

XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2020.

# Jugar para aprender educación sexual integral.

Mazú, Adamna Yain.

Cita:

Mazú, Adamna Yain (2020). *Jugar para aprender educación sexual integral. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-007/195>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/etdS/2DU>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# JUGAR PARA APRENDER EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Mazú, Adamna Yain

Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.

## RESUMEN

El presente trabajo presenta al proyecto “Campesinas, juego de cartas para aprender Educación Sexual Integral”, que surge a partir de diversas situaciones: diagnosticar la necesidad de apoyo de las y los docentes de diferentes escuelas secundarias de la ciudad de La Plata, de escuchar la demanda de diferentes estudiantes para tener experiencias en el marco de la ley N° 26.150; y de alojar el interés de profesionales y estudiantes de psicología de la Universidad Nacional de La Plata por la formación y la apropiación de herramientas para intervenir en problemáticas como violencia de género, apropiación del uso de métodos anticonceptivos para la prevención del embarazo no deseado y de las enfermedades de transmisión sexual, la enseñanza del cuidado y respeto de los cuerpos en todas las edades, etc. Para crear el proyecto, se construyó un marco teórico y se indagó sobre la historia de la “Educación Sexual Integral” para la construcción de la fundamentación teórica, y así ser trabajo final de un seminario de postgrado, dictado por Mg. Cristina Erausquin, Prof. Tit. de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata y la Doctora Sandra Marder, integrante también de dicha cátedra.

## Palabras clave

Respeto - Integración - Participación - Educación Sexual Integral

## ABSTRACT

### PLAY TO LEARN COMPREHENSIVE SEX EDUCATION

This work presents the project “Peasant Women, a card game to learn Comprehensive Sex Education”, which arises from various situations: diagnosing the need for support from the teachers of different secondary schools in the city of La Plata, to listen the demand of different students to have experiences under Law No. 26,150; and to host the interest of professionals and students of psychology at the National University of La Plata for the training and appropriation of tools to intervene in problems such as gender violence, appropriation of the use of contraceptive methods for the prevention of unwanted pregnancy and sexually transmitted diseases, the teaching of caring for and respecting bodies at all ages, etc. To create the project, a theoretical framework was constructed and the history of “Comprehensive Sexual Education” was investigated for the construction of the theoretical foundation, and thus be the final work of a postgraduate seminar, dictated by Mg. Cristina Erausquin, Prof. Tit. of Educational Psychology of the

Faculty of Psychology of the National University of La Plata and Dr. Sandra Marder, also a member of said chair.

## Keywords

Comprehensive Sex Education - Participation - Integration - Respect

## Introducción:

La última década representó un importante avance en el desarrollo de la educación integral de la sexualidad en la Argentina. En el año 2006 se sanciona la Ley Nacional N.º 26.150 y se crea una comisión de especialistas para elaborar el documento “Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral”. Posteriormente, nace el Programa Nacional, con la finalidad de hacer cumplir el derecho de los niños, niñas y adolescentes a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los establecimientos educativos públicos, sean de gestión estatal o privada, desde los niveles de educación inicial hasta la formación docente.

Dicha Ley, prevé dar un marco de acción para todos los docentes de la República Argentina y tiene como objetivo coordinar, implementar y evaluar diferentes acciones vinculadas a la sexualidad en las escuelas de todo el país. En la ley se plantea la necesidad de realizar programas de educación sexual integral en los cuales la sexualidad se exprese como constitutiva de la condición humana, abarcando la relación de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Esta concepción holista de los fenómenos, aparece en educación en los finales del siglo XIX por Lev Vigotsky, quien plantea que los procesos de desarrollo humano, que hacen posible la constitución subjetiva, poseen una especificidad que se encuentra enhebrada en los procesos de apropiación cultural. Además, propone analizar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores a partir de la interiorización de prácticas sociales específicas, yendo más allá de los aspectos biológicos e incluyendo la importancia que tienen los vínculos afectivos en el desarrollo y aprendizaje humano (Baquero, 2006).

