redie
Revista Electrónica de Investigación Educativa
Vol. 28 (especial)
2026 / e08
ISSN: 1607-4041 | redie.uabc.mx

Educación Sexual Integral y equidad educativa: apropiaciones de docentes jóvenes en Argentina

Comprehensive Sex Education and Educational Equity: Young Teachers' Appropriations in Argentina

Sebastián Escobar González | Universidad Finis Terrae, Chile
Sebastián Ezequiel Sustas | Universidad Nacional de José C. Paz, Argentina
Pablo Francisco Di Leo | Universidad de Buenos Aires, Argentina

Cómo citar: Escobar, S., Sustas, S. E. y Di Leo, P. F. (2026). Educacion Sexual Integral y equidad educativa: apropiaciones de docentes jovenes en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 28*(especial), e08, 1-17. https://doi.org/10.24320/redie.2026.28.especial.e08.7912

Resumen

La Educación Sexual Integral se ha consolidado, en las últimas dos décadas, como uno de los campos más estratégicos y controvertidos de las políticas educativas orientadas a la ampliación de derechos vinculados a género, sexualidad, salud y reproducción en Argentina. En este artículo se presentan resultados de una investigación cualitativa, cuyo objetivo es analizar las experiencias formativas y laborales de docentes jóvenes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El trabajo se centra en una de las categorías emergentes: sentidos, prácticas y apropiaciones de la Educación Sexual Integral. Para recopilar los datos se realizaron entrevistas en profundidad con enfoque biográfico a 14 jóvenes docentes, las cuales se analizaron siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada y utilizando como herramienta auxiliar el software Atlas.ti. Los entrevistados viven la Educación Sexual Integral como un espacio de empoderamiento personal, de disputa, de agencia y mediación, que les permite actuar frente a contextos institucionales o posiciones conservadoras de colegas de más edad y de familiares de sus estudiantes. Estos hallazgos constituyen un valioso aporte para abordar –desde las políticas de equidad educativa– desigualdades presentes en los sistemas educativos de América Latina.

Palabras clave: educación sexual, profesionales de la educación, desigualdad social, derecho a la educación

Abstract

Comprehensive sex education has become established over the last two decades as one of the most strategic and controversial areas of education policy aimed at expanding rights related to gender, sexuality, health, and reproduction in Argentina. This article presents results from qualitative research exploring the teacher education and workplace experiences of young teachers in Buenos Aires. The work focuses on one emerging category: the meanings, practices, and appropriations of comprehensive sex education. To collect the data, in-depth interviews with a biographical approach were conducted with 14 young

(Recibido: 18 de febrero de 2026; Aceptado para publicación: 15 de mayo de 2026)

teachers and analyzed following grounded theory guidelines with the ATLAS.ti software. Comprehensive sex education is experienced by the participants as a space of personal empowerment, contestation, agency, and mediation that allows them to respond to institutional contexts or the conservative views of older colleagues and students' family members. These findings offer a valuable contribution to addressing inequalities in Latin American education systems through educational equity policies.

***Keywords*:** sex education, teaching profession, social inequality, right to education

I. Introducción

La Educación Sexual Integral (ESI) se ha consolidado, en las últimas dos décadas, como uno de los campos más estratégicos y controvertidos de las políticas educativas orientadas a la ampliación de derechos vinculados a género, sexualidad, salud y reproducción en Argentina. Su institucionalización, a partir de la sanción de la Ley 26.150 en 2006, no solo supuso la incorporación de contenidos específicos al currículum escolar, sino que reconfiguró un entramado más amplio de relaciones entre Estado, escuela, familias y sujetos; poniendo en juego disputas políticas, culturales y pedagógicas que permanecen abiertas. En este sentido, la ESI constituye un terreno privilegiado para analizar cómo se producen, traducen y disputan las políticas de equidad educativa en las prácticas escolares concretas.

Previo a la sanción de dicha Ley existía un consenso incipiente respecto a la necesidad de abordar la sexualidad en la escuela desde perspectivas no reduccionistas ni exclusivamente biomédicas. Sin embargo, como advierte Morgade (2011), la presencia de la sexualidad y el género en las aulas se caracterizaba por su fragmentación, informalidad y dependencia de iniciativas individuales, sin un marco institucional consolidado ni criterios pedagógicos explícitos.

Desde una perspectiva histórica y sociocultural, Tomasini (2019) muestra que la Ley 26.150 no inauguró la educación sexual escolar, sino que reordenó un campo de prácticas y discursos preexistentes, al tiempo que intensificó las tensiones entre distintos actores sociales. La institucionalización de la ESI activó así disputas en torno a la legitimidad del Estado como garante de derechos, la autoridad pedagógica de la escuela y el rol de las familias, particularmente en contextos atravesados por discursos que apelan a la noción de "ideología de género".

Este recorrido permite comprender que la ESI –o la EIS, es decir, educación integral en sexualidad– se configuró desde su origen como una política atravesada por disputas en torno a derechos y autoridad pedagógica, cuyos conflictos estructurales continúan condicionando sus modos de implementación (Cimmino et al., 2024; Moreno y Santibáñez, 2021).

La trayectoria posterior de la política de ESI confirma este carácter conflictivo. A partir de la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, y del desarrollo progresivo de lineamientos curriculares, materiales pedagógicos y dispositivos de formación docente, la ESI se consolidó como política pública. No obstante, diversos estudios han señalado que la existencia de un marco normativo robusto no garantiza por sí misma condiciones equitativas de implementación.

La articulación de la ESI con otras políticas intersectoriales, como el Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia (ENIA) si bien fortaleció la vinculación entre los sistemas de educación y salud, también reavivó debates en torno a sesgos biomédicos y a la subordinación de dimensiones pedagógicas, relacionales y subjetivas de la sexualidad (Morgade et al., 2018). En años recientes, el avance de discursos (neo)conservadores ha intensificado estas tensiones, cuestionando la legitimidad estatal de la ESI y resignificando su implementación como un terreno de disputa ideológica en el espacio público (Torres, 2024).

En diálogo con estos desarrollos normativos y políticos, la investigación empírica producida en la última década ha mostrado, de manera consistente, que la implementación de la ESI se ve atravesada por brechas continuas entre la normativa y las prácticas escolares. Estudios desarrollados en distintos niveles y jurisdicciones coinciden en señalar que la ESI suele incorporarse de forma débil, fragmentaria o dependiente de voluntades individuales, más que como parte de proyectos institucionales consolidados (Patierno y Perín, 2017). Estas dificultades se vinculan, entre otros factores, con la persistencia de enfoques

biologicistas y preventivos, que restringen la comprensión de la sexualidad a dimensiones técnico-sanitarias, relegando su carácter experiencial, afectivo y político (Kornblit y Sustas, 2014). Desde esta perspectiva, la ESI aparece como una política formalmente vigente, pero desigualmente apropiada, lo que permite comprender la heterogeneidad de experiencias de acceso y ejercicio efectivo del derecho a la educación sexual.

