



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons](#)
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

Educación sexual integral: representaciones de familias y docentes en la ciudad de La Plata
Karen Murriles
Orientación y Sociedad 25(2), e091, Avances de Investigación, 2025
ISSN 1851-8893 | <https://doi.org/10.24215/18518893e091>
<https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad>
Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Educación sexual integral: representaciones de familias y docentes en la ciudad de La Plata

*Comprehensive sexuality education: Representations of families and teachers in the city
of La Plata*

*Educação sexual integral: representações de famílias e professores na cidade de La
Plata*

Karen Murriles*, kmurries@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata

Recibido 3/11/25 - Aceptado 27/11/25

* Licenciada y profesora en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y becaria doctoral de la Facultad de Psicología de la UNLP.

Resumen

El presente escrito se desprende de un proyecto de investigación financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata (2021-2026), en el marco de una beca doctoral, dirigidos y acompañados (beca y proyecto) por la dra. María Laura Castignani. Aquel se propone conocer cuáles son las propuestas de implementación de la educación sexual integral (en adelante, ESI) destinadas a niños y niñas con discapacidad en el nivel inicial de escolaridad de la ciudad de La Plata. En esta oportunidad, se compartirán avances de la misma correspondientes a los emergentes registrados a partir de la realización de talleres. Específicamente, se seleccionan ideas y representaciones acerca de la ESI que poseen docentes de un jardín de infantes y familias de niños y niñas con discapacidad. De ello se desprende la importancia de sostener espacios de escucha e intercambio para despejar inquietudes, derribar prejuicios y generar acuerdos en pos de los derechos de niños y niñas.

Palabras clave

educación sexual, discapacidad, familias, docentes, inclusión.

Abstract

This paper stems from a research project funded by the Secretariat of Science and Technology of Universidad Nacional de La Plata (2021-2026), within the framework of a doctoral scholarship. The project aims to identify proposals for implementing comprehensive sexuality education (CSE) for children with disabilities at the early childhood education level in the city of La Plata. This paper shares the progress made in this research, specifically focusing on the ideas and perceptions of CSE held by kindergarten teachers and families of children with disabilities. This highlights the importance of maintaining spaces for listening and exchange in order to address concerns, dismantle prejudices, and reach agreements that promote the rights of children.

Keywords

sexuality education, disability, families, teachers, inclusion.

Resumo

Este artigo é fruto de um projeto de pesquisa financiado pela Secretaria de Ciência e Tecnologia da Universidad Nacional de La Plata (2021-2026), no âmbito de uma bolsa de doutorado. O projeto visa identificar propostas para a implementação da educação sexual abrangente (ESA) para crianças com deficiência na educação infantil na cidade de La Plata. Este artigo compartilha os avanços alcançados nesta pesquisa, com foco específico nas ideias e percepções sobre a ESA entre professores da educação infantil e famílias de crianças com deficiência. Isso destaca a importância de manter espaços de escuta e troca para abordar preocupações, desconstruir preconceitos e chegar a acordos que promovam os direitos das crianças.

Palavras-chave

educação sexual, deficiência, famílias, professores, inclusão.

El presente escrito pretende compartir avances de la investigación en desarrollo en el marco de una beca doctoral financiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata (2021-2026). La misma se propone conocer cuáles son las propuestas de implementación de la educación sexual integral (en adelante, ESI) destinadas a niños y niñas con discapacidad en el nivel inicial de escolaridad de la ciudad de La Plata. Para ello se diseña una investigación observacional, descriptiva, transeccional y prospectiva (Hernández Sampieri et al., 2010).

Se sostiene la hipótesis de que las dificultades en la implementación de propuestas de ESI destinadas a niños y niñas con discapacidad intelectual se vinculan con la insuficiencia de los conocimientos de las familias y docentes sobre los alcances de la misma en ese nivel y con esa población.

Uno de los materiales publicados para guiar y acompañar la implementación transversal del programa de ESI señala que “en la etapa de la Educación Inicial, dadas las edades de los niños y las niñas, resulta prioritaria la comunicación entre las escuelas y las familias. Es necesario compartir información y criterios, construir puentes, apoyarse mutuamente” (Marina, 2010, p. 69).

Aquí, se desarrollará brevemente el marco teórico, se presentará el diseño de talleres realizados con familias y docentes y se compartirá un recorte de los emergentes obtenidos allí y vinculados a las representaciones sobre la ESI.

Delimitando la perspectiva de la educación inclusiva

La educación inclusiva es una propuesta que se ha reconfigurado a lo largo de la historia. Ha tomado aportes de diversos campos, saberes y prácticas, constituyendo una perspectiva hibridizada. Su inicio se vincula al surgimiento de la educación especial en

1950 en Europa y en el siglo XXI adquiere un giro significativo con el lema “La inclusión de todos/as en las escuelas”, a la vez que surgen múltiples interrogantes respecto de sus posibilidades de concreción (Ocampo González, 2018).

Como principal antecedente de lo que consideramos educación inclusiva en la actualidad, Aguilar Montero (1991) señala el Informe Warnock, emitido en Reino Unido en el año 1978, el cual es considerado un hito para el diseño y desarrollo de los modelos españoles de educación especial, dirigida a niños y niñas con necesidades educativas especiales. Este informe subraya el derecho a la educación de todos los niños y niñas, de los cuales supone que tienen necesidades educativas en común; por eso es que propone el inicio compartido de la educación con otros/as de la misma edad. De todas formas, sostiene la necesaria continuidad de existencia de las escuelas especiales para niños y niñas con deficiencias graves y/o asociadas, el asesoramiento a familias respecto de la educación especial y señala que la relación con estas últimas es indispensable para alcanzar la educación.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

define a la inclusión como una manera de responder a la diversidad de necesidades de la totalidad de las y los estudiantes por medio de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión dentro y desde la educación. (Borzi y Sánchez Vazquez, 2022, p. 34).

