

Representaciones sociales sobre la Educación Sexual en estudiantes de Educación Secundaria

Social representations about Sex Education in Secondary Education students

Telma de Lourdes Pellizzón

telmapellizzon@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8005-7247>

Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina

Recibido: 1 de junio 2021 / Arbitrado: 6 de junio 2021 / Aceptado: 20 de junio 2021 / Publicado en julio 2021

RESUMEN

Esta investigación apuntó a comprender las representaciones sociales que tienen los estudiantes de educación secundaria, de la ciudad de Bell Ville, Provincia de Córdoba, República Argentina, respecto a la Educación Sexual. La educación sexual integral es un asunto presente en Argentina. Este hecho no es menor, un siglo de luchas ha permitido este vuelco del mundo privado al mundo público. El discurso de los derechos resultó fundamental en este cambio donde la perspectiva de género ganó lugar en los debates y logró instalar la noción de sexualidad integral, extendiendo el cambio biomédico a otras dimensiones: sociales, históricas, políticas, económicas, éticas, psicológica, cultural.

Palabras clave:

Representaciones sociales; educación sexual; derechos; sexualidad integral

ABSTRACT

This research aimed to understand the social representations that secondary education students have, from the city of Bell Ville, Province of Córdoba, Argentine Republic, regarding Sexual Education. Comprehensive sexuality education is a present issue in Argentina. This fact is not minor, a century of struggles has allowed this turn from the private world to the public world. The discourse of rights was fundamental in this change where the gender perspective gained place in the debates and managed to install the notion of integral sexuality, extending the biomedical change to other dimensions: social, historical, political, economic, ethical, psychological, cultural.

Keywords:

Social representations; sexual education; Rights; integral sexuality



INTRODUCCIÓN

Este trabajo tuvo como eje central abordar las representaciones sociales que circulan en la escuela sobre educación sexual; interesa reconocer y analizar como las y los estudiantes construyan las representaciones que se tiene sobre la sexualidad, identificar los modos en que los actores definen y caracterizan la educación sexual y consideran de esta manera los sentidos y representaciones en que la educación sexual circula en la escuela.

Es este choque de sentidos entre los contenidos que la escuela ofrece y las representaciones sociales que manifiestan los estudiantes, en donde se basará el supuesto. Asumiendo que hay una tensión entre las inquietudes de las y los estudiantes, un conocimiento implícito y los contenidos abordados sobre Educación Sexual Integral (ESI) que son parte de la formación. De esta manera, se estudiarán las representaciones sociales para ayudar a los actores sociales, en nuestro caso los partícipes de los procesos educativos, a promover el diálogo entre los conocimientos cotidianos y los saberes disciplinares.

En octubre de 2006, el Congreso sancionó la Ley 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Esta normativa establece:

ARTÍCULO 1° — 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. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. (Ley N°26.150, 2006)

Por tal razón, la Educación Sexual Integral es un derecho de niñas, niños y adolescentes y, como tal, debe ser garantizado por el Estado y

por la sociedad en su conjunto, atendiendo a sus diferentes niveles de corresponsabilidad.

En este marco constitucional y político, surgen los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral – Programa Nacional de Educación Sexual Integral - Ley Nacional N° 26.150” / Resolución CFE N° 45/08 -Buenos Aires, 29 de mayo de 2008-, que conforman un primer nivel de desarrollo curricular en relación con la Educación Sexual Integral, estos lineamientos curriculares enuncian propósitos formativos y contenidos básicos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo de nuestro país.

El propósito de orientar la concreción de la obligatoriedad e instalar la Educación Sexual en las escuelas de todo el territorio nacional, se reconoce como logro del consenso nacional alcanzado en materia de ESI.

Por tal razón, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba asumió, en consonancia con la sanción de la Ley 26.150 en octubre de 2006 y la firma de la Resolución 45/08 del Consejo Federal de Educación en mayo de 2008, el compromiso y la responsabilidad de transformar la Educación Sexual Integral (ESI) en una Política Pública. Para ello, decidió la creación del Programa Provincial de Educación Sexual Integral.

De modo que la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) implica el desafío y la oportunidad de enriquecer la propuesta educativa de todas las escuelas.

Así, las comunidades educativas deberán asumir el desafío de educar,

Entendemos a la educación como un hecho concreto, situado y significado histórico, cuya intencionalidad es mejorar a la persona; mejoramiento integral y no parcial (reduccionismo). Así, lo que especifica o define a una práctica como educativa es su intencionalidad de mejoramiento. (Bambozzi, 2005, p.14).

El mismo autor continúa diciendo, son prácticas sociales orientadas al mejoramiento de la persona, por lo que educar supone formar integralmente a la persona. El mejoramiento es integral si promueve en la persona el desarrollo de la libertad, razón y lenguaje.