Otro conjunto de investigaciones ha puesto el foco en la formación docente, como dimensión clave para comprender estas desigualdades. Relevamientos recientes muestran déficits significativos en la incorporación de contenidos de ESI en la formación inicial, así como una marcada heterogeneidad curricular entre instituciones y jurisdicciones (Acosta-Buralli, 2022; Aierbe et al., 2024; Molina y Montenegro, 2024). En este marco, diversos estudios evidencian que la apropiación de la ESI suele depender de iniciativas individuales de capacitación, desarrolladas fuera del currículum formal. Esto refuerza desigualdades en función de trayectorias personales, contextos institucionales y recursos disponibles (Yarad et al., 2024). A su vez, investigaciones centradas en la formación continua y muestran que estos espacios pueden habilitar procesos de revisión de creencias, emociones y posicionamientos subjetivos en torno a la sexualidad, aunque de manera desigual y no exenta de tensiones (Gamba, 2022; González y Florentín, 2024; Malnis, 2018). En conjunto, estos trabajos permiten comprender la ESI como un campo atravesado por procesos de subjetivación docente, más que como un conjunto homogéneo de contenidos de transmisión curricular.

Por otro lado, a pesar de las transformaciones estructurales y del crecimiento económico de las primeras décadas del siglo XXI, las sociedades latinoamericanas continúan siendo profundamente desiguales y socialmente fragmentadas, lo que se vincula con menores niveles de equidad y acceso a derechos (Comisión Económica para América Latina [CEPAL], 2023). Estas desigualdades se expresan no solo en la distribución de ingresos, sino también en el desarrollo de capacidades individuales –vinculadas al acceso a educación, salud, nutrición y tecnologías de calidad–; así como en factores estructurales asociados al género, la discapacidad y la migración (Assusa y Benza, 2023).

En este sentido, diversas investigaciones señalan que la Argentina, a pesar del crecimiento en la matriculación en los niveles primario y secundario, y de las políticas educativas inclusivas de las primeras décadas del siglo XXI, tiene un sistema educativo fragmentado y circuitos educativos diferenciados, lo que conlleva desigualdades en las oportunidades, en las trayectorias y en los resultados educativos (Formichella y Krüger, 2023; Jacinto et al., 2022; Míguez et al., 2022; Quiroz et al., 2020). Lejos de operar como ámbitos homogéneos, las instituciones educativas se configuran como escenarios atravesados por desigualdades territoriales, climas institucionales diferenciados, y relaciones de poder que inciden directamente en las posibilidades de implementación de la ESI. Estudios recientes muestran que estas condiciones afectan de manera desigual a docentes y estudiantes, configurando experiencias diversas de apropiación, silenciamiento o conflicto en torno a la sexualidad (Alemán y Jerez, 2023; Tomasini, 2024).

Para abordar estas múltiples desigualdades socioestructurales e institucionales, resulta central desarrollar políticas de *equidad educativa*, dirigidas a compensar las desigualdades estructurales, fortaleciendo las trayectorias y la calidad educativa, mediante acciones compensadoras (De la Vega, 2019; Marchesi y Hernández, 2019). Pueden diferenciarse dos tipos de políticas de equidad educativa: *horizontales y verticales*. Las primeras consisten en asignar recursos similares –infraestructura, financiamiento, recursos humanos, gasto por estudiante– a cada jurisdicción, región e institución educativa de un país. En este contexto, las políticas de equidad vertical implican suministrar más recursos a aquellas jurisdicciones, regiones e instituciones educativas en las que las familias y los individuos viven en condiciones de vulnerabilidad y pobreza, con el objetivo de mejorar el capital cultural, ampliar

las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, y reducir las desventajas estructurales que afectan sus trayectorias educativas (CEPAL, 2023).

La ESI incorpora dimensiones de ambos tipos de políticas de equidad educativa. Por un lado, garantiza el acceso universal a un derecho humano fundamental, a partir de nivelar oportunidades de aprendizajes y protección de los estudiantes de todo el país. Por otro lado, en su implementación contempla los diferentes niveles de desarrollo institucional de cada jurisdicción en el contexto de un país federal, donde existe autonomía diferencial de las provincias (Faur, 2020). En este sentido, la equidad educativa no puede reducirse a la existencia formal de la política, sino que remite a las condiciones concretas –institucionales, relacionales y subjetivas– que habilitan u obstaculizan su realización efectiva en las prácticas escolares cotidianas.

Para profundizar en estas dinámicas, resulta productivo articular el análisis de la ESI con los aportes de la sociología de la individuación. Las sociedades contemporáneas se caracterizan por la producción de individualidades atravesadas por pruebas estructurales que los sujetos deben enfrentar de manera diferencial, según los recursos disponibles y los soportes que los acompañan (Martuccelli, 2024). En el campo educativo, estas pruebas se traducen en exigencias crecientes hacia las y los docentes, quienes deben gestionar tensiones normativas, demandas sociales y dilemas ético-pedagógicos en contextos de fragmentación institucional y debilitamiento de las políticas públicas. Desde esta clave analítica, la ESI puede comprenderse como una prueba de individuación específica que interpela las trayectorias, las identidades profesionales y los márgenes de agencia docente, en contextos de implementación desigual de las políticas de equidad educativa.

Esta perspectiva se asocia a otro concepto central para este estudio: la *apropiación subjetiva de derechos*. Esta herramienta conceptual permite analizar los procesos sociales, institucionales y subjetivos mediante los cuales las personas se constituyen como ciudadanos, es decir, se posicionan como *sujetos* de –en tanto seres humanos– *con derechos* –en sus prácticas, sentimientos y relaciones consigo y con los demás–. En este trabajo el foco está puesto en las formas de apropiación de la ESI –en tanto derecho– por parte de los docentes jóvenes en Argentina (Espinoza, 2022).

