



Cuánto más sepan ¿mejor? Escuela y salud sexual y reproductiva

*The more you know, is it better? School and sexual and
reproductive health*

Susana Seidmann^[a], Jorgelina Di Iorio^[b], Susana Azzollini^[c], Silvana Rolando^[d]

^[a] Doctora en Psicología, profesora consulta titular, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, Argentina, e-mail: susiseidmann@yahoo.com.ar

^[b] Doctora en Psicología, profesora adjunta interina, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, Argentina, e-mail: jorgelinadi_iorio@yahoo.com.ar

^[c] Doctora en Psicología, profesora adjunta interina, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, Argentina, e-mail: susana1060@yahoo.com.ar

^[d] Licenciada en Psicología, maestranda en Psicología Social Comunitaria, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, Argentina, e-mail: silvanarolando@yahoo.com.ar

Resumen

En Argentina, la sanción de la Ley 26.150 en el año 2006 estableció el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, por medio del cual todos los niños escolarizados “tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de

gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”. La educación sexual aparece como un contenido “nuevo” para una estructura escolar que debe acomodar sus prácticas de enseñanza a exigencias que son vividas como externas, como impuestas. En el marco de una investigación sobre representaciones sociales acerca de la práctica docente, se registraron algunas dificultades y tensiones en el ámbito escolar en lo que respecta a la enseñanza de los contenidos de educación sexual integral. Se realizaron 21 entrevistas en profundidad a docentes de escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, siendo los ejes temáticos la práctica docente en relación a la ESI, obstáculos y oportunidades en la ESI. A partir de la construcción de categorías emergentes, se analizó el material con el método comparativo constante. Las prácticas docentes se configuran como un campo de interacción complejo y heterogéneo, en el que se desarrolla la vida cotidiana de los maestros, lo cual permite definir a la escuela como un espacio de negociación de sentidos. Reflexionar sobre la práctica docente es importante porque permite elucidar concepciones y supuestos que operan como condición de eficacia del dispositivo escolar.

Palabras Clave: Salud sexual. Representaciones sociales. Docentes.

Abstract

The ratification of the Law 26.150 in Argentina, in the year 2006, established the National Program of Integral Sexual Education, by which all children at school “have the right to receive integral sexual education at public schools, in state or private institutions, in national, province, Autonomous City of Buenos Aires and city’s territories”. Sexual education appears as a “new” content in a scholar structure that has to suit its teaching practices to demands perceived as external and imposed. In the frame of a research about social representations of teaching practices, there appeared some difficulties and tensions at schools related to the teaching of the contents of sexual integral education. 21 depth interviews with teachers were accomplished in the City of Buenos Aires, Argentina, high schools. The main thematic axes were the teaching practices related to sexual integral education, the obstacles and opportunities of sexual integral education. Through emergent categories, the material was analyzed through the comparative constant method. The teaching practices are

organized as a complex and heterogeneous interaction field, in which teachers' everyday life develops, which permits to define school as a place of meaning negotiation. It is important to think about teaching practice because it permits to clear up ideas and assumptions which work as an efficacy condition of the scholar device.

Keywords: *Sexual health. Social representations. Teachers.*

La educación sexual integral como derecho

En Argentina, la sanción de la Ley 26.150 en el año 2006 estableció el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, por medio del cual todos los niños escolarizados “tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal” (ARGENTINA, 2006).

Los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral consisten en el logro de equidad entre los géneros y el desarrollo de una formación armónica, con conocimientos pertinentes para el logro de una actitud responsable ante la sexualidad. Busca la mejora de la salud en general y de la sexual y reproductiva en particular, propiciando una actitud de promoción de la salud en la población escolar, siendo los maestros los actores sociales relevantes, al incorporarse la temática al currículo escolar.