Por todo lo dicho, tomar la educación como una práctica formativa, no solo a nivel individual sino a nivel social y cultural, hace que el individuo se forme como sujeto individual y cultural, constituyendo su subjetividad, afectando a él y a la sociedad, Bambozzi (2005) afirma, “se produce un mejoramiento positivo de la persona” (p 15).

Abordar la ESI en las escuelas supone un proceso de construcción permanente, que requiere de un trabajo compartido, integrador de experiencias escolares previas, antecedentes, saberes acumulados, como así también dudas, temores, incertidumbres y debates. Es un tipo de educación que se relaciona con la vida de las personas y que busca transmitir herramientas de cuidado antes que modelar comportamientos. En ese complejo marco, se comprende 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, nos referencia la OREALC/UNESCO, Santiago, 2014

También, el Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (2010) aclara que esa formación se produce en muy diversos ámbitos y de múltiples formas, a lo largo de toda la vida. “Construirán modos de sentir, gozar, disfrutar, amar y ser amados y formas particulares de relacionarse con su propio cuerpo y con los demás” (p160).

En relación con esta temática, otros académicos sostienen diferentes definiciones que resultan significativas en función de la temática aquí abordada. Faur (2007) explica que la decisión de educar en sexualidad es una forma de apreciar

que la vida sucede en un cuerpo y que, como seres humanos atentos al desarrollo integral, ciudadano y social, podemos entender, analizar y cuidar lo que sucede con nuestro cuerpo.

La misma autora señala que cuando decidimos silenciar estos temas sobre sexualidad, ya sea por nuestros propios miedos, dificultades, incertidumbres o limitaciones, estamos dejando a niños, niñas, adolescentes solos ante situaciones de la vida que los movilizan o los pone en riesgo.

Se tomará, como marco de referencia, para la definición de sexualidad lo establecido por la Organización Mundial de la Salud (2000), la cual expresa que es un entramado de manifestaciones y expresiones afectivas, biológicas, psicológicas, socioculturales, éticas y religiosas, que nos identifica y caracteriza como sujetos únicos.

La relevancia del trabajo deriva también de los discursos contrarios o ausentes, en materia de Educación Sexual, que no hayan podido visibilizarse, interpelarse, explicitarse o plasmarse en el plano consciente por los actores involucrados, pero que forma parte de sus identidades. Es posible, no obstante, que este tipo de contenidos permanezcan ocultos, solapados o implícitos. Es por eso, este trabajo de investigación, pretende conocer cómo estos discursos dan pie a que las y los estudiantes construyan las representaciones sociales que se tiene sobre la sexualidad.

En esta investigación, se indaga por la coherencia existente entre los marcos legales vigentes, la institucionalización de la ESI en la escuela, la perspectiva de género como motor de prácticas más integrales, las propuestas situadas, a través de un análisis documental, categorizando los contenidos, para luego indagar en los saberes previos de los estudiantes y qué representaciones tienen sobre la ESI, se tomarán los datos desde una entrevista semiestructurada que nos mostrará una clasificación de diferentes categorías de los contenidos de ESI. Se inquirirá por los significados

que les otorgan a estos temas a través de la técnica de grupos focales y entrevistas en profundidad, por último, se justificará por qué le atribuyen estos significados, a través de la interpretación de estas intervenciones.

Desde esta propuesta surge el siguiente objetivo general: Comprender las Representaciones Sociales sobre Educación Sexual que tienen los estudiantes de sexto año de escuelas secundarias de la ciudad de Bell Ville, Provincia de Córdoba, República Argentina.

Por ello, se proponen los siguientes objetivos específicos: I) Identificar las representaciones sociales que los estudiantes de sexto año de educación secundaria tienen sobre la Educación Sexual. II) Determinar el sentido otorgado por los estudiantes a sus representaciones sociales relacionadas a los conocimientos abordados en Educación Sexual Integral. III) Justificar la importancia otorgada por los estudiantes a los conocimientos seleccionados y abordados en Educación Sexual Integral.

Las representaciones sociales son una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Se trata de un conocimiento práctico que permite a los individuos fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicación (Jodelet, 1986(1984)). En ese sentido, posibilita la atribución de significados proporcionando un sistema interpretativo que guía los modos de comportamientos (Banchs, 1986. citado por Rolando, S. & Seidmann, S. 2013).

Surge así, el interrogante sobre: ¿Qué representaciones sociales tienen los estudiantes de sexto año de escuelas secundarias de la ciudad de Bell Ville, Provincia de Córdoba, República Argentina, respecto a la Educación Sexual?