En este sentido, desde enfoques narrativos y fenomenológicos, enseñar ESI implica revisar la identidad profesional, las emociones y las pruebas que atraviesan el ejercicio docente. González y Florentín (2024) identifican en profesoras de Educación Inicial conceptualizaciones de la sexualidad que coexisten en un mismo sujeto. Esto evidencia la complejidad de los procesos de apropiación. Cañueto y Bequio (2024) confirman que los relatos biográficos permiten desnaturalizar binarismos de género y construir pedagogías reflexivas, mientras Dvoskin (2025) muestra cómo la politización del discurso pedagógico, impulsada por movimientos sociales, reconfiguran las formas de autoridad y legitimidad docente. Fainsod y Zattara (2021) conciben la ESI como una pedagogía feminista universitaria, que redefine la relación entre saber y poder. Asimismo, la implicación personal emerge como una dimensión de análisis en varios trabajos. Las emociones aparecen, así, como una dimensión transversal (González, 2020). Malnis (2018) y González y Florentín (2024) coinciden en señalar que el miedo, la vergüenza o la inseguridad pueden inhibir la acción docente, especialmente en los niveles iniciales. En contraste, experiencias formativas transformadoras, como las analizadas por Gamba (2022), muestran que la revisión personal y afectiva constituye un primer paso para el cambio educativo, al configurar la ESI como práctica curricular y como un proceso de subjetivación docente.

Si bien el campo de la investigación en torno a la ESI tiene un amplio desarrollo en la región y, especialmente, en Argentina, el presente trabajo busca aportar a dicho campo, al presentar resultados de un estudio financiado cualitativo, que analiza las experiencias formativas y laborales de jóvenes docentes recientemente graduados en la Ciudad Autónoma de Buenos

Aires (CABA). En particular, este trabajo se centra en una de las categorías emergentes del análisis del corpus de datos: los sentidos, las prácticas y las apropiaciones de la ESI.

El análisis se orienta por las siguientes preguntas-problema de investigación: ¿qué sentidos y prácticas en torno a la ESI despliegan las y los docentes jóvenes en sus trayectorias formativas y laborales?; ¿qué formas de apropiación de la ESI se manifiestan en sus prácticas y concepciones sobre la docencia?; ¿qué obstáculos y potencialidades identifican en la implementación de la ESI en las escuelas en las que trabajan?; y ¿cómo se vinculan las dimensiones de la ESI abordadas con las políticas de equidad educativa en los debates contemporáneos de la región? En las próximas secciones, en primer lugar, se reseña la metodología seguida para la construcción y análisis de los datos; a continuación, se desarrollan los principales resultados del estudio; finalmente, se presentan las conclusiones y la discusión en torno a los principales hallazgos del estudio.

II. Método

El presente estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, que reconoce que el conocimiento se genera en interacción con las experiencias, trayectorias y visiones del mundo social de los sujetos (Hernández, 2023). En este sentido, se asume la realidad social no como algo objetivo, sino como una construcción simbólica influida por el lenguaje, el contexto y la experiencia, tal como lo destacan Denzin y Lincoln (2023), quienes ubican este enfoque en la tradición hermenéutica. Dicho paradigma permite explorar fenómenos complejos como las construcciones identitarias, así como las experiencias educativas y laborales de las personas jóvenes docentes. Se optó por una investigación comprensiva que privilegia la riqueza contextual, las múltiples interpretaciones y la dimensión simbólica de los fenómenos educativos (Hernández, 2023). Este tipo de investigación resulta particularmente pertinente en contextos de transformación institucional, donde el conocimiento de los sujetos es clave para abordar la complejidad de la experiencia educativa (Denzin y Lincoln, 2023).

La entrevista en profundidad se utilizó como técnica principal para la construcción del corpus de datos. Esta técnica permite una relación flexible y empática con las y los participantes; creando un espacio donde emergen sentidos, contradicciones y relatos complejos (Denzin y Lincoln, 2023). Mediante esta herramienta se busca explorar no solo lo que los sujetos hacen, sino cómo interpretan sus experiencias en contextos educativos cambiantes. Además, se empleó el enfoque biográfico para recuperar las trayectorias individuales como procesos situados, proporcionando una comprensión más rica de las vivencias (Meccia, 2019).

Se siguió una estrategia de muestreo intencionado dirigido a seleccionar participantes con experiencias relevantes para el estudio, siguiendo criterios teóricos previamente definidos. Esta estrategia es común en investigaciones cualitativas, donde el objetivo no es la generalización estadística, sino obtener una comprensión densa y situada de los fenómenos estudiados (Montero, 2024). En este caso, la muestra se centró en: a) jóvenes docentes, con edades entre 20 y 29 años; b) que se encontraban en su último año de formación y/o en los primeros tres años de su ejercicio profesional.

La técnica de bola de nieve se utilizó como auxiliar del muestreo intencionado, lo que permitió expandir la muestra mediante las referencias de los participantes iniciales, y facilitó el acceso a comunidades con mayor grado de cohesión y confianza (Hernández et al., 2014). Con la estrategia de muestreo teórico, la definición final de la muestra se estableció mediante una ida y vuelta entre los datos y la teoría (Strauss y Corbin, 2006). La muestra final estuvo conformada por 14 jóvenes docentes de la CABA, Argentina, lo que permitió observar convergencias y divergencias en las significaciones del oficio docente. En la Tabla

1 se presenta en detalle a los participantes de la investigación, en cuanto a su ocupación y género.

Tabla 1. Caracterización de la muestra

Variables	Valores	Participantes
Ocupación	Estudiante de profesorado	7
	Profesor/a joven recién empleado	7
Género	Femenino	11
	Masculino	3
Total		14

En el marco de la teoría fundamentada (*grounded theory*), mediante análisis del corpus de datos se buscó la construcción de teoría de alcance intermedio (Merton, 1980) –graficada en las figuras incluidas en la sección de Resultados–, para dar respuesta a las preguntas de investigación mediante una comprensión profunda de las perspectivas y experiencias individuales, sin perder de vista las dinámicas colectivas e institucionales (Lindqvist y Forsberg, 2023; Strauss y Corbin, 2006).

El proceso de análisis comenzó con la codificación abierta, identificando unidades de significado relevantes. Posteriormente, se realizó la codificación axial, donde las unidades fueron agrupadas en cuatro categorías emergentes centrales: *autoridad pedagógica*, *ser un buen docente*, *las violencias en la escuela*, y *ESI*. Este artículo se centra en el análisis de la última de dichas categorías. Como herramienta auxiliar se utilizó el software Atlas.ti, que permitió organizar, codificar y establecer relaciones entre los datos; mejorando la transparencia y profundidad del análisis (Vasilachis, 2007).

Durante todo el desarrollo de la investigación se siguieron los resguardos éticos de rigor para preservar el anonimato, la identidad; así como la integridad moral, social, psicológica y cultural de las personas que participaron en las entrevistas de manera informada y voluntaria, asegurando también la confidencialidad de sus respuestas. Al requerirles su colaboración, leímos y entregamos a cada persona un consentimiento informado. En éste se explicaba brevemente, con lenguaje accesible y adecuado, el marco institucional, los objetivos principales de la investigación, el carácter voluntario de la participación en la misma, y las condiciones de anonimato y confidencialidad en el manejo de todos los datos recogidos.

