriente pseudo-integral es más completa que las demás, sigue faltándole un componente esencial: la integración de los valores del individuo, conforme a su cultura y momento socio-histórico.

Concepción Dialógico-Concientizadora (Actualmente denominada Integral)

Surge en los últimos años basada en el empleo de metodologías participativas de enseñanza (técnicas activas) aplicadas a la formación de educadores y orientadores en sexualidad humana. Se basa en las propuestas de Paulo Freire sobre educación horizontal.

Parte del punto de vista de que en el comportamiento sexual humano no existen conductas normales o anormales claramente definidas, sino por el contrario, una

amplia gama de comportamientos variables, válidos y aceptables según situaciones culturales y personales.

Incorpora el componente existencial a la definición de hombre, ser “bio-psico-social” y defiende la elección del comportamiento sexual de cada individuo.

Esta corriente no acepta definiciones rígidas ni comportamientos sexuales determinados como normales o deseados. Las respuestas que se dan a los y las educandos/as están basadas en una búsqueda en conjunto, a través del diálogo y el análisis de los problemas y de las soluciones a cada situación que se presente.

La formación de profesionales aptos para la aplicación en la práctica de esta corriente, se basa en el empleo de talleres vivenciales donde los y las educadores/as son enfrentados con su propia sexualidad y aprenden a entender y respetar el ejercicio de la sexualidad de los otros y las otras.

Esta corriente rescata el placer sexual como un valor en sí mismo y transmite la necesidad de dialogar y concientizar a profesionales, educadores, jóvenes y adultos sobre todos los aspectos vinculados a una sexualidad sana, placentera y responsable.

Propone un profundo respeto al ejercicio individual de la sexualidad, una necesaria responsabilidad en el uso social del sexo y una necesaria revisión de las respuestas esquemáticas y estereotipadas de las demás corrientes.

Desde esta concepción el educador sexual debe ayudar a cada persona a conocerse a sí misma y a comprender la conducta sexual que más le favorece de acuerdo con sus propias creencias y necesidades; y a no desconocer ni violar el respeto por las opiniones de los y las demás.

En ese sentido es que puede pensarse que es una propuesta transdisciplinar que puede incorporar los saberes de todas las ciencias, los valores y las opiniones de todos los y las docentes y alumnos/as en la construcción de un conocimiento que no es definitivo y no es unívoco.

Para Aller Atucha (1991), esta corriente responde a los siguientes principios, los cuales plantea como los rectores del educador sexual:

“La sexualidad es una fuerza positiva y enriquecedora en la vida humana”.

“A cualquier edad del individuo se puede esperar como normal alguna manifestación sexual”.

“Puede asegurarse, con bastante evidencia científica, que no existen consecuencias automáticas inevitables (física o psicológicamente) de cualquier forma de actividad sexual, sino más bien, una amplia gama de resultados”.

“La conducta sexual y sus consecuencias están condicionadas por las características familiares, roles sexuales, experiencias anteriores, culturales y geográficas, más que por el hecho de ofrecer información o instrucción sexual”. “No existe una norma establecida o universalmente consensuada de expresiones o compartimientos sexuales. Las normas varían según los contextos y grupos culturales de pertenencia (clase social, religión, educación y estilo de vida)”. (Citado por Grau, 2014, p. 379)

2.7.3.3. Abordajes de la Educación de La Sexualidad

Desde una perspectiva histórica y global, los programas de educación de la sexualidad implementados se pueden agrupar en cuatro categorías, según el tipo de abordaje que se quiera utilizar. Como se vio previamente existen diversas perspectiva o modelos de educación sexual, en función de los conceptos que una determinada sociedad y cultura tiene de la educación y de la sexualidad.

La UNESCO (2014) propone la siguiente tabla para pensar dichos abordajes o modelos de educación sexual en los distintos países y contextos históricos culturales.

Cuadro 1; *Características de los abordajes de la Educación Integral de la Sexualidad (UNESCO, 2014).*

Características de los abordajes de la Educación Integral de la Sexualidad				
Abordajes	Moralista	Riesgo y Buen Comportamiento	Comprensivo Integral	Desarrollo y Bienestar
Población	Adolescentes y jóvenes	Adolescentes y jóvenes	Niños, niñas, adolescentes y jóvenes	Niños(as), adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores
Duración	Corto y mediano plazo	Corto y mediano plazo	Mediano plazo	Largo plazo. Permanente a lo largo de la vida

Objetivo	Cuidarse	Cuidarse, cuidar, ser responsables	Cuidarse, cuidar, ser responsable y disfrutar	Cuidarse, cuidar, ser responsable, disfrutar, aprender a convivir y contribuir a generar cambio social
Justificación	“Descomposición moral de la sociedad”. Recuperar valores tradicionales	Situación de salud pública. Énfasis en reducir ITS/VIH y embarazos no deseados	Situación de Salud pública: Incrementar bienestar de salud	Fortalecer la educación "fundamental" y otras áreas de desarrollo humano
Enfoque principal	Abstenerse de relaciones sexuales antes del matrimonio: “decir no”; solo abstinencia”.	Evitar problemas de salud. Prestan atención a los anticonceptivos y prácticas sexo seguro. Abstinencia como una opción	Salud integral como bienestar. Derecho a la salud (holístico)	Aprender a Ser (Desarrollo personal dentro de un contexto de desarrollo humano sostenible)
Énfasis en	Lo moral	Prevenir riesgos	Disfrutar la salud como derecho	Autonomía crítica (pensamiento y acción) e interdependencia (empatía y solidaridad)
Orientado a	Desarrollo de cualidades o valores “morales”	Habilidades para el cuidado de la salud	Desarrollo de habilidades para la vida	Desarrollo de competencias
Temas clave	Funcionamiento del cuerpo, valores, enfrentar presión de la pareja y pares. Concepto de “revirginización”. Contenidos basados en la fe	Decisiones, plan de vida, valores, ITS/VIH, embarazo adolescente, métodos anticonceptivos, comunicación efectiva. Cambio comportamientos	Elementos de la categoría anterior. Análisis de temas como la afectividad y el placer, así como el conocimiento y ejercicio de derechos. Enfoque de género, prevención de la violencia basada en el género. Escuelas promotoras de salud, abogacía o advocacy.	Incluye temas de la categoría anterior. El componente de sexualidad se da desde una óptica de derechos Las competencias de "ciudadanía sexual" y otras áreas de desarrollo personal: la participación activa y democrática, la colaboración intergeneracional y el respeto a la diversidad.

Entorno	Escolar y grupos religiosos	Escolar y comunitario	Escolar y comunitario	Escolar, familiar, comunitario (pares, aliados), tecnológico
Evaluación	Posterior a la intervención. Indicadores en actitudes y comportamientos	Pre y post basada en conocimientos y comportamientos deseados. Indicadores biomédicos.	Pre y post basada en conocimientos, actitudes y prácticas en torno a la salud. Indicadores biomédicos.	Por fases, basadas en el logro de competencias deseadas (duras y blandas). Indicadores biomédicos con enfoque ético y de derechos
Manual o currículo específico	Sí	Sí	Sí (por temas)	Sí, (para toda la vida por dominios o competencias a lograr).

Cada sociedad, en función de sus particularidades sociales y culturales en un determinado momento histórico instrumenta distintas modalidades para abordar la educación sexual. A modo de ejemplo, en Europa, la educación sexual está orientada al crecimiento personal, mientras que en Estados Unidos está orientada a la prevención, pues la visión es desde la salud pública y el control de riesgos. En Europa occidental, la sexualidad, dado que emerge y se desarrolla durante la adolescencia, no se percibe como un problema y una amenaza, sino como una valiosa fuente de enriquecimiento personal y esto se refleja en el diseño curricular y en las intervenciones.

2.7.3.4. Breve Historia de la Educación Sexual Integral

“Desde los tímidos esfuerzos iniciales en el seno de las Naciones Unidas en 1951 cuando los representantes de Noruega hablaron por primera vez de planificación familiar, pasando por la Conferencia Mundial de Población de Bucarest en 1974, en que los países participantes se comprometieron a que antes de 1985 hubiese servicios de planificación familiar en todo el mundo (lo que estuvo muy lejos de alcanzarse) y por la de El Cairo en 1994, donde se consagró a la planificación familiar como un componente inseparable de la salud de la mujer, han pasado tan sólo 51 años. En ellos la humanidad ha roto

con las férreas barreras que se oponían a separar el acto procreativo de la sexualidad placentera. Pero solamente en parte se ha cumplido con lo deseado
“(Aller Atucha, 2006, p.1)

Como refiere Aller Atucha, el desarrollo de la educación sexual en el mundo lleva un corto camino de desarrollo formal, pero afortunadamente ha avanzado significativamente, aunque es mucho lo que falta por concretarse y hay avances y contramarchas.

Siguiendo el trabajo de Santiago Zemaitis (2016) “Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud” “se puede decir que los primeros desarrollos en materia de educación sexual en Europa se dieron en los países escandinavos y en Europa Occidental entre las décadas de 1970 y 1980.

Las primeras experiencias de educación sexual en el continente europeo, según lo investigado por Navarro Abal, Torrico Linares y López López (2009), se deben a Suecia.

“En una escuela de niñas se realizó la primera conferencia sobre sexualidad, que fue organizada por la primera mujer médico del país en 1897. Pasaron algunos años, hasta que en 1905 el sindicato Sueco de Profesores solicitó a las autoridades que la educación sexual se entregara en las escuelas. Los médicos estaban preocupados por las altas tasas de enfermedades de transmisión sexual (ETS) que verificaban año a año. Elise Ottensen Jensen funda la Asociación Sueca para la Educación Sexual (RFSU) en 1933 y, es una de las fundadoras de la Federación Internacional de la Paternidad Planificada (IPPF)”. (Alvarado Thimeos, 2015, p.)

La Federación Internacional de la Paternidad Planificada (IPPF) refirió que la educación sexual es un elemento clave en un programa social y económico extensivo para la igualdad y la educación. Junto con la RFSU tuvieron una enorme influencia social y fueron impulsoras de la educación sexual en su país. La RFSU tuvo gran influencia incluso en otros países.

Desde 1956 a través de manuales y normativas Suecia fue convirtiendo la educación sexual en obligatoria. Posteriormente otros países de la región fueron instrumentando sus propuestas, programas y materiales de lectura, pero homologando la educación

sexual a las cuestiones sobre la “planificación familiar” y la anticoncepción como el caso de Polonia, Eslovaquia, República Checa, Varsovia y Turquía.

En Francia el aborto es legal desde 1975; en el año 2001 se modificó la ley ampliando el plazo para llevarlo a cabo hasta las doce semanas y se autorizó la operación en menores sin permiso paterno. También se facilitó el acceso a anticonceptivos y se implantó la educación sexual en los colegios, lo cual no ha evitado que Francia sea el segundo país europeo en número de abortos, tras Reino Unido.

La historia de Italia y de España ha sido más difícil por la fuerte presencia de la Iglesia Católica que ha frenado muchos de los intentos de establecer una educación sexual formal. Recién en los inicios del Siglo XXI han iniciado procesos de educación sexual, que en los últimos años han comenzado a ser más masivos en los colegios, pero aún hay lugares y sectores con fuertes resistencias.

“La historia de la educación sexual (una historia aún no desarrollada como un objeto de estudio sistemático) muestra que parte de las polémicas y las disputas por sus sentidos se desarrollaron sobre la cuestión de los contenidos, las orientaciones y las modalidades de su enseñanza. Siguiendo a Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008) los debates históricos sobre la formación en sexualidad giraron en torno a quién debe impartir ese saber, a qué edad debe iniciarse su educación y cuáles deben ser sus contenidos, ubicándose estos interrogantes en la intersección de fenómenos y transformaciones sociales muy profundas “. (Zemaitis, 2016, p.5)

Alvarado Thimeos (2015) plantea que en América es Canadá uno de los países pioneros, tanto en la implantación de la educación sexual como materia obligatoria en la escuela, y también en instalar un programa universitario para la formación de educadores/as especialistas en sexualidad. Entre los años 1963 y 1984 se implementan diversos programas de educación sexual que generan interesantes debates y conflictos, pero finalmente se llega a un acuerdo en que la educación sexual pasaba a ser materia obligatoria en todos los colegios. Se crean numerosos talleres y cursos de formación para los y las docentes a fin de cualificarlos/as para la tarea encomendada. A partir de 1984 la educación sexual es parte del currículum de formación personal y social oficial de la enseñanza en Canadá.

Distinta suerte ha corrido la historia de la Educación sexual en los Estados Unidos ya que ha estado marcada por dos ideologías totalmente opuestas y enfrentadas permanentemente: por un lado, un período caracterizado por acciones a nivel estatal con apertura hacia una educación sexual positiva, democrática y libre para todos los y las ciudadanos/as; por otro lado, a partir de la década del setenta se introduce un movimiento conservador que prevalece en la actualidad, aunque cada vez con mayor oposición, expresada en la reducción paulatina de los fondos destinados a financiar los programas que expresan esas posturas.

A finales del siglo XIX, en los Estados Unidos con el objetivo de evitar enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados y educar en valores morales, se introduce en diversos estados del país un modelo de educación sexual basado en la prevención.

En la década del sesenta comienza un período que plantea la educación sexual como central para el desarrollo integral de la persona, considera que, si se ofrece una visión positiva de la sexualidad, se eliminarían conductas de riesgo promoviendo a su vez una adecuada salud sexual. Dicho período culmina en 1965 con la implantación de asignaturas específicas de educación sexual en los programas escolares. En esta época, la educación sexual se encontraba claramente apoyada por las administraciones estatales y locales de casi todo el país, siendo recomendada para los y las jóvenes desde comisiones estatales tan importantes como la Population Growth (1971) y las Comissions on Obscenity and Pornography (1970) (Brown, 1981). En 1964, se constituye la principal organización que promueve la educación sexual en los Estados Unidos: la Sex Information and Education Council of the United States (SIECUS), creada según el modelo de la asociación sueca.

“En 1969 se gestaba un movimiento conservador seguido por los gobiernos conservadores y la derecha religiosa del país, promoviendo poderosas campañas buscan: eliminar la educación sexual, ya que, según ellos, contribuía al deterioro moral de la sociedad y al incremento de los riesgos relacionados con la actividad sexual (aumento de los embarazos no deseados, abortos, pornografía infantil, aumento de la paidofilia) y la de difundir el lema «Sólo Abstinencia» como único método para evitar los embarazos no deseados y las enfermedades de transmisión sexual. Busca instaurar un modelo basado en la enseñanza de la moral y en la prevención de los numerosos riesgos asociados

a la libertad sexual". (Boonstra, 2004; Committee on Government Reform, citado por Alvarado Thimeo 2016 p. 43)

Desde 1981, el gobierno de EEUU ha dictado leyes y proporcionado fondos a programas que eduquen para la castidad, para «promover la autodisciplina y otros enfoques prudentes» con respecto al sexo adolescente. Fueron muchas las subvenciones destinadas a estos programas con destino a las iglesias y a los conservadores religiosos de todo el país. Se han invertido aproximadamente ciento treinta y cinco millones de dólares por año, llegando a un total de casi mil millones en programas cuyo único objetivo es enseñar los beneficios sociales, psicológicos y de salud que se pueden lograr mediante la abstinencia sexual. (Alvarado Thimeos, 2015)

El resultado de toda esta campaña en contra de la educación sexual basada en la consigna «Sólo abstinencia», es que ella no funciona (Kempnec, 2004).

Un conjunto de investigaciones científicas ha probado que el enfoque para la educación sexual basado solamente en la abstinencia no ha sido efectivo para evitar embarazos no deseados, ni para proteger a la juventud del VIH y de otras infecciones de transmisión sexual. La llegada de la Administración de George W. Bush reforzó las políticas que atacaban la sexualidad positiva en los Estados Unidos y en el exterior. La mayoría de los currículos basados en la abstinencia que están actualmente en uso, presentan la sexualidad juvenil como algo inmoral y universalmente dañino; algunos llegan al extremo de proporcionar información inexacta. A nivel internacional, los y las representantes de los Estados Unidos han presionado continuamente para la inclusión del lenguaje de la abstinencia en los documentos de las Naciones Unidas, a la vez que minimizan la importancia de los condones en la prevención del VIH. La sociedad civil no ha permanecido indiferente y se han generado iniciativas diversas bajo la forma de organizaciones no gubernamentales, asociaciones de padres, madres y/o docentes interesados en brindar a las y los jóvenes apoyos más eficientes, por la vía de informar adecuadamente y sin prejuicios, acerca de la sexualidad.

Planned Parenthood (PPFA): organización no gubernamental ofrece información integral, científicamente válida a fin de que hombres, mujeres, adolescentes, familias tomen decisiones informadas respecto a su vida sexual. Tiene 86 entidades afiliadas a nivel nacional y que operan localmente en todos los estados de EEUU. Tienen en

funcionamiento más de 825 centros de salud, de acuerdo a las necesidades de las comunidades. El Planned Parenthood Action Fund (Fondo de Acción de Planned Parenthood) es una organización independiente, sin afiliación política ni fines de lucro, formada como el brazo político y defensor de Planned Parenthood Federation of America. Su programa internacional promueve, también, políticas exteriores sólidas en los Estados Unidos que mejoren la salud y el bienestar sexual de personas y familias en todo el mundo.

En la actualidad, a pesar de que el programa “Solo Abstinencia” sigue vigente, diversas investigaciones e intervenciones en salud reproductiva abren espacios para llevar adelante una política de educación sexual que sea efectiva para disminuir los riesgos asociados a la sexualidad juvenil sin protección.

2.7.3.5. Situación Latinoamericana

En América Latina, las discusiones en torno a la educación sexual aparecen a fines del siglo XX y principios del siglo XXI, siendo al igual que en EEUU, la Iglesia un frente importante de oposición que limitaba o restringía el desarrollo de la misma conforme a su peso o poder dentro de cada país.

En México, siguiendo la propuesta de Alvarado Thimeos (2015), los primeros antecedentes respecto a Educación Sexual datan de 1932, asumen el poder gobiernos revolucionarios socialistas y anticlericales y la Secretaría de Educación encabezada por Narciso Bassols, promovió el primer proyecto de educación sexual, para ser impartido a los y las jóvenes de grados superiores incorporando contenidos de historia natural e higiene escolar. México se ponía así a la vanguardia mundial en el tema.

Sin embargo la iglesia católica, en alianza con las familias defensoras de la decencia y la moralidad, lucharon en contra de tal tipo de educación y lo derribaron, constituyendo una Comisión Técnica Consultiva que recomendó que la educación sexual, a partir del tercer año de primaria, se concentrara en “explicar las leyes biológicas que contribuyen al perfeccionamiento de la especie humana” e incluyera en sus programas educativos “las clases de higiene y moral sexual” como obligatorias en las escuelas oficiales y particulares.

Las fuerzas opositoras al proyecto de educación sexual, ganaron tanto espacio público, que promovieron huelgas, con el apoyo de líderes del magisterio. Bassols renunció a la Secretaría de Educación en mayo de 1934.

Los sucesivos gobiernos trataron de restablecer la educación sexual, en el contexto ideológico de una educación impartida por el Estado, que fuera socialista, que excluyera toda doctrina religiosa y combatiera el fanatismo mediante la inculcación de un concepto racional y científico de la sexualidad.

En 1939 se discutió otro proyecto destinado a proporcionar educación sexual en todas las escuelas primarias, públicas y privadas. La oposición conservadora, una vez más no dejó pasar la propuesta.

En el año 1970, el aumento de la población obliga al gobierno a crear un organismo especializado como es el Consejo Nacional de Población (CONAPO). Su misión es la planeación demográfica del país a fin de incluir a la población en los programas de desarrollo económico y social que se formulan en el sector gubernamental. Las metas de dicho organismo contemplaron: “Reducir la tasa de crecimiento anual al 2,5 por ciento para 1980, así como modelar la conducta sexual de los mexicanos en cuanto a la educación sexual y el uso de anticonceptivos” (Segura, L. 2011, citado por Alvarado Thimeos 2015). Surge una interesante coordinación entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el CONAPO. En la Ley Federal de Educación se señala que una de las finalidades de la educación sería concientizar sobre la necesidad de planificación familiar sin menoscabo de la libertad personal. Ayudó a estas decisiones el hecho de que México se convirtió en la segunda nación a nivel mundial con el índice más alto de madres solteras, de acuerdo al informe del Consejo Nacional Técnico de la Educación.

A pesar de la oposición manifestada por la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), la Reforma Educativa de los años setenta, institucionalizó los temas de sexualidad en los planes y programas de estudio en la educación básica.

Una encuesta aplicada en junio del año 1970 por la empresa Gallup y auspiciada por el Instituto Mexicano de Investigación de la Familia y la Población, mostró que el 95 por ciento de las madres apoyaban la educación sexual en las escuelas.

A pesar de los avances logrados, las pugnas subsistieron, forcejeo entre fuerzas sociales que proclaman “por la moral y las buenas costumbres” y fuerzas que, desde una postura progresista, defendieron un modelo básicamente informativo y centrado en la descripción biológica, formando en métodos anticonceptivos, pero con una perspectiva de roles de género heteronormativa rígida y patriarcal.

En la década de los 90 se incluyen temas como la violencia de género, el uso del condón, las enfermedades de transmisión sexual, incluso el SIDA, las adicciones de diverso tipo, la menstruación, la eyaculación, entre otros. En palabras del Secretario de Educación de la época, en su intervención ante el Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual “la educación debe ser capaz de educar para la libertad, y que la formación para la libertad pasa por el conocimiento, manejo, goce y ejercicio responsable de la sexualidad”. (Segura, L., 1997, presentación del “Manual de sexualidad infantil y juvenil”. El nuevo enfoque pretendía terminar con la desigualdad de la mujer, los embarazos precoces, la violencia intrafamiliar, los casos de abuso sexual y las enfermedades de transmisión sexual, todos temas que comenzaban a aparecer en la sociedad mexicana.

Los nuevos libros presentados en el año 2000 para la educación sexual generan ruido ya que los textos proporcionaban información sobre aspectos fundamentales de las relaciones sexuales: el amor, el placer, la homosexualidad y las consecuencias de los embarazos no deseados. Con ello, respondían a las exigencias de la época, a los cambios que se estaban produciendo en el mundo en cuanto a las relaciones entre hombres y mujeres, dejando atrás los roles tradicionales del pasado.

El gobierno del presidente Fox (2000-2006) a pesar de su posición ideológica, no volvió atrás en materia de educación sexual. En este período se reformó la “Ley General de Educación”, que dispuso “que la educación sexual se imparta en todas las etapas escolares y no sólo a partir del quinto año de primaria. Debía incluirse en las pláticas con los y las niños/as desde el primer año de primaria, aunque no se encontrarán en los libros de texto gratuitos. La llegada del nuevo presidente, Felipe Calderón propició la edición de libros nuevos de Formación Cívica y Ética, con apartado de información sexual.

La historia de la educación sexual en México, es la historia de la lucha permanente entre los sectores conservadores que no quieren ver la irresponsabilidad social que significa mantener las niñas, los niños y las/los jóvenes en la ignorancia en el tema

de la sexualidad y los sectores progresistas, abiertos a los derechos y demandas de los y las ciudadanos/as.

“Así, la sexualidad y en especial, la sexualidad juvenil, han sido temas públicos de debates, de tensiones y visiones encontradas entre diferentes grupos y actores sociales (el Estado, la corporación médica, los agentes de la Iglesia Católica, pedagogos, psicólogos evolutivos, psiquiatras, visitadoras sociales, políticos y grupos no hegemónicos como el feminismo, el anarquismo y el socialismo) “. (Zemaitis, 2016, p. 4).

Durante el seminario regional **“La educación sexual integral. Derechos, logros y desafíos en Argentina, América latina y el Caribe “**, que realizó en septiembre del 2011 el Ministerio de Educación, la pedagoga Martha Moyano brindó un panorama de los paradigmas que guiaron la educación sexual en América Latina durante los últimos 30 años. Desde la preocupación por la planificación familiar y el enfoque biologicista, hasta la actualidad en que la ESI se apoya en un enfoque de derechos y la perspectiva de género.

“La educación sexual en América Latina fue iniciada por las organizaciones no gubernamentales y luego se sumaron los ministerios de salud” inició su disertación la psicopedagoga argentina Martha Moyano, ex asesora de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y actualmente consejera del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).

En los años '60, Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México y Venezuela tenían un insuficiente desarrollo en educación sexual. Pero a partir de la Conferencia Mundial de Población y Desarrollo de Bucarest, en 1974 (20 años antes que la de El Cairo), donde los países desarrollados mostraron su preocupación por el gran crecimiento demográfico en las naciones periféricas, se crean los programas de planificación familiar. En ese momento no existía Educación Sexual, sólo los laboratorios daban charlas informativas en las que a las niñas se les indicaban procesos de ciclos ovulatorios y se promocionaban apósitos higiénicos. A partir de Bucarest, los países periféricos comenzaron a tener una incipiente posición hacia la planificación como derecho y no como imposición o control de natalidad. (Moyano, 2011)

Moyano en dicha conferencia destacó también que en esos años en México se creó

el Consejo Nacional de Pobreza y Desarrollo cuya política demográfica favoreció textos para primaria y secundaria sobre educación sexual, con un enfoque típicamente biologicista, centrado en la anatomía y la fisiología de la reproducción y la anticoncepción.

Marcó también el rol de la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional (ASDI) en la transformación de paradigmas, ya que en esos años impulsó un curso sobre educación sexual y desarrollo social al que asistieron las y los pioneros del tema en América Latina y que fue fundamental en la evolución posterior ya que propusieron una visión más abierta, con otros objetivos que no eran sólo hablar sobre anticoncepción o reproducción. De esta experiencia de ASDI surgieron muchos de los grupos de la sociedad civil del continente que promovieron el tema en los años siguientes.

En los '80, comenzaron a tener participación en el tema los ministerios de Salud, lo cual generó controversias en muchos países por la fuerte influencia de la iglesia católica sobre los estados. La iglesia no es un bloque y en algunos casos se podía consensuar y trabajar desde los ministerios. En Brasil y Salvador, por ejemplo, se hicieron acuerdos. Y donde esto no se logró el enfoque de esta época fue moralizante.

En esta década también comenzó a generalizarse, el desarrollo de proyectos de educación en pobreza, con financiamiento de UNFPA y canalizados a través de UNESCO. Dentro de los temas principales de estos proyectos, aparecían educación familiar y sexualidad, aún con sesgo biologicista. Esta fue la tendencia en Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Paraguay, Perú, República Dominicana y Nicaragua.

También en 1980, y sobre la base del trabajo de las organizaciones no gubernamentales y de la Federación Internacional para la Planificación Familiar (IPPF) –fundamental en el apoyo a las ong's- fue creada la Federación Latinoamericana de Sociedades de Sexología y Educación Sexual (FLASSES), que tuvo un rol fundamental en el desarrollo de la sexualidad y la formación de educadoras/es sexuales. El concepto que instaló la FLASSES, y que venía siendo cercenado, era el del placer.

En los 90 apareció la prevención formal del VIH, que implicó una fuerte acción de los

Ministerios de Salud y que éstos ocuparan en cierta forma el rol de los Ministerios de Educación en educación sexual, aunque desde una perspectiva médica e informativa.

Este enfoque preventivo/informativo se focalizó en la transmisión de datos anatómicos y fisiológicos, prevención de la sexualidad (riesgos de embarazo precoz y enfermedades de transmisión sexual –ETS-) y promoción de la higiene sexual. Enfoque que aún hoy sigue presente, según Moyano.

El último enfoque, que es el que se está intentando desarrollar en la actualidad en el continente, es el de la educación sexual integral (ESI), basado en la ciudadanía y los derechos humanos. El paradigma propone una aceptación de la diversidad, la no discriminación y la no exclusión y, si bien hay prevención e información científica, éstas no pueden aislarse del enfoque de derechos y la perspectiva de género.

Es el enfoque que actualmente se está desarrollando en Argentina, Brasil, Colombia, Guatemala, México y Uruguay y que fue fortalecido con la Declaración de México del 2008, en la que por primera vez los ministerios de Educación y Salud del continente acordaron un concepto integral de sexualidad y trabajar intersectorialmente para que en el 2015 se esté aplicando el enfoque en todo el continente y haya servicios amigables para la atención de demandas de derechos vinculados a la sexualidad.

“En América Latina y el Caribe (LAC), los ministros de salud y educación declararon su compromiso hacia el EIS mediante la declaración ministerial "Prevenir con Educación", firmada en 2008. Los gobiernos se comprometieron a asegurar la coordinación interdepartamental y acordaron implementar y reforzar las estrategias multisectoriales de la EIS y la promoción de la salud sexual, incluida la prevención del VIH y otras ITS” (UNESCO, 2015a). El enfoque de la declaración en la colaboración crucial entre los sectores de salud y educación marcó un momento decisivo para el trabajo a nivel de países sobre políticas y contenido de la EIS; servicios de SSR más accesibles para los jóvenes y los vínculos entre esos servicios “. (UNESCO, 2018, p.86)

Según Moyano 2011, en México, Argentina, Brasil, Nicaragua y El Salvador hay programas que traducen la ESI en materias educativas con enfoque de derechos y género, y ciertas políticas favorables a la implementación de la ESI. El 80% tiene además contenidos diseñados sobre el tema, queda por verse si hay una real

decisión política de implementarlos efectivamente. (Moyano M, 2011 citada por Sandra Chaher. Seminario regional. La educación sexual integral. Derechos, logros y desafíos en Argentina, América latina y el Caribe'. Argentina, 2011.)

En Chile, en enero de 2010, se promulgó la Ley 20.418 sobre Regulación de la Fertilidad. Dicha ley incluye que se imparta educación sexual en la enseñanza media en los colegios y que los y las jóvenes puedan acceder a la información y a todos los métodos anticonceptivos, incluida la píldora de emergencia, sin discriminación de ningún tipo.

Los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado debían incluir dentro del ciclo de Enseñanza Media un Programa de Educación Sexual, el cual, según sus principios y valores, incluya contenidos que propendan a una sexualidad responsable e informe de manera completa sobre los diversos métodos anticonceptivos existentes y autorizados. Esto debe hacerse de acuerdo al proyecto educativo, convicciones y creencias de cada establecimiento educacional, en conjunto con los centros de padres y madres y apoderados/as. Respecto a Brasil, Vilela dice que independientemente de lo que se vea en la televisión, la sexualidad sigue siendo en Brasil un tema tabú. Vilela, directora del Instituto Kaplan, una organización especializada en temas de educación sexual con sede en São Paulo, ha coordinado un servicio de educación sexual durante los últimos diez años y recibe más de 2.000 llamadas cada mes, 70 por ciento de las cuales son de adolescentes que hacen consultas acerca de su primera experiencia sexual. Vilela dice que esta gran demanda es una señal clara de que las familias, las escuelas e incluso los médicos no logran comunicarse bien con los y las adolescentes para hablar sobre temas relacionados con la sexualidad. Debido a esto, muchos jóvenes terminan siendo víctimas de su propia ignorancia.

Varios organismos del gobierno de Brasil, especialmente antes del gobierno de Bolsonaro, estuvieron involucrados en proyectos cuyo objetivo era mejorar la salud de los y las jóvenes. Estas iniciativas concentraron sus esfuerzos en capacitar a profesionales de la salud, educadores y trabajadores sociales, de manera que pudieran abordar apropiadamente aquellos temas específicos que deben enfrentar los y las adolescentes. Algunas regiones de Brasil, que gozan de una mejor infraestructura social, como por ejemplo el sur y sudoeste del país, pudieron sacar provecho de esas iniciativas. En el norte y centro-oeste de Brasil, sin embargo, continúan existiendo fuertes obstáculos culturales a la educación sexual, acentuados

actualmente por un gobierno fuertemente vinculado a la religión y con una mentalidad muy machista.

"En algunos lugares, resulta difícil lograr que la educación sexual se convierta en un tema relevante de políticas públicas, y el hecho de que los servicios de salud en tales lugares son por lo general deficientes agrava aún más el problema" dice Ana Sudarí de Lemos Serra, quien trabaja en temas de salud de adolescentes en el Ministerio de Salud de Brasil.

Aunque en una investigación realizada encontraron que los estudiantes prefieren hablar sobre sexualidad con sus familiares y amigos. ("A Voz dos Adolescentes" (La voz de los adolescentes), informe preparado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2002.)

El UNFPA en Uruguay apoya La Comisión de Educación Sexual del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en la incorporación de la educación sexual en el sistema educativo formal.

Creada en marzo de 2006, la Comisión de Educación Sexual tiene el cometido de elaborar un proyecto programático que apunta a la incorporación de la Educación Sexual en el proceso educativo integral de las y los y las alumnos/as, basado en un contexto de Desarrollo, Salud y Derechos que potencie la construcción de ciudadanía.

Como fruto del trabajo de la Comisión, se elabora la propuesta titulada: **"La incorporación de la Educación Sexual en el Sistema Educativo Formal: una propuesta de trabajo"**, que es aprobada por las autoridades del CODICEN.

El CODICEN el 16 de noviembre de 2006, pone en marcha un Programa Nacional de Educación Sexual; con el que comienza a hacerse efectiva la incorporación de la temática al proceso educativo en todos los niveles de la educación formal. A partir de febrero del año 2007, la Comisión de Educación Sexual del CODICEN, de acuerdo con la mencionada Resolución, inicia la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual en los distintos niveles del Sistema Educativo. Desde el año 2007 el Programa recibe el permanente apoyo del UNFPA.

El trabajo con el CODICEN es, desde 2008, parte del Proyecto conjunto de apoyo a las políticas públicas para la reducción de las inequidades de género y generaciones,

liderado conjuntamente con UNIFEM. (Fondo de Población de las Naciones Unidas). Siguiendo lo planteado por UNESCO (2018) la primera edición de las **“Orientaciones técnicas internacionales”** publicada en 2009 permitió integrar la educación en sexualidad en el marco de las respuestas al VIH particularmente. Aunque la prevención del VIH fue y sigue siendo importante, la pertinencia de la educación en sexualidad se aplica también a otros problemas no sólo relacionados con la salud sexual y reproductiva de los y las jóvenes, sino también con su bienestar general y desarrollo personal según demostraron los hechos constatados y la práctica.

Investigaciones posteriores han demostrado el impacto de la educación en sexualidad sobre el comportamiento sexual y la salud poniendo de manifiesto que:

- “La educación en sexualidad tiene efectos positivos, entre ellos un aumento del conocimiento de los jóvenes y una mejora de su actitud en lo que respecta a la salud y los comportamientos sexuales y reproductivos.
- La educación en sexualidad, tanto en la escuela como fuera de ella, no aumenta la actividad sexual, el comportamiento sexual de riesgo o los índices de ITS y VIH.
- Se ha demostrado que los programas que promueven únicamente la abstinencia no tienen ningún efecto en el retraso de la iniciación sexual ni en la reducción de la frecuencia de las relaciones sexuales o el número de parejas sexuales, mientras que los programas que combinan el retraso de la actividad sexual con el uso de preservativos u otros métodos anticonceptivos resultan eficaces.
- Los programas “centrados en el género” tienen una eficacia considerablemente superior a la de los programas que no integran consideraciones de género a la hora de alcanzar resultados en materia de salud como la reducción de los índices de embarazo no deseados o de ITS.
- La educación en sexualidad logra mejores resultados cuando los programas escolares se complementan con la participación de padres y docentes, de los institutos pedagógicos y los servicios de salud pensados para los jóvenes”. (p. 30)

En dicho documento de 2018, UNESCO termina diciendo que:

“Existen evidencias que la educación integral en sexualidad mejora la autoestima y cambia las actitudes. Es decir, al tener mayor información sobre sexualidad, las y los jóvenes expanden sus conocimientos sobre su cuerpo, sus emociones, su salud lo que les permite tomar decisiones informadas y pensadas sobre el tema. En algunos casos las y los adolescentes deciden aplazar su iniciación sexual, en otros acceden a un mayor número de métodos que los protege de embarazos tempranos y/o infecciones de transmisión sexual”. (p.1)

La edición revisada de las “**Orientaciones técnicas internacionales.**” (OPS, OMS; 2018) presenta a la sexualidad desde una perspectiva positiva, al reconocer que la sexualidad integral significa mucho más que una enseñanza sobre la reproducción, los riesgos y las enfermedades. Dicha edición reafirma el lugar que ocupa la educación sexual en el marco de los derechos humanos y la igualdad de género. Asimismo, refleja el aporte de la educación sexual en materia de salud sexual y reproductiva, así como el cumplimiento de los objetivos de la Agenda 2030 en lo relativo a la salud y al bienestar, a la calidad y a la educación inclusiva, la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas.

2.7.3.6. Situación Argentina

Siguiendo las propuestas teóricas de Santiago Zemaitis “**Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud**” de 2016, puede decirse que el Estado Argentino estuvo lejos de proponer una planificación política de largo alcance sobre ES.

Los desarrollos de programas sobre educación sexual o políticas de planificación familiar fueron abordados por entidades privadas y asociaciones de personas particulares desde el área de la psicología y el campo de la medicina. Se desarrollaron en esta línea instituciones como la Asociación Argentina de Protección Familiar (AAPF) en 1968, organización vinculada a la Federación Internacional de Planificación Familiar anteriormente citada. Como parte de las acciones realizadas se brindaban cursos a médicos y educadores sobre planificación familiar y educación sexual y se produjeron materiales y manuales para tal fin como así también la

producción audiovisual sobre anticoncepción y educación sexual para jóvenes y preadolescentes (Aller Atucha, 2006)

Entre las décadas de 1970 y 1980, se fueron desarrollando en el marco de propuestas no gubernamentales, varias instituciones internacionales de estudio e investigación destinadas a la formación de la sexualidad y la salud sexual, en las cuales Argentina ha formado parte. Puede mencionarse por ejemplo la creación en 1975 del Comité Regional de Educación Sexual para América Latina y el Caribe (CRESALC) con el apoyo de la Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional; entidad que tendrá un rol fundamental en la formación de educadores sexuales en la región y en Argentina en particular. Al año siguiente, se funda la Asociación Rosarina de Educación Sexual y Sexología, destinada a la formación de médicos y psicólogos llevando a cabo experiencias en escuelas de la provincia de Santa Fe y que según Gogna, Jones e Ibarlucía en 2011 (citados por Zameiti, 2016), es probablemente la primera institución dedicada específicamente a la educación sexual en el país. A partir del trabajo de las entidades no gubernamentales y de la Federación Internacional para la Planificación Familiar (IPPF) se creó en 1980 la Federación Latinoamericana de Sociedades de Sexología y Educación Sexual (FLASSES) que tomará un rol muy importante en la formación de educadoras/es sexuales (Moyano, 2011). También en ese mismo año se fundó el Centro de Educación Terapia e Investigación en Sexualidad (CETIS), institución privada dedicada durante 20 años a la formación de médicos y psicólogos como especialistas en Sexología clínica, y en 1982 se funda la Sociedad Argentina de Sexualidad Humana (SASH) (hoy la principal asociación sexológica argentina) y en 1983, se creó el Instituto Kinsey de Rosario. (Zameiti, 2016)

La década de 1980, con la vuelta a la democracia, significó un contexto socio político que favoreció la discusión sobre la necesidad y la preocupación de incluir contenidos sobre educación sexual en las escuelas, iniciando así la preocupación del estado por intervenir en la formación sexual que hasta entonces pasaba por la esfera de lo privado, un tema de la familia.

Desde esta década en adelante en Argentina se fueron sucediendo distintos avances legislativos sobre la sexualidad y la vida reproductiva, ya que el análisis de la educación sexual como problemática social en la agenda pública no puede quedar separada de las preocupaciones por la salud sexual y reproductiva (Esquivel, 2010 citado por Zameiti 2016). La propagación del HIV-Sida, como preocupación mundial

moviliza un renovado interés de los gobiernos en la implementación de políticas públicas destinadas a la salud sexual y reproductiva y por ello en el gobierno de Raúl Alfonsín en 1983 se producen algunos avances legales importantes: la ratificación de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de discriminación contra la Mujer de las Naciones Unidas en 1984 o la revocación de medidas que limitaban el control de la natalidad en el año 1986.

En esta década también se produce un cambio paradigmático en la visión jurídica de la infancia. Los niños, niñas y adolescentes dejan de ser objeto de derecho para ser sujetos/as de derechos (1989), a partir de que la ONU sanciona la Convención de los Derechos de niñas y niños, formando parte de ésta todos los países del mundo (con la excepción de Somalia y EEUU). La Convención se incluye en la Constitución Nacional en el Art. 75 pero no se encuentran avances significativos para el sistema educativo en cuanto a la oficialización de propuestas gubernamentales concretas sobre la formación en sexualidad, las cuales quedaron únicamente dentro del campo de la salud, lo que marcó un distanciamiento o falta de articulación entre el ámbito de la educación y el de la salud.

En la década de 1990 había ya un consenso social y político más amplio por parte de los organismos internacionales y los gobiernos en concebir a la salud sexual y la salud reproductiva como derechos de mujeres y varones, como asuntos de Estado.

Esto iniciará el debate nacional sobre las posibilidades de sancionar una ley de educación sexual. Como producto de esta apertura, se evidencian avances muy considerables en materia legislativa, se puede referenciar la reforma de la Carta Magna de 1994 que incorpora a la Constitución Nacional tratados internacionales, y entre ellos la Declaración de los Derechos Humanos en referencia los Derechos Reproductivos y Sexuales. Antes, en 1990, se había sancionado ya La Ley Nacional de SIDA (23.798) donde se indicaba de manera primaria la necesidad de una “educación para la población” como medida básica para evitar la propagación del virus del HIV. Interesa destacar que en su decreto de reglamentación (1.244), en 1991, se especifica que debe “Incorporarse la prevención del SIDA como tema en los programas de enseñanza de los niveles primario, secundario y terciario de educación.

En el ámbito del sistema educativo, durante los gobiernos de Carlos Menem (1989-1999) se incluyeron cuestiones de sexualidad en los Contenidos Básicos Comunes

(CBC) de manera transversal en algunas asignaturas (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Humanidades, Formación Ética y Ciudadana) pero no fueron obligatorios. Debe reconocerse el avance en materia legislativa sobre estos temas a nivel de las jurisdicciones provinciales, plasmado en leyes o normativas específicas sobre educación sexual en varias provincias. La Pampa en 1991, Santa Fé en 1992 Chaco, Corrientes y Mendoza en 1996 y Neuquén 1997, contaron con dispositivos normativos que reglamentaban la política estatal y contemplaban la educación sexual en las escuelas, aunque no se llevasen a la práctica o lo hiciesen de manera muy incipiente y desde perspectivas biologists o patologistas.

Argentina, en cumplimiento de Tratados Internacionales, en 1994 sanciona la Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (25.673).

En el 2003 se aprueba el decreto reglamentario nacional (1.282/2003) que crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. En la ley, dicho Programa tiene entre sus objetivos: “Alcanzar para la población el nivel más elevado de salud sexual y procreación responsable con el fin de que pueda adoptar decisiones libres de discriminación, coacciones o violencia” y “Promover la salud sexual de los adolescentes”, entre otros. Es de destacar que esta ley expresa la necesidad de establecer un trabajo conjunto entre el Ministerio de Salud, el Ministerio de Educación y el de Desarrollo Social y Medio Ambiente sobre acciones referidas a la capacitación de educadores, trabajadores sociales y demás operadores comunitarios, en pos de “Contribuir a la capacitación, perfeccionamiento y actualización de conocimientos básicos, vinculados a la salud sexual y a la procreación responsable en la comunidad educativa”, y de “Promover en la comunidad espacios de reflexión y acción para la aprehensión de conocimientos básicos vinculados a este programa”. Nuevamente, todo lo referido a la salud sexual y reproductiva se volvía estéril sin una articulación con la educación sexual en el sistema educativo (Esquivel, 2010).

Finalmente, en octubre de 2006 se sancionó, luego de tensiones y disputas por su propio contenido e impacto, la **“ley de Educación Sexual Integral”** (ESI). Esta ley y el posterior desarrollo del Programa Nacional de ESI del Ministerio Nacional de Educación, hace obligatoria la enseñanza de la educación sexual en las escuelas de todo el país, desde el nivel inicial hasta las instituciones de formación superior, tanto de gestión estatal como privada.

Zemaitis (2016) plantea que no se trata solo de la sanción normativa, sino de un cambio de paradigma sobre cómo se concibe la sexualidad en el ámbito escolar y en la formación docente, las relaciones entre los géneros y el derecho a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos a recibir educación sexual en el sistema educativo oficial y como proyecto institucional en cada escuela.

La Ley de ESI en su artículo inicial especifica que todos y todas los/as educandos/as tienen derecho a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos. A partir de dicho documento se avanza en la consideración de la diversidad de las familias, el registro de asistencia por orden alfabético (y no ya por sexo: primero los varones y luego las mujeres) como así también la modalidad mixta en las clases de Educación Física, implementada en algunas provincias.

En el nivel secundario se vienen desarrollando avances significativos en materia de juventud, sexualidad y género desde la perspectiva de los derechos. En los Diseños Curriculares de cada uno de los niveles, se puso de manifiesto la noción de transversalidad de la educación sexual desarrollada en el abordaje teórico con orientaciones para cada una de las materias.

“Estas modificaciones se vuelven fundamentales, ya que toda educación es sexual, todo el tiempo se tramitan y disputan sentidos por “lo femenino” y “lo masculino” (Morgade, et.al, op.cit.) La reorganización que se está dando en las escuelas, sus espacios, sus modos de nombrar a los estudiantes, aspectos cruciales que permiten abrir el horizonte hacia una sociedad más respetuosa por las diferencias de los cuerpos y las subjetividades, más democrática y, por tanto, más inclusiva “. (Zemaitis, 2016, p.50)

2.7.4. Educación Sexual Integral

Ya habiendo cimentado históricamente a la educación sexual integral, en este apartado nos detenemos a definirla y a reseñar su estado actual en Argentina, así como también consideraremos los ejes de trabajo planteados en nuestro país.

“La Educación Sexual Integral es parte de una educación completa e indispensable a la que todo ser humano tiene derecho, más allá de adquirir conocimientos, ya que proporciona competencias y habilidades para la vida” (Sandra Carrillo, Coordinadora del Sector Educación de la Oficina de UNESCO, 2016)

La UNESCO, en su publicación de 2014, “**Educación integral de la sexualidad: conceptos, enfoques y competencias**” resume las recomendaciones técnicas internacionales planteando que:

“La sexualidad es parte integral de la vida de las personas, en sus diferentes etapas o edades y en toda su diversidad, además de formar parte de su identidad y facilitar el desarrollo personal y la socialización”. (p.59)

Continua UNESCO (2014) explicando que la sexualidad tiene componentes principales que pueden ser pensados para todos los seres humanos. Dichos componentes son:

- La **Integración - Identidad** que refleja la combinación única de cada sujeto en sus aspectos genéticos, anatómicos o biológicos, fisiológicos, psicológicos, afectivos y sociales, estableciendo la identidad o la visión que cada persona tiene de sí misma.
- La **Motivación - Relación**: fuerza impulsora mediante la cual pensamos, sentimos, nos comunicamos y actuamos en la búsqueda o entrega de amor, afecto, intimidad y/o placer erótico. Es una interacción entre nuestros deseos y nuestros comportamientos, debiendo abrirse espacios para informar, reflexionar y poder expresar y compartir necesidades, sentimientos y pensamientos.
- La **Generación - Reproducción**: base de la función reproductiva del ser humano, protege a la especie manteniéndose a través del tiempo. Función que actualmente es opcional y está asociada a la capacidad física, la voluntad personal y al ejercicio de los derechos, por el uso de las nuevas tecnologías.

Como ya expresamos, la educación de la sexualidad se da en diferentes ambientes e instituciones sociales de aprendizaje (familia, escuela, etc.) y cada una de esas instituciones debe promover una educación de la sexualidad que fortalezca las capacidades de las personas para entender, analizar, elegir y actuar satisfaciendo sus necesidades cognitivas, afectivas, físicas y sociales relacionadas con la

sexualidad según su etapa de vida.

La educación sexual debe ser un proceso flexible, ofreciendo la oportunidad de contribuir a cuestionar y cambiar las normas que hacen infelices o que son injustas desde una perspectiva ética y de derechos.

Según refiere UNESCO (2014). el Relator Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación en 2010 fundamentó, con base en las normas internacionales de derechos humanos, la importancia de la educación sexual con un enfoque integral y consideró que debe trascender lo reproductivo e incluir, conforme a la edad, contenidos relacionados con el placer, el erotismo y el disfrute de la sexualidad. Insistió en la importancia de que la educación de la sexualidad se inicie tempranamente, con una sólida perspectiva de género que comprenda a las mujeres y a los hombres en relaciones igualitarias, y que preste atención a la diversidad sexual.

La UNESCO fomenta el diseño y desarrollo de currículos efectivos, cuyos contenidos deben brindarse según la edad, libres de prejuicios, accesibles cultural y científicamente y con un profundo carácter humanista. La educación de la sexualidad debería proporcionar información rigurosa sobre sexualidad humana; ofrecer la oportunidad de explorar valores, actitudes y normas (personales, familiares, comunitarias y las de los grupos de pares) respecto del comportamiento sexual, la salud, los comportamientos de riesgo y la toma de decisiones; inspirada en principios de aceptación, respeto, igualdad entre los géneros, derechos humanos y equidad. Debe promover la adquisición de habilidades en materia de toma de decisiones, asertividad, comunicaciones, negociación y rechazo, ayudando a construir relaciones interpersonales más saludables y gratificantes; debe orientar a las personas a asumir las responsabilidades de sus propios actos, así como estimular un comportamiento solidario y empático hacia otras personas.

Siguiendo con UNESCO (2014) La Educación de la Sexualidad debe preparar para enfrentarse a incidentes que involucren una actividad sexual prematura, no deseada o coercitiva; así como la práctica de sexo más seguro, incluyendo el uso correcto y sistemático de preservativos y anticonceptivos.

“Para lograr los elementos señalados se deben trabajar una serie de conceptos claves como: relaciones interpersonales, valores, actitudes y competencias, la

cultura, la sociedad y el derecho, el desarrollo humano, el comportamiento sexual (o ciudadanía sexual) y la salud sexual (incluyendo el placer), la salud reproductiva, el análisis de género, la prevención de la violencia y la valoración de la diversidad, entre otros. También debe contribuir a cerrar la brecha entre la información y los comportamientos, especialmente los relacionados al autocuidado y el acceso a servicios.” (UNESCO, 2014, p. 60).

Más adelante la misma UNESCO (2014) plantea la necesidad de que la Educación Sexual desarrolle competencias tomando como bases conceptuales los cuatro pilares de la educación presentados en el Informe Delors (1996) aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, a los que incorpora los saberes de la educación identificados por Morin, y con dicha base desarrollar nuevas actitudes y prácticas orientadas al cumplimiento eficaz de dicha meta, generar competencias.

“La complejidad de adquirir diferentes competencias radica en llevar los conocimientos y su adaptabilidad a un plano de respuesta que haga frente a los cambios sociales, y que trascienda la frontera de lo cognitivo para hacer intervenir las dimensiones sociales, comunicativas y afectivas. Con esto se busca que los estudiantes se transformen en ciudadanos activos y creativos frente a los diferentes desafíos que les esperan, y sean solidarios y responsables con su entorno” (UNESCO, 2014, p.1)

El objetivo de este documento es comprender que la sexualidad es parte integral de la vida de las personas (en sus diferentes etapas o edades, y en toda su diversidad), y que contribuye al desarrollo de su identidad y, por lo tanto, a su desarrollo social. Se trata de capacidades más que de contenidos, las que deben desarrollarse en forma interdisciplinaria y de manera progresiva para que las personas actúen de forma responsable respecto a ellas mismas y con los demás. (UNESCO 2014)

“Todos los y las jóvenes tendrán que tomar algún día decisiones cruciales sobre su salud sexual y reproductiva. Sin embargo, las investigaciones revelan que la mayoría de los adolescentes carecen de los conocimientos necesarios para tomar estas decisiones de manera responsable, por lo que son vulnerables a la coacción, las infecciones de transmisión sexual y los embarazos no deseados. “(OPS, OMS Y WAS; 2016, p. 6)

2.7.4.1. Teorías del Cambio de las Iniciativas de Educación Integral de la Sexualidad

La teoría del cambio (TDC) es un recurso metodológico que facilita a las personas los procesos de diseño, implementación, monitoreo y evaluación de iniciativas. La TDC muestra gráficamente la trayectoria de cambios que se busca promover con las actividades que se llevan a cabo para conseguir los resultados esperados.

El documento que plantea esta propuesta surge de la participación de 48 representantes de gobierno, sociedad civil y del Fondo de Población de las Naciones Unidas de 12 países de la región de América Latina y el Caribe en un taller de tres días realizado en junio de 2016 en la Ciudad de México. La organización de dicha actividad surge desde la Internacional Women's Health Coalition y llevada a cabo por la red Democracia y Sexualidad y el apoyo del fondo de Población de Naciones Unidas. La coordinadora del proyecto fue la Profesora Elvia Vargas Trujillo de la Universidad de los Andes (Colombia).

Partiendo de que la EIS contribuye a lograr varias de las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y de algunas de las medidas prioritarias del Consenso de Montevideo. La TDC contribuye a que quienes toman decisiones a nivel nacional incorporen la EIS en los planes que definen para implementar esos acuerdos. La Agenda 2030 Los ODS son un acuerdo global y un plan de 15 años sobre las prioridades para el desarrollo. Aunque la EIS no está mencionada explícitamente en los ODS, la TDC muestra cómo su implementación contribuye a alcanzar varias de las metas de este acuerdo global, entre otras:

- Disminuir la incidencia de VIH (meta 3.3).
- Ampliar el acceso a educación e información sobre servicios de salud sexual y reproductiva (metas 3.7 y 5.6).
- Asegurar que niñas y niños completen la educación básica (meta 4.1)
- Fomentar conocimientos y habilidades para promover el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la equidad de género, la paz y la no violencia, la ciudadanía y la valoración positiva de la diversidad cultural (meta 4.7).

- Eliminar la violencia hacia las niñas y las mujeres (meta 5.2), al igual que las prácticas que las ponen en riesgo como el matrimonio forzado o a una edad temprana (meta 5.3).

El Consenso de Montevideo fue un acuerdo histórico en el cual los países de América Latina y El Caribe se comprometieron a defender los derechos sexuales de sus ciudadanos, incluyendo el acceso a la EIS, los servicios integrados para adolescentes y jóvenes y el aborto seguro. La medida prioritaria (MP) #11 establece que los Estados deben asegurar la efectiva implementación de programas de EIS. La TDC muestra que la EIS facilita el cumplimiento de otras medidas prioritarias, por ejemplo:

- La participación efectiva de adolescentes y jóvenes en el debate público y en la toma de decisiones de asuntos que les conciernen (MP 8).

- El acceso a educación y servicios de salud sexual y salud reproductiva (MP 12 y 14), la prevención del embarazo no planeado y del aborto inseguro entre niñas y adolescentes, así como mantener a las madres en el sistema escolar (MP 13 y 14)

2.7.4.2. ESI en Argentina

En Argentina la sanción de la Ley nacional 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) en 2006 oficializó la presencia de la educación sexual en las escuelas al mismo tiempo que permitió reponer en su abordaje algunos de los aportes construidos desde los estudios de género y feminismos.

“Podría entenderse a la ESI como el resultado de la convergencia entre la lucha de movimientos feministas y socio-sexuales y la decisión política de acompañar dichas demandas desde el poder legislativo y ejecutivo”. (Severino, M y Dappello, V, 2019, p.1)

En nuestro país, la legislación vigente define a la ESI (Educación Sexual Integral) como el espacio sistemático de enseñanza-aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad

y de los derechos de los niños, las niñas y los y las jóvenes. Comprende contenidos de distintas áreas y/o disciplinas, y considera situaciones de la vida cotidiana del aula y de la escuela, así como sus formas de organización. Responde a las etapas del desarrollo de las alumnas y de los alumnos. Se incluye en el proyecto educativo de la escuela. Promueve el trabajo articulado con centros de salud, organizaciones sociales y familias. (Ley nacional N°26150, 2006)

La ESI es una obligación del Estado Nacional y de los Estados Provinciales tal como lo establece la Ley 26.150, y es un derecho de niñas, niños y adolescentes, de todas las escuelas del país, privadas, estatales, confesionales o laicas, de nivel inicial, primario, secundario y para la educación superior.

La Ley en su art. 5 permite que cada comunidad educativa incluya en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros.

“La negociaciones y pujas que rodearon la sanción de la ley nacional implicaron la realización de concesiones, entre ellas la perspectiva de género y el polémico artículo 5 de la ley que permite a las instituciones educativas adecuar los contenidos de la ley a su ideario institucional. La mención explícita a la perspectiva de género aparecerá de forma escueta en los objetivos del programa. Así, en su formulación teórica se explicita que el cuidado, la valoración de la afectividad, la protección de derechos, la perspectiva de género y el reconocimiento de la diversidad sexual constituyen sus ejes centrales.” (Severino, M. y Dappello, V., 2016, p.7)

La concepción de integralidad como explicitamos remite, entre otras cosas, a que no sólo debe transmitirse información pertinente y actualizada sobre sexualidad, sino que fundamentalmente deben promoverse competencias y capacidades que permitan a los alumnos y las alumnas emplear críticamente esa información, para un ejercicio informado y consciente de la misma, acompañando de esta manera su desarrollo integral.

En el presente trabajo consideramos a la institución educativa secundaria, que es la definida en la ley 26206 (2006) establece en su artículo 122:

“La institución educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución “.

En relación al nivel secundario, ya fue explicitado previamente por ser el contexto educativo formal en que se realizará nuestra investigación, se recuerda que es una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria. Tiene diversas modalidades y orientaciones, pero en todas debe preparar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

Dentro de este marco regulatorio la Educación Sexual Integral en la Argentina, en la “Serie Cuadernos de ESI Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria I, Contenido y Propuestas para el aula” refiere:

“En las instituciones educativas de nivel secundario, la Educación Sexual Integral debe constituir un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que articule contenidos de diversas áreas curriculares con los Lineamientos de la ESI, adecuados a las edades de adolescentes y jóvenes, abordados de manera transversal y en espacios específicos. Incluye el desarrollo de saberes y habilidades para el conocimiento y cuidado del propio cuerpo; la valoración de las emociones y de los sentimientos en las relaciones interpersonales; el fomento de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida, la integridad y las diferencias entre las personas; y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad. También promueve el trabajo articulado con las familias, los centros de salud y las organizaciones sociales “. (2010, p.12)

Siguiendo lo propuesto por Marina, M (2014). Los ejes de la ESI, Educación Sexual Integral son cinco y permiten un abordaje integral de todas las dimensiones humanas.

Aunque cada eje es considerado por separado con fines didácticos, en la práctica educativa estas perspectivas se encuentran interrelacionadas. Estos ejes son:

Reconocer la perspectiva de género

Ya hemos comentado a lo largo del trabajo sobre esta perspectiva. De manera simplificada, puede decirse que es un modo de ver la realidad y las relaciones entre los varones y las mujeres. El género está vinculado con la construcción social de la masculinidad y la femineidad, esto significa que las personas a partir de la diferencia sexual aprenden a ser varones y mujeres. Estas relaciones, en tanto sociales, están mediadas por cuestiones de poder, y la distribución de ese poder pone en desventaja a las mujeres por vivir en una sociedad patriarcal. Esto suele generar situaciones de vulneración de derechos, violencia de género u otras desigualdades sociales.

Este es uno de sus ejes que ha tomado mayor visibilidad y generado mayores confrontaciones, Por un lado, algunas agrupaciones religiosas que no acordaban con este posicionamiento y por el otro movimientos feministas y socio-sexuales que demandaron su incorporación en la enseñanza escolar en tanto devela relaciones desiguales entre géneros, permitiendo desarmar prácticas discriminatorias y sexistas derivadas de una sociedad androcéntrica, patriarcal y heteronormativa.

“Esta demanda se da en el marco de problemáticas que atraviesan a la esfera pública en la actualidad, como los femicidios que dieron lugar al movimiento “Ni una menos”, además de luchas que cobraron mayor visibilidad en los últimos años como la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. De esta manera, la ESI se fue constituyendo en una demanda social con fuerte presencia en las calles y en los debates públicos (Lynn, 2018 citado por Severino y Dapello 2016, p. 9).

Para la ESI según Marina (2014), los irrenunciables del eje “Reconocer la perspectiva de género” son:

- Considerar al género como una categoría relacional que abarca a las mujeres y a los varones.
- Reconocer la diferencia sexual entre unas y otros.
- Analizar las desigualdades entre hombres y mujeres.
- Problematizar las concepciones rígidas sobre lo considerado exclusivamente masculino o exclusivamente femenino identificando prejuicios y estereotipos de género y las consecuencias negativas que provocan a mujeres y varones.

- Incorporar el concepto de igualdad de género para abordar las desigualdades y hacer realidad la igualdad de todas las personas independientemente de su género. (Marina, M., 2014)

Respetar la diversidad Sexual

Las personas son todas distintas, y esta singularidad abarca el modo en que cada ser humano piensa, siente, cree, actúa y vive su sexualidad. Esta concepción humana, lejos de entenderse como una dificultad, posibilita el enriquecimiento de la experiencia social. Bajo este eje se propone valorar las múltiples diferencias, como instancia superadora del concepto de tolerancia. El respeto a la diversidad implica el reconocimiento a las identidades sexuales trans y a las distintas variaciones en la orientación y expresión de la sexualidad.

“Respecto del enfoque de diversidad sexual, Val Flores (2015) discute las implicancias políticas que supone su asunción en la ESI. Sostiene que no es posible des-heterosexualizar la pedagogía enseñando “la diversidad” puesto que no rompe con el régimen de inteligibilidad heterosexual, sino que lo diverso es lo distinto, lo otro de la cis-heterosexualidad que sigue operando como norma. En sus propias palabras: “La diversidad es un aparato discursivo que nos hace hablar en ciertos términos, que borra, des nombra y diluye las operatorias de la norma. Su retórica nos instala en una epistemología neoliberal y colonial, en la que la compasión, la tolerancia, el respeto, la simpatía, constituyen fórmulas medulares de su prédica victimizante y paternalista”. (Flores, 2015 citada por Severino, M. y Dappello, V., 2016, p.7)

Para la ESI según Marina (2014), los *irrenunciables* del eje “Respetar la diversidad” son:

- Rescatar el significado profundo de convivir en una sociedad plural y poner en valor la diversidad.
- Cuestionar la “presunción de heterosexualidad”.
- Respetar la identidad de género y la orientación sexual de todas las personas.
- Rechazar la violencia y la estigmatización por orientación sexual e identidad de género ya que no puede haber silencio pedagógico frente a la discriminación de cualquier tipo. (Marina, M., 2014)

Valorar la afectividad

Este eje busca reivindicar el lugar que ocupan las emociones y sentimientos en el aprendizaje, y contribuir al desarrollo de capacidades afectivas como la empatía, la solidaridad y el respeto. Este punto es central para la educación emocional, a fin de concebir el afecto y el cuidado desde el marco de una visión del respeto hacia los derechos de todas y todos. Este marco cobra mayor relevancia a la hora de trabajar los celos en las relaciones de pareja o el derecho a decidir sobre el propio cuerpo.

Para la ESI según Marina (2014), los irrenunciables del eje “Valorar la afectividad” son:

- Tener en cuenta que las emociones y sentimientos están presentes en toda interacción humana.
- Considerar que la afectividad puede contribuir al encuentro o desencuentro con los/as otros/as que interactuamos cotidianamente.
- Generar las condiciones para que todos/as puedan expresar sus puntos de vista respetando las diferencias, sin anular las tensiones y conflictos presentes en los vínculos.
- Respetar la intimidad propia y ajena.
- Rechazar toda manifestación coercitiva del afecto, y al abuso y violencia de género y sexual. (Marina, M., 2014)

Ejercer nuestros derechos

Niños, niñas y adolescentes son sujetos/as de derecho, con plena capacidad para participar, hacer oír su voz y no sufrir ningún tipo de discriminación, debiendo las personas adultas y al Estado ser garantes de sus derechos. La relación que se da entre personas adultas y niños, niñas y adolescentes es asimétrica, por lo que hace falta construir lugares de autoridad desde el respeto de los derechos.

Esto implica tomar en cuenta a niños, niñas y adolescentes en la construcción de las normas, favorecer el diálogo y la escucha, y establecer sanciones que no vulneren sus derechos.

Para la ESI según Marina (2014), los irrenunciables del eje “Ejercer nuestros derechos” son:

- Considerar que la ESI no es un hecho aislado, sino que se inscribe en un marco de políticas públicas relacionadas con la inclusión, la igualdad y el ejercicio de los derechos.
- Propiciar el enfoque de derechos vinculados con las infancias y las adolescencias.

- Rescatar el papel fundamental de los/as docentes y de todo el personal de la escuela como garantes de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
- Generar las condiciones institucionales para el efectivo cumplimiento de los derechos tanto de niños, niñas y adolescentes como también de los/as docentes y de toda persona adulta de la comunidad educativa.
- Promover aprendizajes vinculados con la defensa y el ejercicio de los derechos. (Marina, M., 2014)

Cuidar el cuerpo y la salud

Las nociones sobre qué es y cómo se vive el cuerpo y cómo se cuida la salud incluyen la dimensión biológica, al igual que los significados y valoraciones que se le otorgan en cada sociedad y en cada momento histórico. Esto abarca la influencia del contexto histórico, la cultura, la condición social, la forma de cuidarlo y de valorarlo, y las concepciones sobre el sexo y el género que prevalecen en la sociedad de la que se forma parte. Desde la ESI se plantea trabajar sobre un concepto amplio de salud, no solo como ausencia de enfermedad, sino también incluyendo aspectos psicológicos, sociales y culturales. Para ello es necesario que cuando en la escuela se trabaje el eje “Cuidado del cuerpo y la salud”, se incorporen otras dimensiones además de la biológica, como la historia personal, los discursos científicos, los derechos humanos, las ofertas de los medios masivos de comunicación y la representación de los cuerpos a través de las distintas manifestaciones artísticas. Es importante propiciar la reflexión crítica sobre los modelos y los mensajes de belleza que circulan en nuestra sociedad y que pueden influir negativamente en la autoestima y en los vínculos interpersonales, promoviendo la desnaturalización de los prejuicios y los estereotipos vinculados con el cuerpo y la salud. De esta forma, valorar positivamente el cuerpo, reconociendo que la sexualidad y el cuerpo también se vinculan con el disfrute y el placer.

Para la ESI según Marina (2014), los irrenunciables del eje “Eje Cuidar el cuerpo y la salud” son:

- Reconocer que el cuerpo sexuado y la salud no abarcan sólo la dimensión biológica.
- Reflexionar críticamente sobre las representaciones sobre el cuerpo y la salud que se tiene en la escuela y en la sociedad.
- Trabajar el cuerpo desde distintas disciplinas por ejemplo el arte, la educación física, los medios de comunicación, etc.
- Abordar la salud desde un enfoque que enfatice la salud como derecho.

- Problematizar y reflexionar sobre los estereotipos de belleza para varones y mujeres.
- Propiciar el (auto) cuidado del cuerpo y la promoción de la salud. (Marina, M., 2014)

La consideración de estos ejes es importante para el presente trabajo porque inicialmente constituyeron los marcos referenciales para la instrumentación y elección de los estímulos que se proponían en la etnografía virtual para elicitación de las respuestas y la participación de las alumnas y los alumnos y las y los docentes.

“No obstante sus limitaciones, la ESI como política de Estado vino a proponer una transformación profunda no sólo en términos de contenidos sino en la producción histórica de corporalidades y subjetividades generizadas. Esto se debe, no sólo a la lucha histórica de los movimientos socio-sexuales y feministas que generaron condiciones para su sanción, sino a las múltiples interpelaciones, cuestionamientos y aportes que le fueron realizando a la ley, lineamientos y materiales. Algunos de ellos son: la actualización de los contenidos de la ESI con perspectiva de género y diversidad sexual para trabajar en contra de la patologización de las identidades no binarias; un mayor trabajo en torno a la violencia machista, la crítica a la heteronormatividad y la lucha en la adquisición de derechos como el aborto en los lineamientos curriculares y el artículo cinco de la ley, entendiendo que a través de él se avala que las iglesias interfieran y desvirtúe lo propuesto en la ESI”. (Severino, M. y Dappello, V., 2016, p.8)

2.7.4.3. Educación Sexual Integral. Proyecciones

Resulta importante reseñar lo que la UNESCO en 2018 plantea respecto a la Educación Sexual Integral en su trabajo **“Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación Sexual. Un enfoque basado en la evidencia”**.

Según este trabajo, se entiende que las orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad:

“son una herramienta técnica en la que se presenta la base empírica y la

justificación para impartir educación integral en sexualidad (EIS) a los jóvenes con miras a alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible a nivel mundial. En las Orientaciones se definen las características de los programas eficaces en materia de educación integral en sexualidad; se recomiendan temas esenciales y objetivos de aprendizaje que deberían abarcarse en los planes de estudios de EIS para todos los educandos; y se exponen sucintamente enfoques para la planificación, la ejecución y el seguimiento de programas en ese ámbito “. (p.1)

La publicación de estas orientaciones y las investigaciones que lo respaldan, tienen por objeto brindar asistencia a los y las responsables de elaborar planes de estudios en relación a la EIS que sean apropiados para su contexto socio- cultural, también aporta medidas eficaces para su puesta en práctica y seguimiento. Además, es un recurso para la promoción de la salud y el bienestar de los y las jóvenes.

Esta edición revisada, tiene sus bases en el documento original publicado en 2009, el cual se ha examinado y actualizado para integrar los datos más recientes y la experiencia adquirida en la ejecución de programas de educación en sexualidad en diferentes contextos educativos. Los conceptos clave, temas y objetivos de aprendizaje que figuran en la publicación han sido mejorados y ampliados buscando identificar un mayor entendimiento de la pertinencia e importancia de la EIS para el desarrollo sano y el bienestar general de las/los jóvenes.

“Basada en la última evidencia científica, las Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad reafirman la posición de la educación en sexualidad dentro de un marco de derechos humanos y equidad de género”, afirmó la directora general de la UNESCO, Audrey Azoulay. (UNESCO, 2018, p.1)

En las Orientaciones revisadas, se presenta la sexualidad desde una perspectiva positiva, reconociendo que la EIS es más que la educación sobre reproducción, riesgos y enfermedades. Se reafirma la posición de la educación sexual dentro de un marco de derechos humanos e igualdad de género, y se pone de relieve su contribución para la consecución de varios Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente los Objetivos 3, 4 y 5, relativos a la vida sana y el bienestar de todos, la educación de calidad para todos, y el logro de la igualdad de género, respectivamente.

“Promueve un aprendizaje estructurado sobre sexualidad y relaciones en una manera positiva y centrada en el interés superior de las personas jóvenes. Mediante la delimitación de los elementos esenciales que componen a los programas de educación en sexualidad efectivos, las Orientaciones permiten a las autoridades de cada país diseñar un currículo integral que tenga un impacto positivo en la salud y el bienestar de las personas jóvenes”. (UNESCO, 2018, p.1)

Esta publicación muestra que existen pruebas significativas del impacto de la Educación en sexualidad sobre el comportamiento sexual y la salud de las/los adolescentes permitiendo:

Aumento del conocimiento, que mejora su actitud en lo que respecta a la salud y los comportamientos sexuales y reproductivos.

Desmitifica al afirmar que no hay un aumento, por culpa de la educación sexual formal o no formal, de la actividad sexual, el comportamiento sexual de riesgo o los índices de ITS y VIH. Por el contrario, las investigaciones demuestran que casi todos los programas de educación en sexualidad que han sido estudiados aumentan el conocimiento acerca de los diferentes aspectos de la sexualidad y sobre el riesgo de embarazo o de infección por el VIH y otras ITS.

También permite comprender que los programas que promueven la abstinencia no tienen ningún efecto en el retraso de la iniciación sexual, ni en la reducción de la frecuencia de las relaciones sexuales o el número de parejas sexuales, mientras que los programas que combinan el retraso de la actividad sexual con el uso de preservativos u otros métodos anticonceptivos resultan eficaces.

Finalmente explicita que los programas centrados en el género tienen una eficacia mayor a la de los programas que no integran consideraciones de género, a la hora de obtener mejores resultados en materia de salud y en la reducción de los índices de embarazos no deseados o de ITS.

Con EIS se logra mejores resultados cuando los programas escolares se complementan con servicios de salud pensados para los y las jóvenes e integran la participación de padres, madres y docentes.

Siguiendo lo que plantea UNESCO (2018) puede decirse que la evidencia disponible sobre la EIS ha aumentado en la última década, pero existen áreas que requieren

más atención y por tanto mayor investigación (UNESCO 2016c; UNESCO, 2009). Entre ellas podemos mencionar el potencial, que profesionales y expertos en sexualidad, creen que tiene la EIS para contribuir a mejorar la salud a largo plazo, reducir la violencia de género y en la pareja íntima, reducir la discriminación y aumentar normas de género equitativas. También respecto a la capacidad que los programas de EIS aportan a los y las jóvenes en relación a abogar por sus propios derechos.

Existen escasos trabajos de investigación sobre los programas de EIS y su impacto, en todo el mundo particularmente en los países de ingresos bajos y medianos.

“Las evaluaciones de la evidencia deberían incluir una evaluación integral holística, incluidos los procesos formales y participativos, cualitativos y cuantitativos, para esclarecer los factores e implicaciones contextuales y de implementación. También se necesitan más evaluaciones controladas y aleatorias de mayor calidad de los programas de EIS en países de ingresos bajos y medianos para poner a prueba programas de componentes múltiples (aquellos que tengan componentes escolares y comunitarios) “. (UNESCO,2018, p. 33)

Se deben realizar más estudios sobre la eficacia del diseño e implementación de currículos, incluidos la eficacia de los y las docentes y los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes.

Se tiene una información limitada sobre el impacto de la EIS en currículos de grupos marginales, incluidos los y las jóvenes con discapacidad física o cognitiva, los y las jóvenes que viven con el VIH y las personas jóvenes LGBTIQ+.

Se requiere, con urgencia, evaluaciones sistemáticas de estudios que muestren la prevención de la violencia como un componente o característica clave, por la correlación entre la violencia en la pareja íntima y el VIH y los efectos negativos de por vida de la violencia contra los y las niños/as.

Se requieren estudios longitudinales sobre la eficacia a largo plazo de la EIS en los resultados de salud sexual y reproductiva, también se debe generar evidencia que demuestre el vínculo entre el potencial de generación de demanda de la EIS y la prestación de servicios y productos de SSR orientados a los y las jóvenes. (UNESCO

2018)

Como se puede comprender por lo expuesto hay mucho escrito y mucho establecido en relación a la Educación Sexual, pero queda mucho por ser investigado y descubierto y la presente Tesis pretende aportar algunos conocimientos novedosos sobre la temática, no solo en cuanto a la temática en sí, la Educación Sexual, sino también en relación a una metodología de investigación que permite apreciar aspectos cualitativos, la etnografía virtual.

2.7.5. Satisfacción Vital

En este apartado realizamos una breve reseña del concepto de satisfacción vital, deteniéndonos en las distintas definiciones posibles del mismo.

La mayoría de los conceptos que se utilizarán en el presente apartado, tienen su origen en el enfoque teórico denominado psicología positiva.

Esta perspectiva de la psicología, se inicia a fines del siglo XX, ante la necesidad cada vez más sentida en la comunidad psicológica científica de correr el foco de la mirada de lo patológico en el ser humano y comenzar a centrar la investigación en el estudio de los aspectos positivos del mismo. (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), se centra en el estudio y desarrollo de las competencias y cualidades positivas del ser humano, teniendo como objetivo mejorar la calidad de vida, promover la salud mental positiva (Diener, 2000; Larson, 2000) y prevenir la aparición de trastornos mentales y patologías (Vera, 2006).

Uno de sus más importantes precursores, Martin Seligman, fue quien comprendió las circunstancias históricas y sociales de su época y la creciente necesidad de profundizar en análisis exhaustivo sobre el bienestar, su promoción y aplicación en diferentes campos.

“la psicología positiva se centra en el significado de los momentos felices e infelices, el tapiz que tejen, y las fortalezas y virtudes que manifiestan y que otorgan una calidad determinada a la vida”. (Seligman, 2003, p.23)

La psicología positiva no minimiza la importancia del conocimiento y tratamiento de las patologías, pero propone una psicología equilibrada, en la cual se tenga conocimiento y herramientas para mejorar lo doloroso, para cultivar lo que más se valora del individuo y fortalecer lo que es bueno en sus vidas

Seligman, Steen, Park y Peterson (2005) plantean que los descubrimientos en psicología positiva no pretenden reemplazar, sino completar los descubrimientos acerca del sufrimiento humano, debilidad y desorden, para lograr una comprensión más completa, simétrica y científica de la experiencia humana, creyendo que una ciencia y práctica completa en psicología debe incluir una comprensión de sufrimiento y felicidad, así como también, de su interacción.

La comprensión de la utilidad de las emociones positivas permitiría prevenir y reducir la intensidad y duración de enfermedades, como también alcanzar niveles elevados de bienestar subjetivo (Lyubomirsky, King y Diener, 2005).

Las propuestas de la Psicología Positiva ofrecen la oportunidad de reorientar y reconstruir ciertas concepciones o perspectivas psicológicas, en especial aquellas relacionadas con el quehacer en el campo clínico, vinculado con el logro de la salud y las adaptaciones a contextos sociales y culturales (Maddux, 2002). Este paradigma propone superar una ideología hegemónica, rechazando:

- La patologización de los comportamientos humanos en tanto se diferencia o distancian de un supuesto término medio considerado normal.
- La consideración de los denominados trastornos o enfermedades psicopatológicas sólo en términos de su dimensión subjetiva y personal, desvinculados de los aspectos tanto biológicos como sociales y culturales que los constituyen (dimensión subjetiva).
- La importancia otorgada a la comprensión y explicación de las debilidades y carencias personales (faltas o fallas) en detrimento de la consideración de las capacidades y posibilidades que todos los y las seres humanos/as poseen en algún grado o medida.

Los conceptos de calidad de vida (C. V.), bienestar subjetivo (B. S.), satisfacción vital (S. V.) y felicidad, son característicos de este enfoque (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999; Diener, 1994; Diener, 1998; Avia y Vásquez, 1998, Barrientos 2005).

La calidad de vida es un concepto polisémico, habiendo sido definido en psicología

de modos tan distintos como bienestar subjetivo, felicidad, satisfacción y, aunque éstos tienen distintos significados, en la mayoría de los estudios son utilizados de manera indiferenciada (Veenhoven, 1994; Palomar, 2004; García-Viniegras y González, 2000).

Se concibe la calidad de vida como un constructo multidimensional, que incluye componentes objetivos y subjetivos, relativos a diversos ámbitos de la vida (Cummins y Cahill, 2000).

La siguiente definición de C.V. integra diversos aspectos y resulta bastante completa a los fines del presente trabajo:

"...un estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona. Posee aspectos subjetivos y objetivos. Es una sensación subjetiva de bienestar físico, psicológico y social. Incluye como aspectos subjetivos la intimidad, la expresión emocional, la seguridad percibida, la productividad personal y la salud percibida. Como aspectos objetivos el bienestar material, las relaciones armónicas con el ambiente físico, social y con la comunidad, y salud objetivamente percibida". (Ardilla, 2003, citado en Moyano Díaz y Alvarado, 2007, p. 2)

La dimensión objetiva estaría vinculada al acceso a bienes y servicios, mientras la subjetiva se refiere a la valoración de ello en relación a la propia vida. Algunos autores plantean que la C. V. incluye al bienestar como componente subjetivo del concepto (Liberalesso, 2002, García-Viniegras y González, 2000)

El bienestar, según algunos autores como Diener, 1994; o Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999 estaría integrado por un componente cognitivo y un componente afectivo.

"El componente cognitivo del bienestar sería la satisfacción vital, ya sea de manera global o por dominios específicos, y el componente afectivo refiere a la presencia de sentimiento positivos, lo que algunos autores denominan felicidad (Arita, 2005). En una dirección distinta a la precedente, hay quienes postulan a la felicidad como concepto mayor, inclusivo del bienestar y la satisfacción (Cuadra y Florenzano, 2003 citado en Moyano Díaz y Alvarado 2007, p.186)

En lo que concierne al concepto de felicidad, se ha propuesto que se trata de un

estado psicológico de tipo emocional y cognitivo de las personas, que se encuentra distribuido en las poblaciones de los países independientemente del nivel de desarrollo alcanzado por éstos. Así, tanto en países muy ricos como muy pobres se encuentra gente feliz y, además, al interior de ellos hay gente feliz independientemente de su nivel educacional e ingresos económicos (Argyle, 1992). Aunque de indiscutible valor per se, alentar la felicidad y bienestar en las personas es deseable también porque ambos estados están asociados a salud física y mental, a creatividad, y, muy principalmente, porque se tornan factores protectores de depresión y de suicidio, entre otros fenómenos psicopatológicos.

Existe alguna evidencia proveniente de estudios longitudinales de más de 20 años en población europea finlandesa, que muestran que el nivel de felicidad es un muy significativo predictor del suicidio tanto para hombres como para mujeres (Koivumaa-Honkanar, Honkanar, Koskenvuo, y Kaprio, 2003).

2.7.5.1. Definiciones de Satisfacción Vital

Hay dos grandes perspectivas a la hora de considerar y definir la SV.

Primero, la propuesta que se viene desarrollando en la introducción y que es explicitada por Moyano Díaz, E.; Ramos Alvarado, N. (2007) y que entienden que el concepto de satisfacción vital es el componente cognitivo del B. S. definido como la valoración positiva que la persona hace de su vida en general, o de aspectos particulares de ésta (familia, estudios, trabajo, salud, amigos, tiempo libre) y que fundamentan desde autores como; García, 2002; Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999, García-Viniegras y González, 2000; Liberalesso, 2002).

Pero existe evidencia empírica de que los aspectos cognitivos y afectivos del bienestar están relacionados (Diener, 1994; Michalos, 1986), en esas investigaciones los aspectos afectivos del bienestar subjetivo han sido estudiado por la presencia o ausencia de afectos (positivos y negativos).

Aunque existen dificultades para evaluar esta relación ha generado la otra perspectiva, quienes afirman que no son componentes diferentes, el cognitivo del afectivo y por tanto cosas distintas, sino que son aspectos relacionados (Diener, 1994).

Esta otra perspectiva entiende que la SV está referida a la evaluación que un sujeto realiza sobre las propias condiciones y circunstancias de su vida, como ya se explicara, pero que implica o tiene un importante efecto a nivel emocional, además del cognitivo. En ese sentido la Satisfacción Vital sería desde esta perspectiva la integración del componente cognitivo como se mencionará previamente y el componente afectivo (felicidad). Por tanto, desde esta perspectiva no tiene mucho sentido la diferenciación entre bienestar vital, satisfacción vital y felicidad, que pueden ser utilizados indistintamente.

Los juicios sobre SV dependen de las comparaciones que el individuo hace entre las circunstancias de su vida y un estándar que considera apropiado y las emociones vinculadas a ellos.

Una de las definiciones más integradoras sobre la satisfacción vital dice que es "(...) un estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona. Posee aspectos subjetivos y objetivos. Es una sensación subjetiva de bienestar físico, psicológico y social. Incluye como aspectos subjetivos la intimidad, la expresión emocional, la seguridad percibida, la productividad personal y la salud percibida. Como aspectos objetivos el bienestar material, las relaciones armónicas con el ambiente físico, social y con la comunidad, y salud objetivamente percibida" A esta consideración de la SV como la evaluación global que hace una persona de su vida adhieren autores como Atienza, Pons, Balaguer, & García- Merita, (2000;) y Pavot, Diener, Colvin, & Sandvik, (1991).

Esta definición señala que al realizar la valoración el individuo examina los aspectos tangibles de su vida, sopesa lo bueno contra lo malo, lo compara con un estándar o criterio elegido por él/ella (Shin & Johnson, 1978) y llega a un juicio sobre la satisfacción con su vida (Pavot et al., 1991).

Otra forma de considera a este concepto es verlo como el resultante de la transacción entre el individuo (personalidad), su entorno micro social (estado civil, familia, participación social, satisfacción laboral, apoyo social), y macro social (ingresos, cultura) (Díaz, 2001; García-Viniegras y González, 2000).

Veenhoven (1994) sostiene que la satisfacción con la vida es un estado mental, que es una apreciación valorativa de algo, que cubre apreciaciones cognitivas a la vez

que afectivas y que, además, puede ser una materia evanescente, aunque también una actitud estable. Define a la satisfacción vital como el grado en que una persona evalúa la calidad global de su vida en conjunto de forma positiva.

La satisfacción con uno mismo ha sido relacionada con la autoestima y las expectativas de control. La autoestima estaría relacionada con el bienestar de manera bidireccional de modo que cuando la valoración con la vida es negativa la autoestima decrece (DeNeve y Cooper, 1998; Diener, 1998; Diener, 1994; García, 2002). Sin embargo, la autoestima estaría mediada por la cultura, correlacionando altamente con felicidad en culturas individualistas, y no así en culturas colectivistas (Diener y Diener, 1995; Barrientos 2005).

En cuanto a las variables o factores determinantes de la Satisfacción Vital, Díaz y Sánchez (2002) indican que no aparecen relaciones causa-efecto claras, sino que más bien se pueden encontrar modelos que dan cuenta de relaciones bidireccionales y circulares entre la satisfacción con la vida en general y la satisfacción con diferentes áreas vitales. Castro y Sánchez (2000) afirman que no es posible determinar fehacientemente qué es causa y qué es efecto del bienestar, las investigaciones que se pueden encontrar en el ámbito de la satisfacción, en la mayoría de los casos, han recabado datos transversalmente y han establecidos las correlaciones entre ellos.

Aún dentro de la perspectiva que se considera en el presente trabajo hay dos teorías contrapuestas: en primer lugar la denominada Botton Up, la cual considera que las variables frecuentemente tratadas en los estudios sobre la satisfacción (acontecimientos del ciclo vital, áreas vitales, estándares de referencia, expectativas, aspiraciones, etc.) son las responsables de la satisfacción de la vida como un todo, de esta forma, la satisfacción se entiende como una sumatoria de dichas variables, siendo el resultado de haber tenido muchos momentos felices en la vida. Así se puede señalar que los aspectos fundamentales de la teoría Botton Up pasan por sucesos y aspectos contextuales que aportan en los niveles de la Satisfacción Vital de las personas.

En segundo lugar, se señala la teoría denominada Top Down, completamente opuesta a la anterior, supone que el bienestar general de las personas es el responsable de las otras variables comentadas. El bienestar es una disposición general de la personalidad y tiene una característica estable en la vida de las personas. Esto implica que existen personas "felices" y que este sentir lo trasladan a sus diferentes esferas de vida y de esto surge la satisfacción en su quehacer.

Los metaanálisis realizados hasta el momento han demostrado que la satisfacción con la vida está relacionada con la heredabilidad (Bartels, 2015), las emociones positivas (Busseri, 2018), la inteligencia emocional (Sánchez, Extremera y Fernández, 2016), la resiliencia (Hu, Zhang y Wang, 2015) y la búsqueda exitosa de metas (Klug y Maier, 2015). También se ha identificado una relación significativa con un mejor estado de salud física (Ngamaba, Panagioti y Armitage, 2017) y una capacidad predictiva de una mejor recuperación y supervivencia en pacientes en condición de enfermedad (Lamers, Bolier, Westerhof, Smit y Bohlmeijer, 2012).

2.7.6. Autoestima

A continuación, trabajaremos el concepto de “autoestima”. Para abordar esta tarea, definiremos autoestima y la relacionaremos con distintas ideas y conceptos concomitantes, explicitando las distintas retroalimentaciones posibles entre ellos y la autoestima.

Siguiendo a Briccola (2013), la autoestima ha sido un concepto investigado y desarrollado por diversos autores, y se encuentra en la literatura psicológica desde sus orígenes como ciencia.

Existen referencias a la autoestima en los escritos freudianos, aunque desde su propia perspectiva. Para Freud es el yo quien conforma este aspecto, pero como instancia reguladora entre los impulsos del ello y las exigencias del superyó.

Se considera que es William James (1842 – 1910), fundador de la escuela funcionalista quien, en 1890 en su obra “**Principios de Psicología**” (Principles of Psychology) intenta definir la autoestima y desarrollar un sistema de evaluación de la misma. Para él la autoestima es el resultado entre las aspiraciones de una persona y sus éxitos concretos, la estima de uno mismo depende enteramente de lo que pretendemos ser y hacer.

Alfred Adler (1870 – 1937), importante exponente de la escuela psicodinámica, desarrolla la idea de que existiría una baja autoestima innata que la persona busca permanentemente sustituir y compensar. Dicho complejo de inferioridad lleva a

desarrollar sentimientos desmesurados de superioridad o sobrestima. Este complejo de inferioridad es base de su teoría de la personalidad.

Siguiendo lo que propone Monbourquette (2004), se puede referenciar los y las siguientes autores/as que han aportado al conocimiento de la autoestima. Carl Jung (1875 – 1961) quien comienza a destacar el valor de la estima del sí mismo como un elemento central en el desarrollo del ser humano. Abraham Maslow (1908 – 1970) que incluye la autoestima dentro de las necesidades del ser humano para su salud integral. Eric Berne (1910 – 1970) el cual destaca la importancia de las muestras de afecto y atención durante la niñez para una buena autoestima. Virginia Satir (1916 – 1988) consideraba que el grado de libertad de cada uno de los y las miembros de una familia para expresar sus emociones, era un indicador de buena autoestima y esta era un elemento diagnóstico positivo o un criterio de salud mental de dichas personas.

Briccola (2013) menciona que, ya en el contexto de la clínica psicológica, es Carl Rogers (1902 – 1967), quien plantea la necesidad en los y las pacientes de la aceptación incondicional por parte de su terapeuta para poder aprender a aceptarse tal como son y amarse incluso en sus debilidades y defectos.

Lindenfield (2001) plantea que la autoestima consiste en un estado del ser: es un estado dinámico y subjetivo de nuestro cuerpo y mente que no es fácilmente observable y medible.

La autoestima está fuertemente vinculada con la actitud, y por tanto es un fenómeno psicológico y social (Burn 2002) Este autor entiende que la autoestima es la actitud favorable o desfavorable que la persona tiene sobre sí misma y que es conformada y modificada por el grupo de opiniones y sentimientos que lo sostienen.

Otra forma de pensar la autoestima, como refiere Polaino (2004), es considerarla como la estimación de sí mismo, el modo en que la persona se ama a sí misma, la convicción que cada uno tiene de ser digno de ser amado por sí mismo y por los y las demás.

“El ser humano necesita del otro para sobrevivir, el hecho de convivir socialmente demanda de él la necesidad de establecer vínculos afectivos que le provean seguridad, un sentimiento de pertenencia a su grupo social de

referencia. Para todo ello precisa de otros, quienes se convierten en sus principales proveedores de mensajes, informaciones y conocimientos que le permiten construir su imagen.” (De Tejada Lagonell 2010 p. 95)

León (1995) plantea el “sistema del yo” que son tres elementos que lo constituyen: el autoconcepto (percepción que el individuo tiene sobre sí) el autocontrol (conciencia de su propia habilidad y/o capacidad para dirigir su conducta) y la autoestima (valoración afectiva de sí mismo).

El sistema del yo se conforma a partir de los mensajes que la persona recibe permanentemente de su entorno social siendo particularmente importantes los de sus figuras significativas (padres, familia, amigos, maestros, etc.).

“Existe otra visión del término autoestima relacionado con el reconocimiento de las propias capacidades; es decir basado en resultados y visto como dinamizador del ciclo de crecimiento psicológico (Romero, 2005). Afirma, a sí mismo, que existen un conjunto de competencias asociadas al crecimiento psicológico las cuales permitirían alcanzar sueños y desarrollar proyectos personales. Entre ellas se mencionan: autodeterminación, esperanza activa, motivación al logro, asertividad, manejo de la incertidumbre y del fracaso y la autoestima basada en resultados” (De Tejada Lagonell, Miren 2010 p. 96)

Conjuntamente, Ruiz (2002) sostiene que existen componentes actitudinales dentro de la autoestima pasibles de modificarla. Destaca en primer lugar el componente cognitivo (es decir, modificar mi forma de pensar por una dinámica más positiva y racional), seguido del componente afectivo (que implica cambiar mi forma de sentir) y por último un componente conductual (que hace referencia a modificar mi forma de actuar). Plantea que los tres componentes se encuentran muy relacionados, de modo que modificando uno de ellos, se modifican los otros dos.

La palabra autoestima está compuesta por dos conceptos, el de “auto” que hace referencia a la persona en sí y por sí misma, y “estima” que alude a la valoración que cada uno hace. Podemos por tanto definir la autoestima como la valoración que una persona hace de sí misma.

El modo como nos sentimos con respecto a nosotros mismos afecta en forma decisiva todos los aspectos de nuestra experiencia, desde la manera en que

funcionamos en el trabajo, el amor, el sexo, hasta nuestro proceder como padres y las posibilidades que tenemos de progresar en la vida.

Nuestras respuestas ante diversos acontecimientos que dependen de quiénes y qué pensamos que somos. Las dificultades de nuestra vida son los reflejos de nuestra visión íntima de nosotros mismos. La autoestima es la clave para comprendernos y comprender a los y las demás.

Briccola (2013) plantea que la autoestima es una necesidad psicológica básica, implica estar dispuestos a ser conscientes de que somos capaces de ser competentes para enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida y de que somos merecedores de la felicidad.

Esto está compuesto por dos ideas básicas: a) Autoeficacia, es decir confianza en nuestra capacidad de pensar, aprender, elegir y tomar las decisiones adecuadas, y b) auto respeto, es decir, confianza en nuestro derecho a ser felices. Los desafíos básicos de la vida incluyen aspectos tan fundamentales como ser capaz de ganarse la vida y cuidar de uno mismo; ser competente en las relaciones humanas, es decir, capaz de mantener relaciones mayoritariamente satisfactorias para ambas partes; y tener resistencia que nos permite recuperarnos de la adversidad y perseverar en nuestras aspiraciones.

Siguiendo a Walters (2006) la autoestima puede ser mejorada a lo largo de la vida cuando se toma conciencia de sí mismo y se decide el modelo de pensamiento, sentimiento y conducta aprendida. Aceptarse tal y como uno es supone una toma de conciencia de uno mismo, un cuestionarse acerca de la autovaloración y un reflexionar sobre los modelos familiares y culturales que están influyendo en la opinión que se tiene de uno mismo, cambiando los modelos negativos por otros positivos que fortalezcan una autoestima saludable.

Dada la importante historia del concepto de autoestima y las muchas investigaciones realizadas respecto a ella. Hay un consenso general de la relación que existe entre la autoestima y el bienestar general de la persona. Esto lleva a considerar a la autoestima como un buen indicador de la salud mental. Diversas investigaciones han confirmado la correlación inversa entre autoestima y síntomas depresivos, obsesivos compulsivos, ansiosos, entre otros. Por ello el conocimiento de la autoestima es una valiosa información que posibilitaría la predicción de posibles trastornos

psicopatológicos y su prevención. En el caso del presente trabajo, se piensa que la autoestima es un elemento esencial que una adecuada educación sexual puede contribuir a mejorar, permitiendo una mayor aceptación de la propia corporalidad, de las particularidades de cada uno y una mayor aceptación y respeto de toda la diversidad humana.

Existen diversos instrumentos que se han desarrollado a lo largo de los años para la evaluación o medición de la autoestima. Uno de los más utilizados es la escala de Autoestima de Rosenberg (EAR).

La EAR ha sido traducida y validada en distintos países e idiomas.

En el presente trabajo tomamos dicha escala para la evaluación de la autoestima y, por tanto, es indispensable considerar la definición que el propio Morris Rosenberg propone.

Rosenberg (1965) entiende la autoestima como una actitud positiva o negativa hacia un objeto particular: el sí mismo. Dicha valoración de uno mismo se construye con la evaluación que hace cada uno de sus propias características. Por tanto, la autoestima presentaría un continuo entre dos connotaciones diferentes. Una connotación de alta autoestima por la cual la persona piensa que es muy buena y en el otro extremo una baja autoestima por la cual el individuo se considera muy malo. Existiendo grados intermedios entre uno y otro.

2.7.6.1. Adolescencia y autoestima

La adolescencia es una de las fases más críticas en el desarrollo de la autoestima, el joven necesita forjarse una identidad firme y conocer a fondo sus posibilidades como individuo; también precisa apoyo social por parte de otros cuyos valores coincidan con los propios, así como hacerse valioso para avanzar con confianza hacia el futuro. Es la época en la que el muchacho pasa de la dependencia de las personas a las que ama (la familia) a la independencia, a confiar en sus propios recursos. Si durante la infancia ha desarrollado una fuerte autoestima, le será relativamente fácil superar la crisis y alcanzar la madurez. Si se siente poco valioso corre el peligro de buscar la seguridad que le falta por caminos aparentemente fáciles y gratificantes, pero a la larga destructivos.

Durante esta etapa, dimensiones nuevas como la competencia laboral, atractivo físico, romántico y la amistad íntima se convierten en elementos que contribuyen de manera importante a construir la autoestima global (Masden y cols., 1995 citado en Shaffer, 2000), aunque afectan las autoevaluaciones de las chicas y los chicos de manera distinta.

Las mujeres adolescentes que disfrutan de una autoestima alta han tenido relaciones de apoyo con amigos, mientras que las que sufren de una baja autoestima se asocia con el fracaso en el ganar la aprobación de las amigas. Los chicos que por su parte disfrutan de una autoestima alta derivarían de la capacidad para influir con éxito en sus amigos, en tanto la baja autoestima tendría relación con la falta de competencia romántica (Shaffer, 2000).

Respecto a los cambios en la autoestima en la adolescencia, Erik Erikson (1963), afirmaba que los jóvenes adolescentes que experimentan los grandes cambios físicos, cognoscitivos y sociales relacionados con la pubertad a menudo se confunden y muestran al menos algún deterioro de su autoestima a medida que dejan atrás la niñez y comienzan a buscar una identidad adulta estable (Shaffer, 2000).

“En efecto algunos de los jóvenes adolescentes experimentan un deterioro de su autoestima cuando egresan de la escuela primaria como los estudiantes más antiguos y más respetados y entran en la secundaria donde son los más pequeños y menos competentes” (Seidman y cols, 1994; Simmons y cols, 1987, p.145).

Es probable que esta caída de la autoestima sea mayor cuando se acumulan múltiples factores que producen estrés, como, por ejemplo, cuando los y las adolescentes no solo están ingresando a la secundaria, sino que comienzan a afrontar los cambios propios de la pubertad, como el salir con chicas y quizás transiciones familiares, como un divorcio, todo al mismo tiempo (Shaffer, 2000).

Por lo antes dicho, se puede apreciar la relevancia del ingreso al secundario para la vida de los y las adolescentes. Según distintos autores la importancia del paso de la escuela primaria a la secundaria, generaría cambios en la autoestima de los y las adolescentes. Del mismo modo el nivel de ansiedad experimentado en este momento generaría mayor estrés por las características y circunstancias del ingreso, donde los y las adolescentes se observan y sienten los más pequeños de la escuela.

En este sentido, diversas investigaciones han confirmado la relación inversa existente entre la autoestima y síntomas depresivos, obsesivos compulsivos, de ansiedad, entre otros, por lo que es viable el estudio en relación al inicio del sistema educativo secundario, entendiendo este como un evento que podría ser estresante para muchos adolescentes.

Por lo anteriormente expuesto cobra relevancia el estudio de estas variables psicológicas y su relación con variables psicosociales como se brinda en la presente investigación, donde se tendrán en cuenta distintas variables como el género, el tener hermanos mayores que le sirvan de modelo, la cercanía de la escuela respecto al hogar, entre otras. Por lo que relacionándolas se puede comprender aún más como atraviesan esta etapa los y las adolescentes en la actualidad, en su complejidad contextual.

Estos/as adolescentes, al estar atravesando un período histórico complejo con mayores demandas de parte de la sociedad, quien les obliga a escolarizarse y a tener una mayor formación académica para el mundo del trabajo, podría generarles variación en su autoestima, recae sobre ellos la presión de deber ser buenos/as estudiantes, obtener las mejores calificaciones, además adaptarse a un contexto escolar distinto donde hay más de una o dos maestras y a un mayor número de profesores/as, hay nuevos/as compañeros/as y distintas reglas en esta nueva escuela, razones importantes a la hora de imaginar el mundo del/de la adolescente en este momento dado.

La mayoría de los y las adolescentes de 11 a 14 años no muestran una declinación apreciable de su autoestima (Nottelmann, 1987 citado en Shaffer, 2000). De hecho, por lo general los y las adolescentes presentan incrementos graduales, aunque modestos, de la autoestima en el transcurso de la adolescencia (Marsh, 1989; Mullis, Mullis y Normandin, 1992; Savin- Willians y Demo, 1984). Los adolescentes varones, al tener mayor autonomía respecto a las chicas, generarían mejor autoestima. A ellos se les permite tener mayor cantidad de salidas sociales por lo cual tienden a relacionarse con más personas.

En resumen, la adolescencia es una etapa de cambios, pero respecto a la autoestima esta tiende a tener mayor estabilidad que otros constructos psicológicos, como la ansiedad, ya que como se ha expuesto se van conformando desde la temprana niñez, se puede mantener a partir del apoyo social con los y las familiares, amigos/as,

novios/as, etc. Tiende a ser más estable, aunque ciertas circunstancias vitales pueden llegar a producir variaciones en el tiempo.

METODOLOGÍA

2.8. DISEÑO METODOLÓGICO

En este apartado, nos dedicamos a describir todos aquellos aspectos relacionados a lo metodológico. Nos abocamos a comentar cómo fue pensada esta investigación, cuál fue la población elegida y por qué, qué instrumentos utilizamos (deteniéndonos brevemente en la etnografía para dar paso a la introducción de la etnografía virtual). Para finalizar esta sección, haremos mención del procedimiento realizado a la hora de recoger datos, así como también comentamos algunas aclaraciones sobre las características de las fuentes de información elegidas.

El presente trabajo es una investigación transversal no experimental, de tipo cualitativa y cuantitativa. En este sentido se trata de una triangulación intermetodológica.

Siguiendo a Denzin (1978) la triangulación es definida como la combinación de metodologías para el estudio del mismo fenómeno. La triangulación es un plan de acción que le permite al investigador superar los sesgos propios de una determinada metodología, el proceso de múltiple triangulación se da cuando los investigadores combinan en una misma investigación variadas observaciones, perspectivas teóricas, fuentes de datos y metodologías. Sin embargo, este tipo de estrategia múltiple no nos garantiza la superación de los problemas de sesgo, porque no basta con utilizar varias aproximaciones paralelamente, sino que se lo que se trata es de lograr su integración (Fielding, 1986).

Se dice que una triangulación es de tipo intermetodológica cuando diversos métodos en una relación mutua explícita son aplicados a los mismos objetivos, fenómenos o situaciones (Denzin, 1978 y Fielding, 1986).

Tomamos como estrategia para la obtención de datos aquella que ponga en evidencia los elementos de la concepción que se tiene acerca de la sexualidad y la educación sexual, recurriendo a distintos dispositivos: dos de carácter cuantitativo y uno de carácter cualitativo. También se toman dos cuestionarios uno para indagar autoestima y otro para satisfacción vital.

Así, se obtiene una recolección de datos de todas las personas: alumnos/as pertenecientes a los últimos años de las instituciones educativas consideradas, y docentes de diversos establecimientos educativos, lo que permite contar con datos suficientes para dar mayor confiabilidad a la información, a partir de lo cual se procesarán los datos.

La técnica etnográfica de Hine (2004), merece análisis de tipo cualitativo y la conformación de categorías útiles para definir concepciones de sexualidad y educación sexual.

En el caso del ESSR de Vargas Ruiz y las entrevistas estructuradas, el análisis se hace a partir de los puntajes obtenidos. Tratamiento similar se realiza con la escala de satisfacción vital y autoestima y se establecen puntajes y correlaciones mediante el empleo del paquete estadístico SPSS v. 20.

Muestra:

Tomamos el universo completo de alumnos/as y docentes presentes en 5 instituciones educativas secundarias, con características diferentes (secundario urbano, secundario urbano marginal, secundario rural y CENS), se obtuvo un número total de personas de ambos sexos y diversas edades (entre 17 y 30 años aproximadamente).