Sosteniendo lo anterior, y defendiendo la idea de que “*La internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana*” (Vigotsky, 1988) Podríamos afirmar que todo tema, que se relacione con los seres humanos, no lo podemos reducir a asuntos de las ciencias naturales, y esto también incluye a la sexualidad. Siguiendo a Morgade (2006), se entiende para hablar de este concepto nos podemos referir al diccionario de la Real Academia Española, y así recuperar la idea de que la se-

xualidad tiene que ver con el placer, pero caeríamos al error de reducirla al “placer carnal” y sería omitir la complejidad de las relaciones humanas a las condiciones anatómicas y fisiológicas.

### **Desarrollo:**

Siguiendo a Morgade (2006), sobre sus aportes para lograr una didáctica con perspectiva de género, logramos recuperar su definición de sexualidad: *“Es una de las dimensiones de la subjetivación. “Devenir sujeto” es, entre otros, construirse socialmente en un cuerpo sexuado. (...) La sexualidad constituye el modo particular de habitar el cuerpo sexuado en una etapa de la vida, en un momento social, en una cultura. (...) Las determinaciones socioeconómicas, de género, étnicas, religiosas, de generación, de capacidad, etc., intervienen en el modo en que cada una o uno vive su sexualidad y, por ello, pensar a la sexualidad como cuestión “natural” implica un reduccionismo.”* (Pág. 1)

El “Programa Nacional de Educación Sexual Integral” viene a romper con la mirada biologicista de la sexualidad, y a criticar la concepción de que la sexualidad es asunto solamente de profesionales de la salud, y que sólo las materias relacionadas con el área pueden enseñar sobre la sexualidad en las escuelas. Como esboza Morgade (2006), no se trata de eliminar el estudio de las dimensiones biológicas de la sexualidad, y mucho menos, de no promover los cuidados de la salud física, sencillamente se propone ampliar el marco del tratamiento a todas las ciencias de la humanidad.

La existencia de prácticas que promueven estereotipos y prejuicios son parte de lo más antiguo de la sociedad, no basta con que se aborden estos temas desde un solo campo, aún siguen repitiéndose en espacios pedagógicos las situaciones negativas para las “minorías”. Lo productivo es que la ley tiene el objetivo de que el sistema educativo se aleje cada vez más de esas prácticas promotoras de exclusión.

Según Bach (2005) *“Aún, la diversidad de género es considerada por gran parte de la sociedad como una amenaza para la educación”* (pág. 12) y debe problematizarse y repensarse. Tenemos el desafío de incorporar sistemáticamente las cuestiones de sexualidad en la escuela, pero lo que parece más difícil es generar la posibilidad de construir situaciones de confianza y respeto por las experiencias de todas las personas, especialmente las que conformamos la comunidad educativa. (Morgade, 2006)

No obstante, a la educación actual, ya no le alcanza con ocuparse de problemas ya establecidos en el currículum, a través de viejas herramientas o antiguas concepciones, la demanda de la dinámica social requiere nuevos procesos en la enseñanza (Baquero, 2006). La educación sexual integral viene a demandar que la escuela instituya un espacio metódico de enseñanzas y aprendizajes que comprenda contenidos de distintas áreas curriculares, adecuados a las edades de niños y niñas, adolescentes y jóvenes.

Recuperando a Bach (2005), se entiende que la ESI plantea la

necesidad de incluir las experiencias de las mujeres, las personas trans, los varones homosexuales y de toda la población LGTBIQ en todos los espacios de enseñanza-aprendizaje. Frente a esto y en relación con temas semejantes, la escuela *“[...] ha quedado descolocada, ya que se le pide (...): llevar a cabo propuestas pedagógicas basadas en la diversidad y no en la homogeneización (diferente a lo que está acostumbrada)”* (Baquero, 2007, p. 43). Pero, si queremos lograr las posibilidades de que las escuelas generen el desarrollo saludable y sustentable de todas las personas, tendremos que repensar las intervenciones, los programas, las actividades que se lleven a cabo y las maneras de entretener vínculos, para nombrar algunas cosas.