Estas son algunas de las preguntas rectoras de esta investigación, que se irán deconstruyendo y reconstruyendo en el trabajo de campo y análisis

de la información: ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre educación sexual que tienen los estudiantes de sexto año de educación secundaria? ¿A partir de qué experiencias construyen las representaciones sociales sobre educación sexual los estudiantes de sexto año de educación secundaria? ¿Cuáles son los conocimientos sobre educación sexual que los estudiantes consideran significativos? ¿Qué justificaciones le otorgan, los estudiantes, a los contenidos seleccionados y abordados en Educación Sexual Integral?

Se considera valioso poder hacer un aporte desde esta investigación pensando que las y los jóvenes han sido estudiados en menor medida. Además, aquellos que han estudiado a las y los jóvenes han concentrado estudios en las relaciones pedagógicas dentro de la escuela, pero no han sido estudiadas y estudiados desde el punto de vista de ser actores sociales. De esta manera, estudiar las representaciones sociales ayudará a los actores del proceso educativo a mejorar la calidad de las actividades educativas poniendo en diálogo entre los conocimientos cotidianos y los saberes disciplinares.

Breve historia de la Educación Sexual

La incorporación de la Educación Sexual en la política pública Latinoamericana y el Caribe no es reciente.

Partimos de concebir las políticas públicas como construcción que emerge de los debates, las negociaciones y los intercambios que acontecen en las esferas públicas. Recuperamos de Baez, J. y González del Cerro, C., la crítica de Nancy Fraser a la noción de esfera pública que introduce Habermas, consideramos que las políticas públicas son “efectos y producción dinámica” de la deliberación de asuntos por parte de diversos actores que ocupan distintos espacios en la arena social (distinciones jerarquizadas y en consecuencia desiguales).

Ya desde la década de los 70 se pueden rastrear fuertes preocupaciones en torno a cómo abordar la sexualidad en los sistemas educativos. La posibilidad de planificación familiar como una de las variables centrales en el marco de políticas desarrollistas, cobra un lugar preponderante en la agenda pública. (Báez, J. 2008).

Podría pensarse que las luchas feministas en pos de politizar la vida personal es quien impulsa esta temática en el espacio político, sin embargo, fueron los organismos internacionales quienes finalmente lograron instalar un discurso a favor de la sexualidad en la agenda estatal a partir de la categoría “Educación en población”, nos afirma la misma autora. Este debate se debe al avance en torno a la cuestión del crecimiento poblacional en el Tercer Mundo y los inconvenientes sobre salud poblacional, que esto conlleva.

Hacia la década del 70, se puede observar que los debates rondaron en los “métodos anticonceptivos” con la invención de la píldora anticonceptiva. Los jóvenes pasan a ser protagonista de los debates entre Estados Nacionales, Organismos Internacionales, Iglesia Católica y el Movimiento Feminista.

Por su parte, la Iglesia Católica redacta la encíclica *Humanae Vitae* (1968), donde se puede analizar las directrices en torno a la sexualidad. En este documento se señala como único método de regulación de la natalidad reconocido como lícito por la Iglesia Católica Romana “el recurso a los períodos infecundos”. Como también hace referencia a una “degradación moral” el uso de otros métodos anticonceptivos, poniendo una especial mirada a los jóvenes.

La necesidad de incorporar estas temáticas a la escuela, es reforzada por la dificultad que manifiestan los padres para poder comunicarse con sus hijos sobre estos, como lo evidencia Báez (2016), “En muchas investigaciones se encuentra que los padres prefieren que los temas relativos

a la sexualidad sean abordados por los docentes en la escuela, tanto porque ellos no tienen suficiente información como por problemas de comunicación con sus hijos” (Boletín 43 UNESCO, 1997, citado por Báez (2016).

En la década de los noventa, se introduce nuevos temas. La preocupación mundial por la propagación del HIV-Sida emerge un renovado interés de los gobiernos en la implementación de políticas públicas destinadas a la salud sexual y reproductiva.

Por lo que en América del sur y el Caribe se van acordando objetivos y metas para hacer frente a estas problemáticas.

En la cumbre de jefes de Estado y de Gobierno convocado por las Naciones Unidas en el año 2002, “Hacia el logro de meta de calidad”, los países se comprometen a dar seguimiento a los esfuerzos desplegados por el Proyecto Principal de Educación (1980-2000). Las propuestas más relevantes fueron, flexibilidad, diversidad y aprendizaje permanente, dando igualdad de oportunidades considerando las diferencias de culturales, raza, sexo, etc. En la convención, Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos (2007) (EPT/PRELAC), se reafirma los objetivos, dado que no se estaban logrando los propósitos fijados. Aunque en los últimos cuatro años la región de América Latina y el Caribe ha mejorado sus indicadores económicos, se amplía la educación obligatoria en la población. Entre otros, subraya la importancia de la integración de la mujer en todas las esferas de la vida pública... (ONU, 2001). Los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio se orientan a cambiar las múltiples expresiones de pobreza que inhiben en las personas la capacidad de optar por un mayor bienestar en sus vidas. Se enuncia en el punto 3) Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer. Y el punto 6) Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades, entre otros. Cumbre de