Dicha ley, en el marco de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, promueve fortalecer las capacidades de los propios niños, niñas y adolescentes para asumir una vida plena, a partir de la inclusión en los programas escolares de contenidos tales como: educación sexual integral, prevención de VIH-Sida y otras enfermedades de transmisión sexual, salud reproductiva. Se refiere a la sexualidad como campo de sentidos y prácticas que no se reducen a la dimensión genital, sino que desde una perspectiva de derechos, la que se aborda como una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y

bienestar durante toda la vida, incluyendo aspectos biológicos, psicológicos y sociales:

El término 'sexualidad' se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. [...] Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. [...] En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos¹.

Esta responsabilidad del Estado en hacer vigente el derecho de niños, niñas y adolescentes a recibir Educación Sexual Integral (ESI), re-toma compromisos asumidos en el plano nacional e internacional en el campo de los derechos humanos. En el campo de lo escolar, se traduce en la oportunidad para que la escuela, en articulación con otros actores sociales, fortalezca la búsqueda de respuestas eficaces a situaciones de vulneración de derechos como son las violencias, el abuso y el maltrato hacia niños, niñas y adolescentes, e implemente medidas de protección y reparación para atender a estos problemas.

A partir de ese marco constitutivo, surgen en el 2008 los Lineamientos Curriculares de ESI (ARGENTINA, 2008) aprobados por el Consejo Federal de Educación², que conforman un primer nivel de desarrollo curricular en relación con la Educación Sexual Integral, en tanto que enuncian propósitos formativos y contenidos básicos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo argentino. La educación sexual

¹ Reunión de Consulta sobre Salud Sexual, convocada por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), en colaboración con la Asociación Mundial para la Salud Sexual, que se realizó del 19 al 22 de mayo de 2000 en Antigua Guatemala, Guatemala, citado en *Educación Sexual Integral para la secundaria. Cuadernos de ESI*, p.11.

² El Consejo Federal de Educación es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Su presidente es el Ministro de Educación de la Nación y se encuentra a su vez integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades.

aparece como un contenido “nuevo” para una estructura escolar que debe acomodar sus prácticas de enseñanza a exigencias que son vividas como externas, como impuestas. Sin embargo, es una dimensión que siempre estuvo presente desde su negativización: determinar lo impropio para niños y niñas, sancionar embarazo en adolescentes, silencio y no denuncia de situaciones de abuso por ser parte del ámbito privado, entre otras.

Según Tedesco (2010), las políticas sociales en el área de la educación están relacionadas con las medidas en el “gobierno de la educación”, es decir, con el modo en que esa dimensión pública-estatal se expresa materialmente en las instituciones. Esto implica transformaciones a nivel de la estructura material escolar, en un proceso dialéctico de ida y vuelta, que afecta diversos niveles de intervención e incluye múltiples actores. En esta oportunidad, se pretende analizar las repercusiones a nivel de uno de los actores: los docentes a cargo de *enseñar* educación sexual integral.

Enseñar educación sexual: ¿de qué se habla cuando se habla de educación sexual?

En el marco de una investigación sobre representaciones sociales acerca de la práctica docente³, se registraron algunas dificultades y tensiones en el ámbito escolar en lo que respecta a la educación sexual integral. Es importante despejar, que estos obstáculos no responden a la falta de información, ya que se han producido diversos materiales didácticos (Ministerio de Educación) accesibles en formato *on line* y papel, a partir

³ Se hace referencia al proyecto asociado al Proyecto de Investigación “Representações Sociais de estudantes universitários (pedagogia e licenciatura) sobre o trabalho do professor”, Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-Ed) y Fundación Carlos Chagas, San Pablo, Brasil, dirigido por la Dra. Susana Seidmann. Asimismo, se incluyen los aportes de un trabajo de beca maestría sobre la implementación de la Programa de Salud Sexual y Reproductiva en Buenos Aires, Argentina.

de secuencias didácticas adaptadas a los diferentes niveles de enseñanza, e incluso para las distintas áreas de conocimiento⁴.