Daniels (2009) retomando a Vigotsky sostiene que *“Las escuelas que exigen uniformidad de resultados y no responden a la diversidad no constituyen entornos inclusivos (si no exclusivos, es decir, solo se sostienen para pocos)”* (pág. 9). Las escuelas que no ofrecen instrucciones apropiadas para todos los alumnos y todas las alumnas, ni brindan formas respetuosas de relación social, difícilmente se constituirán en entornos inclusivos y es poco probable que generen la participación eventual de toda la sociedad.

Asimismo, el Programa ESI se encargó del desarrollo de estrategias específicas para potenciar la enseñanza integral de la sexualidad, para todo el estudiantado. El Estado se enfocó en facilitar la implementación en las aulas, de acuerdo con los principios de la Ley y los contenidos aprobados en los programas. Y existen autores que al recuperarlos nos convocan a pensar propuestas para la incorporación de este tipo de proyectos en todas las escuelas, por ejemplo al psicólogo ruso Lev Vigotsky. Quien, en la Rusia posrevolucionaria, estuvo encargado de desarrollar un programa estatal para la inclusión al sistema educativo de niños y niñas “pedagógicamente desatendidos”, y hoy sus aportes siguen sirviéndonos para dicho fin.

Retomando a Daniels (2009), con respecto a sus planteos sobre inclusión, sostiene que: *“Vigotsky desarrolló una concepción de la enseñanza y el aprendizaje basado en el diálogo. La transferencia (del docente al estudiante, sobre la responsabilidad en la resolución de las tareas) se negocia en el diálogo. Este diálogo puede estar mediado por una variedad de herramientas y signos que Vigotsky denomina “herramientas psicológicas” o, más recientemente, artefactos culturales”*. (pág. 3)

En el marco del proyecto de ESI, el Estado realizó acciones en orientaron al fortalecimiento de las capacidades docentes para su enseñanza (aunque hay trabajadores que aún se sienten inseguros para abordar las temáticas) y se elaboraron materiales de sensibilización para hacer conocer la Ley. Actualmente, hay muchas dudas en las escuelas, pocos instrumentos para que los y las docentes puedan mediar en el desenvolvimiento de los aprendizajes y escasas posibilidades de formación práctica, en el marco de la ESI. En la Educación Superior, para las y los futuros profesionales que están cursando algún profesorado en la Universidad Nacional de La Plata. Igualmente, la formación

teórica que brinda la universidad también estimula la revisión, la producción y la creación de diferentes intervenciones, materiales, etc.

Lev Vigotsky enseña que la actividad humana se puede considerar como una formación colectiva e histórica en la cual las relaciones entre las personas y los objetos están mediadas por instrumentos materiales y también simbólicos (Vigotsky, 1988). Es por esto, que en este proyecto se propone una herramienta como “El juego de las cartas: Campesinas”, que se trata de un material que estimula la escucha y la circulación de la palabra, y el trabajo en equipo, lo que demanda una posición ética de todas las personas participantes.

Continuando con los postulados de Vigotsky, sabemos que en la niñez se constituyen los cimientos de la ética hacia el semejante a través del juego: *“En ninguna parte está la conducta del niño tan regulada por las reglas como en el juego, y en ningún lugar asume forma tan libre y moralmente instructiva como en el juego. (...) La rutina de la escuela debería entonces organizarse de modo que el niño halle mejor seguir en la senda del grupo, tal como cuando juega”*. (Vigotsky, 1926, pág.10)

Siguiendo estas líneas, el proyecto, a través del juego y del arte, tiene el objetivo de crear un clima de confianza y afecto que les permita a los participantes expresar sus dudas e inquietudes con respecto a la sexualidad, pero que también puedan comenzar a desinhibirse y a expresarse sin necesidad de profundizar en las temáticas (que tal vez requieren que se vayan ampliando progresivamente). El proyecto ESI plantea como eje el respeto, como ya habíamos dicho, esto lo desarrolla con más precisión Morgade (2006) y plantea este concepto como un derecho universal, que es importante enseñar en las escuelas.