III. Resultados

3.1 La ESI como herramienta formativa y soporte de la identidad docente

En los relatos de las personas entrevistadas encontramos dos grandes formas en las que la ESI aparece aludida en sus experiencias formativas y en su rol como docentes. Ambas modalidades se solapan, pero pueden pensarse como instancias que marcan pisos diferenciales en relación con los grados de apropiación, despliegue áulico, y legitimación técnica y política de los lineamientos ESI. La primera forma se centra en sus experiencias formativas, en tanto herramientas de aplicación; pero el rasgo principal reside en que concurren con posicionamientos personales sobre cuestiones de género y sexualidades. Una segunda forma en que la ESI es referenciada se asocia a las potencialidades que esta mirada permite para identificar diferentes problemáticas que irrumpen en las dinámicas escolares, que involucran aspectos sexogenéricos, *bullying*, conflictividades o violencias interpersonales entre pares, intergeneracionales o institucionales. La caja de herramientas ESI emerge, así, como un recurso del cual disponer frente a estas situaciones.

La ESI y la Educación Inclusiva son las materias que brindan las primeras herramientas de trabajo, según la perspectiva de las y los jóvenes docentes. Involucran no solo estrategias de intervención, sino también las formas de interpretación de las situaciones y marcos

específicos propios de la política pública: enfoque de derechos y de equidad de género. Nos interesa destacar que en los relatos es posible comenzar a vislumbrar el aspecto subjetivo atravesado: estas herramientas "suman algo" diferente a las formas de observar y actuar en el contexto de trabajo, ya que se encuentran implicados los propios posicionamientos sobre estas temáticas. Asimismo, otro rasgo emergente alude a la potencial profundidad de estos caminos de profesionalización. Las experiencias formativas específicas, si bien son valoradas, se les considera como acotadas, producto del formato específico:

> Entrevistador: ¿Sientes que el profesorado te entregó herramientas para poder, de alguna forma, hacer frente a estas cuestiones de violencia dentro de la escuela?
>
> Entrevistada: Más o menos. Ahí se quedó un poco atrás, sí. Siempre hay cosas que están contempladas, no sé, nosotros tuvimos ESI, que bueno fue genial, estuvo muy, muy bueno, pero sí nos dio herramientas como bueno, a qué números se pueden llamar, a quién puedes contactar si pasa esto, si pasa lo otro, si hay un abuso escolar, etc. Pero para resolver la problemática en el momento y no, eso no, como que queda en nuestra capacidad resolutiva como docentes, y eso no, nadie te enseña a hacerlo, tenés que ir... Recuerdo que cuando pasó esto, una situación de mucha violencia en mi residencia, la profesora que me acompañaba me dijo, bueno, bienvenida a la escuela. (...) Y una situación muy violenta que ocurrió el año pasado, no sé, llamarla violencia simbólica o machista. Pero varones sacándole fotos a nenas en el aula. La nena agachada, y sacándole una foto y después pasarla a los grupos, y chicas muy perturbadas por eso. Como una práctica que hacen específicamente varones contra chicas Tuve que hablar sobre esto: sobre la privacidad, sobre lo que es un abuso (Ana, estudiante de profesorado, mujer).[1]

Estas referencias pueden exponer algunos elementos propios identificados como limitantes para la profundización de la ESI en las escuelas: el primero puede asociarse a las dificultades y complejidades propias del avance transversal de la ESI. De esta forma, en las experiencias docentes, la ESI puede quedar acotada a la caja de herramientas durante su etapa formativa en el taller, y ser compleja de abordar en la cotidianidad del aula. El segundo elemento retoma aspectos asociados, pero que cobran cuerpo en la dimensión personal y en la *capacidad resolutiva*: va a depender de cada persona cómo poner en juego las herramientas de acción e intervención disponibles, frente a las problemáticas emergentes.

La implicación personal comienza a perfilar un aspecto singular para el despliegue de la política pública en términos capilares:

> Entrevistada: Yo creo que, a ver, desde el profesorado, bueno, que hayamos cursado ESI es súper importante en ese sentido, o sea que nos hayamos formado en ESI te da muchas herramientas, igual siento que no son suficientes. Yo siento que soy bastante autodidacta, o sea, yo soy una chica que le interesa mucho; o sea, yo me considero feminista, milito, me informo. No sé si todo el mundo es así, y no sé si por cursar y aprobar una materia, también hayan obtenido las herramientas necesarias, pero bueno.
>
> Entrevistador: ¿Sientes que tu identidad como profesora está también marcada por esta militancia, por considerarte feminista?
>
> Entrevistada: Sí, obvio. O sea, yo soy mis clases, mis clases son feministas. Es inevitable que influya. Yo siempre traigo los temas de género a colación, lo pensamos, no sé, leemos una novela y analizamos. Es parte de lo que soy como persona, entonces es parte de lo que soy como docente también (Ana, estudiante de profesorado, mujer).

[1] En la presentación de los resultados se reemplazaron los nombres de las personas entrevistadas por pseudónimos.

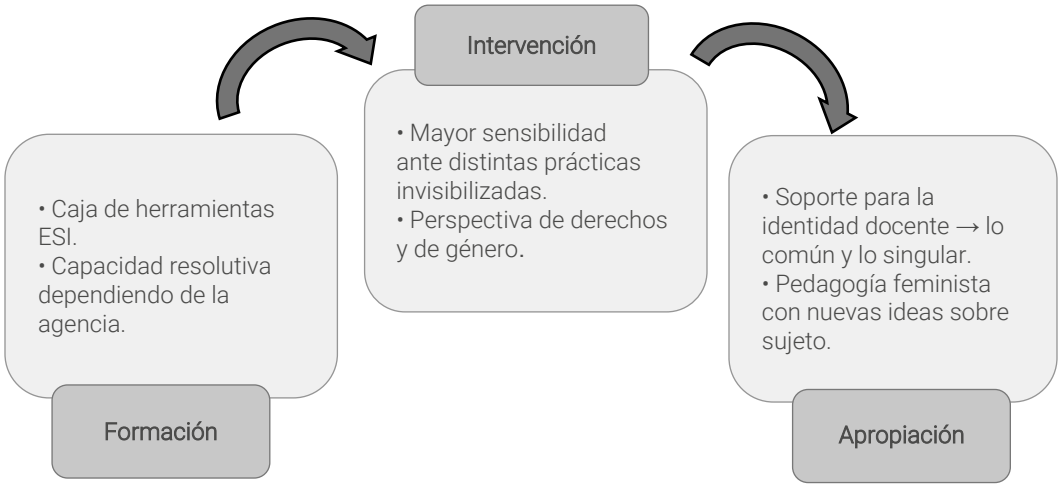
La sensación de limitación de lo formativo, en tanto dimensión curricular, se encuentra presente en varios de los relatos de las personas entrevistadas. En particular, en este último *verbatim* observamos un elemento que consideramos saliente para resolver un potencial déficit: el trabajo de búsqueda personal para profundizar la ESI en los contextos escolares. El relato permite observar una concurrencia específica en términos ideológicos, ya que su posicionamiento feminista permitiría una articulación fecunda entre contenidos específicos y el enfoque orientativo de la ESI. Una dimensión no relega a la otra, es más, el vínculo entre ambas se presenta de forma expresa: *lo que soy como persona es parte de lo que soy como docente*. La alusión refiere a la identidad personal y da cuenta de una apropiación de criterios facilitadores para la implementación de la ESI y el trabajo en su rol docente.