las naciones unidas (2015) Acceso universal de la educación primaria y secundaria de calidad, oportunidades de aprendizaje para toda la vida, para la población en general. Eliminación de las disparidades de género en la educación. Dinamizar los contenidos, incorporar el uso de las TICs. Actualizar las instituciones y las formas de enseñanza y de calidad. Educación 2030 (2017). Educación y habilidades para el siglo XXI- Objetivo de desarrollos sostenibles 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizajes permanente para todos. Con inclusión y equidad. La agenda mundial de educación 2030 para el desarrollo sostenible, aprobada por la comunidad internacional en el 2015, es un programa ambicioso para erradicar la pobreza mediante el desarrollo sostenible hacia el 2030. Esta aparece en el núcleo central de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En concreto el ODS 4 se define como “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad; y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” nos muestra la ruta a seguir y posiciona la educación y la equidad como el ADN del sistema educativo

La educación pasa a ser clave, como principal fuerza transformadora de la conciencia.

Las políticas públicas producidas en los últimos años utilizan como fundamentos para la inclusión de los derechos en torno a las sexualidades en el ámbito de la escuela el discurso sobre los derechos, la instalación de la perspectiva de género y una mirada integral de la sexualidad. Esta tendencia común en la región, que es retomada de los documentos de organismos internacionales, adquiere diversos sentidos en cada uno de los países.

Es en esta dirección, en donde la educación sexual se convierte en un asunto público en América Latina, luego de múltiples intervenciones y enfrentamientos entre feministas y otros que,

por el contrario, acudían a la retórica de la privacidad de la vida doméstica y, junto con ella, de la sexualidad, para fundamentar que se trataba de un debate inapropiado. Entre estas luchas, nos afirma Baez, J. (2016), se gestan políticas públicas donde han enfatizado la necesidad de construir estrategias que avancen en la desprivatización de la sexualidad y con ello han puesto en debate temas que permanecían bajo el halo de la vida privada de las personas: el aborto, la educación sexual, la violencia de género son ejemplo de ello. Es así, como entre posiciones enfrentadas se han configurado las políticas educativas que abordan las sexualidades y género en el continente.

En el Congreso para la Educación Católica, realizado en la ciudad del Vaticano en 2019, se redacta el documento “Varón y Mujer los creó”, para una vida de diálogo sobre la cuestión del gender en la educación:

Se difunde cada vez más la conciencia de que estamos frente a una verdadera y propia emergencia educativa, en particular por lo que concierne a los temas de afectividad y sexualidad. En muchos casos han estructurado y propuesto caminos educativos que “transmiten una concepción de la persona y de la vida pretendidamente neutra, pero que en realidad reflejan una antropología contraria a la fe y a la justa razón”. La desorientación antropológica, que caracteriza ampliamente el clima cultural de nuestro tiempo, ha ciertamente contribuido a desestructurar la familia, con la tendencia a cancelar las diferencias entre el hombre y la mujer, consideradas como simples efectos de un conocimiento histórico-cultural. (Benedicto XVI, Discurso al Cuerpo Diplomático acreditado ante la Santa Sede, 10 de enero de 2011)

En este documento, la Iglesia Católica señala un camino de diálogo sobre cuestiones del gender en la educación, pero aclara la diferenciación entre ideología, tomada como pensamiento único que determina la educación, e investigaciones, llevada a cabo por las ciencias humanas. Pone la mirada en un enfoque biologicista, haciendo una fuerte crítica en los estudios que quieren mostrar cómo la identidad sexual tiene más que ver con una construcción social que con una realidad natural o biológica. Advierte, en las relaciones interpersonales, en el citado documento habla de lo importante que sería solamente el afecto entre los individuos, independientemente de las diferencias sexuales y la procreación, consideradas irrelevantes en la construcción de la familia, no se tiene en cuenta la reciprocidad y la complementariedad de la relación hombre-mujer, así como la finalidad procreativa de la sexualidad.