Consideramos el total de alumnos/as de los últimos años de cada institución educativa secundaria, buscando en caso de ser un número inferior a 40, otro establecimiento similar que permitiese tener un número de sujetos/as estadísticamente significativo.

El número de docentes de las instituciones educativas secundarias consideradas dependió de los que estaban vinculados a la temática de educación sexual o manifestaron interés por participar de la investigación. Esto constituye un sesgo considerado ya que la muestra es en este caso fue de tipo bola de nieve. La participación fue voluntaria e incluyó otros establecimientos educativos además de los que consideramos para los y las alumnos/as ya que el número de sujetos/as docentes participantes no resultaba suficiente en las escuelas inicialmente consideradas.

Para la aplicación de los instrumentos de investigación a alumnos/as y a docentes, se les solicitó la firma de un consentimiento informado. Asimismo, antes de realizar la encuesta transmitimos a cada participante los objetivos del estudio y les aseguramos la confidencialidad de la información relevada, en dicha nota de consentimiento solicitamos también el número de celular para ser incorporados en la etnografía virtual a posteriori con restricción de los nombres y datos personales en la misma.

La selección de las escuelas divididas inicialmente en 6 diferentes tipos y modalidades, terminó siendo finalmente de 5 ya que no pudimos obtener autorización para aplicar las encuestas en colegios privados religiosos. La división en estos tipos y modalidades de escuelas la pensamos considerando la Ley Nacional de Educación 26206. (2006).

Las escuelas secundarias consideradas son clasificadas como: urbana, urbana marginal, rural, técnicas y de educación de jóvenes o adultos (CENS).

Se entiende por escuela urbana: operativamente, toda escuela secundaria que no presente las características diferenciales de las otras escuelas consideradas. Según el artículo 29 y subsiguientes referidos a educación secundaria en la Ley Nacional 26206 (2006)

Consideramos operativamente definidas, escuelas secundarias urbanas marginales, aquellas que presentan las características enunciadas anteriormente, pero cuyos alumnos/as por sus condiciones socio culturales y económicas son considerados población de mayor vulnerabilidad socio-cultural. Entendida como recursos económicos y espacios de socialización restrictivos o menos adaptados a lo socialmente esperado.

Escuelas Secundarias Técnicas conforme al ARTÍCULO 38.- La Educación Técnico Profesional es la modalidad de la Educación Secundaria y la Educación Superior responsable de la formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional. La Educación Técnico Profesional se rige por las disposiciones de la Ley N.º 26.058 (...) La Educación Técnico Profesional promueve en las personas el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio-

productivo, que permitan conocer la realidad a partir de la reflexión sistemática sobre la práctica y la aplicación sistematizada de la teoría. ARTICULO 5º — La Educación Técnico Profesional abarca, articula e integra los diversos tipos de instituciones y programas de educación para y en el trabajo, que especializan y organizan sus propuestas formativas según capacidades, conocimientos científico-tecnológicos y saberes profesionales”.

Operativamente se define como población de las escuelas técnicas a los/as alumnos/as que asisten a los establecimientos con dicha denominación, conforme a ley, de la provincia de Mendoza.

Escuelas Secundarias de jóvenes y adultos: “ARTÍCULO 46.- La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida. ARTÍCULO 47.- Los programas y acciones de educación para jóvenes y adultos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y de las distintas jurisdicciones se articularán con acciones de otros Ministerios, particularmente los de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, de Desarrollo Social, de Justicia y Derechos Humanos y de Salud, y se vincularán con el mundo de la producción y el trabajo. A tal fin, en el marco del Consejo Federal de Educación se acordarán los mecanismos de participación de los sectores involucrados, a nivel nacional, regional y local. Asimismo, el Estado garantiza el acceso a la información y a la orientación sobre las ofertas de educación permanente y las posibilidades de acceso a las mismas”. Operativamente se refiere a escuelas secundarias para jóvenes de más de 18 años o adultos que por diversas causas no pudieron finalizar sus estudios en los tiempos habituales en las escuelas secundarias “comunes”

Escuela Secundaria Rural ARTÍCULO 49.- La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las Provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación. Operativamente son

escuelas que por su ubicación o por su accesibilidad reciben mayoritariamente alumnos/as provenientes de zonas alejadas de los centros urbanos.

2.9 INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Como mencionamos previamente, los instrumentos utilizados para la obtención de los datos fueron los siguientes:

- Encuestas estructuradas a los y las adolescentes, adultos jóvenes y docentes vinculados a la educación sexual de las distintas instituciones educativas secundarias.
- la Escala de Salud Sexual y Reproductiva (ESSR) de Vargas Ruiz realizada en 2007, versión reducida, que vía cuestionario indaga los conocimientos, actitudes y prácticas sexuales de las personas evaluadas.
- La Escala de Satisfacción Vital de Diener. (Diener et al., 1985; Atienza et al., 2000; Pons et al., 2002)
- La Escala de Autoestima de Rosemberg. (1965)

Estas últimas tres escalas son herramientas auto-administradas bajo supervisión y que cuentan con validación en la población estudiada.

- Etnografía Virtual (Hine, 2004), adaptada a las necesidades de la presente investigación, en las que se orientó el trabajo en relación a categorías de análisis similares a las de la encuesta, aunque permitiendo que sea el propio grupo el que encuadre la actividad en el marco de las redes sociales virtuales (grupo de discusión e intercambio de ideas vía WhatsApp).

2.9.1. Encuesta estructurada para alumnos y docentes

En nuestras encuestas se solicitó el género y no el sexo porque, como se expresó en el marco epistemológico se hace un uso no sexista del lenguaje, es decir, se evita invisibilizar o excluir a las mujeres del proceso de representación simbólica del lenguaje por eso se hace un uso gramatical del femenino y del masculino. Toda vez que se pueda y que las estadísticas y el análisis crítico lo permita se hará uso de la/los/les profesores o bien las trabajadoras, los trabajadores, les trabajadores. Para nombrar poblaciones, personas intersexuales y trans y/o miembros del movimiento

LGBTIQ+ se ha optado por usar lenguaje inclusivo en la terminación “es” y el artículo “les”.

Esta escala ha sido confeccionada basándose fundamentalmente en la propuesta de (Vargas Ruiz 2007) para permitir la comparativa de datos o variables psicosociales, aunque fueron agregamos algunos puntos que consideramos significativos para la presente investigación y que no estaban contemplados.

La Encuesta se divide en dos grandes partes: una parte de datos generales, edad, género, escolaridad, situación de pareja, hijos/as y creencias religiosas.

Una parte referida a salud y enfermedad, vinculada a aspectos de información, fuentes y situación personal sobre salud sexual y reproductiva. Dentro de esta parte se incluyen preguntas sobre su educación sexual integral en los colegios, ya que conforme a la ley deberían haberla tenido durante los años de cursado que le correspondieren. (cinco años en escuelas urbanas, urbanas marginales y rurales, seis en escuelas técnicas y tres en centros de educación secundaria de jóvenes y adultos.)

2.9.2. Encuesta salud sexual y reproductiva (ESSR) de Vargas Ruiz (2007). Versión reducida de Beltrán Navarro (2009)

En la presente investigación utilizamos la versión adaptada de la escala psicométrica sobre conocimientos, actitudes y prácticas en salud sexual y salud reproductiva, desarrollada en la investigación “La salud sexual y la salud reproductiva de la población estudiantil de la Universidad Nacional” por Rodrigo Vargas Ruiz (2007), en Costa Rica y posteriormente utilizada con reducción de ítems, por Álvaro Beltrán Navarro, bajo la dirección de la Dra. Amparo Bonilla Campos (2009) de la Universitat de València, Facultat de Psicologia, titulado “Salud Sexual, construcción de identidades de género y violencia simbólica en adolescentes” en España

Esta encuesta sobre Salud Sexual y Reproductiva (ESSR) permite la recopilación de datos referidos a los conocimientos, actitudes y prácticas sexuales (CAP) de la muestra de estudiantes, tanto respecto a su salud sexual como reproductiva.

La versión utilizada es la de Alvaro Beltrán Navarro (2009) quien consideró pertinente prescindir de la categoría sobre conocimientos en las dimensiones de VIH/SIDA/ITS y uso del preservativo por no ser relevantes para la presente investigación. Como refiere Beltrán Navarro (2009):

“Sí se han analizado las categorías de actitudes y prácticas en estas dimensiones por entender que pueden estar directa o indirectamente relacionadas con las otras dimensiones y variables” (p. 46).

De este modo la escala quedó conformada por 4 apartados con un total de 74 ítems. Vargas Ruiz (2007) refiere que todo nuestro conocimiento se encuentra almacenado en la mente en forma de representaciones mentales, producto de la realidad (entendida ya sea como estímulos o datos), y del conocimiento previo que posee quien percibe un estímulo y que ya se encuentra almacenado en su mente. Las personas no interaccionan con otras personas u objetos como observadoras neutrales. Vargas toma el enfoque de los esquemas cognoscitivos que plantea que la percepción de un objeto, símbolo o acontecimiento implica un proceso de codificación cognoscitiva, mediante el cual se capta la significación de algo aplicándole un determinado esquema o categoría. Una categoría cognoscitiva se define como “...un conjunto de relaciones conceptuales que permite identificar un objeto, atribuir ciertas características o cualidades al mismo y clasificarlo como equivalente a otros. Son estas relaciones entre conceptos las que dan lugar a las ideas y conocimientos hacia el “objeto de la actitud”.

El autor conceptualizará a las actitudes, siguiendo a Thurstone (1978) por brindar una definición más integrativa, como:

“la suma total de inclinaciones y sentimientos humanos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones de las personas acerca de cualquier asunto específico. La actitud, por tanto, se concibe como algo que media e interviene entre los aspectos del conocimiento y las reacciones de las personas, es decir, sus prácticas.” (Vargas Ruiz, 2007, p. 139).

Vargas Ruiz (2007) dirá que las prácticas, que constituyen el componente conductual de su escala, podrían definirse como:

“la objetivación de las actitudes y el conocimiento que se manifiesta mediante la acción de una persona sobre su objeto actitudinal” (p. 146).

Él entiende que la repetición de determinadas prácticas influye tanto sobre las actitudes como sobre los procesos cognoscitivos.

En su trabajo Vargas Ruiz (2007) explica el proceso de construcción de su escala y la forma en que le da validez y confiabilidad a la misma:

“el proceso metodológico por medio del cual se depuraron las escalas propuestas fue en primer lugar, a través de la construcción de un instrumento que permitiera someter las escalas a la consideración de personas expertas en la temática, con el fin de verificar su validez aparente y, en segundo lugar, una vez que fueron construidas las nuevas escalas, se procedió a hacer una prueba piloto con 161 estudiantes y a realizar un análisis de validez y confiabilidad con miras a lograr una segunda reducción que, en conjunto con otras variables, conformaron el instrumento que se aplicó a los 943 estudiantes de la muestra. Finalmente, los análisis estadísticos confirmatorios de validez y confiabilidad permitieron una nueva reducción de la cantidad de ítems en cada una de sus categorías y dimensiones (de 128 a 103)”. (p. 41)

Esta última propuesta de escala total es la que se utilizó en la investigación realizada en España por Beltrán Navarro en 2009, con la eliminación de 29 ítems relacionados a conocimientos y actitudes de uso del condón y VIH/SIDA/ ITS y que utilizamos en la presente investigación.

Factores y contenido: La escala utilizada por Vargas Ruiz (2007) quien la creó y validó, con una muestra representativa de estudiantes pertenecientes a la Universidad Nacional de Costa Rica y que fuera utilizada en España por Beltrán Navarro en 2009 en 122 estudiantes de Institutos Públicos repartidos en distintas poblaciones de la Comunidad Valenciana: Benidorm; es una escala psicométrica compuesta por cuatro dimensiones: Salud Sexual, Salud Reproductiva, VIH/SIDA/ITS (Infecciones de transmisión sexual) y Uso del preservativo, cada una de las cuales se analiza a través de tres categorías: Conocimientos, Actitudes y Prácticas Sexuales.

Normas de corrección: En este instrumento se acudió al uso de diversos escalamientos de respuesta, tipo Likert, dependiendo de lo que se estaba midiendo, como sigue:

- Conocimientos: 1 = Cierto, 2 = Falso, 8 = No sabe.

- Actitudes: 1 = Totalmente de acuerdo, 2 = De acuerdo, 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = En desacuerdo, 5 = Totalmente en desacuerdo.

- Prácticas: 1 = Siempre, 2 = Casi siempre, 3 = A veces, 4 = Casi nunca, 5 = Nunca; o 1 = Sí, 2 = No.

Los resultados se presentan en porcentajes para cada dimensión y cada categoría y, para la reducción de los conocimientos, actitudes y prácticas sexuales a una puntuación que permita establecer un rango bajo, medio o alto, se utilizó el intervalo intercuartil de la propia escala de medida. La escala presenta una buena confiabilidad interna habiéndose obtenido en la dimensión sobre salud sexual un Alfa de Cronbach de 0.8183, en la de salud reproductiva un valor de 0.8196, en la de vih/sida/ITS uno de 0.8545 y en la de uso del condón se obtuvo 0.7729, todas superiores al valor mínimo requerido para confirmar su consistencia interna. El coeficiente de confiabilidad para el total de la escala es de 0.9290 (Vargas Ruiz, 2007).

2.9.3. Escala De Satisfacción Con La Vida (SWLS) Diener et al., 1985; Atienza et al., 2000; Pons et al., 2002)

La Satisfaction With Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985) es probablemente la medida de satisfacción vital más citada en la literatura científica (Diener y Gonzalez, 2011).

La escala se generó a partir de un conjunto de 48 ítems de autoinforme relacionados con satisfacción con la vida, así como afecto positivo y negativo. Un análisis factorial reveló tres factores (satisfacción vital, afecto negativo, y afecto positivo), conteniendo el factor de satisfacción 10 ítems que quedaron finalmente reducidos a los cinco de la escala actual en base a un análisis de similitudes semánticas (Diener et al. 1985).

La SWLS es una breve escala de cinco sencillos ítems, inteligibles para prácticamente cualquier adulto (Diener y Pavot, 1993), que se suman dando lugar a una puntuación global. Esta condición de escala multi-ítem la hace aún más valiosa, pues muchas de las medidas que evalúan satisfacción con la vida, y que se utilizan en estudios nacionales e internacionales a gran escala (véase Vázquez, 2009), constan de un solo ítem con las limitaciones psicométricas que esto supone

Según Diener et al., (1985) en esta escala de satisfacción vital compuesta por 5 ítems, los y las participantes deben indicar el grado de acuerdo con cada afirmación usando una escala likert de 7 puntos (desde 1 = fuertemente en desacuerdo a 7 = fuertemente de acuerdo). Las puntuaciones pueden oscilar entre 5 y 35 puntos, indicando una mayor satisfacción vital las puntuaciones más altas.

La escala de satisfacción con la vida ha sido utilizada en diversos contextos culturales y diversos países: EUA (Diener et al., 1985), Canadá (Blais, Vallerand, Pelletier & Briere, 1989), China (Shao & Diener, 1992, citado en Pavot & Diener, 1993), Rusia (Balatsky & Diener, 1993), Korea (Suh, 1993, citado en Pavot & Diener, 1993), Brasil (Gouveia, Milfont, Nunes da Fonseca & Peçanha, 2009), Dinamarca (Clench-Aas, Nes, Dalgard & Aarø, 2011), entre otros.

Ha sido administrado a diferentes tipos de muestra desde estudiantes (Diener et al., 1985; Gouveia et al., 2009; Kafka & Kozma, 2002; Lewis, Shevlin, Bunting & Joseph, 1995; Pavot & Diener, 1993; Shevlin, Brunnsden & Miles, 1998) a persona adultas mayores (Blais et al., 1989; Pavot et al., 1991), trabajadores de la salud (Judge, 1990, citado en Atienza, Pons, Balaguer & García-Merita, 2000), personas con problemas de alcoholismo (Frisch, 2000), mujeres religiosas (McGarrahan, 1991), presidiarios (Joy, 1990, citado en Atienza et al., 2000), mujeres maltratadas (Fisher, 1991, citado en Pavot & Diener, 1993) y homosexuales (Wong & Tang, 2003), entre otros. Se han corroborado las adecuadas propiedades psicométricas de la escala en múltiples aplicaciones, las cuales alcanzan índices de consistencia interna que oscilan entre .79 (Blais et al., 1989) y .89 (Alfonso & Allison, 1992, citado en Pavot & Diener, 1993).

La confiabilidad test-retest va desde .84 después de transcurrido un mes (Pavot et al., 1991) hasta .50 después de diez semanas (Yardley & Rice, 1991). Todos los estudios han corroborado la unifactorialidad de la escala (Arrindell, Meeuwesen & Huyse, 1991; Blais et al., 1991; Diener et al., 1985; Pavot et al., 1991). En España y en los países Latinoamericanos ha habido importantes trabajos de validación psicométrica Patricio Arias y Felipe García (2018), de Chile y Ecuador con población adulta. Vanina Schmidt, Nora Leibovich de Figueroa, Mariel Giménez (2014) quienes centraron su interés en una muestra de adultos jóvenes del Área Metropolitana de Buenos Aires El Bienestar subjetivo suele definirse como la evaluación que realizan los/as sujetos/as de su vida e incluye: (a) reacciones afectivas (felicidad, alegría, etc.) y (b) juicios cognitivos (evaluaciones sobre la satisfacción con la vida). La Satisfacción Vital puede ser considerada entonces como la valoración (juicio cognitivo) del Bienestar Subjetivo que realiza la persona acerca de sus condiciones

de vida en el aquí y ahora. Objetivos: 1) Profundizar y analizar modelos y conceptos de Satisfacción Vital desde una perspectiva eco-evaluativa; 2) Presentar las propiedades psicométricas de la adaptación de una escala de Satisfacción Vital Global para una muestra de adultos jóvenes del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Instrumento: Escala de Satisfacción Vital Global. 287 participantes (83.30% mujeres), con una media de edad de 23.01 (DT= 4.89). La escala muestra una adecuada consistencia interna y evidencias de validez interna. Se puede considerar la presente investigación, como el primer paso en el proceso de adaptación de la escala. Se discuten las implicaciones y limitaciones de su evaluación en la región.

2.9.4. Escala De Autoestima De Rosenberg (1965 versión 2007 de Albo, M; Nuñez, j; Navarro J. G.)

Siguiendo los planteos de Marcelo Briccola (2013), podemos decir que la Escala de Autoestima de Morris Rosenberg se presentó por primera vez en la publicación "Society and the adolescent self image. Society of the adolescent self-image 1965", siendo posteriormente revisada por su autor en "Society and the adolescent self-image (Revised edition). Middletown, Wesleyan University Press 1989".

La traducción utilizada en el presente trabajo de investigación la encontramos publicada en Martín-Albo, José; Núñez, Juan L.; Navarro, José G.; Grijalvo, Fernando: The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. The Spanish Journal of Psychology 2007.

Como expresamos en el marco teórico, y siguiendo lo propuesto por M. Rosenberg, se define autoestima como la consideración positiva o negativa de uno mismo, siendo en castellano utilizado más tradicionalmente la expresión "amor propio".

La Escala de Autoestima de Rosenberg ha sido traducida a 28 idiomas, y validada interculturalmente en 53 países (estudio realizado por Schmitt y Allik) en 48 de los cuales presentó una confiabilidad sobre 0,75.

La escala fue dirigida en un principio a adolescentes, hoy se usa con otros grupos etarios.

La EAR es de aplicación simple y rápida. Cuenta con 10 ítems, divididos equitativamente en positivos y negativos. Es un instrumento unidimensional que se contesta en una escala de 4 alternativas, que va desde " muy de acuerdo" a " muy en desacuerdo". Lo que se puntúa entre 1 y 4 puntos, lo que permite obtener una puntuación mínima de 10 y máxima de 40.

Los autores del cuestionario no han establecido puntos de corte, es decir, puntuaciones que permitan clasificar el tipo de autoestima según la puntuación obtenida, aunque se suele considerar como rango normal de puntuación el situado entre 25 y 35 puntos.

Es esperable que en la población normal se encuentren casos de individuos con diversos niveles de autoestima, siendo muy minoritarios los casos extremos, ya sea por máxima o mínima autoestima.

La forma de interpretar la puntuación obtenida al completar el cuestionario consiste en compararla con la media obtenida en el experimento citado. Si el resultado obtenido es similar o superior a las medias presentadas estaríamos frente a un caso de autoestima elevada, mientras que si, por el contrario, el resultado es similar o inferior, nos encontraríamos frente a un caso de reducida autoestima.

Finalmente, presentamos un resumen del trabajo de validación de la escala para la población específica que conforma la investigación:

Análisis descriptivo de la Escala de Autoestima

Teniendo en cuenta la escala de autoestima, consideramos los valores de media teórica (valor 2), la media empírica obtenida a partir de los datos de la muestra, la desviación típica, y el puntaje Z, que resulta de la diferencia de la media empírica con la media teórica dividido el valor de la desviación típica. Este puntaje Z, nos permite lograr una estandarización de los puntajes de cada ítem.

Recordemos que el puntaje de la escala estaba dado de la siguiente manera:

Para los ítems negativos 2, 5, 6, 8 y 9

- 1: Muy de acuerdo
- 2: De acuerdo
- 3: En desacuerdo
- 4: Muy en desacuerdo

Para los ítems positivos 1, 3, 4, 7 y 10

1: Muy en desacuerdo

2: En desacuerdo

3: De acuerdo

4: Muy de acuerdo

A partir de las consideraciones hechas anteriormente y de los puntajes Z obtenidos, se puede formar un perfil de la muestra de estudio (ya que se trata de puntuaciones obtenidas de todo el grupo) el cual nos informa que:

- Los puntajes Z que superan el valor 0 (son positivos) están indicando que los/as sujetos/as se puntúan bien en cada ítem. Es decir, que mientras más se alejen las puntuaciones de 0, más altas resultan.
- Por el contrario, en los ítems cuyos puntajes Z resultan menores a 0 (negativo), los/as sujetos/as de la muestra, se evaluarían desfavorablemente.
- Del conjunto de los 10 ítems que conforman el instrumento, los ítems mejores puntuados resultan ser el 3 y el 10, con puntajes Z de 1,93 y 1,90 respectivamente.
- En el caso del ítem peor puntuado “Desearía tener más respeto por mí mismo”, que tiene un valor de media empírica de 1,87 y un puntaje de Z de -0,17. Se observa que el valor de media empírica es menor que el valor de media teórica (2), siendo el único que se comporta de esta manera.

Análisis de Confiabilidad y Validez de la Escala de Autoestima

En relación a los índices relativos a la *consistencia interna* de la escala, se realizó a través del Alpha de Cronbach, un índice basado en la matriz de relación entre todos los elementos y en su número. En realidad, es un coeficiente que resume la globalidad y representa una medida de consistencia interna de los ítems de la escala porque todos los ítems están midiendo un mismo constructo. En nuestro análisis se obtuvo un valor de 0,597, un valor que se considera apropiado. Es decir, la escala de Autoestima, tiene consistencia interna, es confiable.

El índice de homogeneidad, esto es, el grado en que un ítem sirve para distinguir entre los individuos que obtienen puntuaciones altas y los que las obtienen bajas, viene dado por la columna correlación total-ítem corregido.

Tres ítems no presentaron un índice de homogeneidad apropiado (ítems: 1, 6 y 8). La literatura sugiere eliminar el ítem si alguna de estas correlaciones fuera menor

que 0,2; no obstante, la literatura también advierte que la decisión de eliminar un ítem solamente porque aumenta la confiabilidad es problemática y se recomienda que para este tipo de decisiones los criterios teóricos sean al menos tan importantes como los resultados empíricos. Por esta razón, se respetarán los 10 ítems.

Análisis Factorial de la Escala de Autoestima

Se examina a continuación la estructura factorial de la escala. Para ello, se calculó previamente la prueba KMO, a los fines de decidir si el análisis factorial era viable de ser realizado. Luego de llevado a cabo, se determina que el nivel de significación es el adecuado, por ello, se recomienda hacer el análisis factorial.

Tres factores explicarían el 55,075 de la varianza total. El valor es apropiado.

En la matriz de componentes rotados, se muestran cómo se agrupan los distintos ítems que forman la escala para cada uno de los factores, utilizando como método de extracción el análisis de componentes principales y como método de rotación la normalización Varimax con Kaiser.

A partir de lo anteriormente expuesto, se obtiene que la rotación es convergente en 5 iteraciones, y se identifican dos factores:

Factor I: Compuesto por los ítems: 10, 7, 4, 3, 9, 2

Factor II: Compuesto por los ítems: 8, 1, 6

Se puede considerar que el ítem 6 satura en dos factores, pero se lo incluye en el Factor II. Se procede a continuación a dar nombre a cada factor, obteniéndose así:

- Factor I: Disposición
- Factor II: Agrado

Como se ha visto, el Factor I tiene 6 ítems y el Factor II, 3 ítems. La escala considerada va de 1 a 4, por ello:

Factor I: $6 \times 4 = 24$, su puntaje mínimo es 6 y el puntaje máximo que puede alcanzar es 24.

Factor II: $3 \times 4 = 12$, su puntaje mínimo es 4 y el puntaje máximo que puede alcanzar es 12.

Se calcula la media empírica para cada factor.

La media empírica para el Factor I es 19,26 (superior a la media teórica que sería 12) y la media empírica para el Factor II es 7,37 (superior a la media teórica que sería 6).

Se calculan luego los puntajes z para cada factor, obteniéndose que, para el Factor I, el puntaje Z es de 2,33 y para el Factor II, es de 0.96. De esta manera los/as sujetos/as que conforman la muestra, manifestarían una “disposición” relativamente alta, mientras que se muestra una diferencia con el Factor II (agrado), que, si bien supera a la media, sus puntajes son inferiores al Factor I. (Briccola, 2017)

Cabe aclarar que, a pesar del análisis realizado y considerando que tal cual se presenta la escala resulta confiable, no se realizan modificaciones de la misma en su aplicación a la población investigada.

2.9.5. Etnografía virtual.

2.9.5.1. Etnografía Conceptos.

La palabra etnografía proviene del griego *ethnos* (gente, pueblo) y *Grapho* (escritura o descripción), es decir, que la etnografía constituye una descripción de los pueblos o personas. Esta metodología fue utilizada originalmente por antropólogos quienes buscaban describir y conocer en profundidad culturas y grupos étnicos diferentes, para ello convivían con estos durante largos periodos de tiempo luego del cual, a partir de sus notas o cuadernos de campo, producían un trabajo para publicar.

Actualmente la etnografía no se circunscribe solo a pueblos o culturas alejadas, sino que estudia a las personas que habitan en diferentes partes del mundo incluyendo grandes ciudades. También la etnografía como técnica es utilizada por múltiples disciplinas tales como trabajadores sociales, economistas, publicistas, etc.

Restrepo (2016) define a la etnografía como:

“(…) La descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente. Esto quiere decir que a un estudio etnográfico le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas”. (p.16).

Es decir, un adecuado trabajo etnográfico no sólo implica una descripción de lo observado, sino la posibilidad de entender desde el punto de vista de las personas estudiadas su significado.

Este autor también señala como ejes para la realización de un adecuado trabajo etnográfico tres puntos:

- El primero consiste en poseer una pregunta o un problema de investigación que permita delimitar los alcances de nuestra observación, pudiendo distinguir lo esencial de lo accesorio.
- El segundo consiste en la aceptación de la presencia del etnógrafo por las personas estudiadas, ya que sin esta aceptación no se podrían obtener datos relevantes e incluso el investigador con su presencia podría modificar las interacciones de las demás personas.
- Y el tercero implica disponer de tiempo necesario para realizar la observación, ya que dependiendo del problema de investigación puede oscilar de semanas a años.

2.9.5.2. Etnografía Virtual

La influencia de las tecnologías de la información y la comunicación es cada vez más notoria en nuestras vidas, la capacidad para acceder a internet y manejar los diversos dispositivos tecnológicos (Celular, computadora, Smartv, etc.) constituye una habilidad muy valorada no solo para el entretenimiento individual, sino también para el trabajo, el estudio e incluso la investigación científica.

La disponibilidad de información distinta, de diferentes lugares del mundo y producida por diferentes actores permite que a través de las redes uno pueda conocer, informar, debatir y opinar sobre una gran variedad de temas de manera simultánea.

La tecnología ha modificado la forma en la que nos comunicamos con otras personas acortando en el proceso tiempos y distancias. Lejos de ser un complemento de la "realidad", los entornos virtuales adquieren una entidad en sí mismos, permitiéndonos desarrollar múltiples actividades en ellos (hacer amigos/as, comunicarnos, estudiar, etc.) sin la necesidad de entrar en contacto con los y las otros/as involucrados/as y produciéndose así modalidades de vinculación e interacción propios de estos entornos (cibercultura).

Como refiere Álvarez (2009):

(...) lo virtual es una entidad real, pero de forma diferente, sin corporeidad física y sin un lugar definido, no es una réplica de la realidad, aunque la simule. Las

experiencias vividas en un mundo virtual son diferentes a las del mundo real, lo cual no quiere decir que entre lo real y lo virtual no se den relaciones y complementariedad (p.7).

Debido a esto, para poder conocer científicamente este entorno virtual y las interacciones que en él se desarrollan es necesario poner en práctica nuevos instrumentos de investigación como es el caso de la etnografía virtual.

La etnografía virtual constituye un método que permite estudiar las diversas interacciones que las personas realizan en el medio virtual de manera cotidiana. A través de la etnografía el investigador se sumerge en la cibercultura y es testigo de las diferentes interacciones sociales que se producen entre las personas (cibernautas o internautas) en un entorno determinado (una red social, una fan page, un blog, etc.).

Como plantea Hine (2004):

“La etnografía, (...) puede servir para alcanzar un sentido enriquecido de los significados que va adquiriendo la tecnología en las culturas que la alojan o que se conforman gracias a ella” (p.17).

El paso de la etnografía tradicional a la etnografía virtual implica múltiples cambios y adaptaciones a la técnica, el más importante es poder pasar de la interacción personal, cara a cara, a una interacción virtual, donde datos cruciales como tono de voz, gesticulación, acentuación, etc. son reemplazados por textos, emoji, audios e imágenes, etc. Esta transición abre también nuevas posibilidades antes no existentes por ejemplo la posibilidad de que la interacción no sea en tiempo real (al leer chats o post que han sido publicados con anterioridad) o el abundante registro de todas las interacciones que quedan guardadas automáticamente.

La siguiente tabla publicada en Álvarez (2009) está basada en los señalamientos que realiza Hine (2004) respecto a la etnografía virtual y tradicional.

Cuadro 2: *Implicancias operativas de la etnografía tradicional y virtual.*

Variables metodológicas	Etnografía tradicional	Etnografía virtual
Lugar de la observación (espacio o entorno) y su delimitación	<p>Interpretado en términos espaciales y en función de ello se delimita la comunidad a estudiar.</p> <p>El etnógrafo está presente físicamente en el lugar, generalmente de forma prolongada.</p>	<p>Espacio de presencia virtual en la red, se presenta más como un espacio que como un lugar, en el cual no hay desplazamientos físicos ni estancias prolongadas en lugares lejanos.</p> <p>El espacio es una red de relaciones que puede ser confusa y dificultar la definición de una comunidad que será definida en el curso mismo de la investigación y no a priori. En este sentido la etnografía sería el seguimiento de esas relaciones más que la presencia y permanencia.</p> <p><i>Conceptos clave: Etnografía multi-situada⁷, Espacio de flujos⁸</i></p> <p><i>Interrogante: ¿Cómo delimitar la WWW?</i></p>
Implicación del observador	<p>Usualmente el etnógrafo vive un tiempo al lugar de la investigación (investigación in situ)</p> <p>El etnógrafo participa abiertamente o en forma encubierta o mediante el recurso de los informantes.</p>	<p>El etnógrafo puede o no revelar su identidad, si la revela debe interactuar y participar.</p> <p>La etnografía virtual exige del etnógrafo una implicación profunda con la observación de la interacción mediada.</p> <p><i>Interrogante: ¿cómo se vive online?, ¿Se debe implicar o no el etnógrafo de los ambientes virtuales?</i></p>

<p>Formas de registro y sistematización</p>	<p>Anotaciones (notas de campo), esquemas, mapas, grabaciones en audio, video, fotos.</p> <p>La limitante es la propia capacidad de registro del investigador.</p> <p>Según como se mire, la ventaja o desventaja es que desde el mismo registro ya hay un límite y un sesgo que es el propio investigador.</p>	<p>En este caso la tecnología brinda muchas ventajas, porque se pueden grabar los chats, almacenar foros, tomar imágenes de pantallas, etc.</p> <p>El problema es que se puede producir abundancia de registros que hacen difícil su sistematización, pero la ventaja es que se salva la totalidad de las interacciones registradas.</p> <p>Algunas de las técnicas empleadas son: la encuesta vía web, la entrevista electrónica, por chat, por foro, por videoconferencia, etc.</p> <p><i>Interrogante: ¿De qué herramientas de registro se dispone?</i></p>
<p>Tiempo</p>	<p>Todo sucede en tiempo real y es un tiempo generalmente prolongado en el que el investigador presencia la vida cotidiana de un grupo de personas.</p>	<p>Lo que se observa puede suceder en tiempo real o puede haber sucedido en otro momento. Aquí se mezcla el tiempo sincrónico y asincrónico. Igualmente, la virtualidad convive con otros tiempos paralelos, por tanto, las observaciones son en tiempo intermitentes, en los cuales no hay un tiempo definido de inicio o de final de las interacciones, en la mayoría de los casos.</p>
<p>Identidad de los y las participantes</p>	<p>La presencia es la base de la etnografía tradicional, generalmente el etnógrafo observa directamente a los y las participantes y en muchos</p>	<p>En la red no siempre se sabe quién es quién, y más que la presencia son las interacciones en la red las que nos hablan del participante.</p>

	casos entra en contacto con ellos.	
Selección de la unidad de análisis	Inicialmente comunidades alejadas eran el objeto de estudio como globalidad. Luego comunidades o grupos especiales denominados subculturas fueron el objeto de estudio de la práctica etnográfica urbana.	<p>Cuando se habla de Internet como universo el panorama se torna complejo, ya no se estaría frente a prácticas o estudios de la totalidad de la cultura de una comunidad, sino frente a estudios parciales de aspectos específicos según el interés del investigador.</p> <p><i>Interrogante: ¿cómo delimitar una unidad de análisis en el universo de Internet?</i></p>
Interacción con los/as sujetos/as de estudio	La relación cara a cara es la forma de interacción de más tradición en la etnografía, muchos de los registros se toman de la observación de las expresiones verbales y no verbales del encuentro cara a cara, con lo cual se otorga mayor autenticidad al discurso, a la palabra, a la oralidad y su gestualidad.	<p>En el espacio virtual se abren otras posibilidades de interacción mediada. Los mecanismos comunicativos actuales aún son predominantemente textuales, pero poco a poco se abren otras formas comunicativas que pueden ser estudiadas. “La etnografía virtual implica una intensa inmersión personal en la interacción mediada” (Hine, 2004, pág. 83)</p>
Autoridad del estudio etnográfico (relación con el lector: cómo le cuenta lo que se hizo para crear autoridad o ser creíble)	Determinada por la inmersión en el campo que relata el etnógrafo, la manera cómo se instala en una comunidad, el tiempo de permanencia.	<p>Desplazarse en la red implica vivir la experiencia del usuario, entrar e interactuar en los espacios, en las redes de relaciones. Esta es la mayor implicación.</p>

Alcance	Depende mucho de la delimitación o comunidad estudiada. Su interpretación puede ser más generalizable por la estabilidad de los grupos estudiados.	El ciberespacio es de naturaleza cambiante, lo que era una red hoy puede no serlo en unos meses. Sin embargo, en su parcialidad ayuda a comprender la dirección y la tendencia de los cambios.
---------	--	--

Recuperado de Álvarez (2009).

2.9.5.3. Técnicas utilizadas en el Método Etnográfico Virtual.

Dentro de la investigación etnográfica se pueden utilizar diferentes técnicas según el objeto de estudio, el problema y el tipo de abordaje que elija el investigador, algunas de las principales son:

La observación

Puede implicar diversos niveles de observación (participante o no participante), a diferencia de los entornos físicos, en la etnografía virtual el investigador que adopte una postura de observador no participante puede pasar casi desapercibido y observar las interacciones sin que los involucrados “se sientan observados directamente”. Este tipo de acercamiento puede ser útil para indagar distintos espacios que pueden convertirse como escenarios de investigación.

Por otro lado, el observador participante se involucra activamente en la dinámica de interacción que se produce en la red, postea, comenta, da likes o sigue a otros usuarios con el fin de enriquecer la interacción y la información producida a través de la generación de debates. Este investigador se convierte en un usuario más que comprende a medida que describe las acciones que se dan en este entorno.

La observación flotante

Proviene de la antropología urbana y surge como una nueva técnica que permite el estudio en entornos fluidos como lo son las ciudades. Consiste en mantener una observación vacante, sin enfocar ningún objeto en particular, sin filtro hasta que aparezcan algunos puntos que sirvan como referencia, que marquen recurrencias y convergencias en donde se pueda encontrar alguna regla subyacente. Dentro del entorno virtual, caracterizado al igual que las ciudades por su fluidez, este tipo de

observación se caracteriza por la percepción de todos los detalles, aun aquellos que resultan invisibles como los links, las letras pequeñas, los “vistos”, etc. y no solo por la interacción textual características de las redes.

Encuestas online u encuestas web

Actualmente numerosas redes sociales y páginas web incorporan en su programación encuestas para ser llenadas por los y las usuarios/as, es el caso de Facebook, Instagram, Google, etc. Este tipo de técnica de recolección de datos consiste en la creación de formularios que se completan de manera electrónica y completamente a distancia, permite la presentación de preguntas múltiple choice, escalas tipo Likert e incluso preguntas de desarrollo. Posee como ventaja un menor coste económico que la aplicación de encuestas tradicionales en papel, la posibilidad de gestionar formularios de encuestas (como es en el caso de google) permite al investigador recolectar fácilmente información disminuyendo drásticamente los costos tanto de construcción como de aplicación. En el caso de investigaciones que requieran construir específicamente encuestas virtuales, el costo no es significativo si se aplica a un gran número muestral. Por otro lado, la aplicación de este tipo de encuestas permite disminuir las influencias que pueda producir el investigador en la toma, ya que no se tiene contacto con él.

Como desventajas se puede mencionar la dificultad de acceder al número muestral requerido, ya que muchos participantes no se comprometen en el llenado de las encuestas cuando llegan vía web.

Ciber entrevista

Al igual que en la etnografía clásica, en la etnografía virtual se utiliza la entrevista como medio adicional de recolección de la información, pero en este caso valiéndose de los recursos que brindan las TICs como por ejemplo Skype, video llamadas o Videochats (por ejemplo, WhatsApp) o a través de medios como videos o grabaciones de voz. Esta técnica permite acortar distancias y hacer más eficiente el uso del tiempo, ya que no requiere que el investigador o el entrevistado se trasladen a algún lugar en particular, basta con que ambos posean conexión a internet.

Como dificultades se puede mencionar la necesidad de que exista conexión a internet estable, un dispositivo capaz de grabar video y voz, también al igual que las encuestas online requiere del compromiso de los y las entrevistados/as para conectarse a un horario determinado.

Análisis de materiales y/o documentos

Implica el estudio de la información disponible en un sitio web, red social, blog, etc. que no depende del investigador o del entrevistado, permite obtener una mirada del contexto en el cual se desarrollan las interacciones, por ejemplo, el análisis de las visitas por día que posee una página, el número de páginas web que se encuentran enlazadas a la misma, las políticas de uso y privacidad del sitio, etc.

2.9.5.4. *WhatsApp*

Es sabido que la comunicación se encuentra influenciada por el avance de la tecnología. Más aún en el contexto actual, donde el progreso es acelerado y presuroso. El despliegue de la comunicación en la era digital ha sufrido variaciones a lo largo de los años, favoreciendo el desarrollo de diversas tecnologías de comunicación, entre ellas la de mensajería instantánea. Tanto es así que “WhatsApp” (aplicación de Smartphone creada con este fin) se ha convertido en la vía principal de interacción entre jóvenes (Romero y Espinosa, 2015). Esta herramienta, ha llegado a más de 500 millones de usuarios, facilitando el envío de más de 700 millones de fotos y 100 millones de videos diarios (Acton y Koum, 2014). De esta manera, WhatsApp ya no es solamente un medio de comunicación interpersonal entre jóvenes, sino que se ha transformado en una nueva forma de comunicarse: un espacio donde pueden suceder diversas experiencias y acontecimientos propios de las interacciones sociales al mismo tiempo.

Respecto al uso de WhatsApp como herramienta dentro de la investigación social, existen numerosos métodos que han sido aplicados en los últimos años. Por ejemplo, Rubio Romero & Perlado Lamo de Espinosa (2015) estudiaron la comunicación interpersonal en jóvenes universitarios a través de WhatsApp. Esta metodología les permitió indagar la expresión espontánea de posturas y actitudes de los participantes, así como también la reconstrucción discursiva sobre la realidad social que investigaron. Otro ejemplo dentro del análisis cualitativo es la investigación de Fernández Rodríguez (2013), que consistió en la utilización de la etnografía virtual para estudiar el empleo de WhatsApp. Un ejemplo que guarda ciertas similitudes con la investigación actual lo encontramos en el estudio de Sabater Fernández (2014): un diseño mixto (cuantitativo y cualitativo) sobre la reconfiguración de lo público y lo privado en internet a través de diversas

aplicaciones, entre ellas WhatsApp. Además, el trabajo de Vázquez Cano, Mengual Andrés & Roig Vila (2015) consistió en una investigación lexicométrica de los aspectos lingüísticos y paralingüísticos de la escritura digital de adolescentes a través de WhatsApp. Más específicamente y en relación con este trabajo de tesis, encontramos las observaciones de Bouhnik & Deshen (2014) enfocadas en la interacción entre docentes y alumnos a través del uso de grupos de WhatsApp. Este artículo concluyó que el uso de grupos de WhatsApp en la comunicación con estudiantes tiene como características principales el desarrollo de una atmósfera positiva y sensación de pertenencia a la clase, así como también favorecer el diálogo y el intercambio entre los participantes a través de una plataforma educativa.

Existen distintas reseñas sobre la utilización de WhatsApp como medio de comunicación. Entre ellas, la de Romero y Espinosa (2005) detalla algunas características propias del WhatsApp:

- Permite estar pendiente del espacio comunicacional las 24 horas del día.
- Supone un progreso frente a otras formas de comunicación, tanto tecnológicas como no tecnológicas: es un medio de comunicación directo, sencillo y que permite la movilidad de los actores sociales.
- Permite compartir información multimedial variada: videos, fotos, artículos, audios, canciones, etc.
- Posibilita la comunicación con un grupo de gente más heterogéneo: no limita a conversar sólo con amigos, sino que cualquier persona con un número telefónico propio y un teléfono celular que permita el uso de WhatsApp puede emitir y recibir mensajes a través de esta aplicación.

Asimismo, existen estudios previos que detallan cómo influye el uso de WhatsApp como herramienta en la investigación social (Scribano, 2017). El autor discrimina ciertas “consecuencias” de utilizar esta aplicación en el ámbito de la investigación:

- El hecho de que WhatsApp permita la participación de observadores múltiples establece una actitud de permanente observación-registro sobre un mismo fenómeno de parte de múltiples observadores: redefine los límites y posibilidades de las relaciones entre diversos puntos de vista. Entre algunas de estas modificaciones, Scribano menciona el aspecto de “relativización” de los diferentes puntos de vista, fenómeno que se produce a la hora de entablar una conversación en donde las distintas miradas son convocadas al mismo tiempo y en el mismo lugar (chat de WhatsApp).

- Además, WhatsApp permitiría el acceso a diferentes momentos de la realidad social: a través de esta aplicación podemos entablar conversaciones con un muy variado y heterogéneo grupo de personas, que nos permite relacionarnos con una pluralidad de esferas que se encuentran virtualmente integradas en una misma vivencia, produciendo cierta unificación de sensibilidades y sociabilidades.
- La observación vía WhatsApp permite a la investigación social capturar (al menos parcialmente) las tensiones entre distintas posturas que suelen reproducirse socialmente. Su uso como herramienta de investigación posibilita comprender cómo lo que es percibido como real aquí y ahora es uno de los tantos posicionamientos posibles.

O'Hara, Massimi, Harper, Rubens & Morri (2014) investigaron sobre la importancia que representa WhatsApp como aplicación por la cual se facilitan y profundizan relaciones de proximidad. Éste estudio demostró cómo los participantes de la muestra utilizaban WhatsApp como un componente clave de su forma de habitar con otros, convergiendo así la vida real y la virtual en un entramado propio del contexto actual que sólo puede ser posible gracias al avance tecnológico.

Es en las anteriores características donde WhatsApp se transforma en una herramienta útil para la etnografía virtual: una propuesta novedosa que permite una comunicación fluida y en tiempo real entre quienes participan, posibilitando así la confluencia de diversos puntos de vista y miradas diferentes y, de esta manera, la observación de las pautas interaccionales existentes entre estas posturas.

2.8.5.5. Etnografía virtual en la escuela

El contexto escolar es un espacio dinámico caracterizado por la interacción social constante de múltiples actores maestros/as, alumnos/as, directivos/as, celadores/as, administrativos/as, padres y madres, bibliotecarios/as, etc. cuyo principal objetivo es la trasmisión de conocimientos y cultura. Esta institución posee a su vez sus propias reglas y normas que regulan las conductas y la participación de sus miembros en las diferentes interacciones, generando como resultado una particular cultura escolar, que puede variar de escuela a escuela dependiendo de los actores y las actoras implicados/as (por ejemplo, directivos) o del propio contexto sociocultural en el que esta se encuentre.

Actualmente la expansión y avance de las tecnologías de la información no es ajena al ámbito escolar, la incorporación de las TICs (a través de power points, videos, imágenes, plataformas educativas, juegos educativos, etc.) constituye para muchos un avance importante en la forma de trasmisión de conocimientos. Varios autores plantean como necesaria la adecuación de la institución educativa a los nuevos paradigmas de la modernidad, caracterizada por una gran disponibilidad de información, la cual hay que saber categorizar y seleccionar adecuadamente. En este nuevo paradigma los y las alumnos/as no son sólo receptores pasivos de la información sino participantes activos que seleccionan, modifican y comparten sus conocimientos y aprendizajes.

Estas tecnologías contribuyen a reformular también las dinámicas de interacción entre alumnos/as, padres y docentes (por ejemplo, a través del WhatsApp un/a docente puede enviar información a sus alumnos/as, las madres pueden consultar dudas a través de los “grupos de mamás”, los y las alumnos/as pueden sacar fotos de lo escrito en el pizarrón para luego enviarlo o pasarlo en casa, etc.) lo cual extiende la relación educativa y la lleva a trascender los límites del espacio físico (el edificio de la escuela) y del tiempo (el horario del turno al que se asiste).

Al ser un espacio de interacción humano con una tarea fundamental en el desarrollo de los y las miembros de una sociedad, la cultura escolar y lo que en ella acontece se constituye como un interesante ámbito de estudio y reflexión para diversas disciplinas, particularmente la utilización de la etnografía virtual como técnica de recolección de información en este ámbito permite indagar en profundidad sobre las relaciones, problemáticas, información circulante, críticas, etc. que tienen lugar dentro de esta cultura, tanto en la institución como fuera de ella a través del análisis de las interacciones cotidianas que realizan sus miembros en las redes.

2.10. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Establecido el tipo de diseño adecuado para alcanzar los objetivos establecidos en la tesis, y acordada la muestra que íbamos a considerar, procedimos a la recolección de los datos.

Para ello buscamos escuelas que respondieran a las características definidas previamente: urbana, urbana marginal, rural, técnica, CENS y privada religiosa. Esta

última modalidad no pudimos incorporarla a la investigación, aunque intentamos también con escuelas privadas no religiosas, porque las autoridades del establecimiento consideraban que podía ser problemático. Cabe aclarar que hechos similares ocurrieron en escuelas públicas urbanas y técnicas. Llamativo nos resultó que en escuelas técnicas donde los y las alumnos/as, por estar en un sexto año de educación secundaria y a final de año tienen en su mayoría 18 años, es decir son adultos/as legalmente y aun así la escuela no nos permitió realizar la investigación para evitar “conflictos”.

Afortunadamente pudimos contar con autoridades escolares formadas y con el respaldo, en algunos casos, de supervisores zonales que permitieron que realizáramos la investigación en escuelas de algunos departamentos del Gran Mendoza (Ciudad, Godoy Cruz, Luján, Guaymallén y Maipú) en noviembre de 2018. La primera actividad que debimos concretar consistió en acercarnos a las escuelas y explicar la investigación y sus objetivos, hacer que los y las alumnos/as firmaran el consentimiento informado y llenaran las hojas correspondientes a la Encuesta psicosocial, la escala de Salud Sexual y Reproductiva (ESSR), la escala de autoestima de Rosemberg (RSES) y la escala de satisfacción con la vida (SWLS) presentadas en ese orden para ser completada por los y las alumnos/as y los y las docentes.

La aplicación de las encuestas se realizó durante la segunda quincena del mes de noviembre del año 2018. Se escogió el periodo de finalización del ciclo lectivo porque se contaba con que ya se habían cumplimentado todas las actividades vinculadas a ESI de la escuela, que muchos alumnos/as asistían sin la obligación de incorporar nuevos aprendizajes por haber rendido sus evaluaciones globales integradoras y ser un periodo de recuperatorios. Obviamente con acuerdo de directivos, docentes y preceptores que colaboraron en la tarea, en algunos casos, directamente en reunir a los y las alumnos/as, mantener el orden en el aula, etc.

A los fines de que no se vieran influidos por los encuestadores y sus particulares modalidades de presentación y acompañamiento durante la toma de la encuesta fueron realizadas todas, directamente con los y las alumnos/as, por el tesista.

Como habíamos previsto por las aplicaciones exploratorias, el llenado de la encuesta demoraba entre 30 minutos y 60 minutos aproximadamente. Cabe aclarar que se trataba de adolescentes de 17 años o más, con un grado de escolarización

secundario casi completo y de docentes. Se acompañaba la actividad de llenado del material con la presencia personal del investigador para aclarar cualquier duda o interpretación equívoca que pudiese surgir, aunque afortunadamente no hubo dificultades al respecto.

Normalmente requeríamos de dos cursos para completar el número de las/los sujetas/os que necesitábamos para tener una población significativa estadísticamente, de cada modalidad y tipo de escuela buscada.

En la hoja del consentimiento informado, distinta a la de las encuestas que eran totalmente anónimas y se les colocaba solo un número identificador por escuela, pedíamos que, si estaban de acuerdo en participar de la etnografía virtual que se realizaría a posteriori, por sus celulares, pusieran el número del mismo.

Respecto a las/los docentes dejamos la hoja de consentimiento informado y de las encuestas y escalas para que fueran llenadas por ellas y ellos en cada establecimiento cuando sus actividades se lo permitieran, con un/a responsable, directivos/as usualmente, de informarlos y solicitarles su colaboración.

Pasada esta etapa esperábamos contar con el número de encuestas suficientes los primeros días de Diciembre para iniciar la etnografía virtual a partir de conformar los grupos de WhatsApp correspondientes a alumnos/as y a docentes.

Lamentablemente las demoras ocasionadas por la búsqueda de escuelas, al haber varias que no aceptaron participar y la falta de participación del número suficiente de docentes de los establecimientos seleccionados que nos obligó abrir la participación por muestra tipo de bola de nieve a otros/as docentes por vía de internet, retrasaron el inicio del primer grupo de WhatsApp, el de alumnos/as, fue el día 5 de diciembre de 2018, finalizando el día 21 de diciembre de 2018. Intentamos participar inicialmente lo menos posible, pero consideramos conveniente tener un mayor acompañamiento y refuerzo de las actividades y participación del grupo de alumnos/as a posteriori, lo que se ve reflejado y fundamentado en los análisis correspondientes.

Las normas generales del trabajo las dimos por el mismo espacio del grupo de WhatsApp y contamos con estímulos previamente seleccionados como elicitadores de las opiniones y comentarios en los y las adolescentes.

El criterio considerado para la selección de dichos estímulos fue atender a los cinco ejes de la Educación Sexual Integral que se brinda en las escuelas y a aspectos vinculados con la autoestima y la satisfacción vital. En el caso de las/los docentes, contamos además de los anteriores con estímulos vinculados a la transdisciplinariedad para que pudieran debatir sobre ello. (ver siguiente link: https://drive.google.com/drive/folders/1htllcplqDbPTd83cjzgZBXKI__V8loCI?usp=sharing)

El grupo de WhatsApp de las/los docentes inició el día 14 de diciembre de 2018 y finalizó el día 29 de diciembre de 2018 (siendo un total de 16 días). En la decisión de acortar los tiempos de este grupo etnográfico participaron dos criterios, la cantidad de información existente en el grupo de etnografía virtual que ya resultaba suficiente y pertinente a los temas que se deseaba investigar y la altura del año que complicaba sostenerlo en el tiempo, dado que ya se habían finalizado todas las actividades escolares.

Para el análisis de los datos estadísticos obtenidos usamos el SPSS v.22.

Para un análisis inicial de los datos cualitativos utilizamos los programas Atlas Ti v8v.7. Posteriormente construimos las categorías que luego usamos en los análisis de las expresiones escritas y verbales de las/los adolescentes y de las/los docentes. También los otros análisis vinculados a los elementos de la etnografía virtual, algunos con un tratamiento estadístico que llevaron a proponer el concepto de constructo analítico en reemplazo del de categorías, ya que no se adecuaba conceptual y operativamente a lo que analizábamos en la etnografía virtual.

2.11. FUENTES

La accesibilidad es primaria. La obtención de los datos se hizo mediante intervención directa aplicando encuestas estructuradas, la Encuesta de Salud Sexual y Reproductiva ESSR de Vargas Ruiz con la reducción de ítems realizada por Beltrán Navarro, la Escala de Satisfacción Vital de Dinner y la de autoestima de Rosenberg, al total de la población de alumnos de los últimos años de cada institución educativa secundaria considerada, de la provincia de Mendoza (zona del gran Mendoza). La

participación en los foros virtuales para los estudios de etnografía virtual, se realizó a través la aplicación de WhatsApp con identificaciones previamente acordadas, que permitieron el anonimato en el foro, pero reconocibles para el investigador.

La participación de los y las docentes fue de manera directa con el llenado del material presentado en las instituciones educativas y luego por internet mediante encuesta similar a la de “papel” en Google drive.

3 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS E INFORMACIÓN OBTENIDA

3.1. DATOS CUANTITATIVOS (ESCALAS Y ENCUESTAS)

3.1.1. Datos Descriptivos de la muestra de estudio

La muestra total estuvo constituida por un total de 219 sujetos/as de los cuales 164 eran alumnos y 55 docentes de escuelas secundarias de la provincia de Mendoza. Debido a las amplias diferencias entre ambos grupos se tomó a cada uno como una población de estudio independiente tanto para el análisis descriptivo como para la prueba de hipótesis.

3.1.1.1. *Alumnos*

Género.

De un total de 164 alumnos/as, podemos observar en la tabla A1.2 que el mayor porcentaje corresponde al género Femenino 54.9% (Moda = 2) frente al masculino (45,1%).

Cabe aclarar que para la recolección de los datos correspondientes a esta variable usamos una pregunta que permitía completar con otra opción, con el fin de que cada persona pudiera poner el género con el que se sintiera identificado independientemente su sexo rompiendo con el binarismo hombre, mujer. Aun así, los datos obtenidos dividieron la variable género, en solo dos categorías Masculino y Femenino.

Edad (Variable numérica)

Observamos que la edad promedio de los/las participantes fue 19 años (Tabla A1.3), este número puede verse afectado por el amplio rango que existe entre las edades. La edad mínima de esta muestra ha sido 17 años, mientras que la máxima de 42.

Edad agrupada (Variable ordinal)

Cabe destacar que al dividir la muestra según el criterio jurídico (Tabla A1.5) de mayoría de edad, la mayor proporción de alumnos/as ya se consideran legalmente mayores de edad (18 años o más) 78,7%. El restante 21,3% de la muestra corresponde a alumnos/as de menos de 18 años.

Resulta bastante singular que algunas escuelas públicas, y sobre todo privadas, nos negasen la posibilidad de conversar con estos/as adolescentes, la mayoría ya considerados/as legalmente adultos/as, para tomar la encuesta y solicitarles la participación en una temática como la Educación sexual integral.

El criterio legal lo consideramos a los fines de explicitar la condición de mayores de la población estudiada, aunque la legislación argentina permite que a partir de los 14 años los/las adolescentes puedan solicitar información vinculada a las relaciones genitales a profesionales e incluso métodos anticonceptivos sin asistencia de sus padres o madres.

La pregunta que se desprende de lo dicho es ¿Cómo pueden las escuelas enseñar acerca de los derechos sexuales y reproductivos de los/las adolescentes cuando por miedo no permiten que una encuesta avalada por otra institución educativa (Universidad Nacional de Cuyo) pregunte siquiera a los/las propios alumnos/as si desean participar?

Tipo de escuela.

Como explicitamos en el apartado metodológico, la variable “tipo de escuela” corresponde a la ubicación y modalidad de trabajo que poseen las diferentes instituciones a las que pertenecen los/las participantes de la muestra.

Observamos (Tabla A1.7) que el mayor porcentaje de participantes pertenecen a escuelas de tipo Rural 31,1% (Moda 2). A este número le sigue las escuelas de tipo Urbano Marginal, que agrupan el 24,4% de los/las alumnos/as, aquellos/as que pertenecen al C.E.N.S constituyen el 23,8% de la población antes citada y finalmente, las escuelas de tipo Urbanas concentran el 20,7 %.

Estado civil.

Al comparar el estado civil (Tabla A1.9) vemos que hay mayor porcentaje de personas solteras 97,6% (Moda = 1) que casadas. Esto es esperable dado que el grueso de la población investigada (75% de la muestra) tiene 19 años o menos. (Como observamos en la tabla A1.3).

Mantiene una relación de pareja actual.

En la Tabla A1.11, podemos observar que el 63,4% (Moda =2) no posee una relación de pareja actualmente, mientras que el restante 36,6% de los/las alumnos/as si posee este tipo de relación.

Esta variable la consideramos por el eje de afectividad propuesto en la ESI, pero también porque la experiencia de un vínculo posibilita, para algunos autores/as, un mayor conocimiento acerca de la propia sexualidad, y de las expresiones genitales de la misma.

Tiempo en pareja.

Esta variable al igual que la anterior la consideramos en función a su valor vinculado a las experiencias sexuales y madurez afectiva que puede suponer el tener vínculos más estables y duraderos.

Podemos señalar que el 50% (Mediana) de los/las alumnos/as que poseen actualmente pareja han mantenido esta relación como máximo durante 10 meses (Tabla A1.12). Si bien el promedio de convivencia (Media) es de 26,5 meses, el amplio rango de meses de convivencia afecta la información que puede ofrecernos este estadístico en relación a la cantidad de meses reales que han vivido los/las adolescentes su relación de pareja.

Convivencia con pareja.

De los/las alumnos/as que tienen o han tenido pareja el 83.8% (Moda = 2) nunca ha registrado convivencia con su pareja, el restante 16.3% ya ha convivido o se encuentra conviviendo actualmente con ella (Tabla A1.14). Esta cantidad de casos sin convivencia puede deberse a la edad general de los/las alumnos/as, y particularmente los casos que ya han convivido a aquellos que presentan edades mayores por pertenecer al CENS

Tiempo de convivencia con pareja.

Observamos en relación a las medidas de posición (Tabla A1.15) que la mitad de los casos (50% de alumnos/as) han convivido 12 meses o menos con su pareja, dentro de este porcentaje, el 25% de los/las alumnos/as ha tenido una convivencia de 3 meses como máximo.

Hijos.

En relación a la cantidad de hijos (Tabla A1.17) observamos que la mayoría de alumnos/as no tiene hijos, 92,1% (Moda = 0), el 6.1% posee un solo hijo/a y el restante 1,8 % posee 2 o más hijos/as.

Creencias Religiosas.

Observamos que el 59.1% de los/las alumnos/as poseen creencias religiosas de distinto tipo (Moda = 1), mientras que el restante 40.9% no posee estas creencias (Tabla A1.19).

Las religiones con más presencia en nuestro país coinciden en censurar las diferentes expresiones de sexualidad, no obstante vemos que pese a haber un gran porcentaje de alumnos/as que manifiesta tener creencias religiosas, el 78% ya ha mantenido a su vez relaciones sexuales. (Tabla A1.25).

El debate entre la religión y la sexualidad es un tema que puede permitir una mayor profundización en futuras investigaciones, resulta interesante pensar ¿Cuáles de los mandatos vinculados a la sexualidad siguen teniendo vigencia y fuerza y cuáles no?

Salud.

Esta variable recoge datos acerca de la autopercepción de los/las participantes respecto a su salud general brindándoles 3 opciones Buena, Regular y Mala.

Según la tabla A1.21 observamos que la auto percepción sobre la salud de los/las alumnos/as es predominantemente “Buena” (Moda = 3) alcanzando un porcentaje del 79,3%. El 20,7% de los/las alumnos/as percibe su salud como regular, mientras que no existen casos que hayan calificado su salud como mala.

Satisfacción sexual.

Observamos (Tabla A1.23) cómo en los/las alumnos/as existe un alto nivel de satisfacción sexual al puntuar el 92.7% de los/ las participantes dentro de la categoría “Muy satisfechos” (Moda = 2), mientras que el restante 7.3% puntuó como “Poco satisfechos”.

Resulta interesante mencionar que al contrastar esta estadística con el número de los/las participantes que han tenido relaciones sexuales (genitales), no existe

diferencia en la satisfacción sexual según se ha mantenido o no este tipo de relaciones, lo cual lleva a pensar que hay una disociación entre estas dos variables (Tabla A1.25).

Cuando intentamos correlacionar el nivel de satisfacción sexual con la variable género no encontramos una diferencia significativa entre aquellos/as alumnos/as de género masculino y femenino. Tampoco encontramos diferencias significativas al correlacionar la satisfacción sexual con el tipo de conducta sexual o con el tipo de escuela (Tabla A1.7)

Ha mantenido relaciones sexuales.

Observamos que existe mayor cantidad de Alumnos/as que ya han mantenido al menos una relación sexual 78% (Moda =2), mientras que solo el 22% todavía no ha mantenido este tipo de relaciones (Tabla A1.25)

Conductas sexuales.

La variable conductas sexuales hace referencia al tipo de relaciones sexuales que ha mantenido el/la sujeto/a, independientemente de su orientación sexual. Aquellos que solo han mantenido relaciones sexuales con personas del sexo opuesto entran dentro de la categoría “Exclusivamente heterosexuales”, mientras que aquellos que han tenido diversidad en sus conductas sexuales entran dentro de la categoría “No exclusivamente heterosexuales”.

En relación a esto podemos observar (Tabla A1.27) que los/las alumnos/as han tenido un porcentaje alto de conductas sexuales “Exclusivamente heterosexuales” 92.2% (Moda = 1). La proporción de los/ las participantes que han tenido relaciones sexuales de tipo “No exclusivamente heterosexuales” alcanza el 7,8%. Este resulta interesante porque explicita la situación en los jóvenes de reconocer experiencias sexuales no vinculadas a la heterosexualidad, algo que en años anteriores hubiera sido impensable de manifestar fácilmente en una encuesta aunque fuese anónima por el miedo a la exposición.

¿Podemos considerar que este reconocimiento tiene que ver con una legitimación social o al menos una mirada más benigna respecto a aquellas formas de expresión de la sexualidad ajenas a la heteronormatividad patriarcal o simplemente estará

dentro de los porcentajes históricamente considerados que hoy en día pueden exponerse en una sociedad menos restrictiva respecto a la temática?

Conocimiento de instituciones que brindan atención en Salud Sexual.

La tabla A1.29 muestra el conocimiento de los/las participantes sobre la existencia de hospitales o centros de salud en su zona de residencia que brindan atención u orientación en salud sexual.

Podemos observar que el 50% de los/las alumnos/as conoce la existencia de estas instituciones y el otro 50% no.

Una de las ideas que surge en relación a esta variable es que existiría una mayor proporción de alumnas mujeres que conocen estas instituciones, en función a la pauta social del control ginecológico para ellas, pero esto lo descartamos cuando se buscó correlacionar esta variable con la variable género (Tabla A1.2). Posiblemente el conocimiento de las instituciones prestadoras de servicios de salud en varones puede estar más vinculado con la concreción de relaciones genitales.

Tampoco cuando se intentó correlacionar en relación al tipo de escuela se encontró que existiera una diferencia significativa (Tabla A1.7).

Necesidad de orientación o tratamiento en Salud Sexual.

La tabla A1.31 muestra la existencia de necesidad de orientación o tratamiento vinculado a la salud sexual. Observamos que el 64% de los/las alumnos/as (Moda =2) no ha requerido orientación o tratamiento en salud sexual mientras que el restante 36% si ha requerido este tipo de atención.

Sería importante lograr, y en esto la ESI debería cumplir un papel relevante, que cada vez haya mayor control y consulta en relación a esta temática tanto para varones como para mujeres, ya que los cambios físicos propios de la pubertad sumada a la iniciación sexual deberían ser acompañados por las correspondientes atenciones y prevenciones desde el área de salud general y sexual en particular.

Al correlacionar esta variable con el género vemos que existe una correlación significativa (tabla A1.2), ya que la mayor cantidad de alumnos Varones (77%) no ha requerido nunca orientación o tratamiento específico en esta área, mientras que por

el contrario, en las alumnas mujeres, el 46,7% ha necesitado este tipo de asistencia. Sería interesante considerar si esta diferencia se basa en una historia personal de las mujeres de acercamiento a especialistas (ginecólogos) para control de su estado de salud sexual y que no es una costumbre o hábito instalado en varones. En cuanto al tipo de escuelas no existían diferencias significativas en relación a esta variable (tabla A1.7).

Personas con las que puede hablar de sexualidad.

La tabla A1.33 muestra las personas con las que los y las alumnos/as eligen hablar sobre temas relacionados a la sexualidad y salud sexual en su vida diaria. Observamos que los/ las amigos/as son la principal elección para iniciar estas conversaciones (27.3%) (Moda = 4) seguidos de la pareja (16.2%) y la madre (15,7 %) casi de igual importancia que la pareja. Los/las profesionales de la salud alcanzan solo el 11.8%.

Es importante que destaquemos que la información de esta variable fue recopilada por una pregunta de respuesta múltiple, es decir que los/las participantes podían seleccionar más de una respuesta por eso el N de respuestas de esta variable supera el N total de Alumnos/as.

Fuentes de información sobre sexualidad.

Cuando indagamos sobre las principales fuentes de información sobre temas relacionados a la sexualidad (Tabla A1.35) observamos cómo las puntuaciones de varias categorías son bastante similares, dentro de los/las alumnos/as las principales fuentes de información son la madre (14.5%), los/las amigos/as (14.5%), (Moda 2 y 4 respectivamente) los/las profesionales de la salud (13.9%) y la internet (13.6%). Podemos destacar el hecho de que los/las profesionales de la salud no son la principal fuente de información y de hecho está casi al mismo nivel que la Internet. La información de esta variable fue recopilada, al igual que la precedente por una pregunta de respuesta múltiple, podían seleccionar más de una respuesta y por eso el N puede superar el N total de Alumnos/as.

Fuentes de información útil sobre sexualidad.

La tabla A1.37 muestra las diferentes fuentes de información que los/las participantes han clasificado como de mayor utilidad o relevancia. Los/las profesionales de la salud (Moda = 7) destacan como la fuente de información más útil alcanzando el 21.9% de las respuestas. El Internet ocupa la segunda posición con un 17.2% del puntaje obtenido, mientras que la madre ocupa el tercer lugar con el 14.5% de las respuestas. Destacamos que los/las profesores/as no son considerados como una fuente de información de gran utilidad, ya que solo alcanzaron el 9,1% del puntaje siendo superados en cuanto a la utilidad de la información por los/las amigos/as.

La posición que ocupa la madre es muy importante como fuente de información sobre sexualidad, pero su accesibilidad para poder hablar y la utilidad percibida es mucho menor que otros. El rol del padre respecto al diálogo y la posibilidad de brindar información útil o no, está completamente desdibujado siendo una de las opciones menos marcadas.

Por otro lado los/las amigos/as son percibidos/as como una fuente de información accesible con la que hablar frecuentemente, pero se refleja cierta crítica sobre la utilidad de la información brindada por ellos/as. La pareja también es vista como una persona con quien compartir información sobre sexualidad, pero no es reconocida como una fuente útil.

En el caso de los/las profesionales de la salud, no son vistos como un referente de diálogo regular, pero sí como una fuente importante de esta información y en particular la más útil de todas.

Con los/las profesores/as se da un proceso interesante de no ser un referente habitual de diálogo, si ser considerados una fuente de información, pero disminuir levemente de posición cuando se trata de información útil. Y mención especial merece internet como fuente de información relevante que escala posición cuando se indaga acerca de la utilidad de la información.

A modo de síntesis podemos pensar que la madre mantiene la referencia general para aquellos/as que pueden dialogar abiertamente de sexualidad con ella. No sucede así con los/las amigos/as y la pareja que pueden ser importantes a la hora del diálogo general, pero no son vistas como fuente de información significativa sobre sexualidad. En ese sentido los/las profesionales de la salud y en segundo lugar la Internet ocupan los primeros lugares de utilidad siendo los/las profesores/as una

categoría poco significativa en las tres tablas, lo que refleja que la ESI no está siendo instrumentada en las instituciones educativas o al menos no de un modo que resulte significativo para los/las adolescentes, como fuente útil y confiable de información sobre sexualidad, ya que quienes la llevan a cabo, no son considerados fuentes de información válida de manera significativa.

Es importante que destaquemos que la información de esta variable fue recopilada por una pregunta de respuesta múltiple, es decir que los/las participantes podían seleccionar más de una respuesta por eso el N de respuestas de esta variable puede superar el N total de Alumnos/as.

Dificultad para acceder a la información.

Esta variable indaga sobre las diferentes dificultades que pueden presentarse a la hora de acceder a información sobre sexualidad y cuáles son consideradas más relevantes.

Vemos (en tabla A1.40) que la falta de confiabilidad en las fuentes de información (Moda = 4) es la principal dificultad considerada por los/las alumnos/as con un (41.2% del puntaje obtenido), esta categoría es seguida por la falta de información que alcanzó el 38.8% del puntaje obtenido.

Resulta muy significativo que en una época donde el acceso a fuentes de información muy diversas, y siendo la Internet considerada una de ellas (muy relevante y de utilidad según tablas anteriores), la preocupación por la confiabilidad de los datos que se le proporcionen y la falta de información sobre el tema ocupen tan altos porcentajes, casi un 80% de las dificultades de acceso a la información sobre sexualidad percibido por alumnos/as. En una sociedad altamente sexualizada, llena de mensajes vinculados a la sexualidad, nuestros/as adolescentes no encuentran fuentes confiables o información específica sobre el tema que necesitan conocer, es en este punto que la ESI debería generar no solo las instancias presenciales sino también una importante red digital que brinde la información solicitada por los/las alumnos/as, pero además que sientan como confiable y en este sentido es probable que también sea cuestionada la información en relación a los sesgos y prejuicios que existan aunque esto en muchísima menor medida de lo que hoy se cuestionan otras fuentes no formales sobre sexología.

Es importante que destaquemos que la información de esta variable fue recopilada por una pregunta de respuesta múltiple, es decir que los/las participantes podían seleccionar más de una respuesta por eso el N de respuestas de esta variable puede superar el N total de Alumnos/as.

Necesidad de mayor información sobre sexualidad.

La tabla A1.42 muestra la necesidad de mayor información sobre sexualidad percibida por los/las participantes de la investigación. El 87,2% cree necesaria una mayor información (Moda=1), mientras que 12,8 % restante cree que no es necesaria mayor información.

Los datos que hemos obtenido en esta tabla, están muy relacionados con lo visto anteriormente acerca de la calidad, amplitud y confiabilidad de la información a la que tienen acceso los/las alumnos/as que claramente perciben insuficiente.

Temática de interés en relación a la salud sexual.

En esta tabla (tabla A1.44) visibilizamos las diferentes temáticas relacionadas a la sexualidad que podrían resultar de interés según los/las alumnos/as.

La temática de mayor interés la constituye la prevención de enfermedades 34,4% (Moda = 3) seguido de la anticoncepción (28.4%). Las prácticas sexuales ocupan el tercer lugar con un 16,6% del puntaje, seguidas por las Relaciones afectivas (12.3%) y la Diversidad sexual (8.3%)

Observamos entonces que sigue siendo fuerte una perspectiva patologizadora de la sexualidad humana muy vinculada a la relación genital, buscando prevenir enfermedades y embarazos no deseados, estas temáticas de interés ¿Estarán vinculadas a la edad de los/ las adolescentes entrevistados o responderán a los mandatos culturales que asocian a la sexualidad con la genitalidad y a la genitalidad con el riesgo? Y por tanto “Conocer cómo prevenir” constituye más del 60% del interés de los/las alumnos/as. Si bien resulta positivo que aparezcan relaciones afectivas, prácticas sexuales y diversidad como otros temas de interés, la concepción de ESI y su integralidad, en la medida que hubiese sido ampliamente desarrollada en las instituciones educativas, nos llevaría a esperar que se equilibraran un poco más estas temáticas de interés.

La información de esta variable fue recopilada por una pregunta de respuesta múltiple, es decir que los/las participantes podían seleccionar más de una respuesta por eso el N de respuestas de esta variable puede superar el N total de Alumnos/as

¿Quién debería brindar mayor información sobre salud sexual?

Al consultar a los/las alumnos/as sobre quién debería ser la o las personas encargadas de brindar mayor información sobre Educación Sexual (Tabla A1.46), observamos que los/las profesionales de la salud son considerados los más idóneos al alcanzar un 32,5% del puntaje total (Moda = 7), los Especialistas son los que les siguen con un 28.8% del puntaje. La madre ha obtenido el 14,1% del puntaje, los amigos el 6,7%, los/las profesores/as el 6,1% y la pareja el 4,3%.

Deseamos destacar que, como se viera en las tablas vinculadas a fuentes de información, los/las profesionales de la salud y especialistas constituyen las personas consideradas más idóneas para educar en sexualidad seguidas por las madres a una considerable distancia. Los/las profesores/as están a la misma altura que los amigos y cercanos al padre y la pareja

Es importante que destaquemos que la información de esta variable fue recopilada por una pregunta de respuesta múltiple, es decir que los/las participantes podían seleccionar más de una respuesta por eso el N de esta variable (326) puede superar el N total del grupo (164)

Educación sexual

En la tabla A1.48 vemos que la cantidad de alumnos/as que han recibido educación sexual en su escuela es bastante alta alcanzando el 92.1% de los/ las participantes (Moda = 1).

Debemos destacar que hubo una correlación significativa entre los tipos de escuela y si han recibido ESI o no (Tabla A1.7 y Tabla A1.48). En este punto el CENS es el espacio donde mayor proporción de los/ las participantes refieren no haber tenido ESI lo que resulta estadísticamente relevante, aunque debemos considerar que existe un número muy bajo de alumnos/as que no han recibido ESI por escuela, lo que podría sesgar los resultados.

Recuerda la cantidad de horas de ESI.

Según la tabla A1.50 podemos observar que de aquellos/as alumnos/as que han recibido ESI, el 67.5% recuerda la cantidad de horas que se le han brindado (Moda = 2), mientras que el restante 32.5% no recuerda la cantidad de horas que ha recibido de educación sexual en la escuela.

Es importante que aclaremos que esta variable se ha construido como filtro para depurar valores perdidos en la siguiente con fines estadísticos.

Cantidad de horas de Educación sexual.

Según la tabla A1.51 observamos que el 50% de los/las alumnos/as que recuerdan la cantidad de horas recibida han tenido hasta 4,5 horas de educación sexual en los últimos 4 años (un poco más de una hora por año), dentro de este porcentaje se destaca que el 25% ha tenido al menos 2 horas de este tipo de educación. Observamos que dentro de esta variable la cantidad de horas de educación sexual oscila de 1 a 72 horas recibidas mostrando la enorme variación de criterios y tiempos que se dedica en las escuelas a la ESI lo que indiscutiblemente puede generar grandes diferencias en la calidad de la educación recibida respecto a sexualidad.

Desarrollo adecuado de ESI.

Aquí (Tabla A1.53) podemos visualizar la opinión de alumnos/as respecto al desarrollo adecuado o no de la Educación Sexual Integral en la institución a la que pertenece. El 54,3% considera que no se ha desarrollado ESI adecuadamente (Moda = 2) mientras que el 45,7% considera que sí.

Si bien apelamos a la percepción subjetiva de los/las alumnos/as respecto a esto, ya que no se establece ningún parámetros o criterio sólo la mera percepción del alumno, vemos que hay un poco más de participantes que observan que no es adecuado el desarrollo de ESI y si tenemos en cuenta la cantidad de horas que el 50% de alumnos/as recibió en los últimos 4 años (tabla anterior), vemos que no llegan a las 5 horas dedicadas a dicha temática.

¿Cualquier docente se encuentra preparado para brindar ESI?

En la tabla A1.55 podemos visualizar que los/las alumnos/as consideran que no cualquier docente se encuentra preparado para desarrollar adecuadamente temáticas vinculadas a la Educación sexual, la categoría “No” alcanzó el 75,6% del puntaje (moda = 2), mientras que la categoría “Si” el 24,4%.

¿Cómo entender una propuesta de educación sexual integral desde las instituciones responsable de su implementación que se apoya en los/las docentes, cuando desde la percepción de los/las alumnos/as y los/las propios/as docentes, quienes deben brindar dicha educación, no se encuentran preparados o capacitados para hacerlo?

Etapas de inicio de ESI.

La tabla A1.57 muestra la opinión de alumnos/as sobre la edad a la que ellos creen que se debe comenzar a impartir Educación Sexual Integral en los colegios. Esta variable fue construida a partir de las edades que los/las alumnos/as consignaron como “Más adecuadas” para iniciar ESI y se agruparon según la división de la escolaridad quedando constituidas 8 categorías: Desde siempre / toda la vida (aquellos que consignaron que desde el inicio de la vida se debía impartir ESI), Pre primaria (desde 3 a 5 años); Primaria 1er ciclo (desde los 6 a 8 años); primaria 2do ciclo (9 y 10 años), Primaria 3er ciclo (11 y 12 años), Secundaria 1er ciclo (13 y 14 años), Secundaria 2do ciclo (15 a 18 años) y finalmente Desde los 19 años o más.

Observamos que el mayor porcentaje de los los/ las participantes 37.8% (Moda = 4) considera que la ESI debe impartirse en el Tercer ciclo de la primaria (Entre los 11 y 12 años) seguidos de los/las que consideran que debería impartirse al inicio de la secundaria (28,9%). Aquellos/as que consideran que la ESI debe implementarse en el segundo ciclo de la primaria constituyen el 13,8% del porcentaje válido. Por el otro lado observamos que la categoría “Desde siempre / toda la vida” ha sido la menos puntuada junto con “Desde los 19 años o más” (0,6% en ambos casos).

Esto habla de una concepción de la ESI vinculada a los cambios biológicos de la pubertad y las relaciones genitales, lo cual vuelve a poner de manifiesto que no hay en los/las alumnos/as una concepción integral de la sexualidad que no esté tan teñida por los imperativos de la genitalidad como sería esperable si hubiesen recibido ESI adecuadamente.

Descripción de la encuesta sobre salud sexual y reproductiva.

La escala SSR, la analizamos en 3 dimensiones a los fines de realizar las posteriores pruebas de hipótesis, en primer lugar, realizamos el análisis a nivel escalar, es decir, los puntajes obtenidos a partir de los criterios de puntuación que estableció el autor. Estos puntajes son transformados a una variable de tipo ordinal, según la tabla también brindada por los autores que permitió una clasificación en "alto", "medio" y "bajo".

Finalmente, a los fines de una mejor visualización estas variables escalares las transformamos en una variable de tipo dicotómico "Óptimo", "No óptimo". Optamos por agrupar las categorías "Medio" y "Bajo" en una categoría denominada "No óptimo" y la categoría "Alto" la recategorizamos como "Óptimo" al ser el mayor nivel posible alcanzable y el más deseable si tenemos en cuenta los resultados que se esperaban obtener de la aplicación de ESI.

Puntaje total sobre Salud Sexual.

Variable tipo escalar.

Observamos en la tabla A1.58 que el puntaje promedio de los/las alumnos/as en Total de salud sexual ha sido 56,85%.

El puntaje de esta escala puede oscilar entre los 0 y 90 puntos, siendo mejor cuanto más puntaje se obtiene.

Variable tipo ordinal.

En relación a las medidas de posición (Tabla A1.60) podemos observar que el 84,8% de los/las alumnos/as alcanzó hasta un nivel medio en Salud sexual.

El puntaje total obtenido por los/las alumnos/as en esta subescala (Tabla A1.60) permite observar que el 0,6% de los/las alumnos/as ha obtenido un puntaje "Bajo", el 84,1% un puntaje medio (Moda = 2) y el 15,2% un puntaje "Alto".

Variable tipo dicotómica.

Como observamos en la tabla A1.60 solo el 15,2% de los/las alumnos/as obtuvieron un puntaje clasificable como óptimo para la variable Total de salud sexual, el restante 84.8 % (Moda =2) ha obtenido un puntaje clasificable como No óptimo.

Conocimientos en relación a la Salud Sexual.

Variable tipo escalar.

Observamos (Tabla A1.63) que el 50% de los/las alumnos/as ha obtenido una puntuación de 7 o menos en conocimientos en relación a la salud sexual.

El puntaje de este componente puede oscilar de 0 a 9, siendo más positivo cuanto mayor puntaje se alcance.

Variable tipo ordinal.

En relación a las medidas de posición (Tabla A1.65) podemos observar que el 68,9% de los/las alumnos/as alcanzó hasta un nivel medio en Conocimientos en relación a la Salud sexual.

El puntaje total obtenido por los/las alumnos/as en este componente de la subescala (Tabla A1.65) nos permite observar que el 1.8% de los/las alumnos/as ha obtenido un puntaje “Bajo”, el 67.1% un puntaje medio (Moda = 2) y el 37.1% un puntaje “Alto”.

Variable tipo dicotómico.

Como observamos en la tabla A1.65, el 31,1% de los/las alumnos/as obtuvieron un puntaje clasificable como óptimo en los conocimientos en relación a la salud sexual, el restante 68.9 % (Moda =2) ha obtenido un puntaje clasificable como No óptimo.

Actitudes en relación a la Salud sexual.

Variable tipo escalar.

El puntaje promedio obtenido por los/las alumnos/as en este componente de la subescala es de 47,47 (Tabla A1.68).

Este puntaje puede oscilar de 0 a 72, siendo más positivo cuanto mayor puntaje se alcance.

Variable tipo ordinal.

En relación a las medidas de posición (Tabla A1.70) podemos observar que el 75,6% de los/las alumnos/as alcanzó hasta un nivel medio en Actitudes en relación a la Salud sexual.

El puntaje total obtenido por los/las alumnos/as en este componente de la subescala (Tabla A1.70) permite observar que el 0.6% de los/las alumnos/as ha obtenido un puntaje “Bajo”, el 75% un puntaje medio (Moda = 2) y el 24.4% un puntaje “Alto”.

Variable tipo dicotómico.

Como observamos en la tabla A1.72 el 24.4% de los/las alumnos/as obtuvieron un puntaje clasificable como óptimo en actitudes relacionadas a la salud sexual, el restante 75.6 % (Moda =2) ha obtenido un puntaje clasificable como No óptimo.

Prácticas en relación a la Salud sexual.

Variable tipo escalar.

La mitad de los casos (50%) ha obtenido una puntuación de 3 o menos, dentro de este porcentaje el 25% de los/las alumnos/as ha obtenido hasta una puntuación de 1 (Tabla A1.73).

El puntaje de este componente puede oscilar de 0 a 9, siendo más positivo cuanto mayor puntaje se alcance.

Variable tipo ordinal.

En relación a las medidas de posición (Tabla A1.75) podemos observar que el 97,6% logró alcanzar como máximo hasta un nivel medio y dentro de este porcentaje el 47,6% de los/las alumnos/as alcanzó un nivel bajo en Práctica en relación a la Salud sexual.

El puntaje total obtenido por los/las alumnos/as en este componente de la subescala (Tabla A1.75) permite observar que el 47.6 % de los/las alumnos/as ha obtenido un puntaje “Bajo”, el 50% un puntaje medio (Moda = 2) y el 2.4% un puntaje “Alto”.

Los resultados obtenidos en prácticas muestran cómo desciende significativamente la categoría alto si lo pensamos en relación a las variables ordinales de las otras dos dimensiones de la subescala Salud sexual. Este no es un dato menor porque nos permite visualizar claramente cómo puede haber un registro a nivel de la información (conocimiento), pero disminuye cuando se tiene que expresar como actitudes concretas y se hace mucho más notable la disminución en las prácticas.

Variable tipo dicotómica

Como observamos en la tabla A1.77 solo el 2.4 % de los/las alumnos/as obtuvieron un puntaje clasificable como óptimo en las prácticas relacionadas a la salud sexual, el restante 97.6 % (Moda =2) ha obtenido un puntaje clasificable como No óptimo.

Variables filtradas por haber mantenido relaciones sexuales.

Dado que muchas respuestas vinculadas a las prácticas están en ejercicio directo de la genitalidad es que profundizamos en el análisis, para ver si mantienen estas particularidades enunciadas filtrando todos los/ las participantes que no han tenido relaciones sexuales (Genitales).

Como esperábamos inicialmente, aunque los valores se ven modificados, persiste lo observado en relación a las dimensiones de conocimientos, actitudes y prácticas, (ver tablas A1.65, A1.70 y A1.75) lo cual pensamos es un dato relevante que nos increpa respecto al modo en que son apprehendidos los conceptos y datos vinculados a la sexualidad, las actitudes respecto a los mismos y particularmente las prácticas. Es decir los comportamientos que surgen a partir de la información y las actitudes precedentes.

Resulta interesante pensar si no estamos cumpliendo con un rol meramente informativo, y perdemos de vista el carácter formativo que debe tener la ESI, lo que claramente está vinculado con su implementación desde el nivel pre inicial, para que haya una continuidad y un acompañamiento en el desarrollo de los/las niños/as. También debemos considerar el tiempo que dedicamos y las horas asignadas en secundaria a ESI para que no sea una mera "Charla de un/a profesional" que brinde datos que no van a tener un mayor anclaje en las subjetividades de los y las alumnos/as.

Puntaje total de Salud Reproductiva.

Variable tipo escalar.

Observamos que el puntaje promedio obtenido por los/las alumnos/as en esta subescala es de 34,4% (Ver tabla A1.94)

El puntaje de esta subescala puede oscilar de 0 a 54, siendo más positivo cuanto mayor puntaje se alcance.

Variable tipo ordinal.

En relación a las medidas de posición (Tabla A1.96) podemos observar que el 81.1% de los/las alumnos/as alcanzó hasta un nivel medio en Salud Reproductiva.

El puntaje total obtenido por los/las alumnos/as en esta subescala (Tabla A1.96) permite observar que el 1.2%% de ellos ha obtenido un puntaje “Bajo”, el 79.9% un puntaje medio (Moda = 2) y el 18.9% un puntaje “Alto”.

Variable tipo dicotómica.

Como observamos en la tabla A1.98 el 18.9% de los/las alumnos/as obtuvieron un puntaje clasificable como óptimo en el total de salud reproductiva. El restante 81.1% (Moda =2) ha obtenido un puntaje clasificable como No óptimo.

Conocimientos en relación a la Salud reproductiva.

Variable tipo escalar.

Observamos que el puntaje promedio obtenido por los/las alumnos/as en este componente de la subescala es de 34,4% (Tabla A1.94).

El puntaje de este componente puede oscilar de 0 a 54, siendo más positivo cuanto mayor puntaje se alcance.

Variable tipo ordinal.

En relación a las medidas de posición (tabla A1.98) podemos observar que el 84.8% de los/las alumnos/as alcanzó hasta un nivel medio en conocimientos relacionados a la Salud Reproductiva.

El puntaje total obtenido por los/las alumnos/as en este componente de la subescala (Tabla A1.101) permite observar que el 6.1% de los/las alumnos/as ha obtenido un puntaje “Bajo”, el 78.7% un puntaje medio (Moda = 2) y el 15.2% un puntaje “Alto”.

Variable tipo dicotómica.

Como observamos en la tabla A1.103, el 15.2 % de los/las alumnos/as obtuvieron un puntaje clasificable como óptimo en conocimientos relacionados a la salud reproductiva. El restante 84.8 % (Moda =2) ha obtenido un puntaje clasificable como No óptimo.

Actitudes en relación a la Salud reproductiva.

Variable tipo escalar.

Observamos que el puntaje promedio obtenido por los/las alumnos/as en este componente de la subescala es de 14,29 (Tabla A1.104).

El puntaje de este componente puede oscilar de 0 a 20, siendo más positivo cuanto mayor puntaje se alcance.

Variable tipo ordinal.

En relación a las medidas de posición (Tabla A1.106) podemos observar que el 62.8% de los/las alumnos/as alcanzó hasta un nivel medio en actitudes relacionadas a la Salud Reproductiva.

El puntaje total obtenido por los/las alumnos/as en este componente de la subescala (Tabla A1.106) nos permite observar que el 0.6% de los/las alumnos/as ha obtenido un puntaje “Bajo”, el 62.2% un puntaje medio (Moda = 2) y el 37.2% un puntaje “Alto”.

Variable tipo dicotómica.

Como observamos en la tabla A1.108 el 37.2 % de los/las alumnos/as obtuvieron un puntaje clasificable como óptimo en actitudes relacionadas a la salud reproductiva. El restante 62.8 % (Moda =2) ha obtenido un puntaje clasificable como No óptimo.

Prácticas en relación a la Salud reproductiva.

Variable tipo escalar.

Observamos que en el puntaje de prácticas en relación a la salud reproductiva la mitad de los casos ha obtenido una puntuación de 15 o menos, dentro de este percentil se encuentra el 25% de los/las alumnos/as que ha obtenido una puntuación de 11 o menos.

El puntaje de este componente puede oscilar de 0 a 25, siendo más positivo cuanto mayor puntaje se alcance.

Variable tipo ordinal.

En relación a las medidas de posición (Tabla A1.111) podemos observar que el 78.7% de los/las alumnos/as alcanzó hasta un nivel medio en prácticas relacionadas a la Salud Reproductiva, dentro del cual el 11 % corresponde a un nivel Bajo.

El puntaje total obtenido por los/las alumnos/as en este componente de la subescala (Tabla A1.111) permite observar que el 11% de los/las alumnos/as ha obtenido un puntaje “Bajo”, el 67.7% un puntaje medio (Moda = 2) y el 21.3% un puntaje “Alto”.

En general nos resulta llamativo en el análisis de la comparativa entre las variables de tipo ordinal en prácticas, actitudes y conocimientos que integran la sub categoría salud reproductiva que los valores más altos se dan en las actitudes, seguido por las prácticas y en tercer lugar los conocimientos. Se presenta una variación de los valores Bajos de la siguiente manera: más pequeños para las actitudes, aumento en los conocimientos, y mayor cantidad en las prácticas.

Variable tipo dicotómico.

Como observamos en la tabla A1.113 el 21.3 % de los/las alumnos/as obtuvieron un puntaje clasificable como óptimo en prácticas relacionadas a la salud reproductiva. El restante 78.7% (Moda =2) ha obtenido un puntaje clasificable como No óptimo.

Resulta interesante observar que se mantienen las similitudes con respecto a los puntajes vistos en las variables ordinales ya que, el nivel de conocimiento es más bajo incluso que las prácticas y ambas son superadas por el puntaje en actitudes, ¿Puede pensarse que los/ las adolescentes no prestan atención a los datos e información vinculada a lo reproductivo porque es lo que se desea evitar y por tanto solo toman los llamados métodos anticonceptivos y no la información global al

respecto? Y por el contrario hay una valoración más vinculada al cuidado en lo actitudinal, descendiendo en las prácticas porque obviamente no hay información suficiente y lo actitudinal por sí solo no termina de gestar comportamientos sexuales vinculados a la salud reproductiva más adecuados.

Escala De Autoestima De Rosenberg (RSES).

Al igual que sucedió con la escala SSR, se optó por utilizar los puntajes obtenidos por los / las alumnos/as en esta escala en dos formatos, como variable escalar (puntajes puros) y como variable ordinal (Clasificados en Inferior a la media, dentro de la media y superior a la media).

Variable tipo escalar.

Observamos en la tabla A1.114 que los/las alumnos/as han obtenido un puntaje promedio de 29,38 en autoestima.

El puntaje de esta escala puede oscilar entre 10 a 50 puntos siendo más positivo cuanto mayor puntaje se obtenga.

Variable tipo ordinal.

Según las medidas de posición (Tabla A1.116) observamos que el 90,2% ha obtenido una puntuación hasta “Dentro de la media”, en este porcentaje se destaca el 17,7% que corresponde a una puntuación “Inferior a la media”.

Según esta misma tabla (Tabla A1.116) observamos que el 17.7% ha alcanzado un nivel “Inferior a la media”, el 72.6% de los/las alumnos/as ha alcanzado una puntuación en el test RSES clasificable como “Dentro de la media” (Moda = 2) y el restante 9.8% alcanzó un nivel “superior a la media”.

Por lo expuesto anteriormente podemos considerar que los/las alumnos/as de las escuelas del gran Mendoza presentan una autoestima adecuada aunque no significativamente fuerte, la ESI como espacio de reflexión acerca de la propia identidad, corporalidad, el ser hombre, mujer o trans y la relación con otros hombres, mujeres u otras formas de identificarse no binarias, contribuiría significativamente a generar adolescentes con una mirada más positivas acerca de sí mismos, en tanto valoración de las diversidades, el respeto, los derechos y la afectividad.

Escala De Satisfacción Con La Vida (Swls).

En esta escala también presenta los puntajes en dos formatos, como variable escalar (puntajes puros) y como variable ordinal (Clasificados en baja, media baja, medio alta y alta).

Variable tipo escalar.

Observamos en la tabla A1.117 que, en el puntaje de Satisfacción vital, la mitad de los casos ha obtenido una puntuación de 18 o menos, dentro de este porcentaje, el 25% de los/las alumnos/as ha obtenido una puntuación de 14 o menos, y finalmente en el percentil 75% observamos una puntuación de 21 o menos.

El puntaje de esta subescala puede oscilar de 0 a 25, siendo más positivo cuanto mayor puntaje se alcance.

Variable tipo ordinal.

Observamos (Tabla A1.120) que el 27,4% de los/las alumnos/as (Moda =1) ha obtenido una puntuación Baja en la escala de Satisfacción vital, seguidos por el 25,6% que ha obtenido una puntuación clasificable como medio/ baja. En relación a las medidas de posición podemos observar que el 53% de los casos ha obtenido una puntuación hasta medio/ baja.

El hecho de que haya una satisfacción vital baja o medio baja mayoritaria, aunque no significativa en los/ las adolescentes de escuelas del gran Mendoza, podría tener que ver con la autoestima que ya vimos previamente, pero también con la proyección futura de realización que perciben en este contexto en el que viven.

1.1.1.2. Docentes

Género.

En la tabla A2.2 podemos observar que la mayor proporción de participantes (Moda = 2) se auto perciben con el género Femenino (81,8%).

Cabe aclarar que para la recolección de los datos correspondientes a esta variable se usó una pregunta abierta con el fin de que cada persona pudiera poner el género con el que se sintieran identificados independientemente de su sexo. Aun así los datos obtenidos dividieron la variable género en solo dos categorías Masculino y Femenino.

No sorprende que la mayoría sean mujeres, ya que la perspectiva heteronormativa dicta que las tareas vinculadas a los/las niños/as y adolescentes son una responsabilidad ligada al género femenino, también es posible pensar que la apertura a hablar de estas problemáticas esté vinculada al estereotipo genérico social de que las mujeres pueden hablar más abiertamente acerca de sus sentimientos y experiencias más íntimas, también puede estar vinculado a la “masculinidad” que deben manifestar los hombres, no pueden mostrarse ignorantes o inexpertos en temas vinculados a la genitalidad y deben estar siempre sexualmente disponibles.

Edad (Variable numérica).

Observamos según la tabla A2.3 que el promedio de edad de los/las docentes es de 41 años, la edad mínima de los/las entrevistados es 25 y la edad máxima 57. Este rango de edades es el esperable ya que coincide con la edad en la que los/las docentes se pueden haber recibido y la edad con la que pueden llegar a jubilarse.

Edad agrupada (Variable ordinal).

En relación a las medidas de posición (Tabla A2.5) observamos que el 63.6% de los/las docentes poseen 44 años o menos.

El 18,2% de los/las docentes poseen entre 25 y 34 años, el 45,5% entre 35 y 44 años (Moda =2) y finalmente los/las docentes mayores a 45 años corresponden al 36,4% del total.

Nos resulta significativo que el mayor grupo de docentes que estuvieron dispuestos a participar de la investigación sean de entre 35 y 44 años lo que podría hacernos pensar que aquellos más comprometidos con la temática son lo suficientemente maduros y con experiencia en la tarea docente como para atreverse a transgredir cierto status quo institucional o social, y al mismo tiempo no tan mayores como para tener la apertura que permite “cierta juventud intelectual”, para hablar de estos temas.

Tipo de escuela.

Observamos en tabla A2.7 que el mayor porcentaje de sujetos/as (Moda=2) pertenecen a escuelas de tipo Rural (30,9%). A este número le siguen las escuelas de tipo Urbano Marginal, que agrupan el 27,3% de los/las docentes.

Las escuelas de tipo Urbanas concentran el 25,5% de los/las docentes. Los/las sujetos/as que pertenecen a C.E.N.S constituyen solo el 12,7% y aquellos que pertenecen a escuelas privadas solo el 3.6% de la muestra.

La variable “tipo de escuela” corresponde a la ubicación y modalidad de trabajo que poseen las diferentes instituciones a las que pertenecen los/las sujetos/as de la muestra.

Estado civil.

Al comparar el estado civil (Tabla A2.9) vemos que hay mayor porcentaje de personas solteras 45,5% (Moda = 1), también existe un gran número de sujetos/as que se encuentran casados (38,2%), seguidos por los separados que constituyen el 9,1% de la muestra.

Las categorías de “Viudo” y “Concubina/o” no presentan gran número de casos, alcanzando el 1.8% y 5.5 % respectivamente.

Estas diferencias pueden pensarse en relación a la población docente en general constituida por un número significativo de solteras, desde una perspectiva psicológica, la sublimación de los vínculos afectivos y sexuales volcados en la

preocupación por la temática y la otra posibilidad es que simplemente al ser solteros/as probablemente tengan mayor disponibilidad de tiempo para responder esta tarea que aquellos/as casados/as y con hijos/as, que tienen otras demandas cumpliendo con los estereotipos sociales asignados de trabajo reproductivo.

Mantiene una relación de pareja actual.

En Tabla A2.11, podemos observar que el 72,7% de los/las docentes (Moda =1) poseen una relación de pareja actualmente y el 27,3% no posee actualmente este tipo de relación.

En base a esta variable podemos descartar la hipótesis de la sublimación sexual ya que por la edad y por la ideología actual se permiten experimentar relaciones genitales con sus vínculos de pareja y más considerando la tabla A2.12 que se describe a continuación.

Tiempo en pareja.

En relación a las medidas de posición (Tabla A2.12) observamos que la mitad de la población (Mediana) ha alcanzado hasta los 13 años en pareja, dentro de este porcentaje se destaca el 25% de los/las docentes que ha mantenido una relación de pareja durante 6 años y medio o menos.

Convivencia con pareja.

En relación a la convivencia con una pareja el 67,3% de los/las docentes (Moda = 1) ha convivido o convive actualmente con una de sus parejas (Tabla A2.14).

Tiempo de convivencia con pareja.

En relación a las medidas de posición (Tabla A2.15) observamos que el 50 % de los/las docentes (Mediana) ha convivido 10 años o menos (120 meses) con sus parejas, dentro de este porcentaje se destaca el 25 % de los/las docentes que ha convivido 5 años o menos con ellas.

Hijos.

Según la tabla A2.17 observamos que el 29,1% de los/las docentes no posee ningún hijo/a, el 21.8% posee solo un hijo/a mientras que el restante 41% (Moda = 2) posee más de un hijo/a.

Estos datos respecto a la muestra descartan la hipótesis planteada en relación a porque eran más solteras que casadas las docentes participantes de la investigación, y nos aporta otro dato interesante que es que si presentan una conducta menos estructurada a los principios heteronormativos y religiosos de casarse frente a una relación de compromiso, ya que se ve duración de las parejas, es decir compromiso afectivo, e incluso hijos, sin que haya casamiento.

Creencias religiosas.

Como se muestra en la tabla A2.19, el 69,1% de los/las docentes (Moda = 1) tiene creencias religiosas, el restante 30,9% no posee este tipo de creencias.

Es significativo cómo en general, ha disminuido en la población el porcentaje de personas que se autodefinen como religiosas o con creencias religiosas, en este punto el grupo de docentes no escapa a esa normativa general que viene observándose en los últimos años y que se justifica, entre otras cosas, en las muchas transgresiones de sacerdotes que han abusado sexualmente de niños /as o adolescentes.

Salud.

En base a los datos obtenidos (Tabla A2.21) observamos que la percepción sobre su salud en docentes es "Buena", alcanzando un porcentaje de 83,6% (Moda =1), solo el 16,4% de los/las docentes percibe su salud como "Regular". No existen casos que hayan calificado su salud como mala.

Satisfacción sexual.

Observamos cómo en los/las docentes existe un alto nivel de satisfacción sexual al puntuar el 80% de los/las sujetos/as dentro de la categoría "Muy satisfechos" (Moda = 2), mientras que el restante 20 % puntuó como "Poco satisfechos" (Tabla A2.23). Este alto porcentaje de satisfacción sexual puede deberse a que en general, los/las

docentes participantes de la muestra son personas que pueden hablar con mayor libertad sobre sexualidad y en general tienen algún grado de formación y experiencias genitales.

Ha mantenido relaciones sexuales.

Observamos (Tabla A2.25) que solo 1 caso (1,8%) de todos los/las docentes no ha mantenido relaciones sexuales, el restante 98,2% ya ha mantenido relaciones de este tipo (Moda = 2).

Este dato confirma lo planteado precedentemente respecto a las experiencias genitales, como también a un mayor conocimiento vinculado a la temática y a la satisfacción con la misma.

Conductas sexuales.

Podemos observar (Tabla A2.27) que los/las docentes han tenido un porcentaje alto de conductas sexuales “Exclusivamente heterosexuales” 85.2%, (Moda=1). La proporción de docentes que ha tenido relaciones sexuales de tipo “No exclusivamente heterosexuales” es de 14.8%.

La variable conductas sexuales hace referencia al tipo de relaciones sexuales que ha mantenido el/la sujeto/a, independientemente de su orientación sexual. Aquellos que solo han mantenido relaciones sexuales con personas del sexo opuesto entran dentro de la categoría “Exclusivamente heterosexuales”, mientras que aquellos que han tenido diversidad en sus conductas sexuales entran dentro de la categoría “No exclusivamente heterosexuales”.

Conocimiento de instituciones que brindan atención en salud sexual.

La tabla A2.29 muestra el conocimiento de los/las docentes participantes sobre la existencia de hospitales o centros de salud en su zona de residencia que brindarán atención u orientación en salud sexual. Podemos observar en el grupo de docentes que aproximadamente la mitad de los/las sujetos/as (45,5%) no conocen de la existencia de dichas instituciones, mientras que un 54,5% si las conocen (Moda = 1).

Esta información nos resulta significativa porque tratándose de mujeres adultas con una vida sexual activa y con hijos, existe desconocimiento de las instituciones que pueden facilitar información sexual. Posiblemente esto se deba a que cuando se encuentra un ginecólogo con el cual sienten cierta confianza no se buscan nuevas fuentes de asesoramiento al respecto en la zona de residencia.

Lo cuestionable es que en caso de deber brindar información a los/las alumnos/as al respecto, un poco menos de la mitad de los/las docentes no estarían preparados para hacerlo.

Necesidad de orientación o tratamiento en Salud sexual.