Bach(2005) aunque no tienen como fin el hecho de ofrecer estrategias, recursos y actividades, al cuestionar los temas teóricos sobre el que hacer educativo en materia de las perspectivas de género, sus aportes inspiran a la construcción de nuevas herramientas pedagógicas, en las que se tenga como relevante el dar voz a los grupos que han sido silenciados a lo largo de toda la historia, especialmente a las comunidades LGTBQ. Ya que plantea la necesidad de educar con perspectiva de género y con conciencia de género, y que *“Se necesita de una escuela que parta del reconocimiento de la diversidad, el análisis y la crítica de la realidad, en este caso del sexismo escolar y cultural (...) Es necesario apostar a las oportunidades equitativas, (...) al intercambio y a la cooperación en las escuelas”*. (Bach, 2005, pág. 13)

Todas estas acciones se tratarán de hacer con las cartas. Todas las actividades, que se expresan en los naipes, proponen el escuchar sin juzgar ni censurar, la construcción de respuestas en equipo, la búsqueda de información científica y útil para diferentes edades, la competencia saludable y creativa entre diferentes grupos, etc. Lo más importante es que se brindan diferentes opciones para que los y las participantes puedan elegir, decidir y participar a partir de sus intereses.

### ¿Cuál es el marco teórico que sustenta el proyecto?

*“El análisis y la resolución de problemas constituyen procesos que desarrollamos cuando experimentamos que no tenemos lo que deseamos o necesitamos, ni contamos con un medio para conseguirlo: si no existiera esa discrepancia, no existiría el problema”* (Erausquin, C. y D’Arcangelo M, 2017, pág.2). Comprender la *unidad de análisis del aprendizaje escolar y la experiencia educativa* como vivencia que incluye sujetos-situación, en contexto y con otros, posibilita reencontrar caminos para intentar superar dificultades educativas. En este caso, esperamos que este proyecto basado en investigación y creación, pueda saldar algunas limitaciones que expresan docentes para tratar temas sobre sexualidad integral. Sería un proyecto que brindaría un aporte para el desenvolvimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en “experiencias”, que implicaría, como dice Baquero (2006) involucrar total y vivencialmente a los sujetos como colectivo en una actividad.

Ser parte de nuevas experiencias no es tan sencillo. *“Los y las docentes suelen presentar resistencias y dificultades para enseñar en la diversidad de contextos con poblaciones heterogéneas, alejadas de la posición de “alumno ideal””*. (pág.19). Enseñar en, desde, por y para la diversidad es enseñar para la inclusión, lo que significa atender a altos grados de complejidad. *“La inclusión educativa requiere su articulación con la implicación de los actores sociales y educativos en prácticas educativas”* (Erausquin, Denegri, D’Arcangelo e Iglesias, 2017, pág. 1). Es importante comprender esto leyéndolo en clave de unidad de análisis, porque es necesario de-construir, y repensar las intervenciones en educación y en psicología educacional para recuperar y poner en valor las vivencias difíciles de todas las personas que son parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se requiere ampliar la mirada individual de las problemáticas, y centrarnos en los dispositivos que se fundan en el trabajo colaborativo. Erausquin, D’Arcangelo, 2017).

Plantear la importancia de generar espacios de encuentro y elaboración conjunta, siguiendo a Daniels (2009) y releyendo a Vigotsky, demandaría comprender que la inclusión educativa sería posible si se hace hincapié en el derecho que tienen todos los ciudadano y las ciudadanas de poder ser parte de las diferentes instituciones sociales, desde la participación y el respeto, como dice Bach (2005) sin importar etnia, género, posición socioeconómica, etc. *“La inclusión es participación, (...) es reciprocidad, (...) es implicación, habilitación, empoderamiento, decisión, gestión de acciones y corresponsabilidad por lo propio y lo común”*. (Erausquin y et al., 2017, pág.2). Una escuela inclusiva demanda la convivencia de lo diferente: personas, valores, necesidades, métodos de enseñanza, modos de apropiación por parte de alumnos, alumnas y docentes, etc.