En el plano nacional, particularmente en la presente década, Argentina ha promulgado numerosas leyes que protegen los derechos de las mujeres. Báez (2016), menciona las siguientes:

Como hito fundamental 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 la esfera de su competencia, actuará el Ministerio de Cultura y Educación, y se invitará a las Provincias y a la Municipalidad

de la Ciudad de Buenos Aires a hacer lo propio”. Ley 24.012 de Cupo Femenino (1991); Decreto 2.385/93 sobre Acoso Sexual en la Administración Pública Nacional; Ley 24.417 de Protección contra la Violencia Familiar (1994); Ley 24.632 de Aprobación de la Convención Interamericana para prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, Ley 25.543 de test Diagnóstico del Virus de Inmunodeficiencia Humana a toda Mujer Embarazada (2001); Ley 25.584 de “Prohibición en establecimientos de educación pública de acciones que impidan el inicio o continuidad del ciclo escolar a alumnas embarazadas o madres en período de lactancia” (2002); Ley 25.673 de Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002); Ley 26.171 de Ratificación del Protocolo Facultativo de la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (2008); Ley 26.364 de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas (2008); Ley 26.618. Código Civil. Matrimonio Civil. Su modificación. (Matrimonio igualitario); Ley 26.485 de “protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales” (2009); Ley 26.746 de identidad género de Argentina (2012)

En nuestro país, , sumándoles todas las manifestaciones y luchas sociales que gestaron las leyes anteriores mencionadas, fueron haciendo necesaria abordaje de la sexualidad en ámbitos educativos, así se sanciona en 2006 la Ley 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral, cuyos objetivos son: a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica equilibrada y permanente de las personas; b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la

educación sexual integral; c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad; d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

El enfoque que encierra esta ley supera las visiones parciales que miraban por separado los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, incorporándolos en una perspectiva superadora. Esta norma prevé la incorporación de la complejidad de la temática en los lineamientos curriculares, llevando este enfoque a los distintos niveles del sistema educativo, mediante pautas y propuestas didácticas de acuerdo a la diversidad sociocultural local. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2008)

A partir de la sanción de la Ley 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba puso en marcha una serie de acciones y estrategias con el compromiso de hacer realidad su implementación en las escuelas de la provincia. Con la firma de la resolución 45/08 del Consejo Federal de Educación, dicho compromiso se tradujo en asumir la responsabilidad del Estado y transformar la ESI en una Política Pública, instalada así en el sistema educativo de la Provincia de Córdoba.

La Provincia de Córdoba hace su adecuación jurisdiccional y crean los Programas Nacionales y Provinciales de ESI, Recién a partir esta norma se definirán abordajes específicos que atraviesan todas las asignaturas de los niveles inicial, primario y del secundario. De esta manera resulta claro que el problema de la normativa refiere al alcance jurídico de la ley nacional ante las disposiciones legales de las provincias. De ello, además se comprende que resulta importante profundizar en la responsabilidad estatal para la

implementación concreta de la ley nacional como norma jerárquica.

Representaciones sociales

Para Castorina (2017), la educación es un campo privilegiado para estudiar el modo en que se insertan las representaciones sociales en sus diferentes niveles. “Las representaciones sociales de los alumnos y profesores operan en sus vidas cotidiana y resulta muy importantes cuando se intenta interpretar como intervienen en la actividad escolar” (entre muchos otros, Prado de Sousa, Lombardi & Villas Boas, 2012; Souza, Placco & de Souza, 2012, citado por Castorina, 2017, p. 2).

Las representaciones sociales parecen formar parte de los conocimientos previos con que los alumnos asimilan el saber escolar, facilitando u obstaculizando (Castorina, 2017).

Por su parte, Villarroel (2007) en su trabajo afirma, “El concepto y la teoría de las representaciones sociales se refieren a formas o modalidades de conocimiento social mediante las cuales las personas interpretamos y pensamos nuestra realidad cotidiana. De manera que las representaciones pueden ser:

Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (Jodelet, 1986 [1984]:470-473)”.

La indagación empírica de las representaciones sociales permitirá valorar los conocimientos previos y los sistemas de interpretación y de pensamiento colectivo, de suma utilidad a la hora de pensar las diferentes necesidades de dichos grupos.

Las representaciones sociales son una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Se trata de un conocimiento práctico que permite a los individuos fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones (Jodelet, 1986(1984) citado por Rolando, S. y Seidamanm, S., 2013)

Las representaciones sociales (RS) se producen en las prácticas sociales y son el resultado de la experiencia grupal o de la comunicación social. Se producen para otorgar sentido a situaciones sociales.

Castorian (2012) en su trabajo nos dice “Ante un hecho novedoso, los grupos sociales llevan a cabo un proceso de familiarización mediante la interacción dialéctica de los mecanismos de anclaje y objetivación” (Moscovici, 1988)

Para constituirse como tales, las representaciones sociales responden a mecanismos internos, se describen dos procesos principales que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación, y cómo esta representación transforma lo social. Ambos procesos se denominan, respectivamente:

- Mecanismo de anclaje: permite que los fenómenos sociales inesperados se inscriban en el conjunto de creencias y valores sociales, otorgándoles algún sentido
- Mecanismo de objetivación: hace referencia a la acción de poner en imágenes nociones abstractas, forma un núcleo figurativo que concretiza conceptos abstractos.