Como mencionamos, una segunda dimensión de la ESI en las experiencias docentes relatadas refiere a cómo identificar y lidiar con conflictividades y problemáticas que irrumpen en el aula. Algunas situaciones en común refieren a estigmatización o burlas por cambios en las identidades de género de estudiantes, discriminación por cuestiones corporales, de clase o étnicas/raciales; o bien, situaciones en el espectro de la coerción y/o el acoso en entornos digitales. En general, las personas entrevistadas identificaron con nitidez, que estos escenarios requieren un trabajo sobre aspectos vinculados y relacionados con el reconocimiento de las otras personas, donde lo corporal, lo emocional, lo afectivo y lo sexogenérico toman un lugar central. Así, emergen las primeras referencias relativas a lo formativo, donde talleres y materias específicas brindan herramientas u orientaciones para el trabajo en aula:

> Más que nada, para mí es importantísimo la ESI. Nosotros tuvimos un taller, que es un taller cuatrimestral que se trabajaba sobre la ESI. Y ahí todo el tiempo trabajábamos las diferentes percepciones de género, las violencias familiares, [las] institucionales también, porque de esos hay bastantes. Así que ahí teníamos bastantes herramientas y hacíamos muchos trabajos, en donde nosotros poníamos nuestra idea y ahí ir debatiendo; porque obviamente vos tenés una idea, pero por ahí el otro te quiere sumar algo; entonces terminas como capacitándote o informándote un poquito más. Eso estuvo bueno (Lola, docente recién empleada, mujer).

Tal como se sintetiza en la Figura 1, las experiencias relatadas nos permiten identificar el lugar de la ESI, en tanto instancia formativa para docentes noveles, que se despliega en varios niveles. La impronta de la ESI asentada en derechos habilita una potencial sensibilidad para captar problemáticas que pueden pasar desapercibidas desde otras miradas. A su vez, como se desarrolla en la próxima categoría, la caja de herramientas ESI emerge de forma práctica para ser aplicada ante estas situaciones que exponen la complejidad del trabajo áulico. De esta manera, se ve a la ESI como un elemento que vertebra de forma intensa la identidad docente, sobre todo, cuando existen concurrencia de posicionamientos personales y programáticos.

Figura 1. La ESI como herramienta formativa y soporte de la identidad docente



3.2 La ESI como campo de disputa institucional y herramienta de intervención

En las reflexiones y los relatos de experiencias de las personas entrevistadas se presenta a la ESI como un espacio de mediación y, en ocasiones, de disputa, tanto en las instituciones educativas como en las aulas. En primer lugar, los testimonios relevados evidencian que el trabajo docente está marcado por tensiones institucionales, la precariedad laboral y las exigencias emocionales. La falta de recursos, la sobrecarga de tareas y la escasa valoración social de la profesión generan un clima de incertidumbre y desgaste; que se plasma en los vínculos entre distintos agentes institucionales, en los que muchas veces las/os docentes jóvenes ocupan posiciones subordinadas:

> Creo que eso es lo más difícil, como todo lo político, ¿No? Que… o todo… la conflictividad, ¿no?, los conflictos, ¿no? Entre… entre los niños y los docentes; las familias y los docentes; las docentes entre sí; las docentes con los directivos, y que eso consume un montón de tiempo y un montón de energía, y un montón de repensar a veces como el… de los tiempos o las prácticas, ¿no? No porque (…) no eso que pasa, es que acá no va a funcionar, no lo hagas, no podés hacerlo, no nos dejan, ¿no? (Susana, estudiante de profesorado, mujer).

En este marco, las personas entrevistadas señalan importantes diferencias entre las escuelas de gestión estatal y las de gestión privada. En las primeras, observan una mayor apertura para respetar las identidades de género. En cambio, en algunas escuelas privadas, especialmente aquellas con orientación religiosa o perfiles conservadores, se presentan ambigüedades institucionales:

> Pero bueno, al ser un colegio privado también tiene esa ambigüedad, esa doble cara. Me ha pasado de tener estudiantes que, que se llamaba Margarita, y ahora quería llamarse Kay, y nosotras como docentes le decíamos Kay. Pero después si mandamos un mail a las familias, no les podíamos decir que Kay, teníamos que decir, escribir Margarita, lo mismo en el boletín, el boletín tenía que decir Margarita, no podía decir Kay. Y eso es medio ¿no?, me parece como que bastante hipócrita, como que decir: "bueno sí, digámosle Kay nosotros, pero a la familia no, porque no están de acuerdo" y tipo, nada. Yo como docente no me iba a poner en contra de mis directivos, porque bueno está tu trabajo en juego también. Claro, es cierto que hay una ley que respalda esto ¿no? Como que si Kay quiere que le digan Kay, tenemos que decirle Kay, y bueno se hablará con la familia. (...) La madre estuvo

> bastante cerrada en esta situación, como: "No, yo no quiero que le digan Kay, le tienen que decir Margarita". Y ahí es donde siento que el colegio es medio tibio, por decirlo de alguna forma. En el sentido que dijo, "bueno, está bien", como que no se puso del lado del estudiante, de decir, "bueno, pero hay una ley que respalda, y charlémoslo más" ¿no? (Ana, estudiante de profesorado, mujer).