Los lineamientos y directivas sobre educación sexual y reproductiva siempre estuvieron presentes, aunque su incorporación en el curriculum formal desde la perspectiva de la promoción y producción de salud colectiva, así como desde la prevención y el control, pueden ser considerados extraños o novedosos. En este sentido, lo diferente, lo nuevo, genera interrogantes en relación con la práctica docente: ¿Qué significa educar en sexualidad integral? ¿Tenemos las capacidades y posibilidades de transmitir desde la escuela contenidos que promuevan prácticas saludables? ¿De qué modo introducir y transmitir contenidos significativos respecto a la sexualidad, en el marco de los derechos de niñas y adolescentes?

Estas cuestiones inherentes a la práctica docente – selección y secuenciación de contenidos, planificación de estrategias didácticas, entre otros – se sostienen en diversos tipos de conocimientos sociales, entre los cuales se establecen diferentes tipos de relaciones y transformaciones. Nos referimos a las relaciones entre los **saberes reificados** propios del campo de la ESI, los **saberes a ser enseñados** dentro del ámbito escolar que son el producto de la transformación de los saberes disciplinares o reificados en cuerpos de conocimientos susceptibles de ser enseñados según el nivel educativo⁵, y los **saberes del sentido común**,

⁴ Entre estos se encuentran: Propuesta de Lectura de los Lineamientos Curriculares de ESI, destinada a docentes, con actividades que guían la lectura y discusión; Pósters de sensibilización sobre ESI (uno por cada nivel educativo producidos con junto con los equipos técnicos de las Direcciones de Nivel Inicial, Primario y Secundario. Está en elaboración el póster para la modalidad de Educación Especial); Folletos de sensibilización e información sobre ESI (uno destinado a las familias, otro para docentes y otro para alumnos y alumnas de la Escuela Secundaria); Cuadernos de ESI con propuestas didácticas para los tres niveles educativos (nivel primario terminada; niveles inicial y secundario en elaboración); 1 CD multimedia con EDUCAR; 12 láminas interactivas para trabajar la ESI en los 3 niveles educativos. Disponible en: <<http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/programas/educacion-sexual-integral>>.

⁵ En el campo de la didáctica, se utiliza el concepto de **transposición didáctica** (CHEVALLARD, 1991) para referirse al proceso de transformación del conocimiento del experto (“saber sabio”) en un conocimiento susceptible de transmitirse a otro nivel (“saber enseñado”).

en tanto que explicaciones o teorías sociales que los sujetos, como parte de un grupo social específico, construyen sobre aspectos de la vida cotidiana y que les permiten interactuar en ella, en este caso sobre la sexualidad y el modo en que esos saberes obstaculizan o facilitan sus prácticas dentro del aula. Nos referimos a las representaciones sociales (JODELET, 2008; MOSCOVICI, 1979), que los profesores construyen sobre sexualidad, y el modo en que las mismas afectan el desarrollo de su práctica docente en particular, en lo que respecta a la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Esta convivencia de diversos tipos de conocimientos, incluso opuestos, fue postulada por Moscovici e Marková (2003) como *polifasia cognitiva*.

Cuando hablamos de representaciones sociales no nos referimos a atributos fijos que los individuos aportan a cada interacción; sino que se producen, se recrean y se modifican en el curso de las interacciones y las prácticas sociales (CASTORINA, 2003). Las representaciones sociales, además de ser siempre “representaciones de algo, son también representaciones de alguien, o de algún colectivo” (MOSCOVICI, 1979, p. 40) Así, frente a las nuevas demandas que la sanción de la Ley 26.150 le impone a los docentes, emergen representaciones sociales que condicionan el modo en que los propios docentes se relacionan tanto con el contenido a enseñar, como con sus propios estudiantes. Es decir, imágenes que condensan valores, sentidos, normas, actitudes, prejuicios e incluso modos de actuar en relación con la sexualidad. Se vislumbran tensiones entre lo que resulta *formalmente* esperado para el desempeño público, y lo que resulta privadamente posible, lo cual se pretende comprender a partir de las relaciones entre las representaciones sociales sobre educación sexual y las prácticas docentes en relación a la enseñanza de dicho contenido. Esta relación entre representaciones sociales y prácticas es compleja y presenta importantes niveles de interacción, de modo que el peso de la influencia de cada término de la relación refleja las contradicciones existentes. Son las prácticas o los elementos cognitivos de la representación social las que tienen prioridad en la construcción social de la realidad?