La mencionada organización (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2020) retoma lo especificado en la Declaración de Incheon y el Marco de Acción Educación 2030 para subrayar que la inclusión es un proceso que depende del compromiso que los actores tomen para con ella. A la vez, la considera la principal

estrategia para alcanzar la equidad en el acceso a la educación participativa y de calidad al remover aquellas barreras que la obstaculizan y así propiciar el cumplimiento de derechos.

Desde una perspectiva crítica, Ocampo González (2015) “nos invita a cuestionar los sistemas de segregación, exclusión y las dinámicas de poder que intencionalmente o no, han sido instaladas en cada uno de los sistemas educativos de Latinoamérica” (p. 2655). Es decir, “se reconocen avances significativos en la producción teórica y normativa, pero también se identifican tensiones persistentes en su concreción práctica” (Ojeda de Halaburda y Rivas Martínez, 2025, p. 463) y la garantía de acceso no termina de asegurar la inclusión efectiva, incluso se pueden producir nuevas segregaciones u otras desigualdades (Vommaro, 2019).

En nuestro país, las leyes nacionales (Ley Nacional de Educación N°26206 de 2006) y provinciales (Ley Provincial de Educación N°13688 de 2007) relativas a la organización del sistema educativo y sus objetivos incluyen a la modalidad especial en la estructura del mismo para atender las problemáticas específicas de las personas con discapacidad, siempre y cuando estas no puedan ser abordadas en las escuelas de educación común. De esta forma, la política educativa se propone favorecer con sus propuestas pedagógicas “el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (Ley N°26206, 2006, Artículo 11, Inciso n) y facilitar una formación integral en términos intelectuales, corporales y motrices para el desarrollo de una vida saludable, activa y transformadora (Ley N°13688, 2007).

Por su parte, Talou et al. (2009) resaltan la importancia de la educación inclusiva desde el primer nivel del sistema educativo, lo cual conlleva beneficios para los diferentes agentes implicados, ya que además de garantizar el acceso a la educación a grupos

vulnerables, propicia la construcción de realidades basadas en el respeto y el reconocimiento de la riqueza que aporta la diversidad inherente al ser humano, promoviendo la constitución de una sociedad inclusiva. En este sentido, remarca la importancia del rol docente como un mediador social, que estimule la inclusión escolar y, en consecuencia, social.

La perspectiva de educación sexual integral en nuestro país

En el año 2006 se sanciona en nuestro país la Ley 26150 de educación sexual integral. Esta promueve la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, como una propuesta obligatoria y transversal a todos los niveles del sistema educativo argentino, independientemente de la modalidad y del tipo de gestión institucional. Se propone como objetivo principal “incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas” (Ley 26150, 2006, Artículo 3, Inciso a).

Por su parte, la normativa a nivel provincial reafirma su carácter obligatorio y define la educación sexual integral como

conjunto de actividades pedagógicas que articulan aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, destinados a brindar contenidos tendientes a satisfacer las necesidades de desarrollo integral de las personas y a la difusión y cumplimiento de los derechos sexuales y reproductivos, definidos como inalienables, inviolables e insustituibles de la condición humana. (Ley 14744, 2015, Artículo 3)

De acuerdo a una conceptualización integral y superadora de la sexualidad, que no se reduce a lo biológico y reproductivo exclusivamente (Organización Mundial de la Salud,

2018), la Resolución N°340/18 del Consejo Federal de Educación enumera cinco ejes a partir de los cuales alcanzar la transversalidad en su abordaje y se especifican los núcleos de aprendizajes prioritarios para cada nivel educativo.

La serie *Cuadernos de ESI* (Marina, 2010) propone puertas de entrada de la ESI para incorporar la lectura, desde esta perspectiva, de diferentes situaciones que son transversales y cotidianas en las instituciones educativas, como por ejemplo “La reflexión sobre nosotrxs mismxs”, “El desarrollo curricular de la ESI”, “La organización de la vida cotidiana institucional”, “La actuación frente a episodios que irrumpen en la escuela” y “La relación entre la escuela, las familias y la comunidad” (Plataforma ESI, s.f.). En conjunto, estas propuestas conllevan la visibilización de las formas en las que cada docente entiende la sexualidad, cómo la atraviesa, cómo actúa frente a las situaciones particulares y elabora propuestas de actuación frente a aquello que sucede en lo escolar.

Situados en un contexto de retroceso respecto del cumplimiento de derechos y en el que circulan diferentes discursos respecto de la ESI, en 2022 se crea dentro de la Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCE) de la Provincia de Buenos Aires la Dirección de Educación Sexual Integral (DESI) en pos de reforzar la concreción de la Ley Nacional N°26150 (2006) y la Ley Provincial N°14744 (2015) en todas las escuelas bonaerenses.

Desde este organismo se subraya, en las comunicaciones (Dirección de Educación Sexual Integral, 2025a, 2025b), el rol central de la escuela en el establecimiento de lazos de confianza con las familias para transmitir qué es la ESI, cuáles son sus contenidos y cómo se implementa en la institución; así como para habilitar espacios de conversación para alojar sus dudas e interrogantes y abordar las diferentes representaciones que puedan surgir respecto de los contenidos, “ya que los cambios culturales no se dan de un día para

el otro y puede preocupar que las creencias de las familias entren en conflicto con los contenidos escolares” (Dirección de Educación Sexual Integral, 2025a, p.2).