La tabla A2.31 muestra la necesidad de recibir orientación o tratamiento vinculado a la salud sexual. Observamos que el 61,8% de los/las docentes no ha requerido orientación o tratamiento en salud sexual (Moda=2), mientras que el 38,2% si ha requerido este tipo de intervención.

Probablemente estos datos estén en relación con la variable precedente en tanto que la necesidad de información es generadora de búsqueda de instituciones que puedan ofrecerla y por tanto vemos que es ligeramente superior el no requerimiento de tratamiento o información, al grupo que conoce sobre instituciones en la zona, lo que se convalidaría con lo expuesto acerca de encontrar un profesional de confianza (ginecólogo).

Habría que preguntarse también si el 61,8% de personas que no han requerido atención o tratamiento vinculado a la Salud Sexual consideran la consulta ginecológica regular dentro de esta categoría o no, ya que siendo la mayor proporción de docentes mujeres sería esperable que todas al menos alguna vez hayan recibido atención con un ginecólogo y realizado los controles de rutina.

Personas con las que puede hablar sobre sexualidad.

La tabla A2.33 muestra los roles sociales de las personas con las que docentes eligen hablar sobre temas relacionados a la sexualidad y salud sexual en su vida diaria. Observamos que los amigos (Moda = 4) son la principal elección para iniciar estas conversaciones (24.7%) seguidos de la pareja (21.6%). Los/las profesionales de la salud alcanzan un 16.3%, mientras que el resto de categorías tienen porcentajes inferiores al 10% cada una.

Es importante que destaquemos que la información de esta variable fue recopilada por una pregunta de respuesta múltiple, es decir que los participantes podían seleccionar más de una respuesta por eso el número de respuestas de esta variable puede superar el N total de los grupos

Fuentes de información sobre sexualidad.

Cuando indagamos sobre las principales fuentes de información en relación a temas relacionados a la sexualidad, observamos en la Tabla A2.35 que dentro del grupo de docentes la principal fuente de información la constituyen los/las profesionales de la salud (16.7%) (Moda =7), seguido por las capacitaciones (15,00%), los libros (14.2) y los amigos (11.2%).

Es importante que destaquemos que la información de esta variable fue recopilada por una pregunta de respuesta múltiple, es decir que los participantes podían seleccionar más de una respuesta por eso la cantidad de respuestas de esta variable puede superar el N total de los grupos.

Fuentes de información útil sobre sexualidad.

La tabla A2.37 muestra las diferentes fuentes de información que los/las docentes han clasificado como de mayor utilidad o relevancia. Los/las profesionales de la salud destacan como la fuente de información más útil alcanzando el 25,2% (Moda = 7) en docentes. Las capacitaciones ocupan la segunda posición con 19,7%. Los libros y la internet son fuentes de información que tienen casi la misma relevancia para los/las docentes (15.6% y 15% respectivamente en un tercer lugar).

Es importante que destaquemos que la información de esta variable fue recopilada por una pregunta de respuesta múltiple, es decir que los participantes podían seleccionar más de una respuesta por eso el número de respuestas de esta variable puede superar el N total de los grupos.

Si comparamos esta tabla con los precedentes observamos que cuando se trata de hablar sobre sexualidad, los vínculos afectivos (amigos, pareja) ocupan un porcentaje de relevancia mayor que el de profesionales de la salud, aunque estos están presentes en un tercer lugar. En cuanto a las fuentes de información aparecen las capacitaciones, internet y los libros junto a los/las profesionales de la salud que mantienen una posición similar a la tabla 1 considerada, pero esto se modifica a la hora de considerar la utilidad de la fuente, en donde los/las profesionales de la salud adquieren aún más relevancia, viendo que las capacitaciones mantienen su segundo lugar, seguidos en un tercer lugar por los libros y la Internet.

Dificultad para acceder a la información.

Esta variable indaga sobre las diferentes dificultades que pueden presentarse a la hora de acceder a información sobre sexualidad y cuáles son consideradas más relevantes.

En el grupo de docentes (Tabla A2.39) la falta de información se ha considerado como la principal dificultad (29%) (Moda =1), mientras que las fuentes de información poco confiables son consideradas la segunda dificultad (26,1%). Es remarcable que en este grupo el resto de las categorías (prejuicios personales, excesiva información contradictoria, información sesgada o censurada) han obtenido porcentajes bastante similares (14,5%; 15,9% y 14,5% respectivamente).

La información de esta variable fue recopilada por una pregunta de respuesta múltiple, es decir que los participantes podían seleccionar más de una respuesta por eso el número de respuestas de esta variable puede superar el N total.

Necesidad de mayor información sobre sexualidad.

La tabla A2.41 muestra la necesidad de mayor información sobre sexualidad percibida por los/las docentes, de ella podemos inferir una gran necesidad de

información ya que el 83,6% de los educadores (Moda =1) afirman que “Si” es necesaria mayor información.

Este dato es relevante ya que en general estamos hablando de docentes con mayor contacto con la temática y apertura a hablar sobre la misma.

Espacios donde debería brindarse educación sexual.

En la tabla A2.43 se refleja la opinión de los/las docentes sobre los ámbitos en los que debería brindarse formación y capacitación sobre Sexualidad. La mayoría de ellos/as considera que la formación en sexualidad debería realizarse dentro de la formación docente con el 39,8% del puntaje obtenido (Moda = 1), y en cursos de capacitación continua en las escuelas (34% del puntaje obtenido).

Ambas propuestas planteadas que conforman más del 70% son perfectamente viables de generarse desde los estamentos educativos universitarios o terciarios, o dentro de los sistemas educativos tradicionales y podría ser una respuesta al déficit percibido por los/las docentes en cuanto a la formación sobre la temática.

Como en situaciones precedentes, destacamos que la información de esta variable fue recopilada por una pregunta de respuesta múltiple, es decir que los participantes podían seleccionar más de una respuesta por eso el N de esta variable (103) puede superar el N total del grupo (55)

Personas encargadas de brindar información.

La tabla A2.45 refleja la opinión de docentes sobre quiénes deberían ser la o las personas encargadas de brindar capacitación sobre sexualidad. Observamos que los/las sujetos/as optan en mayor medida (Moda = 3) porque la información sea brindada por especialistas (45.4%), seguido de los/las profesionales de la salud (35.1%) y en último lugar los/ las profesionales de formación de grado (19.6%).

Es importante que destaquemos que la información de esta variable fue recopilada por una pregunta de respuesta múltiple, es decir que los participantes podían seleccionar más de una respuesta por eso el N de esta variable (97) puede superar el N total del grupo (55)

Han brindado educación sexual.

La tabla A2.47 muestra el porcentaje de docentes que ha brindado y que no ha brindado información sobre educación sexual en sus materias o cursos.

Podemos observar que ambos grupos se encuentran bastante equiparados siendo un poco mayor el porcentaje de docentes que nunca han brindado información de este tipo (Moda = 2) que ha alcanzado el 52.7% del puntaje total.

Vemos que el número de docentes que no ha brindado en sus materias algún tipo de educación sexual es alto, aunque se trate de docentes con cierta formación y preocupación por la temática.

Capacitación específica en sexualidad.

Al indagar sobre la capacitación específica en educación sexual que han recibido los/las docentes (Tabla A2.50) podemos observar que el 60% de los/las sujetos/as (Moda = 1) han recibido formación en esta área, mientras que el restante 40% nunca la han recibido.

Como se exponía en relación al cuadro precedente vemos que existiría casi un 8% de personas que habiendo recibido capacitación específica en educación sexual no la están brindando, lo que tendría que ver con alguna de las siguientes posibles hipótesis:

Hay inseguridad en los / las docentes respecto a hablar sobre sexualidad aun cuando algo de formación tengan en la temática.

Hay una genuina necesidad de mayor formación en docentes.

Existe una concepción acerca del conocimiento que debe ser trasvasado de quien sabe a quién aprende, y no construido en un diálogo profundo, buscando aquella información científica que se desconozca, esta última propuesta, es la que se desprende de los enunciados de la ESI y se condice con una concepción

transdisciplinar del conocimiento que tenemos en cuenta en la presente investigación.

Probablemente algo de las dos primeras hipótesis se juegue en los / las docentes. Requieren mayor capacitación acerca de sexualidad humana pero también hay temores e inseguridades a hablar de una temática “Problemática” como es la sexualidad.

Desarrollo adecuado de Educación sexual.

En la tabla A2.52 observamos una posición crítica de los/las docentes respecto al desarrollo de ESI en la escuela a la que pertenecen, ya que el 74,5% (Moda=2) considera que no se ha desarrollado adecuadamente la ESI en sus colegios. Esto se torna más grave si consideramos que un 52% de ellos ha brindado educación sexual en sus materias, una adecuada y efectiva puesta en ejecución de la ESI en las escuelas mendocinas es una deuda pendiente muy importante.

¿Cualquier docente se encuentra preparado para brindar ESI?

En la tabla A2.54 se puede visualizar que los/las docentes consideran que no cualquiera de sus colegas se encuentra preparado para desarrollar adecuadamente temáticas vinculadas a la Educación sexual integral ya que la categoría “No” alcanzó el 92.7% del puntaje (Moda = 2). Esto resulta muy significativo si consideramos que cada profesor es experto en su campo y podría tocar desde su propia formación aspectos vinculados a la sexualidad humana de los cuales tuviera conocimientos, por ejemplo, un profesor de biología conocimientos respecto al embarazo, métodos anticonceptivos, etc. Un profesor en temáticas relacionadas a derechos humanos, derechos sexuales, etc. Un profesor de historia acerca de las concepciones de ser hombre / mujer a lo largo de la historia. Un profesor de filosofía acerca de las diferentes concepciones de la sexualidad, de la estética femenina o masculina, de los valores o principios éticos vinculados a estas relaciones.

Nuevamente aquí ponemos en evidencia la falta de un criterio transdisciplinar a la hora de pensar la educación sexual integral.

Etapa de inicio de ESI.

La tabla A2.56 muestra la opinión de docentes sobre la edad a la que ellos creen que se debe comenzar a impartir Educación Sexual Integral en los colegios, esta variable fue construida a partir de las edades que consignaron como “Más adecuadas” para iniciar ESI y se agruparon según la división de la escolaridad quedando constituidas 8 categorías: Desde siempre / toda la vida (aquellos que consignaron que desde el inicio de la vida se debía impartir ESI), Pre primaria (desde 3 a 5 años); Primaria 1er ciclo (desde los 6 a 8 años); primaria 2do ciclo (9 y 10 años), Primaria 3er ciclo (11 y 12 años), Secundaria 1er ciclo (13 y 14 años), Secundaria 2do ciclo (15 a 18 años) y finalmente Desde los 19 años o más.

Los/las docentes presentan una gran proporción de casos (67.9%) que consideran que en la etapa pre primaria (3 y 5 años) debe iniciarse la enseñanza de ESI (moda = 1), estos son seguidos por el 11.3% que creen que durante toda la vida es necesario impartir este tipo de educación. Por otro lado, observamos que Primaria 1er y 2do ciclo han sido las categorías menos elegidas por los/las docentes con un 5,5% del puntaje cada una.

Existen 2 casos que no han respondido nada en esta pregunta los cuales se marcan como perdidos.

Claramente se pone en evidencia que hay conocimiento en los / las docentes del valor de la ESI desde la etapa pre primaria como educación sexual integral e incluso desde siempre como la segunda categoría más relevante. Lo que da cuenta de una mayor comprensión de la importancia de la ESI para acompañar el desarrollo de niños, niñas, desde muy temprana edad, favoreciendo aspectos vinculados a una perspectiva de género menos rígida, una expresión afectiva adecuada y autoestimas positivas, un autocuidado de su cuerpo y el desarrollo de sus derechos sexuales como parte de la construcción de sus identidades como seres sexuados.

Descripción De La Encuesta Sobre Salud Sexual Y Reproductiva.

La escala SSR, se analizó en 3 dimensiones a los fines de realizar las posteriores pruebas de hipótesis, en primer lugar, se realizó el análisis a nivel escalar, es decir, los puntajes obtenidos a partir de los criterios de puntuación que estableció el autor.

Estos puntajes son transformados a una variable de tipo ordinal, según la tabla también brindada por los autores que permitía una clasificación en "alto", "medio" y "bajo".

Finalmente, a los fines de una mejor visualización estas variables escalares se transforman en una variable de tipo dicotómico "Óptimo", "No óptimo". Se opta por agrupar las categorías "Medio" y "Bajo" en una categoría denominada "No óptimo" y la categoría "Alto" se recategoriza como "Óptimo" al ser el mayor nivel posible alcanzable y el más deseable si tenemos en cuenta los resultados que se esperaban obtener de la aplicación de ESI.

Puntaje total sobre Salud Sexual.

Variable tipo escalar.

Observamos en la tabla A2.57 que el promedio de puntaje total de salud sexual es 76,2.

El puntaje de este componente de la subescala puede oscilar entre los 0 y 90 puntos, siendo mejor cuanto más puntaje se obtiene.

El grupo de docentes que conforma la muestra ha obtenido un promedio de puntaje total elevado, lo que corrobora algunas ideas acerca de esta muestra que termina conformándose como de tipo "Bola de nieve", constituida en general por personas que tienen buenos conocimientos actitudes y prácticas vinculadas a la Salud sexual.

Variable tipo ordinal.

El puntaje total de salud sexual obtenido por los/las docentes en esta subescala (Tabla A2.59) permite observar que el 0% de la muestra ha obtenido un puntaje "Bajo", el 21,8% un puntaje medio y el 78.2% un puntaje "Alto" (Moda = 3).

Esto confirma las hipótesis consideradas previamente respecto al grado de información y formación general que tenía el presente grupo de docentes que optaron por participar en la investigación.

Variable tipo dicotómico.

Como observamos en la tabla A2.61 el 78.2% de los/las docentes obtuvo un puntaje clasificable como óptimo (Moda = 1) para la variable Total de salud sexual, el restante 21.8 % ha obtenido un puntaje clasificable como No óptimo.

Es importante este dato porque estaría confirmándonos de que casi un 80% de los entrevistados posee un nivel de formación en salud sexual muy alto, más considerando que no se trata solo de conocimientos, sino que también de actitudes y prácticas (aunque estas últimas dos disminuyen en relación a la primera). Consideramos que esta información es útil para poder comprender que entre los / las docentes la autopercepción de falta de capacitación tan elevada, al menos en la muestra estudiada, no se condice con lo que esta escala estaría ofreciéndonos como resultados.

Conocimientos en relación a la Salud Sexual.

Variable tipo escalar.

Observamos que los/las docentes han obtenido un puntaje promedio de 8,15 en conocimientos relacionados a la Salud sexual. (Tabla A2.62).

El puntaje de este componente de la subescala puede oscilar de 0 a 9, siendo más positivo cuanto mayor puntaje se alcance.

Variable tipo ordinal.

Ya siendo más detallados podemos ver en la tabla A2.64 la puntuación de los/las docentes en el componente de la subescala Salud sexual conocimientos, donde se observa que el 0% ha obtenido un puntaje “Bajo”, el 25,5% un puntaje medio y el 74.5% un puntaje “Alto” (Moda = 3).

Variable tipo dicotómico.

Como observamos en la tabla A2.66 el 74.5% de los/las docentes obtuvieron un puntaje clasificable como óptimo (Moda = 1) en los conocimientos en relación a la salud sexual, el restante 25.5 % ha obtenido un puntaje clasificable como No óptimo. Observamos que el nivel de conocimiento general del grupo de docentes que constituye la muestra es muy elevado.

Actitudes en relación a la Salud Sexual.

Variable tipo escalar.

Observamos que los/las docentes han obtenido un puntaje promedio de 63,2 en actitudes relacionadas a la Salud sexual (Tabla A2.67)

Este puntaje puede oscilar de 0 a 72, siendo más positivo cuanto mayor puntaje se alcance.

Comparativamente podemos observar que, aunque hay un buen nivel de actitudes en los/las docentes entrevistados/as, resulta un poco inferior respecto al componente conocimiento (escalar) mencionado anteriormente.

Variable tipo ordinal.

El puntaje total obtenido por los/las docentes en este componente de Salud sexual (Tabla A2.69) permite observar que el 0% de los/las docentes ha obtenido un puntaje “Bajo”, el 14.5% un puntaje medio y el 85.5% un puntaje “Alto” (Moda = 3).

Vemos que en relación a las actitudes (Variable ordinal) hay un incremento respecto al componente conocimiento lo cual evidencia que el grupo de docentes tiene una actitud favorable a la sexualidad como se enunció en apartados precedentes.

Variable tipo dicotómico.

Como observamos en la tabla A2.71 el 85.5 % de los/las docentes obtuvieron un puntaje clasificable como óptimo (Moda = 1) en actitudes relacionadas a la salud sexual, el restante 14.5 % ha obtenido un puntaje clasificable como No óptimo.

Es muy alto el porcentaje obtenido por esta muestra de docentes en relación a las actitudes vinculadas a la SS, más del 85%, incluso superior al porcentaje obtenido en conocimientos.

Prácticas en relación a la Salud Sexual.

Variable tipo escalar.

En la tabla A2.72 observamos que la mitad de los/las docentes tuvieron un puntaje de 5 o menos en las prácticas relacionadas a la salud sexual.

El puntaje de esta subescala puede oscilar de 0 a 9, siendo más positivo cuanto mayor puntaje se alcance.

Resulta significativo el menor puntaje obtenido en el componente escalar de prácticas de la subescala de salud sexual, aunque resulta esperable que los aspectos cognitivos (Componente conocimientos) sean mejores que las actitudes, y que veamos un decaimiento de las prácticas respecto a los dos anteriores en tanto en la formación de sexualidad humana se ha profundizado el dato por sobre lo vivencial y actitudinal, es por esto que su impacto en las prácticas concretas suele ser menor.

Variable tipo ordinal.

El puntaje total obtenido por los/las docentes en este componente (Tabla A2.74) permite observar que el 9.1% de ellos/as ha obtenido un puntaje “Bajo”, el 80% un puntaje medio (Moda = 2) y el 10,9 % un puntaje “Alto”.

Resulta muy notorio el incremento del puntaje medio, en detrimento del puntaje alto que resultaba mucho más fuerte en los componentes ordinales anteriores, las prácticas parecen ser los aspectos menos desarrollados en este grupo de adultos a pesar de que tienen actividad genital, tienen bastante información sobre sexualidad y una buena actitud, y aún así siguen manteniendo dificultades en las prácticas.

Desde la presente investigación pensamos que esa es la diferencia entre capacitarse, leer, adquirir conocimientos en sexualidad y generar una formación que vaya desde la infancia temprana conformando hábitos de autocuidado y protección en relación a la sexualidad integral.

Variable tipo dicotómico.

Como observamos en la tabla A2.76 solo el 10.9 % de los/las docentes obtuvieron un puntaje clasificable como óptimo en las prácticas relacionadas a la salud sexual, el restante 89.1 % ha obtenido un puntaje clasificable como No óptimo (Moda = 2).

Este agrupamiento de datos permite observar el impacto absolutamente insuficiente de las actuales formaciones y capacitaciones en salud sexual. Las prácticas no condicen con el nivel de información y las actitudes, resultando realmente un elemento de enorme preocupación a trabajar, primeramente, con los / las docentes y obviamente en un proceso gradual y de formación a lo largo de toda la educación de niños niñas y adolescentes.

Puntaje total sobre Salud Reproductiva.

Variable tipo escalar.

En la tabla A2.76 observamos que el puntaje promedio obtenido por docentes en relación al Total de salud reproductiva es 42.9. Vemos entonces que en términos comparativos la proporción del puntaje total de la subescala Salud Sexual resulta mayor que la proporción del puntaje de la subescala Salud Reproductiva.

El puntaje de esta subescala puede oscilar de 0 a 54, siendo más positivo cuanto mayor puntaje se alcance.

Variable tipo ordinal.

El puntaje total obtenido por los/las docentes en esta subescala (Tabla A2.78) permite observar que el 0% ha obtenido un puntaje “Bajo”, el 36,4% un puntaje medio y el 63,6 % un puntaje “Alto” (Moda = 3).

Podemos observar entonces que si bien en general hay un 63% de docentes con puntaje alto sigue existiendo cierta diferencia con respecto a lo obtenido en salud sexual en el subcomponente previamente visto. ¿Esto tiene que ver con déficits en la formación en relación a responsabilidad parental y métodos anticonceptivos? O simplemente se orienta más la búsqueda de información vinculada a salud reproductiva con los profesionales específicos en el momento en el que efectivamente se desea concebir un hijo y por tanto esta subescala presenta resultados más bajos respecto a la anterior.

Variable tipo dicotómico.

Como observamos en la tabla A2.80 el 63.6 % de los/las docentes obtuvieron un puntaje clasificable como óptimo (Moda = 1) en el total de salud reproductiva. El restante 36.4% ha obtenido un puntaje clasificable como No óptimo.

Como ya se vislumbraba en anteriores tablas, la subescala de salud reproductiva posee un porcentaje menor de docentes que han alcanzado el óptimo.

Conocimientos en relación a la Salud Reproductiva.

Variable tipo escalar.

En la tabla A2.81 observamos que el puntaje promedio obtenido por docentes en conocimientos relacionados a la salud reproductiva es 7.18.

El puntaje de esta subescala puede oscilar de 0 a 9, siendo más positivo cuanto mayor puntaje se alcance.

Variable tipo ordinal.

El puntaje total obtenido por los/las docentes en el componente del conocimiento de la subescala Salud reproductiva (Tabla A2.83) permite observar que el 1,8% ha obtenido un puntaje “Bajo”, el 45,5% un puntaje medio y el 52,7 % un puntaje “Alto” (Moda = 3).

Es significativamente más bajo comparando los resultados altos de la subescala y componentes vistos anteriormente.

Variable tipo dicotómico.

Como observamos en la tabla A2.85 el 52.7 % de los/las docentes obtuvieron un puntaje clasificable como óptimo (Moda = 1) en conocimientos relacionados a la salud reproductiva. El restante 47.3 % ha obtenido un puntaje clasificable como No óptimo.

Esto está marcando un déficit importante en cuanto al conocimiento en relación a la SR, quizás en este punto sea en el que los / las docentes sienten tener menor conocimiento y obviamente debe considerarse a la hora de pensar en la capacitación y formación de quienes impartirán la ESI.

Actitudes en relación a la Salud Reproductiva.

Variable tipo escalar.

En la tabla A2.86 observamos que el puntaje promedio obtenido por docentes en actitudes relacionadas a la salud reproductiva es 16.9.

El puntaje de esta subescala puede oscilar de 0 a 20, siendo más positivo cuanto mayor puntaje se alcance.

Proporcionalmente el puntaje alcanzado por los/las docentes en este componente es mayor que el alcanzado en los conocimientos.

Variable tipo ordinal.

El puntaje total obtenido por los/las docentes en este componente (Tabla A2.88) permite observar que el 0% de los/las docentes ha obtenido un puntaje “Bajo”, el 18,2% un puntaje medio y el 81,8 % un puntaje “Alto” (Moda = 3).

Vemos que las actitudes siguen siendo positivas y más altas en el grupo de docentes vinculadas ahora a la subescala salud reproductiva.

Variable tipo dicotómico.

Como observamos en la tabla A2.90 el 81.8 % de los/las docentes obtuvieron un puntaje clasificable como óptimo (Moda=1) en actitudes relacionadas a la salud reproductiva. El restante 18.2 % ha obtenido un puntaje clasificable como No óptimo.

Constituye el puntaje más alto de esta subescala, probablemente porque existe la valoración de la salud reproductiva y su importancia, pero se carece del conocimiento para poder impartir esos datos de manera adecuada.

Prácticas en relación a la Salud Reproductiva.

Variable tipo escalar.

En la tabla A2.92 observamos que el puntaje promedio obtenido por docentes en prácticas relacionadas a la salud reproductiva es 18,7.

El puntaje de esta subescala puede oscilar de 0 a 25, siendo más positivo cuanto mayor puntaje se alcance.

En proporción las prácticas siguen puntuando más bajo que los conocimientos y actitudes, lo que confirma lo que hemos expresado en análisis previos de que no basta con la información para generar cambios conductuales vinculados a la salud sexual en general y la salud reproductiva en particular.

Variable tipo ordinal.

En la tabla A2.94 vemos que el componente “prácticas” en relación a la salud reproductiva permite observar que el 3,6% de los/las docentes ha obtenido un puntaje “Bajo”, el 45,5% un puntaje medio y el 50,9 % un puntaje “Alto” (Moda = 3).

Nuevamente la práctica es el componente que valores más bajos presenta en relación a los otros componentes de la subescala salud reproductiva. La ejecución de aquello que sabemos y hacia lo cual tenemos una actitud positiva resulta más difícil incluso para los / las docentes ¿Que tanto se nos juegan los aspectos más biológicos, menos racionales, en el encuentro genital con otros/as?

Variable tipo dicotómico.

Como observamos en la tabla A2.96 el 50.9 % de los/las docentes obtuvieron un puntaje clasificable como óptimo (Moda = 1) en prácticas relacionadas a la salud reproductiva. El restante 49.1 % ha obtenido un puntaje clasificable como No óptimo. Nuevamente las prácticas aparecen como déficits importantes en la formación, aunque en este caso muy cercano al nivel del déficit en conocimiento, lo cual constituye una preocupación para quienes deben formar a los formadores en ESI.

Escala De Autoestima De Rosenberg (RSES).

Al igual que sucedió con la escala SSR, se optó por utilizar los puntajes obtenidos por los / las docentes en esta escala en dos formatos, como variable escalar (puntajes puros) y como variable ordinal (Clasificados en Inferior a la media, dentro de la media y superior a la media).

Variable tipo escalar.

Como se observa en la tabla A2.97 el puntaje promedio de los / las docentes en esta escala es de 31,24.

Esta escala oscila entre 10 y 40, siendo más positivo cuanto mayor puntaje se alcance.

Variable tipo ordinal.

En relación a las medidas de posición (Tabla A2.99) el 83,6% de los/las docentes ha alcanzado un puntaje máximo clasificable como “Dentro de la media”.

La puntuación total de la escala de Autoestima (Tabla A2.99) nos permite observar que el 1,8% de los/las docentes ha alcanzado un puntaje clasificable como “Inferior a la media”, el 81,8% un puntaje clasificable como “Dentro de la media” (Moda = 2) y finalmente el restante 16,4% como “Superior a la media”.

Vemos que en general los / las docentes tienen una autoestima dentro de la media, siendo un grupo reducido el que está por encima. Nos resulta interesante observar que el inferior a la media es Muy bajo.

Escala De Satisfacción Con La Vida (SWLS).

En esta escala también presenta los puntajes en dos formatos, como variable escalar (puntajes puros) y como variable ordinal (Clasificados en baja, media baja, medio alta y alta).

Variable tipo escalar.

El 50% de los casos ha obtenido una puntuación de 19 o menos, destacando dentro de este porcentaje el 25% de los/las docentes que ha puntuado 11 o menos (Tabla A2.100).

El puntaje de esta subescala puede oscilar de 0 a 25, siendo más positivo cuanto mayor puntaje se alcance.

Variable tipo ordinal.

Observamos que el 34,5% de los/las docentes (Moda =3) ha obtenido una puntuación Medio / alta en la escala de Satisfacción vital, seguidos por el 30,9% que ha obtenido una puntuación clasificable como baja (Tabla A2.101 y Tabla A2.102).

En general observamos que la satisfacción vital está equilibrada entre el bajo y el medio bajo, respecto al medio alto y alto, no habría una diferencia significativa entre aquellos que tienen una satisfacción vital positiva y aquellos que tienen una satisfacción vital más negativa.

3.1.1.2 Análisis de Tablas y cruces de contingencia en función de los objetivos propuestos

1. Analizar las concepciones acerca de la sexualidad y de la educación sexual de adolescentes y adultos jóvenes de distintas instituciones secundarias de la provincia de Mendoza.

Entendemos por concepciones los modos de ver, de comprender, de valorar y de actuar en relación a la sexualidad y a la educación sexual. Concepciones es una construcción teórica que integra los aspectos vinculados a las sexosofías de los/las alumnos/as y docentes que componen la muestra. El uso del concepto de concepciones surge de la necesidad de integrar aspectos cuantitativos y cualitativos en una idea compleja, integradora que permitiese la coexistencia de elementos epistemológicos diferentes. Las concepciones permiten obtener un conjunto de ideas y de datos cuantitativos y cualitativos que posibilitan visualizar las posiciones generales de los grupos estudiados respecto a la sexualidad y educación sexual sin perder de vista las particularidades individuales de cada sujeto/a.

Desde el punto de vista cuantitativo para poder analizar las concepciones acerca de la sexualidad y la educación sexual de los adolescentes de nivel secundario de la provincia de Mendoza, se consideraron algunas variables personales que estaban vinculadas a la sexualidad en un sentido amplio, algunas vinculadas a la educación sexual y creencias religiosas. También se aplicó una escala que permite observar los conocimientos actitudes y prácticas (componentes) en relación a dos subescalas (Salud sexual y Salud Reproductiva) incluidas dentro de la Escala de salud sexual y reproductiva (SSR).

La primera variable que consideramos relevante para comprender las concepciones sobre sexualidad que presentan los y las adolescentes estudiados/as es la de género. En la muestra esta variable estuvo bastante equilibrada siendo 45% población masculina y 55% población femenina (Ver tabla A1.2), es interesante reseñar que en ninguna de las escuelas investigadas aparece algún/a sujeto/a trans o que se identifique por fuera de la perspectiva dicotómica tradicional de género. ¿Responde esto a una exclusión o una censura de esta población? O simplemente coincidió que

en estas escuelas no existieran otras identidades diversas. Un punto interesante a seguir pensando al respecto es la recepción y respeto que tienen los / las sujetos/as de identidades y orientaciones sexuales diversas en el nivel secundario de la educación formal, tema que se amplía en lo cualitativo. También se indaga en el grupo de alumnos/as que ya habían tenido relaciones sexuales (78,05% del total de alumnos/as), acerca de conductas sexuales diversas encontrando que el 7,81 % de los/as jóvenes habían tenido al menos un encuentro sexual no heterosexual (Ver tabla A1.27).

La variable “Ha mantenido relaciones sexuales” presenta una relación estadísticamente significativa con la escala SSR. En el puntaje total obtenido por alumnos/as dentro de la subescala de Salud sexual (Ver tabla A1.79) se observa mayor media de puntaje en aquellos que ya han mantenido relaciones sexuales respecto a los que no han mantenido este tipo de relación. Lo mismo observamos respecto a las actitudes (Ver tabla A1.70) y las prácticas (Ver tabla A1.75) que componen este puntaje total. Esto es entendible en tanto la experiencia concreta de genitalidad permite una mejora en los puntajes obtenidos en las actitudes y en las prácticas, mientras que la información no presentó esta variación, ya que es conocimiento teórico no vinculado necesariamente a la vivencia.

También se evidencia esta relación estadísticamente significativa (mayor puntaje de aquellos/as sujetos/as que han mantenido relaciones sexuales) dentro de la subescala salud reproductiva, en el puntaje total (Ver tabla A1.96), el componente conocimientos (Ver tabla A1.101) y el componente “prácticas” (Ver tabla A1.75). Considerando que cuando se ha brindado educación sexual el tema de los métodos anticonceptivos aparece como esencial en la educación de los/ las adolescentes podríamos pensar que quienes han mantenido relaciones sexuales han dado preeminencia a esta información y por tanto han incorporado mayores datos que fueron utilizados para mejorar las prácticas, permitiéndoles obtener mayor puntaje en la subescala en general. Nos resulta interesante analizar ¿porque la escala de actitudes no alcanza un mayor puntaje si el conocimiento y la práctica si lo hacen? Podemos pensar que las actitudes requieren un mayor tiempo de construcción ya que no se sostienen de la mera información, sino que son producto de un proceso de formación.

También consideramos relevante para comprender estas concepciones en el grupo de alumnos analizar sus relaciones afectivas de pareja buscando conocer si estaban

o no en pareja, el tiempo en pareja y si había convivencia. Ya que entendiendo que la sexualidad es integral lo afectivo constituye un elemento central de la misma y por tanto este conocimiento permitiría tener una mejor aproximación a esas concepciones sobre sexualidad.

Al respecto (Ver tabla A1.11) podemos decir que un 36,6% mantiene una relación de pareja actual (al momento de la toma), presentando la mitad de estos casos un tiempo en pareja de hasta 10 meses (Ver Figura A1.7). Solo el 16,25 % tuvo algún tipo de convivencia con su pareja siendo un valor importante si consideramos que la mayoría finaliza su secundario y la edad promedio es de aproximadamente 19 años (Ver tabla A1.3).

Se interrogó también acerca del nivel de satisfacción sexual autopercebido en los/las adolescentes encontrándose que el 92,7% se percibía como “Muy satisfechos” (Ver tabla A1.23).

Respecto a las creencias religiosas consideradas relevantes por establecer normas y valores sobre la sexualidad que se internalizan en los / las sujetos/as y conforman parte de su sexosofías y por tanto de sus concepciones sobre la sexualidad; Los/las alumnos/as que se consideran religiosos/as constituyen el 59,1% de la muestra estudiada (Ver tabla A1.19)

Contrario a lo que podría pensarse, la religión no genera diferencias estadísticamente significativas a la hora de evaluar conocimientos, actitudes y prácticas respecto a Salud sexual o salud reproductiva (Tablas A1.65, A1.70, A1.75, A1.79, A1.96, A1.101, A1.106, A1.111, A2.69, A2.74). Esto nos parece relevante porque podemos pensar que la religión no influye en la sexualidad como suponíamos inicialmente, o también que ha perdido en la actualidad su carácter dogmático en relación a las temáticas sexuales y hay visiones más personales al respecto, finalmente podríamos hipotetizar que su influencia presente en la cultura está enraizada, pero no visibilizada en los/las sujetos/as, dicho de otra forma se constituyen en parte de los valores personales sin comprender o conocer su origen religioso.

Con respecto a las concepciones sobre educación sexual se tuvieron en cuenta además del componente conocimientos de la subescala salud sexual y subescala salud reproductiva y preguntas personales respecto a la educación sexual recibida a

lo largo de su desarrollo tanto en sus aspectos informales como los no formales y obviamente los formales.

En relación a la educación sexual informal, indagamos sobre personas con las que pueden hablar sobre sexualidad (Ver tabla A1.33), apareciendo los amigos como la principal elección, en segundo lugar, la pareja y en tercer lugar la madre.

Respecto a las fuentes de información general que tienen los/las adolescentes sobre sexualidad (Ver tabla A1.35) aparecen junto a la madre y amigos, los profesionales de la salud y el internet, perdiendo relevancia la pareja. Finalmente, cuando se analiza en búsqueda de lo que serían las fuentes de información más útiles (Ver tabla A1.37), vemos que la principal elección la constituyen los profesionales de la salud seguidos de Internet y la madre como tercera fuente; los amigos se posicionan como una cuarta fuente.

Como vimos en el análisis descriptivo a medida que se requiere información más precisa o útil pierden importancia la propia pareja, los amigos e incluso en algún grado la madre, al mismo tiempo cobran relevancia los profesionales de la salud y el Internet. Respecto a esta última es importante destacar que debe trabajarse fuertemente en la lectura crítica de las fuentes válidas y confiables de información sobre sexualidad que existen en las TIC 's. Resulta desalentador que los / las docentes no aparezcan en ningún momento como fuentes informales o como fuentes útiles / reconocidas sobre sexualidad.

Respecto a la dificultad para acceder a la información (Ver tabla A1.40), vemos que las fuentes poco confiables y la falta de información sobre temas de sexualidad, son las más relevantes para los/ las alumnos/as. Es importante que destaquemos que el 87,2% de los/las alumnos/as considera que necesita mayor información sobre sexualidad (Ver tabla A1.42). Las temáticas más relevantes para los / las alumnos/as son la prevención de enfermedades 34,4% y la anticoncepción con 28,4% (Ver tabla A1.44) considerando que los profesionales de la salud y los especialistas son quienes deberían brindar esa información (Ver tabla A1.37), las madres aparecen en tercer lugar, lo que da cuenta de la importancia que tiene la educación informal en sexualidad, seguida de la educación no formal. Es triste el lugar que tiene la educación formal, brindada por las instituciones educativas que ofrecen ESI. A pesar de la legislación existente al respecto en nuestro país y que supuestamente

constituye una política pública el desarrollo de la misma dentro de los espacios escolares.

Con respecto al haber recibido educación sexual en algún momento de su paso por la escuela vemos que un 92,07 % de los/las alumnos/as responde afirmativamente, aunque sólo un 67,5% tiene idea aproximada de las horas recibidas (Ver tabla A1.48 y tabla A1.50). De estos alumnos que recuerdan la cantidad de horas recibida, vemos que el 75% han recibido hasta 8 horas de ESI en los últimos 4 años (Ver tabla A1.51). Dentro de este porcentaje se destaca que el 25 % de estos/as alumnos/as han recibido como máximo hasta 2 horas en los últimos 4 años (Ver tabla A1.51). Este dato es muy relevante si tenemos en cuenta que existe una diferencia estadísticamente significativa en la media de horas de ESI que han recibido los / las alumnos/as según el nivel de conocimientos relacionados a la subescala de salud sexual del SSR (Ver tabla A1.65). Aquellos que han puntuado alto han recibido una media de superior a las 10hs de ESI poniendo de manifiesto que el tiempo dedicado a brindar ESI en las escuelas es una variable estadísticamente significativa a considerar para mejorar los resultados.

El 54,3% considera que no fueron desarrollados de manera adecuada los contenidos correspondientes a la ESI en sus escuelas (Ver tabla A1.53).

El 75,61% de los / las alumnos/as considera que los / las docentes no están capacitados para dar educación sexual integral y que la ESI debe darse fundamentalmente entre el 3er ciclo de primaria y el primer año de secundaria (Ver tabla A1.57).

Lo arriba expuesto nos muestra cómo los / las alumnos/as demandan ESI y al mismo tiempo desvalorizan los modelos implementados hasta la fecha en el sistema educativo, incorporando a los mismos docentes en esa desvalorización.

2. Analizar concepciones acerca de la sexualidad y de la educación sexual de docentes de nivel secundario vinculados a la Educación Sexual Integral de distintas instituciones de la provincia de Mendoza.

En docentes al igual que en alumnos/as consideramos diversas variables como relevantes para conocer de algún modo las concepciones sobre la sexualidad que

constituyen este grupo de la muestra. La primera variable que consideramos relevante es la de género (Ver tabla A2.2). En la muestra esta variable estuvo bastante desequilibrada siendo 81,8% de la población femenina y 18,2% población masculina. Es interesante señalar que la participación de docentes se realizó principalmente de manera virtual, enviándoles a un amplio grupo de docentes la invitación y completando el formulario finalmente solo los que se sentían interesados para ello. ¿Esta diferencia en la constitución de la población está dada por una mayor predisposición del género femenino a participar? O ¿está dada por la mayor cantidad de docentes de género femenino en las escuelas? Indudablemente que la educación es un ámbito asociado a la crianza y desarrollo de los niños y adolescentes, por tanto especialmente en el nivel primario, pero también en el secundario es más frecuente encontrar mayor cantidad de docentes mujeres que hombres. Esto probablemente influenciado por el rol femenino de crianza y educación establecido por la cultura patriarcal. Podemos pensar que hay una predisposición del género femenino a participar más en lo que implica hablar sobre la sexualidad, expresar emociones, ideas, sentimientos, los hombres culturalmente “tienden a mostrarse” más distantes, menos expresivos, y no suelen hablar de sexualidad desde una postura que los muestre dubitativos y desinformados. Culturalmente el hombre sabe de sexualidad y si no está expuesto a recibir sanción social. Dada la poca cantidad de casos masculinos no realizaremos el cruce de esta variable con otras escalas ya que los resultados estadísticos no tendrían la fiabilidad requerida.

En cuanto al estado civil (Ver tabla A2.9), lo consideramos relevante ya que implica un compromiso social y afectivo sostenido desde la legislación y por tanto suelen ser vínculos afectivos duraderos en el tiempo. Podemos mencionar que la mayor proporción de casos está constituida por solteros y casados (45,5% y 38,2% respectivamente), el restante 16,4% de la población está constituida por concubinos/as, separados/as y viudos/as.

Pese a prevalecer el estado civil “Soltero/a”, observamos que el 72,7% posee actualmente una relación de pareja, mientras que el restante 27,3% no. A su vez el 67,3% de los y las docentes han mantenido convivencia con alguna de sus parejas (Ver tabla A2.14).

En relación a las conductas sexuales pudimos observar que el 14,8% de los / las docentes afirma haber mantenido algún tipo de conducta sexual no heterosexual (Ver tabla A2.27). Este dato resulta novedoso en tanto implica el reconocimiento de vinculaciones sexuales no heterosexuales por encima de la estadística general

encontrada en otras investigaciones, probablemente la mayor apertura a los temas vinculados a sexualidad posibilita el permitirse experimentar variantes de la sexualidad que quienes son más conservadores no admitirán.

Interrogamos también acerca del nivel de satisfacción sexual autopercebido en los/las docentes (Ver tabla A2.23) encontrando que el 80% se percibía como “Muy satisfechos”. Al realizar el cruce de esta variable con la Escala SSR, encontramos que existe una asociación entre los conocimientos en relación a la salud sexual y el nivel de satisfacción sexual, observamos una mayor media estadística obtenida por aquellos/as sujetos/as que se encuentran “Poco satisfechos” (Ver tabla A2.23 y A2.64). Al analizar en profundidad esta relación, observamos que todos los / las sujetos/as que han puntuado como “Poco satisfechos” obtuvieron un puntaje de conocimientos en relación a la salud sexual clasificable como “Alto”, mientras que solo el 73,2% de aquellos de quienes se encuentran “muy satisfechos” lograron llegar a este nivel (Ver tabla A2.64 y A2.23). Es importante aclarar que la diferencia en la cantidad de casos entre uno y otro grupo (Muy y poco satisfechos) pueden estar afectando la confiabilidad de la prueba realizada.

Respecto a las creencias religiosas, los/las docentes que se consideran religiosos/as constituyen el 69,1% de la muestra estudiada. Al realizar un cruce de esta variable con la escala SSR vemos que existe una asociación significativa entre las creencias religiosas y los puntajes óptimos del componente prácticas de la subescala salud reproductiva (Ver tabla A2.19 y A2.74) los / las sujetos/as que tienen creencias religiosas y que han obtenido un puntaje clasificable como óptimo duplican en proporción a aquellos que han obtenido este nivel de puntaje, pero no poseen creencias religiosas. Este dato resulta inusual porque en general se asoció a las ideas religiosas con menor conocimiento de los métodos anticonceptivos ya que la mayoría no son bien vistos por la iglesia. El uso de estos métodos es considerado, dependiendo de cuál se escoja, como más o menos pecaminoso y las prácticas que implican el uso de los mismos podrían ir contra estas ideas.

Al indagar sobre la ESI nos encontramos con que el 60% de los y las docentes han recibido capacitación específica en sexualidad y el 40% restante no (Ver tabla A2.50). De la población total sólo un 47,3% ha brindado Educación sexual a los/las alumnos/as (Ver tabla A2.47). Vemos en la tabla A2.50 que el grupo de docentes que han brindado capacitación sobre ESI en sus escuelas está constituido por un 73.1% de sujetos/as que han recibido capacitación, lo que muestra que la posibilidad de

brindar este tipo de información depende de la capacitación que se recibe y la confianza de los propios docentes para hablar de esta temática. Este dato muestra la necesidad de seguir capacitando a los/las docentes en relación a la educación sexual integral y también pone de manifiesto que aun aquellos capacitados evitan hablar sobre sexualidad en la escuela ya que solo el 57.6% de los / las docentes que se han capacitado han brindado información en su colegio. Posiblemente por considerar insuficiente el conocimiento adquirido, por temor a tener conflictos con padres y autoridades si se tocan estos temas o simplemente porque no encuentran motivaciones para transmitir lo aprendido.

Al correlacionar la variable “Ha brindado educación sexual” y la escala SSR, podemos observar que existe una diferencia estadísticamente significativa en los puntajes Totales de la subescala de Salud sexual según haya o no, brindado educación sexual (Ver tabla A2.47 y A2.59). Aquellos / las docentes que han brindado Educación sexual en sus colegios presentan una media de puntajes mayor que aquellos que no lo han hecho (78,92 y 73,76 respectivamente). Esta diferencia entre los grupos se repite también al cruzar esta variable con el componente actitudes de la subescala de salud sexual (ver tabla A2.69), encontrándonos con una presencia de mayor puntaje medio en el grupo que ha brindado ESI en sus colegios (65,38), el grupo de docentes que no ha brindado este tipo de conocimientos ha obtenido una media de puntaje de 61,24.

En relación a la educación sexual informal, indagamos sobre personas con las que pueden hablar sobre sexualidad, apareciendo los profesionales de salud como la principal elección, en segundo lugar, los amigos y en tercer lugar la pareja (ver tabla A2.35).

Los profesionales de la salud, aparecen como primera fuente de información sobre sexualidad para los/las docentes, en segundo lugar, aparecen las capacitaciones recibidas, seguidos por los libros en un tercer lugar (ver tabla A2.35). Nos parece significativo destacar que la Internet aparece en un quinto lugar después de los amigos, con una importancia similar a la pareja.

Se mantienen las mismas tres posiciones respecto a las fuentes de información útiles, variando solamente el internet que se posiciona en un cuarto lugar (ver tabla A2.35).

Respecto a la dificultad para acceder a la información, vemos que la falta de información ocupa el primer lugar, seguido por las fuentes poco confiables sobre el tema sexualidad (ver tabla A2.39)

Del total de docentes, vemos que el 83,6% considera que es necesario mayor capacitación sobre sexualidad (ver tabla A2.41) y esta debe estar a cargo de especialistas y profesionales de la salud, como parte de la formación básica docentes y de los programas de capacitación continua. Las temáticas más importantes a desarrollar son ESI, Relaciones afectivas, prevención de enfermedades y diversidad sexual.

Los/las docentes plantean la necesidad de seguir capacitándose, de obtener mejores y más confiables fuentes de información a su alcance para seguir formándose. Estas dificultades encontradas podrían dar cuenta de las razones por las que muchos docentes no brindan información sobre sexualidad en sus cursos. Podría deberse a que existe en los / las docentes una percepción de falta de formación específica en relación a sexualidad para poder ofrecer clases adecuadas a los/las alumnos/as. Sin embargo, aparecen temáticas vinculadas a ESI, más integradas a la propuesta actual y con una perspectiva no patologizadora.

El 74,5% de los/las docentes considera que la Educación sexual integral en su establecimiento no ha sido brindada de manera adecuada (Ver tabla A2.52) y el 92,7% de los mismos considera que no cualquier docente se encuentra preparado para brindar ESI. Esto es coincidente con lo que venimos planteando de que los / las docentes no se sienten preparados para brindar ESI y tampoco consideran que sus colegas lo están. Probablemente es esta una de las mayores razones del fracaso de la propuesta de ESI que se está instrumentando en la provincia.

Si consideramos a los/las docentes que hablan de la necesidad de ESI a lo largo de toda la vida, y los que plantean que deben darse desde la Pre- primaria (Iniciación de la educación formal) tendremos un 79,2% del total de docentes encuestados (Ver tabla A2.56).

3. Establecer comparaciones entre las concepciones de sexualidad y educación sexual en cada grupo estudiado.

Considerando dos sub grupos en la muestra de adolescentes en función del género, realizamos cruces de variables (tablas A1.2, A1.65, A1.100, A1.106, A1.87, A1.91 y A1.111) para ver si el género tenía influencia en los conocimientos, actitudes y prácticas de los/las alumnos/as relacionados a la Salud sexual y la salud reproductiva de la escala SSR.

Obtuvimos, como dato relevante, una diferencia significativa estadísticamente en los puntajes alcanzados dentro del componente de prácticas en relación a la subescala de salud sexual, según se perteneciera al género masculino o femenino (Tabla A1.2). El género masculino obtuvo un puntaje medio superior al femenino, que podría tener relación con la posibilidad cultural de ejercitar más tempranamente y con una valoración más positiva de sus pares y adultos su sexualidad genital.

Por el contrario el género femenino tuvo una diferencia estadísticamente significativa en relación al puntaje obtenido dentro del componente actitudes de la subescala de Salud Reproductiva, superior al del género masculino (tabla A1.106) pensamos que quizás para las mujeres la posibilidad de un embarazo no deseado constituye un riesgo mayor biológica, psicológica y socialmente en tanto deben gestar en sus cuerpos y por ello presentan mejores actitudes a la salud reproductiva en su sentido amplio para poder preservarse de mejor manera a sí mismas.

Considerando a los / las alumnos/as de la muestra en función del tipo de escuela a la que pertenecían (Urbana, urbana marginal, rural y CENS), todas tienen un alto porcentaje de alumnos/as que han recibido educación sexual, destacándose la escuela rural cuya totalidad de alumnos/as encuestados/as ha recibido ESI y siendo el CENS el que menor porcentaje de alumnos/as refieren haber tenido este tipo de educación durante su cursado (75,9%). Aunque nos resultaba esperable que el CENS, por ser población mayor, hubiese recibido menos horas de ESI, llama la atención que la escuela rural considerada hubiera tenido más ESI que algunas escuelas urbanas. Al realizar una prueba de Chi cuadrado sobre el cruce de estas variables (Tipo de escuela y haber recibido educación sexual) se deja ver que podría existir una cierta asociación entre tipo de escuela y recibir ESI, pero debido a los bajos casos que han informado no haber recibido este tipo de educación (recuento de casos insuficientes para la prueba estadística) la confiabilidad de estos resultados se ve comprometida.

4. Describir similitudes y diferencias entre los diversos grupos.

Para analizar las dos muestras consideradas Adolescentes y Docentes, se utilizó una encuesta similar acerca de sus características personales y sociales, aunque hubo algunas diferencias vinculadas a sus diferentes roles en la institución educativa.

Si consideramos la variable género que fue un elemento significativo en la población adolescente para comparar, vemos que no es posible de utilizarse en la población docente por dos razones, el número de docentes que participaron de la encuesta y posteriormente de la etnografía virtual no supera el número requerido estadísticamente para que sea significativo si lo fraccionáramos y además el número de personas que integran dicho grupo de género femenino en docentes es el 81,8% del total por lo que el sexo masculino no estaría representado. Si pudo hacerse el análisis en los adolescentes donde la variable estuvo más equilibrada. Resulta lamentable no poder ver el comportamiento de esta variable en la población docente ya que respecto a los adolescentes se encontraron algunos cruces significativos estadísticamente.

Respecto a la variable de conductas sexuales diversas, en los adolescentes se encontró que el 7,81% reconoció un encuentro sexual no heterosexual, mientras que en los / las docentes ascendía al 14,8%. Podemos pensar que esta diferencia es producto de las diferencias de edades, del grado de autodeterminación y conformación de la propia identidad (más sólidas en los / las docentes) y les permite ser más veraces en sus experiencias, sin temor a verse expuestos o señalados de alguna forma. Otra posible explicación es que los / las docentes que participaron de las encuestas y etnografía virtual tienen una mayor apertura respecto a hablar más libremente sobre sexualidad, siendo la muestra adolescente de las escuelas de Mendoza un grupo a quien fuimos a buscar para la presente investigación al propio establecimiento educativo en el que se encontraban y aunque su consentimiento fue personal siempre está la presión institucional y de los compañeros para participar. Una explicación alternativa sería considerar que la variable edad, permite a los docentes mayor posibilidad de experimentación a lo largo de su vida.

En general solemos pensar que las nuevas generaciones tienden a tener una mayor apertura hacia las expresiones sexuales diversas y a permitirse experimentar más libremente que las personas mayores. Esto no es lo que aparece en la presente investigación.

En relación a variables como “Ha mantenido relaciones sexuales”, en los adolescentes hallamos una relación estadísticamente significativa con el total obtenido por los / las alumnos/as en la subescala de Salud Sexual y una mayor media de puntaje en aquellos que ya han mantenido relaciones sexuales respecto a los que no. Lo mismo observamos en las actitudes y las prácticas de esta subescala. También hay una relación estadísticamente significativa entre mantener relaciones sexuales y la subescala de Salud reproductiva en el puntaje total y los subcomponentes conocimientos y prácticas. En el caso de los / las docentes, dado que solo existía un caso único que no había mantenido relaciones sexuales, no se podía establecer una comparativa y por lo tanto no se pudo realizar un cruzamiento similar entre las variables antes mencionadas.

Con respecto a la variable relación de pareja que estudiamos en ambos grupos, en los adolescentes podemos decir que 59% mantiene una relación de pareja actual, en el caso de los / las docentes, es de un 72,7%. Esto es explicable en función de la edad y de la madurez que implica compromisos afectivos más estables y duraderos en el tiempo. Como observamos en la adolescencia la exploración afectiva es esperable y por tanto el cambio de parejas suele ser más frecuente. Así mismo en los / las docentes encontramos que el 67,3% ha mantenido convivencia con sus parejas, mientras que en los adolescentes sólo el 16,25% tuvo algún tipo de convivencia.

Respecto al nivel de satisfacción sexual autopercebido vemos que tanto en docentes como en adolescentes hay una percepción de “Muy satisfechos” (92,7% de los adolescentes y 80% en los / las docentes). Nuevamente aquí podemos pensar diferentes explicaciones a esta diferencia que resulta extraña en tanto los adolescentes presentan mayores índices de “No haber tenido relaciones sexuales” y consideramos que suelen ser más inexpertos y estar menos comprometidos afectivamente lo que muchos autores refieren como un factor que puede mejorar la relación genital. Igualmente, la pregunta es amplia y no incluye solamente lo genital. ¿Será que los adolescentes fueron más temerosos de explicitar sus dificultades a la hora de reconocer su grado de satisfacción sexual? ¿La edad actuará como una variable que tiende a generar mayor insatisfacción sexual? Los resultados más bajos en los docentes respecto a la satisfacción sexual podríamos explicarlos desde relaciones más rutinarias, monógamas, menor exploración, cierta pérdida de novedad respecto de las relaciones genitales y de la sexualidad en general, pérdida

del propio deseo sexual por las exigencias y demandas laborales y familiares y el aumento del estrés, entre otras muchas razones.

Respecto a las creencias religiosas, entre los estudiantes el 59,15 % se consideraba religioso y el 69,1% de los / las docentes se autopercibe de esta manera. ¿Podemos considerar que ha habido una pérdida de la religiosidad en los adolescentes respecto a los adultos? Y en caso de ser afirmativo ya que existe esta percepción generalizada en la sociedad ¿Cómo se constituyen los valores vinculados a sexualidad de ese 40,85% que no cree en la religión? Probablemente de los mismos adultos que sí creen y que trasladan su cosmovisión acerca de la vida y la satisfacción vital; la sexualidad, la pareja y la autoestima por pensar algunas ideas centrales en la vida de las personas.

En el grupo de adolescentes no hubo ninguna relación entre las creencias religiosas y la escala SSR. Por el contrario, en los / las docentes hubo una asociación con el componente “práctica” de la subescala de Salud reproductiva, donde observamos que la proporción de docentes religiosos que ha alcanzado puntaje clasificable como óptimo duplican en proporción a aquellos /as docentes que no poseen este tipo de creencias y han obtenido este puntaje. Podríamos pensar que los/las docentes que expresan ser religiosos están mejor formados y orientados para poder sostener relaciones genitales mejor cuidadas para prevenir embarazos. Sin embargo, esto contradice las ideas que circulan acerca de que la religión tiende a estar en contra de los métodos anticonceptivos y por tanto no sería la fuente de estas situaciones halladas y del mayor puntaje en prácticas. Sería interesante profundizar en futuras investigaciones este punto entre religión y sexualidad.

Respecto a la ESI, uno de los puntos que consideramos más interesantes de pensar en ambos grupos, observamos en relación a la educación sexual informal que a la hora de hablar sobre sexualidad los/las adolescentes y los/las docentes preferían conversar en primer lugar con Amigos, y en segundo lugar con la Pareja. En el caso de los adolescentes el tercer lugar lo ocupaban las madres y en los/las docentes los profesionales de la salud.

Vemos la importancia que tiene el vínculo afectivo en primer lugar para poder hablar de temas vinculados a la sexualidad. Obsérvese que la madre figura de conocimiento y autoridad entre los adolescentes y los profesionales de la salud quienes representan el conocimiento y la autoridad para los / las docentes, aparecen después

de los otros vínculos afectivos significativos. Los amigos se constituyen en el primer espacio de diálogo en la medida en que permite un alto grado de sinceramiento y contención emocional y menor implicación personal en la temática que la pareja en la que aumenta la contención emocional, disminuye el grado de sinceramiento cuando puede generar alguna tensión por la mayor implicación emocional entre ambos. Vemos que cuando se trata de buscar fuentes de información y especialmente cuando se habla de información útil en los/las adolescentes pierde relevancia la pareja, y aunque se mantiene la madre como fuente, esta también pierde importancia frente a la Internet y los profesionales de la salud. Algo similar observamos sucede con los / las docentes, donde al igual que los adolescentes, los profesionales de la salud ocupan el primer lugar, las capacitaciones y luego los libros se destacan, en un cuarto lugar aparece la Internet como fuente de información útil. Podemos ver acá que los profesionales de la salud gozan de prestigio en relación a la temática, aunque en sus carreras habitualmente no hay formación específica en sexología humana. Los médicos ven algo de anatomía y fisiología vinculadas a las relaciones sexuales, pero poco acerca de los componentes psicológicos, sociales que intervienen en toda experiencia sexual. Los psicólogos tienen poca formación en relación a los componentes sociales y biológicos que construyen las vivencias sexuales del ser humano. Sociólogos, antropólogos, etc. solo tienen miradas parciales acerca de la sexualidad y por tanto de la sexología que como ciencia se construye desde la interdisciplinariedad y debería constituirse como transdisciplinar pues no conforma un conocimiento definitivo y acabado sino una permanente reflexión científica sobre los propios seres humanos como sujetos/as sexuados/as. Esto es importante mencionarlo porque se espera de los profesionales de la salud una respuesta que actualmente no solo no están preparados para ofrecer, sino que tampoco existe la misma de manera unívoca y debe ser construida mediante información, formación y reflexión por cada persona.

El porcentaje de adolescentes que demanda mayor información es del 87,2% y los/las docentes el 86,3%, poniendo a especialistas en primer lugar y a profesionales en segundo lugar, destacando también que esta formación debería ser parte de la formación básica docente o a través de programas de capacitación continua. Tanto docentes como alumnos/as plantean la necesidad de más y mejor formación, de mejores y más confiables fuentes de información a su alcance, lo que evidencia dos elementos a considerar: la saturación de datos, imágenes, videos existentes en Internet sobre sexualidad, particularmente sobre relaciones genitales, no necesariamente sirve para formarse sexualmente y se requiere de espacios “serios”

que brinden información adecuada y actualizada. Por otro lado, vemos la búsqueda de respuestas por fuera de sí mismos que tiende a enajenar a los / las sujetos/as de sus propias necesidades afectivas vinculares, genitales, sexuales en sentido amplio, tratando de adecuarse a pautas o modelos impuestos desde afuera por una cultura patriarcal heteronormativa que presenta a la sexualidad como un bien de consumo y de mero placer y por otro lado como algo a controlar y reprimir para no ser sancionado socialmente.

Los/las adolescentes y docentes interrogados acerca de las temáticas relevantes para seguir profundizando presentan algunas diferencias; mientras que para los primeros prevención de infecciones de transmisión sexual es la más relevante seguida por prevención del embarazo, para los / las docentes lo primero es ESI, relaciones afectivas, en tercer lugar, prevención de enfermedades y luego diversidad sexual. Nótese que la mirada docente presenta mayor amplitud en la conceptualización y apertura de los temas a considerar en su formación incluyendo ejes propuestos en la ESI: afectividad, diversidad sexual, además de las tradicionales temáticas que se han brindado en las escuelas y se vinculan a los temas que han considerado relevantes los/las adolescentes.

Otra coincidencia importante entre adolescentes y docentes es la consideración de que la educación sexual integral no ha sido brindada de manera adecuada en sus establecimientos. En el caso de los / las docentes un 74,5% y en los/las adolescentes un 54,27%, los/las propios/as docentes son más críticos que los / las alumnos/as a la hora de evaluar la implementación de la ESI en las escuelas. Probablemente esto se deba a que los / las alumnos/as valoran que al menos exista un espacio para empezar a hablar de sexualidad y porque los / las docentes tienen una mayor comprensión de los tiempos, procedimientos, didácticas y materiales requeridos para un aprendizaje efectivo.

Hay coincidencia también entre los / las alumnos/as y los / las docentes en cuanto a que los / las docentes no están capacitados para educar en sexualidad. Los/ las adolescentes lo piensan en un 75,61% mientras que los/las docentes lo consideran en un 92,7%, esto explica porque a pesar de que un 60% de ellos ha recibido alguna capacitación específica en sexualidad solo un 47,3% de los / las docentes ha brindado ESI a los/ las alumnos/as. Al respecto es interesante volver a destacar que aquellos/as docentes que han brindado educación sexual en sus colegios presentan una media de puntajes mayores que aquellos que no lo han hecho, en el total de la

subescala de Salud sexual, también en componente actitudes de esta misma subescala.

Si comparamos la variable autoestima entre los/las adolescentes y los/las docentes vemos que en los primeros el 72,6% de los/las participantes queda en la categoría dentro de la media y el 9,8% en la categoría superior a la media. Mientras que los y las docentes presentan un 81,8% dentro de la media y un 16,4 % superior a la media. Resulta evidente que hay una mejor autoestima en los/las sujetos/as adultos/as que en los/las adolescentes. Esto puede explicarse por las características propias de la adolescencia o su crisis de desarrollo, que implica la conformación de la propia identidad y en las edades de la muestra la búsqueda de un proyecto vital y la inserción social, educativa o laboral, que les permita alcanzar la madurez. En el caso de los / las docentes hablamos de una edad promedio en la que se ha alcanzado un nivel de formación terciario o universitario, hay una cierta estabilidad laboral, en general presentan vínculos afectivos más estables y tienden a ser más abiertos y expresivos de sus ideas, al menos en relación a su participación en esta investigación.

Aunque no podamos considerar el género en los/ las docentes, nos resulta importante destacar que hay una diferencia entre los puntajes obtenidos por el género masculino y femenino siendo mayor la media estadística del primer grupo mencionado.

También apareció una diferencia en la media de autoestima obtenida por aquellos /as alumnos/as que se encontraban muy satisfechos sexualmente y aquellos/as que se encuentran poco satisfechos, siendo mayor la del primer grupo mencionado. Esta diferencia no la encontramos al estudiar el cruce de estas variables en el grupo de docentes.

El cruce entre autoestima y creencias religiosas nos mostró que tanto en adolescentes como en docentes aquellos que puntuaban "Superior a la media" y eran creyentes eran proporcionalmente mayores que aquellos que no eran creyentes.

La satisfacción vital no se asoció en docentes con ninguna otra variable considerada. En el caso de los/las adolescentes se encontraron sólo dos variables que se relacionaron de manera significativa estadísticamente con la satisfacción vital: las creencias religiosas y la satisfacción sexual. Respecto a la primera variable podemos decir que los / las alumnos/as religiosos/as obtuvieron una media superior a aquellos/as que no lo eran respecto a satisfacción vital. También el grupo

adolescente muy satisfechos/as en lo sexual obtuvo una media superior en satisfacción vital respecto a los/las poco satisfechos/as.

5. Evaluar la autoestima y el grado de satisfacción vital en los/las sujetos/as incorporados a los grupos estudiados.

Alumnos

Entendiendo la autoestima como la estimación de sí mismo, el modo en que la persona se ama a sí misma y la convicción que cada quien tiene de ser digno de ser amado por sí mismo y por los y las demás (Polaino, 2004), consideramos relevante para esta investigación poder indagar acerca de ella y sobre cómo la encontramos en los/las alumnos/as pertenecientes a los últimos años de la educación secundaria. Podemos observar que, de las tres categorías posibles dentro de esta variable, (Tabla A1.116) el 72,6% se encuentra dentro de la categoría “Dentro de la media” y el 9,8% dentro de la categoría “Superior a la media”. Esto nos permite inferir que si bien existe un buen nivel de autoestima general hay poco menos del 20% de alumnos/as que por alguna razón no logran llegar a la media esperable. La autoestima es una variable afectiva que se construye desde lo psicológico en la interacción con los demás, en general solemos pensar que la ESI puede contribuir a mejorar la autoestima en tanto alienta el respeto a la diversidad en todas sus expresiones, no sólo en cuanto a orientación o identidad sexual, sino en cuanto a la diversidad corporal, los modos de presentarnos (vestimenta, accesorios, etc.) y las formas de relacionarnos. Por ello nos resultaba significativo estudiar esta variable ya que hay autores que han encontrado relación entre la misma y la educación sexual integral.

Al correlacionar esta variable con las creencias religiosas observamos que el chi cuadrado permite establecer una asociación entre la autoestima de los/las alumnos/as y el tener o no creencias religiosas (Tabla A6.67). Quienes no tienen este tipo de creencias presentan una media estadística levemente superior (Tabla A6.67). Es posible considerar que la institución iglesia con sus ideas acerca del pecado y la culpa generen una menor valoración de sí mismo de los/las adolescentes que no responden o cumplen con los ideales o preceptos establecidos. En la tabla A6.69, observamos que la proporción de sujetos/as que tienen creencias religiosas y han puntuado dentro de la categoría “Inferior a la media” casi duplica el porcentaje de sujetos/as no religiosos/as dentro de la misma categoría. Por otra parte, el mismo

caso se da dentro de la categoría “Superior a la media”, en donde se observa que la proporción de casos de sujetos/as religiosos/as duplica la de no religiosos. Esta variación podría explicarse si consideramos que se les presenta (desde el precepto religioso) a los/las adolescentes un ideal de comportamientos y aquellos que sienten estar cercanos al cumplimiento del mismo mejoran significativamente la valoración de sí mismos. Por el contrario, quienes sienten no estar a la altura de esa demanda de comportamientos se autoperciben como “menos valiosos” y por lo tanto su autoestima es inferior a la media.

Por el contrario, quienes no son religiosos tienden a agrupar la mayor proporción de casos en la categoría “Dentro de la media”. Estas posibles explicaciones no agotan el tema debiendo profundizar más en la relación entre autoestima, sexualidad y educación sexual integral.

La variable género se asoció con la autoestima (tabla A6.295), encontrándose que existe una diferencia significativa en la media estadística obtenida por alumnos de género masculino y alumnas de género femenino, obteniendo este primer grupo una media superior al segundo y teniendo por lo tanto mayor autoestima. Culturalmente y especialmente en la adolescencia hay estereotipos e ideales de belleza mucho más exigente para las mujeres que para los hombres. Considerando que la adolescencia es el inicio de la atracción e interés romántico, el aspecto personal adecuado a los ideales culturales cobra relevancia y por tanto es un factor importante en la autovaloración de los/las sujetos/as.

Un dato importante que hemos obtenido en la presente investigación y que contribuye a considerar la importancia de la autoestima en relación con la sexualidad es el que surge de la asociación entre satisfacción sexual y autoestima (Tabla A7.138). Aquellos/as sujetos/as que se mostraron muy satisfechos sexualmente presentaron una media estadística superior a los/las sujetos/as que estaban poco satisfechos/as sexualmente. Aunque esperábamos encontrar esta asociación no se puede precisar si la autoestima positiva contribuye a la satisfacción sexual o la satisfacción sexual contribuye a una mayor autoestima, pero claramente hay una relación entre ambas.

Indagamos también otras correlaciones entre autoestima y variables personales como el haber mantenido relaciones sexuales o no y no encontramos asociaciones significativas estadísticamente. Lo mismo sucedió respecto a la cantidad de horas de

ESI recibidas en los últimos 4 años y el tipo de escuela a la que pertenecían los/las sujetos/as.

La satisfacción vital, entendida como la evaluación global que hace una persona de su vida (Atienza, Pons, Balaguer, & García- Merita, 2000; Pavot, Diener, Colvin, & Sandvik, 1991), la estudiamos en la presente investigación porque considerábamos que era una variable que podía modificarse en función de la ESI. No encontramos una asociación significativa entre la cantidad de horas de ESI recibidas en los establecimientos educativos y el grado de satisfacción vital (Tabla A6.222). Tampoco respecto al tipo de escuela a la que se pertenecía (Tabla A5.9), ni se asociaba con haber tenido relaciones sexuales o no. Aunque la mala instrumentación y escasa cantidad de horas de ESI en los últimos 4 años hace que estos resultados deban seguir siendo investigados en mejores condiciones de implementación de ESI en las escuelas secundarias.

En relación al género y la satisfacción vital que buscamos correlacionar, no se encontraron diferencias significativas entre grupos masculinos y femeninos (Tabla A6.292).

Encontramos que si existía una diferencia estadísticamente significativa entre las medias obtenidas por alumnos/as religiosos/as y no religiosos/as respecto a la satisfacción vital (Tabla A6.64), obteniendo el primer grupo mencionado una media superior a la del segundo grupo. Podríamos inferir que aquellas personas que son religiosas tienden a encontrar una mayor satisfacción vital que aquellas que no lo son.

También hallamos una diferencia estadísticamente significativa entre las medias obtenidas por alumnos/as muy satisfechos sexualmente y aquellos que están poco satisfechos (Tabla A1.23). El primer grupo (muy satisfechos) obtuvo una media superior respecto a los poco satisfechos, existiría aparentemente una asociación entre el grado de satisfacción sexual y la satisfacción vital. Es importante aclarar que cuando se vio la idea de satisfacción sexual aparecieron sujetos/as que no habían tenido relaciones sexuales, por lo que no deber asociarse con la genitalidad o al menos no exclusivamente, pero es coherente que pensemos que aquellas personas satisfechas con su sexualidad en un sentido amplio (corporalidad, genitales, orientación sexual, identidad sexual, intensidad del deseo sexual, relaciones sexuales genitales, etc.) poseerán una percepción de mayor satisfacción vital que es

un término más abarcativo que la satisfacción sexual pero que lo constituye como un elemento importante, al menos desde nuestra perspectiva.

Docentes

En relación a la autoestima, encontramos en la escala de autoestima de Rosemberg tomada a los/las docentes (Tabla A2.99) que el 81,8% tiene una autoestima clasificable como "Dentro de la media", seguidos por el 16,4% que poseen un nivel de autoestima "Superior a la media", entre ambas categorías se distribuye el 98,2% del total de docentes encuestados. En relación a esta variable se realizó el cruce con las creencias religiosas de los participantes en tanto consideramos que las valoraciones y expectativas que establece la religión para sus creyentes condicionan las valoraciones que los / las sujetos/as hacen de sí mismos en función de esos ideales. Observamos que existe una diferencia estadísticamente significativa entre la media obtenida por el grupo de docentes que tiene creencias religiosas y el grupo que no posee estas creencias, teniendo el primero, mayor puntaje que el segundo (32,05, 29,41 respectivamente). Vemos que dentro de la agrupación ordinal que se hace de esta variable (Ver tabla A7.70), aquellos/as docentes que poseen creencias religiosas y han tenido una puntuación clasificable como "Superior a la media" cuadruplican en proporción a aquellos/as que no poseen este tipo de creencias religiosas y obtuvieron puntajes similares (21,1% y 5,9% respectivamente).

En relación a la satisfacción vital de los/las docentes podemos observar que el 50% de los/las encuestados/as han obtenido una puntuación de hasta 19 puntos sobre un total de 25 (ver tabla A2.102). En relación a la variable ordinal construida a partir de este puntaje observamos que el 34,5 % han obtenido una puntuación clasificable como "medio/ alto", seguidos por el 30,9% que ha obtenido una puntuación "Baja" (ver tabla A2.102).

Al realizar el cruce de esta variable con otras como Creencias religiosas (ver tabla A2.19), Satisfacción sexual (ver tabla A2.23), Has brindado información en tu colegio (ver tabla A2.47). Observamos que no se han encontrado diferencias significativas o correlaciones entre los diferentes grupos que constituyen estas variables.

Podríamos pensar que la satisfacción vital contrario a lo que desde lo teórico se exponía, tiene menos correlación con la sexualidad de lo que suele atribuirse, siendo solo un factor de otros muchos que la definen.

6. Establecer relaciones entre las concepciones de sexualidad y educación sexual y el grado de satisfacción vital y de autoestima de los grupos estudiados.

Alumnos

Al realizar el cruce de variables entre la autoestima y los puntajes totales de la subescala de salud sexual (Tabla A6.72) y salud reproductiva (Tabla A6.102) correspondientes a la Escala SSR no se encontraron asociaciones o diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de esta escala y la autoestima.

La misma situación se da al cruzar la variable de satisfacción vital y la escala SSR (Tabla A6.389), no encontrando alguna asociación relevante estadísticamente para mencionar.

En relación a la cantidad de horas de ESI recibidas (Tabla A6.224 y A6.222) y el tipo de escuela (Tabla A6.356 y A6.361) tampoco hubo asociaciones o diferencias significativas en cuanto a la autoestima o satisfacción vital, infiriendo de esta manera que las primeras variables mencionadas no han ejercido influencias en los/as alumnos/as a la hora de auto valorarse o percibir el bienestar en sus vidas.

Docentes

Al realizar el cruce de variables entre la autoestima y los puntajes totales de la subescala de salud sexual (Tabla A2.59) y salud reproductiva (Tabla A2.78) correspondientes a la Escala SSR no encontramos asociaciones o diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de esta escala y la autoestima.

La misma situación vimos al cruzar la variable de satisfacción vital y la escala SSR (Tabla A7.214), no encontrando alguna asociación relevante estadísticamente para mencionar.

7. Determinar en las concepciones de sexualidad y educación sexual, satisfacción vital y autoestima de los grupos estudiados conflictos, similitudes, contradicciones en dichos aspectos desde la perspectiva transdisciplinar.

Este último punto de los objetivos se analizará en la triangulación con los resultados cualitativos para poder responder adecuadamente al mismo.

3.1.2 Análisis cuantitativos complementarios a los objetivos.

Con el fin de indagar acerca de posibles relaciones entre variables que desde lo teórico no se hubiesen planteado con anterioridad se procede a realizar un análisis factorial del grupo de alumnos y docentes.

En el primer caso encontramos que solo tres variables cumplían con el criterio de normalidad necesario para ejecutar este análisis y entre ellas daban como resultado un p. valor de 0 en la prueba de esfericidad de Bartlett y 0.544 en la Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo con la extracción de un solo componente para el estudio, este resultado combinado con el hecho de que una de las variables estaba compuesta por el puntaje de otra (Total de salud sexual es resultado de la suma de Actitudes en relación a la salud sexual y otros dos componentes) dejan un análisis factorial no viable para la conceptualización.

En el caso de docentes encontramos 9 variables que cumplían con el criterio de normalidad, las cuales al depurarse quedaron en 5 (Relación más larga (en meses), Tiempo de convivencia (en meses), Total de Salud Sexual, Total de Salud reproductiva y Total de uso del condón. Al realizar el análisis se obtuvo un p. valor de 0 en la prueba de esfericidad de Bartlett y de 0.543 en la Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo con la extracción de dos componentes para el estudio. Si bien este KMO es clasificable como muy bajo podemos inferir que con una aplicación de test que aumente la confiabilidad de los mismos este KMO podría aumentar y dar como resultado una asociación o relación media o fuerte entre las variables.

Dentro de los dos componentes obtenidos se nota claramente el primero constituido por Relación más larga (en meses) y Tiempo de convivencia (en meses). con una correlación positiva, es decir que al haber mayor tiempo en pareja se tiende a establecer una convivencia que se mantiene junto con la pareja.

El segundo componente está constituido principalmente por Puntaje total de Salud reproductiva y Puntaje total de uso de condón con una correlación positiva. Podría pensarse que cuanto mayor cantidad de conocimientos, mejores actitudes y

adecuadas prácticas en relación a la salud reproductiva mayor predisposición al uso del preservativo como método anticonceptivo. También dentro de este componente podría incluirse uno que se encuentra en menor medida relacionado, el puntaje total de salud sexual. Podemos observar que, si bien hay alguna conexión entre este puntaje, el uso del condón y la salud reproductiva, no se ejercería tanta influencia como en el par de variables antes mencionadas.

3.2 ANÁLISIS DE LA ETNOGRAFÍA VIRTUAL

A continuación, presentamos el análisis de la etnografía virtual, tanto de adolescentes como de docentes. Consta de: Análisis descriptivo (3.1.2.1), análisis y conformación de las categorías (3.1.2.2), presentación de categorías y subcategorías (3.1.2.3) y presentación de resultados de la investigación etnográfica en el software Atlas Ti v8 y matriz de co-ocurrencia (3.1.2.4).

3.2.1 Análisis Descriptivo de la etnografía virtual

El presente análisis presenta los resultados descriptivos de las etnografías virtuales realizadas a alumnos/as y docentes. Para llevar a cabo dicha etnografía creamos dos grupos en la aplicación WhatsApp para celular en donde se incluyeron a los participantes. Para su identificación, preservando el anonimato, cada participante fue guardado como contacto con un nombre código específico.

Los resultados se presentan diferenciados por grupo, etnografía virtual de alumnos/as y etnografía virtual de docentes.

3.2.1.1. Etnografía Virtual de los / las alumnos/as y alumnas

Lo primero que pudimos observar en la etnografía es la incorporación de todos los/las estudiantes que inicialmente habían aceptado participar. Cabe recordar que al momento de realizar las encuestas solicitamos que agreguen su número de celular para la conformación del grupo en el WhatsApp.

Un dato muy importante a considerar es que ninguno de los alumnos de la escuela técnica encuestada puso su número de celular para ser incorporados a la etnografía virtual, lo que impide tener esa mirada incorporada en la misma.

Cuando se ingresa a los y las participantes notamos que hay personas que abandonan el grupo. Esto generó algunos interrogantes en otros y otras adolescentes, como, por ejemplo: “por qué se salen?”, aspecto que motivó la búsqueda de una posible respuesta. Algunos se pronunciaron opinando “seguro son re antis”. Otros buscaron precisar o contextualizar sobre de qué se trata el grupo: “este es el grupo de las encuestas esas”, otros simplemente se presentan saludando y finalmente otros comienzan a utilizar los primeros emojis.

En este momento se produce una gran cantidad de salidas del grupo de WhatsApp. Estas salidas no son inmediatas, sino que suceden a lo largo de la presentación de las reglas y una vez que empieza la interacción informal. Una primera interpretación posible es que estaban esperando a conocer sobre qué se trataba el grupo, cómo sería la actividad y si podía resultarles de interés y, en función de esto, definieron si continuaban dentro o no. Paralelo a estas salidas, hay algunos y algunas que utilizan emoticones para adherir o confirmar su participación.

La etnografía virtual que agrupaba a los / las alumnos/as de las diferentes instituciones que participaron en esta parte de la investigación, quedó constituida en un inicio por 151 alumnos pertenecientes a las cuatro modalidades de escuelas que aceptaron participar, más el Investigador. Este número se vio mermado (como era de

esperarse) por la salida de un total de 106 alumnos, antes del cierre de la etnografía virtual.

Las mismas están distribuidas de la siguiente forma: Del CENS salen 25 estudiantes (23,6 %) de las escuelas rurales son 25 adolescentes (28,3%) de la escuela urbana 21 adolescentes (19,8 %) y de las escuelas urbano marginales 30 adolescentes (28,3 %)

La etnografía contó con las intervenciones de los / las alumnos/as de las distintas modalidades de escuelas, excepto la escuela técnica y la participación del investigador. Estas participaciones, comentarios, emojis, videos, etc. se distribuyeron de la siguiente manera. Desde el CENS hubo 308 participaciones (33,7%), de la escuela rural 85 participaciones (9,3%), de la escuela urbana 11 participaciones (1,2 %) de la escuela urbano marginal hubo 338 participaciones (37 %) y por parte del investigador hubo 172 intervenciones (18,8 %)

Cabe destacar que estas intervenciones cuentan la cantidad de mensajes enviados que incluyen emoticones, mensajes multimedia, respuestas de texto, audio, etc.

La tabla 5 muestra la cantidad de alumnos añadidos al chat por tipo de escuela y el número de los mismos que han participado, salido y permanecido sin participar. En ella observamos que los / las alumnos/as del CENS fueron los que tuvieron mayor porcentaje de participación ya que el 44,4% del total de alumnos agregados tuvo algún tipo de participación o intervención en la etnografía, de estos alumnos que participaron el 43,8% abandonaron posteriormente el grupo dando en total (junto con aquellos que abandonaron sin participar) 69,4% de alumnos de este tipo de escuela que salieron del grupo de etnografía. Aquellos que no salieron ni participaron constituyen un 5,6 % de los / las alumnos/as. (ver Anexo B, tabla 5)

De las escuelas Urbanas, se puede inferir que el 23,1 % de alumnos tuvo algún tipo de participación, de estos participantes el 50% abandonó el grupo posteriormente, dando un total (junto con aquellos que dejaron el grupo sin participar) de 80,8% de abandono. Aquellos que permanecieron en el grupo sin participar constituye un 7,7%. (ver Anexo B, Tabla 5).

De las escuelas Rurales el 35,4% de los / las alumnos/as realizó algún aporte en el grupo de WhatsApp, de estos el 47,1% abandonaron posteriormente el grupo, dando un total (junto con aquellos que dejaron el grupo sin participar) de 62.5% de abandono. Aquellos que no realizaron participaciones, pero permanecieron hasta el final de la etnografía constituyen un 18,8% del total de alumnos para estas escuelas. (ver Anexo B, Tabla 5).

En la escuela de tipo Urbano marginal vemos que el 43,9% de los / las alumnos/as tuvo algún tipo de participación, de estos alumnos que participaron el 61,1% abandonaron posteriormente el grupo, dando un total (junto con aquellos que dejaron el grupo sin participar) de 73,2% de abandono. El 9,8% de los / las alumnos/as permanecieron en el grupo sin realizar participaciones. (ver Anexo B, tabla 5)

Para una mejor visualización del análisis, el desarrollo de la Etnografía lo hemos dividido según grandes temáticas tratadas, en su mayor parte definidas por el investigador, al presentar estímulos (constituidos por imágenes, videos, memes, artículos periodísticos, etc.) previamente seleccionados, pero también aportados por las expresiones de los propios adolescentes. (ver Anexo B, Tabla 6)

A partir de esta tabla observamos que las temáticas con mayor participación fueron al inicio del grupo (292 mensajes) y la temática del aborto (169 mensajes) . Esta última fue un tema en auge al momento de la realización de la etnografía virtual ya que se estaba debatiendo en el congreso la posibilidad de la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo.

Vemos también cómo ciertas temáticas se mostraron de menor interés para los adolescentes ya que participaron poco o simplemente no participaron y se hace evidente cómo las intervenciones del investigador superan las de todos los / las alumnos/as (marcadas en amarillo). (ver Anexo B, tabla 6)

Las salidas con respecto a las temáticas se distribuyeron de la siguiente manera

Vemos que la mayor cantidad de salidas de todas las escuelas se da durante el inicio del grupo y el desarrollo de las primeras 5 temáticas (inicio y conformación del grupo ESIpadres/medios, religión, ESI/docentes/escuela, estereotipos de género. (ver Anexo B, tabla 6)

Un punto con alto número de salidas se observó también durante la temática del aborto, pero estas salidas fueron exclusivas de los CENS y de las escuelas Rurales. (ver Anexo B, tabla 6)

Respecto a los tipos de mensajes utilizados en la etnografía virtual podemos destacar la presencia de 30 mensajes de tipo multimedia (imágenes, memes, videos, artículos periodísticos, etc.) 12 enviados por alumnos (40%) y 18 enviados por el investigador (60 %). Y 16 respuestas en formato audio exclusivas de los / las alumnos/as. (ver Anexo B, tabla 7)

En cuanto a mensajes eliminados podemos denotar que ha habido 13 durante todo el desarrollo de la etnografía. (Ver Anexo B, tabla 7)

Observamos que las respuestas de audio se han presentado en dos temáticas, al inicio y con mucha más frecuencia en la temática del aborto. Esta tendencia también se repite en Los mensajes multimedia, los cuales aparecen en mayor número durante el inicio y la temática del aborto (en alumnos). También se observa que los mensajes eliminados se han dado casi en su totalidad durante el inicio del grupo. Ver anexo B, tabla 8)

En relación a los días en los que se han distribuido las respuestas de la etnografía podemos observar que la mayor participación se dio el día 5 de diciembre (20,1 %), seguido por el día siguiente 6 de diciembre (17,3 %). Los días 12 y 16 de diciembre presentan también un porcentaje significativo de participación (16,8 % y 16,7 % respectivamente). Estos 4 días agrupan el 70% de las participaciones. Resulta significativo la disminución cada vez mayor de participación con el avance de los días. Probablemente por pérdida de interés por participar de la propuesta de investigación. (Ver Anexo B, tabla 9)

En relación a los horarios de mayor participación podemos observar que el 45,4% de las participaciones se han realizado entre las 20:00 y las 23:59 hs., seguido por el horario de las 16:00 hasta las 19.59 hs. En base a esto podemos ver que existe una tendencia a participar en el grupo de WhatsApp entre la tarde y la noche. (Ver anexo B, tabla 10)

3.2.1.2 Etnografía Virtual de los / las docentes

El chat correspondiente a la Etnografía Virtual de docentes estuvo compuesto por un total de 42 participantes docentes, además del investigador. De estos participantes 19 salieron del grupo durante el desarrollo de la etnografía.

Los aportes e intervenciones de docentes e investigador quedaron distribuidas de la siguiente forma: participaciones docentes 596 (88,3 %), y 79 intervenciones del investigador (11,7 %) (Ver Anexo B, tabla 11)

En relación a los mensajes que se intercambiaron dentro del grupo docentes podemos mencionar que 62 de ellos fueron de tipo multimedia (imágenes, memes, videos, artículos periodísticos, etc.). Solo 3 (4,8 %) de estos mensajes fueron producto de intervenciones del investigador, mientras que los restantes 60 (95,2 %) fueron aportes de los / las docentes.

En cuanto a mensajes eliminados solo hubieron 2 durante toda la etnografía y no se ha compartido ningún mensaje de audio. (ver Anexo B, tabla 11)

La distribución de intervenciones por temática en el grupo de docentes se da de la siguiente manera: en primer lugar, las denuncias públicas sobre acosos y abuso sexual son las que generaron mayor participación. Seguido de la relación entre ESI y los / las docentes en las instituciones. También la temática del patriarcado generó gran cantidad de participaciones.

Podemos notar cómo la participación del investigador en este grupo es muy reducida, no se presentó ninguna temática en la que el investigador participe más que los / las docentes. (ver Anexo B, tabla 12)

Es importante mencionar que en este grupo se dio la particularidad de que la mayoría de las temáticas desarrolladas fueron producto de los propios docentes quienes introducían el tema. También las temáticas en este grupo se alternaban continuamente, por lo que el orden de aparición se refiere a la primera vez que se identificó la temática en cuestión.

En cuanto a las salidas podemos observar que casi la totalidad se dieron durante las primeras 3 temáticas desarrolladas, siendo la de denuncias públicas de acoso y abuso la que contó con mayores salidas.

En el análisis del tipo de mensajes presentes en los / las docentes podemos señalar en primer lugar la ausencia de mensajes de audio, también podemos observar cómo la mayor parte de los elementos de tipo multimedia han sido compartidos por los propios docentes y en un número significativamente mayor que en el chat de alumnos. Las temáticas con mayor utilización de elementos multimedia han sido la de abuso sexual / acoso / denuncias públicas y la de machismo / violencia de género. Solo hubo dos mensajes eliminados a lo largo de toda la etnografía de docentes.

Se puede observar cómo la distribución de los días de participación es mucho más homogénea que en el grupo de alumnos, concentrándose la mayor cantidad de mensajes el día 15 de diciembre, seguido por el día 14 del mismo mes. Entre los dos agrupan un 42,9% de las participaciones. (Ver Anexo B, tabla 13)

El horario que concentra la mayor cantidad de participaciones es similar al del grupo de alumnos, concentrando la mayor cantidad de participaciones durante la tarde – noche de los días. Entre las 20:00 y 23:59 se han realizado el 37.9% de las participaciones, mientras que entre las 16:00 y las 19:59 hs se ha realizado el 31.5% de las mismas. (Ver Anexo B, tabla 14)

3.2.2 Análisis y conformación de categorías: Origen de los constructos analíticos.

En este apartado intentaremos expresar algunas de las reflexiones y discusiones que se generaron a partir de la etnografía virtual de los y las adolescentes y los y las docentes y que permitieron repensar la noción de categorías que se utilizarían en el trabajo.

La primera dificultad que encontramos estuvo vinculada a poder abarcar la mayor cantidad de elementos y significaciones que aparecían en la etnografía virtual, y la necesidad de pensar nuevas formas de agrupar ideas que incluyesen elementos no considerados por el concepto de categorías. El análisis que presentamos en este apartado no agota la riqueza que la investigación utilizando etnografía virtual propone, pero sí constituye una interesante y novedosa modalidad para pensar dicho instrumento.

Se presentan ideas que surgen en el entramado etnográfico en un primer momento y que además están vinculadas a interacciones que se infieren y el uso de los elementos multimediales dentro de la etnografía. Así, encontraremos en este paso metodológico: Conversaciones iniciales, Borradores etnográficos,

3.2.2.1 Borradores iniciales

A partir de una primera mirada a la etnografía virtual tratando de destacar las ideas y conductas principales que van apareciendo, se construyen los siguientes borradores que son el germen a utilizar en la construcción de las categorías y que ayudan a pensar las tres dimensiones que van a surgir posteriormente.

Cuadro 3: Registro inicial de la etnografía virtual de adolescentes y docentes.
Fuente: elaboración propia.

Ideas y conductas registradas		
1. Saludos iniciales, interacción personal, presentación		
2. Opiniones:	2.1. Sobre aborto	2.1.1. A favor 2.1.2. En contra
	2.2. Sobre religión	2.2.1. Actitud de la religión hacia la ESI

2.3. Sobre ESI	2.3.1. Calidad de información 2.3.2. Cantidad de información 2.3.3. Adecuación de la información a participantes 2.3.4. Respuesta de participantes 2.3.5. Momento de aplicación 2.3.6. Formación de educadores/As 2.3.7. Actitud de educadores/As 2.3.8. Actitud de políticos/As 2.3.9. Impacto e Importancia de ESI
2.4. Sobre la sociedad contemporánea	2.4.1. Rol del Estado 2.4.2. Patriarcado / machismo 2.4.3. Saberes legitimados
2.5. Sobre etnografía virtual	
2.6. Sobre Medios de comunicación	
2.7. Sobre violencia	2.7.1. Simbólica 2.7.2. Psicológica 2.7.3. Femicidio 2.7.4. contra la mujer
2.8. Sobre diversidad	2.8.1. Identidad de género 2.8.2. Orientación sexual 2.8.3. Expresión de género
2.9. Sobre estereotipos de género	
2.10. Sobre abuso sexual	2.10.1. Escraches
2.11. Sobre el inicio de la vida en el desarrollo evolutivo	
2.12. Sobre familia	2.12.1. Nuevas parentalidades 2.12.2. Matrimonio
2.13. Sobre perspectiva de género / feminismo	2.13.1. En contra 2.13.2. A favor
2.14. Sobre la opinión de otros/as participantes	2.14.1. Apoyo 2.14.2. No apoyo
2.15. Sobre la actitud de otros/as participantes	
2.16. Sobre actitud de madres/padres	2.16.1. Hacia la ESI 2.16.2. Hacia medios de comunicación 2.16.3. Hacia la perspectiva de género / patriarcado
2.17. Sobre noticias aportadas por participantes	
2.18. Sobre actitud propia	
2.19. Sobre sexualidad	

	2.20. Sobre estímulos del dispositivo	
	2.21. Sobre la igualdad de género / derechos	2.21.1. Sobre relaciones de poder entre géneros
	2.22. Sobre parejas	
3. Aporte de experiencias de vida:	3.1. Relacionadas con la ESI	
	3.2. Relacionadas a abuso sexual	
	3.3. Relacionados a la religión	
	3.4. Relacionadas a la familia	
	3.5. Medios de comunicación	
4. Aportes informativos:	4.1. Casos info	
	4.2. Noticias	
	4.3. Imágenes /memes	
	4.4. Videos	
5. Actividades propias del instrumento de investigación	5.1. Ingreso al grupo de WhatsApp	
	5.2. Estímulos disparadores del administrador	5.2.1. Memes 5.2.2. Videos 5.2.3. Noticias
	5.3. Reglas / indicaciones	
	5.4. Invitaciones a participar, preguntas disparadoras	
	5.5. Mediación	

	5.6. Modificaciones del grupo de WhatsApp	
	5.7. Agradecimientos / expresión de bienestar o alegría	
6. Otras interacciones / Interacciones no verbales	6.1. Emojis	
	6.2. Retirarse del grupo de WhatsApp	
	6.3. Mensajes eliminados	
7. Preguntas interrogante /	7.1. Sobre la opinión de otros/as participantes	7.1.1. Sobre el aborto 7.1.2. Sobre sexualidad
	7.2. Sobre la actitud de otros/as participantes	
	7.3. Sobre el dispositivo (etnografía virtual)	
	7.4. Preguntas abiertas	
	7.5. Sobre opinión de otros/as participantes	
8. Datos personales		
9. Chistes / risas		

Inicialmente se consideraron las modalidades existentes de análisis del discurso cuyo innegable valor y reconocimiento en el campo científico constituían un aporte significativo a nuestro análisis. Pero a partir de los propios borradores iniciales,

quedaba en evidencia que resultaba insuficiente para abarcar la profundidad de los contenidos que podían verse reflejados en la etnografía virtual.

Es por esto que para poder aprovechar aún más la riqueza de expresiones y significados emergentes de la etnografía virtual debimos conformar tres perspectivas diferenciadas que no se constituyen mutuamente excluyentes, sino que se enriquecen en sus interrelaciones y posibilidades de análisis.

Las tres “miradas” consideradas para el análisis y la conformación de las categorías en la etnografía virtual serán: la dimensión de lo discursivo, la dimensión de lo interactivo y la dimensión de lo multimedial.

La dimensión discursiva es la tradicionalmente más utilizada y reconocida en la bibliografía científica, existiendo incluso software creados para poder procesar y analizar la misma. El análisis discursivo es una postura crítica ejercida ampliamente por estudiosos y estudiosas de las ciencias sociales y las humanidades. Este análisis toma como supuesto base que es posible observar las ideologías y formas de pensar de los y las hablantes a través de una lectura minuciosa y la comprensión o análisis sistemático, siempre y cuando los y las participantes expresen explícita o implícitamente sus ideologías por medio del lenguaje (van Dijk, 2007). Además, sabemos que el lenguaje no es transparente, como tampoco lo son los signos de puntuación, ya que el uso del lenguaje puede explicar, definir y mostrar, así como también distorsionar y ocultar. En este sentido, todo discurso es una forma de accionar y de ser en el mundo y para con el contexto. En otras palabras, analizar el discurso que circula en la sociedad y en cada uno y cada una de sus hablantes es analizar una forma de acción social (Santander, 2011).

La segunda dimensión, el análisis de lo interactivo, viene a dar cuenta de las categorías que pueden conformarse a partir de las interacciones significativas que se dan dentro del grupo de la etnografía virtual. Aunque no pueden ser vistas directamente se infieren de la dimensión discursiva y de la dimensión multimedial pero también pudiendo interpretar las posibles intencionalidades o manifestaciones subyacentes (no en un sentido de inconsciente psicoanalítico) de los y las diferentes miembros del grupo en sus vinculaciones y relaciones con los y las demás. Gutiérrez, Domingo & López (2017) profundizaron sobre el papel de los nuevos escenarios digitales (concretamente la aplicación WhatsApp) en las vías de comunicación establecidas entre estudiantes universitarios. Su investigación concluyó que el

potencial de este medio de comunicación no sólo radica en la inmediatez que ofrecen, sino que también son una manera de generar vínculos interpersonales e intergrupales, en donde son comunes los procesos de identificación grupal, las relaciones de liderazgo y la distorsión de mensajes. Estos autores concluyeron que existen procesos subyacentes al uso de WhatsApp en sí mismo y que tienen que ver con la identidad, la personalidad, la cohesión grupal y los roles que los y las participantes suelen ocupar. Es por esto que planteamos una segunda dimensión de análisis interaccional, en donde proponemos pensar la comunicación más allá de lo discursivo, poniendo en juego conceptos como transgresión, naturalización, visibilización, ocultación, íntimo, privado y público, entre otros.

Finalmente, la tercera dimensión considerada es la del interesante y cada vez más complejo lenguaje que aportan las multimedias, respecto al cual ya existen algunas investigaciones que han sido consideradas como base para el presente trabajo de análisis y categorización. Dentro de esta dimensión de análisis, encontramos el uso de los emoticones o “emojis”. Cantamutto & Vela Delfa (2019) analizaron cuáles son los emojis frecuentes en las interacciones por WhatsApp, comparando dos variedades del lenguaje español (Argentina y España). Concluyeron que los emojis no eran utilizados de manera diferente en ambos países, por lo que podría entenderse que el emoticón es una forma de representar aspectos del lenguaje bastante consensuada y compartida, indiferentemente del contexto. Además, estos investigadores encontraron que existe una tendencia a utilizar más frecuentemente aquellos emojis que transmiten emociones positivas y que no comprenden en sí mismos un posible conflicto comunicativo. El uso consensuado de emoticones permite una interpretación común, evitando de esta manera la polisemia. Otro estudio (Doncel, 2016) investigó sobre las ambivalencias dentro del humor a través de memes enviados por WhatsApp, analizadas desde la perspectiva de género. Los resultados sugieren que detrás de la utilización de memes se esconde algo más que el humor: se pueden identificar sesgos de género que suelen ser mantenidos por la cultura, orientados indistintamente a mujeres como a hombres. Otra forma de uso de la multimedia en la aplicación WhatsApp es el envío de enlaces y noticias. Torres & Amundarain (2018) encontraron que las aplicaciones de mensajería instantánea (como WhatsApp) se han transformado en una fuente novedosa y rápida de información periodística, constituyéndose como el canal más eficaz y preferido por los/as consumidores/as a la hora de enviar y recibir noticias periodísticas. Tanto emoticonos, como enlaces y memes son formas actuales de transmitir información, expresar ideas y fundamentar opiniones, por lo cual esta dimensión de análisis se

vuelve valiosa y necesaria para entender aquellos elementos paratextuales que, actualmente, son parte de toda conversación a través de WhatsApp.

Algunas consideraciones preliminares respecto al análisis conceptual

El presente apartado de esta tesis surge, como fue expresado en el procedimiento, de charlas inicialmente informales con colegas/amigos acerca de la etnografía virtual y las posibles inferencias que podían hacerse de la misma.

3.2.3 Constructos analíticos

Todos los procesos y análisis previos nos sirven de base y modelan las categorías y subcategorías que escogemos para analizar el presente trabajo, que serán presentadas a continuación. A partir de las limitaciones que ponían al análisis el concepto de categorías, se optó por proponer un nuevo concepto que se adecuase y permitiese los múltiples niveles de análisis que la complejidad de la etnografía virtual requerían. Se propone así el concepto de "constructo analítico".

Con este fin, mostramos en primer lugar las nubes de palabras realizadas con el software Atlas Ti v8 (3.1.2.3.1) para luego exponer las familias y los constructos analíticos conformados (3.1.2.3.2).

La aplicación del Atlas Ti v8 Ti supone dos alternativas contrapuestas que es trabajar inductiva o deductivamente en la conformación de códigos (vinculadas a expresiones lingüísticas incluidas en ciertas categorías), pero en el presente trabajo se hizo un doble ejercicio: una lectura inicial de la etnografía virtual que permitió, desde la inducción, conformar "categorías", y un segundo momento, en donde se tomó información de otras investigaciones y trabajos realizados en etnografía virtual que posibilitaron cierto marco teórico que también se aplicó en la etnografía virtual para aquellos elementos que no eran categorías y que permitieron dar el salto de la idea de categoría a la propuesta conceptual de constructo analítico.

Según la RAE, un constructo es una “Construcción teórica para comprender un problema determinado” (Real Academia Española, s.f., definición 3). Otra acepción de “constructo” es su variante psicológica: Para la psicología, un constructo es una categoría descriptiva que permite a cada individuo organizar las experiencias y los datos de la realidad (Real Academia Española, s.f., definición 2). Lo “analítico” se define según esta entidad como lo “perteneciente o relativo al análisis” (Real Academia Española, s.f., definición 1), y análisis es definido como “distinción y separación de las partes de algo para conocer su composición” (Real Academia Española, s.f., definición 1) o “Estudio detallado de algo, especialmente de una obra o de un escrito” (Real Academia Española, s.f., definición 2).

Una mención de los “constructos” es la que realiza el psicólogo norteamericano George A. Kelly, quien desarrolló la teoría de los constructos personales (Kelly, 2020). Esta teoría se encuentra cimentada en el “alternativismo constructivo”, una postura filosófica que comprende que cada persona atribuye un significado a las distintas experiencias vitales como resultado de una construcción personal. Kelly sostenía que la realidad subjetiva está por tanto sujeta a construcciones personales, que pueden ser positivas o negativas para quien las construye.

Rohlfs, Borrell & Fonseca (2000), mencionan que el género es un constructo analítico, dado que se trata de una construcción social que sirve para analizar e interpretar los determinantes y las condiciones de vida de mujeres y hombres a partir de las características que cada sociedad asigna a los individuos en función de su sexo.

El término “constructo analítico” no es utilizado ni reseñado en otras investigaciones con el sentido que hemos dado en el presente trabajo, por lo que consideramos que resulta una contribución *sui generis* de este estudio.

El constructo analítico es un elemento codificable en el Atlas Ti v8 TI, pero que goza de la doble naturaleza de ser deductivo (por la referencia de otros trabajos investigativos y el propio marco teórico) pero también inductivo porque surge del trabajo reflexivo y de discusión que realizamos a partir de la propia etnografía virtual.

El constructo analítico implica un consenso base a partir del cual los investigadores pueden acercarse a un fenómeno (en este caso la etnografía virtual), con un marco de referencia medianamente similar, que les permita reconocer o identificar párrafos, ideas, multimedia o interacciones de manera similar.

El constructo analítico no es caprichoso, sino que debe ajustarse a la definición conceptual y operativa que realice el investigador, de modo tal que al igual que las categorías tradicionalmente utilizadas para los análisis discursivos, distintos observadores puedan, dentro de ciertos márgenes de sentido, considerar las mismas ideas dentro de ese constructo analítico aplicándolo a la etnografía virtual que se desee analizar.

A diferencia de las categorías discursivas que se manejaban tradicionalmente como metodologías de análisis y que tenían como requisito la exclusión de ciertas frases respecto a otros posibles lugares, esta propuesta del análisis de las construcciones analíticas, permite volver sobre una misma expresión desde distintas miradas, posibilitando análisis simultáneos y encontrando co-ocurrencias similares pero vistas desde las diferentes dimensiones de análisis que se han propuesto para el presente trabajo.

Analizar las palabras y párrafos incorporados como parte de un constructo analítico es importante a fin de revisar si los mismos se han construido de manera correcta. Esto permite fundamentarlos y otorgarles cierta validez.

Puede buscarse a expertos externos que pudieran validar los constructos analíticos, como se hace con las categorías tradicionalmente. Pero básicamente lo que le da respaldo al constructo analítico es que sea claro a la hora de poder percibirlo en la etnografía virtual, permitiendo consensos entre distintos investigadores al momento de examinarlos y replicar los mismos.

Una de las mayores dificultades que debimos sortear fue la selección y la agrupación de aquellas ideas, conductas o usos multimediales que aparecían en la etnografía virtual para la conformación de constructos analíticos y familias. Finalmente quedaron conformados, quedando en el camino muchos constructos analíticos pensados que

habrían resultado interesantes para otros análisis pero que por motivos de extensión debieron ser descartados.

De esta forma llegamos a la conformación de constructos analíticos y familias que, aunque son producciones de quienes desarrollamos el presente trabajo, surgen de distintas instancias de reflexión y análisis sobre la etnografía virtual (desde los borradores iniciales, las discusiones con colegas psicólogos y con las directoras de la presente tesis hasta el uso del software “Atlas Ti v8” que nos obligó a revisar y repensar algunas familias y constructos analíticos, ya sea con el uso de la nube de palabras como con la aplicación misma).

Como mencionáramos previamente, son tres dimensiones las consideradas, la dimensión discursiva, la dimensión interaccional y la dimensión multimedial, ya que de otra forma la etnografía virtual mediante grupo de WhatsApp resultaría deficientemente analizada. Igualmente, el presente análisis no agota las múltiples posibilidades que este instrumento posibilita.