De esta manera las RS son dinámicas y se modifican cuando se produce cambios culturales y sociales.

En la complejidad que estos procesos entrañan, se trazan trayectorias de intereses y significados de los adolescentes que no están necesariamente

determinados por las condiciones estructurales en las que se desarrollan (Duschatzky, 1999). De este modo, las escuelas secundarias no son sólo espacios donde el carácter heterogéneo, múltiple, diverso y cambiante de las expresiones y formas de la condición adolescente se manifiesta sino donde se construyen y reconstruyen los estudiantes como sujetos juveniles.

En las últimas décadas, las investigaciones sobre representaciones sociales (RS), han surgido en Argentina con mayor relevancia en estudio que intentan comprender fenómenos educativos.

Ha sido característico que las teorías psicológicas y sociales sufren un proceso de transposición por parte de pedagogos y docentes, en algunos casos, equivale a una imaginarización ideológica que distorsiona su significado (Bernstein, 2000. Citado por Castorina, 2012)

Las perspectivas dicotómicas del individualismo y del sociologismo dejaron entrever la carencia de herramientas para pensar los fenómenos que entrecruzan lo individual y lo social.

Más aún, Mscovici, en su obra ha hecho un esfuerzo para no brindar una definición acabada y restrictiva del fenómeno que permita su evaluación y operacionalización de un modo directo (Castorina, 2012, p.19).

Las RS se posicionan como un concepto que se encuentra en los individuos y en la sociedad en la que ellos viven. Se producen en las prácticas sociales y son el resultado de la experiencia grupal o de la comunicación social, se puede decir que como concepto se instala en cuerpos teóricos de la psicología y la sociología.

Como se observa en Castorina (2012) las RS son denominadas por su disciplina de origen como conocimientos de la vida cotidiana. La conformación de las RS se produce para otorgar sentido a situaciones sociales tales como la transformación de una teoría científica, etc. Ante

un hecho novedoso, los grupos sociales llevan a cabo un proceso de familiarización mediante la interacción dialítica de los mecanismos de anclaje y objetivación (Moscovici, 1988. Citado por Castorina, 2012)

El anclaje permite que los fenómenos sociales inesperados se les otorgue significado y objetivación, se concretizan los conceptos abstractos. Por este mecanismo, los significados construidos son puestos para el grupo como objetos reales y conforma lo que la realidad es para esa persona. Por esta razón las RS son dinámicas se modifican cuando se producen cambios culturales o sociales, por lo que se contextualizan en un momento determinado.

La RS constituyen lo que la realidad es para el sujeto sin que esté consciente del carácter social del pensamiento. Sin embargo, son susceptibles de ser expresados de manera discursiva, por lo menos en parte, lo cual indicaría la posibilidad de que devengan consientes (Wagner y Hayes, 2011, citado por Castorina 2012)

Esto hace que las RS puedan ser indagadas mediante el análisis de expresiones discursivas (entrevistas, asociación de palabras, etc.), en tanto se supone que los significados otorgados al objeto de representación pueden expresarse en la verbalización.

Respecto a las RS, el estudio de la subjetivación se refiere básicamente al reconocimiento de que son siempre de alguien y tienen una función expresiva, por lo tanto, es posible acceder a los significados que los sujetos individuales atribuyen a un objeto localizado en su entorno social y material. Se trata, en este caso de avanzar en el análisis de cómo tales significados se articulan con la sensibilidad, interés, emociones individuales y el funcionamiento cognitivo (Jodelet, 2008)

La constitución del objeto de investigación involucra tomar fenómenos de la vida cotidiana en un problema de investigación propio de la ciencia. El objeto de indagación se obtiene por una elaboración que incluye tensas interacciones entre los dos universos.

Por todo esto, las RS se constituyen para llenar vacíos producidos por fisuras en la cultura que tienen lugar en ciertas instancias focalizadas de la historia. Para cumplir esa función se elabora una imaginación o concretización figurativa de las entidades abstractas.

También, hay que considerar que la creencia de los sujetos sobre el fenómeno involucra su identidad social, se trata de un saber estrictamente colectivo surgido de las interacciones sociales de un grupo.

Así, se establece una relación estrecha entre identidad social y RS, según la cual estas últimas suministran un conjunto de significaciones que delimitan las posiciones que pueden adoptar los individuos configurando su identidad y su carácter de actores sociales (Castorina y Barreiro, 2010)

La intervención que es factible no puede ser unidireccional, reclama un complejo proceso que supone situar las RS en sus tres esferas de pertenencia (Jodelet, 2005). La investigación de las RS en el ámbito educativo depende de las relaciones que se establezcan entre estas tres esferas de pertenencia. Por un lado, la subjetividad, hace referencia a las vivencias corporizadas de los sujetos; la intersubjetividad, se consideran los diálogos, las negociaciones y las interacciones entre los sujetos; y finalmente la trasnsujektividad, se considera el espacio social y público donde circulan las RS.

