



**Escuela Interdisciplinaria
de Altos Estudios Sociales**
IDAES_UNSAM

Universidad Nacional de San Martín

Tesina para obtener el título de Licenciada en Sociología

Carrera de Sociología. Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales

Desafíos ante una política transformadora: la implementación de la ESI en una escuela católica del conurbano bonaerense

Tesista: Camila Cano

Directora: Catalina Arango

Co-directora: Solange Godoy

San Martín, (Fecha)

Desafíos ante una política transformadora: La implementación de la ESI en una escuela católica del conurbano bonaerense

Autora: Camila Cano

Firma:

Evaluador:

Firma:

Directora:

Firma:

Fecha de defensa:

Agradecimientos

A la Universidad pública por permitirnos transitar la universidad gratuita y de calidad. Sobre todo a la UNSAM por abrirme sus puertas y un mundo nuevo por descubrir.

A mis directoras, Catalina Arango y Sol Godoy por sus lecturas atentas y múltiples sugerencias para enriquecer esta tesina.

A Matías Bruno y sus talleres de tesis junto a Nayla Zarza y Mariana Fernández. Ellos hicieron de cada viernes por la tarde un espacio de contención, debates sociológicos y risas.

A mi familia, en especial a mi mamá por empujarme a que estudie la carrera que deseaba, sea independiente y por su amor. A mi pequeña hermana, no solo por ayudarme con esta investigación sino también por hacer la vida junto a ella más linda. A mis dos papás. A mis queridos tío y tía, primos y abuelos. En especial, a mi prima Flor por su cariño desde siempre.

A mis amigas, compañeros/as y colegas por las largas charlas e intercambios sobre los problemas sociales y la sociología. A abi, por ser mi amiga desde el primer día de clases y compartir esta hermosa carrera. A Valu y Cami por su bella amistad.

A los y las docentes que fueron parte de esta investigación, sin ellos/as no hubiera sido posible.

Resumen

La ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), sancionada en el año 2006, se erige como parte de un proceso de ampliación de derechos sexuales y reproductivos que desafían el orden históricamente dado. Esta política, lejos de estar exenta de tensiones, se asienta en un espacio social disputado por múltiples actores y en donde la Iglesia Católica todavía tiene un papel fundamental interviniendo en el sistema educativo y formando a sus estudiantes en temas de sexualidad. Así, a lo largo del territorio nacional se visibiliza la presencia de una variedad de escuelas religiosas, por lo que, nuestra investigación pretende contribuir al debate, de modo general, sobre la relación entre educación sexual y religión en la Argentina actual. Particularmente, nuestra intención es poner foco en un tema sensible como puede ser la implementación de esta ley, para aquellas instituciones más conservadoras, dada su perspectiva crítica e integral de la sexualidad. De acuerdo con esto, nuestro objetivo general es describir y analizar, desde la perspectiva docente, la implementación de la ESI en una escuela católica del partido de Tres de Febrero. Con este objetivo, llevamos a cabo un análisis de enfoque cualitativo el cual se basó en entrevistas en profundidad, análisis del discurso y una reconstrucción exhaustiva de bibliografía de diversas fuentes, entre ellas provenientes del Ministerio de Educación de la Nación.

Respecto de los principales hallazgos, lejos de proponer la ausencia de ESI en esta escuela por su carácter religioso, nuestro estudio dio cuenta de la diversidad de implementación que puede existir en las escuelas en relación a esta política educativa. Particularmente, a lo largo de estas páginas encontramos algunas intervenciones para materializar la ESI a través de algunas actividades y referencias puntuales. Sin embargo, las personas entrevistadas señalaron el carácter de católico de la institución como un limitante para la libre implementación. Esto último, no necesariamente implica que en la escuela no se lleve a cabo la enseñanza de esta política, sino que, por el contrario, como veremos, los y las docentes desarrollan distintas estrategias para llevar a cabo su tarea educativa.

De manera que, uno de los desafíos principales de esta escuela tiene que ver con este limitante a la hora de la libre enseñanza en ESI. Pero, también identificamos otros que refieren a la permanencia de un enfoque biológico que restringe a algunas materias a abordar

ciertos contenidos afines a esta temática, las capacitaciones del personal docente en esta área que mostraron ser diversas y con las cuales muchos/as expresaron que no se sentían seguros/as para su enseñanza. Sin embargo, a pesar de estos múltiples desafíos que encuentran en la tarea diaria las personas entrevistadas, este estudio visibiliza el compromiso y la voluntad personal de los y las docentes con la enseñanza de esta política educativa en un contexto escolar que no necesariamente se caracteriza por su apertura y acompañamiento institucional.

PALABRAS CLAVE: Educación sexual Integral, educación, género, escuelas católicas, docentes.