La propuesta de tres dimensiones para el análisis es la que inicialmente pudimos concebir para la presente tesis, pero no excluye la posibilidad de otras dimensiones no consideradas en el presente trabajo. A modo de ejemplos, puede pensarse aquella vinculada a la identificación de las redes afectivo-ideológicas (redes de afinidad social) que existen entre los distintos miembros del grupo etnográfico, investigar los conflictos en la etnografía virtual de WhatsApp, cómo se presentan en dicho grupo, las temáticas disparadoras de conflicto, etc. También analizar en lo interaccional quienes tienen mayor prestigio e influencia en el grupo, entendido como apoyos o aceptación de sus ideas (influencer) y el “engagement” que logran, es decir, el grado de implicación emocional que generan estos/as participantes en el resto de los y las miembros del WhatsApp.

Lo importante en este punto es lograr una clara delimitación conceptual y operativa de los constructos analíticos que se proponen, lo que se pretende encontrar en los mismos, para que de esta forma pueda replicarse un análisis similar en otras investigaciones.

Sugerencias al codificar constructos analíticos en Atlas Ti v8 TI

Una de las dificultades que encontramos a la hora de trabajar en Atlas Ti v8 TI v8 con constructos analíticos de distintas dimensiones (en este caso, discursiva, interaccional y multimedial) fue el hecho de que este software trabaja con frecuencia de aparición de constructos analíticos, dejando de lado otros aspectos como la extensión de los mismos (cantidad de palabras por constructos analíticos). Este aspecto se trabajó contabilizando las palabras por constructo analítico, función que también permite el TI. De esta manera, los constructos analíticos que son más abarcativos (por lo que tendrían menores frecuencias y mayor cantidad de palabras) no serían analizados solamente en base a sus frecuencias, y su relevancia estadística sería considerada igualmente.

Atlas Ti v8 TI v8 permite crear vínculos de origen y de objetivo, que posibilitan enlazar y dar continuidad a una idea presentada y retomada con posterioridad. Si bien esto no modifica las frecuencias del análisis de constructos analíticos, permite a través del mismo software en el que se codifica visualizar de manera clara el desarrollo de ideas que gracias a la particularidad de la comunicación a través de WhatsApp quedaron separadas por la intervención de otros/as participantes (con otras ideas o recursos multimediales que demoraron en “subirse”). Esta opción permite codificar de manera correcta los constructos multimediales, marcando las ideas que apoyan, modifican o niegan de manera precisa.

Respecto a los audios enviados por los y las participantes de la etnografía virtual, decidimos no transcribir su totalidad, sino aquellos que eran útiles a la hora de la riqueza en su codificación, dado que en su mayoría los audios fueron o muy cortos o bien no aparecían constructos analíticos codificables. Observamos en los y las participantes de la etnografía virtual que en ciertos momentos la expresión escrita limitaba la fluida comunicación de ideas, por lo que fue necesario para ellos y ellas hacer escuchar su voz.

En cuanto a las onomatopeyas que surgieron en la etnografía virtual, consideramos que resultaba central para el análisis del discurso poder identificar quién venía hablando, ya que permitía contextualizar cuales habían sido las participaciones y comprender ciertas respuestas que habían sido monosilábicas o, justamente,

onomatopéyicas y poder contextualizarla o significarla a la luz de ese marco referencial previo.

3.2.3.1 Análisis cualitativo con software Atlas Ti v8 “Nube de palabras”

En el presente apartado realizaremos una breve descripción de las diferentes palabras utilizadas en la etnografía virtual de los y las adolescentes y de los y las docentes. La presentación de este material tiene por objetivo contribuir a una mejor representación de las ideas expresadas en la etnografía virtual de ambos grupos e introducirnos en la elaboración de los constructos analíticos que se utilizarán, especialmente en relación a la dimensión discursiva del análisis etnográfico.

Para la conformación de las “nubes de palabras” se tuvo como criterio, a los fines de respetar de la mejor forma posible la expresión de los y las adolescentes y los y las docentes tomar el discurso completo y las palabras tal cual aparecían en el mismo. No se hizo ningún tipo de agrupamiento de las mismas.

Cabe destacar que para la elaboración de la presente nube de palabras se consideraron aquellas que tuvieran al menos una repitencia de 5 veces y para el análisis se ha considerado solamente hasta aquellas con una frecuencia de 15 veces. Esta diferencia obedece a un criterio económico de simplificación de aquellas palabras con potencial participación en la conformación de categorías.

Etnografía virtual de los y las adolescentes

Tabla 1: Frecuencia de palabras aparecidas en la etnografía virtual de los y las adolescentes Atlas Ti v8. Fuente: elaboración propia.

Palabra	Longitud de palabra	Frecuencia	%	Rango	Documentos	Documento s %
Todos	5	35	0,46	22	1	100,00
Sexual	6	32	0,42	24	1	100,00
esc	4	30	0,39	26	1	100,00

Mujer	5	30	0,39	26	1	100,00
Ver	3	28	0,37	29	1	100,00
Educación	9	26	0,34	32	1	100,00
Puede	5	24	0,31	36	1	100,00
Vida	4	23	0,30	38	1	100,00
Igual	5	22	0,29	41	1	100,00
Mujeres	7	22	0,29	41	1	100,00
Tener	5	22	0,29	41	1	100,00
Tiene	5	21	0,27	45	1	100,00
Aborto	6	20	0,26	48	1	100,00
Bien	4	20	0,26	48	1	100,00
nada	4	20	0,26	48	1	100,00
algo	4	19	0,25	52	1	100,00
gente	5	18	0,24	55	1	100,00
hombre	6	18	0,24	55	1	100,00
mensaje	7	18	0,24	55	1	100,00
personas	8	18	0,24	55	1	100,00
bueno	5	17	0,22	59	1	100,00
mal	3	17	0,22	59	1	100,00
mismo	5	17	0,22	59	1	100,00
solo	4	17	0,22	59	1	100,00
audio	5	16	0,21	63	1	100,00
esi	3	15	0,20	65	1	100,00
favor	5	15	0,20	65	1	100,00
hijos	5	15	0,20	65	1	100,00
niños	5	14	0,18	70	1	100,00
video	5	14	0,18	70	1	100,00
dios	4	13	0,17	74	1	100,00
opiniones	9	13	0,17	74	1	100,00
saber	5	13	0,17	74	1	100,00
gracias	7	12	0,16	82	1	100,00
humano	6	12	0,16	82	1	100,00
nunca	5	12	0,16	82	1	100,00
parece	6	12	0,16	82	1	100,00
sociedad	8	12	0,16	82	1	100,00

verdad	6	12	0,16	82	1	100,00
hijo	4	11	0,14	91	1	100,00
pueden	6	11	0,14	91	1	100,00
respeto	7	11	0,14	91	1	100,00
existe	6	10	0,13	96	1	100,00
otros	5	10	0,13	96	1	100,00
padres	6	10	0,13	96	1	100,00
somos	5	10	0,13	96	1	100,00
debate	6	9	0,12	101	1	100,00
decir	5	9	0,12	101	1	100,00
dice	4	9	0,12	101	1	100,00
entiendo	8	9	0,12	101	1	100,00
imagen	6	9	0,12	101	1	100,00
violencia	9	9	0,12	101	1	100,00
alumnos	7	8	0,10	121	1	100,00
contra	6	8	0,10	121	1	100,00
cosas	5	8	0,10	121	1	100,00
forma	5	8	0,10	121	1	100,00
hablar	6	8	0,10	121	1	100,00
jaja	4	8	0,10	121	1	100,00
menores	7	8	0,10	121	1	100,00
menos	5	8	0,10	121	1	100,00
muchos	6	8	0,10	121	1	100,00
nadie	5	8	0,10	121	1	100,00
piensa	6	8	0,10	121	1	100,00
piensan	7	8	0,10	121	1	100,00
temas	5	8	0,10	121	1	100,00
tengo	5	8	0,10	121	1	100,00
videos	6	8	0,10	121	1	100,00
violación	9	8	0,10	121	1	100,00
abortar	7	7	0,09	142	1	100,00
compañeros	10	7	0,09	142	1	100,00
deja	4	7	0,09	142	1	100,00
diferentes	10	7	0,09	142	1	100,00
espacio	7	7	0,09	142	1	100,00

hombres	7	7	0,09	142	1	100,00
mayores	7	7	0,09	142	1	100,00
memes	5	7	0,09	142	1	100,00
sexualidad	10	7	0,09	142	1	100,00
trans	5	7	0,09	142	1	100,00
trata	5	7	0,09	142	1	100,00
abuso	5	6	0,08	167	1	100,00
buscar	6	6	0,08	167	1	100,00
curso	5	6	0,08	167	1	100,00
derecho	7	6	0,08	167	1	100,00
docente	7	6	0,08	167	1	100,00
edad	4	6	0,08	167	1	100,00
embrión	7	6	0,08	167	1	100,00
escuela	7	6	0,08	167	1	100,00
humana	6	6	0,08	167	1	100,00
ideas	5	6	0,08	167	1	100,00
igualmente	10	6	0,08	167	1	100,00
jajajaj	7	6	0,08	167	1	100,00
machismo	8	6	0,08	167	1	100,00
matar	5	6	0,08	167	1	100,00
mundo	5	6	0,08	167	1	100,00
podemos	7	6	0,08	167	1	100,00
poder	5	6	0,08	167	1	100,00
queremos	8	6	0,08	167	1	100,00
quiere	6	6	0,08	167	1	100,00
reglas	6	6	0,08	167	1	100,00
acuerdo	7	5	0,07	206	1	100,00
atención	8	5	0,07	206	1	100,00
chicos	6	5	0,07	206	1	100,00
dar	3	5	0,07	206	1	100,00
derechos	8	5	0,07	206	1	100,00
discusión	9	5	0,07	206	1	100,00
ella	4	5	0,07	206	1	100,00
estudiar	8	5	0,07	206	1	100,00
familia	7	5	0,07	206	1	100,00

feto	4	5	0,07	206	1	100,00
iguales	7	5	0,07	206	1	100,00
imágenes	8	5	0,07	206	1	100,00
justicia	8	5	0,07	206	1	100,00
legal	5	5	0,07	206	1	100,00
lindo	5	5	0,07	206	1	100,00
madre	5	5	0,07	206	1	100,00
mañana	6	5	0,07	206	1	100,00
mayor	5	5	0,07	206	1	100,00
mayoría	7	5	0,07	206	1	100,00
opinan	6	5	0,07	206	1	100,00
opinión	7	5	0,07	206	1	100,00
padre	5	5	0,07	206	1	100,00
persona	7	5	0,07	206	1	100,00
quiero	6	5	0,07	206	1	100,00
relaciones	10	5	0,07	206	1	100,00
religión	8	5	0,07	206	1	100,00
sabe	4	5	0,07	206	1	100,00
sexo	4	5	0,07	206	1	100,00

Figura 1: Nube de palabras de los y las adolescentes Atlas Ti v8. Fuente: elaboración propia.



Más allá de que era esperable la aparición de la palabra “**todos**”, ya que es una palabra frecuentemente utilizada en el español, podríamos hipotetizar que el comportamiento del grupo de adolescentes otorga importancia a la idea de conjunto o de grupo de pertenencia. Este aspecto es observable a lo largo del discurso y particularmente en el momento de conformación del mismo, en el cual se utiliza el dispositivo para compartir experiencias personales y para buscar similitudes entre sí. Además, como segunda palabra más frecuente en la lista, encontramos “**sexual**”. Este término tiene connotaciones importantes para el grupo de adolescentes, aspecto que podría tener relación con el momento histórico-evolutivo que se encuentran viviendo. La sexualidad es uno de los puntos de mayor interés para todo y toda adolescente, por lo que es previsible que aparezca como palabra muy frecuente.

La próxima palabra que observamos es “**escuela**”, espacio que es habitado por los y las adolescentes, en donde desarrollan gran parte de su vida, intereses y afectos. No es posible pensar que la escuela cumple únicamente un rol de agente de transmisión de valores o de posicionamiento socioculturales, sino que también es un contexto de vida en donde los y las adolescentes se implican.

A continuación, nos encontramos la palabra “**mujer**”, que, al igual que en el grupo de

docentes, ocupa un alto lugar en el orden de frecuencias. Esto se debe a que la mujer ocupa un lugar predominante en los debates contemporáneos, más si estos debates están ligados a la sexualidad o, como en este caso, a la educación sexual integral. Además, los y las adolescentes se encuentran definiendo su identidad, para lo cual comprender qué es ser mujer también es importante. El lugar de la mujer en nuestro contexto está siendo repensado, releído, reposicionado históricamente en sus valores, pero también en su posicionamiento como identidad.

Continuando la lista de frecuencias, observamos la palabra “**ver**”, término que nos remite a aquello que uno quiere apropiarse a través del sentido de la vista, uno de los sentidos que más utilizamos los seres humanos. Ver la sexualidad tiene que ver con una fuente de estímulos más presente o más significativa para lo masculino. Ver se relaciona con descubrir y conocer, por lo cual podríamos decir que para los y las adolescentes es importante ver sobre la sexualidad, ver el nuevo cuerpo y sus posibilidades de placer, vincularnos y relacionarnos con los demás a través del mismo. Además, podría estar relacionado con “ver quién soy”: con quienes me relaciono y cuáles son mis posibilidades y limitaciones en esta cultura y en esta sociedad.

En el séptimo lugar aparece “**educación**”. Si bien es esperable que la aparición de esta palabra que esté entre las más frecuentes significa también que los y las adolescentes se han apropiado de ella y han hecho uso de la misma en el debate, tomando una posición activa frente a la temática sugerida. Aunque su frecuencia podría estar vinculada a lo sexual, también habla del sentido genérico de la educación, en tanto todo aquello que puede ser transmitido, enseñado o que puede ser aprendido. Educación, en este sentido amplio de la palabra, ha sido trabajado en el marco teórico de la presente investigación.

Luego nos encontramos la palabra “**puede**”. Este término nos remite tanto a “poder” como a “posibilidad”. Está relacionada a la posibilidad de que algo suceda, de que haya un movimiento en alguna dirección, de que exista la potencialidad de ejercer o ejecutar algo, de conocer, comprender o pensar. Además, es interesante reflexionar sobre la idea de que “puede” también implica su contrapartida: el “no puede”. En este sentido, podemos pensar sobre los potenciales agentes de acción o de inacción que se encuentran presentes en las ideas de los y las adolescentes.

La palabra que prosigue en el orden de frecuencias es “**vida**”. Hablar de la vida es

hablar sobre lo que implica vivir en general, lo que implica para un o una adolescente el hecho de ser adolescente. Como es sabido, esta etapa del desarrollo evolutivo es un gran desafío en distintas formas, como, por ejemplo, la necesidad de definir y comprender sobre cómo las personas viven o, más ampliamente, qué es vivir en la sociedad contemporánea. Además, por sus características, los y las adolescentes desconocen los riesgos o no pueden visualizar aquello asociado a la muerte. Es por esto que la idea de vida, de desarrollo o de búsqueda es fuerte en ellos y ellas, cuestión que podría justificar su aparición en la nube de palabras.

La siguiente palabra llama la atención, ya que no es una palabra que habitualmente se escuche: **“igual”**. Sin embargo, en el grupo de adolescentes fue una palabra utilizada frecuentemente. Podemos pensar lo igual en relación a lo similar, o a lo semejante, cuestiones que nos remiten a pensar en las posibilidades que implican para los y las adolescentes, en tanto la semejanza nos da pertenencia y nos contiene, pero al mismo tiempo impide la emergencia de lo individual, particular y personal. Lo igual también permite hacer alusión a lo ya conocido, estímulos que suelen ser tranquilizadores y que permiten el acercamiento.

Luego, nos encontramos la palabra **“mujeres”**. Escrita en plural, “mujeres” remite a la idea de grupo. Haber encontrado este término dentro de las palabras más frecuentes permite pensar que los y las adolescentes logran identificar con claridad los colectivos de mujeres que actualmente han podido ubicarse en la sociedad como referente del movimiento de empoderamiento de las mujeres. También, hablar de mujeres permite referirse a todas las mujeres y no a una en particular, cuestión que permitiría realizar generalizaciones sobre este grupo de personas. Además, es notable que (a diferencia del grupo de docentes, donde ocurre exactamente lo contrario) el grupo de adolescentes ha utilizado más frecuentemente la palabra “mujer” en lugar de “mujeres”. Podríamos pensar que el estadio evolutivo en el que se encuentran lleva a comunicarse desde lugares menos generales y más particulares e individualizados, representando así sus ideas hablando de “mujer” más que de “mujeres”.

Continuando con la lista, encontramos la palabra **“tener”** y justo luego, **“tiene”**. Estas formas del verbo tener, hacen alusión en la conversación a obligaciones, a hacer algo u ocuparse de alguna cosa (“tener que...” o “tiene que...”). En este sentido, podemos observar en los y las adolescentes cómo atribuyen aquellos aspectos que tienen que cambiar, y a quiénes le asignan la necesidad de tener que hacer algo. En cualquier

caso, “tener que” marca una necesidad, la necesidad de un movimiento, en la dirección que sea, necesidad sentida y que posibilitaría un cambio si se cumplieran las obligaciones tanto personales como ajenas.

La próxima palabra es “**aborto**”, que surgió en diferentes momentos del debate, tanto por motus propio de los y las adolescentes como motivada por estímulos enviados por el administrador. Observamos que esta temática tiene gran importancia en la conversación entre adolescentes, siendo uno de los temas más debatidos y habiendo generado opiniones muy diversas al respecto.

Continuando con la lista, nos encontramos la palabra “**bien**”, término utilizado tanto para hablar de moralidad como para hablar de maneras correctas o acertadas. En ambas formas, la palabra bien hace alusión a un camino único: el camino del bien. Esta expresión permitiría pensar que la forma de comprender la realidad que poseen los y las adolescentes está polarizada y es dicotómica, característica propia de un pensamiento teñido de omnipotencia. Las discusiones del grupo de adolescentes se ven influidas por juicios de orden moral al tocar temáticas como “vida o “aborto”, aspecto que apoyaría esta hipótesis. Particularmente, encontramos que con la misma cantidad de menciones aparece la palabra “**nada**”. Si estamos hipotetizando sobre el pensamiento totalizador y dicotómico propio de la adolescencia, podríamos argumentar que nada también forma parte de este tipo de procesamiento: nada hace referencia a la ausencia absoluta de algo, idea opuesta a todo. El pensamiento adolescente comprende la característica de todo-o-nada, por lo que podríamos pensar que estas palabras se refieren a ésta manera de pensar, de atribuir y de interpretar la realidad.

Sin embargo, encontramos la palabra “**algo**”, con algunas menciones menos que “bien” y “nada”. Podría significar que a pesar de los parámetros que suele aportar el pensamiento adolescente, hay “algo” que se muestra entre la nada y el todo, una tercera opción que remitiría a la posibilidad de cambio de posición, de pasaje entre el todo-nada a un espacio intermedio en el que algo se puede y ya no es necesario recurrir a los extremos ni a los polos opuestos. La aparición de esta palabra podría interpretarse como la aparición de un nuevo tipo de pensamiento, integrador y superador respecto al pensamiento totalizador que mencionamos anteriormente.

Continuando con la lista, observamos la palabra “**gente**”. Esta palabra hace alusión a la intención de los y las adolescentes de debatir sobre la sociedad, sobre un

conjunto de personas que es analizado desde fuera, del cual puede opinarse y reflexionar al respecto. Hablar de la gente es hablar de las personas, de los y las actores/as sociales en general, pudiendo de esta manera atribuir características a este gran grupo de personas, así como también entendiendo que forman parte de las temáticas a debatir.

Nuevamente, al igual que en la etnografía de docentes, la palabra “**hombre**” es menos frecuente que “mujer” y “mujeres”. Esto puede deberse a que la mujer ocupa el centro de atención en los debates actuales, dado que el movimiento feminista ha logrado empoderarse y tomar partido respecto a la desigualdad de género y la opresión sufridas durante siglos. Este es el momento en el que la palabra “hombre” pase a un segundo plano, aunque siga vigente y presente. El hecho de que aparezca en esta lista significa que también se reconoce la necesidad de repensar al hombre y debatir y reflexionar sobre los estereotipos ligados a lo masculino. Además, podemos pensar que, si la temática es ESI y la mujer aparece antes que el hombre en la lista de palabras frecuentes, quizás también es porque a la mujer se le atribuye la responsabilidad de conocer sobre salud reproductiva, ya que esta temática es propia de las mujeres y es su obligación informarse.

La próxima palabra es particular: “**mensaje**”. Quizás los y las adolescentes encuentran en la sociedad actual diversos mensajes que son asimilados e interpretados por ellos y ellas. Los mensajes de la sociedad y de los cánones de belleza suelen no ser cuestionados, sino que atraviesan la barrera de la consciencia para interpelar a las personas y alterar su red de significados. La preocupación por los mensajes de los y las adolescentes podría verse reflejada en la hipótesis de trabajo anteriormente mencionada. Además, “mensaje” hace alusión a mensajería. Y, dado que la etnografía virtual utiliza como vía de comunicación e interrelación un servicio de mensajería instantánea (WhatsApp), podría interpretarse que los y las adolescentes se están refiriendo a esta forma contemporánea de comunicación, en donde los mensajes toman fundamental relevancia: son el vehículo de la opinión, y, por lo tanto, del intercambio entre identidades.

Hablar de “**personas**” nos remite a una reflexión similar a la palabra “gente”. Sin embargo, podemos observar que la palabra “personas” contiene un agregado de identidad. “Gente” hace referencia a un grupo masificado, indiferenciado, en donde sus integrantes quedarían opacados/as por el gentío. En cambio, al hablar de personas estamos individualizando a la gente. Los y las adolescentes realizan una

distinción: es posible generalizar tanto en función de un grupo masificado e indiferenciado como en relación a distintas individualidades en conjunto.

Luego, encontramos dos palabras que vuelven a hacernos pensar en el pensamiento totalizador. Esta vez, en relación a la moral, ya que las palabras “**bueno**” y “**mal**” son la representación moral de los polos del bien y del mal. Con el uso de estas palabras, la realidad aparece sesgada. El mundo que nos rodea se puede observar solamente de manera parcial y las acciones de las personas se interpretan como una dirección en dos posibles y únicos sentidos: lo que está bien y lo que está mal. Si bien estas palabras permiten el juicio moral de una actitud, al mismo tiempo dificultan la comprensión de aquello que subyace al accionar humano, ya que delimitar y categorizar el mismo desde estos parámetros no nos permite observar lo que queda por fuera o más allá del mal y del bien.

La próxima palabra en la lista de frecuencias es “**mismo**”. Este adjetivo hace alusión a la igualdad: esto es lo mismo que aquello. La igualdad es un aspecto importante en la adolescencia: pensar lo mismo, actuar de la misma manera o estar diciendo lo mismo es una forma de encontrar y ponderar como valiosas las similitudes entre miembros de un grupo. Que la palabra “mismo” aparezca en la lista de palabras más frecuentes no es casual dada la etapa evolutiva en la que los y las participantes se encuentran.

La próxima palabra que analizaremos es “**solo**”. Si bien la palabra “solo” es frecuente de por sí en la lengua española y en su utilización local, podríamos esgrimir que hace referencia a ciertos aspectos de la adolescencia y del pensamiento propio de esta etapa del desarrollo. “Solo” hace referencia a la idea de “unicidad”. Hablar de que solo pasa tal cosa o de que eso pasa solo en algunos momentos, es hablar de un hecho de manera parcial: tomando solo algunos aspectos del mismo a la hora de analizarlo. Esta comprensión parcial y polarizada del mundo es propia del pensamiento adolescente.

Luego, encontramos la palabra “**audio**”. Esto hace referencia a cómo los y las adolescentes utilizan el medio de comunicación elegido para la etnografía virtual (WhatsApp): se suele enviar audios, que consisten en grabaciones de voz de duración variable que pueden insertarse en la conversación a través de esta aplicación de mensajería instantánea.

“ESI” es el hilo conductor de la etnografía virtual y también la próxima palabra en la lista de frecuencias. Desde hace años contamos en Argentina con un marco legislativo que remite a la aplicación de un programa de Educación Sexual Integral. Sin embargo, el hecho de que exista un marco legal no necesariamente significa que los y las adolescentes tomen partido o participen de lo que la ESI significa y propone. Que ESI se encuentre en la lista de palabras más utilizadas nos permite pensar que la actitud de los y las participantes de esta etnografía virtual ha sido activa respecto a la temática sugerida y a la consigna propuesta.

La siguiente palabra es “favor”, palabra que hace alusión tanto a la realización como al pedido de una acción de ayuda, que normalmente se presta por amabilidad, amistad o afecto. “Hacer un favor” implica ayudar a otra persona sin esperar una remuneración económica a cambio.

Continuando la lista de palabras más frecuentes, observamos la aparición de “hijos” y “niños”. Que encontremos estas palabras al hablar de ESI no es casual. “Hijos” se refiere a maternidad, y la maternidad, así como también los métodos anticonceptivos y la planificación de la misma son temas que se trabajan y debaten en ESI. Además, la palabra “niños” muestra como también para los y las adolescentes hablar de la niñez es importante al hablar de educación sexual integral. Por otro lado, es necesario tener en cuenta que existieron dos estímulos que podrían suscitar hablar de estas temáticas: una imagen sobre un hijo y un padre frente a un televisor y una imagen que remitía a la temática del aborto, relacionada con la maternidad.

Etnografía virtual de los y las docentes

Tabla 2: Frecuencia de palabras aparecidas en la etnografía virtual de los y las docentes Atlas Ti v8. Fuente: elaboración propia.

Palabra	Frecuencia	%	Documentos %
Mujeres	47	0,71	100,00
Poder	35	0,53	100,00
todos	32	0,48	100,00
todo	29	0,44	100,00
patriarcado	28	0,42	100,00
docente	27	0,41	100,00
docentes	25	0,38	100,00

hombres	24	0,36	100,00
mujer	24	0,36	100,00
otro	24	0,36	100,00
abuso	23	0,35	100,00
sociedad	23	0,35	100,00
escuelas	20	0,30	100,00
video	20	0,30	100,00
violencia	20	0,30	100,00
sexual	19	0,29	100,00
puede	18	0,27	100,00
solo	18	0,27	100,00
ellos	17	0,26	100,00
otros	17	0,26	100,00
debe	16	0,24	100,00
escuela	16	0,24	100,00
forma	16	0,24	100,00
nada	16	0,24	100,00
todas	16	0,24	100,00
bueno	15	0,23	100,00
cambio	15	0,23	100,00
temas	15	0,23	100,00
hacer	14	0,21	100,00
bien	13	0,20	100,00
ejemplo	13	0,20	100,00
estamos	13	0,20	100,00
medios	13	0,20	100,00
social	13	0,20	100,00
trabajar	13	0,20	100,00
acuerdo	12	0,18	100,00
cultural	12	0,18	100,00
debemos	12	0,18	100,00
formación	12	0,18	100,00
hombre	12	0,18	100,00
lado	12	0,18	100,00
lucha	12	0,18	100,00

parte	12	0,18	100,00
sistema	12	0,18	100,00
algo	11	0,17	100,00
contra	11	0,17	100,00
debería	11	0,17	100,00
igual	11	0,17	100,00
importante	11	0,17	100,00
lugar	11	0,17	100,00
machismo	11	0,17	100,00
muchos	11	0,17	100,00
personas	11	0,17	100,00
tenemos	11	0,17	100,00
trabajo	11	0,17	100,00
ahora	10	0,15	100,00
caso	10	0,15	100,00
educación	10	0,15	100,00
experiencias	10	0,15	100,00
hecho	10	0,15	100,00
nuestro	10	0,15	100,00
opiniones	10	0,15	100,00
puedo	10	0,15	100,00
tienen	10	0,15	100,00
aborto	9	0,14	100,00
algunas	9	0,14	100,00
alumnos	9	0,14	100,00
años	9	0,14	100,00
comparto	9	0,14	100,00
debate	9	0,14	100,00
días	9	0,14	100,00
difícil	9	0,14	100,00
Digo	9	0,14	100,00
Mirada	9	0,14	100,00
Podemos	9	0,14	100,00
Quieren	9	0,14	100,00
sexualidad	9	0,14	100,00

Somos	9	0,14	100,00
Alguna	8	0,12	100,00
Cambiar	8	0,12	100,00
Coincido	8	0,12	100,00
Colegas	8	0,12	100,00
cultura	8	0,12	100,00
estado	8	0,12	100,00
gente	8	0,12	100,00
gracias	8	0,12	100,00
hacen	8	0,12	100,00
machista	8	0,12	100,00
ningún	8	0,12	100,00
nuestra	8	0,12	100,00
nuestras	8	0,12	100,00
obvio	8	0,12	100,00
otra	8	0,12	100,00
patriarcal	8	0,12	100,00
pensar	8	0,12	100,00
propuesta	8	0,12	100,00
realidad	8	0,12	100,00
respuesta	8	0,12	100,00
sociales	8	0,12	100,00
trata	8	0,12	100,00
verdad	8	0,12	100,00
vida	8	0,12	100,00
acoso	7	0,11	100,00
casa	7	0,11	100,00
comentarios	7	0,11	100,00
denuncia	7	0,11	100,00
escrache	7	0,11	100,00
estereotipos	7	0,11	100,00
género	7	0,11	100,00
herramienta	7	0,11	100,00
integral	7	0,11	100,00
legal	7	0,11	100,00

ninguna	7	0,11	100,00
nosotros	7	0,11	100,00
nunca	7	0,11	100,00
opinión	7	0,11	100,00
perspectiva	7	0,11	100,00
problema	7	0,11	100,00
relación	7	0,11	100,00
sexuales	7	0,11	100,00
siempre	7	0,11	100,00
sólo	7	0,11	100,00
valores	7	0,11	100,00
videos	7	0,11	100,00
abusos	6	0,09	100,00
calle	6	0,09	100,00
cargo	6	0,09	100,00
cierto	6	0,09	100,00
complejo	6	0,09	100,00
construcción	6	0,09	100,00
contenidos	6	0,09	100,00
cualquier	6	0,09	100,00
denuncias	6	0,09	100,00
difunden	6	0,09	100,00
diversidad	6	0,09	100,00
ejes	6	0,09	100,00
ella	6	0,09	100,00
excelente	6	0,09	100,00
fundamental	6	0,09	100,00
hablar	6	0,09	100,00
imágenes	6	0,09	100,00
información	6	0,09	100,00
instituciones	6	0,09	100,00
materia	6	0,09	100,00
político	6	0,09	100,00
profe	6	0,09	100,00
respeto	6	0,09	100,00

seguro	6	0,09	100,00
situaciones	6	0,09	100,00
sucedee	6	0,09	100,00
adolescentes	5	0,08	100,00
cambios	5	0,08	100,00
chicos	5	0,08	100,00
chistes	5	0,08	100,00
conozco	5	0,08	100,00
criterios	5	0,08	100,00
cuidado	5	0,08	100,00
deben	5	0,08	100,00
decir	5	0,08	100,00
decisiones	5	0,08	100,00
derechos	5	0,08	100,00
dicen	5	0,08	100,00
durante	5	0,08	100,00
entender	5	0,08	100,00
espacio	5	0,08	100,00
estrategia	5	0,08	100,00
expresar	5	0,08	100,00
feliz	5	0,08	100,00
feminismo	5	0,08	100,00
hablando	5	0,08	100,00
hija	5	0,08	100,00
idea	5	0,08	100,00
ideas	5	0,08	100,00
iglesia	5	0,08	100,00
letras	5	0,08	100,00
luchas	5	0,08	100,00
mayoría	5	0,08	100,00
mejor	5	0,08	100,00
memes	5	0,08	100,00
mensaje	5	0,08	100,00
nuestros	5	0,08	100,00
persona	5	0,08	100,00

personales	5	0,08	100,00
pibas	5	0,08	100,00
piensan	5	0,08	100,00
pregunta	5	0,08	100,00
prejuicios	5	0,08	100,00
propuestas	5	0,08	100,00
responsabilidad	5	0,08	100,00
responsables	5	0,08	100,00
salud	5	0,08	100,00
todes	5	0,08	100,00
vista	5	0,08	100,00
WhatsApp	5	0,08	100,00
YouTube	5	0,08	100,00

Figura 2: Nube de palabras de los y las docentes Atlas Ti v8. Fuente: elaboración propia.



En cuanto a la nube de palabras que surge del análisis del grupo de docentes, observamos “**mujeres**” como la palabra más mencionada durante la conversación. Este resultado muestra cómo la mujer, a través del empoderamiento, ha logrado

tomar posición en las discusiones actuales, siendo la palabra con mayor frecuencia. Además, no es casual que la palabra se encuentre en plural, puesto que esto evidenciaría que el movimiento de posición de la mujer no es singular, sino que se trata de un colectivo que empodera y legitima a la mujer.

La segunda palabra más mencionada en el orden de frecuencias es “**poder**”, que encuentra estrecha relación con “mujeres”, dado que es la lucha de poderes y el empoderamiento lo que ha permitido que las mujeres sean el tema primordial de discusión actualmente. El poder viene a colación dado que las fuerzas que se encuentran en tensión actualmente en la sociedad (iglesia, estado, familia, escuela) tienen un alto grado de injerencia a la hora de hablar de cambios socioculturales, como lo es el cambio que propone el feminismo.

Luego nos encontramos la palabra “**todos**”, palabra que también aparece dentro de las más mencionadas por los y las adolescentes. “Todos” hace alusión a un conjunto de personas, pero no solamente un grupo, sino a la totalidad de personas. Esto puede significar que los y las participantes están refiriéndose a aspectos que involucran y afectan a la sociedad.

Acompañando la idea anterior, observamos la aparición frecuente de “**todo**”. Esta vez, la totalidad no se refiere a personas. Si bien es una palabra que ya de por sí es frecuente en el idioma español, podríamos interpretar que la noción de “todo” puede haber sido utilizada para mencionar la totalidad de las características de un aspecto, entendiendo así que la conversación entre docentes trataba de problemáticas que se entendían integralmente, como unidades de análisis completas.

La próxima palabra que sigue el orden de frecuencias llama la atención: “**patriarcado**”. En el debate entre docentes, éste fue un concepto ampliamente discutido, tanto con opiniones a favor como en contra de la existencia del mismo. En general, las opiniones que se encontraron se referían al patriarcado como una estructura de poder en donde la posición del hombre es privilegiada y superior a la de la mujer, oprimiéndola de numerosas maneras, tanto implícitas como explícitas.

La séptima palabra en orden de frecuencias es “**docente**” y la octava “**docentes**”. Aquí se evidencia la necesidad de los y las docentes de comentar sobre la situación general que atraviesan todos y todas las docentes, así como también experiencias compartidas sobre el rol que cumple el y la docente individualmente. El papel de la

docencia frente a la ESI y frente al contexto contemporáneo fue ampliamente debatida por el grupo, por lo que también es esperable que esta palabra aparezca de esta manera.

Comparten la misma cantidad de apariciones encontramos las palabras “**hombres**” y “**mujer**”. Esto llama la atención, y puede ser efecto de lo que comentábamos respecto a la palabra “mujeres”. La mención de los hombres como conjunto aparece la mitad de las veces que aparecen las mujeres. Además, se observa que la mujer es más nombrada en colectivo que individualmente. Además, si sumamos las frecuencias de las palabras “mujeres” y “mujer” obtenemos 71, mientras que si sumamos “hombres” y “hombre”, el resultado es 36, por lo que la diferencia entre “mujeres” y “hombres” también se repite en estas sumatorias: se menciona el doble a la mujer, tanto referida como individuo como al nombrarla en plural.

La palabra “**otro**” comparte frecuencia con las dos palabras anteriores.

Luego nos encontramos con la palabra “**abuso**”, la cual nos remite a la problemática del abuso sexual. El debate giró en torno a este tema en distintos momentos y las opiniones fueron diversas. Sin embargo, todas las personas compartieron que el abuso sexual es un asunto que debe ser considerado y tratado en y a través de la ESI, no solamente para que los y las estudiantes puedan identificar conductas de abuso sexual, sino también para prevenir este tipo de conductas en adolescentes. En general, los y las docentes se encontraban en un estado de alerta y sorpresa, dada la cantidad de casos de abuso sexual que estaban siendo descubiertos diariamente durante la etnografía virtual, por lo cual también es esperable que aparezca esta expresión en la lista de palabras más utilizadas.

A continuación, aparece la palabra “**sociedad**” en la lista de las más frecuentes. Sociedad hace alusión a colectividad, a un conjunto amplio de personas que se relacionan entre sí, entidad dentro de la cual actores y actrices sociales se ven incluidos. La utilización de la palabra sociedad podría significar que los y las docentes analizaron distintas temáticas desde una perspectiva contextual, tomando a todas las personas en conjunto, para así poder referirse a la sociedad en sí misma y no a un individuo particular. Esto permite la generalización de ideas, atribuyendo a la sociedad en conjunto las características que podrían estar sosteniendo, aumentando o disminuyendo alguna dificultad experimentada individualmente.

Nombrar en esta lista a la palabra “**escuelas**” es previsible. Sin embargo, el hecho de nombrarlas en plural es de más interesante, ya que, si bien es evidente que cada escuela ejerce la educación y el poder de una manera particular, también nombrar a las escuelas podría estar marcando cierto posicionamiento responsable y participativo de parte de los y las docentes, ya que en lugar de mencionar una institución abstracta y globalizadora como podría ser “educación”, mencionan a las escuelas, lugares en donde cada docente participa y actúa, produciendo cierta influencia y consecuencias en su entorno cercano y, así, en contextos lejanos a las escuelas en sí mismas.

A continuación, nos encontramos la palabra “**video**”. Esto denotaría la particularidad de la comunicación multimedial observada en este grupo de docentes: compartían gran cantidad de estímulos audiovisuales, ya sea para apoyar o desaprobar una opinión como para generar un nuevo punto de debate frente al cual motivar a los y las participantes a expresar sus convicciones y criterios al respecto. Además, que la palabra video sea muy frecuente en este chat, podría implicar (además de la referencia a los propios videos enviados por el administrador), la apropiación de material audiovisual por parte de los y las docentes, quienes ya poseían videos que compartir referidos a la temática a tratar.

La palabra que continúa la lista de más frecuentes es “**violencia**”, palabra que viene (al igual que abuso) a marcar una de las problemáticas a tratar y, en este caso, a erradicar. La posición de los y las docentes frente a la violencia no sólo fue como figura de educador (como, por ejemplo, la mencionada responsabilidad a la hora de enseñar a identificar situaciones de violencia), sino que también pudimos observar a docentes posicionándose desde el rol de mujer víctima de distintos tipos de violencia, aspecto que nos demuestra como los colectivos feministas han ido ganando poder y territorio también dentro de las opiniones de las docentes.

La siguiente palabra es “**sexual**”. Lo primero que notamos es que ha aparecido significativamente con menos frecuencia que en el chat de adolescentes. Esto podría referirnos que ya el grupo de docentes no se encuentra en una etapa en donde lo sexual tenga tanta sorpresa o llame tanto la atención, pero que aun así es una temática importante y debatible y que es necesario generar ciertos cambios a la hora de ofrecer espacios de reflexión y de construcción de saberes. El hecho de haber debatido sobre ESI permite prever que la palabra sexual aparecería en esta lista, pero esto es posible gracias a que los y las docentes tomaron la palabra y la utilizaron

activa y participativamente.

Continuando con la lista de palabras más utilizadas, observamos la aparición de “**puede**”. Esto podría hacer alusión a dos vertientes del verbo “poder”: por un lado, el hecho de que las acciones (aunque sean individuales) tienen consecuencias y ejercen influencia sobre el contexto circundante, por lo cual el cambio que se promueve respecto a la ESI (y a la cultura en general), sería posible, es decir, “puede” suceder. Por otro lado, la palabra “puede” nos remite a “posibilidad”, aspecto que permitiría pensar que no se afirma un camino único que sirva de solución segura e infalible. Podríamos pensar que el posicionamiento de los y las docentes es constructivista, en el sentido de que las posturas aportadas son sólo posibles soluciones, pero nunca una afirmación de una única dirección que seguir.

La palabra “**solo**” se encuentra en el próximo puesto de frecuencia. Solo puede funcionar como adverbio (haciendo referencia a “solamente”) o como adjetivo (para explicar que el sustantivo al que se refiere se encuentra aislado o separado de los demás). En ambas formas de utilizarlo, nos encontramos que la palabra “solo” hace referencia a algo particular o singular, un aspecto único. Esto permitiría pensar que a lo largo del debate no sólo se trataron aspectos generales y abstractos, sino que también se pudieron comentar ciertas cuestiones menos generales y más particulares, completando así el análisis holístico de los fenómenos sobre los cuáles se debatió.

Encontramos luego la palabra “**ellos**”, pronombre personal que hace referencia a un grupo de personas que marca cierta diferencia: utilizar este término permite referirnos a un grupo ajeno y del cual no formamos parte. Los y las docentes podrían haber utilizado esta palabra para expresar opiniones sobre el ámbito extra-educativo. Otra hipótesis es que las mujeres docentes del grupo utilizaran este pronombre para referirse a los hombres como conjunto. También podría interpretarse la utilización de la palabra “**otros**” en este sentido. “Otros” hace referencia a un grupo diferente, permite agrupar personas bajo el criterio de una característica compartida y poder mencionarlas como conjunto. Lo “otro” podría ser entendido desde distintas vertientes: como lo desconocido, como lo inaccesible o simplemente como lo diferente.

A continuación, observamos la utilización de la palabra “**debe**”. Este término puede ser ocupado tanto para hacer alusión a un “saldo” que tiene que pagarse como al

verbo “deber”, utilizado en el chat para referirse a las obligaciones que tienen tanto las personas como las instituciones a la hora de hablar de un posible cambio respecto a las temáticas trabajadas. En ambas vertientes del uso de esta palabra, se podría interpretar que existe una “deuda” o un “tener que”, referido a acciones específicas que deben llevarse a cabo para progresar en algún ámbito.

Aparece luego la palabra “**escuela**”, término esperable y previsible en un grupo de docentes. Sin embargo, cabe destacar que es menos utilizada que “**escuelas**”, su homólogo en plural. Esto podría deberse a que los y las docentes prefieren hablar de las escuelas en su conjunto a la hora de opinar, generalizando sobre todas las organizaciones particulares y refiriéndose a la temática sobre la que se debate y no a casos particulares.

La siguiente palabra en el orden de frecuencias es “**forma**”. Esta palabra tiene múltiples usos, aunque, en líneas generales, sugiere que existe una configuración al hablar de cómo algo se encuentra organizado. Este aspecto podría sugerir que la palabra es utilizada con el fin de debatir sobre cómo los fenómenos que se debatieron se encuentran organizados, cuál es su conformación o estructura.

Continuando con la lista, encontramos la palabra “**nada**”. Resulta difícil encontrar una interpretación única, dada la cantidad de significados y usos de este término. En general, indica que hay algo que apenas se produce o no se produce en absoluto. Podría significar que los y las docentes entienden sobre aquellas cosas que se necesita erradicar o sobre aquellas cuestiones que hacen falta. Quizás, podría indicar que el grupo comprende cuáles son las limitaciones que se encuentran en el sistema educativo actual a la hora de dar respuesta a ciertas problemáticas contemporáneas.

La palabra “**todas**” se refiere al colectivo de mujeres. Nombrar a las mujeres como grupo resulta importante y necesario al referirnos a las organizaciones feministas y a las mujeres en general, cuyas entidades fueron un gran punto de reflexión en la etnografía de docentes. Otro aspecto que cabe destacar es que la palabra “todas” se encuentra mucho más abajo que “todos”. Esto podría significar que al referirse al grupo de docentes, se prefirió usar el masculino, género que según la RAE nuclea ambos géneros femenino y masculino al hablar en plural, cuestión que es ampliamente criticada y repudiada por los movimientos feministas, que consideran que el lenguaje inclusivo (en sus distintas formas) debe ser la manera de comunicarse al hablar en plural.

Luego observamos la aparición de la palabra “**bueno**”. Esta palabra puede haber sido parte de la lista de más frecuentes ya que es común en las expresiones locales. Por ejemplo, es habitual escuchar: “Bueno, me parece bien” o “Bueno, pero deberíamos tener en cuenta que...”. Por otro lado, podríamos hipotetizar que los y las docentes se están refiriendo a aquellos preceptos morales que nos permiten interpretar algo como “bueno” o “malo”.

A continuación, observamos la palabra “**cambio**”. En el chat de docentes hubo una temática que se debatió y sobre la cual se reflexionó bastante: Cuál es el cambio que necesitamos como población para posibilitar y garantizar el cumplimiento de los objetivos que plantea la ESI. Muchas hipótesis fueron esgrimidas y opiniones diversas pudieron ser plasmadas por los y las docentes, por lo cual la aparición de esta palabra resulta esperable, aunque no por eso menos importante y destacable, ya que significa una actitud propositiva y proactiva de parte de los y las participantes respecto al presente y al futuro.

La última palabra que analizaremos es “**temas**”. Hablar de “temas” refiere que no existe una única temática que debatir, sino que la complejidad de la trama de los aspectos de la realidad que se han elegido para reflexionar necesita que se refieran a varios “temas” y no sólo a uno. La palabra “temas” encuentra su utilización pragmática en el hecho de que puede englobar muy diversas cuestiones y tomarlas como conjunto sobre el cual debatir.

3.2.3.2 Familias y constructos analíticos de la dimensión discursiva

A continuación, presentamos las familias y constructos analíticos discursivos, que se comprenden en los siguientes apartados:

- 1. D1 Poder Empoderamiento y D2 poderosos (3.2.3.2.1),*
- 2. D3 Educación sexual integral (3.2.3.2.2),*
- 3. D4 Violencia sexual y abuso sexual (3.2.3.2.3),*
- 4. D5 Aborto (3.2.3.2.4),*

5. *D6 Sentires: Afectividad, autoestima y satisfacción vital (3.2.3.2.5),*
6. *D7 Cuerpo (3.2.3.2.6),*
7. *D8 Sexualidades: Género y diversidad (3.2.3.2.7)*
8. *D9 Transdisciplina (3.2.3.2.8).*

Poder: D1 Empoderamiento Y D2 Poderosos

Poder

A continuación, presentamos dos categorías que tienen íntima relación con el poder. Con este fin, introducimos brevemente el concepto de poder.

El origen etimológico de la palabra **poder**: se halla en el latín vulgar y más concretamente en el concepto “posere”. “Poder” es un verbo el citado que vendría a traducirse como “ser posible” o “ser capaz de”, y que emana de la una expresión, “pote est”, que tiene el mismo significado que la mencionada forma verbal.

El término poder tiene múltiples definiciones y usos. Esta palabra se utiliza para describir la facultad, habilidad, capacidad o autorización para llevar a cabo una determinada acción. El poder implica también poseer mayor fortaleza corporal e intelectual en relación a otro individuo y superarlo en una lucha física o en una discusión.

Por otra parte, tal como se puede leer en el diccionario de la Real Academia Española (RAE), el concepto de poder señala la posibilidad de que algo ocurra: “Puede que nieve esta noche”.

De todas formas, el uso más habitual del término refiere al control, imperio, dominio y jurisdicción que un hombre dispone para concretar algo o imponer un mandato. Así, el poder se relaciona con el gobierno de un país o con la herramienta en el que consta la facultad que un ser humano le otorga a otro para que, en representación suya, pueda llevar a cabo un cierto plan. El poder es, además, una posesión o la tenencia de algo (por ejemplo: “Ya tengo los documentos en mi poder”).

Este concepto, al ser utilizado en combinación con otras palabras, permite nombrar diferentes situaciones. Así, el poder absoluto describe al despotismo; el poder adquisitivo, a la disponibilidad económica para comprar bienes y contratar servicios de diversa índole; el poder constituyente, a aquel que hace foco en la soberanía

popular para lograr una organización mediante sus Constituciones; el poder ejecutivo, al que tiene a su cargo el gobierno del Estado y la observación de las leyes; el poder legislativo, al que supone la potestad para hacer y reformar las leyes; y el poder judicial, al que ejerce la administración de la justicia, entre otros.

Además de todo lo subrayado también hay que añadir que es muy frecuente que se hable de lo que se conoce como el cuarto poder. Esta es una expresión con la que intenta plasmarse la gran importancia que tiene la prensa hoy en la sociedad de todo el mundo. Y es que se considera que a través de los distintos medios que la integran se puede conseguir influir en la ciudadanía, así como ofrecer una fuerte presión sobre los distintos dirigentes políticos.

De la misma forma, hay que hablar de lo que es el quinto poder. En este caso, bajo dicha denominación se engloba la Iglesia y la religión. Una institución o una doctrina que también tiene la capacidad para influir sobremanera sobre el ser humano.

D1 Empoderamiento

Esta categoría refiere al acto y el resultado de empoderar. Este verbo procede del vocablo inglés “empower”, que alude a ayudar a una persona o a un conjunto de individuos a ser más fuertes y a tener más poder. Entendiendo que el poder se vincula a contar con autonomía y facultades para realizar algo, los individuos empoderados, por lo tanto, son aquellos que pueden defenderse por sí mismos, resistiendo ante las adversidades y generando autonomía.

El empoderamiento apunta a grupos que, por diversos motivos, se encuentran en un estado de vulnerabilidad. Los proyectos que impulsan el empoderamiento buscan mejorar la autoestima y otorgar recursos simbólicos y/o materiales a quienes están en una posición desfavorable y así lograr un cambio positivo en sus vidas.

También es habitual que se hable del empoderamiento de los/as jóvenes y de los/as ancianos/as. En este marco se pretende que los miembros de estos conjuntos etarios tengan las herramientas necesarias para desarrollarse de acuerdo a sus capacidades sin depender de otras personas.

El empoderamiento de los pueblos aborígenes, por otra parte, se orienta a que estas comunidades puedan progresar económicamente y a nivel social sin resignar su cultura y sin depender del asistencialismo.

Uno de los aspectos más destacables del término empoderamiento es que contiene la palabra poder, por lo que su utilización en las miradas sociales constituye un llamado de atención sobre las relaciones de poder existentes en las sociedades donde se actúa.

D1.1 Mujeres y movimiento feminista

En la actualidad el concepto “empoderamiento” suele utilizarse en el marco de la lucha por la igualdad de género. Muchas organizaciones trabajan por el empoderamiento de la mujer para que las integrantes del género femenino dejen de estar subordinadas al género masculino.

Hay que establecer que ese concepto de empoderamiento en relación a la mujer tiene su origen en la década de los años 80. Fue en 1985 cuando fue creado con ese significado en la Confederación Mundial sobre las Mujeres de Nairobi por parte de la organización estadounidense DAWN (Desarrollo de Alternativas de Mujeres para su Nueva Era).

Los colectivos feministas que apuestan en todo momento por el empoderamiento subrayan que no dudan en manifestar que es fundamental que desde la infancia se apueste por el mismo por varios motivos de peso: primero, porque es una manera de ayudar a prevenir la discriminación; luego, porque contribuye a conseguir que las niñas desde temprana edad aprendan a ser valientes, a luchar por sus sueños y a no dejarse amilanar por obstáculos que se topen en su camino; tercero, porque el empoderamiento desde la infancia es una manera de conseguir prevenir la violencia de género; y por último, el empoderamiento ayuda a repensar los estereotipos de género.

Gita Sen (1993) ha definido el empoderamiento de las mujeres como la “alteración de las relaciones de poder que constriñen las opciones y autonomía de las mujeres y afectan negativamente su salud y bienestar”, en tanto que Johnson (1994) considera que “aunque las mujeres pueden empoderarse a sí mismas al obtener

algún control sobre los diferentes aspectos de su diario vivir, el empoderamiento también sugiere la necesidad de obtener algún control sobre las estructuras de poder, o de cambiarlas”.

D2.2 Docentes y D2.3 estudiantes frente a la ESI

En este apartado nos interesa comentar que tanto los y las docentes como los y las adolescentes tienen la capacidad de utilizar la ESI para empoderarse, actuando proactiva y críticamente ante lo establecido, ante los y las “poderosos/as”.

Queremos destacar de esta manera que cada persona puede actuar desde su posición para aportar al movimiento de empoderamiento contemporáneo, no solamente aquellas personas que pertenecen o quieren pertenecer al movimiento feminista y pueden actuar desde el ámbito socio-político, sino también cada alumno y alumna, cada docente desde su lugar en el aula.

D2 Poderosos/as

D2.1 Sistema cis/heteronormativa/patriarcal

Tanto en el desarrollo teórico de esta investigación como en el propio debate en las etnografías virtuales, apareció la influencia del sistema cis-heteronormativa-patriarcal, algunas veces de manera implícita y otras, mencionada explícitamente.

Como ya referimos anteriormente, Foucault (1976) nos muestra como a partir del siglo XVII aumenta la represión y se hace más hipócrita el posicionamiento de la sociedad respecto a la sexualidad: buscando controlarla a través de distintos discursos que se acercan a lo que llamamos “ética sexual patriarcal heteronormativa y monogámica”, haciendo referencia a que aparecen criterios de normalidad respecto a la sexualidad: estar con una sola pareja heterosexual, cuyo representante hombre gozará de ciertos privilegios y ejercerá poder sobre la mujer y su cuerpo.

Esta fuerza de poder que influye en las personas se presenta como una realidad que toma fuerza en relación a la sexualidad. Si bien existen amplias redefiniciones y

profundas modificaciones ideológicas (generadas por el movimiento feminista y LGBTIQ+), hoy en día se siguen observando profundas matrices patriarcales y heteronormativas.

De esta manera, la sexualidad (aunque cada vez más interpelada) se sigue construyendo en base a imperativos ideológicos aún vigentes, determinando así cuáles son los patrones de conductas “sanas” o “adecuadas”.

Estos conocimientos son transmitidos por la familia en primera instancia, muchas veces representante de las ideologías religiosas y en segundo lugar los medios de comunicación, que cada vez están más presentes y a más temprana edad en la vida de las personas. También interviene la escuela, cuestión obvia si entendemos que, como representante del Estado, tiene por función central la transmisión de aquellos conocimientos socialmente valorados por una determinada cultura, reproduciendo en materia de educación sexual usualmente de manera inconsciente y negativa los estereotipos y pautas patriarcales¹.

Resultan muy interesante los trabajos que actualmente realizan autoras feministas para explicitar los mandatos patriarcales y heteronormativos que siguen muy presentes en el sistema educativo actual y determinan muchas de las futuras actitudes y comportamientos que niñas, niños y adolescentes reproducirán, habitualmente sin cuestionamientos, en sus futuros.

A pesar de los avances logrados, las pugnas subsistieron, forcejeo entre fuerzas sociales que proclaman “por la moral y las buenas costumbres” y fuerzas que, desde una postura progresista, defendieron un modelo básicamente informativo y centrado en la descripción biológica, formando en métodos anticonceptivos, pero con una perspectiva de roles de género heteronormativa rígida y patriarcal.

La Familia, el Estado y la Iglesia son las instituciones sociales que influyen las decisiones de las personas y que han moldeado de mayor o menor forma en cada momento histórico la concepción e ideas acerca de la sexualidad y de la educación sexual. Un ejemplo de esto es el matrimonio, sobre el cual cada una de dichas

¹A los fines de ampliar sobre estos puntos, sugerimos leer el marco teórico, apartados sobre educación no formal e informal.

instituciones posee ideas e intereses diferentes (y a veces opuestos) en el papel que asignan a cada integrante de la pareja, así como también a cómo debía conformarse un matrimonio (Lechner, 2001). También a los modos en que deben vincularse hombres y mujeres, en tanto tales, y las expresiones “correctas” de sus relaciones sexuales dentro del matrimonio. A ellos debe sumarse actualmente el enorme impacto que han tenido las TICS en los últimos tiempos en la construcción de valores, ideas y costumbres socialmente aceptadas respecto a todos los temas, particularmente la sexualidad y la educación sexual.

Es por esto que tomamos estas tres instituciones sociales y las TICS para hablar de la categoría “poderosos”: estos cuatro agentes que a lo largo de la historia han adquirido poder y cuya opinión es socialmente aceptada, poco cuestionada y ejerce influencia sobre la población general, motivando y favoreciendo algunas conductas y pensamientos y reprimiendo y/o censurando otros.

D2.2 Estado

Cuando un pueblo se organiza como Estado, esto genera una estructura jurídico-política, que suele tener injerencia directa sobre el pueblo que gobierna, dentro del espacio donde ejerce soberanía (Ghirardi & López, 2008). A mediados del siglo XVIII, el matrimonio y la familia son intervenidos por el Estado, quien comienza a reclamar un papel preponderante sobre el pueblo. Es en este siglo cuando se produce una serie de cambios que conllevan a una creciente intromisión estatal en el ámbito privado. Además, el poder del Estado es único e indivisible, ya que no se identifica con ningún gobernante.

Esta institución comprende ciertos aparatos ideológicos (Althusser, Gruppi & Paredes, 1974). Éstos mecanismos constan de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas, que funcionan asegurando la cohesión y reproducción de valores a través de una represión muy atenuada o “disimulada”, que actúa a nivel simbólico. Este adiestramiento ideológico suele ser difícil de identificar y, aún más, de contrarrestar, ya que puede hacerse lugar en la identidad de los/as ciudadanos/as.

D2.3 Iglesia

Las decisiones históricas de la Iglesia en Argentina, han demostrado un interés persistente en exponerse públicamente. Esta exposición pública es una de las acciones que reflejan la batalla por la manipulación simbólica de la vida privada y la fijación de valores que orientan pautas de comportamiento colectivo (Esquivel, 2014).

A través de la ética y la moral, la Iglesia propone dictaminar las máximas tendientes a regular múltiples segmentos de la vida social. En sus reflexiones, Esquivel comenta cómo la Iglesia ha intentado asimilar la cosmovisión de “ser cristiano” con el “ser nacional”, homologando así la identidad religiosa con la geográfica. De esta manera, el catolicismo se fundó como pilar de la nacionalidad, otorgando poder a la Iglesia y, con este poder, la capacidad de controlar múltiples aspectos de la vida cotidiana de las personas.

En esta línea, Lechner (2001) estudió a distintos autores eclesiásticos, entre ellos a San Agustín, quien en torno al año 400 señalaba en sus sermones que la mujer ha de vivir bajo el temor de su marido, el temor de la ley y el temor de Dios. Además, este autor menciona el texto anónimo “Castigos y doctrinas que un sabio daba a sus hijas”, mostrando ejemplos extremadamente misóginos como el de un padre insistiendo a sus hijas en que sirvan y honren a sus esposos aún si son malos y perversos, o en las cuatro opciones que se proponen frente al adulterio (hablar con el marido, amenazar con dejar de cuidar de la casa, hablar con sus parientes, o rezar a Dios). Dicho de otra manera, toda mujer cuyo marido le es infiel, quedaría a merced de él, sin ningún otro recurso exterior que Dios. Otro autor mencionado por Lechner (2001) es Vives, quien a comienzos del siglo XVI recomienda tratar a la mujer con caridad y paciencia (dado que es una débil vajilla), así como también debe callar y no buscar la ayuda de nadie más que su marido, quien es visto como “su mejor juez” y como “una encarnación de Dios”, además de agregar que “por mucho que lamente el acoso, suele merecérselo”.

Si bien estos textos datan de hace siglos, es real que ciertos preceptos básicos de estas afirmaciones se sostienen aun actualmente en la generación de adolescentes, en donde encontramos que nociones como que el disfrute y ejercicio de la sexualidad debe ser penado, tal y como son sancionados las faltas a los mandamientos que propone la Biblia, entre los cuales es conocido el sexto mandamiento (no cometerás actos impuros), que hace alusión a aquellas prácticas sexuales que no están aprobadas moralmente por la Iglesia.

Gutiérrez & Vaggione (2009), analizaron el discurso de la iglesia católica, encontrando que, detrás de las premisas sostenidas por sus autoridades máximas, se mostraban ciertas concepciones sobre las mujeres y la diversidad sexual. Concluyeron que la Iglesia católica defiende el discurso de la heteronormatividad, calificando como sujetos/as “no dignos de vida” a quienes se instalan por fuera de esta matriz hegemónica. Otro ejemplo de la influencia de la Iglesia sobre el cuerpo se encontró en relación a la decisión de las mujeres sobre su propio cuerpo: quienes deciden quebrar la relación entre sexualidad y procreación, ejerciendo su autonomía y libertad sobre su propio cuerpo, son cuestionadas, excluidas y juzgadas fuertemente.

Queda así demostrado el poder que una institución de tal magnitud posee sobre los cuerpos y las mentes de las personas, influenciando ciertas atribuciones, pensamientos y prejuicios entre los y las ciudadanos/as, apoyando a quienes concuerden con su ideología y excluyendo y castigando a quienes no lo hacen.

D2.4 Familia

La influencia de la Familia sobre las decisiones, atribuciones y conductas de los y las adolescentes es un aspecto clave en el desarrollo evolutivo del ser humano. Tanto madres como padres cumplen el rol de agentes relevantes de socialización, representando la cultura y transmitiendo de forma explícita o implícita los valores sociales a sus hijos/as (Garaigordobil, 2017). Numerosos estudios han demostrado que padres y madres aportan seguridad y apego, intentan disminuir en las conductas de riesgo de sus hijos/as, promueven modelos altruistas en sus relaciones con otros, refuerzan con aprobación social los actos espontáneos de sus hijos a compartir, ayudar o cooperar y adoptan un estilo de disciplina desde el que se comprenden las reglas (Garaigordobil, 2003, 2008).

Entre otras formas de influencia, la Familia permite o restringe la sexualidad. Domínguez Domínguez (2011) estudió la influencia de la familia en la sexualidad adolescente, concluyendo que la información recibida por los y las adolescentes sobre sexualidad es insuficiente, así como escasos sus conocimientos. Todos/as los/as adolescentes de su muestra se encontraron expuestos a factores de riesgo reproductivo, mientras que los/as miembros de familias disfuncionales fueron los/as

más vulnerables. Además, esta investigación demostró cómo tanto padres como madres no suelen reconocer los riesgos a los que están sometidos sus hijos/as.

D2.5 Medios de comunicación y/o TICs

Como comentamos tanto en la introducción de esta categoría como anteriormente en el apartado teórico de esta investigación, los medios de comunicación intervienen en la vida de las personas como agentes de socialización. Estos tienen injerencia en nuestra educación general y sexual y aportan información que es importante considerar a la hora de comprender el contexto social que nos rodea.

Dado lo trabajado en el marco teórico de la actual investigación, podemos comprender que el auge que ha tenido la tecnología y su fuerte impacto en la vida de las niñas, los niños y las/los adolescentes (así como también en adultos/as), estos agentes socializadores cumplen la función de educar a través de los medios de comunicación masiva, la internet, las redes sociales abiertas y otras formas de vinculación e información a través de la tecnología.

La influencia de los medios de comunicación ha sido ampliamente estudiada. Por ejemplo, Califano (2015) investigó sobre los medios de comunicación, las noticias y su influencia sobre el sistema político, concluyendo que los medios de comunicación no son meros intermediarios entre los hechos y las audiencias, sino que funcionan como actores empresariales con un papel decisivo sobre el sistema político. Las noticias que se muestran en los medios de comunicación suponen una construcción y una selección, inclusión, exclusión y jerarquización de acontecimientos de la realidad, no sólo en función de “criterios de noticiabilidad” (qué es noticia y qué no) sino también a partir del trazado de estrategias orientadas al logro de metas político-económicas particulares. En otras palabras, los medios de comunicación pueden influir sobre el proceso de elaboración de políticas públicas.

Otro estudio que demuestra la influencia que tienen los medios de comunicación en nuestras vidas es el de Liceras Ruiz (2005), quien estudió sobre medios de comunicación de masas, educación informal y aprendizajes sociales. Su estudio concluyó que, gracias a las características formales de su mensaje, los medios de comunicación de masas tienen una gran influencia en la construcción del pensamiento social de sus consumidores/as, especialmente en la mente de niños,

niñas y adolescentes. Es por esto que la autora recomienda que la educación formal no se mantenga pasiva ante estos hechos, sino que tome participación y acción instruyendo a los / las alumnos/as y alumnas en el consumo crítico de la información que emiten los medios de comunicación masivos.

Esto se torna particularmente significativo a la hora de pensar la sexualidad y la educación sexual ya que satura a nuestros niños, niñas y adolescentes de información, publicidades e imágenes erotizantes y sexualizadoras, pero al mismo tiempo se le contraponen mensajes, información, publicidades e imágenes represivos, censuradores y discriminadores, sin considerar lo adecuado o conveniente a su edad y desarrollo psicosexual y sin generar una conciencia crítica acerca de los valores que como sociedad deseamos favorecer en la niñez y en la adolescencia.

Apoyo y crítica

Las categorías de “empoderamiento” y “poderosos” se dividirán en “opiniones de apoyo” y “críticas”, con el fin de marcar los distintos posicionamientos individuales frente a estas estructuras y movimientos del poder.

Definiciones operativas

- D1 Empoderamiento: Movimientos sociales que buscan generar un cambio en el “status quo”, promoviendo el pensamiento crítico, la desnaturalización y el reconocimiento de la diversidad de identidades y posturas. Esta categoría no solamente se refiere a movimientos feministas, sino también a docentes y estudiantes que se dirigen en esta dirección.
 - D1.1 Mujeres y feminismos
 - D1.2 Docentes
 - D1.3 Estudiantes
 - D1.x.1 Apoyo: Manifestación a favor de los movimientos de empoderamiento.
 - D1.x.2 Crítica: Expresiones o fundamentaciones en contra de movimientos de empoderamiento.

- D2 Poderosos: Aquellas estructuras de poder que poseen la capacidad de influir en la ESI, representando lo normativo y lo establecido en forma de mandato, teniendo la posibilidad de inhabilitar cambios sociales, promover políticas y modificar las concepciones sobre sexualidad en general y ESI en particular.
 - D2.1 Sistema cisheteropatriarcal
 - D2.2 Estado
 - D2.3 Iglesia
 - D2.4 Familia
 - D2.5 Medios de comunicación y TICs
 - D2.x.1 Apoyo: Opiniones que defienden lo establecido.
 - D2.x.2 Crítica: Comentarios en contra de lo establecido.

D3 Educación Sexual Integral

La Educación Sexual Integral fue referenciada y desarrollada anteriormente. El objetivo del actual apartado es describir brevemente qué aspectos de la ESI tomaremos en consideración a la hora de analizar el contenido de las etnografías virtuales.

Como ya mencionamos con anterioridad, la ESI es una preocupación contemporánea de la cual debemos ocuparnos como sociedad para poder cumplir sus objetivos y garantizar el pleno acceso a la misma. Las etnografías virtuales tuvieron como principal eje de trabajo a la ESI, sobre la cual se debatió y se reflexionó ampliamente, desglosando la misma y relacionándola con múltiples conceptos e ideas diferentes.

En la actualidad, la importancia de la ESI reside en distintos aspectos: contiene un gran bagaje de conocimientos sobre sexualidad, ayuda a escuchar discursos revolucionarios respecto a los cuerpos, el goce y las diversidades sexuales, ofrece críticas basadas en la perspectiva de género y el feminismo y cuestiona tanto a los principios básicos del discurso sexológico como a la educación y a la forma en la que deben tratarse estos temas.

En nuestro país, la ley 26150 (2006) define a la ESI como un “espacio sistemático de enseñanza-aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de

decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y los derechos”. Esta ley enmarca a la ESI como un derecho, cuyos contenidos deben incluirse dentro del sistema de educación formal.

Los planteos y visiones respecto a este derecho son muy variados y disímiles. En ambas etnografías virtuales (adolescentes y docentes) podemos observar cómo los y las distintos/as participantes esgrimen argumentos en contra y a favor de la ESI, desde paradigmas diferentes que, implícitamente, suponen interpretaciones únicas de la realidad que, en ciertas ocasiones, pueden entrar en conflicto.

Como ya comentamos, este trabajo busca aportar nueva información sobre ESI y sobre sexualidad a través del método de la etnografía virtual, por lo que elaborar una categoría específica para nombrar y codificar a la ESI es necesario y fundamental.

Dividimos la categoría de ESI en tres subcategorías, diferenciando las actitudes frente a la Educación Sexual Integral, las cuales definimos operativamente de la siguiente forma:

- D3.1 ESI descalificada: Idea de que la educación sexual integral supone un problema que debe ser erradicado, cuyos contenidos no deben enseñarse y cuyos valores inculcan ideas anormales o irreales o situaciones en las que se aplica y no resulta útil o su aplicación es inadecuada. También se incluyen aquellos comentarios que no descalifican a la ESI en sí misma, sino el modo en que se está instrumentando o implementando en las instituciones educativas.
- D3.2 ESI idealizada: Creencias que atribuyen a la educación sexual integral la capacidad de curar los males y solucionar las dificultades sociales y personales en torno a la educación y la sexualidad. Se incluyen comentarios sobre la ESI que impliquen una valoración positiva.
- D3.3 ESI comprendida como herramienta: Perspectiva neutra. Se incluyen aquellas interpretaciones sobre que la educación sexual integral es un programa educativo. Esta categoría comprende todas las referencias descriptivas o que no tengan una carga valorativa sobre la ESI.

D4 Violencia Sexual Y Abuso Sexual

Las consecuencias del abuso sexual, tanto a corto plazo como a largo plazo han sido reseñadas ampliamente (por ejemplo, López, Gigato & Alvarez, 2012; Pereda & Gallardo-Pujol, 2011; Mebarak, Martínez, Herrera & Lozano, 2010). La sintomatología presente en las víctimas varía desde ansiedad, depresión, culpabilidad y vergüenza hasta disociación, compulsividad, ideación suicida y abuso de sustancias, entre otros. Los efectos del abuso sexual pueden incluso llegar a significar cambios neurobiológicos permanentes (Pereda & Gallardo-Pujol, 2011).

A pesar de que las consecuencias son bien conocidas, definir qué es abuso sexual es un tema que ha generado un amplio debate. El abuso sexual ha sido definido como cualquier conducta sexual mantenida entre personas en las que existe una situación de desigualdad (ya sea por razones de edad o de poder) y en la que la víctima es utilizada para la estimulación sexual de la otra persona (Echeburúa & Guerricaechevarría, 2005). Otras definiciones apuntan a que se trata de cualquier solicitud o ejercicio de contacto, caricias, juegos o toqueteos, en los que al menos uno de los implicados no desea, conoce o carece de conciencia de lo que está pasando y que se obtiene por la fuerza o la ascendencia con la víctima (García Morey, 2008).

Nuestro propósito actual no es reseñar las consecuencias del abuso sexual ni tampoco realizar un rastreo histórico respecto a su definición, sino más bien tomarlo como categoría de análisis, la cual nos permitirá comprender de una forma más acabada cómo aparece el abuso sexual como temática en el discurso de los y las participantes de ambas etnografías virtuales. Tomar al abuso sexual como categoría de análisis posibilita no solamente conocer cuáles son las opiniones de quienes comentaron sobre este tema, sino también observar cuáles son las reacciones de los y las demás, qué temas o categorías aparecen asociadas a esta y qué tan frecuentemente se debate sobre la misma.

Definición operativa

- D4 Violencia sexual y abuso sexual: Nos referiremos a esta categoría cuando encontremos en el discurso referencias directas a situaciones de maltrato o

abuso, entendido como cualquier solicitud, imposición, coerción o ejercicio de contactos, caricias, juegos o toqueteos, en los que al menos uno de los implicados no desea, conoce o carece de conciencia de lo que está pasando y que se obtiene por la fuerza o la ascendencia con la víctima, generando daños físicos, psicológicos y sociales.

D5 Aborto

A lo largo de la historia, la interrupción voluntaria del embarazo ha sido un tema controversial y que ha requerido la atención tanto de gobernantes como del público en general. Hablar de aborto implica actualmente debatir sobre nociones éticas, morales, sociales e incluso religiosas. Esta práctica ha sido tanto prohibida como legalizada en distintos países. Sin embargo, independientemente de lo que las políticas públicas y el ámbito legal determinen sobre el aborto, éste sigue ocurriendo (Coll, 2001).

En el presente trabajo, la categoría ha sido denominada “aborto” aunque consideremos más adecuado, desde nuestro posicionamiento ideológico hablar de legalización de la interrupción voluntaria del embarazo (IVE). Se deja la denominación de aborto por ser la utilizada en ambas etnografías (adolescentes y docentes), con mucha más frecuencia que la que pensamos adecuada.

Mario & Pantelides (2009) realizaron una segunda estimación sobre la magnitud del aborto inducido en Argentina. En su estudio, mencionan cuál había sido el único cálculo realizado anteriormente: el de Aller Atucha y Pailles (1997), quienes calcularon el número absoluto de abortos para 1991, cuyos resultados oscilan entre 385.931 y 498.358 abortos anuales en Argentina. Sin embargo, el estudio de Mario & Pantelides mostró otros números. En este último estudio se calcularon a partir de diferentes métodos entre 371.965 y 522.000 abortos anuales en Argentina. Esto muestra como la interrupción voluntaria del embarazo sigue y seguirá ocurriendo, independientemente de cómo sea tratado el tema en el ámbito público.

Uno de los factores que influyen en la realización del aborto es el inicio de la actividad sexual en la adolescencia, cuestión que expone a las adolescentes a una serie de riesgos que pueden comprometer su salud sexual y reproductiva, dado que la misma

comienza sin ser acompañada de una adecuada orientación y sin conocimiento correcto y completo sobre la reproducción y cuáles son los actos que pueden ocasionar la consecuencia más temidas por las adolescentes: el embarazo.

Por ejemplo, en Matanza (Cuba) se estudió sobre la interrupción voluntaria del embarazo tomando los discursos de 128 adolescentes que accedieron al servicio de aborto de un hospital de dicha zona (Doblado Donis, De la Rosa Batista & Junco Manrique, 2010). Los resultados fueron contundentes: 40,6% de las adolescentes tuvo la primera relación sexual a los 15 años, 49,2 % ya había tenido 3 ó más parejas, el 39,6 % tenía abortos, 76,5 % no se protegió en su primera relación sexual, el 56,2 % continuaba sin protección, el 27,3 % vivía con ambos progenitores y en un gran porcentaje la gestación adolescente se había repetido en algún miembro de la familia. Las autoras concluyen que el inicio precoz de las relaciones sexuales sin protección, la presencia de familiares con embarazos en la adolescencia y la presión ejercida por la familia en la toma de decisión respecto al aborto tuvieron mayor representación en el estudio.

En la esfera estatal Argentina, el debate sobre la interrupción del embarazo y su necesidad de legalidad o su prohibición datan del año 1994, donde el entonces presidente Carlos Menem propuso la inclusión de una cláusula que indicara que la Argentina “defendía la vida desde la concepción y hasta la muerte natural”, hecho que facilitó la primera oportunidad tomada a nivel nacional para debatir públicamente sobre aborto (Brown, 2006). Brown recopiló los hechos históricos más relevantes respecto al debate público sobre esta temática, señalando que:

- Luego de Menem, el siguiente punto de debate sería durante la presidencia de Néstor Kirchner, momento en el cual se encontraban en el Estado discursos contrapuestos: quienes afirmaban fehacientemente estar en contra del aborto y quienes contemplaban que la interrupción voluntaria del embarazo debía discutirse, así como también las definiciones de familia y la autonomía de los y las adolescentes a la hora de recibir atención en salud.
- Ginés González García, quien además de ser el actual ministro de salud de la Nación desempeñó el mismo cargo entre los años 2002 y 2007, afirmó en ese momento que era necesario despenalizar el aborto para poder reducir la muerte de mujeres en gestación.

- En la jerarquía católica se comenzó a experimentar una pérdida de capacidad progresiva de ejercer presión sobre el gobierno nacional y sus políticas, aunque continuaba conservando capacidad de persuasión sobre parte de la población.

Menos conocida es la Comisión por el Derecho al Aborto, creada en Argentina en 1987 (Tarducci, 2018). Las tareas de esta comisión fueron múltiples. Dentro de ellas nos encontramos con la recolección de firmas a favor de la legalización del aborto frente al Congreso Nacional, la organización de charlas y debates y la edición de la revista “Nuevos Aportes sobre Aborto” y “los Prensarios”, que resumían información sobre aborto, entre otras. En el quinto número de la primera revista mencionada del año 1991, se publicó el anteproyecto sobre “Anticoncepción y aborto”, un avance en tema de propuestas sobre acceso a información sobre métodos anticonceptivos y políticas públicas que aseguraran el acceso a la anticoncepción en todos los sectores sociales. Este anteproyecto también contempla la opción para mujeres y hombres de esterilización definitiva que el Estado debía proveer gratuitamente. En cuanto al aborto, se mencionaba el derecho de toda mujer de interrumpir el embarazo antes de las 12 semanas de gestación. Entre sus más conocidas consignas, la Comisión impulsó la de “anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”.

Tarducci (2018) comenta algunas escenas claves sobre la lucha por el derecho al aborto en Argentina sucedidas luego de la creación de la Comisión por el Derecho al Aborto:

1. Creación del Foro por los Derechos Reproductivos (1991) y el grupo de Mujeres Autoconvocadas para Decidir en Libertad (1994). Esta última agrupación luchó contra la voluntad del gobierno de Carlos Menem de incluir la reforma de la Constitución antes mencionada. Este apartado quedó resuelto a favor de la agrupación, quienes lograron un reemplazo de “defensa de la vida humana desde la concepción” hacia “(...) un régimen de seguridad social especial e integral en protección del niño en situación de desamparo, desde el embarazo hasta la finalización del período de enseñanza elemental, y de la madre durante el embarazo y el tiempo de lactancia”, reemplazando así la palabra “concepción” por la palabra “embarazo”.

2. En 1999 se crea la Coordinadora por el Derecho al Aborto, y la Central de Trabajadores Argentinos incluye el punto de despenalización del aborto en su programa nacional.
3. En 2002 nace la Asamblea por el Derecho al Aborto, que era concurrida por múltiples movimientos feministas, pertenecientes a una amplia diversidad etaria, religiosa y política.
4. Luego del Encuentro de Mendoza en 2004, se acuerda una primera reunión para 2005 en Córdoba, en el cual nace la “Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito”, que se continuó profundizando durante años, visibilizando la problemática cada vez más.
5. Luego de numerosas presentaciones de proyectos de ley para despenalizar y legalizar el aborto (en 2007, 2010, 2012, 2014 y 2018), se logró que el último llegara a discutirse en Cámara de Diputados (quien lo aprueba) y Cámara de Senadores (quien lo rechaza).

Los debates sobre despenalización y legalización de la interrupción voluntaria del embarazo han movilizado históricamente a distintas organizaciones y personas en la Argentina. Encontramos diversos puntos de vista y distintos argumentos y explicaciones que los sostienen, que suelen ordenarse en, principalmente, dos posiciones antagónicas: a favor de la legalización aborto y en contra de la legalización aborto. La construcción de sentidos y significados hace que estas posiciones impliquen un grado de implicancia alto de quienes las sostienen. A continuación, describimos ambas posturas, haciendo mención a ciertas nociones que están estrechamente relacionadas con las mismas: vida, derecho, salud, religión, cuerpo, mujeres.

Comenzando con los argumentos en contra del aborto, Carbonelli, Mosqueira & Felitti (2011) reconstruyeron los posicionamientos religiosos que operan en el debate público en la Argentina sobre derechos sexuales y reproductivos, tanto de la religión católica como de la evangélica. Encontraron que, para estos movimientos, los

discursos que suponen ciertas demandas de derechos (como la despenalización y legalización del aborto y la ley de matrimonio igualitario) son interpretados como atentados contra una “naturalidad sacralizada” y, además, que existe cierta articulación entre actores católicos y evangélicos que han logrado organizar líneas de resistencia y de combate frente a estas búsquedas.

Brown (2017) abordó las intervenciones del activismo religioso conservador en la Cámara de Diputados de la Nación Argentina durante el período 2004 a 2014. Según este estudio, los grupos religiosos conservadores siguen profundizando su politización y secularización estratégica y comienzan a proponer su modelo de sociedad en el marco de sistemas políticos democráticos. Brown menciona que existen dos nudos del activismo conservador: respecto a la anticoncepción y en referencia al embrión y el feto como sujetos/as/as de derechos. En base al primer nudo, Brown comenta que ciertas posturas religiosas ortodoxas continúan interpretando que los métodos anticonceptivos son abortivos, bajo el argumento de que éstos evitarían la implantación y/o la fecundación, y por esto serían no-naturales y abortivos. En cuanto a la segunda línea de activismo religioso conservador, se observa en el debate la cuestión del feto/embrión/niño por nacer como sujeto/a de derecho. De este pensamiento nace la expresión de “pro-vida”, ya que las personas que defienden esta posición entienden al aborto como una práctica que violaría el derecho a la vida del embrión.

Irrazábal (2015) estudió sobre la presencia de agentes religiosos expertos en bioética en comités de hospitales públicos y su intervención en casos de solicitud de acceso al aborto legal. La autora ilustra cómo las creencias religiosas de ciertos actores expertos y religiosos ha influenciado a muchas personas a tomar decisiones sobre sus cuerpos. Además, se comenta sobre cómo los conocimientos en biología genética han sido tomados a modo de fundamentación de los preceptos religiosos. Por ejemplo, a fines del Siglo XX, cuando se afirmaba que, dado que en el embrión existía ADN humano, en él había una persona humana. Estos movimientos otorgan principal importancia a los derechos del embrión, que es considerado una persona en tanto entidad autónoma de la mujer gestante.

Caneva (2019) esbozó cuáles son las principales estrategias de argumentación en contra del aborto en Argentina:

1. Que el aborto **es un pecado** y, por tanto, la mujer que lo realiza una pecadora: teñido de la presencia del discurso religioso que protagoniza la narración, en este punto se presentan algunos hechos de manera dramática, por ejemplo: “a la mujer que en un momento de inconsciencia o de desesperación o aún en el peor de los casos por puro egoísmo, ha destruido la vida del hijo que llevaba en su seno” (Caneva, 2019). Aquí se referencia a la falta moral y a la carencia espiritual contenida en la idea del aborto como pecado. El arrepentimiento se ofrece como la salvación rectificadora de la consciencia de las mujeres que abortaron, apelando a su sentimiento de culpa y a la promesa de saneamiento espiritual. Asimismo, se proyecta a las mujeres que abortan como sujetos/as/as que están infligiendo daño contra la vida (de quien está por nacer) y de esta manera provocan un daño colateral sobre sus propios cuerpos y vidas. En otras palabras, se entiende al aborto como pecado dado que se asume el derecho a la vida desde el momento de la concepción, que sería violentado por la interrupción voluntaria del embarazo.
2. Que el aborto **cancela la identidad de mujer**: Los comportamientos anormales de aquellas mujeres que han abortados se interpretan de esta forma dado que se las compara con un parámetro ideal o normal: la condición incuestionable y natural de la mujer de ser madre. La maternidad es asumida y representada como la norma que las mujeres rompen al abortar. De esta manera, las mujeres que abortan son “madres que no quieren ser madres”. La maternidad se entiende como característica propia de las mujeres y, por tanto, de su identidad.
3. Que el aborto **es una patología o enfermedad** y, por analogía, las mujeres que lo realizan están enfermas: Este argumento se erige intentando probar a partir de datos ostensiblemente objetivos que el aborto conlleva consecuencias psíquicas y físicas para las mujeres que abortan. El principal hallazgo del análisis de este conjunto de publicaciones es la elaboración del concepto de “síndrome post-aborto”. Este síndrome se asocia históricamente a la guerra de Vietnam, pero la analogía no queda ahí, puesto que se caracteriza al aborto como “la guerra entre las guerras”, apuntando a que este es una disputa bélica en contra de un enemigo indefenso (los no nacidos). Así, se realiza una conceptualización del aborto como genocidio.

Otra línea muy diferente de pensamiento y expresamente contrapuesta, es la línea que defiende la despenalización y legalización del aborto. Caneva (2019) analizó críticamente los discursos presentes al hablar de aborto, tomando a los y las actores/as sociales pertenecientes a la “Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito” como voceros/as de esta postura, que sostiene un posicionamiento ideológico proactivo a la despenalización y legalización del aborto, argumentando que el debate debe ser comprendido desde una perspectiva de género y feminista. La autora encontró que existen tres argumentos fundamentales a favor de la legalización del aborto:

1. Que el aborto voluntario en Argentina es un **problema de salud pública**: Este punto refiere que el aborto no legal apareja ciertos riesgos para la salud de las mujeres. Este argumento se complementa con la mención de que la cantidad de abortos en Argentina ha aumentado progresivamente durante los años, aunque siga siendo ilegal y penalizado. Es decir, la penalización no impide su práctica, sino que la hace peligrosa por la falta de recursos económicos.
2. Que el aborto voluntario en Argentina es un **problema de justicia social**: Este argumento se afianza en la exposición antes mencionada de la recurrencia de la práctica abortiva voluntaria: señala el desentendimiento político-institucional existente sobre el riesgo antes comentado. Quienes no pueden acceder a procedimientos seguros ya que su condición socio-económica no se lo permite, padece la problemática del aborto inseguro. De allí nace la noción de injusticia social, ya no solamente en términos de género (como expone el feminismo), sino esta vez en términos de clase.
3. Que el aborto voluntario en Argentina es un **problema de derechos sexuales y reproductivos y derechos humanos** de las mujeres: Este planteo apunta a explicar que la maternidad debe ser un acto voluntario y proyectado y no un designio natural. La cosmovisión que apoya este argumento es la perspectiva de género propia del feminismo, que supone el cuestionamiento de la heteronormatividad y del disciplinamiento de los cuerpos, así como también de la concepción de las mujeres como fuerza reproductiva. Las mujeres deben tener el derecho a decidir sobre sus cuerpos y sobre su maternidad,

quedando este argumento ligado no sólo a una cuestión de derechos, sino como una reivindicación de la política feminista y anti-patriarcal.

En este estudio categorizamos las opiniones a favor y en contra del aborto. Analizaremos ambas categorías y los contenidos que aparecen asociados a las mismas en el discurso de docentes y adolescentes, con el fin de comprender más a fondo las distintas posturas y posicionamientos subjetivos respecto al tema.

A Favor Y En Contra

Al igual que en las categorías de “empoderamiento” y “poderosos”, subdividimos “opiniones de a favor” y “opiniones en contra” del aborto, con el fin de marcar los distintos posicionamientos respecto a una temática que en nuestro contexto genera posiciones antagónicas fuertemente sostenidas.

Definición operativa:

- D5 Aborto: Esta categoría se remite a la interrupción voluntaria del embarazo y será puntuada cuando sea mencionada a nivel discursivo.
 - D5.1 Opiniones a favor de la legalización aborto.
 - D5.2 Opiniones en contra de la legalización aborto.

D6 Sentires

El presente constructo analítico dentro de la dimensión discursiva remite a las temáticas que se vinculan directamente con los aspectos más emocionales de las personas. La afectividad en su sentido amplio, la autoestima en tanto valoración y amor hacia uno mismo y la satisfacción vital en tanto posibilita un sentirse realizado o satisfecho con la experiencia personal de vida.

D6.1 Afectividad

La afectividad ya fue trabajada en el marco teórico de la presente investigación. En este apartado, nos remitiremos a definirla como categoría.

Tomamos en cuenta el eje de la ESI llamado “valorar la afectividad” como base, cuyo contenido nos indica que es importante reivindicar el lugar que ocupan las emociones y sentimientos en el aprendizaje, contribuyendo así al desarrollo de capacidades afectivas tales como la empatía, la solidaridad y el respeto.

Este aspecto es crucial para comprender que la educación emocional permite a estudiantes y docentes la capacidad de concebir el afecto y el cuidado desde el marco de una visión del respeto hacia los derechos de todas y todos.

Como ya mencionamos, Marina (2014) nombra aquellos factores de vital importancia al trabajar este eje de la ESI, entre los cuales menciona que las emociones y los sentimientos están presentes en toda interacción humana y que debemos considerar que estos pueden contribuir al encuentro o desencuentro con los/as otros/as con quienes interactuamos cotidianamente.

Generar las condiciones para que todos/as puedan expresar sus puntos de vista respetando las diferencias, sin anular las tensiones y conflictos presentes en los vínculos es fundamental a la hora de respetar la intimidad propia y ajena, por lo cual es necesario rechazar toda manifestación coercitiva del afecto, así como también rechazar el abuso y la violencia de género y sexual.

La afectividad encuentra entonces un cimiento donde esgrimirse en las posibilidades que su promoción genera: la empatía y el respeto, así como también el reconocimiento de lo ajeno y su consideración como un punto de vista válido y posible.

D6.2 Autoestima

Las consecuencias de una baja autoestima ya han sido referenciadas en el actual trabajo, así como también lo fueron los beneficios de una autoestima alta y los factores que influyen tanto positivamente como negativamente en la misma. En este apartado nos ocuparemos de definir a la autoestima como categoría de análisis, para servirnos de ella a la hora de indagar su aparición implícita o explícita en las etnografías virtuales.

Siguiendo la línea de Briccola (2013), planteamos a la autoestima como una necesidad psicológica básica que implica estar dispuestos a ser conscientes de que

somos capaces de ser competentes para enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida y de que somos merecedores de la felicidad.

Las ideas básicas que subyacen esta afirmación son, como ya mencionamos, la autoeficacia y el autorespeto. En otras palabras, la autoestima está relacionada con la confianza en nuestra capacidad de pensar, aprender, elegir y tomar las decisiones adecuadas, y con la confianza en nuestro derecho a ser felices.

En esta investigación, entendemos a la autoestima como un elemento esencial de la personalidad que una adecuada educación sexual puede contribuir a mejorar, permitiendo una mayor aceptación de la propia corporalidad, de las particularidades de cada uno y una mayor aceptación y respeto de toda la diversidad humana.

Como categoría de análisis, nos interesa indagar sobre aquellos aspectos que nos permitirían relacionar la ESI con el desarrollo de la autoestima, así como también observar si existen afirmaciones que nos permitan bosquejar hipótesis sobre la autoestima de los y las participantes en relación a cómo intervinieron en las etnografías virtuales.

D6.3 Satisfacción vital

Este concepto fue elaborado y trabajado anteriormente en el marco teórico del presente trabajo, por lo que en este momento nos limitaremos a definirlo operativamente.

Tomaremos como referencia la perspectiva de Diener (1994), quien comprende que tanto los aspectos cognitivos como afectivos del bienestar se encuentran relacionados. Desde este paradigma, la satisfacción vital integra ambos componentes del bienestar, por lo que es entendida como la evaluación que un/a sujeto/a realiza sobre las propias condiciones y circunstancias de su vida, implicando a su vez un efecto a nivel emocional.

Como mencionamos anteriormente, una de las definiciones más integradoras sobre la satisfacción vital versa que este constructo es un estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona, que posee aspectos subjetivos (intimidad, la expresión emocional, la seguridad percibida, la productividad personal y la salud percibida) y objetivos (el bienestar material, las relaciones armónicas con el ambiente físico, social y con la comunidad, y salud objetivamente percibida) y que es una sensación subjetiva de bienestar físico, psicológico y social.

Esta definición señala que al realizar la valoración el individuo examina los aspectos tangibles de su vida, sopesa lo bueno contra lo malo, lo compara con un estándar o criterio elegido por él/ella (Shin & Johnson, 1978) y llega a un juicio sobre la satisfacción con su vida (Pavot et al., 1991).

Como aclaramos en el marco teórico de este trabajo, la satisfacción vital se encuentra estrechamente relacionada con la autoestima. Esta relación es bidireccional, ya que cuando la valoración con la vida es negativa, la autoestima decrece (DeNeve y Cooper, 1998; Diener, 1998; Diener, 1994; García, 2002).

Definición operativa:

- D 6.1 Afectividad: Aquellas expresiones emocionales o sentimentales propias, así como también las actitudes tomadas hacia emociones y sentimientos ajenos.
- D 6.2 Autoestima: Expresiones vinculadas a la valoración de uno/a mismo/a. Todas aquellas ideas que remitan a la necesidad psicológica básica que implica estar dispuestos a ser conscientes de que somos capaces de ser competentes para enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida y de que somos merecedores de ser valorados y alcanzar la felicidad. Se incluyen tanto expresiones o ideas que impliquen satisfacción con uno mismo como también aquellas dirigidas a favorecer o alentar la satisfacción propia del otro. Debe haber una clara participación a favor de valorar o ponderar un aspecto propio o de otras personas.
- D 6.3 Satisfacción vital: evaluación cognitiva que un/a sujeto/a realiza sobre las propias condiciones y circunstancias de su vida y el impacto afectivo que ésta produce.

D7 Cuerpos

Resulta necesario hablar de cuerpo a la hora de debatir sobre educación sexual integral. El cuerpo es habitado por cada persona de manera única, permitiendo e imposibilitando un abanico muy extenso de prácticas. El mismo se encuentra atravesado y afectado por las atribuciones, los pensamientos y las creencias tanto de quien lo reside como también de la sociedad, los medios de comunicación y

nuestros entornos más cercanos. Nuestra manera de entender el cuerpo propio y ajeno influye en la forma en la que vivenciamos el mismo.

Tanto es así, que existen muy diversas conceptualizaciones sobre el cuerpo. Por ejemplo, Cortés (1991) lo define como una presencia obligada de la naturaleza en cada uno de nosotros, haciendo alusión a que la materialidad del cuerpo es una certeza innegable y que se trata de una materia prima con la que contaremos a lo largo de nuestra vida. También hay quienes definen al cuerpo contemporáneo como un objeto de consumo o un signo por el cual comunicarse con los y las demás (Barreiro, 2004).

En la etapa de la adolescencia, las personas tenemos la tarea de comprender y asimilar lo que nuestro cuerpo nos muestra. Los cambios físicos y psicológicos que suceden en esta etapa del desarrollo evolutivo suponen el esfuerzo adaptativo de poner en marcha ciertas actividades simbólicas frente al devenir de los cambios. Con este fin, se transitan los diferentes duelos propios a todo y toda adolescente, dentro de los cuales se encuentra el duelo por el cuerpo infantil, proceso de simbolización que se activará como modo de habitar el “nuevo” cuerpo (Scalozub, 2007).

En la adolescencia, los usos del cuerpo están determinados por la experiencia de lo estético. El sentido de la belleza y la consecuente aceptación social son parte de los aspectos a tener en cuenta por los y las adolescentes.

Para Arboleda (2002), el ideal estético “tiene como objeto dirigir su mirada hacia el conjunto de actitudes, prácticas y percepciones humanas, donde la figura corporal, su representación y los ideales con ella ligados, se alzan como interés central: la cosmética, la moda, el acicalamiento”. En la adolescencia se presta especial atención a la vestimenta y a la apariencia, ya sea del propio cuerpo o de cuerpos ajenos (Palacio, 2009)

En este sentido, es evidente que el cuerpo tiene un papel fundamental en la construcción de la identidad. Es difícil pensar la identidad sin la marca biológica del cuerpo. Sin embargo, el cuerpo es mucho más que una marca biológica. Palacio (2009) lo entiende como el primer lienzo en blanco sobre el cual se inscriben los diseños de nuestro género. Con ello, el cuerpo deja muy pronto de ser un espacio neutro y se convierte en un espacio signado por señales portadoras de nuestro lugar en el mundo y de nuestro género (Faur, 2003).

En cuanto a la ESI, el apartado de “propósitos formativos” que su ley promulga (ley 26150) menciona como objetivo: “Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.” (Ministerio de Educación de la nación, 2009).

El cuidado sobre el propio cuerpo y el conocimiento del mismo es enseñado tanto de manera directa como indirecta en las escuelas. Desde esta premisa nace la incógnita sobre cuáles son formas posibles de comenzar a movilizar el cuerpo en el aula y disfrutar de él, entre otros (Kohen & Meinardi, 2013). La enseñanza de las sexualidades a partir del estudio y el trabajo con y desde los cuerpos debe repensarse, dando lugar a nuevas miradas que no obstaculicen la construcción de una educación sexual integral y multidimensional que, trabajando con y desde el cuerpo, permita abordar dimensiones de la sexualidad que normalmente son segregadas en las instituciones escolares.

Por su parte, los medios de comunicación influyen en la existencia de un modelo ideal de belleza establecido y compartido socialmente, lo que se traduce en una presión significativa para los miembros de una sociedad, por la importancia que se concede al atractivo para triunfar en todas las áreas. Montero, Morales y Carbajal, en el 2004, demostraron que la imagen corporal es un buen predictor de los trastornos alimentarios y que los adolescentes tienden a despreciar un cuerpo con sobrepeso, debido a que socialmente existe la creencia de que un cuerpo delgado es el ideal; Asimismo, mencionan que el interés por estudiar las alteraciones en la percepción de la imagen corporal es cada vez mayor, en los estudios realizados se ha detectado que múltiples factores biológicos, sociales y culturales modulan esta percepción. Otros autores como Toro (1996) y Rosen y Ramírez (1998) destacan que la baja autoestima es uno de los principales síntomas presentes en las personas diagnosticadas con trastornos de la alimentación, expresándose con inseguridad, falta de aprobación y de respeto hacia sí mismas. La preocupación acerca del peso y la insatisfacción por la imagen corporal constituyen los dos elementos básicos sobre los que se asienta esta baja autoestima como producto de inferencias y creencias, muchas de ellas sujetas a distorsiones (Moreno González & Ortiz Viveros, 2009).

Respecto al embarazo adolescente, es importante aclarar que el propio concepto de cuerpo está altamente ligado a las consideraciones frente a la figura y la apariencia, de hecho, los cambios en la totalidad o alguna parte del cuerpo marcan pautas de satisfacción o insatisfacción con él (Correa, 2002).

Palacio (2009) estudió los cambios en la percepción y usos del cuerpo debido al embarazo en mujeres jóvenes que tuvieron su primer hijo/a. Concluyó que muchas de las madres jóvenes quieren operarse alguna parte de su cuerpo, en especial el abdomen y los senos, asunto que surge debido al parto y el embarazo. Además, informó que la principal razón de disgusto respecto a su cuerpo son las estrías. Entre otros resultados, se destaca que estas mujeres sufrieron cambios en la manera de vestir, afectando así su apariencia. Este cambio de vestimenta es producto de movimientos económicos derivados del embarazo, pues se aumentan sus gastos y se disminuyen las posibilidades de comprar ropa.

Como podemos observar, el cuerpo en la adolescencia se encuentra en constante cambio, por lo que es difícil tomarlo como una constante. Más bien, ha de entenderse como una figura en construcción y desarrollo, que puede ser alterado y sufrir variaciones de muy diversas índoles, afectando así a otros aspectos de la persona.

Definición operativa:

- D7 Cuerpos: Nos referimos a esta categoría cuando, a nivel discursivo, encontramos alguna alusión a aquellas partes que conforman el ser humano, tanto si son mencionadas de manera separada como en conjunto. Se considerarán como subcategorías, como se expuso en la presentación previa, al cuerpo como:
 - D7.1 Cuerpo como categoría biológica y “hábitat” personal: En esta subcategoría se incluye toda expresión vinculada al cuerpo o partes del mismo que no queden incluidas en los otros dos constructos analíticos.
 - D7.2 Cuerpo como construcción estética: Se incluirá en esta subcategoría toda expresión vinculada o ligada a la belleza y/o fealdad de la corporalidad y de la imagen personal como construcción social.
 - D7.3 Cuerpo como gestante: Toda referencia que vincule el cuerpo a la gestación, el parto y el nacimiento, como cualquier otra expresión que esté vinculada a alguno de ellos, por ejemplo, los métodos anticonceptivos.

D8 Sexualidades

El presente Constructo analítico integra categorías fuertemente vinculadas a la temática de la sexualidad. El definirla como sexualidades posiciona a quienes pensamos estos constructos desde un lugar de diversidad, no existe una sino muchas sexualidades que se vivencian y se expresan de formas diferentes

D8.1 Género

Como definimos anteriormente, el género es la suma de valores, actitudes, papeles, prácticas o características culturales basadas en el sexo. Tal como ha existido de manera histórica, transculturalmente, y en las sociedades contemporáneas, el género refleja y perpetúa las relaciones particulares de poder entre el hombre y la mujer.

En relación al género, nos encontramos el concepto de identidad de género, el cual definimos anteriormente como el grado en que cada persona se identifica como masculina o femenina o alguna combinación de ambos. Comprendemos la identidad de género como un marco de referencia interno, que permite a los individuos organizar un autoconcepto y a comportarse socialmente en relación a la percepción de su propio sexo y género.

Otra definición de género es la de Joan Scott, que lo define como “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que se perciben entre los sexos; y es una manera primaria de significar las relaciones de poder” (1999, p.9).

La perspectiva de género es un modo de ver la realidad y las relaciones entre los varones y las mujeres. La concepción de género se encuentra vinculada a la construcción social de la masculinidad y la femineidad, por lo que la perspectiva de género implica entender que las personas aprenden a ser varones y mujeres a partir de la diferencia sexual.

A su vez, estas relaciones entre géneros están mediadas por cuestiones de poder, y la distribución de ese poder pone en desventaja a las mujeres por vivir en una sociedad patriarcal, lo que provoca situaciones de vulneración de derechos, violencia de género u otras desigualdades sociales.

Como ya mencionamos, la perspectiva de género hace alusión a relaciones de poder que suceden al interior de las sociedades, así como también a los procesos de reproducción y legitimación de un determinado sistema sexo-género, respecto al cual cada cultura construye la diferencia sexual, que actualmente se puede observar en la cultura patriarcal, que privilegia a los varones y somete a las mujeres.

En ESI, uno de los ejes plantea “reconocer la perspectiva de género”. Según Marina (2014), los pilares de este eje son considerar al género como una categoría relacional que abarca a las mujeres y a los varones, reconocer la diferencia sexual entre unas y otros, analizar las desigualdades entre hombres y mujeres, problematizar las concepciones rígidas sobre lo considerado exclusivamente masculino o exclusivamente femenino identificando prejuicios y estereotipos de género y las consecuencias negativas que provocan a mujeres y varones e incorporar el concepto de igualdad de género para abordar las desigualdades y hacer realidad la igualdad de todas las personas independientemente de su género.

D8.2 Diversidad

La diversidad ya fue referenciada en el marco teórico de esta investigación. Entre las menciones trabajadas, nombramos cuatro operaciones que Espina Prieto (2007) define como puntos de sustento de la ciencia clásica o ciencia normal, entre las cuales se encontraba la “reducción”, que consiste en anular la diversidad. Esta operación supone una forma de eliminar lo individual y singular para poder identificar leyes generales e identidades simples y cerradas.

De esta manera nace la noción de “normalidad”. Siguiendo algunos de los planteos de Briccola (2014), en Sexualidades, en el capítulo de Diversidad de la Sexualidad Humana, podemos afirmar que definir qué es la normalidad es una tarea que enfrenta diversas dificultades, especialmente por la interacción constante entre una reflexión aparentemente teórica, incluso filosófica, y las consideraciones que se apoyan en la biología, la psicología y la sociología. Además, es necesario tener en cuenta que la normalidad no deja de ser una construcción social y cultural y por tanto cambiante en el tiempo.

Entonces, ¿qué lugar hay para la diversidad en contextos que constantemente están intentando definir la normalidad? Uno de los enfoques mencionados en esta investigación, que actualmente se está intentando desarrollar en la actualidad, es el

de la educación sexual integral (ESI). Esta mirada se basa en la ciudadanía y los derechos humanos y propone la aceptación de la diversidad, la no discriminación y la no exclusión y, si bien permite y promueve la prevención e información científicas, éstas no pueden aislarse del enfoque de derechos y la perspectiva de género.

UNESCO (2014) dio especial importancia a la educación sexual con un enfoque integral y consideró que debe trascender lo reproductivo e incluir, conforme a la edad, contenidos relacionados con el placer, el erotismo y el disfrute de la sexualidad, insistiendo en prestar atención a la diversidad sexual.

La diversidad sexual es parte integral del desarrollo de la vida de las personas y contribuye al desenvolvimiento de la identidad y, por tanto, influye en las relaciones interpersonales. La diversidad sexual en su sentido más amplio abarca el modo en que cada ser humano piensa, siente, cree, actúa y vive su sexualidad. Esta concepción humana, lejos de entenderse como una dificultad, posibilita el enriquecimiento de la experiencia social.

Según Val Flores (2015) no es posible des-heterosexualizar la pedagogía enseñando “la diversidad” enseñándola como un factor ajeno y distinto a lo heterosexual. La diversidad debe ser entendida como un aparato discursivo nuevo, que rompa con esta dicotomía heterosexual-diversidad para pasar a un paradigma que realmente permita comprender lo que la diversidad supone.