Frente a este tipo de ambigüedades de algunas instituciones –que algunas personas entrevistadas también definen como violencia institucional– o de posiciones conservadoras –presente en algunos docentes de mayor edad–, la ESI es significada por las/os docentes jóvenes como un marco legal y una herramienta de intervención institucional, que favorece el reconocimiento de identidades, el respeto por la diversidad y la equidad educativa. Por otro lado, como también se indica en la categoría anterior, las personas entrevistadas señalan que los niños, adolescentes y jóvenes ponen de manifiesto, en las escuelas, múltiples problemáticas socioestructurales profundizadas durante la pandemia y la pospandemia de COVID-19: pobreza, violencia familiar, desnutrición, neurodiversidad sin acompañamiento, y desregulación emocional.

> Sí, la pobreza, por un lado, de lo material, ¿no? Que me ha pasado de llegar al jardín, y chicos que vienen sin dormir, chicos que están muy angustiados, chicos que en la familia nadie les habla, y digo, es muy difícil en las tres horas que vos sos maestra, revertir, mejorar, hacer algo con un chico que viene en esas situaciones, ¿no? Creo que por ahí eso es. Y también cosas que tienen con lo simbólico, con lo cultural, ¿no? De chicos que están todo el día mirando la tele y nadie les habla. O la falta de oportunidades, ¿no?, económicas, sociales, culturales que uno, más allá de que la escuela, está ahí para hacer algo, ehh…hay veces que sí, sobre el vacío (Susana, estudiante de profesorado, mujer).

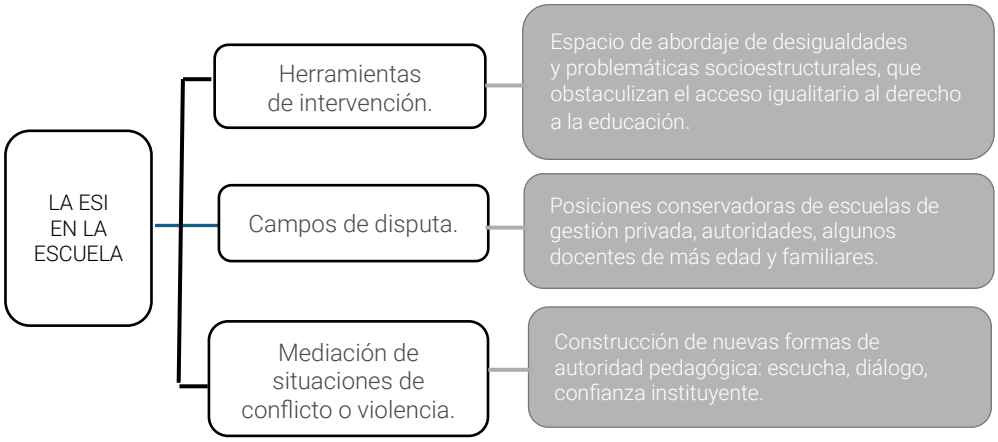
Como se sintetiza en la Figura 2, estas situaciones configuran un escenario donde las escuelas se convierten en espacios de contención, de acompañamiento; pero también de tensión, ante la falta de herramientas, recursos institucionales, y políticas verticales de equidad educativa, destinadas a abordar y compensar las desigualdades y las problemáticas socio-estructurales que obstaculizan el acceso igualitario al derecho a la educación de todos los niños y adolescentes.

En este contexto, la ESI es significada y practicada por algunas de las personas entrevistadas, como un espacio de expresión, reflexión y mediación ante diversas situaciones de conflictividad o violencias –muchas veces vinculadas con las problemáticas sociales y familiares indicadas arriba– entre estudiantes, y con personas adultas en las escuelas. Aquí algunos docentes jóvenes plantean como esencial la construcción de nuevas formas de autoridad pedagógica, que se diferencien de sus manifestaciones autoritarias tradicionales:

> Y más porque les explico las normas, cuando vos les explicas el porqué de las cosas, creo que también sirve, ellos están muy acostumbrados a la rutina: "¿Por qué hay que hacer esto?", "porque sí... se terminó". Y, capaz, los chicos tienen un montón de preguntas que no te hacen, o una relación de confianza que se va deconstruyendo por esa simple pregunta, por esa simple respuesta, pero cuando vos les explicas el porqué de las cosas, creo que también es mucho más fácil, más en grados altos: te van a enfrentar y muchas personas lo pueden ver como el lado combativo, rebelde, estoy en contra de las reglas. Ellos solamente quieren saber cuál es la función de esto (Teresa, docente recientemente empleada, CABA).

En estas prácticas se construyen formas de autoridad pedagógica situadas y basadas en el respeto, el diálogo, la empatía; en relaciones de confianza instituyente, que reconocen las trayectorias de vida y las singularidades de los estudiantes y que buscan construir vínculos significativos (ver Figura 2).

Figura 2. La ESI como campo de disputa institucional y herramienta de intervención



IV. Discusión y conclusiones

Como se observa en los resultados de investigación aquí desarrollados, las personas jóvenes docentes entrevistadas significan sus experiencias formativas y laborales en torno a la ESI, como verdaderos soportes en torno a los cuales conforman sus identidades profesionales. El análisis da cuenta de la implicación personal y su relación con aspectos identitarios, como un elemento clave para esta política pública, que permite tensionar las concepciones sexogenéricas coexistentes en las/os docentes (González y Florentín, 2024), como también, garantizar miradas no binarias y construir pedagogías reflexivas (Cañueto y Bequio, 2024). Simultáneamente, en los relatos se observa que se identifica a la ESI en tanto caja de herramientas, que permite a las/os docentes abordar diversas problemáticas emergentes en la cotidianeidad escolar. Así, coincidimos con Gamba (2022), al vincular ambas instancias: experiencias formativas que impliquen la revisión personal y afectiva se presentan como un primer paso hacia un cambio educativo con horizontes de equidad; donde práctica curricular y proceso de subjetivación docente se muestran como caras de una misma moneda.

Asimismo, las/os docentes reconocen que aún existen diversas cuestiones pendientes para lograr la plena institucionalización de la ESI en el sistema educativo de Argentina –caracterizado por su creciente fragmentación, según jurisdicciones, modalidades de gestión (estatal o privada) y nivel socioeconómico de las familias de las/os estudiantes–. Esto plantea un desafío relevante para las políticas de equidad educativa, y sitúa al Estado nacional, y a los Estados provinciales, como garantes del financiamiento y la formación continua del cuerpo docente, elementos señalados como claves para una implementación integral de la ESI (Malnis, 2018). A nivel de las instituciones educativas, observamos la demanda de las/os docentes por formación continua en ESI que logre trascender espacios curriculares específicos esporádicos y sin integración con una planificación transversal (García et al., 2020). Estos elementos, ya presentes en investigaciones previas (González, 2020; Morgade et al., 2018), exponen la continuidad de desafíos que involucran a las instituciones educativas.