Metodología

Se realizaron 21 entrevistas en profundidad a docentes de escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Los ejes temáticos fueron: la práctica docente en relación a la ESI, obstáculos y oportunidades en la ESI.

Se realizó un análisis categorial sobre la base de la Teoría Fundamentada y el método comparativo continuo.

Entre los discursos y las prácticas: los docentes y su representación social sobre sexualidad

En un primer acercamiento a la sistematización y codificación del material de entrevistas en profundidad a docentes, se ha podido encontrar una fuerte relación entre el sujeto de la representación, en su rol como formador en sexualidad, y su construcción identitaria. Expresadas por los docentes desde la imposibilidad o la dificultad para su desempeño aparece la “mirada del otro” y la presión social frente a un educador ideal autorizado para abordar las temáticas que a sexualidad se refieren:

Yo creo que en ciertas escuelas se necesitan grupos capacitados, llámese enfermeros, psicólogos sociales, lo que sea, que vayan y hablen, transmitan [...] Hay grupos que se involucran, que tenés buena empatía, y hay otros que es una apatía terrible, entonces eso también es difícil. No es fácil el rol docente (GC_femenino_27).

[en relación a la posibilidad de abordar el tema de sexualidad en las aulas] *Por lo general no se aborda. Si vos lo querés abordar tenés muchos problemas, y hay muchos prejuicios, esa es mi opinión, de parte de los pibes y de parte de los padres [...] Está la dificultad de saber desde qué ángulo abordarlo, y depende del tema también... Abordarlo y pelear contra los prejuicios... (CA_masculino_30).*

Después yo creo que hay otro componente que tiene que ver con lo que uno trae de arrastre también de la familia... entran otros elementos culturales fuertes también (CA_masculino_30).

A ver, todos nos enfocamos de una forma diferente, y yo creo que tiene que ver con su propia experiencia. [...] Algo fundamental, que yo noto, es el tema del miedo, que es como si, si tuvieran miedo de enfocar el tema (EG_masculino_30).

Tener que tener empatía, saber desde dónde abordarlo, miedo de enfocar el tema, aparecen en los relatos de los docentes como modos en los que se expresan dificultades en lo que respecta a la enseñanza de educación sexual integral. Aparece el relato de una nueva demanda en su ejercicio profesional que los posiciona frente a una disonancia normativa entre las representaciones sociales que ellos mismos poseen, sus prácticas privadas y los “nuevos” saberes a ser enseñados, lo que remite a sus propios procesos de socialización generando diferentes niveles de conflicto. Aparecen contradicciones entre lo que conocen y lo que deben transmitir (lineamientos), así como sobre la manera en que se posicionan frente a dicho objeto de conocimiento (sexualidad). En varios casos la solución del conflicto se representa en la idea de delegar la educación sexual a otro, corrimiento que no reside en la falta de información específica, sino que se vincula a un orden normativo y valorativo, propio de las representaciones sociales, en tanto saberes naturalizados que se generan desde un horizonte ideológico. La delegación se manifiesta, asimismo, en el abandono del aula cuando otras personas *vinculadas con la implementación del programa de educación* aparecen en la escuela, tales como psicólogos que se presentan a dar talleres sobre educación sexual en la escuela.

Esto significa que las representaciones sociales son inseparables de los valores, ya que son conocimientos que hablan desde un lugar social, que están anclados en determinado orden social y cultural que se constituyen como matriz desde la cual se interpreta el mundo, se lo carga de valores y de afectividad:

La educación sexual sigue siendo hasta el día de hoy un tema tabú, y al ser un tema tabú genera muchos conflictos a la hora de poner en juego el criterio de cada uno frente a qué hace en educación sexual, porque en la medida que

habla de educación sexual, como que está jugando con lo que uno hace en su sexualidad, entonces... eh... ponerlo de manifiesto genera muchos conflictos (LA_femenino_28_Docente).