Esta investigación de enfoque cualitativo evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad (Corbetta, 2003, citado

en Hernández, Fernández y Baptista, 2006. 9), de igual manera, es interpretativo, pues intenta buscar sentidos a las situaciones o fenómenos en términos de los significados que las personas le otorgan, sin generalizar puesto que los hallazgos son particulares (Hernández et al., 2006).

Se selecciona muestras aleatorias de la población, para asegurar la representatividad, así se podrá estudiar en su complejidad y contexto cotidiano.

Dado el contexto de Pandemia y aislamiento social y obligatorio, se ingresa a las diferentes burbujas a través de las aulas virtuales.

Se contacta a jóvenes que cursan el sexto año del nivel secundario, se realiza teniendo en cuenta los estudiantes que asistan a las escuelas de la localidad de establecimientos de distinto sector de gestión (público y privado), por el carácter laico o religioso de los mismos. Estas variables consideradas en la selección se dirigieran a representar la heterogeneidad de instituciones, dentro del ámbito urbano, existentes en la localidad.

Se emplearán, a lo largo de este trabajo, indistintamente juventud y adolescencia, ya que, a ésta, se define como la primera etapa de la juventud, en la que el sujeto adquiere una nueva posición en la correlación de fuerzas de cada una de las relaciones sociales de las que forma parte, redefiniendo su papel en la sociedad y viviendo procesos de resignificación social y de reconstrucción identitaria profundos.

Como lo señala la Organización Mundial de la Salud (OMS), adolescencia es el período comprendido entre 10 y 19 años, es una etapa compleja de la vida, marca la transición de la infancia al estado adulto, con ella se producen cambios físicos, psicológicos, biológicos, intelectuales y sociales. Se clasifica en primera adolescencia, precoz o temprana de 10 a 14 años

y la segunda o tardía que comprende entre 15 y 19 años.

Se puede decir, sintetizando, que la juventud es una construcción cultural relativa en el tiempo y en el espacio, donde los contenidos que se atribuyen a la juventud dependen de los valores asociados a este grupo de edad, de su condición social y cultural expresada de varias maneras, y de los ritos que marcan sus límites (Feixa, 1998).

La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar, Vasilachis (1992)

En el dinamismo social y la invasión de nuevas tendencias culturales, se pone en evidencia la realidad del comportamiento humano y puede ser conocido por el sujeto cognoscente, por tanto, la preocupación es encontrar el método adecuado y válido para comprender esa realidad.

Valles (1999) nos dice: “La conversación (practicada o presenciada), en situaciones naturales de la vida cotidiana, supone un punto de referencia constante, la mejor práctica preparatoria de la realización de entrevistas con fines profesionales”. (s.n.)

La interacción grupal que se produce en el encuentro promueve un aumento de las posibilidades de exploración y de generación espontánea de información; en términos de Valles (1999), se produce un “efecto de sinergia” provocado por el propio escenario grupal y un “efecto de audiencia” donde cada participante resulta estimulado por la presencia grupal de los otros, haciendo quienes orienta su actuación.

Ahora bien, para poder indagar sobre las RS, se presenta el desafío de elegir el método pertinente para abordarlas. El estudio se refiere a las RS de estudiantes de secundaria sobre educación sexual, es preciso asumir una

conjunción de instrumentos cualitativa recurriendo a entrevistar a los actores sociales, para acceder al nivel discursivo. Y luego diseñar instrumentos de acuerdo a las variables que se evidencien para seguir profundizando.

Los grupos focales (GF) son técnicas de construcción de datos cualitativas, dentro de la categoría más amplia de entrevistas grupales. Un GF se conforma con un conjunto de “personas representativas”, en calidad de informantes, organizadas alrededor de “una temática propuesta por otra persona, en este caso” el investigador”, quién además de seleccionarlo, coordina sus procesos de interacción, discusión y elaboración de acuerdos, en un mismo espacio y en un tiempo acotado.

La intervención que es factible no puede ser unidireccional, reclama un complejo proceso que supone situar las RS en sus tres esferas de pertenencia (Jodelet, 2005). Por lo que se diseñará un guion temático donde se tendrá en cuenta las relaciones que se establezcan entre las tres esferas de pertenencias. En el caso de la subjetividad, se hará referencia a las vivencias corporizada de cada alumno, por ejemplo, a sus creencias compartidas sobre la educación sexual. En la intersubjetividad se considerarán los diálogos, las negociaciones y las interacciones entre ellos. Y por último la trasubjetividad, se considerará el espacio áulico, donde circulan las RS, los conocimientos individuales y los saberes disciplinarios, bajo la presión de las restricciones didácticas y las normas institución.