Índice

Capítulo 1. Presentación

1.1 Introducción	7
1.2 Definición del problema	8
1.3 Antecedentes/ estado del arte	10
1.4 Marco teórico: definición de los principales conceptos	14
1.5 Aspectos metodológicos	16

Capítulo 2. Un panorama de la Educación Sexual Integral 20

2.1 La ESI en el contexto latinoamericano	21
---	----

2.2 La educación sexual como problema de agenda estatal en Argentina	23
--	----

2.2 Marco normativo e institucionalización nacional

2.2.1 Antecedentes y marco legal de la ley ESI	25
--	----

2.2.2 La ESI y sus cinco ejes	27
-------------------------------------	----

2.3 Educación y religión en Argentina

2.3.1 Entre tensiones y negociaciones; ¿Qué debates plantea la ESI a nuestra sociedad? 33	
---	--

2.3.2 La iglesia como actor clave	34
---	----

Capítulo 3. La ESI en la escuela católica

3.1 La escuela y sus características	40
--	----

3.2 La organización escolar institucional, los proyectos educativos y la ESI	43
--	----

3.3 <i>En el aula sí pero en lo institucional no</i> : matices y estrategias docentes frente a los desafíos del abordaje de la ESI	49
--	----

3.4 ¿Qué significa la ESI? Percepciones y representaciones en torno a la política educativa	
---	--

3.5 Límites y desafíos: entre el enfoque biológico, la incomodidad y las capacitaciones docentes	57
--	----

3.6 Dificultades de la estructura escolar secundaria ante esta política: el abordaje interdisciplinar y la tecnología como recurso escaso	64
---	----

Conclusiones	67
---------------------------	----

Bibliografía citada	74
----------------------------------	----

Bibliografía consultada	78
--------------------------------------	----

Capítulo 1 : Presentación

1.1 Introducción:

La ley de Educación sexual integral 26.150 fue sancionada en el año 2006 en un contexto de ampliación de derechos sexuales y reproductivos no solo a nivel nacional sino regional. En el caso argentino, “la ESI constituye una política contracultural” (Faur, 2020, p.57) porque desafía el sistema tradicional de género. Por lo tanto, desde un primer momento se asentó como objeto de tensiones y negociaciones entre diferentes actores. Entre ellos, la Iglesia católica quien, históricamente, fue la encargada de formar en temas de sexualidad.

En esta línea, partimos desde una sociología de la educación y de los estudios de género con el fin de conocer la relación entre educación y religión en la Argentina actual. Así, nuestro interés principal tiene que ver con indagar en la implementación de la ley de ESI, la cual entra en tensión con los postulados más tradicionales y hegemónicos de la Iglesia católica. En particular, nuestro objetivo general consiste en analizar las características de la implementación de la ESI en una escuela católica del partido de Tres de Febrero, desde la perspectiva docente y el contexto histórico en el que se inserta la relación entre educación y religión. A partir de este objetivo, a lo largo del capítulo 1, planteamos el desarrollo de nuestro problema de investigación, los objetivos que nos proponemos, los aspectos metodológicos, el marco teórico que utilizamos y el estado del arte de nuestro tema de investigación.

En el capítulo 2, abordamos la contextualización y el surgimiento de la Educación Sexual Integral. En un primer momento, proponemos una mirada regional más general, en la que nos adentramos en el contexto latinoamericano. Particularmente, desarrollamos una perspectiva en la que la ESI emerge en un escenario regional propicio para su implementación y del cual Argentina forma parte. De manera que, lejos de ser una realidad exclusiva de nuestro país, la educación sexual se abre paso en un marco en el que esta cuestión forma parte de las agendas públicas. A continuación, en el siguiente apartado, nos enfocamos en la emergencia de la educación sexual como problema en la agenda estatal en Argentina. Más específicamente, realizamos un recorrido histórico en el que damos cuenta de múltiples transformaciones sociales tanto en las esferas públicas como en aquellas consideradas privadas, las cuales permiten una apertura hacia la elaboración e implementación de diferentes políticas en el área de la educación sexual.

En el siguiente apartado, profundizamos en el marco normativo e institucional que abarca la

Educación Sexual Integral en Argentina. Es decir, indagamos en los antecedentes legales e institucionales que dialogaron y dieron espacio finalmente a su sanción. Asimismo, exploramos y analizamos aquellas leyes más recientes que fueron sancionadas a partir de esta misma y que conforman una legislación complementaria a la ley de Educación Sexual Integral. En el anteúltimo apartado de este capítulo, nos adentramos en la misma ley 26.150 de ESI y realizamos un análisis sobre su contenido legal y, al mismo tiempo, sobre el material pedagógico que propone, dando cuenta así, de los diferentes ejes que aborda. Finalmente, en esta última parte nuestra intención tiene que ver con conocer y analizar cómo sucede la adaptación del marco más normativo en la realidad concreta de las escuelas y su organización. Por lo que, en esta línea, exploramos la relevancia de la inclusión de la Educación Sexual Integral en una herramienta institucional denominada como Proyecto Educativo Institucional.