El secreto yo creo que reside en, justamente uno trata... primero que uno tiene que vivir la sexualidad libremente [...] O sea, no es que nosotros por ser docentes somos asexuados o no tenemos sexualidad o no tenemos... no tenemos inclinación sexual (EG_masculino_30).

En el área del comportamiento sexual, “el tabú (representa) un mecanismo espontáneo para proteger las categorías distintivas del universo [...] protege el consenso local sobre cómo se organiza el mundo. Refuerza la certeza vacilante. Reduce el desorden intelectual y social” (DOUGLAS, 2007, p. 10). Los tabúes representan el compromiso de toda la comunidad en la construcción de *verdades*, y denotan, por ende, una función protectora. Implican una práctica de codificación que protege la vulnerabilidad temida en el contacto social.

Las imágenes del *secreto* y del *tabú* se sostienen sobre ciertos valores morales y reglas sociales en lo que respecta a la sexualidad. Es decir, remiten al objeto de la representación social, y por lo tanto al proceso de objetivación. La objetivación, proceso por el cual los conceptos o ideas se transforman en imágenes concretas, produce tres tipos de efectos a nivel de los contenidos: distorsión, suplementación y reducción (JODELET, 2001).

La *distorsión* aparece en los relatos de los docentes en tanto que, pese a las nuevas conceptualizaciones sobre la sexualidad integral, se la continúa limitando a la genitalidad. Esto se traduce en contenidos referidos al cuidado de la salud:

Desde mi enfoque, sería que los chicos conozcan parte de su cuerpo, y cómo lo tienen que cuidar. [...] Fundamentalmente, a partir del conocimiento de los métodos anticonceptivos, uso del preservativo, ver qué se conoce, mostrar cuáles son los métodos que hay, y cuáles ellos pueden utilizar, sin juzgar ni nada. Sino, más bien, informar, y bien preventivo. Orientado hacia la prevención... que se tienen que cuidar, que no está bueno que a esa edad queden embarazados, que se contagien alguna enfermedad (NG_Femenino_30).

Lo aborda muchas veces el profesor de biología, con un sesgo muy biologicista [...] creía que tenía que dar el aparato reproductor (GR_masculino_30).

La *suplementación*, en tanto atribución de características que no le pertenecen al objeto, se manifiestan a partir de las ideas sobre la especialización para hablar de sexualidad, así como también lo referido al modo en que cada docente *vive o experimenta* sobre la sexualidad. Si bien la educación sexual aparece formalmente como un contenido curricular más, entre tantos otros, la necesidad de saberes específicos o de haberlo vivido no aparecen como condiciones necesarias para la enseñanza de otros contenidos. Esto se relaciona con el tercer tipo de transformación a nivel de los contenidos, la **reducción**, la cual responde al efecto de control de las normas sociales que se sostiene en los discursos dominantes sobre sexualidad.

Este enraizamiento (anclaje) es lo que permite explicar sus lazos con una cultura o una sociedad determinada, ya que las representaciones sociales se producen siempre sobre algo ya pensado.

Examinar el papel de los factores sociales en la formación y el funcionamiento del conocimiento común y liberar los sistemas de interpretación y de pensamiento colectivos, en sujetos que son siempre sociales por sus lazos de intercomunicación y su inscripción en un contexto sociocultural y un marco histórico (JODELET, 2000, p. 26).

Supone dar cuenta de la persistencia de discursos moralizantes en las prácticas docentes. En este sentido, son notables las contradicciones que genera esta temática de la enseñanza, en la que aparecen las propias dificultades personales, con prácticas que llevan a incorporar la problemática simetrizándose con los alumnos, evitando el abordaje del tema por omisión, por ausencia en actividades programadas, situaciones que dan cuenta de situaciones de tabú en la cultura de origen, relacionadas con la construcción identitaria.