La ESI se presenta en sus narrativas como un potente analizador de los efectos personales y políticos de algunas de las grandes transformaciones culturales desarrolladas en América Latina desde comienzos del siglo XXI –la revolución educativa y el feminismo–, es decir, en las reconfiguraciones y vinculaciones de lo singular y lo común, la problematización de las individualidades comunes en nuestra sociedad (Martuccelli, 2024). Por un lado, las/os docentes jóvenes viven la ESI como un espacio de empoderamiento personal, pero también

de disputa, de agencia y de mediación, que les permite actuar de otra manera frente a contextos institucionales o posiciones conservadoras de algunos colegas de más edad, y familiares de sus estudiantes.

Como señala Dvoskin (2025), la ESI se configura como un verdadero campo de disputa simbólica, donde tensionan concepciones y narrativas sobres aspectos de sexualidad y género. A nivel personal, la ESI fortalece sus capacidades resolutivas, y amplía sus umbrales de sensibilidad frente a diversos episodios de discriminación y violencias inter e intrageneracionales presentes en las escuelas. Por ende, se posiciona como una potente herramienta para las políticas de equidad educativa, dirigidas a abordar diversas dimensiones de las desigualdades estructurales –socioeconómica, de género, generación, raza– que limitan las oportunidades de acceso al derecho a la educación de calidad de niños y adolescentes (De la Vega, 2019; Faur, 2020; Marchesi y Hernández, 2019).

En este sentido, los docentes jóvenes vivencian y defienden en torno a la ESI un proyecto común: concurren sus posicionamientos ideológicos y la apropiación subjetiva de derechos –en gran medida provenientes de la agenda feminista y decolonial (Fainsod y Zattara, 2021)– con sus prácticas pedagógicas, sus disputas y sus demandas por la institucionalización plena de una educación pública de calidad, que contemple cuestiones sexogenéricas, emocionales y corporales. En esta línea, algunas de las personas entrevistadas proponen y construyen –como un requisito importante para la implementación de la ESI en sus aulas–, nuevas formas de autoridad pedagógica, basadas en la escucha, el diálogo, en relaciones de confianza instituyente con sus estudiantes. Esta redefinición de la relación entre saber y poder se encuentra analizada en investigaciones recientes (Dvoskin, 2025; Fainsod y Zattara, 2021), y pone de manifiesto la impronta que las pedagogías feministas tuvieron sobre las políticas de equidad educativa, desplazando la noción de neutralidad pedagógica.

Por otro lado, se expone que un aspecto central de la efectividad del programa de ESI se encuentra en los climas institucionales y en las nuevas formas vinculares de confianza entre generaciones (Tomasini, 2024). Aun así, es importante resaltar que una política pública como la ESI en Argentina –sobre todo si implican cuestiones fundantes de las personas–, no debiera sostenerse sólo por los posicionamientos personales de algunos docentes –especialmente jóvenes–, sino en políticas de Estado –que no dependan exclusivamente del posicionamiento ideológico del gobierno de turno–, en programas de formación docente y en políticas horizontales de equidad educativa, que garanticen recursos materiales y profesionales que lleguen a todas las instituciones educativas del país. Esto resulta particularmente relevante en contextos de cambios políticos e ideológicos –como el que atraviesa Argentina desde 2024– que implican reduccionismos en la comprensión de la calidad educativa, y retrocesos en las políticas de equidad destinadas a garantizar la igualdad de oportunidades para un acceso igualitario para todos los niños y adolescentes del país.

Finalmente, es necesario explicitar algunas limitaciones del presente estudio y delinear proyecciones para futuras investigaciones. El carácter cualitativo y situado del trabajo, centrado en docentes jóvenes de la CABA, no permite generalizar los resultados al conjunto del sistema educativo argentino, atravesado por profundas desigualdades territoriales e institucionales. Asimismo, el foco en trayectorias docentes jóvenes privilegia determinadas experiencias generacionales, dejando abierta la necesidad de explorar comparativamente las apropiaciones de la ESI en docentes de mayor edad y antigüedad; equipos directivos, estudiantes y familias; actores relevantes para comprender integralmente los procesos de equidad educativa. En términos prospectivos, los hallazgos sugieren ampliar investigaciones que articulen ESI, equidad educativa e individuación en distintos contextos socioeducativos; que incorporen análisis comparativos, y atiendan los efectos de los cambios políticos recientes sobre la institucionalidad de la ESI y las condiciones de su

implementación. Todo ello, con el fin de aportar evidencia para el fortalecimiento de políticas de Estado, orientadas a garantizar el derecho a una ESI en condiciones de mayor justicia y equidad.

Corrección de estilo: Antonieta Kiyoko Nishikawa Aceves

Contribución de autoría

Sebastián Escobar González: conceptualización (30%), investigación (40%), metodología (40%), redacción – revisión y edición (35%)
Sebastián Ezequiel Sustas: conceptualización (35%), investigación (30%), metodología (20%), redacción – revisión y edición (35%)
Pablo Francisco Di Leo: conceptualización (35%), investigación (30%), metodología (40%), redacción – revisión y edición (30%)

Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Fuente de financiamiento

Fondo Investigación con colaboración internacional, Universidad Finis Terrae.

Referencias

Acosta-Buralli, K. (2022). Educación Sexual Integral en institutos de formación docente en Argentina. *MASKANA, 13*(1), 30-35. https://doi.org/10.18537/mskn.13.01.04

Aierbe, A., Intxausti, N. y Bartau, I. (2024). Género y mejora escolar en centros de educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 26*, e13, 1-17. https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e13.5291

Alemán, Z. M. y Jerez, V. O. (2023). Relación escuela-familias: la implementación de la Educación Sexual Integral y su implicancia en la práctica docente. *Revista de Educación,* (30), 109-124. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7429

Assusa, G. y Benza, G. (Coords.) (2023). *América Latina desigual. Preguntas, enfoques y tendencias recientes.* CLACSO-Siglo XXI.

Cimmino, K., Corona, E. y Rossi, D. (2024). *Estado del Arte de la EIS en América Latina 2024*. FLACSO Argentina.

Cañueto, G. y Bequio, B. (2024). (Des)aprendiendo con ESI: Primeras aproximaciones de un estudio interpretativo sobre la Formación Docente en la Facultad de Humanidades (UNMdP). *Entramados: Educación y Sociedad, 11*(15), 8-19. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/7998

Comisión Económica para América Latina. (2023). *Panorama social de América Latina y el Caribe 2023: La inclusión laboral como eje central para el desarrollo social inclusivo*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

De la Vega, L. F. (Ed.) (2019). *Mejorar la educación: aprendizajes desde la investigación educativa*. RIL editores. https://doi.org/10.34720/f9f9-1h07

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2023). *The SAGE handbook of qualitative research.* SAGE.