En este sentido, rescataremos los pilares del eje de “respetar la diversidad” planteados por Marina (2014):

Rescatar el significado profundo de convivir en una sociedad plural y poner en valor la diversidad.

Cuestionar la “presunción de heterosexualidad”.

Respetar la identidad de género y la orientación sexual de todas las personas.

Rechazar la violencia y la estigmatización por orientación sexual e identidad de género ya que no puede haber silencio pedagógico frente a la discriminación de cualquier tipo.

Definiciones operativas:

- D8.1 Género: Suma de valores, actitudes, papeles, prácticas o características culturales basadas en el sexo que reflejan y perpetúan las relaciones

particulares de poder entre el hombre y la mujer. Se vincula todo lo relacionado a ser hombre y ser mujer.

- D8.2 Diversidad: Modo en que cada ser humano piensa, siente, cree, actúa y vive su sexualidad, que contribuye al desenvolvimiento de la identidad y, por tanto, influye en el desarrollo social y personal. Esta categoría abarca tanto a la diversidad de género como a la diversidad a la hora de hablar de orientación sexual.

En esta categoría no se consignarán aquellas expresiones referidas a luchas o movimientos emancipatorios o anti-discriminación vinculados a estas temáticas, que se reservan para la categoría “D1 Empoderamiento”.

D9 Transdisciplina

La transdisciplina en el actual trabajo ha sido comprendida como un eje transversal que permite analizar y reflexionar sobre diferentes temas que se abordarán, mencionándola tanto directa como indirectamente.

La complejidad de las temáticas a tratar y el actual entramado (cada vez más intrincado) de las ciencias contemporáneas, vuelve necesaria a la transdisciplina como paradigma y perspectiva epistemológica. Tal es el caso de la ESI, que en la Argentina es propuesta como un dispositivo que estará presente a lo largo del año y presente en todas las asignaturas.

Como mencionamos anteriormente en el apartado teórico de este trabajo, la transdisciplina implica no sólo la interacción entre diferentes disciplinas y el intercambio propio de esa interacción, sino también la trascendencia de las divisiones disciplinares, abordando así a los múltiples objetos de estudio de forma holística, reconociendo las limitaciones del saber científico.

Además, también mencionamos la actitud y la estrategia característica de la transdisciplinariedad, dos características que comparten la cosmovisión de necesitar apertura a lo desconocido y a conjugar distintos tipos de conocimientos y permitir y validar la articulación e intervención de diversos actores y actoras sociales.

La perspectiva de este trabajo remite a comprender que la transdisciplina es la manera más adecuada de estudiar e indagar sobre una realidad compleja e intrincada como lo es la sociedad actual, una forma de conocer librada de condicionamientos que nos dirijan en una dirección o en otra.

En la actualidad, la necesidad de nuevas modalidades de enseñanza que permitan transmitir formas transdisciplinarias de abordar distintas problemáticas y entender la realidad, ha permitido que la transdisciplina tenga lugar en los planes de estudio. Comprender la realidad desde este paradigma ayuda a docentes y estudiantes a ser conscientes de la complejidad del mundo que los rodea, y de cómo cada actor social se encuentra relacionado con el contexto y con los y las demás actores/as sociales, formando así un conjunto: un todo, cuya estructura se compone de esta red de interrelaciones.

En este trabajo, abordaremos la categoría de la transdisciplina, analizando cómo es que aparece en los discursos de estudiantes y docentes y se relaciona con las diferentes opiniones de los y las participantes de ambas etnografías virtuales, tanto al mencionarla explícitamente como al hacer alusión a ella de manera implícita en expresiones de construcción de conocimiento y de participación.

Definición operativa:

- D9 Transdisciplina: Esta categoría transversal se define como la perspectiva que permite trascender las divisiones disciplinares y abordar de manera holística e integral un objetivo, objeto de estudio o tarea, permitiendo acceder a la complejidad del mismo a través de los distintos aportes y las relaciones cruzadas entre los mismos a través de la participación y el aporte de ideas, sensaciones y sentimientos vinculados al objeto por conocer.

3.2.3.3 Familias y constructos analíticos de la dimensión interrelacional

A continuación, presentamos las familias y constructos analíticos interaccionales, que se comprenden en los siguientes apartados:

1. *i1 Proximidad interaccional: Íntimo, privado y público (3.1.2.3.3.1),*
2. *i2 Percepciones ideológicas: Visibilizar y ocultar (3.1.2.3.3.2),*
3. *i3 Estatus Interaccional: Participar, permanecer y abandonar (3.1.2.3.2.3).*

Proximidad Interaccional: Íntimo, Privado Y Público

i1.1 Íntimo

Íntimo, del latín *intimus*, es lo perteneciente o relativo a la intimidad. Este concepto hace referencia al lugar que un individuo reserva para un grupo acotado de personas, como su familia y amigos. Pese a que la intimidad no tiene límites precisos, puede decirse que allí ingresan todos los actos y los sentimientos que se desean mantener fuera del alcance del público. Lo íntimo se relaciona con la confianza y la cercanía. Por ese motivo, se comparten ciertas vivencias con personas “íntimas” que no se comparten con otras amistades (Porto y Merino, 2011)

La intimidad está especialmente protegida en nuestros días. Por eso, existen diversas legislaciones que la cuidan, se habla de que los y las ciudadanos/as tienen derecho al honor, a la propia imagen y a la intimidad.

Íntimo es un término que se utiliza en algunos países con otra acepción. En concreto, en Cuba se emplea para referirse a la compresa higiénica que las mujeres utilizan todos los meses para poder absorber lo que sería el flujo menstrual durante el llamado periodo. Íntimo, por último, es un adjetivo que se utiliza en referencia a distintos objetos que se utilizan en la sexualidad. El lubricante íntimo y el masajeador íntimo son dos ejemplos.

Según Valdés (2007), lo “íntimo” es el ámbito de los pensamientos de cada persona, de la formación de decisiones (“lo aún no expresado y que probablemente nunca lo será”) y de aquellas acciones cuya realización no requiere la intervención de terceros y tampoco los afecta (que incluiría las acciones autocentradas o de tipo fisiológico). Éste sería, por tanto, un ámbito interno o autorreferente y que, como tal, escaparía a la valoración moral. En el ámbito de la intimidad, según la interpretación aquí

propuesta, es donde el individuo ejerce plenamente su autonomía personal: es el reducto último de la personalidad, es allí "donde soy lo que soy" y puedo expresar libremente mis deseos. Thomas Hobbes (1957) mencionaba, hace ya muchos años: "los pensamientos íntimos de una persona discurren sobre todo tipo de cosas (sagradas, profanas, puras, obscenas, graves y triviales) sin vergüenza o censura". En este sentido, Hobbes parece excluir del ámbito de la intimidad la posibilidad de la vergüenza o la censura, sin embargo, es sabido que podemos también avergonzarnos de impulsos que son íntimos y no han sido compartidos en las relaciones interpersonales.

La intimidad también ha sido definida como un ámbito tan singular que sólo se puede apreciar porque está referido a nuestro mundo interno, y sólo puede existir en la medida en la que somos conscientes y comprendemos su sentido (Soria, 1989). Esta autora además explica que para que lo íntimo exista, es preciso que se mantenga "en la oscuridad", es decir, que no se desvele. La intimidad no es privada ni pública, pero siempre existe y debe ser respetada.

Blanco (2010) teorizó que en la sociedad moderna se ha mediatizado lo íntimo, produciendo así distintas consecuencias en la subjetividad. Al volver noticia cuestiones propias de la intimidad de las personas, no sólo estamos volviendo público algo íntimo, sino que también estamos otorgando a los y las demás un horizonte de significados y sentidos propios del intercambio posible en el ámbito privado. De esta manera, la mediatización de lo íntimo produciría una suerte de homogeneización, en donde los individuos son tomados por lo mediático y reciben los significados íntimos de otras personas que son compartidos públicamente, tomándolos como discursos de sentido propios. Un ejemplo de esto es el uso de pornografía. Esta industria audiovisual permite hacer públicos encuentros privados, que a su vez muestran aspectos íntimos de las personas (por ejemplo, el rol con el que se identifican en una relación sexual), que al ser consumida por las personas en su ámbito íntimo (por ejemplo, durante la masturbación) posibilitan formar nuevos horizontes de sentido, tomando estas actitudes y conductas aprendidas en la pornografía como propias.

i1.2 Privado:

Del latín “privatus”, privado es aquello que permanece o se ejecuta a vista de pocos, de manera familiar o doméstica y sin ninguna formalidad.

El ámbito de lo “privado” requiere necesariamente, a diferencia de lo íntimo, la presencia de por lo menos dos personas. Ernesto Valdés (2007), afirma que se trata del ámbito donde pueden imperar exclusivamente los deseos y preferencias individuales, como condición necesaria para el ejercicio de la libertad individual, conformando así (en palabras de Amartya Sen) la “esfera personal reconocida”.

Este ámbito es el propio de las relaciones interpersonales donde la selección de los participantes depende de la libre decisión de cada individuo. Lo privado hace referencia a estar privado de aspectos esenciales a una verdadera vida humana: estar privado de la realidad que proviene de ser visto y ser oído por los demás (Arendt, 2009).

Soria (1989), afirma que lo privado debería permanecer en el ámbito de la vida familiar y no cruzar la línea que lo separa de lo público, ya que si la cruzase, perdería su validez: el ocio entre un grupo de amigos, el descanso al llegar a casa o cualquier actividad de relevancia social que pudiera estar vertebrada por el amor o la amistad sería información inútil si se volviese pública.

La sexualidad era considerada un asunto privado, que sólo podía compartirse en con alguien con quien se tuviese la suficiente confianza (Louro, 2000). Sin embargo, en la sociedad postmoderna la sexualidad es un fetiche de las sociedades modernas (Gelpi, Pascoll & Egorov, 2019). La sexualidad misma y sus representaciones han alcanzado el ámbito público, pasando a ser mercantilizada en todos los sentidos posibles (Giddens, 1992).

Blanco (2010) argumentó que lo privado ha sufrido una modificación respecto a tiempos anteriores de la historia: ahora es administrado públicamente. Lo privado actualmente es colonizado por el capitalismo, siendo este ámbito un nuevo soporte ilusorio del capital y sus deseos. Blanco cita a Žižek mostrando como ejemplo al cine, en donde se entiende que la industria cinematográfica no aporta lo que desea el ser humano, sino más bien aporta qué es lo que tiene que desear. En otras palabras, lo privado ha sido modificado por las distintas industrias que sostienen al capitalismo, logrando así la homogeneización de la sociedad, sociedad que en lo privado ahora prefiere compartir los mismos gustos, las mismas conductas y actitudes. De esta

manera, surge la necesidad de intentar comprender el pensar, en sentir y el actuar de las personas globalizadas, donde el ámbito privado se vuelve desdibujado por el consumismo, aunque no por eso menos necesario para los procesos de subjetivación.

1.3 Público:

Del latín “públicus”, el término público es un adjetivo que hace referencia a aquello que resulta notorio, manifiesto, patente, sabido o visto por todos/as. Público también es aquello perteneciente a toda la sociedad o común del pueblo. Suele utilizarse como antónimo de privado.

Como parte de su seguimiento histórico, De Barbieri, (1991) indica que:

“el núcleo duro de la distinción entre lo público y lo privado parece encontrarse en la teoría del contrato social”. Público y privado son las esferas en que se divide la sociedad civil. En la primera, acontecen las actividades propias de la ciudadanía. La privada, en cambio, no es política por definición. A nivel generalizado, predomina la representación de “lo privado” como “ámbito doméstico, espacio físico de la vivienda, de sus alrededores y las relaciones parentales e íntimas que tienen lugar en él” (p. 110).

Mientras que por “lo público” predomina “todo aquello que transcurre fuera del hogar y las relaciones sociales no adscritas en función del parentesco, la conyugalidad y la amistad (De Barbieri, 1991).

Lo público se puede definir como el espacio de conocimiento y reflexión de la sociedad sobre sí misma y de las propuestas y acciones colectivas que tienden a mantener o alterar el estado de cosas vigente en la sociedad, o en sectores particulares de la misma. Se trata de un ámbito heterogéneo, donde es posible distinguir niveles diferentes” (págs. 120-121). Para el ámbito de lo privado, de Barbieri (De Barbieri, 1991) propone trascender la definición de lo privado: “como el locus de la subordinación, negador de las potencialidades de las mujeres que buscan alguna expresión de trascendencia individual o colectiva” (p. 108). Lo privado como cuestión o expresión de lo individual, se puede manifestar en los diferentes espacios: en la casa, en la calle, en los espectáculos”. Por ello, dentro de la corriente del feminismo la “esfera privada”: “se valoró el hacer de las mujeres como punto de partida para transformar las relaciones desiguales y jerárquicas”. En la “esfera pública”, “se

expresaron la protesta y los proyectos de cambio o más generales y globales de las relaciones entre los géneros” (p. 108).

La representación dominante de que el hogar es un lugar de descanso y de ocio, y no trabajo, quedó en entredicho: “Se observó que, por el contrario, el hogar es un lugar de actividades que requiere de tiempo y energía humana para el mantenimiento de la vida de sus integrantes” (p. 109). En cuanto a los roles de la mujer de madre, de organizadoras de la vida doméstica y familiar, de Barbieri (De Barbieri, 1991) los define como “poderes femeninos que las mujeres emplean para contrarrestar, resistir, oponerse al poder masculino. Y mientras las prácticas y las representaciones no cambien radicalmente, la subordinación de las mujeres sólo logrará transformaciones no sustantivas” (p. 130).

Lo público y lo privado son representaciones de la sociedad que han acompañado el desarrollo del capitalismo y el proceso más global de la modernidad. Con base en la dicotomía imaginaria se recrearon y organizaron los sistemas sociales y las formulaciones normativas, se definieron espacios de competencia para las actividades económicas, políticas y culturales.

Para Hanna Arendt (2009), lo público es aquello que puede ser apreciado y escuchado por todo el mundo y que forma la realidad, moldeando nuestras formas de interpretar el contexto. Es el propio mundo en cuanto es común a todos/as nosotros/as y diferenciado de nuestro lugar poseído privadamente en él.

El ámbito de lo público para Valdés (2007) se caracterizaría a partir de la idea de la libre accesibilidad de los comportamientos y decisiones de las personas en sociedad y englobaría “las cosas que pueden y deben ser vistas por cualquiera”. Además, agrega que cuando las personas desempeñan algún cargo dotado de autoridad político-jurídica, la publicidad de sus actos se convierte en un elemento esencial de todo estado de derecho.

Esto nos permite relacionar lo público con la noción de autoridad. Lo público implica la necesidad de que un tercero cumpla el rol de árbitro o de autoridad, lugar que supone la imposición del orden, indiferentemente de la posición subjetiva que cada persona tome respecto a esa ley, sea apoyándola, rebelándose, etc.

Además, Soria (1989) define lo público como el ámbito propio de la información y la comunicación, ámbito en donde priman las publicidades y los comerciales y en donde se conforman las comunidades y sus reglas de convivencia compartidas.

Según Blanco (2010), lo público también ha sido modificado en la sociedad contemporánea: se ha privatizado. El mercado ha tomado lo público para convertirlo a su gusto, convirtiéndose en hegemónica una visión desarrollista y liberal del mundo. El/la ciudadano/a del siglo XX se forma a partir de la circulación pública de discursos en radios, programas de televisión, películas, series, etc., instalándose así una única oferta de subjetivación y homogeneizando a la población a partir de ésta. Para este autor los medios funcionan hoy en día como “ágora-mercados”, que se configuran como la nueva versión de lo público, en donde se negocian los sentidos para la política y la vida social. Para el individuo globalizado, esta posición cultural de oferta identificatoria no es percibida ni cuestionada. Al contrario, se toma esta oferta de lo público como ideal, introyectándola hacia su ámbito íntimo.

En el actual trabajo, hemos operativizado las categorías íntimo, privado y público como modalidades de relacionarse dentro de los grupos humanos. Estas categorías han sido formadas para analizar y comprender las modalidades interaccionales de los y las participantes de las etnografías virtuales de adolescentes y de docentes. Nos interesa comprender cómo se juega lo íntimo, lo privado y lo público en relación a la sexualidad, a la ESI y, concretamente, al espacio conformado en la etnografía virtual desde una perspectiva interaccional.

Definiciones operativas:

Proximidad interaccional:

- I.1 Esta categoría hará referencia a los ámbitos o espacios de interacción en tanto impliquen mayor restricción o exposición de las propias vivencias, pensamientos y acciones.
 - I.1.1 Íntimo: Nos referiremos a lo **íntimo** cuando podamos suponer impulsos, deseos, fantasías, afectos no explicitados, vivencias placenteras o experiencias traumáticas que cada sujeto/a guarda para sí y excepcionalmente compartidas. Incluimos en esta categoría comentarios con una alta carga afectiva y expresiones que no tengan contenido discursivo, pero si denoten un impacto personal.
 - I.1.2 Privado: Lo **privado** como categoría nos remitirá a aquello que se encuentra dentro de la esfera de las interrelaciones personales más

cercanas (familiares, amigos). Incluiremos aquí aquellas interpelaciones a uno/a mismo/a, ya que al compartirlas en el debate se transforman en algo privado. Se incluyen aquellas interacciones en las cuales hay contacto personal entre participantes, así como también aquellas conversaciones que exceden la realización de la tarea o consigna propuesta por el administrador.

- I.1.3 Público: La categoría denominada “**público**” hace referencia a relaciones con numerosas personas que por alguna circunstancia comparten espacios comunes (escuelas, comunidades religiosas, redes sociales abiertas, colectivos provinciales y nacionales, etc.). En esta categoría incluimos explicitación de normas y reglas, discurso impersonal e intelectualizado, interacciones del administrador (siempre que no supongan o continúen una interacción privada con otros participantes),

Percepciones Ideológicas: Visibilizar Y Ocultar

i2 Visibilizar y Ocultar

En el trabajo de Cárdenas (2012) se estudiaron los conceptos de visibilización y de ocultación aplicados a los modos de representación ideológica de la juventud chilena. Esta investigación muestra cómo tanto la visibilización como la invisibilización (ocultación) históricas pueden influenciar la manera de comprender el mundo de las personas que no han vivido el pasado y que sólo saben de él gracias a los discursos que exponen y encubren distintos sucesos ocurridos. Cárdenas utiliza el término visibilización para referirse a aquellas imágenes o discursos que son exhibidos públicamente, enfocando así la atención de los y las consumidores/as de las redes sociales, mientras que la expresión “ocultar” es utilizada para mencionar aquellos discursos que no son reproducidos o bien que son negados o minimizados públicamente.

Ambos procesos contrapuestos son producto de una previa selección de la información y una manipulación intencional de la misma. El resultado de estos fenómenos es la imposibilidad de acceder a toda la información, ya que públicamente sólo es accesible una porción, que simboliza una porción de la realidad adulterada y artificial. Este punto de vista funciona a modo de recordatorio, evitando que olvidemos

que toda opinión pública es un recorte subjetivo de la realidad y no representa a la totalidad de la misma.

Sin embargo, tanto la visibilización como la ocultación pueden producirse sin ser premeditadas e intencionales. Los procesos de naturalización funcionan como tarea en segundo plano en la mente de las personas, permitiendo el acceso diferencial a la información del entorno. Es una especie de “filtro”, que regula la realidad a la cual accedemos a través de nuestros sentidos, focalizando la atención en algunos aspectos de la misma y simplemente dejando pasar otros.

Ghiso & Otavo (2010) estudiaron la naturalización de la violencia y la intimidación entre escolares, analizando la configuración y dinámica a través de las cuáles sucedía y se mantenía en el tiempo. Concluyeron que la naturalización produce la acotación de la atención y la cancelación de las alertas que normalmente sucederían ante ciertos sucesos. Además, la mediación para los conflictos que están naturalizados deja de ser eficaz y aquellas opiniones que entran en conflicto con lo naturalizado son minimizadas. En el caso de Ghiso & Otavo, se observó cómo la muestra se había acostumbrado a soportar la intimidación, el maltrato y el acoso ejercido por los individuos más poderosos a través de frases como “¿qué le has hecho para que te pegara?”. Los autores coinciden en que estas características no son sólo propias del ámbito escolar, sino de la sociedad contemporánea. Aún más, la invisibilización y el silencio frente a situaciones de agresión y violencia no sólo no resuelve el problema, sino que lo intensifica y perpetúa, modificando la forma de interpretar la realidad de los y las estudiantes, quienes, al igual que los y las educadores/as que mantienen esta actitud, dejan de tener la posibilidad de reconocer la intimidación y la amenaza como un modo violento de relacionarse.

Desgraciadamente, la violencia dentro del ámbito de la educación no es la única violencia naturalizada en la sociedad actual. La violencia contra la mujer ha sido y sigue siendo naturalizada, más aún en sus modalidades más difíciles de observar a simple vista (por ejemplo, la violencia simbólica a través de estereotipos de género). La violencia contra la mujer se naturaliza a través de acciones y narrativas que reproducen, recrean, transmiten y materializan estereotipos que luego son actuados y normalizados, invisibilizando y marginando a quienes no entran dentro de estos parámetros de normalidad. Estas formas de naturalización son automáticas y el esfuerzo intencional se da cuando se intenta romper estos moldes, no al crearlos.

Existen relaciones de dominación que se han mantenido vigentes históricamente y han subordinado a la mujer al poder atribuido al hombre en diferentes ámbitos de la

vida, provocando en las personas la naturalización de roles específicos tanto para hombres como para mujeres. Esto es consecuencia del carácter tradicional de la cultura machista que fue impuesta en distintos momentos y lugares de la historia humana, asignando el estatus de “normal” a ciertas costumbres y creencias (propias del patriarcado) que dejarán en condición de “anormal” a muchas otras costumbres y creencias distintas (Rivera & Morera, 2017).

Otros aspectos naturalizados en la población son los relacionados a la religión. Por ejemplo, un estudio investigó sobre cómo la religión católica considera ciertas creencias de indígenas como expresiones de brujería, espiritismo y (paradójicamente) ocultismo (Aino, 2018). Se concluyó que estas consideraciones permiten observar claramente los procesos de la colonialidad de la religión, evidenciando la negación de la alteridad religiosa (que debe tener las características del cristianismo para ser reconocida como tal) y la clasificación de las manifestaciones ajenas al catolicismo como diabólicas y opuestas a lo bueno. Estos posicionamientos religiosos tan rígidos producen la naturalización de ciertos preceptos religiosos y la invisibilización u ocultación de otros. Como consecuencia, la visión cristianocéntrica se perpetúa y se instaura como pilar de identidad para gran cantidad de personas.

Citro (2006) estudió sobre las tácticas de invisibilización y las estrategias de resistencia de los mocovíes en el contexto postcolonial (pueblo nativo de Santa Fe, Argentina). La autora hipotetiza que las prácticas de invisibilización de la propia identidad de este pueblo no se trataba de consecuencias de las políticas de dominación colonial y postcolonial, sino que eran tácticas ensayadas por los mocovíes para redireccionar situaciones de dominación y hegemonía. La usurpación de tierras, el ocultamiento de la identidad étnica y la pérdida de su propia lengua son males que los mocovíes tuvieron que sufrir como consecuencia de los procesos coloniales y postcoloniales. Es evidente en los casos de comunidades nativas el silenciamiento que sufren por parte de los medios hegemónicos, así como también la marginación por las políticas públicas. La dominación de la “gente blanca” (en palabras de los y las mocovíes) ha resultado en la actitud de querer “enterrar” las propias palabras y “escondarse”. La invisibilización del pueblo mocoví por parte de los mocovíes fue producto de la tendencia histórica de las políticas hegemónicas por suprimir y desdeñar el componente nativo. Por ejemplo, en muchas ocasiones las historias de Santa Fe eran presentadas como luchas de la civilización (inmigrantes europeos) contra la “violencia” nativa, que fue “extinguida”. Cabe preguntarse: ¿cuáles son las consecuencias psicológicas de un grupo de personas que es

violentado, oprimido y excluido de esta manera? Las nuevas éticas, morales e identitarias que impusieron tanto la evangelización como la inmigración en sí misma produjeron en los y las nativos/as la necesidad imperiosa de desaparecer del mapa. Sea cual sea el motivo interno de esta consecuencia, no es posible negar que la invisibilización cumplió su cometido. Es más, no sólo cumplió su cometido por parte de los y las perpetradores/as, sino también por parte de sus víctimas, pudiendo así argumentar que las prácticas de este tipo pueden influir en el contexto al que se refieren.

En esta categoría propia de la dimensión de análisis relacional, nos enfocaremos en comprender cuáles interacciones entre adolescentes y docentes significan acciones implícitas de visibilización y/u ocultación. Con este fin, nos servimos de la naturalización como concepto base para tener en cuenta aquellos preconceptos y filtros tanto intencionales como automáticos que se colocan frente a la hora de opinar sobre la realidad.

Definiciones operativas:

Percepciones ideológicas:

- 1.2 En la presente categoría de interacción se considerarán todas aquellas conductas explícitas o implícitas que busquen exponer u encubrir aquellas ideologías propias de grupos o sectores sociales. Se hará referencia aquí solamente a acciones que expresen ideas compartidas, no individuales (reservadas a la categoría de íntimo, privado y público). La visión sobre qué es visibilizar y qué es ocultar es claramente subjetiva desde la perspectiva del autor, ya que valorar cuáles son las ideas o pensamientos que suponen una crítica y cuáles no es un proceso que depende de la manera en la cual el investigador interpreta la realidad.
 - 1.2.1 Visibilizar: Aquellas acciones que tengan como fin exponer, plasmar o representar verbalmente opiniones sobre temáticas en debate. Se incluyen las interacciones que tienen como objetivo poner de manifiesto situaciones que son o están siendo naturalizadas.
 - 1.2.2 Ocultar: Cualquier acción tendiente a minimizar o invisibilizar alguna opinión propia o ajena, una temática o un aspecto de la realidad.

Estatus Etnográfico: Participar, Permanecer Y Abandonar

En este trabajo conformamos categorías tanto para las acciones de permanencia y participación en el grupo de WhatsApp, como también para quienes abandonaron el grupo, habiendo participado o no con anterioridad. Se optó por denominarlo “estatus etnográfico” porque implicaba una posición dentro del grupo total de miembros de la etnografía virtual y, desde dicho estatus o posición y desde dicho lugar en el grupo de WhatsApp, era posible pensar su rol y sus aportes.

Participación es un término cuyo origen etimológico deriva del latín “Participatio” el cual está formado por el prefijo “Pars o Parti” que significa “Parte o Porción”, el verbo “Capere” que es “Tomar o Agarrar” y por último el sufijo “Tio” que corresponde a (acción y efecto), lo que lleva a interpretar a la participación como la acción y efecto de tomar parte en algo, o de hacer partícipe a alguien más sobre algo, lo que quiere decir, noticiar o informar acerca de algún suceso (Porto y Merino, 2010).

Según Díaz Bordenave (1982) la participación es una necesidad y un derecho de las personas. En este sentido, Burin, Karl y Levin (1998) afirman que toda persona debería poseer la capacidad de actuar y poder tomar decisiones sobre su vida, entendiendo que participar es ejercer el poder de tomar decisiones, actuar y transformar la realidad.

La participación de las personas en decisiones cruciales para su vida cotidiana supone también el reconocimiento de las necesidades asociadas a esa condición, proceso que necesita además de la valoración de la cultura y de uno mismo como portador potencial de las fuerzas para transformar la sociedad. Los seres humanos debemos sentirnos capaces de modificar la realidad para motivarnos a participar sobre la misma, desarrollando así niveles óptimos de responsabilidad, conciencia y libertad (Robirosa, Cardarelli & Lapalma, 1990). Desde esta perspectiva, participar significa tomar parte de algo con otros, significa repartir o entrar activamente en la distribución (de responsabilidades, compromisos). En otras palabras, participar también representa comprometerse con una actividad.

Salir es un verbo con origen etimológico latino, bajo denominación «salīre» que quiere decir saltar o brotar, de la misma acepción. Sin embargo, su definición se relaciona con pasar de un lugar cerrado o limitado a otro exterior o pasar a estar fuera de un espacio delimitado. Las personas que decidieron abandonar el grupo de WhatsApp sea por el motivo que sea, decidieron no ser más parte de esta actividad, no poder participar ni observar.

Aquellas personas que decidieron **salir**, abandonaron el grupo de WhatsApp. Si prestamos atención a esta palabra (“abandonar”), podemos observar que hace alusión a dejar algo o a alguien, alejarse o descuidarlo (Porto y Merino, 2015).

Quienes abandonaron el grupo de WhatsApp (independientemente de su justificación) han decidido que no participar ni tener acceso a la información que se manejaría en esta actividad sería la mejor opción, alejándose de los y las demás participantes, así como también de la posibilidad de leer y escuchar sus testimonios, compartir vivencias propias y ajenas e intercambiar opiniones sobre nada más y nada menos que educación sexual integral, temática de suma importancia y

En cuanto a los y las **espectadores/as**, podemos definir su actividad como “observación no participante”: se han limitado a observar sin emitir comentario, pero tampoco retirándose de la actividad.

La observación proviene del latín observatio: acción y efecto de observar, cuyo significado es “examinar con atención o advertir”. Esta actividad es realizada por las personas para detectar y asimilar información (Porto & Merino, 2009).

En la investigación científica, la observación es una técnica de recogida de la información que consiste en examinar, acumular e interpretar las actuaciones, comportamientos y hechos de personas, animales u objetos, tal y como las realizan habitualmente. En este proceso se busca contemplar en forma cuidadosa y sistemática cómo se desarrollan dichas características en un contexto determinado, sin intervenir sobre ellas o manipularlas (Porto & Merino, 2009)

No encontramos literatura científica que defina estas categorías de manera específica.

Sin embargo, observamos que estas categorías (participar, salir, permanecer) se encuentran relacionadas con las categorías de visibilizar y ocultar y también con la categoría de íntimo, privado y público. Podemos pensar que las decisiones de abandonar el grupo de WhatsApp están relacionadas e influenciadas por las resistencias sociales en torno a la educación sexual integral, que funcionan invisibilizando los contenidos de ESI y generan una disminución de la participación de actores/as sociales en aquellos dispositivos que se encargan de abrir espacios de debate en torno a esta temática, como lo es la etnografía virtual del presente estudio.

También la permanencia sin participación puede expresar interés por la temática, pero temor a hacer públicos aspectos de lo privado o de lo íntimo que puedan generar pudor o vergüenza. Participar en la etnografía virtual implica exponerse, visibilizarse,

hacerse público. Las diferentes participaciones, tanto de docentes como adolescentes, muestran una actitud activa y comprometida con la ESI, haciendo uso del espacio ofrecido por la etnografía para visibilizar y prestar la atención que este tema merece, utilizando el lenguaje y los elementos multimediales como vehículo para el intercambio de opiniones, creencias, vivencias, información relevante, sentimientos y emociones, etc.

Definiciones operativas:

Estatus etnográfico:

- I.3 Esta categoría amplia permite contener acciones que no hayan sido consideradas en las dos categorías previas y poner además de manifiesto los tres posicionamientos básicos sostenidos por los y las adolescentes y los y las docentes durante la etnografía virtual.
 - I.3.1 Participar: En esta subcategoría se incluyen todas aquellas manifestaciones de acciones activas explícitas o implícitas que denoten interés en ser parte visible de la etnografía virtual.
 - I.3.2 Permanecer: Esta categoría comprende aquellas acciones que implican la presencia pero no la intervención directa sobre el debate o la consigna propuesta, incluyendo así: no participar de las presentaciones, eliminar mensajes, ver mensajes y no contestarlos. Se trata de alguien que aparece como miembro del WhatsApp pero no tiene ningún tipo de interacción en el grupo.
 - I.3.3 Abandonar: Toda aquella acción o conjunto de acciones que lleven a abandonar o salir del grupo de WhatsApp.

3.2.3.4 Familias y constructos analíticos de la dimensión multimedial

A continuación, presentamos las familias y constructos analíticos multimediales, que se comprenden en los siguientes apartados:

1. *M1 Emojis (3.1.2.3.4.1),*

2. *M2 Memes (3.1.2.3.4.2),*
3. *M3 Enlaces y noticias (3.1.2.3.4.3),*

M1 Emojis

Dentro de esta dimensión de análisis, encontramos el uso de los emoticonos o “emojis”. Los emojis son dibujos pequeños que representan distintos símbolos y expresiones, variando en sus diseños y colores (Luque, 2018). “Emoji” proviene del japonés: E (imagen) sumado a moji (carácter). Si bien éstos aparecieron en la historia como una serie de expresiones posibles reuniendo un conjunto de caracteres (como por ejemplo “:D”), en la presente investigación nos referiremos a los emoticonos de segunda generación, también llamados “emoticonos figurativos estáticos” (Calero Vaquera, 2014). Estos emojis ya no están formados por caracteres, sino que consisten en pequeñas imágenes prediseñadas que pueden insertarse desde aplicaciones de mensajería instantánea de manera fácil y rápida, como es el caso de WhatsApp.

Cantamutto & Vela Delfa (2019) analizaron cuáles son los emojis más frecuentes en las interacciones por WhatsApp, comparando dos variedades del lenguaje castellano (Argentina y España). Concluyeron que los emojis no eran utilizados de manera diferente en ambos países, por lo que podría entenderse que el emoticon es una forma de representar aspectos del lenguaje bastante consensuada y compartida, indiferentemente del contexto. Además, estos investigadores encontraron que existe una tendencia a utilizar más frecuentemente aquellos emojis que transmiten emociones positivas y que no comprenden en sí mismos un posible conflicto comunicativo. El uso consensuado de emoticonos permite una interpretación común, evitando de esta manera la polisemia.

En esta línea de investigación, Luque (2018), encontró que el 100% de los estudiantes de la muestra estudiada manifestaron preferir comunicar sus emociones a través del uso de emojis. Existen numerosas investigaciones y miradas distintas sobre el consenso existente respecto al uso que se da a los emoticonos. Tirira (2013) afirma que la utilización de los mismos suele estar sujeta a las necesidades, intereses y gustos de los/as interlocutores/as, y que no se trata de aspectos comunicacionales unívocos. Sin embargo, existen otras posturas respecto a la universalidad del uso de emojis, como la de Parrilla (2007), quien afirma que dentro del lenguaje digital (e inmediato) son necesarias simbologías universales a la hora de expresar emociones.

Sin embargo, la expresión de emociones no es la única función que cumple un emoticon. Dresner & Herring (2010) estudiaron la función pragmática de los emojis, concluyendo que no siempre se utilizan para expresar emociones, sino que también pueden simbolizar ironía o alguna otra manifestación no ligada a emociones y/o sentimientos. Estos autores explican la función pragmática argumentando que el uso de emojis puede favorecer la correcta comprensión del enunciado que acompaña, sea cual sea el significado del mismo, fenómeno mencionado como “fuerza ilocutiva”.

Los emoticonos son, entonces, una manera eficiente de referirse a una expresión sin necesariamente mencionarla explícitamente en el discurso. De esta manera, el uso que cada persona da a los emojis suele traer aparejados ciertos pensamientos o atribuciones sobre la realidad implícitos. Luque (2018) referenció que los emoticonos son más frecuentemente utilizados por mujeres que por hombres. Este fenómeno se ha intentado explicar a través de diferentes hipótesis. Por ejemplo, Nishimura (2015) y Komrsková (2015) argumentaron que se debería a que las mujeres serían más propensas a expresar emociones, mientras que Witmer & Katzman (1997) atribuyen la disparidad a la “mayor percepción y sentido estético de las mujeres”. Esto permitiría pensar que los estereotipos de género suelen influenciar el uso de los emojis así como cualquier otra forma de comunicación.

Si bien el presente estudio no pretende avanzar en el campo de la investigación lingüístico-semántica sobre el empleo de emojis, consideramos que las significaciones de estos símbolos suponen un aporte enriquecedor y significativo a la hora de realizar el análisis multimedial, ya que, como reseñamos anteriormente, los emojis no son únicamente un dibujo fácilmente insertable en el discurso, sino que además influyen en el sentido de la frase que acompañan, así como también pueden ser una vía de expresión de estereotipos de género.

Este trabajo asigna una categoría general para consignar el uso de emojis dentro de la etnografía virtual, tanto de adolescentes como docentes. Además, cada emoticón tendrá su categoría particular, cuyo análisis nos permitió calcular las frecuencias de aparición, indagar cuáles son las ideas y expresiones que suelen acompañar o apoyar y comprender el significado del discurso de los y las participantes de manera precisa.

M2 Enlaces/Noticias

Otra forma de uso de la multimedia en la aplicación WhatsApp es el envío de enlaces y noticias. Torres & Amundarain (2018) encontraron que las aplicaciones de mensajería instantánea (como WhatsApp) se han transformado en una fuente novedosa y rápida de información periodística, constituyéndose como el canal más eficaz y preferido por los/as consumidores/as a la hora de enviar y recibir noticias periodísticas.

La utilización de noticias periodísticas en conversaciones virtuales vía WhatsApp no es un fenómeno estudiado en el contexto local, por lo cual decidimos explorar este ámbito, comprendiendo las limitaciones que supone el campo y el escaso conocimiento respecto al tema.

Los y las docentes mostraron una mayor utilización de enlaces vinculados a páginas externas en comparación a la etnografía de adolescentes. El análisis de la categoría multimedial permitió analizar cuál es la intención de los y las docentes al utilizarlos, así como también cuál es la información que fue compartida a través de este medio. Consignamos una categoría general para distinguir el uso de enlaces (insertar nombre, número).

M3 Memes

Los memes son imágenes que normalmente van acompañadas de un texto humorístico que puede o no tener relación directa con la imagen (Rowan, 2015). Estos símbolos surgieron en plataformas de intercambio de imágenes como "4chan.com", en donde suelen estar premiadas la rapidez de las respuestas y el ingenio utilizado en la elaboración de las mismas.

Imágenes de la serie "los Simpsons" son muy utilizadas a la hora de crear memes. Esta serie es ampliamente conocida y además posee diversas escenas de humor que permiten extrapolarse a la elaboración de un meme, ya que contienen frases que pueden ser utilizadas en distintas ocasiones de la vida cotidiana para realizar un chiste o una broma.

Sin embargo, otros memes fueron creados a partir de imágenes poco conocidas. En estos casos, la construcción del significado del meme se define durante su utilización y a medida que se comparte con las demás personas (Rowan, 2015).

Existe evidencia que analiza los memes comunicacionalmente, considerándolos “textos digitales” (Salazar, 2019). Este estudio demostró que la circulación de los memes se potencia gracias a las características sociotécnicas de las plataformas virtuales como Facebook o Twitter, tanto respecto a la velocidad como al alcance. La redistribución de un meme supone una acción simple para los/as usuarios/as y permiten que la información compartida sea visualizada por una gran cantidad de personas. Además, el meme puede ser analizado en términos de unidades de sentido, característica que muestra que (como todo texto digital) se tratan de reflejos subjetivos del mundo: enunciaciones que proyectan una manera específica de interpretar la realidad.

Entonces, queda claro que la importancia del meme no es el contenido original del fenómeno, sino el mensaje que transmite valiéndose del contenido original como marco de soporte (Martínez-Pais Maesso, 2018). Según este autor, la intencionalidad a la hora de crear un meme logra su cometido a través de la transmisión masiva de la imagen. En otras palabras, la naturaleza de un meme es comunicacional, en tanto que su función vehiculiza un mensaje y provoca una reacción en el receptor.

Doncel (2016) investigó sobre las ambivalencias dentro del humor a través de memes enviados por WhatsApp, analizadas desde la perspectiva de género. Los resultados sugieren que detrás de la utilización de memes se esconde algo más que el humor: se pueden identificar sesgos de género que suelen ser mantenidos por la cultura, orientados indistintamente a mujeres como a hombres.

En Ecuador se investigó sobre cómo influye el consumo de memes políticos en las decisiones electorales de jóvenes universitarios, haciendo hincapié en las ilustraciones jocosas que circularon durante las campañas para elecciones seccionales del 2019 (Sarmiento Durán & Serrano Figueroa, 2020). Las autoras concluyeron que si bien el meme político no influye directamente en el voto de los y las estudiantes universitarios/as, tienen incidencia, generando duda y causando distanciamiento de la participación política.

Lisbona Guillén & Rodríguez Balam (2018) estudiaron cómo los memes cumplen la función de perpetuar ciertos estereotipos negativos hacia grupos humanos caracterizados por su condición de inmigrantes en México. Los autores concluyeron que los estereotipos son revividos en ocasiones en los medios de comunicación,

como actualmente sucede con la creación de memes. El meme contiene cierta “fuerza comunicativa”, que es producto de la economía de lenguaje propia de transmitir información de esta manera. Los memes pueden ser entendidos como imágenes simplificadas con la capacidad de representar de manera estereotipada la realidad, acompañados de discursos (aunque breves) que se expanden a través del internet. Los contenidos que transmiten estas imágenes no suelen reflexionarse y, además, tampoco es posible identificar quién ha creado el mismo, de manera que los prejuicios y sesgos cognitivos que transmiten son comprendidos como saberes culturales. De esta manera, las nuevas formas de comunicación que comparten esta característica con los memes, son modalidades comunicacionales que convierten en anónimos a difusores y receptores de mensajes, haciendo posible la perpetuación de prejuicios entre las personas.

Julieta Pestarino y Greta Winckler (2018), del Área de Antropología Visual de la UBA (Argentina), estudiaron la circulación y proliferación de memes surgidos del debate presidencial televisivo de noviembre de 2015 en Argentina. A través de la etnografía virtual y la Antropología visual, concluyeron que la circulación de memes alimenta a cadenas de montaje mediáticas capitalistas como también a economías audiovisuales alternativas, permitiendo no sólo que la viralidad tenga fines progresistas, sino también proclamen el odio y el spam. La masividad del meme se transforma así en un campo de batalla para agendas comerciales y nacionales.

Estas categorías, propias del análisis multimedial, fueron operativizadas de la siguiente manera:

- **Emoji:** Dibujos pequeños que representan distintos símbolos y expresiones y son fácilmente insertables en el discurso.
- **Enlace/noticia:** Hipervínculo asociado a una página web que contiene una noticia, artículo o video.
- **Memes:** Imágenes acompañadas de texto que transmiten información explícita y que suponen una forma de visualizar e interpretar la realidad.

Destacamos como significativo que las categorías del análisis multimedial tienen una significación propia, pero también pueden utilizarse para resignificar otras categorías que aparecen en el análisis discursivo. Por ejemplo: decir “estoy totalmente de acuerdo con vos” e incorporar un meme en donde el/la sujeto/a ríe estrepitosamente puede estar significando sarcasmo o ironía y, por tanto, dicha afirmación es opuesta a lo que discursivamente podría inferirse.

En este sentido y aunque excede los análisis del presente trabajo, las categorías multimediales pueden funcionar como un lenguaje analógico, sirviendo para reafirmar una idea (noticia periodística que corrobora o va en la misma dirección de lo dicho), para modificar el sentido de la misma (en tanto puede implicar una idea que esconde otra o con un doble sentido) y, finalmente, para refutar una idea enunciada, descalificándola o simplemente incorporando un multimedio que implique sarcasmo.

Por lo expuesto, es que a las categorías del análisis multimedial las subcategorizaremos en:

- M1 Emojis:
 - M1.1 afirmativos o confirmatorios de las ideas que acompañan.
 - M1.2 modificadores de las ideas que acompañan.
 - M1.3 negadores o descalificadores de las ideas que acompañan.
- M2 Memes:
 - M2.1 afirmativos o confirmatorios de las ideas que acompañan.
 - M2.2 modificadores de las ideas que acompañan.
 - M2.3 negadores o descalificadores de las ideas que acompañan.
- M3 Enlaces/noticias:
 - M3.1 afirmativos o confirmatorios de las ideas que acompañan.
 - M3.2 modificadores de las ideas que acompañan.
 - M3.3 negadores o descalificadores de las ideas que acompañan.

Es necesario destacar que la interpretación del sentido de algunos emojis (que a veces no están claramente definidos por la gráfica misma del emoji), puede pensarse en relación a otras intervenciones previas o posteriores del mismo/a sujeto/a que aporta el emoji, ya que estas intervenciones contribuyen a comprender el emoji dentro el contexto de la idea que acompaña y, desde ese lugar, pensar en qué implicó colocar ese emoji en relación a la misma.

Además, existe la posibilidad de analizar discursivamente o internacionalmente los enlaces aportados y el contenido de los mismos, sin embargo, a los fines de acotar el trabajo, se dispone a dejar esta posibilidad abierta para futuros trabajos o investigaciones. En cuanto a la codificación en Atlas Ti v8 de estos enlaces, se consignó un código general que representa el tema que trata cada uno de ellos. No se codificó el contenido desglosado de los mismos, ya que este análisis afectaría al resto del análisis general, incorporando palabras de terceros que no están dentro del grupo de WhatsApp.

Esto abre la pregunta: ¿en qué medida, si la idea está explicitada y es leída por los participantes de la etnografía virtual, es un error dejarlo fuera de un análisis más exhaustivo? Pero, por otro lado, es necesario destacar que el contenido de los enlaces compartidos no está dicho por un miembro específico, sino que es traído como un aporte adicional. (En el presente trabajo se opta por considerar los aportes como una línea discursiva, tiene categoría, pero dejamos como pregunta si este análisis no resulta insuficiente).

3.2.3.5 Síntesis de constructos analíticos discursivos, interaccionales y multimediales elegidos

En este apartado se presenta una síntesis sobre aquellas familias y constructos analíticos consignados dentro de cada ámbito (discursivo, interaccional y multimedial):

Cuadro 4: Síntesis de constructos analíticos consignados dentro de la dimensión discursiva. Fuente: elaboración propia.

DIMENSIÓN	FAMILIA	CONSTRUCTO ANALÍTICO
	D1 Empoderamiento:	D1.1.1 Mujeres Apoyo: D1.1.2. Mujeres Crítica: D1.2.1. Docentes Apoyo: D1.2.2. Docentes Crítica D1.3.1. Adolescente Apoyo: D1. 3.2. adolescente Crítica
	D2 Poderosos	D2.1.1. Sistema cisheteropatriarcal Apoyo: D2.1.2. Sistema cisheteropatriarcal Crítica D2.2.1. Estado Apoyo D2.2.2. Estado Crítica

Dimensión discursiva		D2.3.1. Iglesia Apoyo D2.3.2. Iglesia Crítica D2.4.1. Familia Apoyo D2.4.2. Familia Crítica D2.5.1. Medios de comunicación y TICs Apoyo D2.5.2. Medios de comunicación y TICs Crítica
	D3 ESI:	D3.1 ESI descalificada D3.2 ESI idealizada D3.3 ESI como herramienta
	D4 Violencia sexual y abuso sexual	
	D5 Aborto:	D5.1 Opiniones a favor de la legalización aborto. D5.2 Opiniones en contra de la legalización aborto.
	D6 Sentires	D6.1 Afectividad D6.2 Autoestima D6.3 Satisfacción Vital
	D7 Cuerpo	D7.1 Cuerpo como categoría biológica y “hábitat” personal. D7.2 Cuerpo como construcción estética. D7.3 Cuerpo como embarazo
	D8 Sexualidades	D8.1 Género D8.2 Diversidad
	D9 Transdisciplina	

Cuadro 5: Síntesis de constructos analíticos consignados dentro de la dimensión interrelacional. Fuente: elaboración propia.

DIMENSIÓN	FAMILIA	CONSTRUCTO ANALÍTICO
Dimensión interrelacional	I.1 Proximidad interaccional	I.1.1 Íntimo I.1.2 Privado I.1.3 Público
	I.2 Percepciones ideológicas	I.2.1 Visibilizar I.2.2 Ocultar
	I.3 Estatus etnográfico	I.3.1 Participar I.3.2 Permanecer I.3.3 Abandonar

Cuadro 6: Síntesis de constructos analíticos consignados dentro de la dimensión multimedial. Fuente: elaboración propia.

DIMENSIÓN	FAMILIA	CONSTRUCTO ANALÍTICO
Dimensión multimedial	M1 Emojis	M1.1 afirmativos o confirmatorios de las ideas que acompañan. M1.2 modificadores de las ideas que acompañan. M1.3 negadores o descalificadores de las ideas que acompañan.
	M2 Memes	M2.1 afirmativos o confirmatorios de las ideas que acompañan. M2.2 modificadores de las ideas que acompañan. M2.3 negadores o descalificadores de las ideas que acompañan.
	M3 Enlaces y noticias	M3.1 afirmativos o confirmatorios de las ideas que acompañan. M3.2 modificadores de las ideas que acompañan. M3.3 negadores o descalificadores de las ideas que acompañan.

3.2.4 Análisis de Constructos Analíticos

Considerando la complejidad, tanto en su sentido epistémico, pero particularmente en lo que implica para el análisis de la etnografía virtual, un mismo párrafo puede ser utilizado para distintas categorías, es decir, que dicho párrafo total o parcialmente, puede ser analizado desde las distintas dimensiones consideradas o dentro de una misma dimensión, poder ser referenciado o leído para distintos “constructos analíticos”.

Presentamos así un término que deseamos proponer en reemplazo de la idea de “categoría”, ya que nuestra propuesta de análisis etnográfico virtual supera la mirada categorial al incluir elementos que no pueden comprenderse en este concepto, por ejemplo, los memes, los emojis, los enlaces, que tienen sentido y significado, pero no son categorías (dimensión multimedial), y también los análisis que se infieren de las interacciones entre los y las miembros de la etnografía virtual (dimensión interaccional).

Las diferentes dimensiones analizadas y el hecho de que la dimensión interaccional permite el análisis o mirada de un mismo párrafo para observar diferentes interacciones que resulten útiles para el coordinador es que este punto resulta importante a ser considerado a la hora de trabajar con la presente propuesta metodológica de la etnografía virtual aplicada en el WhatsApp.

A diferencia de las categorías discursivas que se manejan tradicionalmente como metodologías de análisis y que tenían como requisito la exclusión de ciertas intervenciones respecto a otros posibles lugares, la propuesta de los constructos analíticos permite volver sobre una misma expresión desde distintas miradas, posibilitando análisis simultáneos y encontrando co-ocurrencias similares pero vistas desde las diferentes dimensiones de análisis que se han escogido para el presente trabajo.

“Como comentábamos anteriormente, parte del trabajo de análisis implica la reducción de los datos, pasar de los datos brutos originales a unidades significativas más manejables. Esto lo podemos hacer mediante la creación de citas (fragmentos significativos de texto) y su agrupación en códigos, entendidos

como categorías que marcan conjuntos de citas con alguna característica en común.” (Atlas TI v.7, 2017, p. 42)

El análisis que proponemos, se inicia con la codificación que se realiza identificando a lo largo de toda la etnografía virtual el o los fragmentos de texto (dimensión discursiva), o emojis, memes, enlaces y noticias (dimensión multimedial) e infiriendo las interrelaciones entre los miembros de la etnografía virtual (dimensión interaccional) para luego asignarles el código correspondiente a cada constructo analítico propuesto.

“En la práctica, lo que haremos habitualmente será realizar de forma simultánea ambas tareas, la de creación de citas y, al menos en los primeros momentos del análisis, la de creación y aplicación de códigos.” (Atlas TI v.7, 2017, p. 53)

En nuestro caso hemos propuesto que los constructos analíticos sean identificados por una letra inicial que referencia su dimensión de pertenencia: “d” para las discursivas, “i” para las interaccionales y “m” para las multimediales y luego números que identifican a la familia, seguido por otro que asigna el constructo analítico específico y un tercer número (en algunos casos) para cuando éste tenía distintas posiciones o variaciones.

“En la investigación cualitativa, habitualmente un código es una palabra o frase corta que simbólicamente asigna un atributo sumativo, saliente, capturador de la esencia, y/o evocativo a una porción de datos textuales o visuales”. (Saldaña, 2009, p. 3)

Entenderemos por “familia” o “familia de constructos analíticos”, siguiendo lo propuesto en el manual de Atlas TI v.7 (2017):

“... un recurso para crear agrupaciones de elementos atendiendo a los criterios que la analista considere relevantes. Así como los códigos “agrupan” citas, es posible crear agrupaciones de DPs², códigos y memos. [...] A estas agrupaciones se les denomina Familias. La organización de objetos en familias posibilita un trabajo más ordenado y permite filtrar los elementos con los que se trabaja para una labor más enfocada. Las familias de Atlas Ti v8 no son excluyentes entres sí; un mismo objeto puede pertenecer a más de una familia” (p. 55).

² La sigla presentada (DPs) se refiere a los documentos primarios que se cargan en el Atlas TI v8 para el análisis. En nuestro caso, la etnografía virtual completa incorporando las correspondientes imágenes, emojis y enlaces.

A modo de ejemplo, presentamos un párrafo extraído de la etnografía virtual al que solo se le han retocado los colores para mejorar la diferenciación de constructos analíticos que han sido codificados en el mismo mediante el uso de Atlas TI v9.

El “emoji afirmativo” M1.1, color naranja, incluye toda la idea expuesta y al final los emojis que la confirman. Por tratarse de dos emojis distintos, se categorizan como dos. Si fueran similares se consignará como uno. Aparece, luego, el constructo analítico “crítica a la familia” D2.4.2 en morado, que es la idea general del párrafo y por tanto comprende todo lo discursivo, excepto los emojis. Todo este fragmento está incluido dentro de la dimensión interaccional como “privado” i1.2 (color celeste) y comprende además una parte del constructo analítico interaccional “visibilizar” i2.1. Aparecen otros constructos analíticos discursivos co-ocurrentes que se deseaban destacar: “crítica a los medios de comunicación y TICs” D2.5.2, “crítica al sistema cisheteropatriarcal” D2.1.2, “ESI comprendida como herramienta” D3.3 y “Cuerpo como categoría biológica y hábitat personal” D7.1.

Figura 3: Ejemplo de análisis multidimensional de constructos analíticos simultáneos. Fuente: elaboración propia.



Aunque consideramos pertinente los análisis de co-ocurrencia por pares de constructos analíticos a los fines de simplificar la presentación y facilitar la comprensión de los mismos, nos parecía valioso mostrar en este fragmento de la etnografía virtual los múltiples análisis posibles y la riqueza de poder pensar esta propuesta metodológica desde diversas dimensiones con constructos analíticos diferentes, pero co-ocurrentes.

Concepciones acerca de la sexualidad y la educación sexual en docentes y alumnos

Como explicitamos previamente, en el posicionamiento epistemológico y al inicio de la integración final en el análisis cuantitativo, la idea de concepción acerca de algo implica una visión, un modo de reconocer o de pensar, sentir y valorar, sobre ese algo. Cuando se habla de concepciones acerca de la sexualidad estamos haciendo referencia a lo que algunos/as autores denominan *sexosofías*, es decir, los conocimientos, experiencias, valores individuales que los/as sujetos/as tienen respecto a la sexualidad y a la educación sexual. Pero entendiendo que la noción de sexosofía es individual, la idea de concepción apunta a poder integrar esas miradas destacando los elementos compartidos en un determinado grupo, en ese sentido se acerca a la noción de representación, que propone la psicología social, pero implica también las actitudes y acciones concretas, contextualizadas, producto de esas representaciones.

Así como para la construcción de las concepciones desde los datos estadísticos obtenidos se utilizaron diversas preguntas de la Encuesta Psicosocial y de la escala ESSR, para complementar los aspectos más cualitativos de dichas concepciones tomaremos familias y constructos analíticos que nos aportan información al respecto. Hemos centrado nuestra mirada concretamente en Sentires, Sexualidades, Cuerpos, ESI, e incorporamos dos constructos analíticos que surgieron desde los propios participantes de la etnografía virtual: Empoderamiento y Poderosos. Consideramos que aborto, violencia sexual y abuso sexual constituyen temáticas más específicas, pero por su importancia como constructos recurrentes en la etnografía virtual hemos incorporado muchas de las ideas y citas propias de estos constructos analíticos a las concepciones de sexualidad y educación sexual.

3.2.4.1 Objetivo 1: Concepciones acerca de la sexualidad y de la educación sexual de adolescentes y adultos jóvenes de distintas instituciones secundarias de la provincia de Mendoza

Concepciones Acerca De La Sexualidad:

Entendiendo, como se viera en el marco teórico a la sexualidad como:

"...una dimensión central del ser humano que incluye: el conocimiento del cuerpo humano y nuestra relación con este; lazos afectivos y amor; sexo; género; identidad de género; orientación sexual; intimidad sexual; placer y reproducción. La sexualidad es compleja e incluye dimensiones biológicas, sociales, psicológicas, espirituales, religiosas, políticas, legales, históricas, éticas y culturales que evolucionan a lo largo de una vida "(UNESCO, 2018, P. 17).

Observamos que hay una mirada más amplia e integrativa de la sexualidad que en otras épocas, ya que no se remiten solo a la genitalidad, lo que permite pensar algún nivel de logro de la ESI, o al menos una mayor comprensión en la población general acerca de la sexualidad.

Sin embargo, las concepciones de los y las adolescentes sobre la sexualidad se ven marcadas por la deficiente implementación de la ESI en las escuelas, en relación a aspectos concretos de las problemáticas de relaciones genitales, de género y diversidad. Por ejemplo, rescatamos un comentario de un/a adolescente que representa el miedo alrededor del riesgo de quedar embarazada que tiene una mujer de ser activa sexualmente, y cómo en esos casos no se justificaría el aborto: "...en caso de violación a menores, chicas con capacidades diferentes lo acepto! (...) pero no en una mina que anda con miles de vagos y sabe perfectamente lo que hace" (sic). Este temor luego vincula la actividad sexual de las mujeres con la posibilidad de que algún hombre las abuse sexualmente. Estos miedos hacen referencia al temor a provocar al hombre y su apetencia sexual, ya que convertiría a la mujer en objeto sexual y por tanto disponible para el hombre, con su consentimiento o sin él, ya que no es una "buena" mujer por tener relaciones genitales con muchos hombres.

En relación a lo expuesto, nos parece necesario recordar que Género se estableció como el constructo analítico discursivo más frecuente (51 codificaciones y 1657 palabras). En contraparte con las ideas mencionadas en el párrafo anterior, que siguen validando las diferencias entre hombres y mujeres respecto a la posibilidad de disfrutar de la genitalidad, encontramos posiciones críticas respecto a los roles que tradicionalmente ocupaban los hombres y las mujeres. "...somos independientes, cuando antes el hombre trabajaba y la mujer se quedaba en casa" (sic)., como expresan al principio de sus comentarios, estos estereotipos rígidos han ido modificándose con el pasar del tiempo.

Si bien existieron algunos cuestionamientos a lo socialmente establecido, en otros aspectos de la sexualidad y las concepciones sobre la sexualidad encontramos que la idea de masculinidad se confunde en muchas ocasiones con orientación sexual. Como reseñamos anteriormente, aparentemente ser hombre todavía implica sostener el estereotipo de género establecido y, además, orientarse sexualmente hacia una mujer.

A pesar de estas confusiones, observamos posicionamientos que buscaron develar y criticar aquellos mandatos tradicionales, habitualmente impuestos por el sistema cisheteropatriarcal, a través de los cuales las diferencias de oportunidades entre géneros son ocultadas, las diversas orientaciones sexuales son entendidas como anormales y la violencia contra la mujer es naturalizada. En relación a esto destacamos el siguiente fragmento, en el que aparece la idea de identidad de género a través de un comentario de un compañero que llamó "hombre" a una mujer trans: "No es que "dice ser mujer", se siente mujer, sabe que es mujer y su identidad es de mujer. Por lo tanto, ya no es para nada un hombre" (sic).

Estas ideas nos abren paso a la noción de diversidad sexual, constructo analítico presente en la etnografía de adolescentes (31 codificaciones y 785 palabras), en torno al cual encontramos expresiones vinculadas al cambio cultural que debe transitarse: "La sociedad debe informarse más sobre el tema y dejar de criticar sin saber" (sic). Los y las jóvenes consideran (al menos en términos generales) que no hay diferencias entre las distintas expresiones de amor (hetero, homo o bisexuales), y que la cultura es la responsable de que existan los prejuicios sobre las mismas. Los y las adolescentes argumentan que hubo un cambio en la mirada social hacia la diversidad pero que aún hay muchas actitudes discriminatorias por mejorar.

En relación a lo anteriormente expuesto, los y las adolescentes debatieron sobre otro tema relacionado a la sexualidad: el intercambio generado respecto a la fiesta de la Vendimia, fiesta nacional del vino y la cosecha y muy importante para los y las mendocinos/as. Cuando el investigador plantea una situación en la que una persona trans se postula para reina departamental de la Vendimia, se observa entonces, que, aunque se conoce la existencia de la "Vendimia gay" (variante que respeta la diversidad) se considera adecuado que pueda participar de la fiesta tradicional en tanto su identidad es de mujer.

En torno a la diversidad sexual, encontramos concurrencias que buscaban visibilizar cuestiones sobre la diversidad sexual en debates cuya interacción predominante fue

la visibilización y hacían alusión a la diversidad en alguna parte del fragmento de diferentes formas, ya sea visibilizando el rechazo a los homosexuales por parte de la iglesia, la mención de que la masculinidad y la hombría no dependen de la orientación sexual y la decisión de algunos padres y madres de inculcar que la única orientación sexual “normal” y “aceptable” es la heterosexual.

En este sentido, observamos ideas que preponderaban la diversidad sexual y la igualdad de derechos, realizando una distinción entre qué es homosexualidad y qué es transexualidad.

En resumen, existe en la muestra de adolescentes cierta aceptación por la diversidad sexual, “No es que "dice ser mujer", se siente mujer, sabe que es mujer y su identidad es de mujer” (sic). Aunque ciertos sectores continúan resistiéndose a la aceptación de lo diverso, de las distintas orientaciones sexuales e identidades de género.

Si bien esperábamos encontrar co-ocurrencias entre la familia de constructos analíticos “Sexualidades” (D8) con la familia de constructos analíticos “Cuerpos” (D7), el análisis no arrojó ninguna vinculación entre las mismas. Esto nos llamó la atención, dado que, en primer lugar, las luchas feministas promueven cambios que se han introducido en la manera de comprender, sentir y vivenciar los cuerpos individual y socialmente y, en segundo lugar, porque los y las adolescentes se encuentran en una etapa vital en la que buscan respuestas a preguntas sobre el cuerpo, la identidad de género y la sexualidad.

A pesar de la ausencia de concurrencia entre “Cuerpos” y “Sexualidades” analizaremos otras concurrencias vinculadas al cuerpo por considerarlo un elemento central en la concepción de sexualidad.

En cuanto al cuerpo como habitat personal, observamos que gran parte de las codificaciones del mismo en la etnografía de adolescentes estuvieron asociadas a visibilizaciones, es decir, que los y las adolescentes buscaron desnaturalizar concepciones sobre el cuerpo, así como también la relación con críticas a la familia, que principalmente estuvieron dirigidas a afirmar que en las familias no se permitía acceder a información sobre el adecuado cuidado del cuerpo: “Claramente se define a que el padre le da prioridad a la violencia... cuerpo desnudos. Pero no a saber el cuidado del. Cuerpo personal...” (sic).

La única co-ocurrencia encontrada entre cuerpo como categoría biológica y habitat personal y opiniones a favor de legalizar el aborto, contiene a su vez una relación

con el constructo analítico interaccional visibilizar (i2.1): “Ah sí? Y a ver, contame... Que haces por esos bebés que nacen en villas, que tienen problemas de salud...? ... Ya que salvas las dos vidas” (sic). Esta co-ocurrencia muestra una crítica usual frente al movimiento de “salvemos las dos vidas” (movimiento en contra de la legalización del aborto). ya que pone en evidencia cierta hipocresía social pues pelea para que nasca una nuevo ser, pero no se conmueve por sus condiciones de vida, ni le interesan sus derechos, ni su futuro.

Observamos también algunas menciones de la ESI, tanto reconociéndola como una herramienta útil para prevenir los embarazos no deseados, aunque sin plantear posicionamientos a favor ni en contra del aborto. También aparecen ideas criticándola por no estar siendo mejor implementada para prevenir situaciones complejas e inadecuadas para los/ las adolescentes.

Respecto a otro de los constructos analíticos que conforman la familia “Cuerpos”, el cuerpo como construcción estética, fue un constructo analítico poco codificado en la etnografía de adolescentes. Las participaciones que buscaron debatir sobre las construcciones estéticas socioculturales sobre los cuerpos y la belleza no fueron frecuentes en la etnografía de adolescentes, cuestión que nos llamó la atención, dado que la belleza es una de las temáticas sobre las cuales se suele observar cierta preocupación por parte de los y las jóvenes, dada su etapa de desarrollo evolutivo, siendo además un factor importante en relación a la autoestima. El hecho de que no se hable. hace suponer que para muchos la ESI, aún no es un espacio que les permita hablar desde lo personal.

Por último, “Cuerpos/gestantes”, constructo analítico que termina de conformar la familia “Cuerpos” fue codificado en diversas ocasiones en la etnografía de adolescentes. Observamos que tres constructos analíticos discursivos son los que generaron más concurrencias con éste: Diversidad (constructo con más concurrencias, contando un total de 14), ESI como herramienta (4) y Violencia sexual y abuso sexual (4). Le siguen Enlaces y noticias afirmativos (4) y ESI idealizada (2).

Los y las adolescentes demostraron interés y preocupación por los métodos anticonceptivos y el embarazo adolescente, trayendo a colación comentarios relacionados al mismo en distintos debates sobre distintas temáticas. Observamos que se hizo mención de la ESI, tanto de manera neutra como idealizándola, por la creencia de los y las adolescentes de que a través de la ESI pueden prevenirse embarazos no planificados y ETS, aunque aparece también el cuestionamiento de

cómo se implementa la misma. “Creo que quiere brindarles educación sexual a sus alumnos, pero no lo hace de manera adecuada, me refiero a que por la edad le muestran material no adecuado para menores, y además les dice que no tengan relaciones sexuales porque van a tener hijos y no les dice nada acerca de la protección para prevenir embarazos o alguna enfermedad por transmisión sexual” (sic).

A su vez, se debatió sobre la diversidad en relación al cuerpo gestante, encontrando un marcado interés de los y las adolescentes por conocer y reflexionar sobre el tema.

Por último, los y las adolescentes enviaron enlaces videos que hablaban de el tema, para contribuir a la temática del embarazo, principalmente relacionandolo al aborto y el debate sobre legalizar o no la IVE.

La violencia sexual y el abuso sexual no se vincularon muy frecuentemente con la sexualidad en la etnografía de adolescentes.

Consideramos que la cultura patriarcal y los modelos acerca de lo masculino y lo femenino se relacionan a las conductas violentas y abusivas en lo sexual y encontramos una mención de la sexualidad que ya reseñamos, que mostraba indirectamente el temor respecto a que la actividad sexual de las mujeres “provoque” la posibilidad de que algún hombre las abuse sexualmente. Esta idea es refutada por otra/o adolescente, quien afirma que no puede juzgarse a la víctima en ninguna ocasión, sino al victimario, en este caso al hombre que viola: “A ver. Dejen de juzgar a la mujer, el que viola es el hombre hermana! (sic)”.

Al analizar este constructo por fuera de lo directamente relacionado a la familia “Sexualidades”, encontramos que el principal tema sobre el cual los y las adolescentes hablan al mencionar la violencia sexual y el abuso sexual es el aborto, generalmente a favor de la legalización del mismo: aunque también, en menor medida, en contra: “las verdaderas personas que fueron las fundadoras del ni una menos, son pro vida, y están total mente desacuerdo en el tema del aborto” (sic).

Consideramos que esto es una muestra de la preocupación de los y las adolescentes sobre el posible embarazo que resulta de una violación sexual.

En relación a esto, existen afirmaciones de que la obligación de llevar a término un embarazo producto de una violación significa una falta completa de empatía con quien gesta ese embarazo. Estas ideas son afirmadas a través de emojis, y también

existen enlaces y noticias que apoyan estos debates, por lo que se nos presenta como un importante tema para ellos/as. Además, estas reflexiones generan algunas salidas del grupo, por lo que entendemos que la violencia sexual y el abuso sexual (asociadas al tema del aborto) son cuestiones que movilizan a los y las adolescentes lo suficiente como para querer dejar de leer/escuchar sobre esto.

La anterior mención del aborto relacionado a la violencia sexual y el abuso sexual abre esta temática. A la hora de pensar las concepciones sobre sexualidad de los y las adolescentes en relación a sus ideas, pensamientos y creencias respecto a la interrupción voluntaria del embarazo, encontramos posiciones polarizadas y dicotómicas. Algunas posturas sostenidas defienden el derecho de la mujer a decidir sobre su sexualidad, su cuerpo y maternidad: "educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar" (sic) o "¿Por qué las mujeres no pueden decidir sobre su propio cuerpo?" (sic). Mientras que otras critican a los feminismos y se manifiestan de forma explícitamente contraria a la interrupción voluntaria del embarazo: "pañuelito verde a favor del Aborto! Feminazis no me representan como mujer" (sic), concepciones que estuvieron relacionadas a posturas más punitivistas y prejuiciosas respecto a las conductas sexuales activas de las mujeres:.

Respecto a las posiciones a favor del aborto, observamos cómo las menciones a favor de la legalización del aborto fueron mayores en el ámbito privado que en el ámbito público, así como también se encontraron principalmente asociadas a visibilizar cuestiones sobre violencia sexual y abuso sexual, observamos nuevamente la preocupación sobre el embarazo adolescente y la idealización de la ESI, marcándola como un factor para prevenir embarazos no deseados. Por otro lado, las opiniones en contra del aborto estuvieron más relacionadas al ámbito privado.

Multimedialmente, las opiniones en contra del aborto de los y las adolescentes generaron diversas concurrencias con enlaces y noticias afirmativos, aspecto que nos muestra como las reflexiones de los y las jóvenes giraban también en torno a estos enlaces compartidos. Aparece la preocupación por el embarazo adolescente y las violaciones, así como también críticas al empoderamiento femenino, en donde se marcaban posiciones fuertemente críticas hacia estos movimientos y luchas, que fueron asociados a posicionamientos a favor de la legalización de la IVE. Estas ideas se acompañaron varias veces de movilizaciones de aspectos íntimos de la personalidad de los y las adolescentes, lo que fue evidenciado con abandonos. Por último, las opiniones neutras sobre el aborto nos muestran que tanto el ámbito privado como el público permite la expresión de las mismas, y que nuevamente se

encuentran asociadas a la mención de las violaciones como una idea que aparece ligada al aborto, independientemente del posicionamiento personal frente al mismo. Los y las adolescentes hablan de violaciones al hablar del aborto, dejando de lado la problemática de la responsabilidad por un embarazo no deseado en una relación consentida.

Estas ideas se vinculan con la noción de poder y empoderamiento femenino. Respecto a “Poderosos” (D2), fue una familia que obtuvo 90 codificaciones y 2506 palabras, colocándose como una de las más frecuentes y extensas, mientras que “Empoderamiento” (D1) presentó una frecuencia igual a 26 y una cantidad de palabras de 807, familia también frecuente y extensa, aunque en menor medida que D2. En relación a esto, encontramos algunos comentarios que giraron en torno a críticas a los movimientos feministas respecto a su propuesta de romper con el lenguaje sexista patriarcal, afirmando que “el cambio de lenguaje (...) es una pelotudez” (sic). Estos comentarios son emitidos por sólo dos participantes, de los cuales una luego afirma que las mujeres feministas están a favor del aborto legal, y asocia luego al feminismo con la androfobia. Si bien estas posturas llaman la atención ya que incitan al odio y a la agresión, sólo son compartidas por dos integrantes de la etnografía, aunque no por ello debemos restar importancia a los efectos de este tipo de ideas y pensamientos.

Observamos como las principales reflexiones de los y las adolescentes sobre el empoderamiento se centran en las luchas feministas, que en el ámbito privado reciben el doble de críticas en relación a los apoyos observados. Además, encontramos que estas críticas en su mayor parte co-ocurrieron con ocultar, por lo que eran parte de participaciones que naturalizan ciertos aspectos de la sociedad y la cultura: “Deja muy mal a la mujer. A mi me da vergüenza” (sic) o “el famoso feminismo se esta yendo al carajo” (sic).

Por otro lado, los apoyos al feminismo se relacionaron con íntimo, por lo que consideramos que, al tratarse de ideas que cuestionan las críticas que se hacen sobre estos movimientos, movilizan afectos, deseos o impulsos que no terminan de decirse, por lo que quedaría explicada la concurrencia con el constructo analítico íntimo.

Respecto a los cuestionamientos sobre el patriarcado y la deconstrucción del machismo, la ESI compone un elemento significativo, ya que permite criticar los estereotipos impuestos. En algunos y algunas adolescentes, estas ideas están

arraigadas, formando una fuerte posición crítica al respecto. Sin embargo, en otros/as jóvenes, no puede verse críticamente. no ven que el amor no implica sometimiento, ni complacer al otro, ya que aparece la idea de que para muchas mujeres se asocia el amor con “darlo todo” y “darse toda” para hacer feliz a “su hombre”.

En resumen, podemos integrar las posiciones de los y las adolescentes en dos ideas centrales: por un lado, lo “diferente y cuestionado” que genera discusión, controversia y distintas posiciones personales, mientras que por otro lado encontramos la visibilización y crítica de aquello que representa directrices o mandatos sociales, muy arraigados en los/las adolescentes fuertemente impregnado de ideas machistas.

Estas ideas se relacionan con lo que Foucault denomina “doble consumo social”, en donde aparecen las conceptualizaciones del sexo como bien de consumo y del sexo como lo prohibido. Podemos entender una doble vertiente de la sexualidad presente en el discurso de los y las adolescentes: en primer lugar, la sexualidad como un bien consumible, que se banaliza, donde se prepondera el hedonismo al cual son alentados los y las adolescentes, que tiene un impacto en el rendimiento sexual (la noción de que “hay que dar placer”) y a su vez en el valor social (ser “buen” amante o “buena” amante). Por otro lado, encontramos la vertiente de la sexualidad como “lo prohibido”, en donde la perspectiva tradicional conservadora censura las sexualidades, siendo sostenida desde los sectores más tradicionales de lo sociocultural (iglesia, familia, poder económico), que reprimen y condicionan la sexualidad a las expresiones sexuales dentro de la estructura cisheteropatriarcal monogámica, las participaciones buscaron desnaturalizar aspectos de la sociedad y las familias que no suelen cuestionarse.

La concurrencia entre crítica a la familia y crítica a los/as alumnos/as fue un caso único que disparó el índice C. Esta concurrencia, aunque no tiene gran relevancia estadísticamente al tratarse de un único comentario, incluye dos críticas: por un lado la crítica al alumnado, argumentando que muchas veces se ríen y hacen burlas en espacios de ESI ya que “Se les hace extraño o les da vergüenza hablar de esos temas” y por otro lado, a la familia, develando que la ESI “es una forma de cambiar la educación y hay gente que se resiste a los cambios ya sea porque están atados a las costumbres o enseñanzas de sus padres, o simplemente no sienten interés en informarse porque no lo consideran necesario”.

Concepciones Acerca De La Educación Sexual:

La ESI constituye un factor de crítica al sistema cisheteropatriarcal para los y las adolescentes, en tanto permite reflexionar y cuestionar acerca de los modelos que son impuestos desde la cultura. Por ejemplo, aparecieron concurrencias con la ESI al criticar al sistema cisheteropatriarcal pero no al apoyarla, lo cual, como mencionamos anteriormente, nos permite inferir el valor de la ESI como elemento de cuestionamiento social: “ya tienen inculcado en la cabeza que está bien ver violencia y que las mujeres se denigren por la tv, pero que no está bien saber, sobre cómo cuidar nuestro cuerpo, y conocer su sexualidad, siguen teniendo la mente tan cerrada” (sic) o “O decime, que haces por la gente que tienen hijos en las peores condiciones que te puedes imaginar solo por el hecho de no tener plata para abortar, o principalmente no tuvo acceso a educación sexual?” (sic). Los y las adolescentes indican y remarcan la importancia de la educación sexual desde la infancia y destacan la importancia de la misma para evitar las diferentes formas de violencia vinculadas a lo sexual: “... Si la educación sexual se diera como parte de nuestra formación, iniciaría desde antes de nacer, para evitar males como el abuso sexual, el acoso, la violación ...” (sic).

Diversos comentarios consideraban a la ESI como un espacio importante para la sociedad, en tanto es posibilitadora del desarrollo de una sexualidad más plena, más satisfactoria y responsable, incluso ayudando a prevenir e identificar la violencia sexual y el abuso sexual. En este sentido, la educación sexual integral está fuertemente vinculada a la violencia sexual y el abuso sexual en relación a las ideas del develamiento y cuestionamiento que generan los movimientos feministas.

Siguiendo esta idea, resaltamos las vinculaciones entre ESI y la familia de constructos analíticos “Aborto”, en las cuales se destacó el impacto positivo de la ESI a la hora de prevenir embarazos no deseados y por tanto evitar la necesidad del aborto.

Algunas participaciones mostraron cómo los y las adolescentes conciben a la ESI como un espacio que sirve para enseñar a cuidar el propio cuerpo y respetar el de otros/as: “...cuando en la escuela les enseñan a cuidar sus propios cuerpos y respetar el de otro les parece un ataque.” (sic). Consideran a la ESI como una herramienta adecuada para enseñar sobre el cuerpo y les parece negativo que eso

sea visto por algunos sectores como una invasión a espacios que solo deberían ser de la familia.

No observamos concurrencias de la ESI con la familia de constructos analíticos “Cuerpos”, lo que pensamos que tiene que ver con que el cuerpo es un espacio más bien íntimo que privado, propio de una representación más personal, una vivencia más subjetiva. Nos resulta interesante esta ausencia de co-ocurrencia inesperada, porque además en la adolescencia (y en la ESI) se habla mucho del cuerpo: cambios de la pubertad, aparato reproductor femenino y masculino, pero éste no aparece en los discursos de los y las adolescentes, a pesar de que es uno de los ejes de la ESI (cuidado del cuerpo). Volvemos a plantearnos en qué medida la ESI permite hablar de algo tan personal.

En ese sentido los comentarios de los y las adolescentes sobre la educación sexual resultan críticos en su mayoría, cuestionando lo establecido y la aplicación de la ESI: “Yo lamentablemente nunca supe poner un forro hasta que un novio me enseñó, tampoco supe si cuando lo hacía con una mujer tenía que cuidarme, muchas cosas no sabía y tuve que recurrir al Internet y nadie me enseñó, solo tuve 3 cursos de educación sexual, y para ser sincera fueron muy malas, porque salias con más dudas que nada” (sic); pero idealizándola como un espacio que escapa de lo normalizado, produciendo cierta resistencia social y personal: “... esta sobre carga de informacion, nos hace creer que ciertas cosas a las que estamos acostumbrados, como marcelo tinelli, los noticieros, o las peliculas de accion que tanto nos gustan, se vean normalizadas y poco censuradas. Dando pie a que al ingresar algo nuevo al sistema informativo al que estamos acostumbrados, nos veamos atacados, o disconformes con lo que se nos quiere comunicar. Dando el ejemplo de la ESI” (sic).

En relación a esto, nos resulta interesante la profundidad del análisis que pueden hacer algunos y algunas adolescentes respecto a cómo están recibiendo educación sexual integral en sus colegios. Ellos y ellas marcan errores en la implementación de la misma, pero sostienen la necesidad de que exista y se fortalezca ese espacio educativo en las instituciones escolares “El problema de la "educación sexual" es que a veces los profesores no están 100% preparados para enseñar.” (sic) y “... para decidir lo que necesitamos es educación sexual. ... Es como que las mentes están cerradas y bloqueadas ante cualquier conocimiento nuevo y es como que no se, si no cambiamos eso vamos a seguir igual que ahora” (sic).

Por el contrario, las críticas a la ESI de los y las adolescentes se dirigen en otro sentido: en su falta de implementación o en las fallas de la misma en las escuelas. Por ejemplo, diversas descalificaciones tuvieron que ver con el planteamiento de que el tema de diversidad nunca fue trabajado en la escuela. Sus concepciones nos muestran la importancia que ellos y ellas perciben de conocer sobre la temática de diversidad para poder comprenderla y de esa forma evitar conductas discriminatorias: "Para mí, la educación sexual, es poca y nada, lamentablemente (...) ahora la educación sexual tendría que darse desde más chicos, y sobre todo, mostrarle a los niños que no sólo existen personas heteros (como fue en mi caso), si no personas lgbt y es completamente normal" (sic).

De esta manera, comprendemos que los y las adolescentes tienen la visión de que la ESI, aun siendo ampliamente criticada en su aplicación y mal instrumentada, sigue funcionando como un espacio posibilitador de crítica, de cuestionamientos a la cultura y a la sociedad sobre las imposiciones que existen acerca de la sexualidad y la educación sexual.

En principio, pareciera que los y las adolescentes no perciben que el conocimiento sobre sexualidad permite empoderar, lo que mostraría cierto grado de fallo en la implementación de la ESI, ya que conocer acerca de la sexualidad en general y de la propia vivencia y experiencia y hablarlo tiene un enorme poder para la propia persona y por tanto constituye un factor de crecimiento social e individual. Como mencionamos anteriormente, en este sentido es lamentable que la ESI no haya tenido más co-ocurrencias con el empoderamiento, o que al menos no se haya presentado así en la etnografía virtual de los y las adolescentes.

En esta misma línea de pensamiento, observamos que no aparece el empoderamiento docente como constructo analítico en la etnografía virtual de adolescentes, por lo que nos interrogamos sobre cuál es la imagen de docente que ellos/as tienen. Algunas descalificaciones de la ESI responden a la idea que ciertos adolescentes traen desde sus familias: algunos/as padres y madres conciben que en los espacios de ESI se enseñan ideas o conductas vinculadas al género y la diversidad que constituyen antivalores para estas familias.

Sin embargo, los y las adolescentes, al hablar en voz propia y no retomar y traer voces de familiares, critican a la ESI en otro sentido y contradicen estas ideas previas, afirmando que en los espacios de ESI se enseña sobre el cuidado del cuerpo y sobre cómo ejercer la sexualidad de manera consensuada y responsable. Critican a sus

padres por ser “hipócritas” y no permitir hablar de sexualidad con mayor libertad y confianza, al tiempo que sí pueden hacerlo sobre violencia y abuso sexuales.

Respecto a la Iglesia no aparecen concurrencias con ESI que podamos destacar en el presente apartado, ni en concurrencia con otros constructos analíticos que podamos mencionar. Por lo que podríamos suponer que dicha institución como tal ha perdido su fuerza para imponer ideas o reprimir aspectos sobre la sexualidad. Esto es un tema a profundizar porque siguen firmes en muchos valores socio culturales sus mandatos y planteos, ya que encontramos en sus expresiones dentro de la etnografía que ellos y ellas reconocen las dificultades existentes en la sociedad y la cultura para poder hablar con mayor libertad sobre sexualidad. Marcan, incluso, como ciertos sectores de la sociedad se resisten y se muestran reticentes a los conocimientos sobre sexualidad y diversidad, señalando al movimiento pro-vida como uno de los sectores opositores. En este sentido, creen que la sociedad se encuentra “bloqueada” y las mentes “cerradas” (en sus propias palabras) respecto a cualquier conocimiento novedoso y que rompa con los parámetros establecidos socioculturalmente. Entre estos sectores marcados por los y las adolescentes encontramos a la familia, institución en que algunos adolescentes refieren esta modalidad defensiva frente a contenidos de educación sexual integral.

Hay actitudes de parte de las familias que evidencian, según los y las adolescentes, un sentimiento de “ataque hacia ellas” al momento de transmitir contenidos sobre educación sexual y explican que posiblemente esto se deba a la falta de información o desconocimiento en las familias sobre la educación sexual integral y su propuesta.

No encontramos referencias al constructo analítico de la transdisciplina dentro de la ESI. Teniendo en cuenta que no pretendíamos que apareciera puramente mencionada, la ausencia de transdisciplina en adolescentes nos habla de que la ESI no se está implementando de manera correcta, ya que no genera espacios de diálogo y discusión a modo de talleres participativos de los adolescentes, por lo que el concepto de transdisciplina ni es conocida por los y las adolescentes, ni puede inferirse de las modalidades que referencian respecto a la implementación de la ESI en sus escuelas. Tampoco observamos ideas relacionadas a la propuesta de transversalidad en diferentes materias, que es la propuesta de implementación de la ESI en las escuelas y que implicaría cierto acercamiento a la idea de lo multidisciplinar en sexualidad. Esto también nos hace inferir falta de adecuación entre la normativa legal y los principios que sustenta la ESI respecto a su implementación en las instituciones educativas

3.2.4.2. Objetivo 2: Concepciones acerca de la sexualidad y de la educación sexual de docentes de nivel secundario vinculados a la Educación Sexual Integral de distintas instituciones de la provincia de Mendoza

Concepciones De Sexualidad:

En relación a las concepciones sobre sexualidades de los y las docentes, encontramos distintas creencias, ideas y prácticas específicas. Surgen concepciones más “tradicionales” así como también concepciones más relacionadas a la perspectiva de género. Un ejemplo concreto pero específico que simboliza esta situación es cómo valoraron las y los docentes la actitud de algunos varones de ceder el asiento de un ómnibus a las mujeres: algunas/os consideraron esto un acto de “caballerosidad” y gentileza: “hay hombres q realmente lo hacen por cortesía , cómo abrir la puerta del auto para que subas o bajas o correr la silla en el restaurante” (sic), mientras que otros/as percibían esta conducta como una expresión de que la mujer debe ser puesta y entendida en una posición de necesidad de cuidado y protección: “La insistencia es la que jode. Si vas sentado y me preguntas y te digo que no, listo. Es importante el consentimiento” (sic).

Las y los docentes reconocen diferencias entre géneros en los ámbitos laboral y económico y las muchas restricciones que tienen las mujeres para poder elegir sus ocupaciones a futuro por los condicionamientos sociales: “Vos, yo y ninguna mujer "puede" igual que un hombre. No tenemos los mismos privilegios” (sic). Otras/os docentes ponen en evidencia que lo cultural establece un rol definido para la mujer, vinculado a la reproducción y crianza de los hijos, siendo la guardiana del hogar, algo que les resulta muy difícil cuestionar: “...cuando somos las casi exclusivas responsables del cuidado de los niñxs... Eso y mas es patriarcado” (sic). Las y los docentes reconocen que los estereotipos de géneros son culturales y moldean nuestra forma de ser.

Observamos discusiones vinculadas a cómo los estereotipos de género determinan e influyen sobre las mujeres aunque algunas docentes cuestionaron esta capacidad de determinar la vida de las mujeres: “No chicas, no han decidido por mi. Hago lo que puedo y quiero” (sic).

Encontramos algunas críticas a las perspectivas de género sostenidas por ciertos/as docentes, quienes se hicieron eco de sectores sociales que ven negativamente a las mujeres que se empoderan y luchan por sus derechos criticando desde los mismos estereotipos de género culturales: “las mujeres no deben mostrar sus pechos..., deben ser tiernas y dóciles... y deben ser las garantes de una afectividad positiva en el hogar...”.

La mayoría de las y los docentes comprenden que los estereotipos de género existen y que determinan cómo debemos expresarnos, incluso en relación a nuestra sexualidad. Un ejemplo de esto es la idea de que el hombre será hombre en la medida en que demuestre que es activo sexualmente y practique relaciones sexuales con muchas mujeres, mientras que la mujer debe ser casta y recatada, y cualquier expresión de activismo sexual por su parte puede ser visto como “transgresión” y ser motivo de insultos y descalificaciones e incluso otras violencias.

Observamos que la temática del Género ha sido relevante en la etnografía virtual de los/las docentes, probablemente porque se sienten identificadas/os y es un tema de mucha actualidad y movilización social por los violentos femicidios que se vienen cometiendo contra las mujeres por varones vinculados a ellas y que no aceptan una ruptura o pérdida del vínculo, optando por buscar imponerse amedrentando, persiguiendo y lamentablemente muchas veces asesinando a aquellas mujeres que no se someten a sus deseos.

Estas ideas se relacionan con los debates generados en torno a la diversidad sexual. En la etnografía de las y los docentes observamos escasas relaciones entre la sexualidad y la diversidad. En general, las apariciones de la diversidad sexual estuvieron asociadas a la educación sexual, como por ejemplo cuando los y las docentes comentaron la importancia de la educación sexual a la hora de poder reconocer las diversidades existentes: “También tiene que ver con la ESI la construcción de una personalidad sana, que acepta las diferencias y la diversidad” (sic), incluyendo en estas diversidades a los cuerpos en todas sus formas, aunque este fue un único comentario aislado.

Otra situación similar se da cuando una docente comparte la idea de que la ESI está asociada a muchos mitos vinculados a la diversidad como por ejemplo que la ESI enseña “que podían elegir ser gays o travestis” (sic), haciendo hincapié en la falta de información que los y las docentes percibían en el entorno familiar sobre la sexualidad en general y la educación sexual en específico.

Destacamos una experiencia personal compartida en la etnografía virtual, por una docente que refiere que en la sala de profesores en muchas ocasiones escuchó colegas que no respetan ni toleran la diversidad sexual, condenando a la homosexualidad. Al parecer si bien no observamos en la etnografía virtual concepciones fuertemente discriminatorias contra la diversidad sexual; las y los docentes las comentan porque son posiciones vigentes actualmente en ciertos sectores de la educación y obviamente de la sociedad general

Respecto a las menciones de la corporalidad, también encontramos una presencia poco frecuente de ideas asociadas en la etnografía virtual de docentes.

Una mención de los cuerpos fue referida a los juicios sobre los cuerpos femeninos y las formas en que son sancionadas las mujeres muchas veces con comentarios negativos, de desaprobación y desprecio al no cumplir con ciertos estereotipos de género vinculados a la belleza: “El peso que la construcción cultural de los cánones de belleza para las mujeres es tremendo. Y para los hombres también.” (sic). Observamos, como expresamos previamente, otra referencia a la corporalidad en relación a la necesidad de la educación sexual integral para lograr la construcción de una personalidad sana y la aceptación de las diversidades: “Diversidad que no tiene que ver sólo con orientaciones sexuales sino también con la diversidad de formas y cuerpos” (sic).

El constructo analítico “Cuerpos/habitat personal” fue menos codificado que en la etnografía de adolescentes. Si bien en la etnografía virtual de docentes no encontramos gran cantidad de concurrencias con este constructo analítico, si observamos algunas interesantes: los y las docentes buscaron visibilizar o desnaturalizar cuestiones sobre el cuerpo, asociadas principalmente al sistema cisheteropatriarcal (a la cual criticaron) “Eso es el patriarcado. Las construcciones sociales sobre los cuerpo de hombres y mujeres” (sic) y tambien buscaron cuestionar la violencia sexual y abuso sexual, relacionándola con la ESI desde temprana edad: “La ESI ayuda a que los peques puedan reconocer su cuerpo, sepan reconocer un mimo de un abuso” (sic).

El cuerpo como construcción estética fue más codificado que el cuerpo como habitat personal. Aunque los cánones de belleza construidos socialmente no fueron ampliamente codificados en ninguna de las dos etnografías virtuales, observamos más frecuencias en la etnografía de docentes, quienes reconocieron que la ESI es

un instrumento útil a la hora de cuestionar estas construcciones sociales, como mencionamos anteriormente, en donde los y las docentes mencionan que la ESI aporta a la construcción de una personalidad sana que acepte “las diferencias y la diversidad” (sic); así como también la influencia que éstos tienen sobre la autoestima de los y las adolescentes: “...Contribuye a la baja autoestima y eso hace que esten dispuestos a poner en riesgo hasta nuestra salud física y mental para lograr la aceptación del otr@” (sic).

Dichas ideas van en consonancia con una crítica al sistema cisheteropatriarcal, fuertemente codificada en la etnografía de docentes: “Convencido de que somos emergentes sociales y como tales de una cultura definida desde patrones atravesados por intereses económicos, políticos... y esto nos definen la mayoría de las veces los estereotipos y cánones estéticos y hasta conductuales” (sic).

Por último, el constructo analítico “Cuerpos/gestantes” no fue codificado en ninguna ocasión, podemos considerar que la preocupación sobre el embarazo a edad temprana es una problemática más significativa para los/las adolescentes y por ello aparece en su etnografía, aunque debería ser una problemática presente en los y las docentes también.

En relación a las afirmaciones sobre corporalidades y la aceptación de las diversidades, observamos, como contra partida: una gran presencia de la problemática de violencia sexual y abuso sexual en el discurso de los y las docentes, quienes reconocen este tipo de violencia como parte y consecuencia de el sistema cisheteropatriarcal, a la cual critican a menudo: “es triste pero naturalizamos la violencia... Y eso es cultural” (sic). En esta misma línea de pensamiento, las y los docentes denuncian y visibilizan los abusos sexuales, destacándose el gran aporte de enlaces y noticias apoyando estas denuncias: “<https://www.elsol.com.ar/quienes-son-los-curas-acusados-de-abuso-en-el-monasterio-de-tupungato> Quiénes son los curas acusados de abuso en el Monasterio de Tupungato” (sic).

Como mencionamos anteriormente, las y los docentes hacen referencia a cómo las mujeres son víctimas de violencias sexuales, situaciones en las cuales se realizan juicios sobre los cuerpos femeninos: “El peso que la construcción cultural de los cánones de belleza para las mujeres es tremendo” (sic), como si fuesen un muestrario de objetos a ser escogidos para placer de los hombres, siendo sancionadas por los hombres (y muchas veces por las propias mujeres) con comentarios negativos, desaprobación y desprecio: “a la mujer le toca, por su bien,

deconstruirse desde aquellos cánones y mandatos que le permitan tomar su lugar junto al hombre ni por encima y mucho menos debajo de él” (sic). Como mencionamos anteriormente en el apartado de diversidades y cuerpos, las y los docentes reconocen la importancia de conocer y validar las diversidades existentes, no sólo sexuales, sino también de las expresiones y desarrollos corporales.

Al analizar el constructo analítico Violencia sexual y abuso sexual independientemente de las concurrencias con la familia de constructos analíticos “Sexualidades”, encontramos que el ámbito privado es el más elegido por los y las docentes para compartir cuestiones sobre violencia sexual y abuso sexual. Estas participaciones tienden en su gran mayoría a visibilizar y desnaturalizar el abuso sexual, principalmente a partir de enlaces o noticias afirmativos que compartieron, por ejemplo: <https://www.elsol.com.ar/maximo-k-hablo-sobre-las-denuncias-de-abuso-en-la-campora> (sic), en donde se denunciaban situaciones de abuso sexual. Estas ideas obtuvieron una gran aprobación de los y las docentes a partir de emojis afirmativos, casi la misma cantidad de veces que eran acompañados por críticas al sistema cisheteropatriarcal. Deducimos en consecuencia que los y las docentes al hablar de violencia sexual y abuso sexual pretendían denunciar y visibilizar estas situaciones aportando críticas a valores, creencias e ideas que se sostienen y son parte de la cultura, respecto a la sexualidad y respecto al patriarcado. Los y las docentes reconocen la necesidad de un cambio, aunque comparten que será trabajoso y tardado: “ESI es una herramienta más para el cambio. Y como todo cambio requiere tiempo” (sic).

Siguiendo la línea de las corporalidades, no encontramos menciones que vinculen las concepciones de sexualidad con ideas, pensamientos o percepciones respecto de la interrupción voluntaria del embarazo, aunque sí algunas relaciones entre la IVE y la educación sexual integral, que han sido referenciadas en el próximo apartado “Concepciones acerca de la educación sexual” referido a la etnografía de docentes.

Al analizar independientemente de las concurrencias con “Sexualidades” a la familia “Aborto”, observamos que en las opiniones a favor del mismo en la etnografía de docentes se menciona al Estado como una institución que tiene y ejerce el poder frente a las políticas de legalización de la IVE: “El aborto legal debe ser una política pública” (sic), pero no lo mencionan de manera crítica, sino neutra, fuera de posicionamientos en contra o a favor. Sin embargo, las posiciones a favor de la legalización de la IVE cumplieron la función de visibilizar aspectos de la sociedad, intentando desnaturalizar y cuestionar algunos aspectos de la misma o instituciones

que están ejerciendo poder en contra, intentando flexibilizar las ideas más rígidas de los y las participantes del grupo: “No sé qué tiene que ver la Iglesia en esto”” No. No quiere ESI ni aborto legal” (sic)

Por otro lado, las posiciones en contra de la legalización de la IVE se relacionan con privado 4 veces y con ocultar 3 veces. Además, encontramos co-ocurrencias con constructos analíticos discursivos como ESI descalificada (2) y ESI idealizada (2). Las opiniones neutras del aborto nos muestran cómo los y las docentes siguen relacionando la ESI al aborto: esta vez las posiciones neutras se relacionaron a posiciones neutras sobre la ESI. En síntesis, los docentes hablan de ESI al hablar de aborto, a diferencia de los y las adolescentes que hablan principalmente de embarazo y violencia sexual y abuso sexual al hablar de aborto.

Aunque en estrecha relación con lo expuesto anteriormente, observamos distintas ideas respecto a los feminismos: encontramos apoyos y críticas relacionadas al género, en el sentido de que cuestionan los modos de lucha de los colectivos feministas frente a la justicia patriarcal y machista imperante: “No creo q ningún escrache sea mentira. Pero digo que tienen q haber criterios para hacerlo” (sic), críticas dirigidas a que las denuncias no se hacen a través del juzgado sino por medios masivos de comunicación.

Observamos participaciones que tenían el fin de apoyar al empoderamiento femenino y los feminismos fueron frecuentes: “El feminismo como todo movimiento reivindicativo de los derechos de la mujer, como igual al hombre, son de carácter político, en tanto plantean luchas, buscan transformaciones, hacen resistencia a la "normalidad" impuesta desde siglos” (sic), se vislumbra por estos valores la tendencia ideológica de los y las docentes a apoyar estos grupos, movimientos y luchas. Dentro de las afirmaciones de apoyo al empoderamiento femenino, nos encontramos con que el ámbito privado fue el preferido, y se buscó frecuentemente visibilizar cuestiones relacionadas a estas luchas y movimientos, que tuvieron que ver en gran parte con la violencia sexual y el abuso sexual.

Sin embargo, en posiciones contrarias, observamos cómo los y las docentes se permiten cuestionarse y apoyar su propio empoderamiento, planteando la necesidad de un cambio personal que signifique una ruptura con modelos y estereotipos establecidos culturalmente: “Será un proceso metacognitivo individual y colectivo.. para el cambio ocurra. Un repensarse y reconstruirse cada uno y como colectivo” (sic), para avanzar hacia una visión más libre de la sexualidad. Estos apoyos a su

propio empoderamiento se dieron principalmente en el ámbito privado y se trató de participaciones que buscaron desnaturalizar concepciones, ideas y pensamientos relacionados a sus propias prácticas.

Respecto a estos cuestionamientos personales y socioculturales, observamos en los y las docentes la consciencia de que la posición del hombre en la cultura patriarcal es la de poder “El patriarcado en una construcción histórica en la que el poder es del hombre. Ese posicionamiento ha dejado relegada a la mujer al lugar de reproducción, no sólo biológico sino también de las condiciones materiales de vida” (sic). Como mencionamos anteriormente, encontramos en los y las docentes concepciones críticas sobre cómo socialmente se establecen parámetros y límites acerca de lo que podemos escoger para nuestras vidas, definiendo las ocupaciones adecuadas e inadecuadas para hombres y mujeres, dejando para las mujeres la tarea casi exclusiva de ser “responsables del cuidado de los niñxs” (sic).

Por otro lado, al analizar la familia “Poderosos”, observamos que las posiciones críticas respecto a las creencias, valores e ideas que son la base del sistema cisheteropatriarcal de los y las docentes estuvieron dirigidas de tal manera que buscaron visibilizar aspectos sobre la misma, intentando desnaturalizar los mismos. Estas participaciones recibieron gran cantidad de apoyos en forma de emojis afirmativos, y estuvieron relacionadas o hicieron mención de la violencia sexual y el abuso sexual, propio de la cultura patriarcal y machista. Estas interacciones se dieron tanto en el ámbito privado como público, predominando por poco el primero. Además, cabe aclarar otro punto fuerte de críticas de los y las docentes: las dirigidas hacia los medios de comunicación y TICs, en donde encontramos un alto índice C relacionado a espacios privados y públicos (ver Anexo B, Lista de co-ocurrencias entre constructos analíticos conforme a Índice C)

Estas actitudes de los y las docentes se relacionan con las críticas que realizan respecto al Estado, a quien le exigen y de quién requieren que establezca políticas más igualitarias entre géneros: “La aplicación de cualquiera de las cosas que se han propuesto en las conversaciones del grupo (que son muy valiosas) son decisiones políticas sin lugar a dudas ... que por otro lado deben motivar un cambio cultural” (sic).

El pensamiento crítico respecto a lo impuesto socialmente es algo que caracterizó a los y las docentes, observamos en la etnografía virtual fuertes críticas a la iglesia por la imposición de ideas que desde estas instituciones sociales se realizan respecto a

la sexualidad, la perspectiva de género y la diversidad sexual: “El poder de turno no quiere pelearse con la iglesia y a la iglesia no le interesa que los pibes y pibas sepan que hay otros caminos, más opciones, más allá de los preceptos y mandatos religiosos” (sic). Por el contrario, como mencionamos anteriormente, una docente de esta muestra defendió activamente a la iglesia al hablar de ESI: “La Iglesia si quiere educación sexual” (sic).

Esta crítica se extiende a los docentes responsables de brindar ESI, girando en torno a que es necesario que no se presenten contenidos de manera dogmática y que se posibilite el cuestionamiento y la posibilidad de otras opciones y alternativas.: “Los docentes en general no tienen una mirada despejada de prejuicios, no por que lo elijan así, sino por aprendizaje de la vida por que estamos inmersos en una cultura que define o por lo menos atraviesa nuestra mirada” (sic).

Concepciones Acerca De La Educación Sexual:

En general, las concepciones sobre ESI de los y las docentes giran en torno a dos ideas: la ESI tiene una función importante y significativa a nivel social, sobre todo a la hora de poder formar el pensamiento crítico sobre aquellos aspectos de la sociedad que suelen ser naturalizados y poco cuestionados: “nos confesó que su hermano la violaba desde los 7 años, ella lo había naturalizado. ESI necesaria, importante y de un valor enorme” (sic); por otro lado que la ESI está siendo mal implementada por diversos factores, algunos que dependen de los y las docentes y otros que dependen de instituciones como la familia, la iglesia o la escuela en sí misma, por ejemplo: “Considero que es muy importante la ESI en las escuelasen las familias no se hablan temas de sexualidad o al menos no la Gran mayoría”.

En cuanto a los objetivos y funciones de la ESI, en relación a aspectos positivos que los y las docentes atribuyen a la ESI, encontramos diversas ideas.

Los y las docentes reconocen la importancia de la ESI para posibilitar conocer y cómo el conocimiento adquirido brinda “poder”, al escoger decir que no y correrse de algunos mandatos sociales o de alguna institución religiosa, y decidir sobre su propio cuerpo y lo que desean y no desean para ellos/as.

Observamos que la ESI aparece como un elemento importante para el cambio social y da un rol protagónico a los/as docentes, quienes deben llevar a cabo la ESI. La

siguiente co-ocurrencia se acerca a lo que pensamos en términos de considerar a la ESI como herramienta y dar el apoyo a los/as docentes como actores importantes de una construcción colectiva de conocimientos y valores:” la sociedad necesita un cambio y ese cambio está en las manos de cada docente ESI” (sic).

En este sentido, el cambio sociocultural que reconocen los y las docentes requiere, según ellos y ellas, que la sociedad se responsabilice y madure, para tener una perspectiva más respetuosa y sostenida en derechos iguales para todos/as y expresa inicialmente la importancia de la educación, pero destacando que la escuela, donde debe instrumentarse la ESI, no puede sola: “Educar es primordial. Pero la escuela sola no puede” (sic).

Esta responsabilización social incluye la idea de que cada persona es parte de este cambio, en el que es importante y necesario que los y las miembros de la sociedad acompañen la idea de que la ESI debe estar desde la infancia acompañando la formación y el desarrollo de cada niño/a y posterior adolescente, en tanto la ESI cumple la función de lucha contra toda forma de discriminación y desigualdad en términos de derechos por razones de género, identidad sexual, orientación sexual u otro aspecto vinculado a la sexualidad o a los cuerpos sexuados.