Baquero (2006) preguntándose por las posibilidades de generar una educación en la que nadie quede excluido, invita a pensar que *“nuestro vector de intervención no estará sólo definido por el logro de aprendizajes. (Si no que, se apostará a) un proceso*

de naturaleza más profunda como la posibilidad de apropiación genuina de una práctica cultural” (pág. 23). Es así que en el juego se proponen tres actividades para aprender jugando colectivamente, corriéndose de las maneras de enseñar y aprender más comunes. En la propuesta, para que se haga posible su realización, es necesario que haya un juez (puede ser el/a docente que tenga la función de mediar), más de un equipo (si es que se quiere proponer la competencia como estímulo), se tiene que contar con un reloj para contar el tiempo, así todas las personas tienen la posibilidad de participar, y se tiene que barajar las cartas para dar comienzo a posibles, tal vez novedosas, situaciones.

Erausquin y D’Arcangelo (2017) plantean que las experiencias están demasiado ligadas al tiempo y a las situaciones particulares, y a lo que les pasa a los cuerpos que las transitan, incluyendo a todas las formas de vivir los cuerpos (Morgade, 2006). Las experiencias habilitan la constitución de sujetos situados y “sujetados” a condiciones de visibilidad y enunciación, de implicación y participación en los dispositivos de formación y transmisión social y en la crisis de los mismos (Erausquin y D’Arcangelo, 2017). También las experiencias, permiten diversas maneras de construir relaciones afectivas. Es necesario que en educación se apuesten a la construcción de los vínculos saludables en los que se pueda respetar los derechos de cada una de las personas (Morgade, 2006).

Vigotsky (1988) enseña que para el desarrollo de cada persona se necesita, en educación, de una investigación concreta y particular, basada en las posibilidades de logros del sujeto y en lo que sucede en una situación determinada, para que desde la enseñanza se generen nuevos aprendizajes. Esta teoría pone en primer lugar de importancia, para el desarrollo de las personas, a la participación en la sociedad. No podemos dejar de indagar: ¿Qué significa ese formar parte? Y el psicólogo ruso, definiendo la ética como “como cierta forma de conducta social” (Vigotsky, 1926) plantea que los niños y las niñas tienen que ingresar a medios que fomenten nuevas formas de interactuar con la gente, en los que puedan entablar contacto y participar de momentos que los puedan ayudar a valorar a la otredad como semejante, y así, esas interacciones, también aporten a valorar la propia existencia.

Que todas las personas interactúen desde el respeto, es interrumpir desigualdades e injusticias sociales. “Para ello son necesarias intervenciones (...) de alta intensidad y profunda sinergia, que a su vez (re)generen conciencia, desarrollo conceptual, empoderamiento, expansión de la mente y enriquecimiento de la experiencia emocional subjetiva”. (Erausquin y et al., 2017, pág.2) En la propuesta del juego de cartas, una actividad que se propone es que los y las estudiantes elijan cómo quieren expresar una palabra (con gestos, con otras palabras o con dibujos), sin decirla directamente y para que sus compañeros y compañeras puedan descubrirla. Esto es, para acompañar de a poco que el estudiantado vayan expresándose, y para que los y

las docentes puedan introducir indirectamente las temáticas de educación sexual integral, de esta manera sería incluir todas las voces en la construcción de los espacios pedagógicos.

En la anterior propuesta, se apuesta también a que, a partir de la lluvia de palabras que vayan saliendo (pueden ser previamente elegidas), los y las trabajadoras de la educación puedan crear otras intervenciones, que les haya surgido. Siguiendo a Baquero (2006), “Es interesante advertir la necesidad de acceder a puntos de llegada en los procesos constructivos no predecibles en detalle: las prácticas pedagógicas allí situadas promoverían procesos constructivos relativamente abiertos con producción de novedad para todos los participantes en la situación, incluido en ocasiones el docente”. (Pág. 19) Abrir espacios que sean diferentes a lo que se acostumbra, podría generar novedad y demandaría, posiblemente, producciones pedagógicas que promuevan mayores participaciones.