La propuesta de la ESI en el nivel inicial reconoce y reafirma lo valioso del aporte de conocimientos significativos vinculados a la promoción y garantía de derechos, el cuidado corporal, la construcción de vínculos de confianza, el desarrollo cognitivo y socioemocional, la autonomía y la seguridad, la promoción de los procesos de expresión y comunicación, así como la relación con pares, habilitar la convivencia y valorar las historias singulares, estimular la creatividad y la imaginación, entre otros (Dirección Provincial de Educación Inicial y Dirección de Educación Sexual Integral, 2018).

El acceso a la educación sexual integral en niños y niñas con discapacidad intelectual

El énfasis en niños y niñas con discapacidad intelectual surge de la necesidad de garantizar su acceso a la ESI en igualdad de condiciones. Su importancia reside, por un lado, en que se trata de sujetos de derecho en un momento crucial de su desarrollo y constitución psíquica, y por otro, en que, en este caso, se encuentran en el nivel inicial del sistema educativo, un espacio dedicado al aprendizaje que, al mismo tiempo, propicia la producción de subjetividad en un momento crítico del desarrollo infantil, particularmente cuando se trata de este colectivo poblacional.

Desde el modelo social (Palacios y Romañach, 2006), la causa de la discapacidad se ubica en la relación entre las personas con deficiencias y las barreras que puede interponer la sociedad para que alcancen el mayor desarrollo posible en igualdad de condiciones que el resto de las personas (Organización de las Naciones Unidas, 2006). Desde este modelo se valoran las contribuciones de este colectivo al bienestar y a la diversidad en el ámbito social y cultural. Pantano (2007), en la misma línea, menciona que cada vez más debe

comprenderse la discapacidad como una diferencia y no como una desigualdad, resaltando la importancia de tratar a los individuos con discapacidad como personas y sujetos de derecho.

Del mismo modo, Rocha (2013), pensando al sujeto desde la perspectiva psicoanalítica, expresa: “El deseo no se encuentra discapacitado” (p. 42) y la participación que alcance la persona con discapacidad en su comunidad determinará las marcas en su subjetividad.

En la misma línea, Schorn (2003) menciona que la discapacidad puede ser complementaria de la capacidad, en tanto, aptitud que tienen los seres humanos para ser sujetos de derecho y obligaciones y no quedar sujetados a otro. Tiene que ver con la posibilidad de ser y de que los demás sean, en vías de su propio desarrollo potencial, es decir,

la capacidad de ser sujeto es la capacidad de perfeccionar su propia historia, su propia vida, sus propios proyectos, los cuales serán de gran envergadura, o de pequeño alcance pero proyectos al fin, que afirman la idea de que uno debe **SER SUJETO DE SU PROPIA EXISTENCIA.** (Schorn, 2003, p.8, mayúsculas en el original)

En este sentido, deben ofrecerse iguales oportunidades a todas las personas, reconociendo las diferentes necesidades y características particulares de cada una de ellas (Castignani, 2017).

Con la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley N.º 26150, 2006), las personas encargadas del oficio docente podrían favorecer el alcance de la autonomía e individuación de los niños y niñas, poniendo en circulación valores como la solidaridad, la empatía, el respeto por el otro, el cuidado de la salud, resaltando la

riqueza de la diversidad y visibilizando la presencia de estereotipos y prejuicios. Esto promovería la construcción de realidades más justas y equitativas desde la niñez, reduciendo la discriminación y la segregación de las personas con diversas discapacidades, en especial la discapacidad intelectual.

La responsabilidad de abordar la ESI y a quién le corresponde ha sido una cuestión debatida por mucho tiempo y que ha generado controversias, que, por supuesto, tienen que ver con las formas de conceptualizarla y abordarla. En la actualidad, la mayoría de los documentos y normativas mencionados (Dirección de Educación Sexual Integral, 2025a, 2025b; Ley N.º 26150, 2006; Marina, 2010) sugieren un abordaje en conjunto, ya que es una función que implica la responsabilidad compartida entre todas las personas de una comunidad.

En particular, Campo (2003) señala que “la educación sexual debe ser un proceso continuo desde la infancia, ya que el desarrollo sexual también es un proceso constante de aprendizaje que evoluciona a lo largo de nuestras vidas” (p.17) y subraya:

Los padres son los primeros educadores sexuales, ellos sirven de modelo sobre el amor, el afecto, el contacto y las relaciones, aunque se desarrolla con el tiempo a través de los compañeros, los medios de comunicación y diversas experiencias, oportunidades todas éstas [sic] muy limitadas para las personas con discapacidad intelectual. (p. 17)

Maltz (2021) señala que los roles de la familia, de la escuela y sus vínculos anteriores estaban preestablecidos e implícitos y sugiere que hoy hay que construirlos y ponerlos en valor. Para ello, recomienda partir de la no confianza (Siede, 2017) como esa posibilidad inicial sin juicios negativos, prejuicios o desconfiados, mostrar propuestas consistentes para

el armado de escenarios potentes y confiables, “no suponer el vínculo ni los acuerdos previos. Crearlos” (Maltz, 2021, p. 52).