De esta manera, los y las docentes comprenden que la ESI se configura como un elemento importante a la hora de romper con la violencia que está naturalizada por la cultura, ya que en medida en que se rompa con los estereotipos de género, de masculinidades fuertes, potentes y violentas, lograremos sociedades más tolerantes, pacíficas e igualitarias. En este sentido, la ESI se presenta como una forma de dar batalla al abuso sexual, dado que es una forma de prevenirlo al darle a los/as niños y niñas instrumentos para reconocer las muestras de afecto positivas de aquellas que involucran intenciones negativas o inadecuadas para la etapa del desarrollo sexual en que se encuentran: “Y por esto es importante la esi, para que los niños reconozcan el abuso y no lo naturalicen.” (sic).

Siguiendo esta línea de pensamiento, los y las docentes reflexionan sobre cómo la educación sexual necesita también alcanzar a las familias en su conjunto, para así poder constituirse como una estrategia fuerte para terminar con el patriarcado: “el problema mayor es el sistema que gesta estos hijos. Por esto es q yo comentaba más arriba q la esi debe darse también a la familia Rever la forma de formar a los hijos, hay mucha Sra q educa hijo machista..” (sic). En otras palabras, la ESI se plantea como un espacio de visibilización, en tanto permite hablar de temas

considerados tabú, repensar prácticas cotidianas y reflexionar sobre los patrones patriarcales y elementos culturales esenciales tales como nuestros valores y creencias: "Hay que empezar a dar buenos ejemplos a los niños, los grandes, revisar nuestras conductas, nuestras actitudes, nuestros propios tabúes y limitaciones, y tratar de aportar cada uno nuestro granito de arena para que esto siga un buen rumbo." (sic).

La ESI, según los y las docentes, incluye los aspectos positivos antes mencionados, si estuviese siendo bien aplicada. Los/as mismos/as docentes argumentan que es la implementación de la ESI lo que hace que actualmente falle en la consecución de sus objetivos: "El problema es su implementación como propuesta transdisciplinaria. Cómo se trabajaría? Estamos preparados para trabajarla? Cuál es la formación necesaria de los docentes? Que tiempos se requieren?" (sic).

A continuación, reseñamos específicamente algunos de estos aspectos a trabajar sobre la ESI para que su implementación sea efectiva. Los y las docentes explican cómo, desde su percepción, la propuesta educativa no es realmente "educación sexual integral", y explicitan la tarea de los/as docentes de luchar para que realmente la ESI "ocupe un lugar serio en la propuesta educativa, no un mero tallercito esporádico como para cumplir." (sic).

Los y las docentes comparten y reflexionan en la etnografía virtual sobre experiencias personales en las cuales distintos/as profesionales de la salud utilizan los espacios de ESI para hacer propaganda a ciertos laboratorios en lugar de propiciar espacios de reflexión y construcción del conocimiento: "les pasaba un vídeo muy pobre elaborado por un laboratorio que terminaba con una propaganda a una marca de anticonceptivos. Luego la "docente" repartía lapicera con la marca del laboratorio." (sic).

Otro obstáculo marcado por los y las docentes es cómo los/as mismos/as docentes pueden teñir de prejuicios y/o valores dogmáticos la ESI. Este aspecto no hace más que volver a hacer hincapié en la necesidad de formación y las dificultades que plantea la capacitación de los/as docentes que traen sus propias sexosofías y muchas veces intentan imponerlas a los/as alumnos/as: "Los docentes en general no tienen una mirada despejada de prejuicios, no por que lo elijan así, sino por aprendizaje de la vida por que estamos inmersos en una cultura que define o por lo menos atraviesa nuestra mirada." (sic).

Esta imposibilidad de unificación de criterios es la barrera que las y los docentes reconocen a la hora de posibilitar realmente trabajar desde el marco de la transdisciplinariedad y la objetividad: “Si no logramos unificar criterios y perspectivas para trabajar la ESI como transversal, ni siquiera en las propuestas de los pobres talleres que hoy se ofrecen (02 horas cátedra semanales para atender toda una escuela), cómo implementar la transdisciplinariedad sin caer en vacíos o librada a lo subjetivo, criterios y valores sesgados por lo religioso, lo cultural... ?” (sic). En este sentido, la propuesta transdisciplinar es un proyecto valorado positivamente por los y las docentes, que apoyan y motivan la implementación de la ESI transdisciplinariamente, así como también la necesidad de formación y capacitación sobre transdisciplina, tema que abordaremos más adelante en este mismo apartado.

Otro aspecto a destacar es que, si bien se trata de un grupo de docentes convocado para hablar y reflexionar sobre ESI, la presentación de algunas ideas respecto a la misma generó algunas salidas del grupo. Por ejemplo, cuando se planteó la necesidad de incrementar la carga horaria de ESI en el actual sistema educativo porque es insuficiente por su importancia (posición de ESI descalificada, en su instrumentación) se dieron salidas de otros/as colegas docentes:

“Se debería incluirla como una materia más con mayor carga horaria...

Do 20 salió del grupo

Do 53 salió del grupo” (sic)

Otra crítica habitual es que en las escuelas no se cuenta con recursos didácticos vinculados a la sexualidad: “Nosotros debemos mover cielo y tierra para conseguir material adecuado para una capacitación, googlear, y mil cosas mas..” (sic). En ese aspecto, los y las docentes destacan aquellos recursos que el gobierno brinda a algunos centros de salud y se critica que las ESI instrumentadas en las escuelas no cuentan con material didáctico específico, reconociendo, la necesidad de una política pública que realmente lleve al cumplimiento de la ESI en todas las escuelas del país, y no como se hace actualmente, que es un “como sí”, sin realmente poner a disposición los recursos necesarios para que esta implementación sea efectiva: “Debe existir una decisión política que acompañe el proceso de implementación de la ESI. De otra manera seguirá siendo un "hagamos como que" educamos” (sic).

Respecto a la formación, los y las docentes comprenden que es importante acreditar capacitaciones sobre ESI: “Coincido... todos deberíamos ser capacitados” (sic),

cuestión que les otorgaría mejores condiciones para acompañar a los/as alumnos/as a su cargo.

La formación de los y las docentes es uno de los principales obstáculos a la hora de hablar de implementar la ESI. Ellos y ellas reconocen la necesidad urgente de formación específica en Educación Sexual Integral, para que (en sus palabras) se pueda trabajar ordenadamente y todos y todas puedan hablar de ESI al mismo nivel: “Es mucho lo que hay que hacer para que la esi se trabaje ordenadamente , creo que es posible y q hay que pelearla .. pero solos será más difícil. Y todos en la escuela debemos poder hablar de esi al mismo nivel todos ... cada uno de los docentes deben estar formados” (sic).

Actualmente podemos suponer quienes educan sexualmente lo hacen desde sus propios posicionamientos personales, sus ideas y valores, no posibilitan la construcción de conocimientos que en el marco de los derechos humanos y los derechos sexuales reconocidos para todas las personas permitan a los/las alumnos/as explorar y encontrar sus propias respuestas y valores personales acerca de cómo vivenciar, experimentar y expresar su sexualidad.

Los y las docentes reconocen que hay ciertos aspectos que no depende de ellos y ellas a la hora de aplicar la Educación Sexual Integral en las escuelas. Por ejemplo, critican al sistema cisheteropatriarcal, en tanto dice favorecer una educación sexual integral, pero lo hace desde un posicionamiento que no permite cuestionamientos y que sostienen el statu quo sociocultural: “Quieren esi desde un visión normalizadora, heteronormativa y biologicista” (sic). Estas posiciones rígidas y dogmáticas frente a la ESI, son denunciadas por parte de los y las docentes, quienes las identifican en discursos de algunos/as padres y madres y en el de la propia iglesia, como pudimos leer previamente.

En este sentido, los y las docentes explicitan la existencia de instituciones sociales poderosas que muchas veces buscan imponer otras perspectivas llenas de censura y prejuicio respecto a la sexualidad. Un ejemplo de esto es la Iglesia, institución que para los y las docentes (excepto alguno/a de ellos/as) actúa imponiendo su propia visión y dificultando y obstaculizando la implementación efectiva de la ESI.

Observamos un ejemplo de esto traído a colación por un/a docente, quien denuncia (a través de un enlace) una propuesta de modificación de la Ley de Educación Sexual Integral que daba libertad a las escuelas confesionales para la implementación de la

ESI, quienes terminaban por eliminar dos ejes muy importantes de la propuesta de ESI: los ejes relacionados a la perspectiva de género y el respeto a la diversidad, pero además restringía contenidos en relación al cuidado del propio cuerpo, ya que ciertas temáticas las consideraba no adecuadas (especialmente vinculadas a la genitalidad) y a los derechos sexuales de niños, niñas y adolescentes: "... se sirvan del planteo integral de la ley para aplicar solo uno de los ejes, como lo puede ser la "valoración afectiva". La ley es clara y dice que hay que trabajar todos los ejes. Es decir, abordar también derechos sexuales y reproductivos, valoración de la diversidad, por ejemplo." (sic).

Por otro lado, los y las docentes denotan la falta de información existente en el sector familiar sobre la educación sexual integral, aspecto que es importante tener en cuenta a la hora de comprender el porqué de que algunas familias no aceptan que sus hijos/as sean partícipes de espacios de ESI: "en las familias no se hablan temas de sexualidad o al menos no la gran mayoría" (sic).

Transdisciplina

Como mencionamos anteriormente, no encontramos el constructo analítico D9 "Transdisciplina" en la etnografía de adolescentes, caso contrario a lo que ocurrió en la etnografía de docentes, que, ante algunos estímulos presentados por el investigador, género que fuese codificada numerosas veces y, por tanto, diversas concurrencias.

Incluimos a la transdisciplina en el actual apartado ya que consideramos que servirá de ayuda a la hora de comprender cómo los y las docentes entienden la modalidad transdisciplinar, que, tal como hemos destacado previamente, es la que la ESI propone y busca poner en práctica directa e indirectamente.

En primer lugar, nos llamó la atención que no existieran concurrencias entre la transdisciplina y el empoderamiento de las mujeres y los feminismos y el empoderamiento de los/as alumnos/as. Esto nos resultó particularmente llamativo teniendo en cuenta que el movimiento feminista ha generado una verdadera revolución en la construcción del conocimiento, al cuestionar las estructuras e ideologías de poder que subyacen en los mismos y, en segundo lugar y en relación al empoderamiento de los/as alumnos/as, dado que ellas y ellos son y se intenta que sigan siendo los/as principales actores/actrices y protagonistas en la construcción del

conocimiento vinculado a la sexualidad y las experiencias personales que están vivenciando.

Como hemos trabajado en el marco teórico de la actual investigación, lo transdisciplinar implica un cambio paradigmático en la forma de concebir el conocimiento y la construcción del conocimiento y por tanto un cambio también en la propuesta educativa para los/as docentes. Este cambio necesario es percibido por parte de los y las docentes, quienes ubican a la transdisciplina como un paradigma complejo y superador de los marcos conceptuales actuales y vigentes en el contexto educativo: “Creo que la sexualidad, no la ESI, está entre, atraviesa y está más allá de las disciplinas. Por lo tanto la ESI debería plantear y organizar la los ejes, saberes y contenidos y su propuesta desde esa perspectiva” (sic).

Esta visión de los y las docentes se corresponde con las múltiples concurrencias entre transdisciplina y empoderamiento docente. Al analizar las mismas observamos que en general la transdisciplina fue asociada al sentimiento de ser capaz de generar espacios nuevos donde el conocimiento se construya, donde no haya una posición absoluta y dogmática, impuesta desde las autoridades, sino construida a partir de discusiones y consensos: “Es muy interesante esta mirada transdisciplinar para trabajarla en el nivel medio. También creo que lxs docentes nos deberíamos capacitar. (...) Sería muy interesante que el gobierno tenga en cuenta las conclusiones a las que lleguemos. Siempre me quedo con la duda si nuestra dirección de escuela recibe o tiene en cuenta nuestras propuestas...” (sic).

En este sentido, los y las docentes comprenden que lo transdisciplinar implica un cambio paradigmático que debe impactar no solo en ESI sino en todas las asignaturas y en la visión general de la escuela: “me parece genial la propuesta de lo transdisciplinar... es algo bastante complejo xq supone un cambio de paradigma no sólo en referencia a la ESI sino que es una forma nueva de operar con el conocimiento” (sic).

En relación a esto, lo transdisciplinar aparece como una propuesta que actualmente se está pensando en los espacios educativos: “En las próximas jornadas está previsto trabajar la transdisciplinariedad asociada a la evaluación.” (sic).

El aspecto legislativo/administrativo preocupa a los y las docentes, quienes muestran la necesidad de que para que este cambio pueda ser posible y viable, es importante que se escuchen sus voces y sus propias propuestas referidas a lo transdisciplinar.

Los y las docentes comentan que en el paradigma transdisciplinar se genera una mirada crítica sobre la cultura, movilizandando espacios de reflexión y cuestionamiento sobre el machismo cultural impuesto, cuestión que implica, entre otras cosas, repensar lo cotidiano: “Es complejo porque implica meterse con valores, creencias, cosmovisiones que definen lo cotidiano e inclusive la curricula escolar.” (sic).

Siguiendo esta línea, los y las docentes critican las posibilidades reales de implementación de la transdisciplina, aunque reconocen su valor por el cambio sociocultural que supone: “La verdad es que es muy lindo pero en el contexto actual me parece utópico” (sic).

Los cuestionamientos sobre la aplicación genuina de la transdisciplina giran en torno a que la necesidad de que las decisiones políticas acompañen este movimiento, promulgando legislaciones que acerquen capacitaciones y dispongan de los recursos necesarios para lograr realmente implementar la transdisciplina: “La verdad es que es muy lindo pero en el contexto actual me parece utópico ... La aplicación de cualquiera de las cosas que se han propuesto en las conversaciones del grupo (que son muy valiosas) son decisiones políticas sin lugar a dudas ... que por otro lado deben motivar un cambio cultural” (sic).

Los y las docentes compartieron algunas experiencias didácticas transdisciplinares, en las cuales los y las adolescentes tuvieron un fuerte protagonismo, y estuvieron relacionadas a temáticas vinculadas a la ESI: “Desde la Geografía, materia que dicto, tuve la posibilidad de generar un proyecto áulico trabajando en 3ro año la difusión del VIH-Sida en el mundo, relacionándolo con aspectos sociales vinculados (pobreza, falta de acceso a los métodos anticonceptivos) e inclusive prácticas culturales que profundizan el flagelo como las que se viven en los países del sur de África (Sudáfrica a la cabeza con las violaciones en masa y Tanzania y Kenia con el tormento de la ablación).” (sic).

Aunque escasas, estuvieron presentes estas participaciones y mostraron la importancia de que se repliquen y el valor que este paradigma posee a la hora de repensar la manera en la que se construye y se adquiere el conocimiento.

Otro aspecto a destacar es que no encontramos co-ocurrencias entre transdisciplina y las familias de constructos analíticos discursivos “Aborto” (D5), “Sentires” (D6), “Cuerpos” (D7) y “Sexualidades” (D8). Esto es inesperado, ya que entendemos que la transdisciplina es compleja y posibilita el diálogo sobre cualquier temática, así como también estas familias de constructos analíticos involucran ideas fuertemente vinculadas a los ejes propuestos por la Ley Nacional 26150 de Educación Sexual Integral.

En síntesis, para los y las docentes la transdisciplina se enuncia como una nueva propuesta paradigmática, que incluso muchos de ellos y ellas desconocían completamente antes de la presentación realizada por el coordinador en la etnografía virtual, propuesta que implica un posicionamiento que contribuye a visibilizar en tanto problematiza, alienta la reflexión crítica y permite la construcción de conocimientos con la participación abierta de todos los interesados. Como parte de esta crítica social, lo transdisciplinar busca un rol activo, presente y participante de los y las adolescentes y persigue la posibilidad de cuestionar lo que se presenta cotidianamente de manera naturalizada.

3.2.4.3 Objetivo 3: Establecer comparaciones entre las concepciones de sexualidad y educación sexual en cada grupo estudiado.

Concepciones Sobre Sexualidad

Al analizar las concepciones sobre sexualidad de adolescentes y docentes, observamos que en ambas muestras han habido ideas, pensamientos, sentimientos y creencias asociadas a la sexualidad muy diferentes e, incluso, polarizadas en algunas situaciones específicas.

En la etnografía virtual de adolescentes observamos comentarios que tendieron por un lado a criticar la estigmatización de la mujer y visibilizar las situaciones de vulneración de derechos de las mujeres, y por otro lado participaciones que pusieron de manifiesto la idea de que la mujer debe no ser activa sexualmente, ya que esto implica un gran riesgo y una falta de responsabilidad de su parte. A su vez, al analizar la etnografía virtual de docentes observamos intervenciones que buscaron visibilizar

el patriarcado y reivindicar la posición que las mujeres están tomando en la sociedad y la cultura, ya no como receptoras de sentido sino como creadoras de significados, mientras que a su vez encontramos comentarios que expresaban la inexistencia del patriarcado y la ineficacia de los roles de género a la hora de influir sobre nuestras decisiones.

Esta similitud entre ambas muestras, nos lleva a argumentar que existe, por un lado, falta de capacitación efectiva y de toma de posición por parte de las y los docentes de la muestra respecto a la sexualidad, aspectos que se ven obstaculizados por los mismos valores culturales impuestos en la sociedad cisheteropatriarcal, que hacen eco en las actitudes y los conocimientos de los y las docentes de la muestra y dificultan el compromiso de las y los mismos/as con la implementación de la ESI, tanto a nivel de contenidos trabajados, dejando de lado ejes de la ESI que son parte esencial de la misma como a nivel de modalidades, donde lo transdisciplinar se reconoce como paradigma superador aunque continúan habiendo ciertas trabas en la práctica.

Esta resistencia sociocultural que se deja ver en las concepciones sobre sexualidad de las y los docentes de la muestra, como mencionamos, dificulta la aplicación efectiva de la ESI en las escuelas, lo que a su vez tiene una repercusión en las y los adolescentes de la muestra, quienes se encuentran actualmente con una ESI poco implementada y ejecutada fuera del paradigma de la transdisciplinariedad. Estos aspectos repercuten a su vez en los intentos de las y los adolescentes de formar su juicio crítico respecto a estas imposiciones socioculturales, por lo que aún hoy encontramos opiniones restrictivas, estigmatizantes y represoras de la sexualidad en sus propias voces.

Sin embargo, destacamos que, aún frente a este panorama, las concepciones de los y las adolescentes de la muestra sobre la sexualidad denotan respeto, aceptación y apoyo respecto a las diversidades sexuales y el empoderamiento de las mujeres, cuestión que implica que, a pesar de las resistencias existentes a nivel sociocultural, existen también movimientos en la dirección contraria, tendientes a cuestionar lo establecido y criticar los valores que suele defender la cisheteronormatividad.

En este sentido, encontramos en ambas muestras participaciones que buscaron criticar los roles de género impuestos, visibilizar la violencia sexual y el abuso sexual, desnaturalizar relaciones de poder ejercidas por diversas instituciones y entre

géneros y apoyar el empoderamiento de mujeres, docentes y adolescentes. Es destacable que hubo mayor mención de las corporalidades y del aborto en la muestra de adolescentes, quizás por la preocupación de ellas y ellos respecto al embarazo adolescente y a la fuerte impronta de las corporalidades en su etapa vital del desarrollo, así como también observamos una mayor noción e inclusión en el discurso de las diversas instituciones sociales en la etnografía de docentes, posiblemente por su mayor conocimiento sobre aspectos formales, políticos y administrativos dado su rol en las escuelas y su etapa del ciclo vital.

Concepciones Sobre Educación Sexual

El valor y la importancia de la ESI es reconocida tanto por adolescentes como por docentes. Las y los adolescentes hacen hincapié principalmente en la posibilidad de reflexión y cuestionamiento de modelos impuestos desde la cultura, la importancia de la formación en materia de diversidad sexual, la función de prevención de embarazos no planificados y el impacto positivo que la ESI tiene sobre el cuidado y reconocimiento del cuerpo. Por su parte, las y los docentes destacan la posibilidad que impulsa la ESI de poder decir “no” frente a mandatos sociales o religiosos, la toma de consciencia necesaria para poder decidir sobre su propio cuerpo saludablemente, el rol de la ESI frente al cambio social que las y los docentes determinan necesario para alcanzar una sociedad más igualitaria y el cuestionamiento y la desnaturalización que la ESI promueve respecto a las situaciones de violencia sexual y abuso sexual.

Sin embargo, como analizamos previamente sobre las concepciones de sexualidad, las resistencias que encuentran los valores impuestos socioculturalmente y la resonancia que tienen en el accionar de las y los docentes y adolescentes impactan directamente en la efectiva implementación de la ESI. Ambos grupos reconocen que, si bien la ESI es una herramienta útil, necesaria y cumple funciones muy importantes, existen importantes aspectos a mejorar en su implementación.

Al analizar los discursos de las y los adolescentes encontramos críticas respecto a cómo están recibiendo educación sexual integral, principalmente en su falta de implementación o en las fallas de la misma en las escuelas. Por un lado, las y los adolescentes explican que han participado de muy escasas horas de ESI y que cuando lo han hecho, no se han tocado temáticas cruciales como los derechos

reproductivos, la diversidad o el uso de métodos anticonceptivos en las relaciones genitales.

Por su parte, los y las docentes reconocen que es importante acreditar capacitaciones sobre ESI para lograr acompañar de mejor manera a las y los adolescentes en estos espacios. Comentan que es la formación uno de los principales obstáculos a la hora de implementar ESI dado que de esta forma suelen ser los posicionamientos personales, ideas, valores y creencias los que dirigen los espacios de Educación Sexual Integral, en lugar de dar lugar a la construcción de conocimiento que la ESI propone.

A la hora de relacionar la ESI con el poder, los y las adolescentes no la comprenden actualmente como parte de procesos de empoderamiento, pero sí reconocen que existen instituciones que ejercen presión para que la ESI no sea implementada y sea ocultada y restringida. Un ejemplo de esto es la mención de ciertos sectores religiosos de la sociedad asociados al catolicismo y los movimientos pro-vida, así como también las limitaciones de las familias a la hora de dar lugar a la ESI.

En la etnografía de docentes, encontramos una situación con ciertas similitudes y diferencias. Ellas y ellos reconocen la existencia de instituciones sociales poderosas que limitan y obstaculizan la efectiva implementación de la ESI (iglesia y familia), coincidiendo en este punto con las percepciones de las y los adolescentes. Por otro lado, incorporan a estas instituciones al Estado, al que le exigen mayor participación respecto a la implementación efectiva de la ESI. También han podido explicitar el rol de las TICs en la educación no formal de los y las jóvenes.

Otra diferencia respecto a la muestra de adolescentes es que las y los docentes sí relacionan a la ESI con procesos de empoderamiento, tanto relacionados a los feminismos como a los y las propios/as adolescentes y docentes, así como también la fuerte crítica al sistema cisheteropatriarcal que surge al hablar de ESI.

Al analizar el tema de la transdisciplina, observamos que las y los adolescentes no solamente no la mencionan directamente, sino que tampoco comentaban experiencias que pudieran ser entendidas desde este paradigma, lo que supone la ausencia de la aplicación del modelo transdisciplinar en los espacios de Educación Sexual Integral de los que han sido parte.

Esta es otra diferencia importante respecto a la muestra de docentes, quienes tienen mucho para decir al hablar de esta temática. Como mencionamos anteriormente, lo transdisciplinar implica un cambio a nivel de paradigmas, un cambio de formas de pensar y llevar adelante espacios de construcción de conocimiento. Las y los docentes reconocen que la transdisciplina supone un marco teórico y práctico superador y que necesitan transitar el cambio que implicaría la aplicación de la transdisciplina.

Al hablar de transdisciplina, los y las docentes también la relacionaron con la necesidad de reflexionar y cuestionar al machismo culturalmente impuesto, así como también repensar las prácticas cotidianas, los valores, ideas y creencias personales. Esto va de la mano con la obstaculización que ellas y ellos mismos/as refieren respecto a cómo los posicionamientos personales influyen directamente en la implementación efectiva de la ESI. En este sentido, la transdisciplina podría ser una respuesta respecto a cómo generar estos espacios de reflexión o a través de qué paradigmas los y las docentes pueden permitirse repensarse, así como también repensar su contexto.

Por otro lado, observamos que no existieron menciones de procesos de empoderamiento al hablar de transdisciplina, así como también no encontramos concurrencias con familias de constructos analíticos que corresponden los ejes de la ESI, como “Sentires”, “Cuerpos” y “Sexualidades”, lo que refuerza la idea de que la falta de formación específica en ESI puede ser uno de los factores limitantes respecto a la implementación de la transdisciplina, así como también de la Educación Sexual Integral en sí misma.

3.2.4.4. Objetivo 4: Describir similitudes y diferencias entre los diversos grupos

Este apartado responde al cuarto objetivo específico de esta tesis doctoral: Describir similitudes y diferencias entre los diversos grupos. Para presentar las comparaciones realizadas entre etnografías virtuales de adolescentes y docentes y los análisis realizados en torno a las mismas, nos enfocaremos en primer lugar en los aspectos generales de las mismas (fechas de inicio y de cierre, horarios de mayor participación, constructos analíticos presentes en ambas etnografías, palabras más frecuentes en nubes de palabras, entre otros) para luego reflexionar sobre aquellos

más específicos (los relacionados propiamente a las concurrencias existentes entre familias de constructos analíticos interaccionales y multimediales).

Análisis Descriptivo General

La etnografía virtual de los y las adolescentes duró del 5/12/18 hasta el 21/12/18, siendo los días de mayor participación son 5/12, 6/12, 12/12 y 16/12. La etnografía virtual de los y las docentes inició el 14/12/18 y finalizó el 29/12/18 y los días de mayor participación fueron 14/12, 15/12 y 18/12. La participación de los y las adolescentes fue mucho más irregular, mientras que los y las docentes participaron más al inicio y luego tendió a disminuir, salvo el día 18/12 que se produjo un incremento.

El horario de mayor participación de los y las docentes fue de 20 a 24 horas, seguido por el de 16 a 20 horas, situación que se repite en los y las adolescentes. En ambos grupos hay una tendencia a participar mayoritariamente en la tarde y noche. Los y las adolescentes participaron más cantidad de veces los días Miércoles, Jueves y Domingo, mientras que los y las docentes los días Martes, Viernes y Sábados. Los y las adolescentes tuvieron un promedio de 28,7 mensajes diarios, mientras que los y las docentes 26 mensajes diarios.

Las etnografías virtuales de los/as adolescentes presentaron algunas similitudes y diferencias interesantes de ser consideradas. La primera y más obvia es el número total que formaron uno y otro grupo vinculado directamente a la cantidad de docentes y adolescentes que estuvieron dispuestos a participar: 59 adolescentes y 24 docentes. La participación de los y las adolescentes fue un total de 1009 mensajes mientras que las de los y las docentes fueron 707 mensajes.

En la etnografía virtual de los y las adolescentes el investigador tuvo que participar más activamente y presentar más cantidad de estímulos que favorecieran las expresiones de los mismos. Mientras que los y las docentes rápidamente plantearon sus temas de interés siendo los y las que proponían o introducían la mayoría de los temas que se abordaron en la etnografía virtual.

Los temas que generaron mayores participaciones por parte de los y las adolescentes los mensajes sobre la conformación del grupo (292 mensajes), el aborto (169 mensajes) y los feminismos y el rol femenino (101 mensajes), mientras que en la etnografía de docentes la mayor cantidad de mensajes se encontró respecto a las

temáticas abuso sexual, acoso y denuncias públicas (163 mensajes), ESI, docentes y escuela (129 mensajes) y patriarcado (113 mensajes).

Los constructos que generaron mayor cantidad de concurrencias con el constructo analítico i3.3 "Abandonar", es decir, los constructos analíticos asociados más frecuentemente a los abandonos de participantes de las etnografías virtuales fueron: i1.2 Privado (57 concurrencias), i1.3 Público (33 concurrencias) y i2.1 Visibilizar (17 concurrencias) en la etnografía de los y las adolescentes, mientras que en la etnografía de los y las docentes fueron los mismos, pero con diferentes frecuencias: i1.2 Privado (10 concurrencias), i1.3 Público (10 concurrencias) y i2.1 Visibilizar (16 concurrencias).

Las concurrencias con mayor índice C de la etnografía virtual adolescente fueron las existentes entre: i1.2 Privado y M1.1 Emoji afirmativo ($C=0,92$), i1.2 Privado y D8.1 Género ($C=0,88$) y D2.3.3 Poderosos/Iglesia/Neutro y M3.1 Enlace o noticia afirmativo ($C= 0,67$), mientras que en los y las docentes fueron las existentes entre: i1.2 Privado y M1.1 Emoji afirmativo ($C=1,00$), i1.2 Privado y D4 Violencia sexual y abuso sexual ($C=1,00$) y i1.2 Privado y i2.1 Visibilizar ($C=0,89$).

En cuanto al tipo de mensajes de los y las alumnos/as se destaca la presencia de 30 mensajes multimediales, 12 enviados por los alumnos/as y 18 enviados por el investigador, mientras que los y las docentes presentaron mayor número de mensajes multimediales y fueron compartidos por los y las propios/as docentes.

Respecto a mensajes eliminados, hubo 13 en la etnografía de alumnos/as y sólo 2 en la etnografía de docentes. Los/as alumnos/as presentaron respuestas de audio, especialmente al inicio de la etnografía virtual y al hablar sobre aborto, al igual que los mensajes multimediales, mientras que los y las docentes presentan ausencia de mensajes de audio y los mensajes multimediales aparecen más vinculados a las temáticas de violencia y abuso sexual y género.

Respecto a los emojis los y las adolescentes utilizaron con una frecuencia de 191, mientras que los y las docentes usaron 169 emojis. En cuanto a la variedad de los mismos, observamos 48 tipos de emojis diferentes en la etnografía de los y las adolescentes, mientras que los y las docentes utilizaron 28 tipos de emojis distintos.

Los cinco emojis más enviados por adolescentes fueron: 🤔 (33 frecuencias), 👍 (31), 🤔 (22), 🙌 (13) y 😄 (12), que significaron el 58,12% del total de emojis.

Los y las docentes enviaron más frecuentemente los siguientes cinco emojis: 👍 (41 frecuencias), 🙌 (34), 🤔 (17), 😄 (15) y 👤👤 (9), que representaron el 68,63% del total de emojis.

Del total de 60 constructos analíticos propuestos para el análisis, los/as adolescentes utilizaron 47, mientras los y las docentes utilizaron un total de 54.

Algunos constructos que estuvieron presentes en la etnografía virtual de docentes, como D1.2.1 Empoderamiento/Docentes/Apoyo, D1.2.2 Empoderamiento/Docentes/Crítica, D1.3.1 Empoderamiento/Alumnos/Apoyo, D2.2.1 Poderosos/Estado/Apoyo, D2.4.3 Poderosos/Familia/Neutro, D2.6.2 Poderosos/Escuela/Crítica, D2.6.3 Poderosos/Escuela/Neutro, D9 Transdisciplina, M2.2 Meme modificador, no aparecieron en la etnografía virtual de adolescentes. Hubo dos situaciones a la inversa: los constructos D2.4.1 Poderosos/Familia/Apoyo y M2.3 Meme negador, que estuvieron presentes en la etnografía de adolescentes, pero no en la etnografía de docentes.

Las palabras más frecuentes en la nube de palabras global de la etnografía de los y las adolescentes fueron todos (35 veces), sexual (32 veces), mujer (30 veces), ver (28 veces) y educación (26 veces), mientras que las palabras más frecuentes en la nube de palabras global de docentes fueron: mujeres (47 veces), poder (35 veces), todos (32 veces), todo (29 veces) y patriarcado (28 veces).

Encontramos un total de 420 constructos analíticos discursivos codificados en la etnografía de adolescentes y 404 en la etnografía de docentes. Las concurrencias de constructos analíticos discursivos más frecuentes en la etnografía de adolescentes fueron las existentes entre D8.1 Género y i1.2 Privado (45 concurrencias), D6.1 Afectividad y i1.2 Privado (34 concurrencias) y D4 Violencia sexual y abuso sexual y i1.2 Privado (28 concurrencias), mientras que las más frecuentes en la etnografía de docentes fueron: entre D4 Violencia sexual y abuso sexual y i1.2 Privado (47 concurrencias), D4 Violencia sexual y abuso sexual y i2.1 Visibilizar (44 concurrencias) y D4 Violencia sexual y abuso sexual y M3.1 Enlace o noticia afirmativo (35 concurrencias).

Observamos 384 constructos analíticos interaccionales en la etnografía de adolescentes y 205 en la etnografía de docentes. Las concurrencias de constructos analíticos interaccionales más frecuentes en la etnografía de adolescentes fueron las existentes entre D8.1 Género y i1.2 Privado (45 concurrencias), D6.1 Afectividad y i1.2 Privado (34 concurrencias) y i1.2 Privado y i3.3 Abandonar (57 concurrencias), mientras que las más frecuentes en la etnografía de docentes fueron: entre D4 Violencia sexual y abuso sexual y i1.2 Privado (47 concurrencias), D4 Violencia sexual y abuso sexual y i2.1 Visibilizar (44 concurrencias) y i1.2 Privado y i2.1 Visibilizar (47 concurrencias).

La totalidad de frecuencias de constructos analíticos multimediales fue de 183 para adolescentes y 146 para docentes. Las concurrencias de constructos analíticos multimediales más frecuentes en la etnografía de adolescentes fueron las existentes entre i1.2 Privado y M1.1 Emoji afirmativo (89 concurrencias), i1.3 Público y M1.1 Emoji afirmativo (44 concurrencias) y entre i1.2 Privado y M1.2 Emoji modificador (89 concurrencias), mientras que las más frecuentes en la etnografía de docentes fueron: entre i1.2 Privado y M1.1 Emoji afirmativo (63 concurrencias), i2.1 Visibilizar y M1.1 Emoji afirmativo (37 concurrencias) y i2.1 Visibilizar y M3.1 Enlace o noticia afirmativo (30 concurrencias).

Observamos que en los y las adolescentes el estatus etnográfico se constituye como la familia de constructos analíticos que mayor frecuencia tiene (240 codificaciones), mientras que en los docentes la familia Poderosos se ubica como la más codificada (114 frecuencias).

La importancia de esta familia de constructos analíticos de la dimensión interaccional se produce por la gran cantidad de abandonos de los/as adolescentes al inicio de la etnografía virtual. Le siguen en frecuencia los emojis que tienen 177 codificaciones, asociándose a un total de 1412 palabras. En los y las docentes observamos una gran cantidad de emojis afirmativos (83 frecuencias), siendo este el constructo más codificado, mientras que le siguen visibilizar (60 codificaciones) y violencia sexual y abuso sexual, codificada 54 veces.

La mayor cantidad de palabras dentro de la etnografía virtual adolescente corresponde a otra familia de constructos analíticos de la dimensión interaccional: la proximidad interaccional con 14951 palabras, particularmente el constructo analítico

privado que corresponde con lo encontrado en los y las docentes, en donde proximidad interaccional reúne un total de 15518 palabras.

Como explicamos en el análisis este ámbito se constituye en lo más adecuado para la conformación de talleres de ESI por el grado de confianza y de intimidad que posibilita, tratando de no caer en una primarización del grupo que impida los objetivos propuestos en dicho espacio.

En los y las adolescentes, considerando la dimensión discursiva, la familia de constructos analíticos que presenta mayor frecuencia, con 90 codificaciones, es Poderosos, seguida por sexualidades, con 82 codificaciones. En los y las docentes, Poderosos también es la familia con mayor frecuencia de la dimensión discursiva (114 frecuencias). Le siguen las familias Empoderamiento (con 80 codificaciones) y la familia ESI con 61 frecuencias.

La mayor cantidad de palabras dentro de la dimensión discursiva la encontramos también en estas mismas familias, con 2506 palabras para Poderosos y 2442 palabras para Sexualidades. En los y las docentes también encontramos la familia Poderosos como la más extensa, con un total de 6092 palabras. Le siguen las familias Empoderamiento (4142 palabras) y ESI (4021 palabras).

Análisis Específico En Relación A Las Familias De Constructos Analíticos Interaccionales Y Multimediales

Los próximos subtítulos corresponden a comparaciones entre familias de constructos analíticos interaccionales y multimediales y su codificación tanto en la etnografía de adolescentes como en la etnografía de docentes. Consideramos que estas familias nos permiten realizar comparaciones entre las muestras de adolescentes y docentes que las concepciones dejan de lado, otorgando una comprensión más completa sobre ambas muestras.

Familia i1 “Proximidad Interaccional”

En el análisis de esta familia de constructos analíticos interaccionales, nos centraremos en el constructo analítico i1.1 “Íntimo”, constructo que presenta mayores diferencias a la hora de comparar las codificaciones entre etnografías virtuales.

El constructo analítico íntimo fue codificado mayor cantidad de veces en la etnografía de adolescentes que en docentes. El constructo interaccional que generó más co-ocurrencias con íntimo fue Abandonar, por lo que es interesante observar cómo estas apariciones de lo íntimo convergieron con salidas del grupo. A nivel discursivo, lo íntimo se relacionó en su mayor parte con el constructo analítico diversidad (6 veces), apoyos a la iglesia (4) y afectividad (4), aunque también encontramos relaciones con críticas a la cultura (3), ESI descalificada (3) y opiniones en contra del aborto (3).

Teniendo en cuenta que el constructo analítico íntimo lo relacionamos con impulsos, deseos, fantasías, afectos no explicitados, es decir, lo “no dicho” por los y las participantes de las etnografías virtuales, consideramos que cuando se cuestionaban valores que resultaban muy significativos para la persona esto produce cierta movilización emocional. Esto tiene sentido con, en primer lugar, las concurrencias de lo íntimo con afectividad. Las ideas y valores que se cuestionan son los sostenidos por el sistema cisheteropatriarcal, por eso también las concurrencias con las críticas a la misma. En este sentido, el contexto cultural brinda ideas, valores, concepciones sobre lo que es correcto, adecuado o verdadero que, al ser cuestionados, generan movilización afectiva. Estas ideas o valores tuvieron que ver con la iglesia, con el aborto, con la diversidad y con la ESI. Si esta movilización afectiva no es tolerada, se producen salidas de la etnografía virtual. Es decir, mientras menos puedan los y las participantes tener la flexibilidad de escuchar otras visiones, miradas y discutir o revisar la propia, menores probabilidades va a haber de que permanezca en la etnografía virtual. En otras palabras, mientras más estructurado y más rígido se es, más desestabilización puede generar y, por lo tanto, más abandonos.

Por otro lado, lo íntimo apareció en muy pocas ocasiones en la etnografía de docentes, encontramos constructos analíticos discursivos como apoyo al empoderamiento docentes (1), ESI descalificada e idealizada (1 concurrencia cada una), violencia sexual y abuso sexual (1) y afectividad (1). El único constructo analítico interaccional relacionado con íntimo es visibilizar. Lo “no dicho” o la movilización afectiva de lo íntimo no es muy común en la etnografía de los y las docentes, que al parecer son más flexibles respecto a sus ideas y valores, permitiéndose leer y escuchar ideas diferentes a las propias. Sin embargo, encontramos algunas relaciones que movilizaron afectos, impulsos o deseos no expresados: la violencia sexual y el abuso sexual y el empoderamiento de docentes.

Estas movilizaciones tuvieron que ver con visibilizaciones, que buscaron desnaturalizar algunos aspectos sobre estos constructos analíticos.

Familia i2 “Percepciones Ideológicas”

En la etnografía de adolescentes, observamos que visibilizar co-ocurre más frecuentemente con otros constructos que ocultar, produciendo así las 4 concurrencias con mayor frecuencia de esta familia: las que visibilizar produjo con privado (18 veces), con abandonar (17), con emojis afirmativos (15) y con críticas a la cultura (14). El constructo analítico ocultar co-ocurre con género 11 veces, concurrencia que ocupa el quinto puesto en total de frecuencias. A estas concurrencias, que generaron altos valores de índices C, se agregan las concurrencias resultantes entre Ocultar y crítica al empoderamiento femenino y los feminismos, ocultar y apoyo al sistema cisheteropatriarcal y por último visibilizar y crítica a la familia, tres concurrencias que arrojaron índices C elevados.

Observamos cómo las visibilizaciones, es decir, las participaciones con la intención de desnaturalizar aspectos de la sociedad, la cultura, o demás (que habitualmente se dieron en espacios privados), produjeron gran cantidad de abandonos. De igual forma, estas visibilizaciones fueron apoyadas por gran cantidad de docentes a través del uso de emojis afirmativos, y principalmente se dirigieron a criticar al sistema cisheteropatriarcal, aunque también criticaron otras instituciones, generando por ejemplo un alto índice C en las visibilizaciones que buscaron criticar a la familia.

Por contraparte, encontramos otro sector de participantes con ideas y creencias cuyas interacciones “ocultaron” aspectos de la sociedad, cultura, etc. Es decir, en lugar de criticar, se dirigieron a continuar naturalizando estas ideas, creencias o pensamientos. Las temáticas a las cuáles se refirieron estas últimas interacciones fueron principalmente género, crítica al empoderamiento femenino y feminismos y apoyo al sistema cisheteropatriarcal.

Las concurrencias más frecuentes dentro de la familia percepciones ideológicas en la etnografía docentes fueron las existentes entre el constructo analítico visibilizar y otros constructos analíticos diversos: 47 concurrencias con privado, 37 con emojis afirmativos, 44 con violencia sexual y abuso sexual, 33 con críticas al sistema

cisheteropatriarcal y 30 con enlaces o noticias afirmativos. Destacamos la concurrencia entre visibilizar y público, que también obtuvo un alto índice C.

Las interacciones que buscaron visibilizar en la etnografía de docentes obtuvieron diferencias respecto a cómo los y las adolescentes buscaron visibilizar: los y las docentes acompañaron estas participaciones con gran cantidad de enlaces afirmativos, que afirmaban sus ideas y las reforzaban, así como también obtuvieron más apoyo por parte de sus colegas a través de emojis afirmativos. Las temáticas sobre las que trataron estas interacciones fueron principalmente dos: críticas al sistema cisheteropatriarcal por un lado y la violencia sexual y el abuso sexual (que es parte de esa misma cultura). Otra diferencia es que ninguna concurrencia de las más frecuentes buscó ocultar o naturalizar aspectos de la sociedad, a diferencia de lo ocurrido en la etnografía de los y las docentes.

Familia i3 “Estatus Etnográfico”

Al analizar comparativamente las codificaciones de esta familia, nos centraremos en el constructo i3.3 “Abandonar”, dado que los constructos analíticos i3.1 “Participar” e i3.2 “Permanecer” ya fueron comparados en el análisis general.

El constructo analítico de abandonar fue codificado gran cantidad de veces en la etnografía de adolescentes. Los constructos interaccionales son los que más se relacionan con los abandonos. Entre ellos observamos los constructos Privado (57) y Público (33), Visibilizar (17) e íntimo (7). Entre los constructos analíticos discursivos más relacionados a las salidas de la etnografía virtual, observamos Violencia sexual y abuso sexual (uno de los más co-ocurrentes, con 4 codificaciones), opiniones en contra de legalizar el aborto (4), ESI como herramienta (3) y Género (3). Estas concurrencias nos muestran cómo los abandonos se generaron principalmente en el ámbito privado, proximidad interaccional que permite más cercanía y compromiso afectivo que el ámbito público. De esta manera, las concurrencias con íntimo también podrían ser explicadas: las movilizaciones que generan ciertos debates sobre ciertas temáticas producen abandonos al movilizar afectos, deseos o impulsos que no terminan de ponerse en palabras. Esto viene en consonancia con las concurrencias con visibilizar, constructo analítico creado con el fin de codificar la intención de desnaturalizar y cuestionar aspectos que normalmente no se critican, por lo que

argumentamos que son los pensamientos críticos de aquellas ideas o valores naturalizados lo que genera salidas de la etnografía virtual. Las temáticas sobre las que se visibilizó y que generaron estos abandonos fueron: ESI, género, aborto y violencia sexual y abuso sexual.

En la etnografía de docentes aparece algo similar: los constructos analíticos interaccionales son los más relacionados con Abandonar. Encontramos 16 concurrencias con visibilizar, 10 con privado y 10 con público. Los constructos analíticos discursivos más relacionados con los abandonos son Violencia sexual y abuso sexual (6), críticas a la cultura (4), ESI como herramienta (4), críticas a los medios (3), ESI descalificada (3) y autoestima (3). Algo similar a lo ocurrido en la etnografía de adolescentes sucede en la etnografía de docentes, en donde las visibilizaciones (esta vez tanto en el ámbito público como privado), que cuestionaban al sistema cisheteropatriarcal; la violencia sexual y abusos sexuales propios de la misma, a la ESI y a los medios de comunicación y TICs, fueron ideas que generaron salidas de la etnografía virtual de los y las docentes.

Las concurrencias con autoestima son un caso único: un mensaje de despedida desde el investigador que se codificó como autoestima y generó concurrencias con abandonar dada la finalización de la etnografía virtual.

Familia M1 “Emojis”

Como mencionamos en el análisis general, el conteo específico de emojis (no la frecuencia de estos constructos analíticos) arrojó un total de 169 emojis para docentes y 191 para adolescentes (22 emojis más en adolescentes que en docentes). Al analizar la frecuencia de los constructos analíticos de la familia M1 “Emojis”, encontramos que hubo 177 codificaciones en la etnografía de adolescentes mientras que en la etnografía de docentes fueron 102.

En la etnografía de adolescentes, casi el 80% de emojis se utilizaron para afirmar ideas, el 19,7% para modificar la idea que acompañaban y el 0,3% (una sola ocasión) de emojis negó la idea a la que se referían.

Los y las adolescentes prefieren el ámbito privado para compartir emojis, aunque también lo realizan en el ámbito público en menor medida. Existieron numerosas

conurrencias con el constructo analítico visibilizar que muestran que varias interacciones que buscaban criticar aspectos que suelen ser ocultados o naturalizados se vieron apoyadas por emojis que afirmaban esas ideas. Por ejemplo: La expresión relacionada a la afectividad fue una de las principales funciones de los emojis en la etnografía de adolescentes:

“Gracias a usted por dejarnos expresar 🙌

Es E 37: ❤️ ❤️ ” (sic)

Estas concurrencias de emojis y expresiones afectivas superaron por poco a las generadas entre emojis y violencia sexual y abuso sexual, temática que generó también algunas interacciones acompañadas de emojis principalmente afirmativos. Por ejemplo, observamos co-ocurrencias que sucedieron durante el debate en el que se argumentaba a favor y en contra de que la interrupción voluntaria del embarazo pudiera darse tanto para menores de edad como para mayores de edad víctimas de violencia y/o abuso sexual, en la que un/a adolescente cuestiona: “Los mayores no? 🤔 ” (sic), agregando un emoji que afirma esa duda que hizo referencia a si solamente los/as menores de edad víctimas de abuso sexual podría recurrir a un aborto, pero los y las mayores de edad no.

Por otro lado, en la etnografía de docentes el 81,37% de emojis afirmó la idea que acompañaron, el 15,6% la modificó y el 2,9% la negó.

Al igual que las y los adolescentes, los y las docentes prefieren el ámbito privado para compartir emojis. Nuevamente aparecen frecuentes las concurrencias entre emojis afirmativos acompañando interacciones que buscaron visibilizar aspectos de la realidad que suelen ser naturalizados.

La expresión ligada a la afectividad se posiciona como una de las principales funciones de los emojis en la etnografía de docentes, esta vez empatando con las afirmaciones de ideas relacionadas al constructo analítico “Género”. Destacamos los siguientes fragmentos de la etnografía virtual, el primero en donde concurren emojis y expresiones afectivas; el segundo en donde concurren emojis y expresiones ligadas al género: “... Saludos a todes. Feliz día ✨” (sic)

“Los otros días, justamente estaba en clases en un CENS les estaba explicando el resultado de un examen y estaban amontonados un grupo de chicos alrededor mio.

Había una chica que esperaba detrás de ellos entonces les digo denle el lugar, dejenla pasar primero. Y los mismos chicos me dijeron profe eso es machismo porque hace preferencia por ella porque es mujer

Do 3: De una. Adelante van los más bajitos. Así aparecen en la foto.

Do 45: 🤔🤔🤔” (sic)

Sin embargo y a diferencia de los y las adolescentes, en la etnografía de docentes los emojis concurren más veces con violencia sexual y abuso sexual (afirmando las ideas que acompañan) que con afectividad y, a su vez, aparecen concurrencias de emojis que afirman tanto ideas que idealizan a la ESI como ideas que la descalifican.

Nuevamente, traemos a colación dos fragmentos. El primero en donde se vinculan emojis a expresiones relacionadas a la violencia sexual y el abuso sexual; el segundo en donde se agregan emojis afirmando ideas que idealizan la ESI.

“La responsabilidad sexual y el respeto por el otro y por nuestro propio cuerpo es fundamental para reconocer situaciones de violencia y/o abuso. Y es un camino para cambiar hacia adelante, para mejorar lo cotidiano y deconstruir (nos).

Do 21: Mejor expresado imposible 🍌🍌🍌 una alumna gracias a la ESI nos confesó que su hermano la violaba desde los 7 años, ella lo había naturalizado. ESI necesaria, importante y de un valor enorme.

Do 1: 👍” (sic)

“Para ello la ESI debería jugar un papel central respecto a la sexualidad y el histórico dominio del patriarcado.

Do 21: 🙌👍” (sic)

Familia M2 “Memes”

Los memes fueron utilizados con baja frecuencia en ambas muestras. El ámbito privado fue el único en donde se compartieron en la etnografía de adolescentes y sólo encontramos concurrencias con un abandono y un emoji que negaba a través

de un chiste la idea que acompañaba, que son interpretados como casos aislados y se muestran a continuación, correspondientemente:

“Es E 37: Me hacen admin?”

Es E 10: Para que elimines a todos? :v

Esc F 12 salió del grupo



Es E 37: ” (sic)

“Chicos. Dice q no se puede dar datos personales ni de la institución a la que pertenecen.



Esc A 16: ” (sic).

En la etnografía de docentes no ocurrió lo mismo, dado que las y los docentes solían compartir imágenes más frecuentemente. Observamos que principalmente ocuparon el ámbito privado para compartir estas imágenes y que las funciones principales fueron afirmar ideas referidas a la violencia sexual y el abuso sexual y que apoyaron interacciones de visibilización:

“Bueno con respecto a la banalización del tema(perdón con las tildes pero mi corrector no toma algunas palabras). Por ejemplo circula esto en varios grupos de docentes. Y todos se ríen.

Último momento
Mirta denuncia q Moisés le tocó la cola
cuando cruzaron el Mar Rojo



” (sic)

“Do 45: Este es el problema. Cuantas veces hemos escuchado este tipo de discurso sin mediar reflexión alguna? Bueno, hoy debemos parar y pensar que le enseñamos a nuestro@s hij@s.



Do 4:

Familia M3 “Enlaces”

Los enlaces y noticias fueron recursos utilizados por las y los adolescentes y docentes, aunque más frecuentemente por el segundo grupo mencionado.

En la etnografía de los y las adolescentes, esta familia de constructos recibió sólo 3 codificaciones de enlaces que afirmaron la idea que acompañaban. Nuevamente, encontramos que fueron compartidos principalmente en el ámbito privado. Observamos que estos enlaces se vieron incluidos en debates sobre la violencia sexual y el abuso sexual relacionada al aborto principalmente, en donde se tocaron ideas asociadas a la gestación y al género principalmente, por ejemplo:

[“https://www.lanacion.com.ar/caso-provolo-t63832”](https://www.lanacion.com.ar/caso-provolo-t63832) (sic).

[“https://www.google.com/amp/s/www.clarin.com/sociedad/mujer-murio-aborto-clandestino-norte-gba_0_rySd5bm8m.amp.html”](https://www.google.com/amp/s/www.clarin.com/sociedad/mujer-murio-aborto-clandestino-norte-gba_0_rySd5bm8m.amp.html) (sic).

Por otro lado, las y los docentes compartieron considerablemente mayor cantidad de enlaces, llegando a contabilizar una frecuencia de esta familia de constructos igual a 33, todos enlaces que afirmaron ideas que acompañaban. Principalmente se compartieron en el ámbito privado, aunque también en el público en menor medida. Por otro lado, se generaron 30 concurrencias con visibilizaciones, cuestión que muestra cómo estos enlaces principalmente se compartieron para acompañar y afirmar ideas que buscaban criticar o desnaturalizar. El objeto de estas visibilizaciones se centró en la violencia sexual y el abuso sexual principalmente, tratándose de enlaces que denunciaban abusos que al momento de la toma eran recientes:

Algunas otras temáticas que generaron concurrencias, aunque en menor medida que esta última, fueron la ESI descalificada, la crítica al sistema cisheteropatriarcal y el apoyo al empoderamiento de docentes, algunos ejemplos de estos enlaces se exponen a continuación:

<https://www.infobae.com/educacion/2018/08/05/educacion-sexual-integral-la-realidad-de-la-ley-de-la-que-mucho-se-habla-pero-poco-se-cumple/>.

La oposición a la ESI encuentra su punto más alto en algunas escuelas confesionales. De acuerdo a los expertos, se sirvan del planteo integral de la ley para aplicar solo uno de los ejes, como lo puede ser la "valoración afectiva" (sic)

"Do 21: <http://www.ies9029.edu.ar/nuestro-ies-formo-a-240-personas-en-educacion-sexual-integral-durante-2018/>" (sic)

3.2.4.5. Objetivo 5: Evaluar la autoestima y el grado de satisfacción vital en los/as sujetos/as incorporados a los grupos estudiados.

Adolescentes

Los constructos Autoestima (D6.2) y Satisfacción Vital (D6.3) fueron codificados 11 y 5 veces respectivamente, representando en su conjunto menos del 1% de codificaciones totales. Al analizarlos, observamos que no hubo concurrencias entre estos constructos y las familias "Empoderamiento" (D1), aspectos que esperábamos se diera de forma diferente, dado que comprendemos que el empoderamiento contribuye a una mejor autoestima y permite logros personales, favoreciendo la satisfacción vital.

Algo similar ocurrió con la familia "Poderosos" (D2), donde autoestima sólo concurre con críticas al sistema cisheteropatriarcal, concurrencias que se dan a partir de interacciones del investigador, quien motiva a una participante a debatir sobre lo que debería cambiarse de la sociedad, afirmando que sus ideas son muy interesantes. No encontramos concurrencias que vincularan la autoestima y la satisfacción vital con la ESI. Tampoco observamos concurrencias entre autoestima y satisfacción vital y "Violencia sexual y abuso sexual" (D4), "Aborto" (D5) y "Cuerpos" (D7).

Observamos algunas vinculaciones entre Autoestima y Satisfacción vital entre sí y con Afectividad (constructos analíticos que conforman la familia "Sentires"). Nos resultó interesante que un/a adolescente comentara cómo el hecho de ayudar a otras personas contribuye a sentirse bien con uno mismo, relacionando así este tipo de conductas y acciones directamente con la autoestima y, por tanto, con la satisfacción vital.

Por otro lado, la satisfacción vital se encontró relacionada a la idea de los y las jóvenes de que la realización personal se vincula directamente con la conformación de vínculos de pareja estables, así como también con la relación con otras personas con las cuales compartir experiencias positivas.

La satisfacción vital obtuvo concurrencias con el constructo de diversidad (D8.2), concurrencia que se disparó a través de la participación de un/a adolescente que afirmaba que la idea de que la conformación de una familia homoparental o diversa puede posibilitar amor, respeto y educación (satisfacción vital de sus miembros) de igual manera que la familia nuclear tradicional.

Respecto a lo interaccional, no encontramos vinculaciones entre autoestima y satisfacción vital y los constructos analíticos íntimo, ocultar, visibilizar y abandonar. Lo que puede pensarse en relación a cuánto de lo que preocupa a los y las adolescentes respecto a sí mismos, sus vivencias personales y limitaciones está posibilitado de ser hablado en los espacios educativos, y en particular en los tiempos destinados a la ESI.

Docentes

En la etnografía de docentes, también nos encontramos con que autoestima y satisfacción vital no son constructos analíticos frecuentemente codificados. El primero obtuvo una frecuencia total de 10 mientras que el segundo de 3, sumando un 1,08% del total de codificaciones. Sin embargo, estos constructos analíticos, a diferencia de lo ocurrido en la etnografía de adolescentes, se relacionaron a mayor cantidad de familias.

En primer lugar, encontramos relaciones entre autoestima y apoyo a los feminismos y al empoderamiento femenino, dos intervenciones en donde observamos deseos de cambio y autoafirmación por parte de las/os participantes docentes, quienes

mencionaban que lucharían hasta que esos aspectos de la sociedad que quieren cambiar, se hagan efectivos. Como mencionamos anteriormente, existe una tendencia a no aceptar la situación como se presenta, posicionándose en contra del sistema cisheteropatriarcal y a favor de los movimientos feministas.

Por otro lado, el constructo analítico satisfacción vital también co-ocurre con el apoyo al empoderamiento de los feminismos, en una intervención en donde un/a integrante plantea la necesidad de la igualdad de oportunidades y el acceso a las actividades laborales que durante mucho tiempo fueron ocupadas exclusivamente por hombres y cómo eso podría mejorar la vida de las mujeres.

En contrapartida, el constructo analítico autoestima co-ocurre con apoyo al sistema cisheteropatriarcal. Un/a participante docente comenta que para ella no existe el patriarcado, dado que ella se reveló ante los estereotipos de género y nadie “fue a buscarla en persona” para sancionarla o reprimirla.

A pesar de esa concurrencia única, mencionada en el párrafo anterior, encontramos la autoestima más frecuentemente vinculada a la crítica al sistema cisheteropatriarcal. A través de distintas participaciones, los y las docentes mencionan la idea de un cambio necesario, y aparece implícito el sentimiento de entenderse capaces de concretarlo. En estas participaciones no solamente plantearon la necesidad de lucha, sino que también puntualizaron aspectos sobre esta lucha: se establece el objetivo de que esta trifulca puede combatirse a través de la educación de los/as hijos/as, para una vida en libertad y desnaturalizar el miedo, la violencia y la concepción de las demás personas, como objetos.

Observamos dos relaciones entre Autoestima y ESI, una con aspectos positivos de la ESI y otra con aspectos relacionados a la ESI comprendida como herramienta. Estas concurrencias se dan en un comentario de despedida del investigador, en donde valora las participaciones de los y las docentes y menciona las diferentes posiciones respecto a la ESI que han tenido ellas y ellos a lo largo de la etnografía virtual.

La satisfacción vital no concurre con la familia de “Violencia Sexual y Abuso Sexual” (D4), pero sí lo hace la autoestima en una ocasión, aunque esta vinculación se da gracias a una intervención del investigador quien realizó una síntesis a la hora de

cerrar la etnografía virtual, agradeciendo lo compartido y mencionando diversas temáticas trabajadas en ese espacio.

La única vinculación entre la familia “Sentires” (de la cual son parte los constructos analíticos de autoestima y satisfacción vital) y la familia “Aborto”, está dada por una única concurrencia entre Satisfacción vital y una posición a favor de la legalización de la IVE. La participación que dispara la concurrencia denota la importancia de que las mujeres tengan la oportunidad de hacer una elección sobre sus cuerpos y sus vidas que realmente les permita orientarse conforme a sus proyectos y necesidades reales y no como imposición externa.

El único constructo analítico que tuvo co-ocurrencia con Afectividad fue Autoestima. Estas expresiones estuvieron todos vinculadas a participaciones de reconocimiento y de valoración por los aportes de los participantes, en donde el investigador buscó a través de la expresión de la afectividad, reforzar los aportes y los comentarios de quienes intervenían en la etnografía virtual, favoreciendo su autoestima.

Aunque esperábamos encontrar mayores co-ocurrencias entre las familias “Sentires” (D6) y “Cuerpos” (D7), ya que es sabida la importancia de la imagen corporal para la construcción de la autoestima. Igualmente, la única participación que marca ese encuentro entre ambas familias y que une autoestima con el cuerpo como construcción estética, es clara y nos muestra aspectos a los que suelen referirse los y las docentes al hablar de cuerpos, destacando particularmente la situación en que suelen estar las mujeres. Los y las docentes comentan sobre el peso que tiene la construcción cultural de los cánones de belleza para las mujeres y, en menor medida, para los hombres. Afirman que esta situación es peligrosa, sobre todo para los y las adolescentes, quienes suelen verse influidos negativamente en su autoestima gracias a estos estereotipos.

La única participación que vincula la autoestima y la familia de “Sexualidades”, (concretamente vinculada a género) consiste en una intervención del investigador antes referida que generó múltiples concurrencias por la diversidad de puntos tocados a modo de síntesis final y la concurrencia de expresiones afectivas positivas hacia los y las docentes y sus participaciones.

No observamos vinculaciones entre la familia “Transdisciplina” y los constructos analíticos autoestima y satisfacción vital.

Esperábamos más concurrencias entre íntimo y los constructos analíticos autoestima y satisfacción vital. Esta ausencia de vinculaciones puede deberse a aquella emocionalidad sentida, pero que no queda expresada en la etnografía virtual y por tanto nos resulta más difícil inferirla. Esto se explicaría también por el mayor control y madurez emocional que pueden presentar los y las docentes con respecto a las y los adolescentes.

Por otro lado, encontramos concurrencias entre visibilizar y autoestima (en 3 ocasiones) y satisfacción vital (una única vez). Respecto a Autoestima y visibilizar, observamos expresiones muy ligadas a la lucha y la búsqueda de cambios culturales y revolucionarios. Cambios que deben darse en relación a la educación y a los cánones de belleza que perjudican a todos por no estar a la altura de esas demandas, pero especialmente a los y las adolescentes y principalmente a las mujeres.

El fragmento que vincula Satisfacción vital y visibilizar está relacionado con el apoyo a la interrupción legal del embarazo y marca un aspecto que fue consistentemente presentado por quienes sostenían la conveniencia de la legalización: que la IVE se trata de un tema sanitario, y no moral o religioso. Este debate se vincula con la posibilidad de las mujeres de decidir sobre sus propios cuerpos.

En cuanto a las relaciones con el constructo analítico ocultar, no observamos concurrencias con satisfacción vital, pero sí con autoestima en dos ocasiones. Estas participaciones consistieron en una interesante discusión en que una docente cuestiona la idea de la crítica al patriarcado, ya que, si bien podía percibir sus efectos, los consideraba poco relevantes a la hora de decidir sobre los roles que ocupaba socialmente, desmintiendo el grado de imposición cultural de mandatos patriarcales que le otorgaban sus colegas a la cultura.

3.2.4.6. Objetivo 6: Establecer relaciones entre las concepciones de sexualidad y educación sexual y el grado de satisfacción vital y de autoestima de los grupos estudiados

Si bien en el apartado cuantitativo no observamos asociaciones relevantes o diferencias estadísticamente significativas, al analizar las concepciones de

sexualidad y educación sexual y relacionarlas con las variables de autoestima y satisfacción vital encontramos relaciones interesantes que fueron generadoras de algunas conjeturas sobre el porqué de las mismas.

Como mencionamos anteriormente al analizar la autoestima y satisfacción vital tanto de docentes como adolescentes, encontramos algunas diferencias entre las mismas. Si bien ambos constructos analíticos no fueron codificados muy frecuentemente, en las codificaciones de la etnografía de docentes observamos concurrencias múltiples entre estos constructos y otros muy variados, que nos mostraban que si bien no habían aparecido con mucha frecuencia, se apoyaban en relaciones con distintos aspectos de las realidades de los y las docentes, formando una red de vinculaciones entre autoestima, satisfacción vital y diversos constructos analíticos, entre ellos apoyos al empoderamiento femenino y los feminismos, crítica al sistema cisheteropatriarcal y ESI, cuestiones en las que se apoyan tanto la satisfacción vital de los y las docentes como su autoestima.

Esto no sucede en la etnografía de adolescentes, en donde aparecen como constructos analíticos más aislados y menos relacionados a otros aspectos de sus realidades. Argumentamos que esto se condice con lo encontrado en el apartado cuantitativo, en donde la autoestima y satisfacción vital de los y las docentes era mayor a la de los y las adolescentes. Lo expuesto puede ser explicado en relación a la etapa de desarrollo en que se encuentra cada grupo considerado.

Al analizar comparativamente las concepciones de sexualidad y educación sexual de ambas muestras, encontramos que en ambos grupos existen ideas polarizadas sobre la sexualidad, algunas más ligadas a lo tradicional mientras que otras critican fuertemente lo impuesto socioculturalmente. Por otro lado, el análisis comparativo de las concepciones sobre educación sexual de las y los docentes y adolescentes evidenció una similitud entre ambas muestras, que comprenden la importancia y ponen en valor a la ESI, que a su vez es criticada principalmente respecto a su implementación efectiva.

Si consideramos lo anteriormente expuesto en sumatoria a que la ESI tiene un impacto directo en la autoestima y, a su vez, los y las adolescentes se encuentran formando su propia autoestima dada su etapa vital del desarrollo, podemos comprender que posiblemente la implementación ineficaz de la ESI, que es denunciada tanto por adolescentes como por docentes, pueda tener alguna relación

con la baja autoestima de las y los mismos, cuestión que incide directamente en su satisfacción vital. Por supuesto esto no es concluyente, pero permite una primera mirada a estas problemáticas y sus relaciones.

Por otro lado, al hablar de sexualidad y educación sexual, tanto adolescentes como docentes reconocen que es necesaria mayor formación para lograr el cambio sociocultural que se percibe necesario. Las y los docentes comparten distintos comentarios de apoyo al empoderamiento que necesitan para poder hacer efectivo este cambio, comentarios que denotan la presencia de una autoestima consolidada.

Otra hipótesis es que la falta de formación en ESI incide de manera diferente en las y los docentes, la ausencia de ciertos cuestionamientos y explicitación de contradicciones internas en relación a la sexualidad puede movilizar sentimientos de inadecuación y por tanto afectar la autoestima personal.

En este sentido, podemos suponer que dado el rol diferencial estudiante-docente y las diferentes funciones que hacen a cada uno de los roles de esa diada, la ESI es percibida de diferentes formas por estudiantes y docentes. Por un lado, observamos cómo se ven afectados las y los estudiantes que no reciben ESI o la reciben de manera inadecuada o incompleta, su autoestima posee valores bajos. Por otro lado, observamos a las y los docentes que no son parte de formaciones en ESI y, por tanto, no estimulan una visión crítica y problematizadora de los aspectos personales vinculados a la sexualidad. Esto podría estar sosteniendo valores, creencias y significados que conllevan a una autoestima más elevada por falta de reflexión y autocrítica o por encontrarse maduros, en sus actividades laborales realizados y con parejas emocionalmente más estables poseer más autoestima y satisfacción vital. Asimismo, el desconocimiento de toda la información acerca de la sexualidad genera cierto sentido de inadecuación, como quien supone el saber, que el docente siente y expresa en la etnografía virtual, al referir la necesidad de mayor capacitación en la temática para poder brindarla en su materia, lo que es claramente percibido por los/las alumnos/as que no perciben a sus docentes como fuentes de información significativas.

Siguiendo esta línea de pensamiento, pensamos que las y los docentes no solamente requieren el esfuerzo que significa comenzar, transitar y completar una capacitación específica, sino también el movimiento de replantearse, redefinirse, problematizar sus propias vidas personales a la luz de la información sexológica que reciban. Esto

también fue expresado por los propios docentes formados en sexualidad humana. También les implica cuestionar su entorno sociocultural, en el cual no solamente se han criado, sino que constituye su universo de significados, valores, creencias e ideas actuales y al que deben cuestionar si desean el cambio que manifiestan buscar. En paralelo deben repensar su rol docente, abandonar el lugar de quien todo lo sabe y posicionarse en facilitadores de la construcción de saberes sobre la sexualidad que deben ser consensuados y reflexionados por cada alumno/a porque las verdades y sentires sobre la sexualidad son personales y requieren de un autoconocimiento y reflexión individual a partir de la información sexológica que puedan compartir y discutir.

3.2.4.7 Objetivo 7: Determinar en las concepciones de sexualidad y educación sexual, satisfacción vital y autoestima de los grupos estudiados conflictos, similitudes, contradicciones en dichos aspectos desde la perspectiva transdisciplinar

Sexualidad

Como referenciamos anteriormente, en el análisis cuantitativo observamos por un lado que el casi el 80% de las y los jóvenes ya han tenido relaciones sexuales. A la hora de indagar los conocimientos de estas y estos jóvenes sobre la salud reproductiva, concluimos que es posible que quienes han mantenido relaciones sexuales han dado preeminencia a información referida a los métodos anticonceptivos y, por tanto, han incorporado mayores datos que fueron utilizados para mejorar sus prácticas sexuales, permitiéndoles obtener mayor puntaje en la subescala en general.

Sin embargo, a la hora de indagar sobre las actitudes, encontramos que a pesar de que las y los jóvenes conocían, no siempre ponían en práctica sus conocimientos. Una de las hipótesis que argumentamos al respecto fue la de que las actitudes requieren un mayor tiempo de construcción ya que no se sostienen de la mera información, sino que son producto de un proceso de formación.

En este sentido, encontramos una posible respuesta a esto en el análisis cualitativo, en donde observamos que las concepciones de las y los adolescentes se ven polarizadas, teñidas de valores, creencias y pensamientos personales. Podemos

pensar que es la falta de una aplicación efectiva de la ESI lo que no estaría posibilitando ofrecer espacios de reflexión necesarios para formar opiniones críticas y personales respecto a esos valores, creencias e ideas.

Respecto a los docentes, en el análisis cuantitativo observamos un interesante 69,1% de las y los docentes que se definen dentro de alguna religión. A la hora de establecer una relación en la escala de salud sexual y reproductiva con las creencias religiosas, encontramos sorprendentemente que las personas que tienen creencias religiosas han obtenido un puntaje óptimo más habitualmente (las duplican en proporción) que las personas que no tienen creencias religiosas. Este dato resulta inusual, dado que se asocia generalmente a las creencias religiosas con el menor conocimiento y actitud más desfavorable hacia los métodos anticonceptivos. Por otro lado, el 14,8% de las y los docentes afirma haber mantenido algún tipo de conducta sexual no heterosexual, dato que nos resulta novedoso en tanto implica el reconocimiento de vinculaciones sexuales no heterosexuales por encima de la estadística general encontrada en otras investigaciones.

Estos datos resultan coherentes cuando los cruzamos con el análisis cualitativo, en donde observamos que las opiniones, creencias y actitudes de las y los docentes respecto a temáticas como la perspectiva de género estaban polarizadas. Por ejemplo, se hicieron presentes algunas posiciones más tradicionales negando la noción del patriarcado y los roles de género, así como también estas afirmaciones fueron criticadas y recibieron contraargumentos de parte de otros sectores menos tradicionales.

Consideramos que parte de estos valores, creencias e ideas personales de las y los docentes respecto a la sexualidad son parte de principios erigidos socioculturalmente, que denominamos sistema cisheteropatriarcal. Si bien estas ideas, valores y prejuicios fueron criticados por las y los docentes, no siempre fue así, recibiendo también apoyos y participaciones que denotaron que estos valores y prejuicios son parte del mundo de significados de las y los docentes y por tanto configuran su manera de percibir la realidad que les rodea.

Educación Sexual Integral

Respecto al análisis cuantitativo encontramos ciertos datos alarmantes: las y los adolescentes recurren principalmente a amistades, sus madres y al internet al

indagar sobre sexualidad, aunque reconocen que la información más precisa y útil viene de la mano de profesionales de la salud. El 87,20% de las y los jóvenes considera que necesita mayor información sobre sexualidad y las temáticas más relevantes para ellas y ellos fueron la prevención de enfermedades y la anticoncepción.

Observamos un preocupante 50% de las y los jóvenes recibieron 4,5 horas de ESI en los últimos 4 años, lo que marca cuantitativamente lo que aparece en el análisis cualitativo. Como mencionamos respecto a las concepciones de educación sexual, observamos que las y los jóvenes reconocen la utilidad de los espacios de ESI, así como también critican su aplicación actual, argumentando que es inefectiva e insuficiente.

A la hora de cruzar los datos no podemos hacer más que reafirmar la idea de la importancia que posee llevar adelante una correcta aplicación de la ESI, en su integridad y desde el paradigma de la transdisciplinariedad, dado que estas fallas en la implementación podrían ser la causa de que los y las jóvenes no terminen de aplicar sus conocimientos en sus prácticas sexuales.

A la hora de analizar cuantitativamente las concepciones sobre educación sexual de las y los docentes observamos que sólo un 47,3% ha brindado educación sexual, grupo de personas que a su vez se compone de un 73,1% de docentes que han recibido capacitación. Observamos que sólo el 57,6% de docentes que han recibido capacitación han brindado espacios de ESI. Por otro lado, las y los docentes refieren que la falta de información es un obstáculo importante y que es necesaria mayor capacitación sobre sexualidad a cargo de especialistas y profesionales de la salud. Los datos obtenidos muestran que el 74,5% de las y los docentes consideran que la ESI no ha sido brindada de manera adecuada en su establecimiento.

Respecto al análisis cualitativo, observamos datos que son coherentes con lo observado y reseñado en el párrafo anterior. Las y los docentes reconocen la importancia de la ESI, haciendo especial hincapié en los aprendizajes que esta transmite respecto a la puesta de límites respecto a otras personas, la toma de conciencia que posibilita en relación al propio cuerpo y al de las y los demás. En adición, las y los docentes reflejan en sus participaciones que la ESI tiene un papel importante frente al cambio social que creen que es necesario para alcanzar una sociedad más igualitaria.

Sin embargo y como ya referenciamos, las y los docentes también denotan en sus interacciones ciertas resistencias respecto a cuestionar y reflexionar sobre valores impuestos socioculturalmente. Inferimos que estos valores, ideas, creencias y pensamientos influyen tanto en su forma de percibir el entorno que les rodea así como también en la forma de interactuar con el mismo. Como mencionamos anteriormente, formarse en ESI no solamente requiere que las y los docentes inicien, transiten y finalicen formaciones específicas, sino que también reflexionen acerca de su mundo de significados y su forma de percibir e interactuar con su contexto.

Género

En primer lugar, es necesario destacar que en el análisis de datos cuantitativos observamos cómo la pregunta sobre el género percibido por las y los participantes arrojó dos únicas respuestas: femenino (54,9%) y masculino (45,1%), en donde se podían agregar otras opciones de género, pero que no aparecieron en la recolección de datos.

En el análisis cuantitativo observamos que las diferentes temáticas relacionadas a la sexualidad que podrían resultar de interés según los/las alumnos/as no incluyen explícitamente al género, siendo estas la prevención de enfermedades, la anticoncepción, las prácticas sexuales, las relaciones afectivas y por último la diversidad sexual. Esto no se condice con lo analizado en la etnografía virtual de adolescentes. En los datos cualitativos, observamos como “Género” se estableció como el constructo analítico discursivo más frecuente, acumulando un total de 51 codificaciones y 1657 palabras. Como mencionamos anteriormente, observamos posiciones críticas respecto a roles que se ocupan tradicionalmente por mujeres y hombres. Las y los adolescentes adoptaron mayormente (aunque no siempre) una posición que buscaba develar los mandatos tradicionales y ponerlos en duda, mandatos a través de los cuales existen diferencias de oportunidades entre distintos géneros, situación en la cual suele naturalizarse la violencia contra la mujer y discriminar y violentar diversas orientaciones sexuales e identidades de género.

Por otro lado, el tema del género no solamente generó preocupación en lo discursivo, sino que también aparece en los datos cuantitativos como diferencias relevantes a tener en cuenta entre género femenino y masculino. La heteronormatividad y la posición privilegiada del varón se hacen presentes en los resultados de este estudio. Al realizar el cruce de variables para averiguar si el género tenía alguna correlación

con los conocimientos, actitudes y prácticas de las y los adolescentes en relación a la salud sexual y reproductiva de las y los mismos/as, encontramos algunas diferencias significativas. En primer lugar, el género masculino obtuvo un puntaje medio superior al femenino (3,61 para varones, 2,48 para mujeres) respecto al componente de prácticas de la subescala de salud sexual, lo que interpretamos considerando que quienes se autopercebieron como varones practicaban más frecuentemente relaciones sexuales en promedio que quienes se autopercebieron como mujeres. Como analizamos previamente, esto se relaciona con la posibilidad cultural de ejercitar más tempranamente la sexualidad del varón y la valoración más positiva de sus pares y adultos respecto a su sexualidad genital.

En segundo lugar y complementando lo anteriormente expuesto, encontramos una diferencia estadísticamente significativa en relación al puntaje obtenido dentro del componente de actitudes de la subescala de Salud Reproductiva. Estos puntajes (5,35 para varones y 5,90 para mujeres), donde el género femenino obtuvo un valor superior al del género masculino, significan que las mujeres poseen mejores actitudes respecto a la salud reproductiva. Realizando un análisis crítico de los datos, argumentamos que, dado que las mujeres suelen ser objeto de violación de derechos respecto a su salud reproductiva, necesitan mejores actitudes para poder preservarse y defenderse a sí mismas y a otras mujeres frente a la posibilidad de un embarazo no planificado, frente a situaciones de violencia sexual y abuso sexual y frente a todo momento en el cual no se permite a las mujeres decidir sobre sus propios cuerpos.

Los puntajes de autoestima también arrojaron diferencias entre géneros, para lo cual recomendamos leer el apartado de “Autoestima” dentro de este mismo título. Por su parte, la satisfacción vital de varones y mujeres no encontró diferencias significativas.

En los datos cualitativos observamos que el género elegido nuevamente varió en dos únicas respuestas a pesar de que había más posibilidades. A diferencia de la muestra de adolescentes, en la muestra de docentes la mayoría (81,8%) se identificó con el género femenino y el resto (18,2%) con el género masculino. Como mencionamos anteriormente, esto no es sorprendente, ya que la perspectiva heteronormativa determina que las tareas vinculadas a los/las niños/as y adolescentes son una responsabilidad ligada al género femenino.

Si bien la variable género fue un elemento que pudimos considerar en la población adolescente para comparar y encontrar diferencias significativas, esto no fue posible en la muestra de docentes dado en primer lugar al número de docentes que participaron de la encuesta y en segundo lugar al número de personas que se identificaron con el género femenino, que fueron el 81,8% del total de participantes, por lo que el sexo masculino no estaría representado.

Dentro del análisis cualitativo, encontramos posiciones disímiles respecto al género en la etnografía de docentes. Por un lado, encontramos que la mayoría de docentes reconocen diferencias entre géneros en los ámbitos laboral y económico y las muchas restricciones que tienen las mujeres para poder elegir sus ocupaciones a futuro por los condicionamientos sociales. Estas y estos docentes se posicionan en contra de lo establecido culturalmente respecto al rol definido para la mujer que normalmente se vincula a la reproducción y la crianza de las y los hijas/os aunque también reconocen que estos estereotipos de géneros tienen el poder de moldear de alguna manera nuestra forma de ser.

Por otro lado, encontramos posiciones en donde se negaba la existencia del patriarcado y se cuestionaba la capacidad de los estereotipos de género de determinar la vida de las mujeres, pero estos cuestionamientos sólo se dieron en escasos momentos y en baja frecuencia.

En síntesis, como ya reseñamos, observamos que “Género” fue un constructo analítico relevante en la etnografía virtual de docentes, aspecto que relacionamos a una posible identificación con el tema y a la actualidad del mismo y la movilización social producida por los violentos femicidios que se vienen cometiendo contra las mujeres por varones vinculados a ellas.

Fuentes de Información, formación docente, rol del docente

En el análisis cuantitativo, observamos que al preguntar a las y los alumnos si “¿Cualquier docente se encuentra preparado para brindar ESI?”, aparecieron respuestas preocupantes: el 75,6% de adolescentes respondió que no, mientras que el resto (24,4%) respondió que sí. Al analizar los datos cualitativos que entregó la etnografía virtual, observamos lo que subyace a estas respuestas.

Encontramos, por un lado, que la ESI está puesta en valor por los y las adolescentes, ya que constituye un factor de crítica al sistema cisheteropatriarcal, permitiendo la

reflexión y el cuestionamiento sobre de los modelos impuestos desde la cultura. Como ya reseñamos, los y las adolescentes remarcan la importancia de la educación sexual desde la infancia y destacan su función posibilitadora del desarrollo de una sexualidad más plena, más satisfactoria y responsable, incluso ayudando a prevenir e identificar la violencia sexual, el abuso sexual y los embarazos no planificados.

Sin embargo, los comentarios de los y las adolescentes resultan críticos, en su mayoría, respecto a la implementación de la ESI en las escuelas. Es decir, las y los adolescentes marcaron errores en la implementación de la misma, pero sostuvieron la necesidad de que exista y se fortalezca ese espacio educativo en las instituciones escolares. Asociado a esto aparece una mirada crítica de los mismos docentes en relación a su saber para brindar educación sexual donde, como reseñamos previamente, el 92,7% responde que no todos/as los/as docentes están preparadas/os para brindar educación sexual, así como también el 40% de las/os mismas/os dice no haber recibido capacitaciones específicas en esta temática.

Es la falta de implementación o la incompleta aplicación la principal crítica adolescente, lo que queda ejemplificado al decir que el tema de diversidad nunca fue trabajado en la escuela.

Esperábamos que las y los adolescentes expresaran mayor número de ideas que dejaran ver de lo que suele hablarse en los senos familiares, y que estuviesen cargadas de esos valores transmitidos en la familia. Sin embargo, ellas y ellos hablar con su voz propia, voz en la que predominaron pensamientos e ideas que, en lugar de retomar voces familiares, criticaron actitudes de madres y padres relacionadas a no permitir hablar de sexualidad con libertad y confianza, pero sí hacerlo sobre la violencia y abusos sexuales. Teniendo en cuenta su etapa evolutiva, la adolescencia corresponde con un momento del desarrollo en el cual prepondera la crítica a lo establecido, por lo cual las opiniones realizadas respecto a las instituciones familia e iglesia son esperables y favorecen la mirada crítica sobre aquellos valores transmitidos culturalmente, lo que podría acompañarse de manera muy positiva y saludable con mayores espacios ESI.

Tanto es así, que encontramos en sus expresiones el reconocimiento de dificultades existentes en la sociedad y la cultura para poder hablar con mayor libertad sobre sexualidad. Las y los adolescentes marcan cómo ciertos sectores de la sociedad se

resisten y se muestran reticentes a los conocimientos sobre sexualidad y diversidad, haciendo especial énfasis en la familia.

Respecto a los docentes encontramos que el 52,7% de docentes no han brindado nunca información sobre educación sexual, número que consideramos alto, aunque se trate de docentes con cierta formación y preocupación por la temática. Como dato complementario, al indagar sobre la capacitación específica en sexualidad, encontramos que el 60% de participantes docentes han recibido formación en esta área. Como se analizó previamente, existe casi un 8% de personas que recibieron capacitación específica en sexualidad, pero no están brindando educación sexual.

Pensamos tres posibles explicaciones al respecto: la existencia de inseguridad en los y las docentes al hablar de sexualidad a pesar de su formación, la genuina necesidad de mayor formación docente o la posibilidad de que estas formaciones no hayan implicado una toma de posición de las y los docentes al respecto.

Cuando indagamos cuantitativamente sobre la implementación de la ESI, observamos que la mayor parte de las y los docentes (74,5%) considera que no se ha desarrollado adecuadamente la ESI en sus colegios. Este dato se complementa con lo arrojado tras la pregunta sobre si consideraban que las y los docentes se encontraban preparadas/os para desarrollar adecuadamente temáticas vinculadas a la Educación sexual integral, en donde la respuesta "No" alcanzó el preocupante 92.7%.

Por otro lado y complementando lo encontrado en el análisis cuantitativo, los datos cualitativos arrojaron que los y las docentes atribuían a la ESI una función importante y significativa a nivel social (la de poder formar el pensamiento crítico sobre aquellos aspectos de la sociedad que suelen ser naturalizados y poco cuestionados), pero por otro lado argumentaron que la ESI está siendo mal implementada por diversos factores, algunos que dependen de los y las docentes y otros que dependen de instituciones como la familia, la iglesia o la escuela en sí misma.

Los obstáculos respecto a la implementación de la ESI que sí dependían de las y los docentes estuvieron relacionados a prejuicios y/o valores dogmáticos respecto a la ESI, la imposibilidad de unificación de criterios respecto a la misma, y la dificultad a la hora de trabajar desde el marco de la transdisciplinariedad y la objetividad.

Estas ideas nos llevan a pensar en la importancia de la formación docente. En cuanto a ésta, los y las docentes comprenden que es importante acreditar capacitaciones sobre ESI, cuestión que les otorgaría mejores condiciones para acompañar a los/as alumnos/as a su cargo. Sin embargo, las mismas y los mismos docentes reconocen que la formación es uno de los principales obstáculos a la hora de hablar de implementar la ESI. Como reseñamos anteriormente, en la etnografía virtual de docentes se comentó explícitamente la necesidad existente y urgente de formación específica en Educación Sexual Integral, para que (en sus palabras) se pueda trabajar ordenadamente y todos y todas puedan hablar de ESI al mismo nivel.

Transdisciplina

Como mencionamos en el apartado anterior, las y los adolescentes expresan críticas directas sobre la implementación de la ESI, aspecto que, como argumentamos, puede estar relacionado al desconocimiento sobre la noción de lo que es transdisciplina y a encuentros de ESI que no abrían espacios para poder pensarla.

En cuanto a los datos cuantitativos, observamos que estas hipótesis encuentran sustento, ya que visualizamos que la opinión de las y los adolescentes respecto al desarrollo adecuado o no de la Educación Sexual Integral en la institución a la que pertenece, arroja un 54,3% de opiniones negativas y un 45,7% de respuestas afirmativas. Aún más, las estadísticas muestran que el promedio de horas de educación sexual recibida en los últimos 4 años es de poco más de una hora por año. Tanto es así, que el preocupante 87,2% de las y los adolescentes creen necesaria una mayor información sobre sexualidad.

La información obtenida respecto a las principales fuentes de información sobre sexualidad demuestra que las y los adolescentes no están siendo parte de un modelo que permita la transdisciplina, al encontrar como fuentes principales de información a la madre, las y los amigos/as y el internet, que suman en total un 42,6%, frente al 13,9% que representaron en esta pregunta las y los profesionales de la salud. En esta pregunta, las y los docentes no se eligen como principales fuentes de información sobre sexualidad.

Estas hipótesis se confirman en el análisis cualitativo de los datos dado que no encontramos referencias al constructo analítico “transdisciplina” en la etnografía de

adolescentes. Como mencionamos, asociamos esta ausencia a la incorrecta aplicación de la ESI, ya que no genera espacios de diálogo y discusión a modo de talleres participativos de los/las adolescentes, por lo que el concepto de transdisciplina ni es conocida por los y las adolescentes, ni puede inferirse de las modalidades que referencian respecto a la implementación de la ESI en sus escuelas.

El 83,6% de las y los docentes refirió necesitar más información sobre sexualidad. Esto es preocupante, dado que la desinformación puede ser la causante de algunas de las limitaciones y obstáculos que reconocen las y los docentes en la implementación de la ESI. Por otro lado, observamos que el 47,3% de los y las docentes de la muestra han brindado educación sexual, cuestión que nos hace pensar: ¿estos espacios de ESI, estarán vinculados al modelo de la transdisciplina o responderán a otro paradigma? Si bien desconocemos estrictamente cómo se han planteado estos talleres, el 40% de las y los docentes reconoce no haber recibido nunca capacitación específica sobre sexualidad, lo que consideramos que responde parcialmente la pregunta. Para que el paradigma transdisciplinar pueda ponerse en marcha eficazmente, es necesaria mayor formación y capacitación y una mirada diferente respecto a la construcción del conocimiento.

Por otro lado, el constructo analítico “transdisciplina” fue codificado en diversas ocasiones y generó diversas concurrencias en la etnografía de docentes. Como mencionamos anteriormente, lo transdisciplinar implica un viraje paradigmático en la forma de concebir al conocimiento y a la construcción del mismo y, por consiguiente, implica también un cambio en la propuesta educativa para las y los docentes. Este cambio es percibido como necesario por parte de ellas y ellos, participantes que ubicaron a la transdisciplina como un paradigma complejo y superador de los marcos conceptuales actuales y vigentes en el contexto educativo.

Las y los docentes relacionan la transdisciplina con su propia posibilidad de empoderarse, asociándola al sentimiento de ser y sentirse capaces de generar espacios nuevos donde el conocimiento se construya a partir de discusiones y consensos en lugar de imposiciones dogmáticas. Existe la creencia compartida por el grupo de que lo transdisciplinar implica un cambio que debe impactar no solo en ESI sino en todas las asignaturas y en la visión general de la escuela.

Como ya hemos referenciado, lo transdisciplinar aparece para las y los docentes como una propuesta que actualmente se encuentra en revisión dentro de los espacios educativos. Una preocupación respecto a la transdisciplina que aparece vigente en la etnografía de docentes es la necesidad de que, para que este cambio pueda ser posible y viable, se escuchen y se dé lugar a sus voces y sus propias propuestas referidas a lo transdisciplinar. También reconocen que este espacio de escucha y de validación de las ideas, pensamientos y sentimientos de las y los docentes no es suficiente, sino que debe ser acompañado de decisiones políticas que promulguen legislaciones, que acerquen capacitaciones y dispongan de los recursos necesarios para lograr realmente implementar la transdisciplina, en relación a la sexualidad en particular, pero también en la educación en general.

En resumen, observamos que para las y los docentes la transdisciplina se enuncia como una nueva propuesta que requiere un cambio de posición que favorecería la reflexión crítica y permitiría la construcción de conocimientos con la participación abierta de todas y todos los/as interesados/as. Es parte de esta propuesta de cambio la necesidad de mayor formación y capacitación para posibilitar lo transdisciplinar y el rol activo, presente y participante de los y las adolescentes y los y las docentes.

Autoestima

Como analizamos en el apartado cuantitativo, la autoestima de los y las adolescentes de la muestra era media, positiva pero no significativamente alta. En este sentido, consideramos que la importancia de la ESI como espacio de reflexión acerca de la propia identidad, corporalidad, del ser hombre, mujer o trans y la relación con otros hombres, mujeres u otras formas de identificarse no binarias contribuiría significativamente a generar adolescentes con una mirada más positiva acerca de sí mismos/as, en tanto valoración de las diversidades, el respeto, los derechos y la afectividad.

Estos datos se ven reiterados en la etnografía virtual de adolescentes, en donde encontramos muy escasas apariciones del constructo analítico “autoestima”, confirmando así lo encontrado en los datos cuantitativos. Las codificaciones de este constructo analítico fueron 11 en total, representando menos del 1% de codificaciones totales, tratándose algunas de estas menciones de intervenciones del investigador para propiciar el intercambio y el diálogo. Observamos que la autoestima no encontraba gran vinculación con otros constructos, por lo que pensamos que si bien la autoestima aparecía cuantitativamente como “adecuada”, al profundizar y

complejizar la mirada, ofreciendo un espacio de intercambio y de aplicación directa de la misma, esa idea de autoestima no era puesta en práctica con discursos, gestos o recursos multimediales, siendo poco visible en sus participaciones.

En el apartado género mencionamos una diferencia significativa entre los puntajes de autoestima de las y los participantes. Encontramos que existe una diferencia significativa en la media estadística obtenida por adolescentes de género masculino y adolescentes de género femenino, obteniendo los varones una media superior a las mujeres y teniendo por lo tanto mayor autoestima. Al analizar críticamente esta información, argumentamos que una influencia en estos puntajes son producto de las pautas culturales patriarcales que ponen al varón en un lugar de superioridad respecto a las mujeres. Podemos verlo específicamente en los estereotipos de belleza que son más exigentes para las mujeres que para los varones y que, considerando que la adolescencia es el inicio de la atracción e interés romántico, el aspecto personal adecuado a los ideales culturales cobra relevancia y por tanto es un factor importante en la autovaloración de los/las sujetos/as.

Las mujeres han sido puestas en un lugar de menor protagonismo y han heredado mayores obligaciones en la sociedad cisheteropatriarcal. Han quedado relegadas socioculturalmente, sujetas a un gran abanico de expectativas impuestas que deben cumplir: la exigencia de ser sexualmente atractivas, ajustándose a ciertos estereotipos bien definidos y poco realistas de lo que es esperable físicamente, (mujer objeto); lo que actitudinalmente se espera de ellas, respecto a cómo deben comportarse para “ser mujeres” (mujer afectiva, mujer sacrificada). Estas demandas sociales de no alcanzar las expectativas: de dar placer, de ser sexualmente atractiva, de cumplir con tareas del hogar, de ser buena esposa, de ser buenas madres cumpliendo con tareas reproductivas, llevan a un desgaste personal y social que se visualiza en sus autoestimas.

Estas ataduras frente a las cuales las mujeres se encuentran luchando y que cada vez son menos aceptadas por ellas, se hacen presentes aún hoy en los puntajes de autoestima de las adolescentes, quienes recordemos a su vez son quienes tienen mayor actitud favorable respecto a la salud reproductiva, puntaje en el que se percibe el empuje y es producto del protagonismo cada vez mayor de los movimientos y colectivos feministas.

En otras palabras, si bien las mujeres adolescentes todavía perciben consecuencias negativas, que son obra del patriarcado y de las imposiciones de valores, de ideas, creencias e ideales que persisten influyendo negativamente en sus cuerpos, en sus decisiones y, en su autoestima, ellas mismas son las que, como portadoras de voz de las luchas feministas, muestran a través de sus actitudes la importancia de decidir sobre sus propios cuerpos, de defenderse frente a la vulneración de derechos, de poder ejercer y guiar su propio desarrollo, tanto presente como futuro, tomando así las riendas de sus propias vidas, las cuales les fueron arrebatadas a las mujeres durante siglos y que ellas están tomando y empoderándose.

Los puntajes de autoestima obtenidos por las y los docentes nos mostraron que en general los y las docentes tienen una autoestima dentro de la media, siendo un grupo reducido el que está por encima, mientras que nos pareció interesante observar que el inferior a la media es Muy bajo.

Al revisar el análisis cualitativo, observamos que nuevamente el constructo analítico “autoestima” fue referenciado de forma muy escasa, representando menos del 1% de codificaciones totales. Sin embargo, al contrario de lo ocurrido en la etnografía de adolescentes, este constructo que apareció un total de 10 veces, se relacionó con mayor cantidad de constructos analíticos.

En las participaciones de docentes observamos deseos de cambio y autoafirmación por parte de las y los mismos, en donde mencionaban que lucharían hasta que esos aspectos de la sociedad que quieren cambiar, se hagan efectivos. En otras palabras, las y los docentes que participaron de esta manera consideraban que su lucha y movimiento podría ser parte del cambio que buscan concretar.

En general, las apariciones de autoestima se relacionaron a la crítica al sistema cisheteropatriarcal, concurrencia generada a través de distintas participaciones en donde los y las docentes mencionan la idea de un cambio necesario e, implícitamente, aparece el sentimiento de entenderse capaces de concretarlo.

Sin embargo, no es la única relación de la autoestima en la etnografía virtual, aparecen por ejemplo concurrencias entre este constructo analítico y posiciones que defendían al apoyo al sistema cisheteropatriarcal. Si bien esta relación fue muy poco frecuente, respondió a la seguridad con la que algunas/os docentes afirmaban la

inexistencia del patriarcado como un factor que influyera sus decisiones y realización personal.

Satisfacción vital

Al analizar los datos cuantitativos, observamos que la satisfacción vital de los y las adolescentes fue baja o medio baja, cuestión que relacionamos con lo aparecido respecto a la autoestima en el mismo análisis, pero también con la proyección futura de realización que perciben en el contexto en el que viven.

Estos datos se complementan con lo analizado en la etnografía virtual de adolescentes, en donde encontramos sólo 5 codificaciones del constructo analítico “satisfacción vital”, representando nuevamente menos del 1% de codificaciones totales.

Al analizar sus concurrencias con otros constructos analíticos, encontramos, al igual que lo ocurrido con el constructo analítico “autoestima”, que estas concurrencias fueron muy aisladas. Apareció la idea de que ayudar a otras personas contribuye a sentirse bien con uno mismo y la noción de que la realización personal se vincula directamente con la conformación de vínculos de pareja estables, así como también con la relación con otras personas con las cuales compartir experiencias positivas.

Esto puede explicarse dada la importancia del ámbito social propia de la etapa vital que están transitando, cuestión que se refleja a la hora de preguntarles las temáticas relacionadas a la sexualidad que más interesan, en donde las relaciones de pareja y las relaciones afectivas ocupan un lugar importante.

Otra concurrencia significativa pero aislada fue la existente entre la satisfacción vital y la diversidad, relación que apareció a partir de una participación única de un/a adolescente que afirmaba que la idea de que la conformación de una familia homoparental o diversa puede posibilitar amor, respeto y educación (satisfacción vital de sus miembros) de igual manera que la familia nuclear tradicional.

No encontramos más apariciones de la satisfacción vital, por lo que podemos afirmar que los datos cualitativos bajos encuentran cierta explicación al tratarse de una temática que aunque pensamos relevante para los y las adolescentes por sus

proyectos futuros, por su visualización del mañana; no aparece significativamente en sus discursos y expresiones relacionales y multimediales en los datos cuantitativos.

La satisfacción vital de los y las docentes está equilibrada entre el bajo y el medio bajo respecto a los valores medio alto y alto, por lo que afirmamos que no habría una diferencia significativa entre aquellos/as participantes que tienen una satisfacción vital positiva y aquellos/as que tienen una satisfacción vital más negativa.

Dentro del análisis de la etnografía virtual de docentes, sólo encontramos 3 codificaciones del constructo analítico “satisfacción vital”, que representan menos del 1% de codificaciones totales.

Si bien se trató de muy pocas intervenciones, encontramos algunas concurrencias interesantes. Por ejemplo, la existente entre satisfacción vital y apoyo del empoderamiento de las mujeres y los feminismos, que apareció tras una intervención en donde un/a integrante plantea la necesidad de la igualdad de oportunidades y el acceso a las actividades laborales que durante mucho tiempo fueron ocupadas exclusivamente por hombres.

Observamos por otro lado una concurrencia única entre satisfacción vital y las posiciones a favor de la legalización de la IVE, encontrada en una participación que denota la importancia de que las mujeres tengan la oportunidad de hacer una elección sobre sus cuerpos y sus vidas que realmente les permita orientarse conforme a sus proyectos y necesidades reales y no como imposición externa. Esta participación buscó cuestionar aspectos de la sociedad y de la cultura que suelen ser naturalizados, por lo que generó otra concurrencia en esa dirección con el constructo analítico “visibilizar”.

No observamos más concurrencias de este constructo analítico y la aparición restantes del mismo pertenece a una intervención del investigador, por lo que podemos afirmar que, si bien la satisfacción vital de los y las docentes se encontraba “equilibrada”, al proponer un espacio de intercambio y diálogo, la satisfacción vital de los y las mismos/as no es fácilmente visible, o al menos no es un tema que aparezca con frecuencia en sus discursos dentro de la etnografía virtual.

4. CONCLUSIÓN

A modo de reseña del recorrido transitado a lo largo de esta tesis doctoral retomaremos algunas ideas esenciales, comenzando por los intereses personales que motivaron el inicio de esta investigación.

Nuestro interés en la temática de educación sexual integral aplicada en las escuelas secundarias mendocinas surge de las actividades como educadores, psicólogos/as y sexólogos/as que hemos desarrollado. Este proyecto de investigación constituye la integración de áreas o ámbitos importantes ya descritos en la introducción- de actividades profesionales actuales de quienes estamos implicados en el presente proyecto: la psicología clínica, el ámbito socio comunitario y el ámbito de educativo.

Pusimos en valor la formación en sexualidad y el desarrollo de capacitaciones en sexualidad en las escuelas a las y los alumnas y alumnos y también a docentes y profesionales de la salud, siendo grupos pioneros en Mendoza sin una legislación que nos amparase en ese momento. Se trató del primer equipo formador de docentes en la provincia de Mendoza, CEPAS³, que luego empezarían a brindar educación sexual en los colegios, entendiendo que la educación debe permitir a los individuos alcanzar mayores potencialidades personales, mejor integración social y fundamentalmente una percepción más saludable y positiva de sí mismo y de los demás.

Por esto decidimos realizar la presente investigación para contribuir a seguir delineando, en relación a la sexualidad, los perfiles deseados, la información más pertinente, requerida y adecuada para las/los adolescentes y adultos/as jóvenes y los valores que como sociedad intentamos transmitir y consensuar con las nuevas generaciones.

Deseamos conocer las concepciones existentes en diversos adolescentes, adultos/as jóvenes y docentes de escuelas de nivel secundario, secundario de adultos/as estatales y su nivel de conocimiento, comportamientos y actitudes en relación a la sexualidad y la educación sexual. Esto ha sido denominado en términos generales como una concepción acerca de la sexualidad y la educación sexual.

³ Centro de Educación, Pareja y la Asistencia a la Sexualidad (CEPAS) se funda en el año 1991 y estaba integrado por profesionales de diferentes campos. Se trata de una institución privada, dedicada a la formación de profesionales en Sexualidad Humana y a la capacitación de docentes y estudiantes de carrera afines a la salud, a la educación y a la justicia, interesadas/os en las problemáticas de las sexualidades, dicta talleres y asesoramiento.

Respecto a los grupos seleccionados para la investigación, consideramos los siguientes aspectos:

a) las y los beneficiarios/as directos de la educación sexual (adolescentes y adultos/as jóvenes de escuelas secundarias) que se encontraran finalizando dicho ciclo escolar. No tomamos en nivel primario y preprimaria, a niñas y niños a pesar de considerarlos una población que debe ser educada, porque actualmente en la provincia de Mendoza hay pocas experiencias sistemáticas de educación formal de dicho grupo;

b) los y las responsables de educar en sexualidad (docentes formados en la temática y docentes con preocupación por la Educación Sexual Integral).

Los objetivos planteados y alcanzados para la presente investigación:

- Conocer las concepciones de la sexualidad y de la educación sexual de los y las alumnos/as y de los y las docentes y poder compararlos.
- Definir los conocimientos, comportamientos y actitudes en relación a la sexualidad en los grupos considerados para poder establecer déficits de información a trabajar tanto en alumnos/as como en docentes y particularmente en aquellas personas cuya vivencia de la sexualidad sea diferente o se encuentre vinculada a una situación diferente.
- Visibilizar concepciones acerca de la sexualidad en estos grupos que permitan generar espacios de discusión para establecer consensos y diferencias en relación a la sexualidad, los contenidos que se deben transmitir y los comportamientos y actitudes que se desean desarrollar a partir de la educación sexual integral.
- Correlacionar la satisfacción vital y la autoestima en tanto conceptos que tienen que ver con la autopercepción, el grado de plenitud y realización sentido en la propia vida y la autoestima elemento constituyente de nuestra identidad y nuestra valoración personal y por tanto necesario a la hora de experimentar una sexualidad saludable y plena.
- Obtener información cualitativa acerca de los intereses, visiones, temáticas y problemáticas que aparecen en el WhatsApp (red social) de los grupos de alumnos/as y docentes (etnografía virtual), metodología novedosa en nuestro medio que permite comprender las nuevas modalidades relacionales y pensar en las dinámicas culturales que, en estos grupos considerados, aparecen como más significativas.

- Establecer tensiones entre las visiones de la sexualidad en discursos presentes en las etnografías virtuales y en las encuestas tomadas a alumnos/as y docentes, lo planteado por las leyes y la educación sexual institucionalizada. Visibilizar las tensiones, los conflictos, las diferencias, los desencuentros en esas miradas.
- Identificar dinámicas o claves que permitan ampliar las técnicas utilizadas en la etnografía virtual. Producir variaciones en las técnicas que generen aportes en la etnografía virtual.

Asumimos que los resultados que se obtuvieron permitirán poner en valor instrumentos para evaluar los actuales sistemas educativos formales de educación sexual integral en la provincia, su incipiente puesta en marcha y la posibilidad de desarrollar nuevas perspectivas y líneas de investigación en relación a algo tan fundamental y tan intrínsecamente humano como son las expresiones sexuales, vinculadas a los afectos y la comunicación con los demás.

No encontramos investigaciones que aborden directamente la problemática como la hemos planteado en el presente trabajo. Lo novedoso del mismo reside en la comparativa entre los diferentes grupos de adolescentes y adultos jóvenes de diversas modalidades e instituciones educativas secundarias consideradas y la vinculación entre las concepciones de sexualidad y educación sexual y el grado de satisfacción vital y la autoestima.