CONCLUSIONES

La educación sexual integral es un asunto presente en Argentina. Este hecho no es menor, un siglo de luchas ha permitido este vuelco del mundo privado al mundo público. El discurso de los derechos resultó fundamental en este cambio donde la perspectiva de género ganó lugar en los

debates y logró instalar la noción de sexualidad integral, extendiendo el cambio biomédico a otras dimensiones: sociales, históricas, políticas, económicas, éticas, psicológica, cultural.

A través de este recorrido, se visibilizarán los modos en que las Rs son vividas y significadas. Interrogarnos qué hay de constante, qué hay de específico: verlo a partir de testimonios: describiendo, detallando; e interpretando.

A partir de este recorrido, se busca profundizar en las representaciones sociales que tienen los estudiantes de educación secundaria, de la ciudad de Bell Ville, Provincia de Córdoba, República Argentina, respecto a la Educación Sexual. Como también, hacer escuchar las voces de niños, niñas y adolescentes, sin ningún tipo de exclusión, interrogarnos acerca de los alcances y límites de los contenidos propuestos por la ESI; son actuales y de interés para los adolescentes dentro de este marco institucional.

REFERENCIA

- Baez, J. (2016). Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. P.p. 73-122
- Báez, J. (2016). Políticas Educativas, Jóvenes y Sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual. En Valdivieso, M. [et al]. (Ed.). Movimientos de mujeres y lucha feminista en América Latina y el Caribe (pp.73-117). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. CLACSO.
- Baez, J. y González del Cerro, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. Revista del IICE/38. ISSN032-7765/ISSN245-5434, p.p.7-24
- Bambozzi, E. (2005). Escritos Pedagógicos 1, 2, 3 y 4. Córdoba: Editorial El Copista.
- Castonia y Barreiro (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. Recuperado de: <https://cerac.org>

- unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1459
- Castorina, J. A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizajes de conocimientos sociales. doi:10.5935/2175-3520.20170001
- Duschatzky, S. (1999). La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Paidós
- Faur, E. (2007). La educación en sexualidad. El Monitor de la Educación. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro11/dossier1.htm>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, M. (2006). Metodología de la investigación. 6ª edición. El oso pando .com. México DF
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), Psicología Social II (pp.469-494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. Espacios en Blanco, 21, 133-154.
- Ley Nacional No 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina. 24 de octubre de 2006
- Ministerio de Educación de la Nación. (2010) "Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria" Serie cuadernos de ESI. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2008). Propuesta de Lectura. "Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral". Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2007). Documento Base. "Sexualidad y Escuela: Hacia una Educación Sexual Integral". Córdoba
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2007). Documento Base. "Sexualidad y Escuela: Hacia una Educación Sexual Integral". Córdoba.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010) Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Educación Sexual Integral. Conceptualización para su abordaje. Córdoba.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010) Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Diseño Curricular de Educación. Secundaria. Ciclo Básico. Córdoba.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010) Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Diseño Curricular de Educación Secundaria. Ciclo Básico. Córdoba.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaria de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2008) "Educación Sexual Integral". Córdoba
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007). Educación Integral de la sexualidad "Aportes para su abordaje en la Escuela Secundaria". Buenos Aires.
- ORLEAC/UNESCO(2014). Informe anual 2014. Santiago de Chile. Chile
- ORLEAC/UNESCO(2014). Informe anual 2014. Santiago de Chile. Chile
- PRELAC/EPT(2007). Educación de Calidad para todos: Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>
- Resolución CFE N°45 de 2008 [Ministerio de Educación de la Nación Consejo Federal de Educación]. Por lo cual se establece los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley Nacional N°26.150. 29 de mayo 2008
- Rolando, S. & Seidmann, S. (2013). Representaciones sociales sobre la educación sexual en la escuela media. Anuario de Investigaciones, (XX), 227-232. ISSN: 0329-5885. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139949060>
- UNESCO (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Paris, UNESCO. Disponible en: <http://www.>

- unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf
- UNESCO (2017). 15 claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030. Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación., No.14. IBE/2017/WP/CD/14
- Valles, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Síntesis sociología
- Varón y Mujer los Creó (2019). Para una vía de diálogo sobre la cuestión del gender en la educación. Congreso para la Educación Católica (de los Institutos de Estudios). Ciudad del Vaticano. Italia
- Vasilachis de Gialdino, Irene. (1992). Estrategias de investigación cualitativas. Editorial Gedisa.
- Villarroel, Gladys E.(2007) Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, (17), 434-454. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- Yogyakarta, P. d. (2007). Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Recuperado de www.yogyakartaprinciples.org