Será fundamental construir acuerdos acerca de los contenidos de educación sexual, lo que se enseña, cómo se enseña y los objetivos para dar respuestas consensuadas a las necesidades reales del desarrollo sexual de los/as niños/as con discapacidad intelectual (Posada-Corrales et. al., 2024). Todo esto debe llevarse a cabo en un marco de confianza, reciprocidad y diálogo, contemplando las formas que las familias encuentran para sortear situaciones problemáticas, generando un ambiente de bienestar en el que se alojen y se brinden apoyos, se transmitan valores y se propicien aprendizajes significativos (Cevallos-Neira y Jerves-Hermida, 2014).

Es decir, el rol de los/as docentes no se reduce a brindar educación sexual, sino que también deben trabajarla con la familia como espacio en donde circulen las dudas, los miedos, la información valedera.

En palabras de las Direcciones Provinciales de los diferentes niveles y modalidades educativos:

Las familias tienen un rol fundamental en el desarrollo de trayectorias educativas inclusivas, y son co-partícipes en lo que implica la Educación Sexual Integral. Por lo que es necesario que estén informadas del enfoque, que se implementa en la escuela (...). Es importante incluir a las familias en encuentros donde se trabajan los contenidos ESI. (Dirección General de Cultura y Educación et al., 2016, s.p.)

Podría pensarse el nivel inicial del sistema educativo, el jardín de infantes, como el primer espacio de apertura a lo extrafamiliar, en el que los aprendizajes se organizan en torno a

los valores culturales de convivencia con pares, que pueden diferir de los que han ido construyendo al interior de sus familias. Esto conducirá a buscar las formas de compartir los espacios valorando la libertad, solidaridad, paz, autonomía, justicia e igualdad. Schorn (2003) señala su importancia cuando menciona que

la consolidación de la subjetividad de un niño no se termina de solidificar si no se le da la socialización, la educación y la instrucción y es en el ámbito de la escuela donde el infante se termina de constituir como un sujeto. (p. 123)

Muchas investigaciones indican la presencia de progresos evidentes en cuestiones educativas cuando las familias se involucran, se preocupan y se vuelven parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El apoyo familiar mejora el entorno educativo, pero también la disposición docente y los vínculos, lo cual facilita la comprensión y el respeto por el otro (Vinuez-Vinuez et al., 2025).

La realización de actividades en el marco de la investigación: el diseño de los talleres

En el marco de la investigación se estableció el contacto con dos instituciones educativas de la ciudad de La Plata a través de entrevistas a diferentes miembros del equipo institucional, observaciones de diversas dinámicas áulicas y extraáulicas, mientras se producían modificaciones en los equipos directivos de las mismas. Estos permitieron, por un lado, obtener datos acerca de la dinámica de funcionamiento, la conformación del equipo institucional, la relación con las familias y, por otro lado, aportaron al fortalecimiento de lazos de confianza para el trabajo colaborativo entre la comunidad educativa y la investigadora. A su vez, habilitaron la planificación de actividades con miembros de las comunidades educativas: las familias de una escuela de la modalidad

especial y las docentes de un jardín de educación común que recibe a niños y niñas sujetos de proyectos de inclusión.

Se utilizó una metodología de taller (Lomagno, 2004), ya que se considera una modalidad de trabajo propiciadora de intercambios y reflexiones conjuntas, que se estructura bajo las coordenadas de la horizontalidad, la participación activa, la circulación de la palabra, el respeto y el compromiso.

La temática a abordar está delimitada por los objetivos y la hipótesis de la investigación, pero también por las expresiones de las familias durante uno de los talleres realizados por el equipo técnico en el marco de la Semana de la ESI. Durante el momento de presentación, las familias expresaron estar “bien”, “con expectativas”, “con incertidumbre” respecto de la actividad que se iba a desarrollar y a la que habían sido invitadas (fragmentos extraídos del registro escrito posterior a la actividad).

La realización de este tipo de talleres en conjunto con las familias con hijos e hijas con discapacidad intelectual permite construir en conjunto abordajes en educación sexual desde una perspectiva integral. Están dirigidos a acompañar, apoyar y orientar a partir de la transmisión de saberes y conocimientos vitales útiles en su función de propiciar el desarrollo de la autonomía de sus hijos e hijas desde la confianza. Es fundamental respetar la etapa evolutiva y utilizar materiales didácticos adecuados (Posada-Corrales et al., 2024).

El primer taller fue titulado “¿De qué hablamos cuando hablamos de ESI?”, porque a la vez que reúne los objetivos del mismo, fue una de las expresiones que utilizó la docente a cargo de otra de las actividades llevadas a cabo en la misma escuela durante la Semana de la ESI. Este tuvo por objetivos específicos reunir a las familias de los/as estudiantes,

socializar las ideas previas que han construido acerca de la educación sexual, brindar información respecto de los presupuestos de la ESI y sus modalidades de implementación y recuperar dudas e interrogantes con la intención de despejarlos en un próximo encuentro. Para acompañar y promover estos objetivos, hacia el final del taller se entregó un folleto informativo con los alcances de la concepción de educación sexual desde el enfoque integral.

Es así que con la elaboración de estos dos talleres con las familias se esperaba poder identificar las ideas que las familias poseen acerca de la educación sexual de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, esclarecer la perspectiva integral como recurso valioso para el cuidado de la salud y que la actividad contribuyera a estrechar relaciones de confianza, sinceridad y apertura entre las familias y la institución educativa.

Por otro lado, a las docentes se les propuso intercambiar acerca de las situaciones problemáticas en relación con la sexualidad con las que suelen encontrarse y aquellas frente a las cuales les ha tocado intervenir, señalando las más significativas, con el objetivo de identificar los posicionamientos desde los que parten las docentes para abordar la educación sexual (historia personal, creencias religiosas, formación profesional, proyecto institucional, etc.), los sentimientos que emergen en ellas y los límites que encuentran en sus acciones, si presentan resistencias y/o encuentran obstáculos en el proceso.