Encontramos un gran valor en el uso de la etnografía virtual como herramienta, que no ha sido utilizada en nuestro contexto, particularmente en una investigación que triángule cuantitativo y cualitativo. Propusimos una modalidad novedosa de trabajar este instrumento que constituye uno de los aportes significativos de la presente tesis

La posición epistemológica de esta tesis se sostiene en el paradigma de la complejidad, cuya centralidad se sostiene en el constructivismo, el construccionismo social y la perspectiva transdisciplinar. a lo que hemos destinado un capítulo precedentemente.

El constructivismo, particularmente desde la mirada propuesta por Humberto Maturana, permite comprender la realidad biológica del ser humano y su condición de “unidad autopoietica con clausura operacional” que posibilita y limita sus posibles respuestas frente a los estímulos de un contexto social que elicit sus comportamientos. No entender al ser humano como algo determinado por su biología, sino que se construye en una “corderiva estructural” con su entorno social.

El construccionismo social o socioconstruccionismo nos permite profundizar en la dimensión social de la construcción de la sexualidad al considerar que el lenguaje no es un simple reflejo de la realidad, sino que es el productor de la misma, con lo cual pasa de la idea de representación que dominaba la ciencia, a la de acción discursiva, permitiendo cuestionar el conjunto de “verdades” a través de las cuales nos habíamos relacionado con el mundo, así como crear nuevas teorías y métodos de conocimiento.

La realidad que se conoce es la que se da en la experiencia, desde los parámetros de los/as propios/as sujetos/as que conocen o desde las construcciones sociales que producen discursos sobre ella. No es una realidad que trascienda, no es una realidad independiente, no es una realidad en sentido ontológico. Y eso toma mayor fuerza en relación a la sexualidad, cuya ciencia, la sexología, se construye de muchas otras ciencias y va sufriendo importantes redefiniciones en función de los nuevos conocimientos que cada una de ellas aportan pero también de las profundas transformaciones ideológicas que se generan con los movimientos feministas y los reclamos de los grupos de LGBTIQ+ que vienen a cuestionar la base misma de la construcción sexológica actual, con profundas matrices patriarcales y heteronormativas.

El marco epistemológico que hemos escogido permite, por tanto, entre otras cosas acercarnos al tema a tratar, con una perspectiva más amplia, que posibilita no sólo múltiples abordajes sino también diversos niveles de análisis.

La propuesta de la complejidad, a primera vista, puede parecer un simple relativismo. Lo que verdaderamente propone es entender lo relativo como referencia a nuestra constitución como seres vivos (con sus límites y posibilidades) y saber que el ver un determinado fenómeno con un determinado modelo o patrón, no es ver el fenómeno como tal sino que implica un dominio particular de esa experiencia, una forma de explicarlo, un discurso o narrativa acerca de ello.

Desde este punto de vista, puede entenderse que enfrentar ciertos dominios de realidad de otros, como puede ser el de estudiantes adolescentes y adultas/os jóvenes y docentes vinculándolos a la temática sexualidad, a la educación sexual puede resultar difícil, e incluso amenazador para otros/as sujetos/as, ya que rompe con eso de lo que no se habla de lo que no se dice, de lo que no se discute, pero sobre lo cual continuamente estamos enseñando.

El paradigma de la complejidad surge como alternativa ya que busca integrar las partes separadas en un todo, siendo conscientes al mismo tiempo que es imposible

el conocimiento completo, aceptando también el surgimiento de contradicciones en los saberes. Implica no solo el abordaje de la complejidad de la naturaleza sino también de la realidad humana y social.

Este paradigma presupone un punto de partida en base al cual la producción de conocimientos y saberes ya no deben ser producidos por disciplinas individuales (cada una investigando y produciendo sobre su propio objeto de estudio) sino por comunidades científicas (y no científicas también) que tengan el conocimiento más amplio posible sobre todas las variables o aspectos de la realidad que influyen en un determinado problema.

Nuestra investigación ha supuesto una práctica transdisciplinaria en tanto construcción de conocimiento, en tanto concepción de la sexología como ciencia en la que convergen muchas disciplinas y se revisa el conocimiento que generamos, el proceso educativo para el que urge conocimiento participativo y la educación sexual en el país que está presentada como propuesta transversal a todas las asignaturas que pregona la construcción y el diálogo de saberes.

El concepto de transdisciplina resulta central para el presente trabajo porque constituye un eje transversal para pensar las temáticas que abordamos e hicimos referencia a él en cada una de ellas de manera directa o indirecta.

Como anticipamos, consideramos que la propia ciencia sexológica es compleja y por tanto requiere un abordaje, no ya interdisciplinar, que actualmente lo tiene, sino transdisciplinar. Por ello se conforma como una ciencia en sí misma que se sigue nutriendo de otras: la sexualidad es considerada desde una perspectiva que integra aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, políticos y axiológicos, etc. íntimamente interrelacionados.

La educación debe apuntar en los tiempos actuales a una transdisciplina por ello algunas propuestas educativas intentan implementarlo a partir de temáticas centrales o proyectos comunes a todas las asignaturas que permitan esa construcción de conocimiento participativo de diversos saberes.

La ESI en la Argentina aparece como transversal a todas las asignaturas y desde el punto de vista didáctico pregona el trabajo como aula taller propiciando el trabajo colaborativo y la construcción de saberes. Propone orientaciones a las y los docentes en una red disciplinar que atraviesa las fronteras de una materia o ciencia en particular sumándolas.

En el marco teórico de esta tesis comprendemos diversas temáticas y conceptos, que abarcan las áreas de la educación, de la sexualidad, de la educación sexual (en particular la educación sexual integral), la satisfacción vital y la autoestima.

Respecto a la Educación, realizamos una reseña sobre la educación en dos vertientes: general y específica. En cuanto a las generalidades, tomamos conceptos básicos de la educación para introducir la misma y definirla.

Referido a la educación, tomamos lineamientos y conceptos generales presentados en Marcelo Briccola (2013), para definir la educación como el proceso de interacción multidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar, las cuales son resignificadas y transformadas para retroalimentar la cultura.

Luego, específicamente, trabajamos sobre la educación formal, no formal e informal, así como también cuáles son los criterios de clasificación para dividir a la educación de esta manera para poder comprender cómo las instituciones sociales han educado en sexualidad desde siempre, aunque desde la educación informal.

A partir de estas ideas, realizamos una breve reseña histórica de la educación formal y de la institución educativa, deteniéndonos en el sistema educativo argentino y la escuela secundaria.

En cuanto a la sexualidad, se trabajó sobre el concepto de sexualidad y las construcciones teórico-prácticas que se desprenden del mismo. Definimos sexualidad, así como también trabajamos con conceptos relacionados a la misma, tales como género, identidad de género, orientación sexual, identidad sexual, entre otros. Siguiendo estas ideas, continuamos exponiendo una sección sobre sexualidad y erotismo, así como también mencionamos los criterios de la ética sexual y trabajamos sobre la normalidad sexual, haciendo mención de la salud sexual, la salud reproductiva y los derechos sexuales.

La educación sexual la trabajamos a continuación del desarrollo sobre sexualidad, comentamos distintos temas relacionados con la educación sexual, tales como su relación con la familia, las corrientes metodológicas existentes, los distintos abordajes de Educación sexual integral. Finalizamos este apartado realizando una breve historia de la Educación Sexual Integral, deteniéndonos en la situación Latinoamericana y Argentina.

Ya habiendo cimentado históricamente a la educación sexual integral, nos detenemos a definir la educación sexual integral y a reseñar su estado actual en Argentina, así como también consideramos los ejes de trabajo planteados en nuestro país.

Finalmente trabajamos sobre el concepto de satisfacción vital, realizando una breve reseña del mismo, deteniéndonos en las distintas definiciones encontradas. De igual manera trabajamos sobre la autoestima, que definimos y relacionamos con distintas ideas y conceptos concomitantes, explicitando las distintas retroalimentaciones posibles entre ellos.

La decisión de un diseño de investigación mixto surge ante la necesidad de poder tener información del estado de situación general de la educación sexual en Mendoza. Asimismo, teniendo en cuenta los diversos discursos que aparecen en sus protagonistas y modalidades educativas una mirada cuanti y cualitativa posibilita establecer conexiones, relaciones y profundizar en ideas que los/as autores/as consideran relevantes en relación a ESI, la satisfacción vital y la autoestima.

El análisis cuantitativo resultaba insuficiente para obtener una mirada integral de la problemática de investigación, por lo que escogimos incorporar un método cualitativo que nos acercará a las vivencias más subjetivas de las y los adolescentes y de las y los docentes en relación a esta temática.

En la búsqueda de una metodología cualitativa que nos permitiera enriquecernos con los decires, las palabras de las y los propias/os protagonistas de la investigación, consideramos que la etnografía nos posibilitó una mirada única de cada espacio escolar vivido en la búsqueda de herramientas/análisis recientes que facilitaron en/con esa comunidad, en construcción con las y los jóvenes y las y los docentes.

El presente proyecto de investigación es una investigación transversal no experimental, de tipo cualitativa y cuantitativa. En este sentido se trata de una triangulación metodológica.

Tomamos como estrategia para la obtención de datos aquella que pone en evidencia los elementos de la concepción que se tiene acerca de la sexualidad y la educación sexual, así como también la indagación sobre la autoestima, la satisfacción vital y aspectos ligados a la educación sexual, recurriendo a distintos instrumentos:

- Encuestas estructuradas a los y las adolescentes, adultos jóvenes y docentes vinculados a la educación sexual de las distintas instituciones educativas secundarias.
- La Escala de Salud Sexual y Reproductiva (ESSR) de Vargas Ruiz realizada en 2007. Cuestionarios, de versión reducida, que indaga los conocimientos, actitudes y prácticas sexuales de las personas evaluadas.
- La escala de satisfacción vital de Diener (Diener et al., 1985; Atienza et al., 2000; Pons et al., 2002).
- La escala de autoestima de Rosenberg (1989).

Estas últimas tres escalas son herramientas auto-administradas bajo supervisión y cuentan con validación en la población estudiada.

- Etnografía virtual (Hine, 2004), adaptada a las necesidades de la presente investigación, en las que se orientó el trabajo en relación a categorías de análisis similares a las de la encuesta, aunque permitiendo que sea el propio grupo el que encuadre la actividad en el marco de las redes sociales virtuales (grupo de discusión e intercambio de ideas vía WhatsApp). Generando la noción de “construcción analítica” y las tres dimensiones del análisis etnográfico virtual utilizado (discursiva, interaccional y multimedial).

Obtuvimos una recolección de datos de todas las personas: alumnas/os pertenecientes a los últimos años de las instituciones educativas consideradas y docentes de diversos establecimientos educativos, lo que permite contar con datos suficientes para dar mayor confiabilidad a la información, a partir de lo cual se procesaron los datos.

En el caso del ESSR de Vargas Ruiz y las entrevistas estructuradas, el análisis se hace a partir de los puntajes obtenidos. Tratamiento similar se realiza con la escala de satisfacción vital y autoestima y se establecen puntajes y correlaciones mediante el empleo del paquete estadístico SPSS v.20.

La técnica etnográfica de Hine (2004) mereció un análisis de tipo cualitativo y la conformación de “construcciones analíticas” útiles para definir concepciones de sexualidad y educación sexual.

A la hora de conformar categorías, nos encontramos frente a diversos desafíos que nos permitieron repensar y reflexionar la noción de categorías propiamente dicha. Nuestra intención fue abarcar la mayor cantidad de elementos y significaciones que

aparecían en la etnografía virtual, lo que nos requirió pensar en nuevas formas de agrupar ideas que incluyesen elementos no considerados por el concepto tradicional de categoría.

Comenzamos presentando las ideas que surgieron en el discurso del entramado etnográfico. Observamos que estos discursos estaban asociados a distintos modos de interacción que podían inferirse del mismo, así como también que se encontraban acompañados del uso de los elementos multimediales dentro de la misma etnografía virtual.

En un primer momento realizamos “a modo borrador” categorías que creíamos necesarias, donde ya se incluía esta primera observación: lo discursivo no era suficiente para abarcar la riqueza de la etnografía virtual.

Luego del bosquejo de los primeros borradores de categorías pensadas, que estuvieron inspirados también en reflexiones, conversaciones y nubes de palabras sobre las etnografías virtuales, comenzamos a pensar que el término tradicional de “categoría” no se adecuaba a la modalidad de trabajo que buscábamos llevar adelante en la presente investigación. De esta manera, surgió el concepto de “constructo analítico”.

Pensamos en el constructo analítico como una noción que implica un consenso base a partir del cual los investigadores pueden acercarse a un fenómeno (en este caso la etnografía virtual), con un marco de referencia medianamente similar, que les permita reconocer o identificar párrafos, ideas, multimedia o interacciones de manera similar. Asimismo, consideramos que el armado de “constructos analíticos” no debe ser caprichoso, sino que debe ajustarse a la definición conceptual y operativa que realice el investigador, de modo tal que al igual que las categorías tradicionalmente utilizadas para los análisis discursivos, distintos observadores puedan, dentro de ciertos márgenes de sentido, considerar las mismas ideas dentro de ese constructo analítico aplicándolo a la etnografía virtual que se desee analizar.

A diferencia de las categorías discursivas que se manejaban tradicionalmente como metodologías de análisis y que tenían como requisito la exclusión de ciertas frases respecto a otros posibles lugares, esta propuesta de análisis de las construcciones analíticas, permite volver sobre una misma expresión desde distintas miradas. Posibilita análisis simultáneos y permite encontrar co-ocurrencias similares pero vistas desde las diferentes dimensiones de análisis que se han propuesto en el

presente trabajo (dimensión discursiva, dimensión relacional y dimensión multimedial).

Una de las mayores dificultades que debimos sortear fue la selección y la agrupación de aquellas ideas, conductas o usos multimediales que aparecían en la etnografía virtual para la conformación de constructos analíticos y familias de constructos analíticos. Finalmente quedaron conformados, quedando en el camino muchos constructos analíticos pensados que habrían resultado interesantes para otros análisis pero que por motivos de extensión debieron ser descartados.

Como mencionamos previamente, consideramos tres distintos elementos o “dimensiones”, la dimensión discursiva, la dimensión interaccional y la dimensión multimedial. Consideramos que centrarnos únicamente en el análisis discursivo resultaba insuficiente para pensar etnográficamente. Esto constituye un aporte que no se ha observado en otras investigaciones y abre la posibilidad de pensar otras dimensiones y otros constructos analíticos posibles dentro de las dimensiones planteadas, constituyéndose en un instrumento muy rico en tanto posibilita análisis cualitativos pero comparables entre diversas poblaciones.

Tomamos el universo completo de alumnos/as y docentes presentes en 5 instituciones educativas secundarias, con características diferentes (secundario urbano, secundario urbano marginal, secundario rural y CENS), se obtuvo un número total de personas de ambos sexos y diversas edades (entre 17 y 30 años aproximadamente) para los/las alumnos/as y en el grupo de docentes, cuyas edades oscilaron entre 25 y 57 años, el número de sujetos/as resultó insuficiente para la investigación, por lo que debió ampliarse por “bola de nieve”.

Obtuvimos una recolección de datos de todas las personas: alumnos/as pertenecientes a los últimos años de las instituciones educativas consideradas y docentes de diversos establecimientos educativos, lo que permite contar con datos suficientes para poder tratamiento estadístico a los datos.

Cuando empezamos a delinear los objetivos de la presente investigación, fuimos probablemente muy ambiciosos con lo que deseábamos conocer, analizar y comprender acerca de la educación sexual integral y su instrumentación en Mendoza. Por un lado, deseábamos presentar un estado actual de la situación de las escuelas mendocinas de nivel secundario. Por otro lado, buscábamos establecer las diferencias que podían darse en la aplicación de la ESI en las distintas modalidades

educativas y acercarnos a comprender los discursos diferenciales que podíamos encontrar en cada una de esas modalidades.

Sin embargo, a la hora de llevar adelante esta investigación, la realidad restringió la posibilidad de acceso a todas las modalidades educativas. No se nos permitió acceder a escuelas religiosas y/o privadas. También hubo dificultades en algunas escuelas estatales. Aun así se pudo obtener información de escuelas diferentes con modalidades diferentes, pero el cúmulo de información obtenida significativa superó las expectativas planteadas inicialmente y la estrategia metodológica de la etnografía virtual abrió múltiples dimensiones de análisis que debimos restringir y acotar para poder dar cierre a la presente investigación.

Aunque inicialmente esto es visto como una dificultad importante, conlleva la ventaja de pensar el enorme potencial que tiene la etnografía virtual analizada de la forma expuesta en la presente investigación, dada su relativa facilidad de aplicación y los diferentes aspectos que pueden ser examinados, las múltiples dimensiones, algunas ya presentadas en esta investigación, que pueden ser diferenciadas y estudiadas y los diferentes niveles de profundización que pueden hacerse de esas dimensiones y aspectos considerados. Ello abre enormes perspectivas de investigación respecto a lo metodológico/instrumental para el desarrollo de investigaciones similares en otros contextos; posibilita la profundización de aspectos específicos ya presentados, y también la generación o propuesta de algunos nuevos elementos de análisis (constructos analíticos novedosos).

Respecto a la devolución y los aspectos éticos del presente trabajo debemos recordar que la participación en el mismo requirió la autorización inicial de los directivos de cada establecimiento debiendo incluso requerirse de la disposición positiva o conformidad del supervisor zonal para que algunos directores accedieran a autorizar la aplicación de la encuesta dentro del ámbito educativo y la invitación a alumnos y alumnas a participar posteriormente de la etnografía virtual. Resultando difícil conseguir la participación de muchos de los docentes de los establecimientos educativos, lo que motivó modificar el grupo de docentes participantes de la investigación.

Previo a la toma de los datos cuantitativos se leyó y explicó la conformidad que debían firmar los y las alumnos/as. De manera similar, se realizó con los y las docentes, aunque en esta muestra poblacional debió ampliarse vía online la invitación para poder completar el número mínimo suficiente para el tratamiento

estadístico de los datos. Los resultados obtenidos fueron presentados en las escuelas que los solicitaron y se abrió la posibilidad a los y las estudiantes de solicitar los resultados personales (de los aspectos cuantitativos). Respecto a los aspectos cualitativos, fueron informados como síntesis integrativa a todas las escuelas y sujetos/as que los solicitaran.

Se pretende contribuir con las autoridades de la Dirección General de Escuelas que sean responsables de la ESI y a la DOAyTE (Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las trayectorias escolares), a los fines que consideren utilizar esta investigación como base para revisar el sistema actual en relación a la ESI.

4.1. RESULTADOS OBTENIDOS EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS

En relación a los resultados, a continuación, presentamos la información obtenida en función de los objetivos propuestos, exponiendo los datos tanto cuantitativos como cualitativos.

El primer objetivo consistió en analizar las concepciones acerca de la sexualidad y de la educación sexual de adolescentes y adultos jóvenes de distintas instituciones secundarias de la provincia de Mendoza.

Entendemos por concepciones los modos de ver, de comprender, de valorar y de actuar en relación a la sexualidad y a la educación sexual. Concepciones que integran los aspectos vinculados a las sexosofías de los/las alumnos/as y docentes que componen la muestra. El uso del concepto de concepciones surge de la necesidad de integrar aspectos cuantitativos y cualitativos en una idea compleja, integradora que permitiese la coexistencia de elementos epistemológicos diferentes. Las concepciones permiten obtener un conjunto de ideas y de datos cuantitativos y cualitativos que posibilitan visualizar las posiciones generales de los grupos estudiados respecto a la sexualidad y educación sexual sin perder de vista las particularidades individuales de cada sujeto.

Desde el punto de vista cuantitativo para poder analizar las concepciones acerca de la sexualidad y la educación sexual de los adolescentes de nivel secundario de la provincia de Mendoza, se consideraron algunas variables personales que estaban vinculadas a la sexualidad en un sentido amplio, algunas vinculadas a la educación

sexual y también las creencias religiosas. Por otro lado, se aplicó una escala que permite observar los conocimientos actitudes y prácticas (componentes) en relación a dos subescalas (Salud sexual y Salud Reproductiva) incluidas dentro de la Escala de salud sexual y reproductiva (SSR).

La variable “Ha mantenido relaciones sexuales” presenta una relación estadísticamente significativa con la escala SSR. En el puntaje total obtenido por alumnos/as dentro de la subescala de Salud sexual (Ver tabla A1.79) se observa mayor media de puntaje en aquellos que ya han mantenido relaciones sexuales respecto a los que no han mantenido este tipo de relación. Lo mismo observamos respecto a las actitudes (Ver tabla A1.70) y las prácticas (Ver tabla A1.75) que componen este puntaje total. Esto es entendible en tanto la experiencia concreta de genitalidad permite una mejora en los puntajes obtenidos en las actitudes y en las prácticas, mientras que la información no presentó esta variación, ya que es conocimiento teórico no vinculado necesariamente a la vivencia.

También se evidencia esta relación estadísticamente significativa (mayor puntaje de aquellos/as sujetos/as que han mantenido relaciones sexuales) dentro de la subescala salud reproductiva, en el puntaje total (Ver tabla A1.96), el componente conocimientos (Ver tabla A1.101) y el componente prácticas (Ver tabla A1.75). Considerando que cuando se ha brindado educación sexual el tema de los métodos anticonceptivos aparece como esencial en la educación de los/ las adolescentes podríamos pensar que quienes han mantenido relaciones sexuales han dado preeminencia a esta información y por tanto han incorporado mayores datos que fueron utilizados para mejorar las prácticas, permitiéndoles obtener mayor puntaje en la subescala en general. Nos resulta interesante analizar ¿por qué la escala de actitudes no alcanza un mayor puntaje si el conocimiento y la práctica si lo hacen? Podemos pensar que las actitudes requieren un mayor tiempo de construcción ya que no se sostienen de la mera información, sino que son producto de un proceso de formación.

Respecto a las creencias religiosas consideradas relevantes por establecer normas y valores sobre la sexualidad que se internalizan en los/las sujetos/as y conforman parte de su sexosofías y por tanto de sus concepciones sobre la sexualidad. Los/las alumnos/as que se consideran religiosos/as constituyen el 59,15% de la muestra estudiada (Ver tabla A1.19).

Contrario a lo que podría pensarse, la religión no genera diferencias estadísticamente significativas a la hora de evaluar conocimientos, actitudes y prácticas respecto a Salud sexual o salud reproductiva (Tablas A1.65, A1.70, A1.75, A1.79, A1.96, A1.101, A1.106, A1.111, A2.69, A2.74). Esto nos parece relevante porque podemos pensar que la religión no influye en la sexualidad como pensábamos inicialmente, o también que ha perdido en la actualidad su carácter dogmático en relación a las temáticas sexuales y hay visiones más personales. Al respecto podríamos sostener que la influencia religiosa sigue presente en la cultura, está enraizada, pero no visibilizada en los/as sujetos/as, dicho de otra forma, se constituye en parte de los valores personales sin comprender o conocer su origen religioso.

En relación a la educación sexual informal, indagamos sobre personas con las que pueden hablar sobre sexualidad (Ver tabla A1.33), apareciendo los amigos como la principal elección, en segundo lugar, la pareja y en tercer lugar la madre.

Respecto a las fuentes de información general que tienen los/las adolescentes sobre sexualidad (Ver tabla A1.35) aparecen junto a la madre y amigos, los profesionales de la salud y el Internet, perdiendo relevancia la pareja. Finalmente, cuando se analiza en búsqueda de lo que serían las fuentes de información más útiles (Ver tabla A1.37), vemos que la principal elección la constituyen los profesionales de la salud seguidos de Internet y la madre como tercera fuente; los amigos se posicionan como una cuarta fuente.

Como vimos en el análisis descriptivo a medida que se requiere información más precisa o útil pierden importancia la propia pareja, los amigos e incluso en algún grado la madre, al mismo tiempo cobran relevancia los profesionales de la salud y el Internet. Respecto a esta última es importante destacar que debe trabajarse fuertemente en la lectura crítica de las fuentes válidas y confiables de información sobre sexualidad que existen en las TIC 's. Resulta desalentador que los/las docentes no aparezcan en ningún momento como fuentes informales o como fuentes útiles / reconocidas sobre sexualidad.

Respecto a la dificultad para acceder a la información (Ver tabla A1.40), vemos que las fuentes poco confiables y la falta de información sobre temas de sexualidad, son las más relevantes para los/ las alumnos/as. Es importante que destaquemos que el 87,2% de los/las alumnos/as considera que necesita mayor información sobre sexualidad (Ver tabla A1.42), uno de los tantos puntos coincidentes en todas las modalidades escolares. Las temáticas más relevantes para los / las alumnos/as son

la prevención de enfermedades 34,4% y la anticoncepción con 28,4% (Ver tabla A1.44) considerando que los profesionales de la salud y los especialistas son quienes deberían brindar esa información (Ver tabla A1.37), las madres aparecen en tercer lugar, lo que da cuenta de la importancia que tiene la educación informal en sexualidad, seguida de la educación no formal. Es preocupante que la educación formal, brindada por las instituciones educativas que ofrecen ESI, no aparezca como fuente de información para las y los alumnos/os; a pesar de la legislación existente al respecto en nuestro país y que supuestamente constituye una política pública.

Con respecto al haber recibido educación sexual en algún momento de su paso por la escuela vemos que un 92,07 % de los/las alumnos/as responde afirmativamente, aunque sólo un 67,5% tiene idea aproximada de las horas recibidas (Ver tabla A1.48 y tabla A1.50). De estos alumnos que recuerdan la cantidad de horas recibida, vemos que el 75% han recibido hasta 8 horas de ESI en los últimos 4 años (Ver tabla A1.51). Dentro de este porcentaje se destaca que el 25 % de estos/as alumnos/as han recibido como máximo hasta 2 horas en los últimos 4 años (Ver tabla A1.51). Este dato es muy relevante si tenemos en cuenta que existe una diferencia estadísticamente significativa en la media de horas de ESI que han recibido los / las alumnos/as según el nivel de conocimientos relacionados a la subescala de salud sexual del SSR (Ver tabla A1.65). Aquellos que han puntuado alto han recibido una media de superior a las 10hs de ESI poniendo de manifiesto que el tiempo dedicado a brindar ESI en las escuelas es una variable estadísticamente significativa a considerar para mejorar los resultados.

El 54,3% considera que no fueron desarrollados de manera adecuada los contenidos correspondientes a la ESI en sus escuelas (Ver tabla A1.53).

El 75,61% de los / las alumnos/as considera que los / las docentes no están capacitados para dar educación sexual integral y que la ESI debe darse fundamentalmente entre el 3er ciclo de primaria y el primer año de secundaria (Ver tabla A1.57).

Lo arriba expuesto nos muestra cómo los / las alumnos/as demandan ESI y al mismo tiempo desvalorizan los modelos implementados hasta la fecha en el sistema educativo, incorporando a los mismos docentes en esa desvalorización.

Desde el análisis cualitativo, observamos que hay una mirada más amplia e integrativa de la sexualidad que en otras épocas, ya que no se remiten solo a la

genitalidad, lo que permite pensar algún nivel de logro de la ESI, o al menos una mayor comprensión en la población general acerca de la sexualidad.

Sin embargo, las concepciones de los y las adolescentes sobre la sexualidad se ven marcadas por la deficiente implementación de la ESI en las escuelas, en relación a aspectos concretos de las problemáticas de género y diversidad. En sus comentarios expresan temor que vincula a las mujeres genitualmente más activas con la posibilidad de que algún hombre las abuse sexualmente. Estos miedos surgen frente a la supuesta provocación que esto genera en los hombres y su apetencia sexual, posibilitando que la mujer sea objeto sexual y por tanto disponible genitualmente, con su consentimiento o sin él, ya que no es una “buena” mujer por tener relaciones genitales con muchos hombres. Estas ideas de base fuertemente machista son parte de lo que debe seguir trabajándose en ESI para conformar una comunidad más respetuosa y sana de adolescentes con una mirada positiva de la sexualidad y de la posibilidad del goce responsable de la genitalidad, conforme a los deseos y valores de cada uno/a.

En relación a lo expuesto, nos parece necesario recordar que Género se estableció como el constructo analítico discursivo más frecuente (51 codificaciones y 1657 palabras). En contraparte con las ideas mencionadas en el párrafo anterior, encontramos posiciones críticas respecto a los roles que tradicionalmente ocupaban los hombres y las mujeres. Afortunadamente, estos estereotipos rígidos han ido modificándose con el pasar del tiempo.

A pesar de estas diferencias, observamos posicionamientos que buscaron develar y criticar aquellos mandatos tradicionales, habitualmente impuestos por el sistema cisheteropatriarcal, a través de los cuales las diferencias de oportunidades entre géneros son ocultadas, las diversas orientaciones sexuales son entendidas como anormales y la violencia contra la mujer es naturalizada.

Estas ideas nos abren paso a la noción de diversidad sexual, constructo analítico presente en la etnografía de adolescentes (31 codificaciones y 785 palabras), en torno al cual encontramos expresiones vinculadas al cambio cultural que debe transitarse. Los y las jóvenes consideran (al menos en términos generales) que no hay diferencias entre las distintas expresiones de amor (hetero, homo o bisexuales), y que la cultura es la responsable de que los prejuicios sobre las mismas existan. Los

y las adolescentes argumentan que hubo un cambio en la mirada social hacia la diversidad pero que aún hay muchas actitudes discriminatorias por mejorar.

En resumen y como hemos expuesto anteriormente, observamos que existe en la muestra de adolescentes cierta aceptación por la diversidad sexual, aunque ciertos sectores continúan resistiéndose a la aceptación de lo diverso, de las distintas orientaciones sexuales e identidades de género. Estas resistencias estuvieron mayormente asociadas a adherencias a creencias religiosas, así como también posturas rígidas respecto a cómo debían estar constituidas las familias, que respondían a estereotipos de género impuestos culturalmente por el sistema cisheteropatriarcal.

Si bien esperábamos encontrar co-ocurrencias entre la familia de constructos analíticos “Sexualidades” (D8) con la familia de constructos analíticos “Cuerpos” (D7), el análisis no arrojó ninguna vinculación entre las mismas. Esto nos llamó la atención, dado que, en primer lugar, las luchas feministas promueven cambios que se han introducido en la manera de comprender, sentir y vivenciar los cuerpos individual y socialmente y, en segundo lugar, porque los y las adolescentes se encuentran en una etapa vital en la que buscan respuestas a preguntas sobre el cuerpo, la identidad de género y la sexualidad.

La violencia sexual y el abuso sexual no se vincularon frecuentemente con la sexualidad en la etnografía de adolescentes. No esperábamos que sucediera, ya que, como mencionamos anteriormente, consideramos que los/as adolescentes son más críticos de la cultura patriarcal y los modelos rígidos acerca de lo masculino y lo femenino lo que suele relacionarse a las conductas violentas y abusivas en lo sexual. La educación sexual tiene un rol fundamental en la construcción de una sexualidad armónica y placentera. Armónica entendida como no violenta, no impuesta, en donde las y los adolescentes pudieran entender que la sexualidad no debería significar violencia, no debería implicar sometimiento, sino el encuentro de dos o más personas que desean dar y recibir placer. Las perspectivas feministas han marcado fuertemente la necesidad de deconstruir el modelo machista misógino de imposición y violencia sexual, visibilizando que el consentimiento es la base del derecho sexual, del placer y de la autoestima.

Respecto a la interrupción voluntaria del embarazo, encontramos en los/las adolescentes posiciones polarizadas y dicotómicas. Algunas posturas defienden el

derecho de la mujer a decidir sobre su sexualidad, su cuerpo y maternidad; otras critican algunas posturas de los feminismos y se manifiestan de forma explícitamente contraria a la interrupción voluntaria del embarazo. Estas concepciones anti IVE, se presentaron en los grupos con posturas punitivistas y prejuiciosas respecto a las prácticas sexuales activas de las mujeres.

En relación al constructo analítico Poder, los/las adolescente lo vinculan principalmente con la noción de poder y empoderamiento femenino. “Poderosos” (D2), fue una familia que obtuvo 90 codificaciones y 2506 palabras, colocándose como una de las más frecuentes y extensas, mientras que “Empoderamiento” (D1) presentó una frecuencia igual a 26 y una cantidad de palabras de 807, familia también frecuente y extensa, aunque en menor medida que D2. En relación a esto, encontramos expresiones que giraron en torno a críticas a los movimientos feministas respecto a su propuesta de romper con el lenguaje sexista patriarcal. Estos comentarios se tratan de situaciones aisladas, en las cuales se llegó incluso a asociar al feminismo con la androfobia. Si bien estas posturas llaman la atención ya que incitan al odio y a la agresión, sólo son compartidas por pocos integrantes de la etnografía (dos personas), aunque no por ello debemos restar importancia a los efectos de este tipo de ideas y pensamientos.

En relación con los objetivos y funciones de ESI, diversos comentarios la consideraban como un espacio importante para la sociedad, en tanto posibilitadora del desarrollo de una sexualidad más plena, más satisfactoria y responsable, incluso ayudando a prevenir e identificar la violencia sexual y el abuso sexual. En este sentido, la educación sexual integral está fuertemente vinculada a la violencia sexual y el abuso sexual en relación a las ideas del develamiento y cuestionamiento que generan los movimientos feministas. Siguiendo esta idea, resaltamos las vinculaciones entre ESI y la familia de constructos analíticos “Aborto”, en las cuales se destacó el impacto positivo de la ESI a la hora de prevenir embarazos no deseados. Algunas participaciones mostraron cómo los y las adolescentes conciben a la ESI como un espacio que sirve para enseñar a cuidar el propio cuerpo y respetar el de otros/as. Otras, consideran a la ESI como una herramienta adecuada para enseñar sobre el cuerpo y les parece negativo que eso sea visto por algunos sectores como una invasión a espacios que sólo deberían ser de la familia.

Los comentarios de los y las adolescentes sobre la educación sexual resultan críticos en su mayoría en cuanto a su implementación, cuestionando lo establecido y la

aplicación de la ESI. Observamos cómo las y los adolescentes denunciaban la falta de conocimiento sobre prácticas saludables respecto a su sexualidad y cómo en numerosas ocasiones aprendieron equivocándose dada la insuficiente implementación de la ESI. A pesar de las fuertes críticas a la misma, también encontramos comentarios que la ubican como un espacio que posibilita la reflexión y, por consiguiente, permite cambios significativos en la sociedad y en cada uno/a de ellos/as.

Los y las adolescentes tienen la visión de que la ESI, aun siendo ampliamente criticada en su aplicación y mal instrumentada, sigue funcionando como un espacio deseado y positivo. En principio, pareciera que los y las adolescentes no perciben que el conocimiento sobre sexualidad les permite empoderarse, lo que mostraría cierto grado de fallo en la implementación de la ESI, ya que conocer acerca de la sexualidad en general y de la propia vivencia y experiencia y hablarlo tiene un enorme poder para la propia persona y por tanto constituye un factor de crecimiento social e individual. En este sentido, es lamentable que la ESI no haya tenido más co-ocurrencias con el empoderamiento o que al menos no se haya presentado así en la etnografía virtual de los y las adolescentes.

Encontramos en sus expresiones cómo ellos y ellas reconocen las dificultades existentes en la sociedad y la cultura para poder hablar con mayor libertad sobre sexualidad. Marcan, incluso, cómo ciertos sectores de la sociedad misma se resisten y se muestran reticentes a los conocimientos sobre sexualidad y diversidad. Señalan al movimiento pro-vida como principal sector opositor. Sostienen que la sociedad se encuentra “bloqueada” y las mentes “cerradas” respecto a cualquier conocimiento novedoso y que rompa con los parámetros establecidos socioculturalmente. Entre los sectores señalados por los y las adolescentes como más reaccionarios encontramos a la familia, institución en donde los y las adolescentes observan esta modalidad defensiva frente a contenidos referidos a la educación sexual integral, refieren que algunas familias perciben esto como “un ataque”, explicando que posiblemente esto se deba a la falta de información en las mismas sobre la educación sexual integral y su propuesta.

No encontramos referencias al constructo analítico de la transdisciplina. Teniendo en cuenta que no pretendíamos que apareciera puramente mencionada, la ausencia de transdisciplina en los discursos adolescentes nos habla de que la ESI no se está implementando de manera correcta, ya que no genera espacios de diálogo y

discusión a modo de talleres participativos que posibiliten la construcción de saberes. El concepto de transdisciplina ni es conocido por los y las adolescentes, ni puede inferirse de las modalidades que referencian respecto a la implementación de la ESI en sus escuelas. Tampoco observamos ideas relacionadas a la propuesta de transversalidad en diferentes materias, que es la propuesta de implementación de la ESI en las escuelas y que implicaría cierto acercamiento a una idea de lo multidisciplinar, al menos, en sexualidad.

El segundo objetivo consistió en analizar concepciones acerca de la sexualidad y de la educación sexual de docentes de nivel secundario vinculados a la Educación Sexual Integral de distintas instituciones de la provincia de Mendoza.

Desde el punto de vista cuantitativo, observamos que en esta muestra la variable género estuvo bastante desequilibrada siendo 81,8% de población femenina y 18,2% de población masculina. Es interesante señalar que la participación de docentes se realizó principalmente de manera virtual, enviándoles a un amplio grupo de docentes la invitación y completando el formulario finalmente solo los que se sentían interesados para ello. ¿Esta diferencia en la constitución de la población está dada por una mayor predisposición del género femenino a participar? O ¿está dada por la mayor cantidad de docentes de género femenino en las escuelas? Indudablemente la educación es un ámbito asociado a la crianza y desarrollo de los niños y adolescentes, por tanto, especialmente en el nivel primario, pero también en el secundario es más frecuente encontrar mayor cantidad de docentes mujeres que hombres. Esto probablemente influenciado por el rol femenino de crianza y educación establecido por la cultura patriarcal. Podemos pensar que hay una predisposición del género femenino a participar más en lo que implica hablar sobre la sexualidad, expresar emociones, ideas, sentimientos, los hombres culturalmente “tienden a mostrarse” más distantes, menos expresivos, y no suelen hablar de sexualidad desde posturas que los muestran dubitativos y desinformados. Culturalmente el hombre “sabe” de sexualidad y si “no sabe” está expuesto a recibir sanción social. Dada la poca cantidad de casos masculinos no realizamos el cruce de esta variable con otras escalas.

Interrogamos también acerca del nivel de satisfacción sexual autopercibido en los/las docentes (Ver tabla A2.23) encontrando que el 80% se percibía como “Muy satisfechos”. Al realizar el cruce de esta variable con la Escala SSR, encontramos que existe una asociación entre los conocimientos en relación a la salud sexual y el

nivel de satisfacción sexual, observamos una mayor media estadística obtenida por aquellos /as sujetos/as que se encuentran “Poco satisfechos” (Ver tabla A2.23 y A2.64). Al analizar en profundidad esta relación, observamos que todos los/as sujetos/as que han puntuado como “Poco satisfechos” obtuvieron un puntaje de conocimientos en relación a la salud sexual clasificable como “Alto”, mientras que el 73,2% de aquellos de quienes se encuentran “muy satisfechos” lograron llegar a este nivel (Ver tabla A2.64 y A2.23). Es importante aclarar que la diferencia en la cantidad de casos entre uno y otro grupo (Muy y poco satisfechos) pueden estar afectando la confiabilidad de la prueba realizada.

Respecto a las creencias religiosas, los/las docentes que se consideran religiosos/as constituyen el 69,1% de la muestra estudiada. Al realizar un cruce de esta variable con la escala SSR vemos que existe una asociación significativa entre las creencias religiosas y los puntajes óptimos del componente prácticas de la subescala salud reproductiva (Ver tabla A2.19 y A2.74). Los / las sujetos/as que tienen creencias religiosas y que han obtenido un puntaje clasificable como óptimo duplican en proporción a aquellos/as que han obtenido este nivel de puntaje, pero no poseen creencias religiosas. Este dato resulta inusual porque en general se asoció a las ideas religiosas con menor conocimiento de los métodos anticonceptivos ya que la mayoría no son aceptados por la iglesia. El uso de estos métodos es considerado, dependiendo de cuál se escoja, como más o menos pecaminoso y las prácticas que implican el uso de los mismos podrían ir contra estas ideas.

Al indagar sobre la ESI nos encontramos con que el 60% de los y las docentes han recibido capacitación específica en sexualidad y el 40% restante no (Ver tabla A2.50). De la población total sólo un 47,3% ha brindado Educación sexual a los/las alumnos/as (Ver tabla A2.47). Vemos tabla A2.50 que el grupo de docentes que han brindado capacitación sobre ESI en sus escuelas está constituido por un 73.1% de sujetos/as que han recibido capacitación, lo que muestra que la posibilidad de brindar este tipo de información depende de la capacitación que se recibe y la confianza de los propios docentes para hablar de esta temática. Este dato muestra la necesidad de seguir capacitando a los/las docentes en relación a la educación sexual integral y también pone de manifiesto que aun aquellos capacitados evitan hablar sobre sexualidad en la escuela ya que solo el 57.6% de los / las docentes que se han capacitado han brindado información en su colegio. Posiblemente por considerar insuficiente el conocimiento adquirido, por temor a tener conflictos con padres y

autoridades si se tocan estos temas o simplemente porque no encuentran motivaciones para transmitir lo aprendido.

Al correlacionar la variable “Ha brindado educación sexual” y la escala SSR, podemos observar que existe una diferencia estadísticamente significativa en los puntajes totales de la subescala de Salud sexual según haya o no, brindado educación sexual (Ver tabla A2.47 y A2.59). Aquellos/as docentes que han brindado Educación sexual en sus colegios presentan una media de puntajes mayor que aquellos que no lo han hecho (78,92 y 73,76 respectivamente). Esta diferencia entre los grupos se repite también al cruzar esta variable con el componente actitudes de la subescala de salud sexual (ver tabla A2.69), encontrándonos con una presencia de mayor puntaje medio en el grupo que ha brindado ESI en sus colegios (65,38), respecto al grupo de docentes que no ha brindado este tipo de conocimientos, media de puntaje de 61,24.

En relación a la educación sexual informal, indagamos sobre personas con las que pueden hablar sobre sexualidad, apareciendo los profesionales de salud como la principal elección, en segundo lugar, los amigos y en tercer lugar la pareja (ver tabla A2.35).

Los profesionales de la salud, aparecen como primera fuente de información sobre sexualidad para los/las docentes, en segundo lugar, aparecen las capacitaciones recibidas, seguidos por los libros en un tercer lugar (ver tabla A2.35). Nos parece significativo destacar que la Internet aparece en un quinto lugar después de los amigos, con una importancia similar a la pareja.

Se mantienen las mismas tres posiciones respecto a las fuentes de información útiles, variando solamente el Internet que se posiciona en un cuarto lugar (ver tabla A2.35). Respecto a la dificultad para acceder a la información, vemos que la falta de información ocupa el primer lugar, seguido por las fuentes poco confiables sobre el tema sexualidad (ver tabla A2.39)

Del total de docentes, vemos que el 83,6% considera que es necesario mayor capacitación sobre sexualidad (ver tabla A2.41) y esta debe estar a cargo de especialistas y profesionales de la salud, como parte de la formación básica docente y de los programas de capacitación continua. Las temáticas más importantes a desarrollar son ESI, relaciones afectivas, prevención de enfermedades y diversidad sexual.

Los/las docentes plantean la necesidad de seguir capacitándose, de obtener mejores y más confiables fuentes de información a su alcance para seguir formándose. Estas dificultades encontradas podrían dar cuenta de las razones por las que muchos docentes no brindan información sobre sexualidad en sus cursos. Podría deberse a que existe en los / las docentes una percepción de falta de formación específica en relación a sexualidad para poder ofrecer clases adecuadas a los/las alumnos/as.

El 74,5% de los/las docentes considera que la Educación sexual integral en su establecimiento no ha sido brindada de manera adecuada (Ver tabla A2.52) y el 92,7% de los mismos considera que no cualquier docente se encuentra preparado para brindar ESI. Esto es coincidente con lo que venimos planteando de que los / las docentes no se sienten preparados para brindar ESI y tampoco consideran que sus colegas lo están. Esta es una de las razones del fracaso de la propuesta de ESI que se está instrumentando en la provincia.

Si consideramos a los / las docentes que hablan de la necesidad de ESI a lo largo de toda la vida, y los que plantean que deben darse desde la Pre- primaria (Iniciación de la educación formal) tendremos un 79,2% del total de docentes encuestados (Ver tabla A2.56) lo que habla de una comprensión de la necesidad de educar sexualmente desde la primera infancia.

En el análisis cualitativo de la etnografía virtual de docentes, encontramos distintas creencias, ideas y prácticas específicas. Surgen concepciones más “tradicionales” así como también concepciones más relacionadas a la perspectiva de género. Esta situación se vio evidenciada en cómo los y las docentes valoraron las actitudes de los varones: algunas personas consideraron necesarios y disfrutables ciertos actos de gentileza de parte de los varones, mientras que otras voces expresaron que estas conductas dejaban a la mujer en una posición de necesidad de cuidado y protección. Las y los docentes reconocen diferencias entre géneros en los ámbitos laboral y económico y las muchas restricciones que tienen las mujeres para poder elegir sus ocupaciones a futuro por los condicionamientos sociales. Otras/os docentes ponen en evidencia que lo cultural establece un rol definido para la mujer, vinculado a la reproducción y crianza de los hijos, siendo la guardiana del hogar, algo que les resulta muy difícil cuestionar. Se puede ir contra lo impuesto culturalmente, pero eso tiene un costo. Las y los docentes reconocen que los estereotipos de géneros son culturales y moldean nuestra forma de ser, construccionismo social.

La mayoría de las y los docentes comprenden que los estereotipos de género existen y que determinan cómo debemos expresarnos, incluso en relación a nuestra sexualidad. Como mencionamos, un ejemplo de esto es la idea de que el hombre será hombre en la medida en que demuestre que es activo sexualmente y practique relaciones sexuales con muchas mujeres, mientras que la mujer debe ser casta y recatada, y cualquier expresión de activismo sexual por su parte puede ser visto como “transgresión”.

Estas ideas se relacionan con los debates generados en torno a la diversidad sexual. En la etnografía de las y los docentes observamos escasas relaciones entre la sexualidad y la diversidad. En general, las apariciones de la diversidad sexual estuvieron asociadas a la educación sexual, como por ejemplo cuando los y las docentes comentaron la importancia de la educación sexual a la hora de poder reconocer las diversidades existentes, incluyendo en estas diversidades a los cuerpos en todas sus formas, aunque este fue un único comentario aislado.

Respecto a las menciones de la corporalidad, fue poco frecuente en la etnografía virtual de docentes. Una mención de los cuerpos fue referida a cómo se realizan juicios sobre los cuerpos femeninos, siendo sancionadas muchas veces por comentarios negativos, de desaprobación y desprecio al no cumplir con ciertos estereotipos de género. Observamos otra mención de la corporalidad en relación a la necesidad de la educación sexual integral para lograr la construcción de una personalidad sana y la aceptación de las diversidades, no sólo de orientaciones sexuales, sino también de corporalidades.

En relación a las afirmaciones sobre corporalidades y la aceptación de las diversidades, observamos, como contra partida: una gran presencia de la problemática de violencia sexual y abuso sexual en el discurso de los y las docentes, quienes reconocen este tipo de violencia como parte y consecuencia del sistema cisheteropatriarcal, a la cual critican a menudo. En esta misma línea de pensamiento, las y los docentes denuncian y visibilizan los femicidios, destacándose el gran aporte de enlaces y noticias apoyando estas denuncias.

Las y los docentes hacen referencia a cómo las mujeres son víctimas de violencias sexuales, situaciones en las cuales se realizan juicios sobre los cuerpos femeninos, como si fuesen un muestrario de objetos a ser escogidos para placer de los hombres,

siendo sancionadas por los hombres (y muchas veces por las propias mujeres) con comentarios negativos, desaprobación y desprecio. Las y los docentes reconocen la importancia de conocer y validar las diversidades existentes, no sólo sexuales, sino también de las expresiones y desarrollos corporales.

No encontramos menciones que vinculen las concepciones de sexualidad con ideas, pensamientos o percepciones respecto de la interrupción voluntaria del embarazo, aunque sí algunas relaciones entre la IVE y la educación sexual integral, que referiremos en el apartado “Concepciones acerca de la educación sexual” de la etnografía virtual docente.

Observamos distintas ideas respecto a los feminismos: encontramos apoyos y críticas relacionadas al género. Los y las docentes cuestionaban los modos de lucha de los colectivos feministas frente a la justicia patriarcal y machista imperante, las críticas fueron dirigidas a que las denuncias no se hacen a través del juzgado sino por medios masivos de comunicación. Las participaciones que apoyan el empoderamiento femenino y los feminismos fueron más frecuentes, lo que nos permite inferir que la tendencia ideológica de los y las docentes es de acompañamiento a los grupos, movimientos y luchas por la igualdad de género. Dentro de las afirmaciones de apoyo al empoderamiento femenino, nos encontramos con que el ámbito privado fue el preferido, y se buscó frecuentemente visibilizar cuestiones relacionadas a estas luchas y movimientos, que tuvieron que ver en gran parte con el rechazo a la violencia sexual y el abuso sexual.

Interesante encontrar que los y las docentes se cuestionan y apoyan su propio empoderamiento, planteando la necesidad de un cambio personal que signifique una ruptura con modelos y estereotipos establecidos culturalmente, para avanzar hacia una visión más libre de la sexualidad. Estos discursos sobre su propio empoderamiento se dieron principalmente en el ámbito privado y se trató de participaciones que buscaron desnaturalizar concepciones, ideas y pensamientos relacionados a sus propias prácticas.

Respecto a estos cuestionamientos personales y socioculturales, observamos en los y las docentes la consciencia de que la posición del hombre en la cultura patriarcal es la de poder. En los y las docentes hay concepciones críticas sobre cómo socialmente se establecen parámetros y límites acerca de lo que podemos nuestras

vidas, definiendo las ocupaciones adecuadas e inadecuadas para hombres y mujeres.

En general, las concepciones sobre ESI de los y las docentes giran en torno a dos ideas: la ESI tiene una función importante y significativa a nivel social, sobre todo a la hora de poder formar el pensamiento crítico sobre aquellos aspectos de la sociedad que suelen ser naturalizados y poco cuestionados; por otro lado que la ESI está siendo mal implementada por diversos factores, algunos que dependen de los y las docentes y otros que dependen de instituciones como la familia, la iglesia o la escuela en sí misma.

Las y los docentes reconocen la importancia de la ESI para posibilitar conocer y que el conocimiento es "poder". Permite escoger decir no y correrse de algunos mandatos sociales o de alguna institución religiosa, y decidir sobre el propio cuerpo y lo que desean y no desean para ellos/as mismos/as.

La ESI aparece como un elemento importante para el cambio social y da un rol protagónico a los/as docentes, quienes deben llevar a cabo la ESI. La siguiente co-ocurrencia significativa, acerca lo que pensamos de la ESI como herramienta y de dar apoyo a los/as docentes como actores importantes de una construcción colectiva de conocimientos y valores.

En otras palabras, la ESI se plantea como un espacio de visibilización, en tanto permite hablar de temas considerados tabú, repensar prácticas cotidianas y reflexionar sobre los patrones patriarcales y elementos culturales esenciales tales como nuestros valores y creencias.

Según los/as mismos/as docentes es la implementación de la ESI la que hace que actualmente falle en la consecución de sus objetivos.

Aparecen numerosas críticas tendientes a evidenciar que la propuesta educativa actualmente no se trataría de la aplicación efectiva de "educación sexual integral", sino de talleres esporádicos y aislados, sin relación entre sí, para modificar esto la transdisciplina se postula como un paradigma al que debe apuntarse.

Reconocen otra barrera a la implementación efectiva de la ESI: la influencia de los prejuicios y/o valores dogmáticos sobre la misma. Este aspecto no hace más que

volver a hacer hincapié en la necesidad de formación y las dificultades que plantea la capacitación de los/as docentes que traen sus propias sexosofías y muchas veces intentan imponerlas a los/as alumnos/as.

Esta imposibilidad de unificar criterios, así como también los criterios subjetivos sesgados por creencias religiosas y valores personales, son barreras que las y los docentes reconocen a la hora de posibilitar realmente trabajar desde el marco de la transdisciplinariedad y la información sexológica actual. La propuesta transdisciplinar es un proyecto valorado positivamente por los y las docentes, que apoyan y motivan la implementación de la ESI transdisciplinariamente, así como también la necesidad de formación y capacitación sobre la misma.

Respecto a la formación y actualización, los y las docentes comprenden que es importante acreditar capacitaciones sobre ESI lo que les otorgaría mejores condiciones para acompañar a los/as alumnos/as a su cargo.

La escasa capacitación es uno de los principales obstáculos a la hora de hablar de implementar la ESI. Ellos y ellas reconocen la necesidad urgente de formación específica en Educación Sexual Integral, para que “se pueda trabajar ordenadamente y todos y todas puedan hablar de ESI al mismo nivel”.

Los y las docentes reconocen que hay ciertos aspectos que no depende de ellos y ellas a la hora de aplicar la Educación Sexual Integral en las escuelas. Por ejemplo, critican al sistema cisheteropatriarcal, en tanto dice favorecer una educación sexual integral, pero lo hace desde un posicionamiento que no permite cuestionamientos y que sostiene el statu quo sociocultural: una visión normalizadora, heteronormativa y biologicista. Estas posiciones rígidas y dogmáticas frente a la ESI, son denunciadas por parte de los y las docentes, quienes las identifican en discursos de algunos/as padres y madres y en el de la propia iglesia.

En este sentido, los y las docentes explicitan la existencia de instituciones sociales poderosas que muchas veces buscan imponer otras perspectivas llenas de censura y prejuicio respecto a la sexualidad. Un ejemplo de esto es la Iglesia, institución que para los y las docentes (excepto alguno/a de ellos/as) actúa imponiendo su propia visión y dificultando y obstaculizando la implementación efectiva de la ESI.

Como mencionamos anteriormente, no encontramos el constructo analítico D9 “Transdisciplina” en la etnografía de adolescentes, caso contrario a lo que ocurrió en la etnografía de docentes, en la cual fue codificado numerosas veces y generó diversas concurrencias. Incluimos a la transdisciplina en el actual apartado ya que consideramos que servirá de ayuda a la hora de comprender cómo los y las docentes entienden la modalidad transdisciplinar que, tal como hemos destacado previamente, es la que la ESI propone y busca poner en práctica directa o indirectamente.

Los y las docentes comentan que en el paradigma transdisciplinar se genera una mirada crítica sobre la cultura, movilizándolo espacios de reflexión y cuestionamiento sobre el machismo cultural impuesto, cuestión que implica, entre otras cosas, repensar lo cotidiano y el currículo escolar, para lo cual ellos y ellas no se sienten del todo preparados/as. Siguiendo esta línea, los y las docentes critican las posibilidades reales de implementación de la transdisciplina, aunque reconocen su valor por el cambio sociocultural que supone.

En síntesis, para los y las docentes la transdisciplina se enuncia como una nueva propuesta paradigmática, que incluso muchos de ellos y ellas desconocían completamente antes de la presentación realizada por el coordinador en la etnografía virtual, propuesta que implica un posicionamiento que contribuye a visibilizar en tanto problematiza, alienta la reflexión crítica y permite la construcción de conocimientos con la participación abierta de todos los interesados. Como parte de esta crítica social, lo transdisciplinar busca un rol activo, presente y participante de los y las adolescentes y persigue la posibilidad de cuestionar lo que se presenta cotidianamente de manera naturalizada, lo que al menos en el discurso docente es deseable y debe favorecerse.

El tercer objetivo consistió en establecer comparaciones entre las concepciones de sexualidad y educación sexual en cada grupo estudiado.

Como parte del análisis cuantitativo, y considerando dos sub grupos en la muestra de adolescentes en función del género, realizamos cruces de variables (tablas A1.2, A1.65, A1.100, A1.106, A1.87, A1.91 y A1.111) para ver si el género tenía influencia en los conocimientos, actitudes y prácticas de los/las alumnos/as relacionados a la Salud sexual y la salud reproductiva de la escala SSR.

Obtuvimos como dato relevante, una diferencia significativa estadísticamente en los puntajes alcanzados dentro del componente de prácticas en relación a la subescala de salud sexual, según se perteneciera al género masculino o femenino (Tabla A1.2). El género masculino obtuvo un puntaje medio superior al femenino, que podría tener relación con la posibilidad cultural de ejercitar más tempranamente y con una valoración más positiva de sus pares y adultos su sexualidad genital.

Por el contrario, el género femenino tuvo una diferencia estadísticamente significativa en relación al puntaje obtenido dentro del componente actitudes de la subescala de Salud Reproductiva, puntaje superior al del género masculino (tabla A1.106). Pensamos que quizás para quienes tienen cuerpos gestantes la posibilidad de un embarazo no deseado constituye un riesgo mayor biológica, psicológica y socialmente ya que lo soportan en sus propios cuerpos. En este sentido, podría explicarse por qué en el grupo estudiado las mujeres presentan mejores actitudes respecto a la salud reproductiva en su sentido amplio: para poder preservarse y cuidarse de mejor manera a sí mismas.

Considerando a los / las alumnos/as de la muestra en función del tipo de escuela a la que pertenecían (Urbana, urbana marginal, rural y CENS), vemos que todas tienen un alto porcentaje de alumnos/as que han recibido educación sexual, destacándose la escuela rural cuya totalidad de alumnos/as encuestados/as ha recibido ESI y siendo el CENS el que menor porcentaje de alumnos/as refieren haber tenido este tipo de educación durante su cursado (75,9%). Aunque nos resultaba esperable que el CENS, por ser población mayor, hubiese recibido menos horas de ESI, cabe señalar que la escuela rural considerada hubiera tenido más ESI que algunas escuelas urbanas. Al realizar una prueba de Chi cuadrado sobre el cruce de estas variables (Tipo de escuela y haber recibido educación sexual) es posible leer una cierta asociación entre tipo de escuela y recibir ESI, pero los resultados no son concluyentes y es probable que tenga que ver con el compromiso y disposición de la institución y los/as propios/as docentes para brindar ESI. Distinto es en el nivel de adultos secundarios que parece existir en el sistema educativo la fantasía de que no requieren ESI, por ser adultos.

Al analizar cualitativa y comparativamente las concepciones sobre sexualidad de adolescentes y docentes, observamos que en ambas muestras ha habido ideas, pensamientos, sentimientos y creencias asociadas a la sexualidad muy diferentes e, incluso, polarizadas en algunas situaciones específicas. En la etnografía virtual de

adolescentes observamos comentarios que tendieron, por un lado, a criticar la estigmatización de la mujer y visibilizar situaciones de vulneración de derechos de las mujeres y, por otro lado, participaciones que pusieron de manifiesto la idea de que la mujer no debe ser activa sexualmente, ya que esto implica un gran riesgo y una falta de responsabilidad de su parte. A su vez, al analizar la etnografía virtual de docentes observamos intervenciones que buscaron visibilizar el patriarcado y reivindicar la posición que las mujeres están tomando en la sociedad y la cultura, ya no como receptoras de sentido sino como creadoras de significados, mientras que a su vez encontramos comentarios, aunque en menor número, que expresaban la inexistencia del patriarcado y la ineficacia de los roles de género a la hora de influir sobre nuestras decisiones.

Esta similitud entre ambas muestras, nos lleva a sostener que siguen existiendo falta de capacitación efectiva y de posicionamiento crítico por parte de muchos docentes. Pensamos que esta toma de posición se ve obstaculizada por los mismos valores culturales impuestos en la sociedad cisheteropatriarcal, valores que hacen eco en las actitudes y los conocimientos de los y las docentes de la muestra. Esto dificulta muchas veces el compromiso de las y los mismos/as con la implementación de la ESI, tanto a nivel de contenidos trabajados (dejando de lado ejes de la ESI que son parte esencial de la misma) como a nivel de modalidades de aplicación.

En cuanto a la implementación y didáctica de la ESI, lo transdisciplinar se reconoce como paradigma superador, aunque continúan existiendo trabas en la práctica, la más importante, la falta de formación en ambas (ESI y transdisciplina).

Esta resistencia sociocultural dificulta la aplicación efectiva de la ESI en las escuelas, lo que tiene una repercusión en las y los adolescentes, quienes se encuentran actualmente con una ESI poco implementada y ejecutada fuera del paradigma de la transdisciplinariedad. Estos aspectos influyen en la posibilidad de formar un juicio crítico respecto a las imposiciones socioculturales y conformar sus propias vivencias y valores acerca de su propia sexualidad adoptando muchas veces ideas, actitudes y comportamientos restrictivos, estigmatizantes y represores de la sexualidad.

Sin embargo, debemos destacar que, aún frente a este panorama, las concepciones de los y las adolescentes de la muestra sobre la sexualidad denotan un grado de respeto, aceptación y apoyo a las diversidades sexuales y al empoderamiento de las mujeres. Esto implica que, a pesar de las resistencias existentes a nivel sociocultural, también hay movimientos en la dirección contraria, tendientes a cuestionar lo

establecido y criticar los valores impuestos culturalmente y que son afines a la cisheteronormatividad.

En este sentido, encontramos en ambas muestras participaciones que buscaron criticar los roles de género impuestos, visibilizar la violencia sexual y el abuso sexual, desnaturalizar relaciones de poder ejercidas por diversas instituciones y entre los géneros y que apoyan el empoderamiento de mujeres, docentes y adolescentes.

Aunque escasas, en general, hubo mayor mención del aborto en la muestra de adolescentes, quizás por la preocupación de ellas y ellos respecto al embarazo adolescente y a la fuerte impronta de las corporalidades en su etapa vital de desarrollo, aunque de esta no hicieran mención de manera directa.

En el discurso docente observamos mayor noción e inclusión de la preocupación por la violencia sexual y el abuso y las diversas instituciones sociales que influyen en la adecuada implementación de la ESI, posiblemente por su mayor conocimiento sobre aspectos formales, políticos y administrativos, dado su rol en las escuelas y su etapa del ciclo vital.

El análisis comparativo de las concepciones sobre educación sexual observadas en la etnografía virtual, nos permitió encontrar que el valor y la importancia de la ESI es reconocida tanto por adolescentes como por docentes. Las y los adolescentes hacen hincapié principalmente en la posibilidad de reflexión y cuestionamiento de modelos impuestos desde la cultura, la importancia de la formación en materia de diversidad sexual, la función de prevención de embarazos no planificados y el impacto positivo que la ESI tiene sobre el cuidado y reconocimiento del cuerpo. Por su parte, las y los docentes destacan la posibilidad que impulsa la ESI de poder decir “no” frente a mandatos sociales o religiosos, la toma de consciencia necesaria para poder decidir sobre su propia vida sexual saludablemente. También destacan el rol de la ESI frente al cambio social que las y los docentes determinan necesario para alcanzar una sociedad más igualitaria y el cuestionamiento y la desnaturalización que la ESI promueve respecto a situaciones de violencia sexual y abuso sexual.

Sin embargo, como analizamos previamente sobre las concepciones de sexualidad, las resistencias que generan los valores impuestos socioculturalmente y la resonancia que tienen en el accionar de las y los docentes y adolescentes impactan directamente en la efectiva implementación de la ESI.

Ambos grupos reconocen que, aunque la ESI es una herramienta útil, necesaria y cumple funciones muy importantes, existen aspectos a mejorar en su implementación y actualmente no se está brindando de manera adecuada en las escuelas.

En los discursos de las y los adolescentes las críticas respecto a cómo están recibiendo educación sexual integral, su falta de implementación o en las fallas de la misma en las escuelas son numerosas. Expresan que han participado de muy escasas horas de ESI y que cuando lo han hecho, no se han tocado temáticas cruciales como los derechos reproductivos, la diversidad o el uso de métodos anticonceptivos. Siendo espacios poco participativos.

Por su parte, los y las docentes reconocen que es importante acreditar capacitaciones sobre ESI para lograr acompañar de mejor manera a las y los adolescentes en estos espacios. Comentan que es la formación uno de los principales obstáculos a la hora de implementar ESI dado que de esta forma suelen ser los posicionamientos personales, ideas, valores y creencias los que dirigen los espacios de Educación Sexual Integral, en lugar de dar lugar a la construcción de un conocimiento crítico y respetuoso de la diversidad que es el que la ESI propone.

A la hora de relacionar la ESI con el poder, los y las adolescentes no la comprenden actualmente como parte de procesos de empoderamiento, pero sí reconocen que existen instituciones que ejercen presión para que la ESI no sea implementada y sea ocultada y restringida. Un ejemplo de esto es la mención de ciertos sectores religiosos de la sociedad asociados al catolicismo y los movimientos pro-vida, así como también las limitaciones de las familias a la hora de dar lugar a la ESI.

En la etnografía de docentes, encontramos una situación con ciertas similitudes y diferencias. Ellas y ellos reconocen la existencia de instituciones sociales poderosas que limitan y obstaculizan la efectiva implementación de la ESI (iglesia y familia), coinciden en este punto con las percepciones de las y los adolescentes. Por otro lado, incorporan a estas instituciones al Estado, al que le exigen mayor participación respecto a la implementación efectiva de la ESI. Otra diferencia respecto a la muestra de adolescentes es que las y los docentes sí relacionan a la ESI con procesos de empoderamiento, tanto vinculado a los feminismos como a los y las propios/as adolescentes y docentes, así como también presentan una fuerte crítica al sistema cisheteropatriarcal.

Al analizar el tema de la transdisciplina, las y los adolescentes no la mencionan directamente, sino que tampoco comentaban experiencias que pudieran ser entendidas desde este paradigma, lo que supone la ausencia de la aplicación del modelo transdisciplinar en los espacios de Educación Sexual Integral de los que han sido parte.

Esta es otra diferencia importante respecto a la muestra de docentes, quienes tienen mucho para decir al hablar de esta temática. Como mencionamos anteriormente, lo transdisciplinar implica un cambio a nivel de paradigmas, un cambio de formas de pensar y llevar adelante espacios de construcción de conocimiento. Las y los docentes reconocen que la transdisciplina supone un marco teórico y práctico superador y que necesitan transitar el cambio.

Al hablar de transdisciplina, los y las docentes también la relacionaron con la necesidad de reflexionar y cuestionar al machismo culturalmente impuesto, así como también repensar las prácticas cotidianas, los valores, ideas y creencias personales. Esto va de la mano con la obstaculización que ellas y ellos mismos/as refieren respecto a cómo los posicionamientos personales influyen directamente en la implementación efectiva de la ESI. En este sentido, la transdisciplina podría ser una respuesta respecto a cómo generar espacios de reflexión desde paradigmas que permitan repensarse a sí mismos, a los/las alumnas y también repensar su contexto sociocultural para generar cambios positivos.

No existieron menciones de procesos de empoderamiento al hablar de transdisciplina, así como tampoco encontramos concurrencias con familias de constructos analíticos que corresponden a los ejes de la ESI, como “Sentires”, “Cuerpos” y “Sexualidades”, lo que refuerza la idea de que la falta de formación específica en ESI puede ser uno de los factores limitantes respecto a la implementación de la transdisciplina, así como también de la Educación Sexual Integral en sí misma.

El cuarto objetivo de la presente investigación consistió en describir similitudes y diferencias entre los diversos grupos.

Para analizar cuantitativamente las dos muestras consideradas Adolescentes y Docentes, se utilizó una encuesta similar acerca de sus características personales y

sociales, aunque hubo algunas diferencias vinculadas a sus diferentes roles en la institución educativa.

La variable género fue significativa en la población adolescente. En la muestra docente no fue significativo el fraccionamiento por género porque 81.8% del total docente responden al género femenino.

El análisis en la muestra de adolescentes, donde la variable estuvo más equilibrada, nos permitió encontrar algunos cruces significativos estadísticamente que fueron expuestos previamente.

Respecto a la variable de conductas sexuales diversas, en los adolescentes se encontró que el 7,81% reconoció un encuentro sexual no heterosexual, mientras que en los / las docentes ascendía al 14,8%. Es posible sostener que esta diferencia porcentual es producto de diferencias generacionales, del grado de autodeterminación y conformación de la propia identidad (más sólidas en los / las docentes) porque les permite ser más veraces en sus experiencias, sin temor a verse expuestos o señalados de alguna forma.

La muestra adolescente representa a un grupo conformado, convocado especialmente para esta investigación. Aunque haya mediado consentimiento informado, la presión institucional y los vínculos con compañeros tienen mayor significación, a lo que se suma la variable edad, considerada en un doble aspecto por el importante rol que ejercen los pares en esta etapa vital y una identidad personal menos consolidada y por haber vivido menos y por tanto experimentar menor cantidad de prácticas y/o encuentros sexuales.

En relación a variables como “Ha mantenido relaciones sexuales”, en los adolescentes hallamos una relación estadísticamente significativa. El puntaje total obtenido por los / las alumnos/as en la subescala de Salud Sexual y una mayor media de puntaje en quienes ya han mantenido relaciones sexuales respecto a los que no. Lo mismo observamos en las actitudes y las prácticas de esta subescala. También hay una relación estadísticamente significativa entre mantener relaciones sexuales y la subescala de Salud reproductiva en el puntaje total y los sub componentes conocimientos y prácticas. En el caso de los / las docentes, dado que solo existía un caso único que no había mantenido relaciones sexuales, no se podía establecer una

comparativa y por lo tanto no se pudo realizar un cruzamiento similar entre las variables antes mencionadas.

Con respecto a la variable relación de pareja que estudiamos en ambos grupos, en los/las adolescentes podemos decir que un 36,59% mantiene una relación de pareja actual, en el caso de los / las docentes, es de un 72,7%. Esto es explicable en función de la edad y de la madurez que implica compromisos afectivos más estables y duraderos en el tiempo. Como observamos en la adolescencia la exploración afectiva es esperable y por tanto el cambio de parejas suele ser más frecuente. Así mismo en los / las docentes encontramos que el 67,3% ha mantenido convivencia con sus parejas, mientras que en los adolescentes sólo el 16,25% tuvo algún tipo de convivencia.

Respecto al nivel de satisfacción sexual autopercebido vemos que tanto en docentes como en adolescentes hay una percepción de "Muy satisfechos" (92,7% de los adolescentes y 80% en las y los docentes). Nuevamente aquí podemos pensar diferentes explicaciones a estas estadísticas, que resultan llamativas: los y las adolescentes son quienes han indicado en mayor medida "No haber tenido relaciones sexuales", por lo cual les consideramos más inexpertos. Sin embargo, las y los adolescentes comparativamente están menos comprometidos afectivamente, lo que muchos autores refieren como un factor que puede mejorar la relación genital. Igualmente, la pregunta es amplia y no incluye solamente lo genital. Sería posible sostener que los adolescentes fueron más temerosos de explicitar sus dificultades a la hora de reconocer su grado de satisfacción sexual, así como también inferir que, a mayor edad, mayor sería la insatisfacción sexual.

Nos resulta plausible considerar cómo la monogamia, la exclusividad, la rutina, la escasa exploración y/o experimentación de la sexualidad, la ausencia del factor sorpresa en relaciones genitales o de novedad en la sexualidad en general, la pérdida del propio deseo sexual por las exigencias y demandas laborales y familiares y el aumento del estrés, entre otras, podrían explicar los valores obtenidos en la muestra de docentes respecto a su satisfacción sexual.

Respecto a las creencias religiosas, el 59,15 % de adolescentes adhería a alguna religión, mientras que el porcentaje obtenido en docentes fue del 69,1%. Al comparar ambas muestras, podemos considerar que ha habido una pérdida de la religiosidad a lo largo del tiempo. En este sentido, resulta pertinente para nuestra investigación interrogarnos sobre cómo se vinculan las creencias religiosas con la sexualidad y

cómo esto puede haber variado (en mayor o menor medida) con el paso de los años. Pensamos que es posible que quienes adhieren a alguna creencia religiosa trasladen su cosmovisión acerca de la vida hacia su vivencia personal de la sexualidad. Esta traspolación de lo religioso a lo sexual podría resultar en influencias (directas o indirectas) de las creencias religiosas sobre, por ejemplo, la satisfacción vital y la autoestima.

En el grupo de adolescentes no hubo ninguna relación entre las creencias religiosas y la escala SSR. Por el contrario, en los / las docentes hubo una asociación con el componente práctica de la subescala de Salud reproductiva, donde observamos que la proporción de docentes religiosos que ha alcanzado puntaje clasificable como óptimo duplican en proporción a aquellos /as docentes que no poseen este tipo de creencias y han obtenido este puntaje. No podemos pensar que los/las docentes que expresan ser religiosos están mejor formados y orientados para poder sostener relaciones genitales mejor cuidadas para prevenir embarazos, porque las religiones judeocristianas tienden a tener una mirada reprobatoria sobre el uso de los métodos anticonceptivos y por tanto no sería la fuente de estas situaciones halladas y del mayor puntaje en prácticas de Salud Reproductiva. Consideramos que ha habido una modificación en quienes se autodefinen como religiosos en cuanto a las ideas acerca de la sexualidad. Esto es notorio por el mayor número de parejas que conviven sin casarse, por la naturalización de ciertas prácticas “pecaminosas” como la masturbación o la iniciación sexual adolescente e incluso por la aceptación social que implicó en nuestro país que se legislara a favor del matrimonio igualitario, la identidad de género y la interrupción voluntaria del embarazo, aun cuando la población argentina en el último censo se reconoce en un 62,9% católica (Mallimaci y Esquivel, 2019). Hay ciertos postulados religiosos que persisten en el colectivo social y que sostienen el sistema heteropatriarcal, pero conviven con esta “religiosidad subjetiva” que toma algunas de las pautas impuestas por la religión y otras las deja de lado. Sería interesante profundizar en futuras investigaciones en este punto entre religión y sexualidad.

Respecto a la ESI, uno de los puntos que consideramos más interesantes de pensar en ambos grupos, es la educación sexual informal, ya que al hablar sobre sexualidad los/las adolescentes y los/las docentes prefieren conversar en primer lugar con Amigos, y en segundo lugar con la Pareja. En el caso de los adolescentes el tercer lugar lo ocupaban las madres y en los/las docentes los profesionales de la salud.

Vemos la importancia que tiene el vínculo afectivo en primer lugar para poder hablar de temas vinculados a la sexualidad. Obsérvese que la madre, figura de conocimiento y autoridad entre los adolescentes, y los profesionales de la salud, conocimiento y la autoridad para los / las docentes, aparecen después de los otros vínculos afectivos significativos. Los amigos se constituyen en el primer espacio de diálogo en la medida en que permite un alto grado de sinceramiento y contención emocional y menor implicación personal en la temática que la pareja en la que aumenta la contención emocional, disminuye el grado de sinceramiento cuando puede generar alguna tensión por la mayor implicación emocional y genital entre ambos. Vemos que cuando se trata de buscar fuentes de información y especialmente cuando se habla de información útil en los/las adolescentes pierde relevancia la pareja, y aunque se mantiene la madre como fuente, ésta también pierde importancia frente a la Internet y los profesionales de la salud. Suponiendo que es con la/s pareja/s con quien/es se practica y experimenta el auto y hetero conocimiento del deseo y del placer, podríamos inferir que existe un desfase entre lo que “habría que hacer” y lo que efectivamente “se hace”. En este sentido, pensamos que la educación sexual contribuiría en aprender a hablar de manera más natural sobre nuestra sexualidad, posibilitando la comprensión de la forma única en la que cada persona vivencia su sexualidad y la importancia de poder hablarlo en la pareja, en donde, paradójicamente, se construye también la autoestima ¿Existirá el temor de mostrar las fantasías y deseos ante la pareja por miedo a perder su valoración? Nuevamente destacamos la profunda relación existente entre la sexualidad y la autoestima.

Algo similar observamos sucede con los / las docentes, donde al igual que los adolescentes, los profesionales de la salud ocupan el primer lugar, las capacitaciones y luego los libros se destacan; en un cuarto lugar aparece la internet como fuente de información útil.

Podemos ver que los profesionales de la salud gozan de prestigio en relación a la temática, aunque en sus carreras habitualmente no hay formación específica en sexología humana. Los médicos ven algo de anatomía y fisiología vinculadas a las relaciones sexuales, pero poco acerca de los componentes psicológicos, sociales que intervienen en toda experiencia sexual. Los psicólogos tienen poca formación en relación a los componentes sociales y biológicos que construyen las vivencias sexuales del ser humano. Sociólogos, antropólogos, etc., tienen miradas parciales acerca de la sexualidad y por tanto de la sexología que como ciencia se construye desde la interdisciplina y debería constituirse como transdisciplinar, pues no

conforma un conocimiento definitivo y acabado sino una permanente reflexión científica sobre los seres humanos como sujetos/as sexuados/as. En este sentido, actualmente se espera de las y los profesionales de salud una respuesta específica para la cual no están del todo capacitados/as. Además, tampoco existe una manera unívoca de cómo construir la sexualidad a través de la información, formación y reflexión.

El porcentaje de adolescentes que demanda mayor información es del 87,2% y los/las docentes el 86,3%, posicionan a especialistas en primer lugar y a profesionales en segundo lugar; destacan también que esta formación debería ser parte de la formación básica docente o a través de programas de capacitación continua. Tanto docentes como alumnos/as plantean la necesidad de más y mejor formación, de mejores y más confiables fuentes de información al alcance, lo que evidencia dos elementos a considerar: la saturación de datos, imágenes, videos existentes en Internet sobre sexualidad, particularmente sobre relaciones genitales que no necesariamente sirven para formarse sexualmente y de espacios “serios” que brinden información adecuada y actualizada. Por otro lado, vemos la búsqueda de respuestas por fuera de sí mismos que enajenan a los/as sujetos/as de sus propias necesidades afectivas vinculares, genitales, sexuales en sentido amplio, tratando de adecuarse a pautas o modelos impuestos desde afuera por una cultura patriarcal heteronormativa que presenta a la sexualidad como un bien de consumo y de mero placer y por otro lado como algo a controlar y reprimir para no ser sancionado socialmente.

Los/las adolescentes y docentes interrogados acerca de las temáticas relevantes presentan algunas diferencias; mientras que para los primeros la prevención de infecciones de transmisión sexual es la más relevante seguida por la prevención del embarazo, para los / las docentes lo primero es ESI, relaciones afectivas, en tercer lugar, prevención de enfermedades y luego diversidad sexual. Nótese que la mirada docente presenta mayor amplitud en la conceptualización y apertura de los temas a considerar en su formación incluyendo ejes propuestos en la ESI: afectividad, diversidad sexual, además de las tradicionales temáticas que han brindado las escuelas y que han sido consideradas como relevantes entre los/las adolescentes. Otra coincidencia importante entre adolescentes y docentes es la consideración de que la educación sexual integral no ha sido brindada de manera adecuada en sus establecimientos. En el caso de los / las docentes un 74,5% y en los/las adolescentes un 54,27%, los/las propios/as docentes son más críticos que los / las alumnos/as a

la hora de evaluar la implementación de la ESI en las escuelas. Probablemente esto se deba a que los / las alumnos/as valoran que al menos exista un espacio para empezar a hablar de sexualidad y porque los / las docentes tienen una mayor comprensión de los tiempos, procedimientos, didácticas y materiales requeridos para un aprendizaje efectivo.

Hay coincidencia también entre los / las alumnos/as y los / las docentes en cuanto a que los / las docentes no están capacitados para educar en sexualidad. Los/ las adolescentes lo piensan en un 75,61% mientras que los/las docentes lo consideran en un 92,7%, esto explica porque a pesar de que un 60% de ellos ha recibido alguna capacitación específica en sexualidad solo un 47,3% de los / las docentes ha brindado ESI a los/ las alumnos/as. Al respecto es interesante volver a destacar que aquellos/as docentes que han brindado educación sexual en sus colegios presentan una media de puntajes mayores que aquellos que no lo han hecho, en el total de la subescala de Salud sexual, también en componente actitudes de esta misma subescala.

Si comparamos la variable autoestima entre los/las adolescentes y los/las docentes vemos que en los primeros el 72,6% de los/las participantes queda en la categoría dentro de la media y el 9,8% en la categoría superior a la media. Mientras que los y las docentes presentan un 81,8% dentro de la media y un 16,4 % superior a la media. Resulta evidente que hay una mejor autoestima en los/las sujetos/as adultos/as que en los/las adolescentes. Esto puede explicarse por las características propias de la adolescencia o su crisis de desarrollo, que implica la conformación de la propia identidad y en las edades de la muestra la búsqueda de un proyecto vital y la inserción social, educativa o laboral, que les permita alcanzar la madurez. En el caso de los / las docentes hablamos de una edad promedio en la que se ha alcanzado un nivel de formación terciario o universitario, hay una cierta estabilidad laboral, en general presentan vínculos afectivos más estables y tienden a ser más abiertos y expresivos de sus ideas, al menos en relación a su participación en esta investigación.

Aunque no podamos considerar el género en los/ las docentes desde lo estadístico por contar con número suficiente de participantes nos resulta importante destacar que en los/las adolescentes hay una diferencia entre los puntajes obtenidos por el género masculino y femenino siendo mayor la media estadística del primer grupo mencionado.

También apareció una diferencia en la media de autoestima obtenida por aquellos/as alumnos/as que se encontraban muy satisfechos sexualmente y aquellos/as que se encuentran poco satisfechos, siendo mayor la autoestima del primer grupo mencionado. Esta diferencia no la encontramos al estudiar esta correlación entre estas variables en el grupo de docente.

La correlación entre autoestima y creencias religiosas nos mostró que tanto en adolescentes como en docentes aquellos que puntuaron “Superior a la media” y eran creyentes eran proporcionalmente mayores que aquellos que no eran creyentes.

La satisfacción vital no se asoció en los docentes con ninguna otra variable considerada. En el caso de los/las adolescentes se encontraron sólo dos variables que se relacionaron de manera significativa estadísticamente con la satisfacción vital: las creencias religiosas y la satisfacción sexual. Respecto a la primera variable podemos decir que los / las alumnos/as religiosos/as obtuvieron una media superior a aquellos/as que no lo eran respecto a satisfacción vital. También el grupo adolescente muy satisfechos/as en lo sexual obtuvo una media superior en satisfacción vital respecto a los/las poco satisfechos/as.

Para presentar las comparaciones realizadas desde el análisis cualitativo entre etnografías virtuales de adolescentes y docentes y las reflexiones realizadas en torno a las mismas, nos enfocaremos, en primer lugar, en los aspectos generales de las mismas (fechas de inicio y de cierre, horarios de mayor participación, constructos analíticos presentes en ambas etnografías, palabras más frecuentes en nubes de palabras, entre otros) para luego, reflexionar sobre aquellos más específicos (los relacionados propiamente a las concurrencias existentes entre familias de constructos analíticos interaccionales y multimediales).

Los próximos puntos que desarrollaremos corresponden a comparaciones entre familias de constructos analíticos interaccionales y multimediales y su codificación tanto en la etnografía de adolescentes como en la etnografía de docentes. Consideramos que estas familias nos permiten realizar comparaciones entre las muestras de adolescentes y docentes que las concepciones dejan de lado, otorgando una comprensión más completa sobre ambas muestras.

Respecto a la Familia i1 “Proximidad interaccional”, en el análisis de esta familia de constructos analíticos interaccionales, nos centraremos en el constructo analítico i1.1

“Íntimo”, constructo que presenta mayores diferencias a la hora de comparar las codificaciones entre etnografías virtuales.

El constructo analítico íntimo fue codificado mayor cantidad de veces en la etnografía de adolescentes que en docentes. El constructo interaccional que generó más co-ocurrencias con íntimo fue Abandonar, por lo que es interesante observar cómo estas apariciones de lo íntimo convergieron con salidas del grupo. A nivel discursivo, lo íntimo se relacionó en su mayor parte con el constructo analítico diversidad (6 veces), apoyos a la iglesia (4) y afectividad (4), aunque también encontramos relaciones con críticas a la cultura (3), ESI descalificada (3) y opiniones en contra del aborto (3).

Teniendo en cuenta que el constructo analítico íntimo lo relacionamos con impulsos, deseos, fantasías, afectos no explicitados, es decir, lo “no dicho” por los y las participantes de las etnografías virtuales, consideramos que cuando se cuestionaban valores que resultaban muy significativos para la persona esto produce cierta movilización emocional. Esto tiene sentido con, en primer lugar, las concurrencias de lo íntimo con afectividad. Las ideas y valores que se cuestionan son los sostenidos por el sistema cisheteropatriarcal, por eso también las concurrencias con las críticas a la misma. En este sentido, el contexto cultural brinda ideas, valores, concepciones sobre lo que es correcto, adecuado o verdadero que, al ser cuestionados, generan movilización afectiva. Estas ideas o valores tuvieron que ver con la iglesia, con el aborto, con la diversidad y con la ESI. Si esta movilización afectiva no es tolerada, se producen salidas de la etnografía virtual. Es decir, mientras menos puedan los y las participantes tener la flexibilidad de escuchar otras visiones, miradas y discutir o revisar la propia, menos probabilidades tendrán de permanecer la etnografía virtual. En otras palabras, mientras más estructurado y más rígido se es, más desestabilización puede generar y, por lo tanto, más abandonos, como posible explicación.

Por otro lado, lo íntimo apareció en muy pocas ocasiones en la etnografía de docentes, encontramos constructos analíticos discursivos como apoyo al empoderamiento docentes (1), ESI descalificada e idealizada (1 concurrencia cada una), violencia sexual y abuso sexual (1) y afectividad (1). El único constructo analítico interaccional relacionado con íntimo es visibilizar. Lo “no dicho” o la movilización afectiva de lo íntimo no es muy común en la etnografía de los y las docentes, que al parecer son más flexibles respecto a sus ideas y valores, permitiéndose leer y escuchar ideas diferentes a las propias. Sin embargo,

encontramos algunas relaciones que movilizaron afectos, impulsos o deseos no expresados: la violencia sexual y el abuso sexual y el empoderamiento de docentes. Estas movilizaciones tuvieron que ver con visibilizaciones, que buscaron desnaturalizar algunos aspectos sobre estos constructos analíticos.

Considerando la Familia i2 “Percepciones ideológicas”, en la etnografía de adolescentes, observamos que visibilizar co-ocurre más frecuentemente con otros constructos que ocultar, produciendo así las 4 concurrencias con mayor frecuencia de esta familia: las existentes entre el constructo analítico “visibilizar” con los constructos privado (18 veces), abandonar (17), emojis afirmativos (15) y críticas a la cultura (14). Por otro lado, el constructo analítico “ocultar” co-ocurrió con género 11 veces, concurrencia que ocupa el quinto puesto en total de frecuencias. A estas concurrencias, que generaron altos valores de índices C, (cuando hay una fuerte co-ocurrencia entre ambos constructos analíticos) se agregan las concurrencias resultantes entre Ocultar y crítica al empoderamiento femenino y los feminismos, ocultar y apoyo al sistema cisheteropatriarcal y por último visibilizar y crítica a la familia, tres concurrencias que arrojaron índices C elevados.

Observamos cómo las visibilizaciones, es decir, las participaciones con la intención de desnaturalizar aspectos de la sociedad, la cultura, o demás (que habitualmente concurren con espacios privados), produjeron gran cantidad de abandonos de la etnografía virtual. De igual forma, estas visibilizaciones fueron apoyadas por gran cantidad de docentes a través del uso de emojis afirmativos, y principalmente se dirigieron a criticar al sistema cisheteropatriarcal, aunque también criticaron otras instituciones, generando por ejemplo un alto índice C en las visibilizaciones que buscaron criticar a la familia.

Por contraparte, encontramos otro sector de participantes con ideas y creencias cuyas interacciones “ocultaron” aspectos de la sociedad, cultura, etc. Es decir, en lugar de criticar, se dirigieron a continuar naturalizando estas ideas, creencias o pensamientos. Las temáticas a las cuáles se refirieron estas últimas interacciones fueron principalmente género, crítica al empoderamiento femenino y feminismos y apoyo al sistema cisheteropatriarcal.

Las concurrencias más frecuentes dentro de la familia percepciones ideológicas en la etnografía docentes fueron las existentes entre el constructo analítico visibilizar y otros constructos analíticos diversos: 47 concurrencias con privado, 37 con emojis

afirmativos, 44 con violencia sexual y abuso sexual, 33 con críticas al sistema cisheteropatriarcal y 30 con enlaces o noticias afirmativos. Destacamos la concurrencia entre visibilizar y público, que también obtuvo un alto índice C.

Las interacciones que buscaron visibilizar en la etnografía de docentes obtuvieron diferencias respecto a cómo los y las adolescentes buscaron visibilizar: los y las docentes acompañaron estas participaciones con gran cantidad de enlaces afirmativos, desde donde sostenían sus ideas y las reforzaban, también obtuvieron más apoyo por parte de sus colegas a través de emojis afirmativos. Las temáticas sobre las que trataron estas interacciones fueron principalmente dos: críticas al sistema cisheteropatriarcal por un lado y la violencia sexual y el abuso sexual (que es parte de esa misma cultura). Otra diferencia es que, en adolescentes, ninguna concurrencia de las más frecuentes buscó ocultar o naturalizar aspectos de la sociedad, a diferencia de lo ocurrido en la etnografía de los y las docentes.

En relación a la Familia i3 “Estatus etnográfico”, al analizar comparativamente las codificaciones de esta familia, nos centraremos en el constructo i3.3 “Abandonar”. El constructo analítico de abandonar fue codificado gran cantidad de veces en la etnografía de adolescentes. Los constructos interaccionales son los que más se relacionan con los abandonos. Entre ellos observamos los constructos Privado (57) y Público (33), Visibilizar (17) e íntimo (7). Entre los constructos analíticos discursivos más relacionados a las salidas de la etnografía virtual, observamos Violencia sexual y abuso sexual (uno de los más co-ocurrentes, con 4 codificaciones), opiniones en contra de legalizar el aborto (4), ESI como herramienta (3) y Género (3). Estas concurrencias nos muestran cómo los abandonos se generaron principalmente en el ámbito privado, proximidad interaccional que permite más cercanía y compromiso afectivo que el ámbito público. De esta manera, las concurrencias con íntimo también podrían ser explicadas: las movilizaciones que generan ciertos debates sobre ciertas temáticas producen abandonos al movilizar afectos, deseos o impulsos que no terminan de ponerse en palabras. Esto viene en consonancia con las concurrencias con visibilizar, constructo analítico creado con el fin de codificar la intención de desnaturalizar y cuestionar aspectos que normalmente no se critican; los pensamientos críticos sobre ideas o valores naturalizados son los que generan la salida de la etnografía virtual. Este aspecto es destacable, ya que da cuenta de la intolerancia, la incapacidad de sostener el diálogo, de revisar las propias ideas, aprender y transformarlas. Las temáticas sobre las que se visibilizó y que generaron estos abandonos fueron: ESI, género, aborto y violencia sexual y abuso sexual.

En la etnografía de docentes observamos cómo los constructos analíticos más relacionados con el constructo abandonar son los interaccionales visibilizar, privado y público. Encontramos 16 concurrencias con visibilizar, 10 con privado y 10 con público. Los constructos analíticos discursivos más relacionados con los abandonos son Violencia sexual y abuso sexual (6), críticas a la cultura (4), ESI como herramienta (4), críticas a los medios (3), ESI descalificada (3) y autoestima (3). Algo similar a lo ocurrido en la etnografía de adolescentes sucede en la etnografía de docentes, en donde las visibilizaciones (esta vez tanto en el ámbito público como privado), que cuestionaban al sistema cisheteropatriarcal y la violencia sexual y abusos sexuales propios de la misma a la ESI y a los medios de comunicación y TICs, fueron ideas que generaron salidas de la etnografía virtual de los y las docentes. Las concurrencias con autoestima son un caso único: un mensaje de despedida que se codificó como autoestima y generó concurrencias con abandonar dada la finalización de la etnografía virtual.

Respecto a la Familia M1 “Emojis”, como mencionamos en el análisis general, el conteo específico de emojis (no la frecuencia de estos constructos analíticos) arrojó un total de 169 emojis para docentes y 191 para adolescentes (22 emojis más en adolescentes que en docentes). Al analizar la frecuencia de los constructos analíticos de la familia M1 “Emojis”, encontramos que hubo 177 codificaciones en la etnografía de adolescentes mientras que en la etnografía de docentes fueron 102.

En la etnografía de adolescentes, casi el 80% de emojis se utilizaron para afirmar ideas, el 19,7% para modificar la idea que acompañaban y el 0,3% (una sola ocasión) de emojis negó la idea a la que se referían.

Los y las adolescentes prefieren el ámbito privado para compartir emojis, aunque también lo realizan en el ámbito público en menor medida. Existieron numerosas concurrencias con el constructo analítico “visibilizar”. Las mismas muestran que varias interacciones que buscaban criticar aspectos que suelen ser ocultados o naturalizados, se vieron apoyadas por emojis que afirmaban esas ideas. Por ejemplo: La expresión relacionada a la afectividad fue una de las principales funciones de los emojis en la etnografía de adolescentes.

Estas concurrencias de emojis y expresiones afectivas superaron por poco a las generadas entre emojis y violencia sexual y abuso sexual, temática que generó

también algunas interacciones acompañadas de emojis principalmente afirmativos. Por otro lado, en la etnografía de docentes el 81,37% de emojis afirmó la idea que acompañaron, el 15,6% la modificó y el 2,9% la negó.

Al igual que las y los adolescentes, los y las docentes prefieren el ámbito privado para compartir emojis. Nuevamente aparecen frecuentes las concurrencias entre emojis afirmativos acompañando interacciones que buscaron visibilizar aspectos de la realidad que suelen ser naturalizados. A su vez, la expresión ligada a la afectividad se posiciona como una de las principales funciones de los emojis en la etnografía de docentes, esta vez empatando con las afirmaciones de ideas relacionadas al constructo analítico “Género”.

Sin embargo y a diferencia de los y las adolescentes, en la etnografía de docentes los emojis concurren más veces con violencia sexual y abuso sexual (afirmando las ideas que acompañan) que con afectividad y, a su vez, aparecen concurrencias de emojis que afirman tanto ideas que idealizan a la ESI como ideas que la descalifican.

Familia M2 “Memes”

Los memes fueron utilizados con baja frecuencia en ambas muestras. El ámbito privado fue el único en donde se compartieron en la etnografía de adolescentes y sólo encontramos concurrencias con un abandono y un emoji que negaba a través de un chiste la idea que acompañaba, que son interpretados como casos aislados.

En la etnografía de docentes no ocurrió lo mismo, dado que las y los docentes solían compartir imágenes más frecuentemente. Observamos que principalmente ocuparon el ámbito privado para compartir estas imágenes y que las funciones principales fueron afirmar ideas referidas a la violencia sexual y el abuso sexual y que apoyaron interacciones de visibilización.

Respecto a la Familia M3 “Enlaces” vemos que los enlaces y noticias fueron recursos utilizados por las y los adolescentes y docentes, aunque más frecuentemente por el segundo grupo mencionado.

En la etnografía de los y las adolescentes, esta familia de constructos recibió sólo 3 codificaciones de enlaces que afirmaron la idea que acompañaban. Nuevamente, encontramos que fueron compartidos principalmente en el ámbito privado. Observamos que estos enlaces se vieron incluidos en debates sobre la violencia

sexual y el abuso sexual relacionada al aborto principalmente, en donde se tocaron ideas asociadas a la gestación y al género principalmente.

Por otro lado, las y los docentes compartieron considerablemente mayor cantidad de enlaces, llegando a contabilizar una frecuencia de esta familia de constructos igual a 33, todos enlaces que afirmaron ideas que acompañaban. Principalmente se compartieron en el ámbito privado, aunque también en el público en menor medida. Por otro lado, se generaron 30 concurrencias con visibilizaciones, lo que muestra cómo estos enlaces principalmente se compartieron para acompañar y afirmar ideas que buscaban criticar o desnaturalizar. El objeto de estas visibilizaciones se centró en la violencia sexual y el abuso sexual principalmente, tratándose de enlaces que denunciaban abusos que al momento de la toma eran recientes.

Algunas otras temáticas que generaron concurrencias, aunque en menor medida que esta última, fueron la ESI descalificada, la crítica al sistema cisheteropatriarcal y el apoyo al empoderamiento de docentes. La oposición a la ESI encuentra su punto más alto en algunas escuelas confesionales. De acuerdo a los expertos, se sirvan del planteo integral de la ley para aplicar solo uno de los ejes, como lo puede ser la "valoración afectiva" (sic).

El quinto objetivo de la presente investigación consistió en evaluar la autoestima y el grado de satisfacción vital en los/as sujetos/as incorporados a los grupos estudiados. Desde el análisis cuantitativo, consideramos relevante para esta investigación poder indagar acerca de la autoestima y como la encontramos en los/las alumnos/as pertenecientes a los últimos años de la educación secundaria, así como también respecto a los y las docentes.

En cuanto al análisis de la autoestima adolescente, podemos observar que, de las tres categorías posibles dentro de esta variable, (Tabla A1.116) el 72,6% se encuentra dentro de la categoría "Dentro de la media" y el 9,8% dentro de la categoría "Superior a la media". Esto nos permite inferir que si bien existe un buen nivel de autoestima general hay poco menos del 20 % de alumnos/as que por alguna razón no logran llegar a la media esperable. La autoestima es una variable afectiva que se construye desde lo psicológico en la interacción con los demás, en general solemos pensar que la ESI puede contribuir a mejorar la autoestima en tanto alienta el respeto a la diversidad en todas sus expresiones, no sólo en cuanto a orientación o identidad sexual, sino en cuanto a la diversidad corporal, los modos de presentarnos

(vestimenta, accesorios, etc.) y las formas de relacionarnos. Por ello nos resultaba significativo estudiar esta variable ya que hay autores que han encontrado relación entre la misma y la educación sexual integral.

Al correlacionar esta variable con las creencias religiosas observamos que el chi cuadrado permite establecer una asociación entre la autoestima de los / las alumnos/as y el tener o no creencias religiosas (Tabla A6.67). Quienes no tienen este tipo de creencias presentan una media estadística levemente superior (Tabla A6.67). Es posible considerar que la institución iglesia con sus ideas acerca del pecado y la culpa generen una menor valoración de sí mismo de los/las adolescentes que no responden o cumplen con los ideales o preceptos establecidos. En la A6.69, observamos que la proporción de sujetos/as que tienen creencias religiosas y han puntuado dentro de la categoría “Inferior a la media” casi duplican el porcentaje de sujetos/as no religiosos/as dentro de la misma categoría. Por otra parte, el mismo caso se da dentro de la categoría “Superior a la media”, en donde se observa que la proporción de casos de sujetos/as religiosos/as duplica la de no religiosos. Esta variación podría explicarse si consideramos que se les presenta (desde el precepto religioso) a los/las adolescentes un ideal de comportamientos y aquellos que sienten estar cercanos al cumplimiento del mismo mejoran significativamente la valoración de sí mismos. Por el contrario, quienes sienten no estar a la altura de esa demanda de comportamientos se autoperciben como “menos valiosos” y por lo tanto su autoestima es inferior a la media.

Por el contrario, quienes no son religiosos tienden a agrupar la mayor proporción de casos en la categoría “Dentro de la media”. Estas posibles explicaciones no agotan el tema debiendo profundizar más en la relación entre autoestima, sexualidad y educación sexual integral.

La variable género se asoció con la autoestima (tabla A6.295), encontrándose que existe una diferencia significativa en la media estadística obtenida por alumnos de género masculino y alumnas de género femenino, obteniendo este primer grupo una media superior al segundo y teniendo por lo tanto mayor autoestima. Culturalmente y especialmente en la adolescencia hay estereotipos e ideales de belleza mucho más exigentes para las mujeres que para los hombres y reproducidos por el sistema cisheteropatriarcal. Considerando que la adolescencia es el inicio de la atracción e interés romántico, el aspecto personal adecuado a los ideales culturales, se impone como un factor prioritario en la autovaloración de los/las sujetos/as.

Al asociar la satisfacción sexual y la autoestima (Tabla A7.138), encontramos que aquellos/as sujetos/as que se mostraron muy satisfechos sexualmente presentaron una media estadística superior a los/las sujetos/as que estaban poco satisfechos/as sexualmente. Aunque esperábamos encontrar esta asociación no se puede precisar si la autoestima positiva contribuye a la satisfacción sexual o la satisfacción sexual contribuye a una mayor autoestima, pero claramente hay una relación entre ambas. Indagamos también otras correlaciones entre autoestima y variables personales como el haber mantenido relaciones sexuales o no y no encontramos asociaciones significativas estadísticamente. Lo mismo sucedió respecto a la cantidad de horas de ESI recibidas en los últimos 4 años y el tipo de escuela a la que pertenecían los/las sujetos/as.

En la presente investigación, estudiamos la satisfacción vital porque considerábamos que era una variable que podía modificarse en función de la ESI. No encontramos una asociación significativa entre la cantidad de horas de ESI recibidas en los establecimientos educativos y el grado de satisfacción vital (Tabla A6.222). Tampoco respecto al tipo de escuela a la que se pertenecía (Tabla A5.9), ni se asociaba con haber tenido relaciones sexuales o no. Aunque la mala instrumentación y escasa cantidad de horas de ESI en los últimos 4 años hace que estos resultados deban seguir siendo investigados en mejores condiciones de implementación de ESI en las escuelas secundarias.

En relación al género y la satisfacción vital que buscamos correlacionar, no se encontraron diferencias significativas entre grupos masculinos y femeninos de la muestra adolescentes (Tabla A6.292).

Encontramos que sí existía una diferencia estadísticamente significativa entre las medias obtenidas por alumnos/as creyentes y no creyentes respecto a la satisfacción vital (Tabla A6.64), obteniendo el primer grupo mencionado una media superior a la del segundo grupo. Podríamos inferir que aquellas personas que son religiosas tienden a encontrar una mayor satisfacción vital que aquellas que no lo son. Se debería indagar acerca de proyecto vital que puede ser el componente que justifique este resultado al brindar una visión de futuro más positiva y enriquecedora.

También hallamos una diferencia estadísticamente significativa entre las medias obtenidas por alumnos/as muy satisfechos sexualmente y aquellos que están poco

satisfechos (Tabla A1.23). El primer grupo (muy satisfechos) obtuvo una media superior respecto a los poco satisfechos, existiría aparentemente una asociación entre el grado de satisfacción sexual y la satisfacción vital. Es importante aclarar que cuando se vio la idea de satisfacción sexual aparecieron sujetos/as que no habían tenido relaciones sexuales, por lo que no deber asociarse con la genitalidad o al menos no exclusivamente, pero es coherente que pensemos que aquellas personas satisfechas con su sexualidad en un sentido amplio (corporalidad, genitales, orientación sexual, identidad sexual, intensidad del deseo sexual, relaciones sexuales genitales, etc.) posean una percepción de mayor satisfacción vital que es un término más abarcativo que la satisfacción sexual pero que lo constituye como un elemento importante, al menos desde nuestra perspectiva.

En relación a la autoestima de docentes, encontramos en la escala de autoestima de Rosenberg tomada a los / las docentes (Tabla A2.99) que el 81,8% tiene una autoestima clasificable como “Dentro de la media”, seguidos por el 16,4% que poseen un nivel de autoestima “Superior a la media”, entre ambas categorías se distribuye el 98,2% del total de docentes encuestados. En relación a esta variable se realizó el cruce con las creencias religiosas de los participantes en tanto consideramos que las valoraciones y expectativas que establece la religión para sus creyentes condicionan las valoraciones que los/as sujetos/as hacen de sí mismos en función de esos ideales. Observamos que existe una diferencia estadísticamente significativa entre la media obtenida por el grupo de docentes que tiene creencias religiosas y el grupo que no posee estas creencias, teniendo el primero, mayor puntaje que el segundo (32,05, 29,41 respectivamente). Vemos que dentro de la agrupación ordinal que se hace de esta variable (Ver tabla A7.70), aquellos/as docentes que poseen creencias religiosas y han tenido una puntuación clasificable como “Superior a la media” cuadruplican en proporción a aquellos/as que no poseen este tipo de creencias religiosas y obtuvieron puntajes similares (21,1% y 5,9% respectivamente).

En relación a la satisfacción vital de los / las docentes podemos observar que el 50% de los/las encuestados/as han obtenido una puntuación de hasta 19 puntos sobre un total de 25 (ver tabla A2.102). En relación a la variable ordinal construida a partir de este puntaje observamos que el 34,5 % han obtenido una puntuación clasificable como “medio/ alto”, seguidos por el 30,9% que ha obtenido una puntuación “Baja” (ver tabla A2.102).

Al realizar el cruce de esta variable con otras como Creencias religiosas (ver tabla A2.19), Satisfacción sexual (ver tabla A2.23), Has brindado información en tu colegio (ver tabla A2.47). Observamos que no se han encontrado diferencias significativas o correlaciones entre los diferentes grupos que constituyen estas variables.