En otra actividad, se necesita que cada participante, a partir de ciertas consignas, ponga en acción sus saberes y promuevan la educación sexual integral en equipo, por ejemplo: “Sin repetir y sin soplar, tienen que decir en un minuto la mayor cantidad de: lugares donde acudir para pedir ayuda si se está sufriendo violencia de género. Cada participante tiene que decir un lugar.”. Después de esta descripción, aparece la incógnita ¿Basta con estas explicaciones del proyecto para aportar a las posibilidades de la enseñanza de la educación sexual integral? ¿Podrían ser estas actividades intentos de “superación del encapsulamiento del aprendizaje escolar”?

Siguiendo a Erausquin y a D’Arcangelo (2017), podemos entender que “El proceso de escolarización parece (marcar) que (no hay) continuidad entre lo que uno conoce fuera de la escuela y lo que uno aprende en ella. (...) La actividad escolar parece crecientemente aislada, “encapsulada”, en relación al resto de las cosas que hacemos. (Sin embargo, hay autores que invitan a) introducir la diversidad, la multiplicidad de voces como fuente de contradicciones que pueden, eventualmente, motorizar el cambio y desarrollo en el o los sistemas (educativos)”. (pág. 10)

Las autoras retoman el concepto de multiplicidad de voces para hacer referencia a la convivencia de diferentes conocimientos, puntos de vista, miradas dentro de un “sistema de actividad” (Engeström, 2001, en Erausquin, 2017), y brindan la posibilidad de pensar las contradicciones entre diferentes agentes, sectores, instituciones que se entrelazan, como fuentes de cambio sobre la realidad educativa. Recién con estos aportes, podemos comenzar a darle sentido al proyecto acá presentado.

En el proyecto “Campesinas” se busca la participación y circulación de las múltiples voces que habitan las aulas, las escuelas, el sistema educativo en la ciudad de La Plata. Y aunque parezca una apuesta un poco ambiciosa, se tiene el objetivo de sumar un escalón más al hecho de que la escuela sea para todos y todas. Las actividades fueron planificadas teniendo en cuenta que “la inclusión será educativa, si se posibilita emancipadora, en una apertura de experiencias, voces, perspectivas,

construcciones, que generen desarrollo y novedad” (Erausquin y et al., 2017, pág.2).

Como afirma Baquero (2007), si el espacio escolar es un espacio político se obedece a la razón de que sus prácticas no promueven el desarrollo de los sujetos en términos universales y abstractos; sino que las prácticas escolares producen ciertas formas específicas de desarrollo psicológico permitidas, que nada poseen, tampoco, de naturales. Es necesario atender a la especificidad situacional de la producción de conocimientos en sentido estricto y de producción de subjetividad en sentido amplio. Se requieren espacios que habiliten experiencias de producción de saberes políticamente alternativos, modos de implicación diferentes, operadores de posibilidad para producir espacios para la propia emancipación.

“Siendo la niñez y la adolescencia etapas fundamentales de la constitución del sujeto, resulta primordial el aporte de las diferentes instituciones y organizaciones en la socialización y en la constitución de sus subjetividades, promoviendo en los adultos que compartan y guíen su crecimiento, la formación necesaria para que los niños puedan acceder al conocimiento, (...) y al ejercicio de sus derechos”. (Erausquin y et al., 2017, pág.17) O como se plantea en la Disposición N° 76/08, que trata sobre el rol del EOE: “es responsabilidad de los Equipos de Orientación Escolar (...) la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a efectos de contribuir, conjuntamente con los otros actores institucionales, a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje” (Artículo N°3).

Por eso, en este proyecto, en la última actividad, se invita a jugar con docentes y familias, para profundizar en los conocimientos sobre ¿De qué se trata la Ley ESI? y conocer más sobre estos temas, para que puedan acompañar con mayores herramientas conceptuales y afectivas al aprendizaje del estudiantado. Acá nos basamos en la *articulación interdisciplinaria*, y en la *importancia de la co-construcción de problemas e intervenciones como condición necesaria para sostener procesos de integración escolar*. El trabajo entre diferentes actores institucionales que tienen incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje Erausquin y su equipo (2017) plantean que “Se trata de un factor que puede favorecer, con su presencia, tanto como constituirse en una barrera, con su ausencia, para la participación y el aprendizaje expansivo, flexible, creativo en la creación de alternativas articuladas para la inclusión educativa” (pág.17) El imperioso desafío de los psicólogos educacionales, de los docentes, de los equipos directivos por problematizar en conjunto el trabajo educativo, también habilitan la construcción de soluciones inclusivas y de calidad para los problemas escolares. Por eso, no podía faltar en este proyecto la instancia de potenciación de las relaciones entre diferentes sistemas de actividad como lo son las escuelas, las familias y ¿por qué no? otras instituciones. Morgade (2006) remarca la importancia de apostar y generar espacios de formación para los y las trabajadoras de la educación porque es evidente que los contenidos del programa “ESI”