La participación y el desconocimiento

Los talleres destinados a las familias se concretaron con poco más de un mes de diferencia, en dos bandas horarias cada uno. El primero, a mediados del mes de julio y el segundo, en el marco de la Semana de la ESI, en agosto.

La directora realizó una encuesta a través de un grupo de WhatsApp para conocer cuántas familias de la comunidad educativa estaban interesadas en participar. Para el primer taller, confirmaron su participación once personas, de las cuales participaron tres mamás y una amiga de la familia a la mañana y dos mamás y un hermano a la tarde. Para el segundo taller, confirmaron su presencia seis personas, de las que solo asistieron dos mamás, una a la mañana y otra a la tarde, por lo que se pudieron realizar las actividades, pero no se dio el intercambio deseado con otras familias. En todos los casos eran familiares de varones del nivel primario.

Respecto de la escasa concurrencia, una docente señaló que puede haberse debido a las distancias que separan los hogares de las familias del predio en el que se encuentra la escuela:

Es muy difícil que las mamás vengan. Al ser la última escuela del distrito, las familias están muy dispersas, algunas viven en las quintas, cerca de la ruta, no se conocen, no se comunican. Nos cuesta que los chicos vengan..., imaginate.

Por otro lado, una de las mamás expresó que otra de las causas por las que las familias no van al taller es por desconocimiento: "Lo relacionan con el sexo hombre-mujer y de ahí no salen". Explicó que había acordado asistir con otra mamá, pero esta no estaba muy convencida, ya que mencionó que su otra hija tenía ESI, pero en la secundaria, y se preguntaba "cómo es que en la escuela especial van a tener ESI". Agregó que ella "también pensaba así (...), lo mismo que piensan las mamás, pero '¿cómo? si es sexual'" decía, hasta que participó de una actividad que organizó la escuela el año anterior. Hacía años que era parte de la comunidad educativa y seguía entendiendo la ESI desde una perspectiva más biológica y menos transversal: "Yo siempre pensé que tenía que ver sólo con los genitales, pero es muy interesante, muy lindo, meterse y conocer".

Este desconocimiento es descrito por Morgade (2020) como uno de los tipos de resistencias que presentan las familias, junto a la presencia de tabúes, por la existencia de sucesos que se pretenden ocultar o por colaborar con una resistencia organizada. La resistencia por desconocimiento tiene que ver con la multiplicidad de representaciones con las que se vincula a la ESI, específicamente, el término “sexual” y su correlación con una idea biológica y, por lo tanto, reduccionista del mismo (Maltz, 2021). A ello tal vez habría que sumar los mitos o tabúes que podrían producirse al vincular las ideas de discapacidad y sexualidad desde paradigmas tradicionales.

En síntesis, una de las causas de la escasa participación en las propuestas podría tener que ver con las condiciones de accesibilidad que presenta esa escuela para las familias y el derecho a la educación en general. Las demás están vinculadas con la perspectiva de educación sexual integral en particular y la falta de información acerca de lo que esta implica en cada nivel educativo.

Las voces de las familias: ideas y representaciones asociadas con la educación sexual integral

La actividad principal se proponía registrar cuáles eran las preconcepciones acerca de la ESI. En el turno mañana las palabras y frases escritas por cada participante fueron: “El respeto en primer lugar”, “No es no”, “Amor”, “Género”, “Identidad”, “Tipos de familia”, “Infancias libres” y se repiten “Cuidado personal” y “Privacidad”.

Por la tarde, mencionaron: “Para mí la ESI es enseñar a los niños sobre la educación sobre su cuerpo”, “Métodos anticonceptivos”, “Cuidado de nuestros cuerpos”, “El desarrollo de nuestros cuerpos”; “Cómo cuidar el cuerpo, cómo prevenir enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados”, “Cómo funcionan los anticonceptivos, cómo usarlos”, “Cómo es la relación de una pareja”, “Cambios en la adolescencia”. Al

finalizar la puesta en común una de las participantes preguntó: “¿Por qué se le agrega la palabra ‘integral’?”. Frente a esto, se aprovechó para conversar acerca de los diferentes enfoques de educación sexual y lo que implica esa palabra específicamente, apoyándonos en un folleto producido especialmente para la actividad.

Mientras que las familias que asistieron al taller realizado por la mañana se refirieron a aspectos que se correlacionan con una mirada integral de la educación sexual, en el otro se acentuaron de manera explícita cuestiones que tienen que ver con el aspecto biológico y reproductivo vinculado a una perspectiva biomédica o tradicional. Esto podría incidir en las representaciones acerca de cuándo y cómo recibir educación sexual: ¿desde la infancia o a partir de la adolescencia? Sin embargo, entre las expectativas de ambos talleres apareció la idea de conversar acerca “del respeto hacia uno y hacia el otro”, y a lo largo de los encuentros surgieron otros comentarios, que se vinculan con las cuestiones de género respecto de la jornada laboral, la posibilidad de expresar enojo o frustración por el desarrollo de sus hijos, la inclusión y las relaciones de amistad, etc.

Es preciso destacar que en los dos encuentros los participantes reconocieron cierta intencionalidad respecto de los alcances de la ESI en relación con las familias y lo expresaron de esta forma: “A los padres nos dan herramientas sobre cómo hablar sobre la sexualidad y el cuerpo a los niños, adolescentes, etc.”, “Información”, “Educación”, “Referencias”, “Acompañamiento”, “Acercamiento”.