Este tratamiento sobre los contenidos — objeto de la representación social — se sostiene en la insistencia de la *themata adentro/*

afuera: “la themata, en tanto que pares antinómicos, expresan la relación con los grupos, dando lugar a diversas formas de clasificación” (DI IORIO; SEIDMANN et al., 2010, p. 179), a partir de ideas-fuerza enraizadas en la historia colectiva, que reiteran contenidos socialmente construidos. El par *adentro/afuera* y *cercano/lejano* se materializan en la distancia o cercanía en la relación docente-estudiantes-contenido a enseñar, al abordar la sexualidad dentro del espacio escolar. Estos pares se presentan bajo la oposición *la dificultad de lo que debe ser enseñando* — lo establecido en los lineamientos curriculares — frente a *la facilidad con la que se vulgariza el contenido*:

no soy un profesor estructurado, o sea, que no me voy a asustar o me voy a asombrar de las cosas que me puedan preguntar [...] Entonces yo no me voy a asombrar si ellos ponen palabras que para muchos son... o malas palabras o... No me asombró si me ponen pija, culo, concha, coger... (EG_masculino_30).

yo, en un momento me veía condicionado, o creía que tenía que dar el aparato reproductor, y este año me relajé y digo voy a abordar lo que creo es mi fuerte [...] doy cuestiones que les interesan a los alumnos, cuestiones de género, de diferenciar travesti / transexual (GR_masculino_30).

Se tienen que identificar mucho con el docente como para que fluya... o tienen que ser muy buenos alumnos (NG_Femenino_30).

El tema es justamente cómo uno responde a las preguntas, y yo creo que eso es fundamental, cómo uno responde a esas preguntas que muchas veces pretenden ser incisivas ¿no? por parte de los alumnos, pretenden probarte... (GR_masculino_30).

Mientras que el *adentro-cercano* remite a lo que es incluido dentro del contexto escolar y al modo en que esto se realiza, el *afuera-lejano* representa lo que queda excluido; el *adentro-cercano* representa lo familiar, lo conocido, lo seguro; el *afuera-lejano* lo novedoso, lo extraño, lo que da miedo. Este proceso de **thematización** (VIGNAUX, 1991 citado por MOSCOVICI, 2003) da cuenta del origen de las representaciones sociales. Es la experiencia la que interviene como mediadora en la construcción de

estos conocimientos, con un lazo estrecho con el sentido común que se forja en la cotidianeidad (SEIDMANN et. al., 2010)

Esto nos lleva a problematizar la relación entre representaciones y prácticas en tanto construcción recíproca, allí donde el discurso docente y su carga afectiva, se anudan a su posicionamiento en el aula.

Consideraciones finales: aportes de la Teoría de las Representaciones Sociales

Las prácticas docentes se configuran como un campo de interacción complejo y heterogéneo, en el que se desarrolla la vida cotidiana de los maestros, lo cual permite definir a la escuela como un espacio de negociación de sentidos. Reflexionar sobre la práctica docente es importante porque permite elucidar concepciones y supuestos que operan como condición de eficacia del dispositivo escolar. Esto genera marcos de interpretación y de análisis de las prácticas docentes, cuya finalidad es poder repensar las instituciones educativas, las prácticas y sus discursos, como un intento de descifrar un complejo entramado que legitima determinados modos de actuar, sentir y pensar (SEIDMANN et. al, 2008).

Tal como se mencionara, los tabúes representan el compromiso de toda la comunidad en la construcción de *verdades*, y los docentes, acostumbrados a ser transmisores de dichos compromisos se encuentran frente a diversas dificultades porque la nueva consigna de enseñar educación sexual es interpretada como contraria a ciertos valores morales y reglas sociales en lo que respecta a la sexualidad. La solución, entonces, parece remitir a la distorsión de los contenidos, a su suplementación en relación con las propias experiencias sexuales (vulgarizándose) y a la reducción de la información como forma de continuar sosteniendo los discursos dominantes sobre sexualidad; haciendo evidente la persistencia de discursos moralizantes en las prácticas docentes.