Dvoskin, G. (2025). Formación crítica y educación sexual en Buenos Aires: la politización del discurso pedagógico. *Revista Signos. Estudios de Lingüística, 58*(118), 179-207. https://doi.org/10.4151/S0718-09342025011801254

Espinoza, J. (2022). Procesos de apropiación subjetiva del derecho a la Interrupción legal y voluntaria de embarazo (ILE/IVE) de mujeres que transitaron la práctica en Chubut. *Derecho y Ciencias Sociales,* (26), e103. https://doi.org/10.24215/18522971e103

Fainsod, P. y Zattara, S. (2021). Los talleres de ESI en los profesorados de la Ciudad de Buenos Aires. En G. Morgade (Comp.), *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal. Experiencias en foco* (pp. 73-116). Homo Sapiens.

Faur, E. (2020). *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. UNFPA, Ministerio de Educación de la Nación.

Formichella, M. M. y Krüger, N. (Comps.) (2023). *Equidad educativa: segmentación escolar en la localidad de Bahía Blanca*. EDIUNS.

Gamba, C. (2022). "Empezar por casa": reposicionamientos docentes en torno a la ESI a partir de un dispositivo de capacitación docente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación, 2*(32), 71-81.
https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/946

García, J., Díaz, D. I. y Hernández, C. I. (2020). La transversalización de la perspectiva de género como una herramienta de intervención en educación. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas, 11*(1), 69-82.
https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.201101.06

González, C. (2020). Transversalizar una perspectiva: voces, espacios y tiempos de la Educación Sexual Integral. *Revista del IICE,* (47), 187-200.
https://doi.org/10.34096/iice.n47.9646

González, D. N. y Florentin, I. B. (2024). *Profesoras de educación inicial: Conceptualizaciones de sexualidad y transversalidad, ante problemas de intervención desde su tarea*. En XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología (Actas). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. https://www.aacademica.org/000-048/699

Hernández, E. A. (2023). Las implicaciones del enfoque hermenéutico interpretativo en investigación educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(4), 10561-10576.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.8069

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.

Kornblit, A. L. y Sustas, S. E. (2014). *La sexualidad va a la escuela*. Biblos.

Jacinto, C., Fuentes, S. y Montes, N. (2022). Interrelaciones entre desigualdades sociales y educativas en el nivel secundario. Una revisión teórica, multidimensional y (post)pandémica. *Propuesta educativa, 1*(57), 12-30. https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/12/REVISTA-57-Dossier-JACINTO-FUENTES-MONTES-pag12-30.pdf

Ley 26.150. (2006). *Programa Nacional Educación Sexual Integral*. 23 de octubre de 2006 (Argentina). https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm

Lindqvist, H. y Forsberg, C. (2023). Constructivist grounded theory and educational research: constructing theories about teachers' work when analysing relationships between codes. *International Journal of Research and Method in Education, 46*(2), 200-210.
https://doi.org/10.1080/1743727X.2022.2095998

Malnis, S. (2018). Posiciones docentes frente a la ESI: algunos desafíos para la capacitación continua. *Socio Debate Revista de Ciencias Sociales, 4*(7), 1-26.

https://www.academia.edu/8181737/Posiciones_docentes_frente_a_la_ESI_algunos_desaf%C3%ADos_para_la_capacitaci%C3%B3n_continua

Marchesi, A. y Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13*(2), 45-56. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045

Martuccelli, D. (2024). *Las individualidades robadas de América Latina. La sociedad de las individualidades comunes. El temprano sigo XXI* (Vol. III). LOM.

Meccia, E. (Ed.). (2019). *Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas*. EUDEBA, Ediciones UNL.

Merton, R. K. (1980). *Teoría y estructura sociales*. Fondo de Cultura Económica.

Míguez, D. P., Beech, J. y Nigro, M. (2022). Segregación social y equidad educativa en Chile y Argentina. *Revista Española de Educación Comparada,* (40), 127-144. https://doi.org/10.5944/reec.40.2022.28951

Molina, C. L. y Montenegro, G. (2024). La ESI en la formación docente inicial: Análisis de los diseños curriculares de los profesorados de Educación Secundaria de la provincia de Córdoba. *Revista Científica EFI-DGES, 10*(17), 27-44. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/262070

Montero, D. (2024). La investigación cualitativa: definiendo otra gran fuerza de indagación científica. *Rhombus, 4*(1), 77-93. https://doi.org/10.63058/rhombus.v4i1.169

Moreno, S. P. y Santibáñez, M. A. (2021). Educación Sexual en América Latina: una revisión del estado del arte en Colombia, Chile, México y Uruguay. *Revista Educación las Américas, 11*(1), 57-77. https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.145

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía.

Morgade, G., Fainsod, P., Baez, J. y Grotz, E. (2018). De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género. En P. Rojo y V. Jardon (comps.), *Los enfoques de género en las universidades* (pp. 67-95). Universidad Nacional del Rosario.

Patierno, N. y Perín, G. C. (2017). Análisis de la vigencia y aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral a diez años de su sanción. *Educación, Lenguaje y Sociedad, 14*(14), 1-18. https://doi.org/10.19137/els-2017-141408

Quiroz, S. S., Dari, N. L. y Cervini, R. A. (2020). Oportunidad de Aprender y Segmentación Socioeconómica en Argentina-PISA 2015. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18*(3), 93-112. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.005

Strauss, A. y Corbin, J. (2006). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.

Tomasini, M. (2019). La educación sexual en disputa: desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. *Educación, Formación e Investigación, 5*(8), 139-157. https://repositorio.21.edu.ar/handle/ues21/17436

Tomasini, M. (2024). Disputar la sexualidad: relaciones intergeneracionales, educación sexual y escuela secundaria en Córdoba, Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 22*(3), 1-25. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.3.6690

Torres, G. S. M. (2024). Discursos (neo)conservadores en Argentina ante la Educación Sexual Integral (2018-2021). *Revista Estudios Feministas, 32*(2), 1-14. https://doi.org/10.1590/1806-9584-2024v32n296575

Vasilachis, I. (Coord.). (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Yarad, D. U., Vera, R. D. y Valdés, S. P. (2024). Logros y perspectivas de la ESI en la provincia de Salta: Un análisis desde la formación docente, la autopercepción de saberes y los ejes trabajados en el aula. *Revista de Educación en Biología, 7*(Núm. Esp.), 489-491. https://congresos.adbia.org.ar/index.php/congresos/article/view/1254