Respecto del propio acceso a la educación sexual, las participantes de la mañana concordaron en que en su trayectoria escolar no la han recibido, pero sí a través de capacitaciones en su trabajo “sobre la ley Micaela y la ley de violencias” o gracias a las actividades realizadas en la escuela: “El año pasado hicieron una actividad en la escuela y ahí entendí la amplitud de la ESI. Cuando nos invitaron me pregunté: ¿cómo vamos a

trabajar ESI con nuestros hijos ahí, presentes? Y después comprendí”. Por la tarde, las personas participantes señalaron que han accedido a educación sexual en la escuela principalmente, y ejemplifican con los siguientes contenidos: “sobre el funcionamiento de los cuerpos, del varón y de la mujer, la menstruación”, “la correcta utilización del preservativo”, “los métodos anticonceptivos”. Una de ellas aclara que en su casa no se hablaba, porque su mamá falleció cuando ella tenía 5 años.

Estos pasajes aportan sentido y fundamento a las ideas sostenidas en la actualidad respecto de qué es la educación sexual integral, de acuerdo a cómo han sido construidas a lo largo de su vida y de los imaginarios que, en torno a ello, persisten respecto del acceso de sus hijos a la misma. Pero también dan cuenta de transformaciones, cambios y actualizaciones propiciadas en el intercambio con otros, ya sea en el ámbito laboral o en el educativo, ya no como estudiantes sino como familias miembro de la comunidad educativa o insertas en el ámbito laboral.

Por otro lado, desde una perspectiva integral, las personas participantes reconocieron el valor que tiene para ellas trabajar la ESI con niños y niñas con discapacidad, y aludieron a “la importancia del respeto”, de “los tiempos de cada uno/a” y a “la posibilidad de acceder a información para acompañar su desarrollo de la mejor manera posible”.

Las voces de los docentes: la educación sexual integral como “marco”, “desafío” y “valor”

El primer taller con docentes se concretó en el marco de una jornada institucional. Participaron dos grupos de ocho personas cada uno, constituidos por docentes de sala, preceptoras, profesoras de educación física, miembros del equipo de orientación y equipo directivo. Al plantear la consigna se evitó intencionalmente las expresiones “ESI” o “educación sexual integral” para que las respuestas no estuvieran sesgadas y se les

propuso pensar en situaciones problemáticas que acontecen en el jardín y se relacionan con la sexualidad.

Las docentes advirtieron que la perspectiva integral de la educación sexual “plantea un desafío a la planificación”, “Es lo que tiene la ESI en realidad, (...), está como llevándote a repensar hasta la redacción de un acta”.

En contraposición a los modos de intervención desde otros enfoques de educación sexual desde los que se opta por el silencio o la expresión únicamente de las voces autorizadas (Zemaitis, 2021), las docentes expresaron: “Siempre intervenimos, eso es un posicionamiento” y se refleja en los demás pasajes citados la iniciativa vinculada a un hacer, siguiendo diferentes líneas de acción.

Este accionar hoy se encuentra respaldado y promovido por el marco legal y normativo que proporciona la Ley N°26150, de educación sexual integral (2006) y el programa nacional al que la misma da creación. En palabras de una docente: “Tuve la suerte de participar en la capacitación de ESI y dije: ‘¡qué bueno!', porque esto es lo que yo vengo trabajando y le tengo que explicar al padre y hoy hay un enmarque y me parece repositivo”.

Otro aspecto que remite al posicionamiento docente tiene que ver con la decisión de construir acuerdos, de forma conjunta, entre la familia y la escuela, acerca de representaciones, significados, modos de ser y de hacer que se habilitan o se obturan. Esto se refleja en el siguiente comentario: “Hay que ver cuál es el límite entre el derecho del niño en la institución, que uno le da, y un parent que dice que no”. Las docentes señalaron que su accionar comienza “respetando las maneras de crianza de cada familia”, pero, por sobre todo “defendiendo el derecho de los niños”. A partir de la sanción de la Ley N.º

26150 (2006), aquello que suceda en el ámbito privado y al interior de las familias que concierne a los cuerpos de niños/as y adolescentes y vulnere sus derechos también obliga a las instituciones educativas a intervenir (Maltz, 2021). Es así que, respaldadas también por los acuerdos institucionales, dicen: “Acá, en la institución, es así”, priorizando el hecho de “que [el niño o la niña] pueda elegir”.

En este sentido, agradecieron y celebraron la incorporación de esta perspectiva, puntuizando su importancia al expresar: “¡Qué gran valor la ESI en esto de poder habilitar la palabra!”, “Los nenes conviven en esta etapa, en esta generación. Tienen la posibilidad de decir qué, qué les pasa, cómo les pasa, cuándo les pasa, expresarse”, ubicando una diferencia respecto de su propia crianza: “No teníamos esa posibilidad, lo que nos pasaba quedaba para nosotras internamente y nos arreglábamos solitas”.

En relación con esto, para pensar el rol docente, una de las guías de desarrollo institucional de la ESI (Bargalló y Hurrell, 2012) menciona:

Cuando enseñamos, siempre ponemos en juego lo que pensamos, sentimos y creemos. Nuestras propias valoraciones, nuestras ideas, nuestra historia personal están siempre presentes en cada acto pedagógico (...), porque la enseñanza de contenidos vinculados a la sexualidad nos involucra en tanto personas sexuadas, nos retrotrae a nuestras propias historias, a la forma en que fuimos educados en sexualidad, a nuestras dudas y certezas. (p. 5)

Por lo tanto, se propone como una “puerta de entrada de la ESI” y como una cuestión fundamental la visibilización y reflexión respecto de los propios supuestos acerca de la sexualidad y la educación sexual.