no han tenido plena presencia en profesorado y cursos hasta antes de la implementación de la Ley N°26.150. Y aunque, actualmente, existen más posibilidades de formación docente, se tratan más de espacios de aprendizajes teóricos y no tanto de espacios que promuevan la relación de las mentes y los cuerpos en movimiento, desde el lugar de la diversión.

### **Conclusiones:**

Son los y las maestras/los y las profesoras/los y las profesionales que ejercen en el ámbito educativo las personas más adecuadas para hacer de la escuela un espacio relevante en cuestiones de sexualidad, porque conocen a los y las estudiantes, porque son parte de la cotidianidad del estudiantado y porque pueden trabajar con otros profesionales para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. La educación en la sexualidad implica un trabajo institucional y colectivo, esto se impulsa con el juego aquí propuesto.

Morgade (2006) sostiene que se debería dar en la cotidianidad de la enseñanza, el hecho de demostrar el “no saber” para de postergar una respuesta y generar una pregunta, así escuchar otras posibilidades, esto se tratará de hacer con las barajas ofrecidas. Es difícil correrse de lo que es “correcto” enseñar y más en estas temáticas, por eso es importante la formación constante de los y las profesionales, pero muchas veces se cree que calidad educativa no tiene que ver ni con el juego ni con la inclusión. Pero con las actividades lúdicas también se puede apostar a la formación docente y a los espacios educativos de calidad, porque principalmente se da lugar a la instancia de escuchar a la otredad, sin necesidad de renunciar a convicciones y creencias, lo importante es que emerja la afectividad y la curiosidad.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Bach, A. M. (2005) Cap 1 Género, estereotipos y otras discriminaciones como puntos ciegos. Para una didáctica con perspectiva de género (pp 15-58) Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Baquero, R. (2006) “Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación” en Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones N° 16 NEES/UNCPBA. (En prensa)
- Baquero R. (2007) Los saberes sobre la escuela, en Baquero, R., Diker, G. y Frigerio G., Las formas de lo escolar, Buenos Aires, Del Estante.
- Daniels, H. (2009) Vigotsky and inclusion. Cap. 3. En P. Hick, R. Kershner & P. Farrell, Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice (pp. 24-37). Routledge, London. (Cap. 3. Vigotsky y la inclusión - Traducción Martín Larripa).
- Disposición N° 76/08. Rol del Equipo de Orientación Escolar. Disponible en <http://servicios2.abc.gov.ar/ainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/default.cfm>.
- Erausquin C., Denegri A., D´Arcangelo M., Iglesias I. (2017) Inclusión social y educativa y construcción del sujeto ético: lazo, legalidad y conflictos. Ficha de cátedra.

- Erausquin, C., & D'Arcangelo, M. (2017). Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos. Cap. 1 en C. Erausquin (coord.) *Entramados de escuelas, alumnos y aprendizajes que nos interpelan e implican. Problemas, categorías de análisis y experiencias de la práctica situada en Psicología Educativa* (pp. 7-33). La Plata: Edulp. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/66731>.
- Morgade, G. (2006) "Educación en la sexualidad desde un Enfoque de género. Una Antigua deuda en la escuela. *Novedades Educativas* N° 84.
- Vygotsky, L.S (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Grijalbo.
- Vygotsky L. (1926-2012) *Conducta Ética Naturaleza de la Ética desde el Punto de Vista Psicológico*. Traducción de Efraín Aguilar en <http://vygotski-traducido.blogspot.com.ar/search/label/Conducta%20%C3%A9tica>