Podríamos pensar que la satisfacción vital contrario a lo que desde lo teórico se exponía, tiene menos correlación con la sexualidad de lo que suele atribuirse, siendo solo un factor de otros muchos que la definen, al menos en el grupo de docentes.

En relación al análisis cualitativo de la etnografía virtual, tomaremos los constructos de Autoestima (D6.2) y Satisfacción Vital (D6.3) de ambas etnografías virtuales.

Respecto a la etnografía de adolescentes, estos constructos analíticos (Autoestima y Satisfacción Vital) fueron codificados 11 y 5 veces respectivamente, representando en su conjunto menos del 1% de codificaciones totales. Al analizarlos, observamos que no hubo concurrencias entre estos constructos y las familias “Empoderamiento” (D1), aspectos que esperábamos se dieran de forma diferente, dado que comprendemos que el empoderamiento contribuye a una mejor autoestima y permite logros personales, favoreciendo la satisfacción vital.

Algo similar ocurrió con la familia “Poderosos” (D2), donde autoestima sólo concurre con críticas al sistema cisheteropatriarcal, concurrencias que se dan a partir de interacciones del investigador, quien motiva a una participante a debatir sobre lo que debería cambiarse de la sociedad, afirmando que sus ideas son muy interesantes. No encontramos concurrencias que vincularan la autoestima y la satisfacción vital con la ESI. Tampoco observamos concurrencias entre autoestima y satisfacción vital y “Violencia sexual y abuso sexual” (D4), “Aborto” (D5) y “Cuerpos” (D7).

Observamos algunas vinculaciones entre Autoestima y Satisfacción vital entre sí y con Afectividad (constructos analíticos que conforman la familia “Sentires”). Como bien sabemos y hemos mencionado, el afecto y la experimentación y expresión de las emociones no pueden ser aspectos de la personalidad desvinculados de quienes somos como personas. Es necesario comprendernos como tales: sujetas/os complejos, en constante relación y reactualización tanto individual como en relación con nuestro contexto, parte sin la cual la autoestima, la satisfacción vital y la afectividad no podrían ser conceptualizadas.

Por otro lado, la satisfacción vital se encontró relacionada a la idea de los y las adolescentes de que la realización personal se vincula directamente con la conformación de vínculos de pareja estables, así como también con la relación con otras personas con las cuales compartir experiencias positivas.

La satisfacción vital obtuvo concurrencias con el constructo de diversidad (D8.2), concurrencia que se disparó a través de la participación de un/a adolescente que afirmaba que la idea de que la conformación de una familia homoparental o diversa puede posibilitar amor, respeto y educación (satisfacción vital de sus miembros) de igual manera que la familia nuclear tradicional.

Respecto a lo interaccional, no encontramos vinculaciones entre autoestima y satisfacción vital y los constructos analíticos íntimo, ocultar, visibilizar y abandonar.

En la etnografía de docentes, también identificamos que autoestima y satisfacción vital no son constructos analíticos frecuentemente codificados. El primero obtuvo una frecuencia total de 10 mientras que el segundo de 3, sumando un 1,08% del total de codificaciones. Sin embargo, estos constructos analíticos, a diferencia de lo ocurrido en la etnografía de adolescentes, se relacionaron a mayor cantidad de familias.

En primer lugar, encontramos relaciones entre autoestima y apoyo a los feminismos y al empoderamiento femenino, dos intervenciones en donde observamos deseos de cambio y autoafirmación por parte de las/os participantes docentes, en donde mencionan que lucharán hasta que esos aspectos de la sociedad que quieren cambiar, se hagan efectivos. Como mencionamos anteriormente, existe una tendencia a no aceptar la situación como se presenta, posicionándose en contra del sistema cisheteropatriarcal y a favor de los movimientos feministas.

Por otro lado, el constructo analítico satisfacción vital también co-ocurre con el apoyo al empoderamiento de los feminismos, en una intervención en donde un/a integrante plantea la necesidad de la igualdad de oportunidades y el acceso a las actividades laborales que durante mucho tiempo fueron ocupadas exclusivamente por hombres. En contrapartida, el constructo analítico autoestima co-ocurre con apoyo al sistema cisheteropatriarcal, relación en donde observamos cómo algún/a participante calificaba al patriarcado de inexistente, ya que no existe una sede única y tangible del mismo. Esta afirmación aparecía reafirmando la identidad de quién lo dijo, cuestión que otorgó la relación entre este apoyo al sistema cisheteropatriarcal y la

autoestima. Sin embargo, la vinculación más frecuente entre autoestima y el sistema cisheteropatriarcal fueron comentarios que criticaban esta última. Las críticas estuvieron asociadas a cambios que resultaban necesarios y a la capacidad que las y los docentes sienten y expresan que tienen para concretarlo. Concluimos que si bien existen ciertos comentarios que apoyan al sistema cisheteropatriarcal en el grupo de docentes, fue más frecuente considerar que la educación puede ayudar a combatir la violencia, desnaturalizar el miedo y la concepción de las personas como objetos receptores de cultura, preconcebida e inamovible.

La única vinculación entre la familia “Sentires” (de la cual son parte los constructos analíticos de autoestima y satisfacción vital) y la familia “Aborto”, está dada por una única concurrencia entre Satisfacción vital y una posición a favor de la legalización de la IVE. La participación que dispara la concurrencia denota la importancia de que las mujeres tengan la oportunidad de hacer una elección sobre sus cuerpos y sus vidas que realmente les permita orientarse conforme a sus proyectos y necesidades reales y no como imposición externa.

El único constructo analítico que tuvo co-ocurrencia con Afectividad fue Autoestima. Estas expresiones estuvieron todas vinculadas a participaciones de reconocimiento y de valoración por los aportes de los participantes, en donde el investigador buscó a través de la expresión de la afectividad, reforzar los aportes y los comentarios de quienes intervenían en la etnografía virtual, favoreciendo su autoestima.

Aunque esperábamos encontrar mayores co-ocurrencias entre las familias “Sentires” (D6) y “Cuerpos” (D7), ya que es sabida la importancia de la imagen corporal para la construcción de la autoestima. Igualmente, la única participación que marca ese encuentro entre ambas familias y que une autoestima con el cuerpo como construcción estética, es clara y nos muestra aspectos a los que suelen referirse las y los docentes al hablar de cuerpos, destacando particularmente la situación en que suelen estar las mujeres. Las y los docentes comentan sobre el peso que tiene la construcción cultural de los cánones de belleza para las mujeres y, en menor medida, para los hombres. Afirman que esta situación es peligrosa, sobre todo para las y los adolescentes, quienes suelen verse influidos negativamente en su autoestima a causa de estos estereotipos.

La única participación que vincula la autoestima y la familia de “Sexualidades”, (concretamente vinculada a género) consiste en una intervención del investigador

antes referida que generó múltiples concurrencias por la diversidad de puntos tocados a modo de síntesis final y la concurrencia de expresiones afectivas positivas hacia los y las docentes y sus participaciones.

No observamos vinculaciones entre la familia “Transdisciplina” y los constructos analíticos autoestima y satisfacción vital.

Esperábamos más concurrencias entre íntimo y los constructos analíticos autoestima y satisfacción vital. Esta ausencia de vinculaciones puede deberse a aquella emocionalidad sentida, pero que no queda expresada en la etnografía virtual y por tanto nos resulta más difícil inferirla. Esto se explicaría también por el mayor control y madurez emocional que pueden presentar los y las docentes con respecto a las y los adolescentes.

Por otro lado, encontramos concurrencias entre visibilizar y autoestima (en 3 ocasiones) y satisfacción vital (una única vez). Respecto a Autoestima y visibilizar, observamos expresiones muy ligadas a la lucha y la búsqueda de cambios culturales y revolucionarios. Cambios que deben darse en relación a la educación y a los cánones de belleza que perjudican a todos por no estar a la altura de esas demandas, pero especialmente a los y las adolescentes y principalmente a las mujeres.

El fragmento que vincula Satisfacción vital y visibilizar está relacionado con el apoyo a la interrupción legal del embarazo y marca un aspecto que fue consistentemente presentado por quienes sostenían la conveniencia de la legalización: que la IVE se trata de un tema sanitario, y no moral o religioso. Este debate se vincula con la posibilidad de las mujeres de decidir sobre sus propios cuerpos.

En cuanto a las relaciones con el constructo analítico ocultar, no observamos concurrencias con satisfacción vital, pero sí con autoestima en dos ocasiones. Estas participaciones consistieron en una interesante discusión en que una docente cuestiona la idea de la crítica al patriarcado, ya que, si bien podía percibir sus efectos, los consideraba poco relevantes a la hora de decidir sobre los roles que ocupaba socialmente, desmintiendo el grado de imposición cultural de mandatos patriarcales que le otorgaban sus colegas a la cultura.

El sexto objetivo de esta investigación consistió en establecer relaciones entre las concepciones de sexualidad y educación sexual y el grado de satisfacción vital y de autoestima de los grupos estudiados.

Al realizar el análisis cuantitativo de ambas muestras y el respectivo cruce de variables entre la autoestima por un lado y los puntajes totales de la subescala de salud sexual (Tabla A6.72) y salud reproductiva (Tabla A6.102) correspondientes a la Escala SSR por el otro, encontramos que respecto a los adolescentes no se observaron asociaciones o diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de esta escala y la autoestima.

La misma situación se da al cruzar la variable de satisfacción vital y la escala SSR (Tabla A6.389), no encontrando alguna asociación relevante estadísticamente para mencionar.

En relación a la cantidad de horas de ESI recibidas (Tabla A6.224 y A6.222) y el tipo de escuela (Tabla A6.356 y A6.361) tampoco hubo asociaciones o diferencias significativas en cuanto a la autoestima o satisfacción vital, infiriendo de esta manera que las primeras variables mencionadas no han ejercido influencias en los/as alumnos/as a la hora de auto valorarse o percibir el bienestar en sus vidas.

En cuanto a los docentes, tampoco encontramos asociaciones o diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de esta escala y la autoestima. La misma situación vimos al cruzar la variable de satisfacción vital y la escala SSR (Tabla A7.214), no encontrando alguna asociación relevante estadísticamente para mencionar.

Si bien en el apartado cuantitativo no observamos asociaciones relevantes o diferencias estadísticamente significativas, al analizar cualitativamente las concepciones de sexualidad y educación sexual y relacionarlas con las variables de autoestima y satisfacción vital encontramos relaciones interesantes que fueron generadoras de algunas ideas sobre el porqué de las mismas.

Como mencionamos anteriormente al analizar la autoestima y satisfacción vital tanto de docentes como adolescentes, encontramos algunas diferencias entre las mismas. Si bien ambos constructos analíticos no fueron codificados muy frecuentemente, en las codificaciones de la etnografía de docentes observamos concurrencias múltiples entre estos constructos y otros muy variados, que nos mostraban que si bien no habían aparecido con mucha frecuencia, se apoyaban en relaciones con distintos aspectos de las realidades de los y las docentes, formando una red de vinculaciones

entre autoestima, satisfacción vital y diversos constructos analíticos, entre ellos apoyos al empoderamiento femenino y los feminismos, crítica al sistema cisheteropatriarcal y ESI, cuestiones en las que se apoyan tanto la satisfacción vital de los y las docentes como su autoestima.

Esto no sucede en la etnografía de adolescentes, en donde aparecen como constructos analíticos más aislados y menos relacionados a otros aspectos de sus realidades. Argumentamos que esto se condice con lo encontrado en el apartado cuantitativo, en donde la autoestima y satisfacción vital de los y las docentes era mayor a la de los y las adolescentes. Lo expuesto puede ser explicado en relación a la etapa de desarrollo en que se encuentra cada grupo considerado.

Al analizar comparativamente las concepciones de sexualidad y educación sexual de ambas muestras, encontramos que en ambos grupos existen ideas polarizadas sobre la sexualidad, algunas más ligadas a lo tradicional mientras que otras critican fuertemente lo impuesto socioculturalmente. Por otro lado, el análisis comparativo de las concepciones sobre educación sexual de las y los docentes y adolescentes evidenció una similitud entre ambas muestras, que comprenden la importancia y ponen en valor a la ESI, que a su vez es criticada principalmente respecto a su implementación efectiva.

Si consideramos lo anteriormente expuesto en sumatoria a que la ESI tiene un impacto directo en la autoestima y, a su vez, los y las adolescentes se encuentran formando su propia autoestima dada su etapa vital del desarrollo, podemos comprender que posiblemente la implementación ineficaz de la ESI, que es denunciada tanto por adolescentes como por docentes, pueda tener alguna relación con la baja autoestima de las y los mismos, cuestión que incide directamente en su satisfacción vital.

Por otro lado, al hablar de sexualidad y educación sexual, tanto adolescentes como docentes reconocen que es necesaria mayor formación para lograr el cambio sociocultural que se percibe necesario. Las y los docentes comparten distintos comentarios de apoyo al empoderamiento que necesitan para poder hacer efectivo este cambio, comentarios que denotan la presencia de una autoestima consolidada. Así mismo, la falta de formación en ESI incide de manera diferente en las y los docentes, la ausencia de ciertos cuestionamientos y explicitación de contradicciones internas en relación a la sexualidad puede movilizar sentimientos de inadecuación y por tanto afectar la autoestima personal.

En este sentido, podemos suponer que dado el rol diferencial estudiante-docente y las diferentes funciones que hacen a cada uno de los roles de esa diada, la ESI afecta de diferentes formas a estudiantes y docentes. Por un lado, observamos cómo se ven afectados las y los estudiantes que no reciben ESI o la reciben de manera inadecuada o incompleta, su autoestima posee valores bajos. Por otro lado, observamos a las y los docentes que no son parte de formaciones en ESI y, por tanto, no estimulan una visión crítica y la problematización de los aspectos personales vinculados a la sexualidad. Esto podría estar sosteniendo valores, creencias y significados que conllevan a una autoestima más elevada por falta de reflexión y autocrítica. Asimismo, el desconocimiento de toda la información acerca de la sexualidad genera cierto sentido de inadecuación, como quien supone el saber, que el docente siente y es claramente percibido por los/las alumnos/as.

Siguiendo esta línea de pensamiento, podemos afirmar que las y los docentes no sólo requieren el esfuerzo que significa comenzar, transitar y completar una capacitación específica, sino también el movimiento de replantearse, redefinirse, problematizar sus propias vidas personales. También les implica cuestionar su entorno sociocultural, en el cual no sólo se han criado, sino que constituye su universo de significados, valores, creencias e ideas actuales y al que deben rebelarse si desean el cambio que manifiestan buscar. En paralelo deben repensar su rol docente, abandonar el lugar de quien todo lo sabe y posicionarse en facilitadores de la construcción de saberes sobre la sexualidad que deben ser consensuados y reflexionados por cada alumno/a.

El séptimo objetivo de esta investigación consistió en determinar en las concepciones de sexualidad y educación sexual, satisfacción vital y autoestima de los grupos estudiados conflictos, similitudes, contradicciones en dichos aspectos desde la perspectiva transdisciplinar. Este objetivo nos supone un entrecruzamiento de análisis cuantitativo y cualitativo. Con este fin, abordamos distintos ejes de esta tesis sobre los cuales reflexionamos teniendo en mente lo trabajado y expuesto hasta el momento. Tomamos como ejes para la exposición de este objetivo las concepciones sobre sexualidad, las concepciones sobre educación sexual integral, el género, la formación y el rol docente, la transdisciplina, la autoestima y la satisfacción vital.

Como referenciamos anteriormente, en el análisis cuantitativo observamos por un lado que el casi el 80% de las y los jóvenes ya han tenido relaciones sexuales. A la

hora de indagar los conocimientos de estas y estos jóvenes sobre la salud reproductiva, concluimos que es posible que quienes han mantenido relaciones sexuales han dado preeminencia a información referida a los métodos anticonceptivos y, por tanto, han incorporado mayores datos que fueron utilizados para mejorar sus prácticas sexuales, permitiéndoles obtener mayor puntaje en la subescala en general.

Sin embargo, a la hora de indagar sobre las actitudes, encontramos que a pesar de que las y los jóvenes conocían, no siempre ponían en práctica sus conocimientos. Una de los planteos que argumentamos al respecto fue la de que las actitudes requieren un mayor tiempo de construcción ya que no se sostienen de la mera información, sino que son producto de un proceso de formación.

En este sentido, encontramos una posible respuesta a esto en el análisis cualitativo, en donde observamos que las concepciones de las y los adolescentes se ven polarizadas, teñidas de valores, creencias y pensamientos personales. Podemos pensar que es la falta de una aplicación efectiva de la ESI lo que no estaría posibilitando ofrecer espacios de reflexión necesarios para formar opiniones críticas y personales respecto a esos valores, creencias e ideas.

En el análisis cuantitativo de docentes observamos un interesante 69,1% que se definen dentro de alguna religión. A la hora de establecer una relación en la escala de salud sexual y reproductiva con las creencias religiosas, encontramos sorpresivamente que las personas que tienen creencias religiosas han obtenido un puntaje óptimo más habitualmente (las duplican en proporción) que las personas que no tienen creencias religiosas. Este dato resulta inusual, dado que se asocia generalmente a las creencias religiosas con el menor conocimiento y actitud más desfavorable hacia los métodos anticonceptivos. Por otro lado, el 14,8% de las y los docentes afirma haber mantenido algún tipo de conducta sexual no heterosexual, dato que nos resulta novedoso en tanto implica el reconocimiento de vinculaciones sexuales no heterosexuales por encima de la estadística general encontrada en otras investigaciones.

Estos datos resultan coherentes cuando los cruzamos con el análisis cualitativo, en donde observamos que las opiniones, creencias y actitudes de las y los docentes respecto a temáticas como la perspectiva de género estaban polarizadas. Por ejemplo, se hicieron presentes algunas posiciones más tradicionales negando la

noción del patriarcado y los roles de género, así como también estas afirmaciones fueron criticadas y recibieron contraargumentos de parte de otros sectores menos tradicionales.

Consideramos que estos valores, creencias e ideas personales de las y los docentes respecto a la sexualidad son parte de principios erigidos socioculturalmente, por lo que denominamos sistema cisheteropatriarcal. Si bien estas ideas, valores y prejuicios fueron criticados por las y los docentes, no siempre fue así, recibiendo también apoyos y participaciones que denotaron que estos valores y prejuicios son parte del mundo de significados de las y los docentes y por tanto configuran su manera de percibir la realidad que les rodea.

En relación con la ESI, en los/las adolescentes respecto al análisis cuantitativo encontramos ciertos datos alarmantes: ellos y ellas recurren principalmente a amistades, sus madres y al Internet al indagar sobre sexualidad, aunque reconocen que la información más precisa y útil viene de la mano de profesionales de la salud. El 87,20% de las y los jóvenes considera que necesita mayor información sobre sexualidad y las temáticas más relevantes fueron la prevención de enfermedades y la anticoncepción, temas que no aparecen en sus interacciones y discursos en la etnografía virtual.

Observamos un preocupante 50% de las y los jóvenes recibieron 4,5 horas de ESI en los últimos 4 años, lo que marca cuantitativamente lo que aparece en el análisis cualitativo. Como mencionamos respecto a las concepciones de educación sexual, observamos dentro del análisis cualitativo que las y los jóvenes reconocen la utilidad de los espacios de ESI, así como también critican su aplicación actual, argumentando que es poco efectiva e insuficiente.

A la hora de cruzar los datos no podemos hacer más que reafirmar la idea de la importancia que posee llevar adelante una correcta aplicación de la ESI, en su integridad y desde el paradigma de la transdisciplinariedad, dado que estas fallas en la implementación podrían ser la causa de que los y las jóvenes no terminen de aplicar sus conocimientos en sus prácticas sexuales.

A la hora de analizar, a los docentes, cuantitativamente las concepciones sobre educación sexual, sólo un 47,3% ha brindado educación sexual, grupo de personas que a su vez se compone de un 73,1% de docentes que han recibido capacitación.

Por otro lado, observamos que sólo el 57,6% de docentes que han recibido capacitación han brindado espacios de ESI. Las y los docentes refieren que la falta de información es un obstáculo importante y que es necesaria mayor capacitación sobre sexualidad a cargo de especialistas y profesionales de la salud. Los datos obtenidos muestran que el 74,5% de las y los docentes consideran que la ESI no ha sido brindada de manera adecuada en su establecimiento.

Respecto al análisis cualitativo, los datos son coherentes con lo observado y reseñado en el párrafo anterior. Las y los docentes reconocen la importancia de la ESI, haciendo especial hincapié en los aprendizajes que esta transmite respecto a la puesta de límites respecto a otras personas, la toma de conciencia que posibilita en relación al propio cuerpo y al de las y los demás. Adicionalmente las y los docentes reflejan en sus participaciones que la ESI tiene un papel importante frente al cambio social que creen que es necesario para alcanzar una sociedad más igualitaria.

Sin embargo y como ya referenciamos, las y los docentes también denotan en sus interacciones ciertas resistencias respecto a cuestionar y reflexionar sobre valores impuestos socioculturalmente. Inferimos que estos valores, ideas, creencias y pensamientos influyen tanto en su forma de percibir el entorno que les rodea, así como también en la forma de interactuar con el mismo. Como mencionamos anteriormente, formarse en ESI no sólo requiere que las y los docentes inicien, transiten y finalicen formaciones específicas, sino que también reflexionen acerca de su mundo de significados y su forma de percibir e interactuar con su contexto.

Respecto al género, en los adolescentes, es necesario destacar, en primer lugar, que en el análisis de datos cuantitativos observamos cómo la pregunta sobre el género percibido por las y los participantes arrojó dos únicas respuestas: femenino (54,9%) y masculino (45,1%), donde se podrían agregar otras opciones de género, no aparecieron en la recolección de datos.

En el análisis cuantitativo observamos que las diferentes temáticas relacionadas a la sexualidad que podrían resultar de interés según los/las alumnos/as no incluyen explícitamente al género, siendo la prevención de enfermedades, la anticoncepción, las prácticas sexuales, las relaciones afectivas y por último la diversidad sexual. Esto no condice con lo analizado en la etnografía virtual de adolescentes. En los datos cualitativos, encontramos como “Género” se estableció como el constructo analítico discursivo más frecuente, acumulando un total de 51 codificaciones y 1657 palabras.

Como mencionamos anteriormente, vemos posiciones críticas respecto a roles que ocupan tradicionalmente por mujeres y hombres. Las y los adolescentes adoptaron mayormente (aunque no siempre) una posición que buscaba develar los mandatos tradicionales y ponerlos en duda, mandatos a través de los cuales existen diferencias de oportunidades entre distintos géneros, situación en la cual suele naturalizarse la violencia contra la mujer y discriminar y violentar diversas orientaciones sexuales e identidades de género.

Por otro lado, el tema del género no solamente generó preocupación en lo discursivo, sino que también aparece en los datos cuantitativos como diferencias relevantes a tener en cuenta entre género femenino y masculino. La heteronormatividad y la posición privilegiada del varón se hacen presentes en los resultados de este estudio. Una posible explicación al respecto es que la temática de género es un tema ampliamente abordado en las redes sociales y en la tv, lo que podría abrir un importante campo de profundización de la presente investigación al considerar el impacto de las TICs en la educación sexual informal que reciben los adolescentes.

Al realizar el cruce de variables para averiguar si el género tenía alguna correlación con los conocimientos, actitudes y prácticas de las y los adolescentes en relación a la salud sexual y reproductiva de las y los mismos/as, encontramos algunas diferencias significativas. En primer lugar, el género masculino obtuvo un puntaje medio superior al femenino respecto al componente de prácticas de la subescala de salud sexual, lo que es interpretado como que quienes se autopercebieron como varones practicaban más frecuentemente relaciones sexuales en promedio que quienes se autopercebieron como mujeres. Como analizamos previamente, esto se relaciona con la posibilidad cultural de ejercitar más tempranamente la genitalidad del varón y la valoración más positiva de sus pares y adultos respecto a su sexualidad genital.

En segundo lugar y complementando lo anteriormente expuesto, encontramos una diferencia estadísticamente significativa en relación al puntaje obtenido dentro del componente de actitudes de la subescala de Salud Reproductiva. Estos puntajes, donde el género femenino obtuvo un valor superior al del género masculino, significan que las mujeres poseen mejores actitudes respecto a la salud reproductiva. Realizando un análisis crítico de los datos, argumentamos que, dado que las mujeres suelen ser objeto de violación de derechos respecto a su salud reproductiva,

necesitan mejores actitudes para poder preservarse y defenderse a sí mismas y a otras mujeres frente a la posibilidad de un embarazo no planificado, frente a situaciones de violencia sexual y abuso sexual y frente a todo momento en el cual no se permite a las mujeres decidir sobre sus propios cuerpos.

Los puntajes de autoestima también arrojaron diferencias entre géneros. Por su parte, la satisfacción vital de varones y mujeres no encontró diferencias significativas. En los datos cualitativos de Docentes observamos que el género elegido nuevamente varió en dos únicas respuestas, binarismo sexual, a pesar de que había más posibilidades. A diferencia de la muestra de adolescentes, en la muestra de docentes la mayoría (81,8%) se identificó con el género femenino y el resto (18,2%) con el género masculino. Como mencionamos anteriormente, esto no es sorprendente, ya que la perspectiva heteronormativa determina que las tareas vinculadas a los/las niños/as y adolescentes son una responsabilidad ligada al género femenino.

Si bien la variable género fue un elemento que pudimos considerar en la población adolescente para comparar y encontrar diferencias significativas, esto no fue posible en la muestra de docentes dado en primer lugar al número de docentes que participaron de la encuesta y en segundo lugar al número de personas que se identificaron con el género femenino, que fueron el 81,8% del total de participantes, por lo que el sexo masculino no estaría representado.

Dentro del análisis cualitativo, hallamos posiciones disímiles respecto al género en la etnografía de docentes. Por un lado, encontramos que la mayoría de docentes reconocen diferencias entre géneros en los ámbitos laboral y económico y las muchas restricciones que tienen las mujeres para poder elegir sus ocupaciones a futuro por los condicionamientos sociales. Estas y estos docentes se posicionan en contra de lo establecido culturalmente respecto al rol definido para la mujer que normalmente se vincula a la reproducción y la crianza de las y los hijas/os, aunque también reconocen que estos estereotipos de géneros tienen el poder de moldear de alguna manera nuestra forma de ser.

Por otro lado, encontramos posiciones en donde se negaba la existencia del patriarcado y se cuestionaba la capacidad de los estereotipos de género de determinar la vida de las mujeres, pero estos cuestionamientos sólo se dieron en escasos momentos y en baja frecuencia.

En síntesis, como ya reseñamos, observamos que “Género” fue un constructo analítico relevante en la etnografía virtual de docentes, aspecto que relacionamos a una posible identificación con el tema y a la actualidad del mismo y la movilización social producida contra los femicidios y los crímenes de odio.

Con respecto al rol docente, su formación y fuentes de información en el análisis cuantitativo de los adolescentes, observamos que al preguntar a las y los alumnos si “¿Cualquier docente se encuentra preparado para brindar ESI?”, aparecieron respuestas preocupantes: el 75,6% de adolescentes respondió que no, mientras que el resto (24,4%) respondió que sí. Al analizar los datos cualitativos que entregó la etnografía virtual, observamos lo que subyace a estas respuestas.

Encontramos, por un lado, que la ESI está puesta en valor por los y las adolescentes, ya que constituye un factor de crítica al sistema cisheteropatriarcal, permitiendo la reflexión y el cuestionamiento sobre de los modelos impuestos desde la cultura. Como ya reseñamos, los y las adolescentes remarcan la importancia de la educación sexual desde la infancia y destacan su función posibilitadora del desarrollo de una sexualidad más plena, más satisfactoria y responsable, incluso ayudando a prevenir e identificar la violencia sexual, el abuso sexual y los embarazos no planificados. En este sentido, podemos considerar que hay cierta información precisa respecto a la educación sexual. Pero al mismo tiempo por otras expresiones de los y las jóvenes vemos que coexisten desinformaciones, prejuicios y mitos.

En los comentarios de los y las adolescentes, las mayores dificultades hacen referencia a la implementación de la educación sexual. Resultan críticos en su mayoría a la aplicación de la ESI en las escuelas, marcaron errores en la implementación de la misma, pero sostuvieron la necesidad de que exista y se fortalezca ese espacio educativo en las instituciones escolares.

Es la falta de implementación o la incompleta aplicación la principal crítica adolescente, que por ejemplo sostiene, que el tema de diversidad y las disidencias nunca fueron trabajados en la escuela.

Respecto a las relaciones familiares, esperábamos que las y los adolescentes expresaran algunas ideas que dejaran ver discursos de lo que suelen escuchar y hablar en los senos familiares, cargadas de los valores transmitidos en las mismas. Sin embargo, ellas y ellos hablan con su propia voz. Aunque reproducen expresiones

de las que no tienen fundamentos o copian mandatos culturales machistas, religiosos; predominaron pensamientos e ideas que, en lugar de retomar voces familiares, criticaron actitudes de madres y padres relacionadas con no permitir hablar de sexualidad con libertad y confianza, pero sí hacerlo sobre la violencia y abusos sexuales.

Teniendo en cuenta su etapa evolutiva, la adolescencia, corresponde con un momento del desarrollo en el cual prepondera la crítica a lo establecido, por lo cual las opiniones realizadas respecto a las instituciones familia e iglesia son esperables y favorecen la mirada crítica sobre esos valores transmitidos culturalmente. Encontramos en sus expresiones el reconocimiento de dificultades existentes en la sociedad y la cultura para poder hablar con mayor libertad sobre sexualidad. Las y los adolescentes marcan cómo ciertos sectores de la sociedad se resisten y se muestran reticentes a los conocimientos sobre sexualidad y diversidad, haciendo especial énfasis en la familia que muchas veces actúa hipócritamente respecto a estos temas.

En relación con los docentes, como analizamos en el apartado cuantitativo, encontramos que el 52,7% de docentes no han brindado nunca información sobre educación sexual, número que consideramos alto, aunque se trate de docentes con cierta formación y preocupación por la temática. Como dato complementario, al indagar sobre la capacitación específica en sexualidad, encontramos que el 60% de participantes docentes han recibido formación en esta área. Como se analizó previamente, existe casi un 8% de personas que recibieron capacitación específica en sexualidad, pero no están brindando educación sexual. Pensamos tres hipótesis al respecto: la existencia de inseguridad en los y las docentes al hablar de sexualidad a pesar de su formación; la genuina necesidad de mayor formación docente o la posibilidad de que estas formaciones no hayan implicado una toma de posición de las y los docentes al respecto y por tanto no haya sido adecuada la formación para posibilitar una perspectiva acorde con la ESI.

Cuando indagamos cuantitativamente sobre la implementación de la ESI, observamos que la mayor parte de las y los docentes (74,5%) considera que no se ha desarrollado adecuadamente en sus colegios. Este dato se complementa con lo arrojado tras la pregunta sobre si consideraban que las y los docentes se encontraban preparadas/os para desarrollar adecuadamente temáticas vinculadas a

la Educación sexual integral, en donde la respuesta “No” alcanzó el preocupante 92.7%.

Por otro lado y complementando lo encontrado en el análisis cuantitativo, los datos cualitativos arrojaron que los y las docentes atribuían a la ESI una función importante y significativa a nivel social (la de poder formar el pensamiento crítico sobre aquellos aspectos de la sociedad que suelen ser naturalizados y poco cuestionados), pero por otro lado argumentaron que la ESI está siendo mal implementada por diversos factores, algunos que dependen de los y las docentes y otros que dependen de instituciones como la familia, la iglesia o la escuela en sí misma.

Los obstáculos respecto a la implementación de la ESI que sí dependían de las y los docentes estuvieron relacionados a: prejuicios y/o valores dogmáticos respecto a la sexualidad en general y en particular a la educación sexual; la imposibilidad de unificar criterios respecto a la ESI, por lo antes mencionado pero también, por los prejuicios socioculturales que impregnan familia, escuela y comunidad en general; y las dificultades a la hora de trabajar desde el marco de la transdisciplinariedad, la información sexológica actual y agregaremos los derechos humanos, particularmente los derechos sexuales de niños, niñas y adolescentes.

Estas ideas nos llevan a pensar en la importancia de la formación docente. Respecto a ella, los y las docentes comprenden que es importante acreditar capacitaciones sobre ESI, cuestión que les otorgaría mejores condiciones para acompañar a los/as alumnos/as a su cargo. Las mismas y los mismos docentes reconocen que la formación es uno de los principales obstáculos a la hora de hablar de implementar la ESI, pues como mencionamos, sienten que no están capacitados, a pesar de ser expertos en sus propios campos disciplinares y proponérseles que hablen desde dichos espacios como eje transversal de todas las asignaturas. Como reseñamos anteriormente, en la etnografía virtual de docentes se comentó explícitamente la necesidad existente y urgente de formación específica en Educación Sexual Integral, para que (en sus palabras) se pueda trabajar ordenadamente y todos y todas puedan hablar de ESI al mismo nivel.

El interrogante que nos surge al respecto, es si siguen sosteniendo un paradigma educativo en que el saber debe ser detentado por el docente y por ello la inseguridad proviene de no tener todo el conocimiento no pudiendo encontrarse con los/las adolescentes en un espacio de construcción conjunta del saber.

Encontramos por tanto que en relación a la transdisciplina las y los adolescentes expresan críticas directas sobre la implementación de la ESI, aspecto que, como argumentamos, puede estar relacionado al desconocimiento sobre la noción de lo que es transdisciplina en los docentes que deben brindar esos espacios, lo que se evidencia en las experiencias relatadas por los/las propios/as jóvenes respecto a sus encuentros de ESI.

En cuanto a los datos cuantitativos, observamos que estas hipótesis encuentran sustento, ya que visualizamos que la opinión de las y los adolescentes respecto al desarrollo adecuado o no de la Educación Sexual Integral en la institución a la que pertenece, arroja un 54,3% de opiniones negativas y un 45,7% de respuestas positivas. Aún más, las estadísticas muestran que el promedio de horas de educación sexual recibida en los últimos 4 años es de poco más de una hora por año. Tanto es así, que un preocupante 87,2 % de las y los adolescentes creen necesaria una mayor información sobre sexualidad.

La información obtenida respecto a las principales fuentes de información sobre sexualidad demuestra que las y los adolescentes no están siendo parte de un modelo que permita la transdisciplina, al encontrar como fuentes principales de información a la madre, las y los amigos/as y el Internet, que suman en total un 42,6%, frente al 13,9% que representaron en esta pregunta las y los profesionales de la salud. En esta pregunta, las y los docentes no se eligen como principales fuentes de información sobre sexualidad, lo que confirma lo antes expresado de que no consideran a los docentes como formadores idóneos en la temática.

Estas ideas se confirman en el análisis cualitativo de los datos dado que no encontramos referencias al constructo analítico “transdisciplina” en la etnografía de adolescentes. Como mencionamos, relacionamos esta ausencia a la incorrecta aplicación de la ESI, ya que no genera espacios de diálogo y discusión a modo de talleres participativos de los adolescentes, por lo que el concepto de transdisciplina ni es conocida por los y las adolescentes, ni puede inferirse de las modalidades que referencian respecto a la implementación de la ESI en sus escuelas.

El 83,6% de las y los docentes refirió necesitar más información sobre sexualidad. Esto es preocupante, dado que la desinformación puede ser la causante de algunas de las limitaciones y obstáculos que reconocen las y los docentes en la implementación de la ESI. El 47,3% de los y las docentes de la muestra han brindado

educación sexual, cuestión que nos hace pensar como expusimos: ¿estos espacios de ESI, estarán vinculados al modelo de la transdisciplina o responderán a otro paradigma? Si bien desconocemos estrictamente cómo se han planteado estos talleres, el 40% de las y los docentes reconoce no haber recibido nunca capacitación específica sobre sexualidad, lo que consideramos que responde parcialmente la pregunta. Para que el paradigma transdisciplinar pueda ponerse en marcha eficazmente, es necesaria mayor formación y capacitación, tanto de sexualidad como del paradigma transdisciplinar en educación.

Aunque el constructo analítico “transdisciplina” fue codificado en diversas ocasiones y generó diversas concurrencias en la etnografía de docentes, como mencionamos anteriormente lo transdisciplinar implica un viraje paradigmático en la forma de concebir al conocimiento y a la construcción del mismo y, por consiguiente, implica también un cambio en la propuesta educativa para las y los docentes. Este cambio es percibido como necesario por parte de ellas y ellos, participantes que ubicaron a la transdisciplina como un paradigma complejo y superador de los marcos conceptuales actuales y vigentes en el contexto educativo, aunque no todos los y las profesores conocían al respecto.

Las y los docentes relacionan la transdisciplina con su propia posibilidad de empoderarse, asociándola al sentimiento de ser y sentirse capaces de generar espacios nuevos donde el conocimiento se construya a partir de discusiones y consensos en lugar de imposiciones dogmáticas. Existe la creencia compartida por el grupo de que lo transdisciplinar implica un cambio paradigmático que debe impactar no solo en ESI sino en todas las asignaturas y en la visión general de la escuela, y que el impacto que generará será positivo.

Como ya hemos referenciado, lo transdisciplinar aparece para las y los docentes como una propuesta que actualmente se encuentra en revisión dentro de los espacios educativos. Una preocupación respecto a la transdisciplina que aparece vigente en la etnografía de docentes es la necesidad de que, para que este cambio pueda ser posible y viable, se escuchen y se dé lugar a sus voces y sus propias propuestas referidas a lo transdisciplinar. También reconocen que este espacio de escucha y de validación de las ideas, pensamientos y sentimientos de las y los docentes no es suficiente, sino que debe ser acompañado de decisiones políticas que promulguen legislaciones que acerquen capacitaciones y se dispongan de los recursos necesarios para lograr realmente implementar la transdisciplina.

En resumen, observamos cómo para las y los docentes la transdisciplina se enuncia como una nueva propuesta que requiere un cambio de posición que favorecería la reflexión crítica y permitiría la construcción de conocimientos con la participación abierta de todas y todos los/as interesados/as. Es parte de esta propuesta de cambio la necesidad de mayor formación y capacitación para posibilitar lo transdisciplinar y el rol activo, presente y participante de los y las adolescentes y las y los docentes en una educación sexual que sea auténticamente integral.

En relación a la autoestima, los y las adolescentes de la muestra desde un punto de vista cuantitativo estaban conforme a la media, no significativamente alto. En este sentido, reflexionamos que la importancia de la ESI como espacio de deliberación acerca de: la propia identidad, la corporalidad, el ser hombre, mujer o trans y la relación con otros hombres, mujeres u otras formas de identificarse no binarias contribuiría significativamente a generar adolescentes con una mirada más positiva acerca de sí mismos/as, en tanto valoración de las diversidades, el respeto a los derechos y la valoración de afectividad.

Estos datos se ven reiterados en la etnografía virtual de adolescentes, en donde encontramos muy escasas apariciones del constructo analítico “autoestima”, confirmando así lo encontrado en los datos cuantitativos. Las codificaciones de este constructo analítico fueron 11 en total, representando menos del 1% de codificaciones totales, tratándose algunas de estas menciones de intervenciones del investigador para propiciar el intercambio y el diálogo. Observamos que la autoestima no encontraba gran vinculación con otros constructos, por lo que pensamos que, si bien la autoestima aparecía cuantitativamente como “adecuada” en lo estadístico, al profundizar y complejizar la mirada, ofreciendo un espacio de intercambio y de aplicación directa de la misma, observamos que esa autoestima no era puesta en práctica ni tampoco visibilizada en sus participaciones.

En el apartado género mencionamos una diferencia significativa entre los puntajes de autoestima de las y los participantes. Encontramos que existe una diferencia significativa en la media estadística obtenida por adolescentes de género masculino y adolescentes de género femenino, obteniendo los varones una media superior a las mujeres y teniendo por lo tanto mayor autoestima. Al analizar críticamente esta información, argumentamos que una influencia en estos puntajes es producto de los estereotipos de belleza que son más exigentes para las mujeres que para los varones

y que, considerando que la adolescencia es el inicio de la atracción e interés romántico, el aspecto personal adecuado a los ideales culturales cobra relevancia y por tanto es un factor importante en la autovaloración de los/las sujetos. Por otro lado, las mujeres han sido puestas en un lugar de menor protagonismo y han heredado mayores obligaciones en la sociedad cisheteropatriarcal. Han quedado relegadas socioculturalmente por un gran abanico de expectativas que deben cumplir que van desde la exigencia de ser sexualmente atractivas, estereotipo muy bien definido y poco realista de lo que es esperable físicamente de ellas, hasta lo que actitudinalmente se espera de ellas, respecto a cómo deben comportarse para “ser mujeres” (ser dóciles, pasivas, sumisas, emocionales, etc.).

Estas ataduras socioculturales frente a las cuales el movimiento de mujeres y los feminismos se encuentran luchando se hacen presentes aún hoy en los puntajes de autoestima de las jóvenes. Por el contrario, ellas son quienes tienen mayor actitud favorable respecto a la salud reproductiva, puntaje en el que se percibe el empuje subjetivo de las adolescentes y es producto del protagonismo cada vez mayor de los movimientos y colectivos feministas que contribuyen al empoderamiento de las mismas.

En otras palabras, si bien las mujeres adolescentes todavía perciben consecuencias negativas en sus autoestimas, que son obra del patriarcado y de las imposiciones de valores, de ideas, de creencias e ideales que influyen negativamente en sus cuerpos, en sus decisiones y conductas y en las valoraciones que tienen de sí mismas, ellas mismas son las que, como portadoras de voz de las luchas feministas muestran a través de sus actitudes la importancia de decidir sobre sus propios cuerpos, de defenderse frente a la vulneración de derechos, de poder ejercer y guiar su propio desarrollo, tanto presente como futuro, tomando así las riendas de sus propias vidas, que les fueron arrebatadas durante siglos y ahora ellas están recuperando.

En el análisis cuantitativo de los datos docentes, los puntajes de autoestima obtenidos por las y los docentes nos mostraron que en general los y las docentes tienen una autoestima dentro de la media, siendo un grupo reducido el que está por encima, mientras que nos pareció interesante observar que el inferior a la media es Muy bajo.

Al revisar el análisis cualitativo, observamos que nuevamente el constructo analítico “autoestima” fue referenciado de forma muy escasa, representando menos del 1%

de codificaciones totales. Sin embargo, al contrario de lo ocurrido en la etnografía de adolescentes, este constructo que apareció un total de 10 veces, se relaciona con mayor cantidad de constructos analíticos.

En las participaciones de docentes observamos deseos de cambio y autoafirmación por parte de las/los mismas/os, en donde mencionan que lucharán hasta que esos aspectos de la sociedad que quieren cambiar, se hagan efectivos. En otras palabras, las y los docentes que participaron de esta manera consideraban que su lucha y movimiento para una implementación real y efectiva de la ESI podría ser parte necesaria para desencadenar el cambio buscado.

En general, las apariciones de autoestima se relacionaron a la crítica al sistema cisheteropatriarcal, concurrencia generada a través de distintas participaciones en donde los y las docentes mencionan la idea de un cambio necesario e, implícitamente, aparece el sentimiento de entenderse capaces de concretarlo.

Sin embargo, no es la única correlación de la autoestima en la etnografía virtual, apareciendo por ejemplo concurrencias entre este constructo analítico y posiciones que defendían al apoyo al sistema cisheteropatriarcal. Si bien esta relación fue muy poco frecuente, respondió a la seguridad con la que algunas/os docentes afirmaban la inexistencia del patriarcado y por tanto una autoafirmación negadora de dicho modelo sociocultural.

En cuanto a la Satisfacción vital en adolescentes los datos cuantitativos, muestran que es baja o medio baja, cuestión que relacionamos con lo aparecido respecto a la autoestima en el mismo análisis, pero también con la proyección futura de realización que perciben en el contexto en el que viven.

Estos datos se complementan con lo analizado en la etnografía virtual de adolescentes, en donde encontramos sólo 5 codificaciones del constructo analítico “satisfacción vital”, representando nuevamente menos del 1% de codificaciones totales.

Al analizar sus concurrencias con otros constructos analíticos, encontramos, al igual que lo ocurrido con el constructo analítico “autoestima”, que estas concurrencias fueron muy aisladas. Apareció la idea de que ayudar a otras personas contribuye a sentirse bien con uno mismo y la noción de que la realización personal se vincula

directamente con la conformación de vínculos de pareja estables, así como también con la relación con otras personas con las cuales compartir experiencias positivas. Esto puede explicarse dada la importancia del ámbito social propia de la etapa vital que están transitando, cuestión que se refleja a la hora de preguntarles las temáticas relacionadas a la sexualidad que más interesan, en donde las relaciones de pareja y las relaciones afectivas ocupan un lugar, pero por debajo de ITS y anticoncepción.

Otra concurrencia significativa pero aislada fue la existente entre la satisfacción vital y la diversidad, relación que apareció a partir de una participación única de un/a adolescente que afirmaba que la idea de que la conformación de una familia homoparental o diversa puede posibilitar amor, respeto y educación (satisfacción vital de sus miembros) de igual manera que la familia nuclear tradicional.

No encontramos más apariciones de la satisfacción vital, por lo que podemos afirmar que los datos cualitativos respaldan y confirman, de alguna manera, los datos cuantitativos.

El análisis cuantitativo de docentes arrojó resultados que tendieron a confirmar que la satisfacción vital de los y las mismos/as está equilibrada entre el bajo y el medio bajo respecto a los valores medio alto y alto, por lo que afirmamos que no habría una diferencia significativa entre aquellos/as participantes que tienen una satisfacción vital positiva y aquellos/as que tienen una satisfacción vital más negativa.

Dentro del análisis de la etnografía virtual de docentes, sólo encontramos 3 codificaciones del constructo analítico “satisfacción vital”, que representan menos del 1% de codificaciones totales.

Si bien se trató de muy pocas intervenciones, encontramos algunas concurrencias interesantes. Por ejemplo, la existente entre satisfacción vital y apoyo del empoderamiento de las mujeres y los feminismos, que apareció tras una intervención en donde un/a integrante plantea la necesidad de la igualdad de oportunidades y el acceso a las actividades laborales que durante mucho tiempo fueron ocupadas exclusivamente por hombres. Observamos por otro lado, una concurrencia única entre satisfacción vital y las posiciones a favor de la legalización de la IVE, encontrada en una participación que expresa la importancia de que las mujeres tengan la oportunidad de hacer una elección sobre sus cuerpos y sus vidas, que realmente les permita orientarse conforme a sus proyectos y necesidades reales y

no como imposición externa. Esta participación buscó cuestionar aspectos de la sociedad y de la cultura que suelen ser naturalizados, por lo que genera otra concurrencia en esa dirección con el constructo analítico “visibilizar”.

No observamos más concurrencias de este constructo analítico y la aparición restante del mismo pertenece a una intervención del investigador, por lo que podemos afirmar que si bien la satisfacción vital de los y las docentes se encontraba “equilibrada”, al proponer un espacio de intercambio y diálogo, la satisfacción vital de los y las mismos/as no es fácilmente visible, o al menos no es un tema que aparezca con frecuencia al menos vinculado a sexualidad y educación sexual.

4.2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Aun tratándose de una tesis doctoral, este trabajo resulta insuficiente en términos de que la temática de la ESI, implica revisiones que deben darse a nivel de los contenidos, las prácticas, los recursos didácticos y fundamentalmente a nivel de lo que implica el cambio paradigmático transdisciplinar. Queda mucho por investigar y profundizar y hay muchas líneas que deben abrirse. En cada uno de los ejes mencionados.

Hay que pensar que los movimientos feministas vienen generando cambios y cuestionamientos en la misma estructuración de la educación formal y en los estereotipos de género que se insiste en seguir reproduciendo al interior de las instituciones. El cómo impacte y contribuya la ESI en esos cambios es todo un ámbito de desarrollo en el que debemos seguir cuestionando, dialogando y transformando.

También es importante pensar y generar espacios acerca de las formas en que los/as adolescentes se vinculan y cómo ellos/as están vivenciando sus propias corporalidades, cómo están impactando en ellos/as los mensajes acerca de los ideales sociales de corporalidades y los estereotipos de belleza que permanentemente se les imponen. Cómo influye en su autoestima y cuál es el rol de la ESI en este trabajo de ruptura crítica de esos mensajes. También hay que asumir en el impacto que genera, en la educación no formal de la sexualidad, las TICs, y cómo poder aunar y direccionar de una manera conjunta estos valiosísimos recursos educativos con lo que viene proponiéndose y debe continuar proponiéndose que es la ESI.

Otro eje interesante a profundizar e investigar es la relación entre la educación formal e informal brindada desde la familia y cómo desarrollar estrategias de trabajo conjunto entre familia y escuela en esta temática. En esta misma línea de pensamiento, nos resulta relevante investigar sobre estrategias articulables entre la escuela y la educación formal y no formal brindada por la iglesia, ya que estos espacios tienen mucha relevancia y no pueden ser excluidos a la hora de seguir construyendo acuerdos respecto a valores vinculados a la sexualidad.

En el marco de esta tesis ha sido posible abrir y sostener espacios de debate, conversación, cuestionamientos y reflexiones críticas. Ha sido posible presentar sistemáticamente resultados con los que no contábamos acerca de la educación sexual integral implementada concretamente en Argentina y Mendoza y cómo esto nos ha permitido poder pensarla a niveles de lo que conforma las identidades de los y las sujetos/as, su autoestima, proyectos de vida; insistiendo argumentativamente en una perspectiva transdisciplinar que nos abre a concebir el conocimiento como una construcción humana, participativa, consensuada, donde los saberes no son posesión del/de la docente, sino que circulan entre todas y todos los/as que participan, aunque se encuentren en diferentes funciones o roles dentro de la comunidad educativa.

Las otras líneas de investigación importantes que abre esta tesis tienen que ver con el uso de la etnografía virtual como herramienta para la investigación en ciencias sociales y particularmente en la temática de educación sexual integral por constituir un elemento cercano a los y las jóvenes y docentes, algo cotidiano que es parte de sus experiencias diarias, y por tanto resulta facilitador de sus expresiones más espontáneas y naturales, menos encorsetadas y limitadas a lo socialmente esperado. Resulta importante el poder pensar lo etnográfico no sólo en cuanto al contenido discursivo, sino en lo relacional (dimensión interaccional), cuyas categorías aún hoy, vistas por nosotros/as, son insuficientes ya que pueden pensarse muchas otras.

Respecto a los análisis posibles del contenido multimedial exclusivamente y de manera exhaustiva abren posibilidades para acercarnos a conocer de manera más profunda las subjetividades y condicionamientos socioculturales que están puestos en juego en este espacio etnográfico virtual que se propone. Y que además presenta la ventaja de la asincronicidad para su toma y rompe con las distancias geográficas por el uso de lo virtual, posibilitando poblaciones distintas y culturalmente diversas.

El hecho de que este instrumento de recolección de información esté estructurado, a pesar de tratarse de una herramienta cualitativa, abre la posibilidad de replicarse en distintos contextos y poder hacer comparaciones para poder definir y determinar particularidades e idiosincrasias culturales en relación a la sexualidad; a las modalidades didácticas, modos de relación y formas de brindar formación y a los contenidos de la educación sexual en diferentes comunidades y culturas.

4.3. DIMENSIÓN PEDAGÓGICO-POLÍTICA Y META-ANÁLISIS: TRANSDISCIPLINA

En el presente apartado, nos pareció importante comentar cómo en el propio proceso de investigación que implica este proyecto pudimos observar la dimensión didáctico-política que implica la ESI.

En los análisis cuantitativos, en las lecturas iniciales de la etnografía virtual, en la construcción de categorías y el análisis posterior de las mismas, las ideas fueron nutriéndose de distintas miradas disciplinares, ya que concurren psicólogos con distintas perspectivas teóricas dentro de la psicología (colegas y amigos con los cuales trabajamos, pensamos y construimos mucho de lo que se ha vertido en esta tesis), directoras con una formación filosófica y formación desde las ciencias de la educación que fueron enriqueciendo y complementando los niveles de análisis y las conceptualizaciones e ideas que fueron apareciendo.

Probablemente aparece la necesidad de otras disciplinas, otras voces que sigan aportando a esta construcción de conocimiento: la sociología, la antropología, la informática para entender y profundizar en el campo de lo virtual, la lingüística, la semiótica, la semiología para comprender los nuevos recursos digitales, y cómo estas nuevas modalidades comunicacionales influyen tanto en la autopercepción, en la autoestima, en las sexualidades, como en la comunicación y la expresión de las mismas, y los proyectos vitales y el grado de satisfacción que están generando en nuestros/as adolescentes.

Partimos de entender que también el control de la sexualidad es cultural y socialmente relevante, y por tanto no podemos dejar de lado que corre del lugar

de saber, correrse de imponer al otro “mi mirada”, implica una ruptura con los viejos esquemas y sistemas de relación.

El modelo que impone el sistema cisheteropatriarcal y las relaciones de poder que se derivan de la misma, aún en la esfera de la construcción del conocimiento, de las sexualidades y por tanto de la educación sexual, debe ser deconstruido. Esta tesis pretende contribuir a ello; tanto en sus formulaciones como en la modalidad particular en la que ha sido concebida y desarrollada al plantear un modo colaborativo de construir conocimiento.

APARATO ERUDITO

Consentimiento Informado

La presente investigación constituye la tesis final de mi Doctorado en Educación, **“Educación Sexual Integral, satisfacción vital y autoestima de adolescentes, jóvenes y docentes de Instituciones Secundarias de Mendoza desde una perspectiva transdisciplinar”** la misma tiene como objetivo conocer los saberes y percepciones sobre sexualidad y educación sexual, que has adquirido durante tu formación, si estás dispuesto a participar se te pedirá que completes 3 escalas relacionadas a la temática y una pequeña encuesta donde se solicitará datos de escolarización y convivencia familiar. Además, se te invitará a ser parte de un grupo de WhatsApp para opinar e intercambiar impresiones acerca de estímulos vinculados a la temática (videos, imágenes, etc. extraídos de youtube) con el resto de los integrantes de dicho grupo, que incluirá miembros de otros establecimientos educativos.

La participación en esta investigación es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Tus respuestas a las escalas y las encuestas serán anónimas y los datos obtenidos no serán manejados por ninguna persona ajena a la investigación.

Si tienes alguna duda sobre este proyecto, puedes hacer preguntas en cualquier momento durante tu participación en él. Igualmente, puedes retirarte del proyecto en cualquier momento sin que eso te perjudique en ninguna forma.

Si accedes a participar por favor completa las escalas que se encuentran a continuación.

Firma

Aclaración

D.N.I. N°

N° de WhatsApp

Encuesta para alumnos

Marca con una cruz en los casilleros cuando corresponda y completa los espacios _____ de ser necesario.

EDAD: _____ GÉNERO: _____

ESTADO CIVIL: _____

1. **ESCOLARIDAD.** ¿Qué año cursas actualmente?: _____
2. ¿Estás en pareja actualmente?
 Sí ¿Hace cuánto tiempo? _____
 No
3. ¿Has tenido alguna pareja anterior?
 Sí
 No
4. ¿Cuánto tiempo ha durado tu relación más larga? _____
5. ¿Convivías o conviviste con alguna de tus parejas?
 Sí ¿Cuánto tiempo? _____
 No
6. ¿Tienes hijos/as?
 Niñas. ¿Cuántas? _____
 Niños. ¿Cuántos? _____
 No tengo hijos/as
7. ¿Convives con tus hijos?
 Sí No
8. Tienes creencias religiosas: Sí No
¿Cuáles? _____

SALUD Y SEXUALIDAD.

9. ¿Cómo describirías el estado de tu salud actualmente?
 Bueno Regular Malo
10. ¿Estás satisfecho/a con tu sexualidad?
 Bastante Regular Poco
11. En términos de actividad sexual:
 - a. practico sexo
 con hombres Exclusivamente predominantemente por igual
 con mujeres Exclusivamente predominantemente por igual
 con personas trans Exclusivamente predominantemente por igual
 - b. no he tenido relaciones sexuales

12. En términos de tus fantasías sexuales:

a. imagino tener sexo

- | | | | |
|---|---|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> con hombres | <input type="checkbox"/> Exclusivamente | <input type="checkbox"/> predominantemente | <input type="checkbox"/> por igual |
| <input type="checkbox"/> con mujeres | <input type="checkbox"/> Exclusivamente | <input type="checkbox"/> predominantemente | <input type="checkbox"/> por igual |
| <input type="checkbox"/> con personas trans | <input type="checkbox"/> Exclusivamente | <input type="checkbox"/> predominantemente | <input type="checkbox"/> por igual |

b. no me imagino teniendo relaciones sexuales

13. ¿Conoces si los Centros de Salud u Hospitales en tu zona brindan orientación en sexualidad y reproducción?

Sí No

14. ¿Has requerido algún tipo de orientación o tratamiento vinculado a la sexualidad en Espacios de Salud (¿Centro de Salud, Hospitales, etc.)?

Sí No

15. ¿Con quiénes puedes hablar abiertamente de sexualidad? (puedes marcar varias):

Padre Madre Hermanos/as Amigos/as Pareja
Profesores Profesionales de la salud Nadie

Otras personas o fuentes. ¿Cuáles? _____

16. ¿De dónde recibes información sobre sexualidad? (puedes marcar varias):

Padre Madre Hermanos/as Amigos/as Pareja
Profesores Profesionales de la salud Nadie

Libros Revistas Pornografía Internet

Otras personas o fuentes. ¿Cuáles? _____

17. ¿En dónde encuentras información más útil sobre sexualidad? (puedes marcar varias):

Padre Madre Hermanos/as Amigos/as Pareja

Profesores Profesionales de la salud Nadie

Libros Revistas Pornografía Internet

Otras personas o Fuentes. ¿Cuáles? _____

18. ¿Qué dificultades has tenido para acceder a información sobre sexualidad?

Falta de información sobre el tema Prejuicios personales (es pecado, malo, etc)

Excesiva información contradictoria Fuentes poco confiables

Información sesgada o censurada.

Otros: ¿Cuáles?: _____

19. ¿Crees necesario tener una mayor información respecto a la sexualidad?

Sí No

¿Por qué?: _____

20. ¿De quién o quiénes te gustaría recibir información sobre sexualidad?

Padre Madre Hermanos/as Amigos/as Pareja

Profesores Profesionales de la salud Especialistas (sexólogos/as)

Otras personas: ¿Cuáles? _____.

21. ¿Sobre qué temas te gustaría saber más en relación con la sexualidad? (puedes marcar varios):

Relaciones afectivas Prácticas sexuales Prevención de enfermedades

Anticoncepción Diversidad sexual

Otros temas de tu interés _____

22. ¿Has recibido alguna información sobre educación sexual en tu colegio?

Sí No

23. Cuantas horas aproximadamente en los últimos cuatro años: _____

En talleres específicos de sexualidad

En una materia particular ¿Cuál? _____

En diversas materias ¿Cuales? _____

24. ¿Consideras que la educación sexual integral se ha desarrollado adecuadamente en tu colegio?

Sí No

¿Por qué?: _____

25. ¿Consideras que cualquier docente se encuentra preparado para brindar temas de educación sexual vinculados a su materia?

Sí No

¿Por qué?: _____

26. ¿Desde qué edad consideras que es necesario brindar educación sexual integral? _____

¿Por qué?: _____

Encuesta para Docentes

Marca con una cruz en los casilleros cuando corresponda y completa los espacios _____ de ser necesario.

EDAD: _____ GÉNERO: _____

ESTADO CIVIL: _____ NUMERO DE WHATSAPP _____

INFORMACIÓN LABORAL

Título docente o supletorio: _____

Materias o actividad que realiza en la escuela: _____

1. ¿Estás en pareja actualmente?
 Sí ¿Hace cuánto tiempo? _____
 No
2. ¿Has tenido alguna pareja anterior?
 Sí
 No
3. ¿Cuánto tiempo ha durado tu relación más larga? _____
4. ¿Convivías o conviviste con alguna de tus parejas?
 Sí ¿Cuánto tiempo? _____
 No
5. ¿Tienes hijos/as?
 Niñas. ¿Cuántas? _____
 Niños. ¿Cuántos? _____
 No tengo hijos/as
6. ¿Convives con tus hijos?
 Sí No
7. Tienes creencias religiosas: Sí No
¿Cuáles? _____

SALUD Y SEXUALIDAD.

8. ¿Cómo describirías el estado de tu salud actualmente?
 Bueno Regular Malo
9. ¿Estás satisfecho/a con tu sexualidad?
 Bastante Regular Poco
10. En términos de actividad sexual:
a. practico sexo
 con hombres Exclusivamente predominantemente por igual

- con mujeres Exclusivamente predominantemente por igual
 con personas trans Exclusivamente predominantemente por igual

b. no he tenido relaciones sexuales

11. En términos de tus fantasías sexuales:

a. imagino tener sexo

- con hombres Exclusivamente predominantemente por igual
 con mujeres Exclusivamente predominantemente por igual
 con personas trans Exclusivamente predominantemente por igual

b. no me imagino teniendo relaciones sexuales

12. ¿Conoces si los Centros de Salud u Hospitales en tu zona brindan orientación en sexualidad y reproducción?

Sí No

13. ¿Has requerido algún tipo de orientación o tratamiento vinculado a la sexualidad en Espacios de Salud (¿Centro de Salud, Hospitales, etc.?)

Sí No

14. ¿Con quiénes puedes hablar abiertamente de sexualidad? (puedes marcar varias):

Padre Madre Hermanos/as Amigos/as Pareja
Colegas Profesionales de la salud Nadie

Otras personas. ¿Cuales? _____

15. ¿De dónde recibes información sobre sexualidad? (puedes marcar varias):

Padre Madre Hermanos/as Amigos/as Pareja
Colegas Profesionales de la salud Nadie
Libros Revistas Pornografía Internet Capacitaciones

Otras personas o fuentes. ¿Cuáles? _____

16. ¿En dónde encuentras información más útil sobre sexualidad? (puedes marcar varias):

Padre Madre Hermanos/as Amigos/as Pareja
Colegas Profesionales de la salud Nadie
Libros Revistas Pornografía Internet Capacitaciones

Otras personas o Fuentes. ¿Cuáles? _____

17. ¿Qué dificultades has tenido para acceder a información sobre sexualidad?

Falta de información sobre el tema Prejuicios personales (es pecado, malo, etc)

Excesiva información contradictoria Fuentes poco confiables

Información sesgada o censurada.

Otros: ¿Cuáles?: _____

18. ¿Crees necesario tener una mayor información respecto a la sexualidad?

Sí No

¿Por qué?: _____

19. ¿Dónde deberías formarte en sexualidad?

En la formación docente Cursos particulares Capacitación continua en el trabajo

Formación de postgrado

Otros: ¿Cuáles?: _____

20. ¿Quién consideras que debería brindarla?:

Profesores de formación de grado Profesionales de la salud Especialistas (sexólogos/as)

Otras personas: ¿Cuáles?: _____

21. ¿Has realizado alguna capacitación específica sobre sexualidad?

Sí ¿Dónde?: _____ ¿Cuánto tiempo te requirió?: _____

No

22. ¿Sobre qué temas te gustaría saber más en relación con la sexualidad? (puedes marcar varios):

Relaciones afectivas Prácticas sexuales Prevención de enfermedades

Anticoncepción Diversidad sexual ESI

Otros temas de tu interés _____

23. ¿Consideras que la educación sexual integral se ha desarrollado adecuadamente en tu colegio?

Sí No

¿Por qué?: _____

24. ¿Has brindado información sobre sexualidad en tu colegio?

Sí ¿En cuál/es curso/s? _____

¿En cuál/es materia/s? _____

No

25. ¿Consideras que cualquier docente se encuentra preparado para brindar temas de educación sexual vinculados a su materia?

Sí No

¿Por qué?: _____

26. ¿Desde qué edad consideras que es necesario brindar educación sexual integral? _____

¿Por qué?: _____

Encuesta SSR

Por favor, sigue las siguientes instrucciones para responder la encuesta:

- 1) No escribas tu nombre en ninguna parte del cuestionario.**
- 2) Recuerda que esto no es un examen por lo que no existen respuestas malas ni buenas.**
- 3) Por favor no dejes ninguna pregunta sin contestar.**
- 4) Responde las cuestiones de manera individual. Por favor no consultes con nadie, nos interesa tu propia opinión.**
- 5) Si tienes alguna duda por favor, resuélvela con las personas que están a cargo de la entrega y recolección de los cuestionarios**

Al lado de cada frase, marca el número en el círculo correspondiente de la escala que mejor expresa tu opinión sobre esa frase.

Para cada una de las siguientes afirmaciones, indica si son ciertas, falsas o no sabe:

1 = cierto; 2 = falso; 8 = no sabe;

	1	2	8
1. La sexualidad se refiere exclusivamente a la relación sexual genital.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. La sexualidad se refiere básicamente a lo biológico o anatómico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Los hombres que tienen un pene más grande hacen gozar sexualmente más a sus parejas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. La salud sexual incluye comprender las consecuencias de las acciones que se tomen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. La salud sexual incluye distinguir entre los deseos personales y los de las otras personas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. La salud sexual incluye la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. En una relación sexual es importante saber qué le gusta a la pareja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. La relación sexual es mejor cuando se toma alcohol.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. La relación sexual es mejor cuando se consumen drogas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. La abstinencia es el único método anticonceptivo 100% efectivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Las píldoras anticonceptivas causan cáncer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. La ducha vaginal previene el embarazo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Las píldoras anticonceptivas son un método efectivo para prevenir embarazos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Hay días en que una mujer tiene más posibilidades de quedar embarazada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Después de los 40 años los hombres deben hacerse un examen de próstata anual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Tengo acceso a información sobre métodos anticonceptivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Tengo acceso a información sobre planificación familiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Tengo acceso a métodos anticonceptivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Para cada una de las siguientes afirmaciones, indica si estás o no de acuerdo, teniendo en cuenta las siguientes opciones de respuesta:

- 1 totalmente de acuerdo;
- 2 de acuerdo;
- 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo;
- 4 en desacuerdo;
- 5 totalmente en desacuerdo.

	1	2	3	4	5
19. Las relaciones sexuales prematrimoniales son perjudiciales para las mujeres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Las relaciones sexuales prematrimoniales son perjudiciales para los hombres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. La masturbación causa acné.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. La mujer vale más cuando es virgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. El hombre vale más cuando es virgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. El hombre necesita las relaciones sexuales más que la mujer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Siento temor de tener sexo porque pueden resultar en un embarazo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Siento temor de tener sexo porque puedo adquirir una infección de transmisión sexual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Siento temor de las relaciones sexuales porque puedo infectarme con el VIH/SIDA.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Me da vergüenza hablar sobre sexo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. La masturbación la practican exclusivamente los hombres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Las mujeres que no se preocupan de su aspecto son "lesbianas".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Los hombres que se preocupan por su apariencia física son "gays".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. El acto sexual siempre debe culminar con la penetración	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Preferiría que mi pareja sea más experimentada que yo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. No voy a tener relaciones sexuales hasta que me case	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Masturbarse es pecado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Me siento presionado/a directa o indirectamente por mis amistades para tener relaciones sexuales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 2 3 4 5

37. La vasectomía deja al hombre con menos deseo sexual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Cuando una mujer está menstruando no se deben tener relaciones sexuales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Tengo derecho a decidir en qué momento deseo tener hijos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. La mujer es quien debe tomar medidas para no quedar embarazada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Puedo acudir a los centros de salud sexual y reproductiva sin temor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Todas las personas infectadas con el VIH deberían estar apartadas en algún lugar especial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Es mejor no tener ninguna clase de contacto con una persona infectada con el VIH	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Me resultaría fácil hacer amistad con una persona infectada con el VIH	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. La gente que se infectó con el VIH es porque se lo merece	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. El SIDA es una enfermedad de mujeres que ejercen la prostitución	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Podría abrazar a una persona que tiene el VIH/SIDA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Solo los y las trabajadores/as del sexo pueden transmitir una infección de transmisión sexual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Cuando se tiene pareja estable puede dejarse el uso del condón	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Pienso que cuando una persona le pide a la otra que use el condón es porque no hay confianza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Cuando se usa el condón no se siente nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Si hay amor de por medio no es necesario usar el condón	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Si se conoce bien a la persona no es necesario usar el condón	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. La mujer que solicita que se use el condón en una relación sexual con ella significa que esta muy experimentada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Es un insulto para el hombre que una mujer le pida usar el condón	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Me gustan más las relaciones sexuales cuando no uso el condón	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Para cada una de las siguientes afirmaciones, indica con qué frecuencia haces estas cosas, teniendo en cuenta las siguientes opciones de respuesta:

- 1 siempre;**
- 2 casi siempre;**
- 3 a veces;**
- 4 casi nunca;**
- 5 nunca.**

	1	2	3	4	5
57. Me masturbo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Practico el sexo oral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Me informo sobre métodos anticonceptivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Me informo sobre planificación familiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61. Me informo sobre el aparato reproductivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Reviso mis genitales para detectar cambios o anomalías	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. Uso algún método anticonceptivo cuando tengo relaciones sexuales coitales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Hablo del uso de anticonceptivos con la persona con la que voy a tener relaciones sexuales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65. Uso el condón en mis relaciones sexuales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. Tengo relaciones sexuales sin usar el condón	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67. Antes de usar el condón compruebo que el envoltorio no esté roto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68. Me fijo en la fecha de caducidad del condón antes de usarlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Por favor, responde afirmativa o negativamente a las siguientes cuestiones:

	SÍ	NO
69. Soy una persona sexualmente activa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. Usé algún método anticonceptivo en mi última relación sexual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71. En la actualidad tengo una infección de transmisión sexual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72. He tenido alguna infección de transmisión sexual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73. He tenido sexo con personas desconocidas sólo por presión de mis amistades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74. He pagado para tener relaciones sexuales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA (SWLS)
(Diener et al., 1985; Atienza et al., 2000; Pons et al., 2002)

Por favor, indica tu grado de acuerdo con cada frase rodeando con un círculo el número apropiado (sólo uno por afirmación). Por favor, sé sincero con tu respuesta.

		Muy en desacuerdo		Neutro		Muy de acuerdo
1	En la mayoría de los aspectos mi vida es como yo quiero que sea	1	2	3	4	5
2	Las circunstancias de mi vida son muy buenas	1	2	3	4	5
3	Estoy satisfecho con mi vida	1	2	3	4	5
4	Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes	1	2	3	4	5
5	Si pudiera vivir mi vida otra vez no cambiaría casi nada	1	2	3	4	5

Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES)

El cuestionario tiene 10 preguntas. Por favor, contéstelas todas marcando con una "X" la respuesta que piense lo representa mejor.

N°	ITEM	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
1	En general, estoy satisfecho conmigo mismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	A veces pienso que no soy bueno en nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	A veces me siento realmente inútil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ojalá me respetara más a mí mismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

REGLAS PARA EL GRUPO DE ADOLESCENTES

Estimados Alumnos:

Bienvenidos al grupo de WhatsApp que se ha creado con el fin de concretar la “Etnografía Virtual” de la investigación sobre “Educación Sexual Integral, satisfacción vital y autoestima de adolescentes, jóvenes y docentes de Instituciones Secundarias de Mendoza desde una perspectiva transdisciplinar”
El presente grupo de WhatsApp (cuya duración no excederá las 3 semanas) tiene por objetivo conocer sus ideas, opiniones, informaciones y valores sobre distintos temas vinculados a la sexualidad y la educación sexual integral. Para ello se utilizarán imágenes y videos extraídos de Youtube acerca de temáticas relevantes.

No hay respuestas ni opiniones correctas o comentarios mejores o peores. Las imágenes y videos de Youtube estarán como tópicos provocadores de observaciones y discusiones durante unos días hasta que se presente una nueva propuesta.

El presente espacio es anónimo a los fines de la investigación, aunque puede que algunos se conozcan entre sí se les recuerda que no deben dar datos personales o de la institución a la que pertenecen.

SI SE PUEDE

- Expresar libremente las ideas que surjan a partir de los temas presentados.
- Manifestar respetuosamente disconformidad con opiniones realizadas por otro.
- Subir contenido vinculado al tema propuesto (chistes, imágenes, videos)
- Comentar con emoticones, GIF y memes.

NO SE PUEDE

- Agredir, insultar o faltar el respeto a otro miembro del grupo, en cualquier forma
- Subir imágenes, frases o contenido obsceno u ofensivo.
- Comentar con emoticones, GIF y memes que resulten ofensivos.
- Dar datos personales o identificatorios propios o de terceros.

AQUEL QUE INCUMPLA CON LO ESTABLECIDO SERÁ EXPULSADO DEL GRUPO. Se

contará con dos miembros administradores elegidos en cada curso que acompañarán la tareade mantener la libertad de expresión y el respeto dentro del grupo.

Recuerden que el curso con mayor participación (en cantidad y calidad) se le premiará con una comidita a realizarse en la escuela u otro espacio a acordar.

REGLAS PARA EL GRUPO DE DOCENTES

Estimados Colegas, Compañeros y Amigos docentes:

Bienvenidos al grupo de WhatsApp que se ha creado con el fin de concretar la “Etnografía Virtual” de la investigación sobre **“Educación Sexual Integral, satisfacción vital y autoestima de adolescentes, jóvenes y docentes de Instituciones Secundarias de Mendoza desde una perspectiva transdisciplinar”**

El presente grupo de WhatsApp (cuya duración no excederá las 2 semanas) tiene por objetivo conocer sus ideas, opiniones, informaciones, experiencias y valores sobre distintos temas vinculados a la sexualidad y la educación sexual integral. Para ello se utilizarán imágenes y videos extraídos de Youtube (que fueron presentados a los alumnos) acerca de temáticas relevantes.

No hay respuestas ni opiniones correctas o comentarios mejores o peores. Las imágenes y videos de Youtube estarán como tópicos provocadores de observaciones y discusiones durante unos días hasta que se presente una nueva propuesta.

El presente espacio es anónimo a los fines de la investigación, aunque puede que algunos se conozcan entre sí y figure su número de WhatsApp. Se sugiere que no deben dar datos personales o de la institución a la que pertenecen.

SI SE PUEDE

- Expresar libremente las ideas que surjan a partir de los temas presentados.
- Manifiestar respetuosamente disconformidad con opiniones realizadas por otro.
- Subir contenido vinculado al tema propuesto (chistes, imágenes, videos)
- Comentar con emoticones, GIF y memes.

NO SE PUEDE

- Agredir, insultar o faltar el respeto a otro miembro del grupo, en cualquier forma
- Subir imágenes, frases o contenido obsceno u ofensivo.
- Comentar con emoticones, GIF y memes que resulten ofensivos.
- Dar datos personales o identificatorios de terceros.

Entiendo que estamos a una altura del año que hace muy difícil participar en actividades de cualquier índole, pero les pido un esfuerzo extra. Que suban comentarios al menos una vez al día para poder finalizar esta investigación. Desde ya muchas gracias.

ESTÍMULOS AUDIOVISUALES

Debido a la naturaleza audiovisual de los estímulos utilizados para generar los debates en la etnografía virtual por WhatsApp de alumnos y docentes se anexa el siguiente link para poder acceder a conocer los mismos

https://drive.google.com/drive/folders/1htllcplqDbPTd83cjzgZBXKI_V8loCI?usp=sharing

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

- Alcaraz, M. F. (2019) *¡Que sea Ley! La lucha de los feminismo por el aborto legal*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Marea.
- Alonso, G. (1998). La identidad de género en el discurso escolar: reflexiones desde pedagogías críticas y feministas. Ponencia presentada en el III Congreso Chileno de Antropología, Universidad Católica de Temuco, Chile, noviembre de 1998.
- Alonso, G y Morgade, G. (2008). Educación, sexualidades, géneros. Tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En Morgade, G.y Alonso, G. (comp.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la 'normalidad' a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Alvear, L. & Tarragato, S. (2010). Salud Sexual y reproductiva. http://www.msssi.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/equidad/13modulo_12.pdf
- Argentina. Ministerio de Desarrollo Social y Derechos Humanos. Ley Nacional N° 26.061. Ley de Protección Integral de las Niñas, Niños y Adolescentes.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Ley Nacional N° 26.206, Ley de Educación Nacional.
- Arias, P; García, F (2018) *Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en población ecuatoriana adulta*. Revista *Pensamiento Psicológico*, Vol 16, No 2, 2018, pp. 21-29 Universidad Santo Tomás, Chile.
- Atucha, L. M. A. (1991). *Pedagogía de la sexualidad humana: una aproximación ideológica y metodológica*. Bs. As. Argentina, Editorial Galerna.
- Atucha, L. M. A. (2009) *Enseñanza De La Educacion Sexual: Perspectivas Metodológicas*. Argentina, Bs. As., Argentina. Editorial Galerna
- Barrancos, D. (2010). *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Beatrice, N. (2013). Diversidad sexual en la escuela, el discurso docente ante la homosexualidad. [Tesina de Grado. Universidad del Aconcagua, Argentina: Mendoza]
- Beltrán Navarro, A. (2009). Salud sexual, construcción de identidades de género y violencia simbólica en adolescentes. <http://www.psoe.es/saludsexual/news/431911/page/trabajo-investigacion-saludsexual-construccion-identidades-genero-violencia-simbolica-adolescentes.html>
- Boccardi, F. G. (2008). Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de educación sexual integral en la Argentina. *Perspectivas de la Comunicación-ISSN 0718-4867*, 1(2), 48-58.
- Boix, F. (1976). *De la represión a la psicopedagogía sexual*. Barcelona, España: Nova Terra.
- Bonder, G. (2009) *Las mujeres en la construcción de la sociedad del conocimiento* En: Congreso Internacional Sare 2008: "Igualdad en la innovación, innovación para la igualdad" EMAKUNDE/Instituto Vasco de la Mujer Vitoria-Gasteiz.
- Bontorno, C. (2014). Concepciones en educación sexual y grado de satisfacción vital en adolescentes de colegios secundarios de Mendoza. [Tesina de Grado]. Universidad del Aconcagua, Argentina: Mendoza].
- Bouhnik, D., & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education Research*, 13, 217.
- Brecher, E. M. (1969). *The sex researchers*. Boston Company.
- Briccola, M (1997) *Parejas Gays masculinas. Una mirada constructivista acerca de la homosexualidad*. [Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad del Aconcagua. Mendoza. Argentina].
- Briccola, M (2013) *Adolescentes con estrategias de supervivencia en calle. Un análisis de los perfiles de los jóvenes incorporados al "Programa Juntos" y su relación con la permanencia en el mismo*. [Tesis de Maestría en Psicología Social. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina].

- Brown, J. (2014). *Mujeres y ciudadanía en Argentina: debates teóricos y políticos sobre derechos (no) reproductivos y sexuales (1990-2006)*. Buenos Aires, Argentina : Teseo.
- Chavarría, M. P., & Barra, E. (2014). Satisfacción Vital en Adolescentes: Relación con la Autoeficacia y el Apoyo Social Percibido. *Terapia Psicológica*, 32 (1), 41–46.
- Ciriza, A. (2015) Construir genealogías feministas desde el Sur: encrucijadas y tensiones. en MILLCAYAC. Revista digital de Ciencias Sociales. Vol II. N°3. Mendoza: UNCuyo. 83-104.
- Clememt, A. (2007). *Educación sexual en la escuela, perspectivas y reflexiones*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de educación.
- Cole, W. (2015). *Sex in Christianity and psychoanalysis*. Routledge.
- Consejo Superior de Educación Católica (2008). *Aportes Para La Implementacion Del Programa De Educacion Sexual*. <https://consudec.org/wp/wp-content/uploads/2019/04/Aportes-para-la-implementaci%C3%B3n-de-la-ESI-CONSUDEC.pdf>
- Constitución de la Nación Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26.206.: http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf
- Constitución de la Nación Argentina. Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150. http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf 113
- Contreras Moreno, M. (2008). *Imagen interna – externa: las dos caras de la autoestima*. [Tesis de Maestría en Desarrollo Humano. Facultad de Psicología. Universidad Iberoamericana. D. F. México].
- Coombs, P. y Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.
- Coombs, P. (1991). *El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante*. Madrid: Santillana.
- Coombs, P. (2013). The World Educational Crisis: A Systems Analysis. *International Review of Education* (17) 2, 227-229.
- Cruz, E. G. (2018). Etnografía celular: una propuesta emergente de etnografía digital. *Virtualis*, 8(16), 77-98.
- Da Silva, T. (2001) *Las relaciones de género y la pedagogía feminista en Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. España, Barcelona, Octaedro.
- De Laurentis, T. (1996) [1989] La tecnología del género. en *mora* n° 2; Bs As, UBA, noviembre.
- De Severino, L. Puiatti, H. & Lacon, N. (2012). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Buenos aires, Argentina: Comunicarte.
- De Tejada Lagonell, M. (2010). Evaluación de la autoestima en un grupo de escolares de la gran Caracas. *Liberabit*. 1 (16), 95-103.
- Delors, J; Al Mufti, I; Amagi, I; Cameiro, R; Chung, F; Geremek, B; Gorham, W; Komhauser, A; Manley, M; Padrón Quero, M; Savané, A; Singh, K; Stavenhagen, R; Won Suhr, M y Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Santillana Ediciones UNESCO.
- Denegri Coria, M; González Gómez, J. y Sepúlveda Aravena, J. (2010). Estrategias instruccionales para promover en estudiantes universitarios actitudes hacia el reciclaje. *Revista Educere*, 49 (14), 319-331.
- Dennis, L. B. y Hassol, J. (1985). *Psicología Evolutiva*. México: Interamericana.
- Díaz Bordenave, J. (1988). *Participación y sociedad*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Diccionario de la real academia española (2001). <http://www.lemma.rae.es/drae/?val=homosexual>.
- Durkehim, E. (1975) *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.
- Elizalde Hevia, A., (2002). *Desarrollo humano sustentable: sus exigencias éticas, económicas y políticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ellis, H. (1962). On Life and Sex. The New American Library of Wor Freedman, A. M., Kaplan, H. I., & Sadock, B. J. (1975). *Comprehensive textbook of psychiatry*.

- En *Comprehensive textbook of psychiatry* (pp. 1350-1350). Ed Literature. Inc. New York.
- Ellis, H. (2012). *Studies in the Psychology of Sex, Volume 2 Sexual Inversion*. tredition.
- Erevelles, N. (2006). Deconstructing difference: doing disability studies in multicultural contexts. *In the color of Violence, South and Press*. 37 (4), 347-362.
- Erikson, E. (1981). *La adultez*. México D.F.: Fondo de cultura económica.
- Escalante Gómez, E. y Páramo, M. A. (Comp.) (2011). *Aproximación al análisis de datos cualitativos. Aplicación en la práctica investigativa*. Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Escobar Triana, J. (2011). Bioética y exclusión persistente en América Latina y el Caribe: de la sociedad colonial a la sociedad tecnocientífica. *Revista Colombiana de Bioética*, 1(6), 177-185.
- Espinosa, Y (2012). La política sexual radical autónoma, sus debates internos y su crítica a la ideología de la diversidad sexual. En Montes, Patricia (ed.) *Pensando los feminismos en Bolivia*. La Paz: Conexión Fondo de Emancipación.
- Espinosa, Y.; Barroso T, Miñoso, J.M. (2014). Feminismo decolonial: Una ruptura con la visión hegemónica, eurocéntrica, racista y burguesa. Entrevista con Yuderkys Espinosa Miñoso. Ibero-América Social, Revista-red de estudios sociales. Recuperado en <http://latitudeslatinas.com/download/artigos/Feminismo-decolonial-Una-ruptura-con-la-vision-hegemonica-eurocentrica-racista-y-burguesa.-Entrevista-con-Yuderkys-Espinosa-Minoso.pdf>
- Etcheverry, J. E. (1999). *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Faur, E. (2007). La educación en sexualidad. Derecho de niños, niñas y adolescentes, desafío para docentes. *El monitor de la educación*, 11.
- Faur, E. (2018). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la educación sexual integral. *Revista Mora* (25) <http://novedades.filo.uba.ar/novedades/revista-mora-n%C2%BA-25-miradas-sobre-educaci%C3%B3n-sexual-integral-esi>
- Feldman, R. (2007). *Desarrollo Psicológico. A través de la vida. Cuarta Edición*. México: Pearson Educación.
- Fernández, C. S. (2014). La vida privada en la sociedad digital. La exposición pública de los jóvenes en internet. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (61), 1-32.
- Fernández Enguita, M. (2007). Redes para la innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*. 37 (4), 6-33.
- Fernández Mayo, M. (2006) Historia actual de la Argentina a través de la oralidad. *Crisis y estrategias*. 1 (1), 1-17.
- Flores, V. (2013) *Interrucciones. ensayos de poética activista. escritura, política, pedagogía*. Argentina. Neuquén: La Mondonga Dark.
- Flores, V. (2015). ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía. Escritos heréticos. Disponible en <http://escritosheticos.blogspot.com/2015/05/esi-esa-sexualidad-ingobernable-el-reto.html>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) (02 de Septiembre de 2011). Seminario Regional sobre Educación Sexual Integral: derechos, logros y desafíos en Argentina. *América Latina y el Caribe*. http://www.unfpa.org.ar/sitio/index.php?option=com_content&view=article&id=130:qla-educacion-sexual-es-ley-y-es-un-derecho&catid=36:noticias&Itemid=56
- Ford, C. S., & Beach, F. A. (1951). *Patterns of sexual behavior*. Routledge.
- Ford, J. C., Kelly, G., López, J. L., Benito, J. A., & Ravina, J. J. (1962). *Problemas de teología moral contemporánea*. Estados Unidos. Sal Terrae.
- Fortaleza, D. y Rosselló, M. (2002). *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca: Editorial de la Universidad De Les Illes Balears.
- Freedman, A. M., Kaplan, H. I., & Sadock, B. J. (1975). *Comprehensive textbook of psychiatry*. In *Comprehensive textbook of psychiatry* (pp. 1350-1350).

- Freire, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo, Uruguay: Siglo XX.
- Freud, S. (1973). *Obras completas*. Argentina. Editorial Biblioteca Nueva.
- Frigerio, G. (1994). Para pensar acerca de las instituciones educativas. *Revista Ensayos y Experiencias*, (1), 5-7.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas cara y ceca: elementos para su comprensión*. Argentina. Troquel.
- Galiana, L, Gutiérrez, M , Patricia Sancho, P , Amparo Oliver, A, Tomás, J.M. (2015) *Propiedades psicométricas de la versión española de la Escala Temporal de Satisfacción con la Vida (Temporal Satisfaction With Life Scale, TSLS): Un estudio en mayores que acuden a programas universitarios*. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* 2015, Vol. 5, Nº 3 (Págs. 335-344) Universitat de Valencia (España); Universidad de Zaragoza (España)
- Galindo Núñez, A. C. (2019). Derechos digitales: una aproximación a las prácticas discursivas en internet desde la etnografía virtual. *PAAKAT: revista de tecnología y sociedad*, 9(16), 5-18.
- Gallardo Linares, F. J., & Escolano López, V. M. (2009). *Informe diversidad afectivo-sexual en la formación de docentes. Evaluación de contenidos LGTB en la Facultad de CCEE de Málaga*. Málaga: Cedma.
- Gamba, Susana y Diz, Tania (2009). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- García, A. (2014). Educación sexual integral para la Modalidad de Jóvenes y Adultos: aportes para el trabajo con la revista ESI para charlar en familia. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002224>. Pdf (consulta: 25-05-2019).
- Gilverti, E. (1993). *Sexualidades de padres e hijos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Jimeno, S. y Pérez Gómez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza. Décima Edición*. Buenos Aires: Morata Ediciones.
- Giosa, S. (12 septiembre 2011). América latina: historia de la educación sexual. *Los Derechos de las Mujeres*. <http://mujeresenaccion.over-blog.es/article-america-latina-historia-de-la-educacion-sexual-integral-84108287.html>
- Gonzalez del Cerro, C, Busca, M. (2018) *Más allá del sistema reproductor. Aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de género*. Homo Sapiens Ediciones. Buenos Aires.
- González, F. J. (2010). *Representaciones sociales de los alumnos de educación secundaria sobre la escuela y su relación con los resultados académicos*. [Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Mendoza, Argentina].
- Groisman, C. Imberti, J. y Ravinovich, J. (1999). *El Desafío de la Sexualidad*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Grossman, M. D. (20 de mayo de 2013). *Breve historia de la educación sexual*. Catholic Education. <https://www.catholiceducation.org/es/matrimonio-y-familia/sexualidad/breve-historia-de-la-educacion-sexual.html>
- Halperin, D. (2000). ¿Hay una historia de la sexualidad? En Grafías de Eros. *Historia, Género e Identidades Sexuales*. Buenos Aires: EDELP.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010) *Metodología de la investigación (5ª ed.)*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, A., y Reybet, C. (2005). Cuerpo y currículo: Prácticas discursivas en el campo de la educación física. *Revistas La Aljaba* [online], 91-103.
- Hine, C. (2011). *Etnografía virtual*. Editorial uoc.
- Howard Falk J. (2001), *Free-Choice Science Education: How We Learn Science Outside of School*. Recuperado de: ISBN 0807740640 y 9780807740644.
- Hunt, M. M. (1994). *The natural history of love*. Anchor.
- Hurtado León, I. y Toro Garrido, J. (2007). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Caracas: Editorial CEC.

- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 1 (36), 287-297.
- Instituto Nacional contra la Discriminación la Xenofobia y el Racismo (2014). *Análisis de libros escolares desde una perspectiva de derechos humanos: por una educación inclusiva y no discriminatoria*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005389.pdf>
- Jones, D. & Gogna, Mónica. (2012). Sexología, medicalización y perspectiva de género en la Argentina contemporánea. *Ciencia, docencia y tecnología*, (45), 33-59.
- Karlen, A. (1971). The Homosexual Heresy. *The Chaucer Review*, 44-63.
- Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., & Martin, C. E. (1949). Sexual behavior in the human male. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 109(3), 283.
- Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., & Martin, C. E. (1953). Sexual behavior in the human male. *Tijdschrift Voor Filosofie*, 15(4).
- Kirby, D., & Scales, P. (1981). An analysis of state guidelines for sex education instruction in public schools. *Family relations*, 229-237.
- Lamas, M.(comp.) (1996). "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género", en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, ed. Porrúa, México, pp. 327-366.
- Lavigne, L. (2016) Una etnografía sobre sexualidades, género y educación. La educación sexual integral en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil. [Tesis doctoral UBA, Argentina].
- León, O. y Montero, I. (1993). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lewinsohn, R. (1959). *A history of sexual customs*. Harper.
- López, María Pía (2019) Apuntes para las militancias. *Feminismos: promesas y combates*. La Plata. Estructura Mental a las Estrellas.
- Luján Ferrer, M. E. (2010) La administración de la educación no formal aplicada a las organizaciones sociales: Aproximaciones teórico-prácticas. *Educación*, 1 (34), 2-18.
- Luque, P. A. (1997) Educación no formal. Un acercamiento a otras instituciones educativas. *Pedagogía Social*. 15 (16), 313-320.
- Maffía, Diana. (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres de la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*. Vol. 12 (28).
- Maffía, Diana. (2016). Contra las dicotomías: feminismos y epistemología crítica. En C, Korol (comp.) *Feminismos populares. Pedagogías y políticas* (pp. 139- 153). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo; Ciudad Autónoma de Buenos: Editorial Chirimbote.
- Manual de ATlas Ti versión 7 (2017) <https://atlasti.com/es/manuales-y-documentos>
- Manual de ATlas Ti versión 9 (2021) <https://atlasti.com/es/manuales-y-documentos>
- Marchesi, A., García Sicilia, J., Ibáñez, E., Juárez, A., Linaza, J., Mayor, J., Palao Esteve, S. J., Polaino, A. y Santafé, C. (1995). *Psicología evolutiva y educación infantil*. Buenos Aires: Santillana.
- Marina, M., et.al. (2014). Clase 2: "Los ejes de la ESI", Educación Sexual Integral, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Marmor, J. (1971). Normal and deviant sexual behavior. *JAMA*, 217(2), 165-170.
- Masters, W. H., & Johnson, V. E. (1966). *Human sexual response*, Boston (Little, Brown and Company) 1966.
- Max Neef, M. (1994) *Desarrollo a escala Humana*. Barcelona: Icaria.
- Mejía Arauz, R. (2005a) Aprendizaje informal. *Revista Electrónica Sinéctica*, 2 (26), 2-3.
- Mejía Arauz, R. (2005b) Tendencias actuales en la investigación del aprendizaje informal. *Revista Electrónica Sinéctica*, 2 (26), 4-11.
- Meske, V. Las políticas de sexualidad y el Reconocimiento de la Diversidad Sexual. Reflexiones en torno al Programa de Educación Sexual Integral. *Revista de Trabajo Social Plaza Pública*; Lugar: Tandil; Año: 2013 p. 118 - 140

- Méndez, M. D. R. R., & Aguilar, G. A. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método ya sus aplicaciones. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, (41), 67-96.
- Minedu (Agosto 2010). La calidad de la educación. Revista On-line Ciberdocencia. 2 (5). <http://pncp2008.blogspot.com/2010/02/la-calidad-de-la-educacion.html>.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2009). *Lineamientos Curriculares Para La Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. (2010). Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Buenos Aires, Argentina: 114
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina (2006). *Documento base para el debate en el Congreso Nacional, de la Ley de Educación Argentina*.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. (2007). *Ley de Educación Nacional. Hacia una Educación de Calidad para una Sociedad más justa*. www.mejuy.gov.ar/ecalidad/wp-content/ley-educacion-nacional.pdf.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. (2008). *El desarrollo de la Educación. Informe nacional de Argentina*. Buenos Aires: Editorial del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Mogrovejo, N. (2008). Diversidad sexual, un concepto problemático. Trabajo social UNAM, (18).
- Money, J., & Ehrhardt, A. A. (1972). Man and woman, boy and girl: Differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity.
- Morán Faúndes, J. M. (2013). Feminismo, Iglesia Católica y derechos sexuales y reproductivos en el Chile post-dictatorial. *Revista Estudios Feministas*, 21, 485-508.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La crujía.
- Morgade, G, y Fainsod, P. (2015) Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. Revista del IICE. (38), 39-62 <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3460>
- Morgade, G. A., Fainsod, P. Y., González del Cerro, C. (2016). Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud. Rosario: Homo Saiens Ediciones.
- Moyano Díaz, E.; Ramos Alvarado, N. (2007) *Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule*. Revista Universum Nº 22 Vol. 2: - 2007. Chile
- Mujica, I., Villar, A (2009). La escuela ante la orientación sexual. <http://www.educatolerancia.com/pdf/La%20escuela%20ante%20la%20orientacion%20sexual.pdf>
- Muñoz Campos, E. M; Fenández González, A; Jacott, L. (2018) *Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado*. UAM. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 16.1 (2018): 105-117
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Naciones Unidas para los Derechos Humanos (s.f.). *¿En qué consisten los derechos humanos?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>
- Núñez Castro, L. M. (2008). Propuesta de alfabetización de educación no formal, para hombres, mujeres y obreros inmigrantes nicaragüenses. *Revista Electrónica Educare*, 1 (12) 143-151.
- O'Hara, K. P., Massimi, M., Harper, R., Rubens, S., & Morris, J. (2014, February). Everyday dwelling with WhatsApp. In *Proceedings of the 17th ACM conference on Computer supported cooperative work & social computing* (pp. 1131-1143).
- Olivé Morett, L., Argueta Villamar, A. y Puchet Anyul, M. (2018): *Interdisciplina y transdisciplinas frente a los conocimientos tradicionales*, Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad -CTS, vol. 13, nº 38, pp. 135-153.

- OREALC y UNESCO (2007). Documento Base: El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista REICE*. 3 (5), 1-12.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *¿Qué opinamos los y las estudiantes? Educación sexual para el desarrollo integral*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246506?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-8c774933-114e-4c36-a1da-3b71b645bb62>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>
- Organización Panamericana de la Salud (2000). *¡Hablemos de educación y salud sexual! Manual para profesionales de la educación. Información herramientas y recursos*.
https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/40283/pahocollhq56O68h2000_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud. (2000) Promoción de la Salud Sexual Recomendaciones para la acción, Antigua Guatemala. www.paho.org/spanish/HCP/HCA/salud_sexual.pdf
- Pauluzzi, L (2006). *Educación sexual y prevención de la violencia*, Argentinian, Hipólita Ediciones.
- Peker, L. (2018). *Putita golosa: por un feminismo del goce*. Argentina Editorial Galerna.
- Peker, L. (2019). *La revolución de las hijas*. Argentina. Paidós.
- Perea, G. (2018) *Educación Sexual Integral Inclusiva (E.S.I.I.) Trazando trayectorias escolares a través de la Educación Sexual Integral*. Argentina. Paidós
- Pérez Ventura, G. y Rivera, E. R. (2000) *Reflexiones y Propuestas para la Educación hoy*. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras.
- Picco, E. y Galende, B. (2002). *Tendencias Epistemológicas y Teorías de la Subjetividad. Su Impacto en las Ciencias Humanas*. San Luis: Editorial de la Universidad Nacional de San Luis.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2019). *Informe Mundial sobre Desarrollo Humano: Más allá del Ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente, desigualdades en el desarrollo humano en el siglo XXI*.
<https://www.ar.undp.org/content/dam/argentina/Publications/Desarrollo%20Humano/PNUDArgent-Sobre%20Argentina.pdf>
- Recalde M, (2013) *La educación sexual en la escuela. Para padres, docentes y alumnos*. Ediciones del Aula Taller. 2da Edición Ampliada. Buenos Aires.
- Rodríguez, E. F. (2013). Yo no puedo vivir sin WhatsApp: una investigación etnográfica. *Cuadernos de pedagogía*, (440), 20-23.
- Román, A. (2017). *Conductas protectoras: Manual de prevención primaria de abuso sexual infantil y adolescente para madres, padres y docentes*. Lugar Editorial.
- Romero, J. R., & de Espinosa, M. P. L. (2015). El fenómeno WhatsApp en el contexto de la comunicación personal: una aproximación a través de los jóvenes universitarios. *Revista ICONO 14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 13(2), 73-94.
- Romi, J.C. (2017) *Sexología Forense. Aportes clínico- sexológicos psiquiátricos y médico- legales*. Buenos Aires. Argentina. Dosyuna Ediciones.
- Rosales López, C. (2009). Aprendizaje formal e informal con medios. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35 (1), 21-32.
- Rosemberg, M. (1965). *Escala de Autoestima. Society Self-Image*. Princeton: Princeton University Press.
- Ruiz, R. V. (2007). Conocimientos, actitudes y prácticas en la salud sexual y la salud reproductiva: propuesta de una escala psicométrica. *Revista ABRA*, 27(36), 135-167.
- Russell, B. (2017). *Marriage and morals*. United Kingdom: Routledge.

- Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. REICE. 6 (2), 9-18.
- Scharagrodsky, P. A. (2004). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, 34, 59-76.
- Schmidt, V; Leibovich de Figueroa, N; Giménez, M (2014). *Estudio de las propiedades psicométricas de un instrumento para la evaluación de la satisfacción vital global*. Revista Calidad de Vida & Salud Vol. 7 N°. 2, 54-16. Universidad de Flores UFLO. Buenos Aires. Argentina.
- Scott, Joan. 1999. "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en Navarro M. y Stimpson C., (comp.) Sexualidad, género y roles sexuales. F.C.E., Buenos. Aires., pp. 37- 75.
- Scribano, A. (2017). Miradas cotidianas. El uso de WhatsApp como experiencia de investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (13), 8-22.
- Seoane, Viviana. 2014. Género, cuerpos y sexualidades. Experiencias de mujeres en escuelas técnicas de la ciudad de La Plata {Tesis Doctoral. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires}.
- Severino, M. (2018). *La formación ciudadana en perspectiva de género: Apuesta gubernamental y reacción eclesíástica en torno a la materia Construcción de Ciudadanía para la Educación Secundaria de la Prov. Buenos Aires* [Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación].
- Severino, M., & Dappello, V. (2019). Diálogos entre feminismos y educación a propósito de la ESI en Argentina. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 4, 1-15.
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Sirvent, M. T. y Llosa, S (1998). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*. 12 (6), 2-19.
- Sverdlick, I. y Costas, P. (2007). El Derecho a la Educación en Argentina: Del reconocimiento formal al reconocimiento efectivo. *Derecho a la Educación*. <http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/es/publicaciones/foros-nacionales.html%3Fdownload%3D62%253Ael-derecho-a-la-educacion-en-argentina-del-reconocimiento-formal-al-reconocimiento-efectivo>
- Tonon, G.; Zanabria, L., Ruiz, L.; Aragón, S, Suarez, A (2016) *Satisfacción con la vida y la salud de jóvenes que viven en el grande Buenos Aires, Argentina*. Revista O Social em Questão - Año XIX - nº 35 - 2016 (pg 313 – 330)
- Torices, I. (2006). *Tu sexualidad sin tanto rollo*. México: GEISHAD
- Torices, I., Ávila, G. (2011). *Educación de la sexualidad y prevención del abuso sexual infantil*. México: SEP-DGSEI. http://www2.sepdf.gob.mx/info_dgsei/archivos/DGSEI_Educacion_de_la_sexualidad_y-prevencion_del_abuso_sexual_infantil.pdf
- Torices, I., Ávila, G. (2011). *Violencia sexual: Identificación y prevención del abuso sexual infantil*. México: DGSEI-SEP. http://www2.sepdf.gob.mx/info_dgsei/archivos/DGSEI_Violencia_sexual_identificacion_y_prevencion_del_abuso_sexual_infantil.pdf
- Torices, I., Ávila, G. (2012). *Por mi salud y tu tranquilidad, hablemos de sexualidad*. México: SEP-DGSEI. http://www2.sepdf.gob.mx/info_dgsei/archivos/DGSEI_Por_mi_salud_y_tu_tranquilidad_hablemos_de_sexualidad.pdf
- Torrent, Rosalía y Reverter-Bañón, Sonia (eds.). (2012). Variaciones sobre género. Materiales para el máster universitario en Estudios Feministas, de Género y Ciudadanía, Castelló de la Plana, ACEN.Vommaro, Pablo. 2014. La disputa por lo público en América Latina. Nueva Sociedad 251, pp.55-69.

- Torres, C. (2007). Conceptualización y caracterización de la educación no formal. En Torres Martín, C. y Pareja Fernández de la Reguera, J. A. (Coords.). *La Educación no formal y diferenciada: fundamentos didácticos y organizativos* (p. 11-38). Madrid: CCS Editorial.
- Trilla Bernet, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- UNICEF (1990). Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Ginebra.
- UNICEF (1995). *Estado Mundial de la Infancia*. Barcelona: J & J Asociados.
- UNICEF. (2018). Estadísticas de los hechos vitales de la población adolescente en la Argentina. https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-11/Salud_PoblacionAdolescenteDEIS_0.pdf
- Vasilachis, I. (1993). *Método cualitativo, los aspectos teóricos-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vázquez-Cano, E., Mengual-Andrés, S., & Roig-Vila, R. (2015). Análisis lexicométrico de la especificidad de la escritura digital del adolescente en WhatsApp. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 53(1), 83-105.
- Vega A; Briccola, M. y et. (2014) *Sexualidades. Guía de conceptos y herramientas para aprender, vivir y compartir*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Lugar.
- Velez, P. P. (1977). Ajuste personal y actitudes ante la sexualidad y el amor. *Revista latinoamericana de psicología*. 1 (9), 47 – 56.
- Vera Noriega, J.A. (2008). Educación sexual en educación básica: conocimientos y actitudes de profesores en México. *Archivos Hipanoamericanos de Sexología* 14 (1), 57-75.
- Videra-García, A y Rafael Reigal-Garrido, R. (2013) *Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes*. Anal. Psicol. vol.29 no.1 Murcia ene. 2013. Universidad de Málaga, España.
- Vommaro, Pablo (2014). La disputa por lo público en América Latina. *Nueva Sociedad* 251, pp.55-69.
- Weizman, J. (2006). Un proyecto de educación sexual para docentes de nivel inicial. [Tesina de Grado]. Universidad del Aconcagua, Argentina: Mendoza]
- Wickler, W. (1972). *The Sexual Code*. Garden City.
- World Health Organization (WHO). (2002). Report of a technical consultation on sexual health. *Geneva: WHO*.
- Zingaretti, H. (2001). *Esperanza y pedagogía*. Mendoza: EDIUNC.
- Zwang, G. (1972). *La fonction érotique*. Editions du Jour.

ANEXO A (Ver documento adjunto)

ANEXO B (Ver documento adjunto)