Sin embargo, las participantes reconocieron que si bien "ahora hay mucha más libertad de los nenes a esto de pintarse las uñas, ellos se sienten seguros de vivirlo, explorarlo y probarlo", "todavía hay nenes que siguen con mandatos", y lo ejemplifican: "A veces la familia se enoja, '¿por qué le dejan usar vestidos de princesas a mi nene?'" o "Lo ven al nene con el carrito y se enojan, me ha pasado".

Los docentes consideraron que el trabajo desde la perspectiva de la ESI es una apuesta que se renueva cada año cuando ingresan nuevas familias a la comunidad educativa y que debería continuar; aseguraron que "más habría que trabajar con las familias", "dar a conocer qué se enseña en la ESI a las familias", para anticipar posibles "malentendidos" entre las intervenciones que realiza el equipo docente en la institución, lo que puede comprender e interpretar el niño o la niña y la recepción que aquello encuentra en la familia. En este sentido, señalaron como estrategia fundamental "ya dejarlo anticipado en el registro por escrito" y "secuenciar acciones", "abrir todo lo que hay que abrir, diálogo con familias... para no quedarnos en el prejuicio".

Por otro lado, ejemplificaron otra de las herramientas adquiridas por niños y niñas relacionada con el desarrollo de su autonomía y autocuidado:

Tienen tres años, y tienen superclaro esto de la intimidad, que las partes íntimas las nombran con su nombre y enseguida te dicen: "Te está diciendo que no le gusta, no le sigas haciendo eso", tienen como muy claro ciertos parámetros para ellos defenderse en situaciones que se sientan incómodos.

A su vez, aseguraron que lo anterior es producto de un trabajo realizado por cada docente "desde principio de año", "son intervenciones permanentes", "hay toda una trayectoria atrás", no es algo "natural", "innato". Esto último pone en valor y subraya la importancia que tiene el trabajo minucioso y continuo desde la perspectiva pedagógica de la ESI,

porque, según Maltz, la construcción de ciudadanía, en estos tiempos, debería asumirse “sin marcas previas” (2021, p. 43).

En síntesis, se refieren a la ESI como un marco, que otorga respaldo para accionar desde una base sólida y fundamentada, un desafío, que impulsa a buscar nuevos modos de hacer, y un valor, en tanto perspectiva que apuesta por la concreción de los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes.

Consideraciones finales

En el desarrollo del artículo se ha explicitado un recorte del marco teórico que sustenta la investigación y de los emergentes registrados a partir de la realización de talleres con familias de una escuela de educación especial y el equipo docente de un jardín de la modalidad común de la ciudad de La Plata.

En nuestro país, a partir de la sanción de la ley de ESI y las posteriores líneas de acción en pos de dar a conocer la perspectiva integral de la sexualidad, además de los contenidos sugeridos por nivel, se promueve el trabajo conjunto entre familia y escuela para consensuar y complementar los abordajes, aún más relevante cuando sus destinatarios son niños y niñas con discapacidad.

Se evidencia que aún hoy persisten, en las familias, miradas que reducen la educación sexual al aspecto biológico y reproductivo, pero se subraya la importancia de los intercambios familias-escuelas para actualizar las representaciones, despejar prejuicios y generar acuerdos.

En ese sentido, las docentes reconocieron los efectos del arduo trabajo realizado año a año, pero también señalaron la necesidad de un abordaje continuo y específico con las familias, en espacios habilitados para el intercambio y la reflexión en conjunto.

Asimismo, destacaron el posicionamiento docente, pedagógico y ético al incorporar la perspectiva integral en educación sexual para enriquecer los abordajes de las situaciones problemáticas de enseñanza y aprendizaje de niños y niñas en general, considerados sujetos de deseo y de derecho (Morgade, 2020).

Referencias

- Aguilar Montero, L. A. (1991). El informe Warnock. *Cuadernos de Pedagogía*, 197(1), 62-64.
- Bargalló, L. y Hurrell, S. (2012). *Guía de desarrollo institucional de la educación sexual integral: 10 orientaciones para las escuelas*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Borzi, S. y Sánchez Vazquez, M.J. (2022). El derecho a la inclusión escolar y el rol docente en el nivel inicial. En G. Sanmartín, S. Borzi, M. J. Sánchez Vazquez, G. Aronson, L. L. Caicedo Obando, V. d. C. Casal, F. Gispert, G. V. Maurin, C. Padín y R. S. Ortega, *Educación inclusiva para niñas y niños con discapacidades: derechos de las infancias, cuidado y formación docente* (pp. 29-50). Novedades Educativas.
- Campo, M. I. (2003). Aspectos de las relaciones afectivas y sexuales en personas con discapacidad intelectual. *Información Psicológica*, (83), 15-19.
- Castignani, M. L. (2017). *Orientación y discapacidad visual: factores que inciden en las elecciones de los adolescentes* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/62589>

Cevallos-Neira, A. C. y Jerves-Hermida, E. M. (2014). *¿Educación sexual para mi hijo e hija de preescolar (3-5 años)? Percepciones de padres y madres de familia.*

Educare, 18(3), 91-110. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.6>

Dirección de Educación Sexual Integral. (2025a). *Comunicación nº 01/2025: Jornada Institucional de ESI: las familias bonaerenses, nuestras escuelas (PI) y la ESI.*

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección de Educación Sexual Integral. (2025b). *Comunicación nº 05/2025: Jornadas de Educación Sexual Integral (ESI) con las familias.* Dirección General de

Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección

Provincial de Educación Inicial, Dirección Provincial de Educación Primaria,

Dirección Provincial de Educación Secundaria, Dirección Provincial de

Educación de Gestión Privada, Dirección Provincial de Educación Técnico

Profesional, Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, Dirección de

Educación Especial, Dirección de Educación Artística, Dirección de Educación

Física, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. (2016).