Por ello, se pretendió mostrar cómo la Teoría de las Representaciones Sociales se presenta como un marco epistemológico polémico pero también eficaz que permite abordar las relaciones entre la tarea docente y la implementación de políticas educativas en el escenario escolar. En esta oportunidad, las consideraciones sobre la representación social sobre sexualidad que persiste en los relatos de los docentes, facilita la comprensión sobre algunas dificultades de implementación del Programa de Educación Sexual Integral en la Ciudad de Buenos Aires (Argentina).

Es en esos procesos de elaboración y reelaboración de las representaciones sociales, los cambios pueden producirse en la esfera de la **subjectividad**, al resignificarse la experiencia de los individuos; en la esfera de la **intersubjetividad** al producirse la concientización de los actores y la construcción de nuevos significados compartidos, y en la esfera **transubjetiva** al poder cuestionarse ese telón de fondo que constituyen los marcos de funcionamiento institucional, las presiones ideológicas y la estructuración de las relaciones sociales y de poder (JODELET, 2008).

Por lo tanto, para garantizar una eficaz implementación a partir de la apropiación por parte de los docentes de la propuesta, se requiere considerar las opiniones, actitudes, valoraciones, expectativas, imágenes y significaciones de los propios docentes acerca de los aspectos sustantivos de su actividad y del contexto en el cual ésta se lleva a cabo, así como también sobre la educación sexual integral. En este sentido, y tal como sostiene Jodelet (2000), indagar sobre representaciones sociales resulta una vía regía para la comprensión del papel de la inscripción de los sujetos — docentes — en un orden social y cultural, y en una historicidad.

Referencias

ARGENTINA. *Ley 26.150, de octubre 4 de 2006*. Establécese que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Creación y Objetivos de dicho Programa. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Buenos Aires, 23 oct. 2006. Disponible en: <<http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/ley26150.pdf>>. Accedido el: 10 oct. 2013.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Consejo Federal de Educación. *Los Lineamientos Curriculares para Educación Sexual Integral*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional n. 26.150. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2008. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/lineamientos.pdf>. Accedido el: 10 oct. 2013.

CASTORINA, J. A. *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa, 2003.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

DI IORIO, J; SEIDMANN, S. Reflexiones sobre la Teoría de las Representaciones Sociales sobre la construcción social de la identidad en la infancia institucionalizada. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, v. 3, n. 56, p. 174-182, 2010.

DOUGLAS, M. *Pureza y peligro: un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.

JODELET, D. Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales. *Connexions. Identité et subjectivité*, n. 89, p. 25-46, 2008.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p.17-44.

JODELET, D. Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. In: JODELET, D.; TAPIA, A. (Org.). *Develando la cultura: estudios en representaciones sociales*. México: Universidad Autónoma de México, Facultad de Psicología, 2000. p. 7-30.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul, 1979. Publicado originalmente en 1961.

MOSCOVICI, S.; MARKOVÁ, I. La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. En: CASTORINA, J. A. (Comp.). *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa, 2003. p. 111-152.

SEIDMANN, S. et al. Espacio distribuido y tiempo circular: vida cotidiana en jóvenes. In: JORNADAS DE INVESTIGACIÓN, 17., ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN PSICOLOGÍA DEL MERCOSUR, 6., 2010, Buenos Aires. *Memorias...* Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 2010. p. 183-185.

SEIDMANN, S. et al. Reflexiones acerca de las prácticas docentes desde la perspectiva de la Teoría de las Representaciones Sociales. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 5, n. 10, p 21-35, jul./dez. 2008.

TEDESCO, J. C. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. *Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Buenos Aires: UNESCO/IPE, 2010.

Recebido: 15/03/2014

Received: 03/15/2014

Aprovado: 25/04/2014

Approved: 04/25/2014