Comunicación Conjunta Nº 1/16: Semana de la ESI. Dirección General de

Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección Provincial de Educación Inicial y Dirección de Educación Sexual Integral.

(2018). *Documento conjunto nº 1: la ESI como perspectiva transversal desde la*

trama normativa y curricular en el Nivel Inicial de la provincia. Dirección

General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. (2020). *Informe de*

seguimiento de la educación en el mundo, 2020: inclusión y educación: todos y

todas sin excepción. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Hernández Sampieri, M. C., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. d. P. (2010).

Metodología de la investigación (5ta ed.). McGraw-Hill.

Ley N° 13688 (2007). Nueva Ley de Educación Provincial. B. O. 10 de julio de 2007.

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/>

Ley N° 14744 (2015). Establece el derecho de todos los educandos de los establecimientos dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación a recibir educación sexual integral. B. O. 15 de septiembre de 2015.

<https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2015/14744/11176>

Ley N° 26150 (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. B. O. 24 de octubre de 2006. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>

Ley N° 26206 (2006). Ley de Educación Nacional. B. O. 28 de diciembre de 2006.

<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Lomagno, C. (2004) *Consideraciones sobre la metodología de taller en el trabajo con jóvenes y adultos* [Documento de trabajo]. Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires.

Maltz, L. (2021). *Vaivenes de la ternura. ESI en el nivel inicial: distancias y cercanías entre familias y escuelas.* Novedades Educativas.

Marina, M. (Coord.). (2010). *Educación sexual integral para la Educación Inicial: contenidos y propuestas para las salas.* Ministerio de Educación de la Nación.

Morgade, G. (6 de octubre de 2020). “La ESI es un proyecto profundamente ético para entendernos como sujetos de derecho y de deseo”/ Entrevistada por Christopher

- Loyola. *El Grito del Sur*. <https://elgritodelsur.com.ar/2020/10/graciela-morgade-esi-es-proyecto-etico-para-entendernos-como-sujetos-derecho-deseo/>
- Ocampo González, A. A. (2015). En busca del saber pedagógico y el epistémico fundante de la educación inclusiva: ideas sobre un enfoque paradigmático en evolución. En A. S. Jiménez Hernández, A. Pantoja Vallejo, J. J. Leiva Olivencia, E. Moreno Sánchez y J. D. Gutiérrez-Sánchez (Coords.), *Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo* (pp. 2650-2663). AICE.
- Ocampo González, A. (2018). Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la educación inclusiva: ¿en qué sentido la educación inclusiva es para todo el mundo? *Polyphonía*, 2(1), 15-51.
<http://hdl.handle.net/11181/5554>
- Ojeda de Halaburda, S. G. y Rivas Martínez, G. I. (2025). Educación inclusiva en Paraguay: una revisión temática de literatura académica y normativa. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía –UNA*, 22(2), 456-470.
<https://doi.org/10.57201/rcff.v22ad2.4>
- Organización Mundial de la Salud. (2006). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo facultativo*. Serie de Tratados (2515).
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Ediciones Diversitas-AIES.
- Pantano, L. (2007). La palabra ‘discapacidad’ como término abarcativo. Observaciones y comentarios sobre su uso. *Cuestiones Sociales y Económicas*, 5(9), 105-126.

Plataforma ESI. (s.f.). *Puertas de entrada a la ESI*. Recuperado el 5 de agosto de 2025

de <https://www.plataformaesi.com.ar/ejes-de-la-esi/>

Posada-Corrales, J. A., Rodríguez-Martín, A. e Iglesias-García, M.T. (2024). La educación sexual y las familias de personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 12(2), 119-139. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.02.07>

Resolución 340 de 2018 [Consejo Federal de Educación]. Disposiciones para la implementación de la educación sexual integral. 22 de mayo de 2018.

Rocha, M. (2013). *Discapacidad, orientación vocacional y proyectos de vida: el desarrollo de la autonomía*. Laborde.

Schorn, M. (2003). *La capacidad en la discapacidad: sordera, discapacidad intelectual, sexualidad y autismo*. Lugar Editorial.

Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas: alternativas de una relación compleja*. Paidós.

Talou, C. L., Borzi, S. L., Sánchez Vazquez, M. J., Gómez, M. F. y Escobar, S. (noviembre de 2009). *Niños con discapacidades y educación inclusiva: la importancia del nivel inicial y el rol mediador del docente* [Conferencia]. II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata: Psicología y Construcción de Conocimiento en la Época. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/17317>

Vinueza-Vinueza, D. J., Ortiz-Mancero, M. F. y Núñez-Naranjo, A. F. (2025). La inclusión educativa y el rol de la familia: colaboración entre el hogar y la escuela para el éxito académico. *UNESUM - Ciencias. Revista Científica*

Multidisciplinaria, 9(3), 317-333. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v9.n3.2025.317-333>

Vommaro, P. A. (2019). Desigualdades, derechos y participación juvenil en América

Latina: acercamientos desde los procesos generacionales. *Revista Direito e Praxis*, 10(2). 1192-1213. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/40829>

Zemaitis, S. (2021). *Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea: discursos, agentes y experiencias en torno a un significante en disputa (1960-1997)* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata].

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/121230>