En la segunda parte del capítulo titulada 2.3, nos enfocamos, en líneas generales, principalmente en la educación y la religión. Puntualmente nuestra intención es abordar las tensiones y las discusiones que giran en torno a la ESI en Argentina, dando cuenta de la intervención de la Iglesia como un actor fundamental en esta temática. Los interrogantes que nos planteamos a lo largo del capítulo tienen que ver con los siguientes: ¿Qué actor/ actores se manifestaron en contra de la sanción de la ley? ¿Qué iniciativas llevaron a cabo? ¿Qué puntos sensibles toca la ESI en nuestra sociedad? ¿Cómo la Iglesia católica llega a constituirse como un actor legítimo para intervenir en la agenda pública? ¿Qué poder de incidencia tiene la institución religiosa a la hora de la enseñanza en las aulas?

En el capítulo 3, nuestro interés gira en torno a una pregunta: ¿Cómo es la implementación de la ESI en la escuela abordada? ¿Cuál es su planificación institucional? y ¿Qué características adopta en la cotidianidad escolar según la perspectiva docente? Asimismo, analizamos qué significa la ESI para las y los docentes y los límites y desafíos que se presentan en torno a su implementación. Finalmente, para darle un cierre a nuestra tesina, sintetizamos en las conclusiones los principales aspectos tratados.

1.2 Definición del problema:

Nuestra pregunta problema es la siguiente: ¿Cómo es la implementación de la ESI en una escuela privada católica del partido de Tres de Febrero y en qué contexto se inserta? Con ello, partimos de la idea de que los lineamientos propuestos por la ley 26.150 entran en tensión

con los idearios y valores hegemónicos que postula la Iglesia a la hora de abordar la educación sexual. En concreto, la comunidad religiosa católica sostiene, en líneas generales, una visión que sólo concibe al hombre y a la mujer como fruto de la creación divina. En este sentido, no comprendería otras identidades genéricas ni sexuales más allá de la binaria, ya que la sexualidad tendría como fin la unión de parejas heterosexuales, preferentemente en matrimonio, y la procreación.

Por tanto, sostenemos que la ESI al plantear una perspectiva que visibiliza las diversas identidades de género y la aceptación y el respeto de la diversidad sexual, entre otros, propone un enfoque disruptivo que entra en contradicción con los fundamentos hegemónicos de la Iglesia Católica. Sin embargo, es pertinente aclarar que no concebimos de forma uniforme a esta última, sino que, lejos de ello, comprendemos que incluso dentro de ella pueden existir múltiples divisiones, movimientos, acuerdos y desacuerdos. En este sentido, es pertinente lo que proponen Di Stefano y Zanatta (2000) y Malimacci (2008) quienes, en líneas generales, analizan el papel de la Iglesia católica en la Argentina y dan cuenta de que esta última no se caracteriza por una uniformidad en su interior, sino que por lo contrario, sostienen la heterogeneidad compuesta por los diversos grupos que la integran. Por lo que, retomando, a lo largo de nuestra tesis nos referiremos a los postulados, valores e idearios hegemónicos que defiende esta institución religiosa en términos generales y no adentrándonos a un sector o movimiento específico.

Desde esta línea, entonces, en términos amplios, nos interesa conocer cómo se realiza la apropiación de esta ley nacional en las escuelas del conurbano bonaerense, qué características adoptan y, finalmente, explorar si existen dificultades o limitaciones a la hora de enseñarla. Más particularmente, nuestro objetivo general consiste en describir y analizar la implementación de la ESI en una escuela católica del partido de Tres de Febrero desde la perspectiva docente. A partir de este, nuestros objetivos específicos son los siguientes:

- Describir el marco normativo y el contexto de surgimiento de la ESI en Argentina.
- Presentar el contexto histórico de la relación entre educación y religión en el que se inserta la ESI.
- Indagar y reconstruir las percepciones y representaciones docentes en torno a la ESI, teniendo en cuenta el concepto de integralidad que aborda la ley 26.150.
- Examinar el acceso y la participación docente a las capacitaciones y materiales sobre ESI.

- Explorar y analizar los desafíos y límites que presentan los y las docentes a la hora de la implementación de la ESI en esta escuela .

1.3 Antecedentes bibliográficos

Existen múltiples investigaciones que abordan la Educación sexual integral como objeto de estudio en Argentina (Morgade, 2011; Fuentes 2012; Esquivel 2013; Faur 2015, 2016, 2018, 2019, 2020) y en el contexto latinoamericano (UNESCO, 2014; Baez 2015, 2016). Desde una perspectiva centrada en la promoción de los derechos sexuales y reproductivos Faur (2018) analiza el proceso y los resultados de la aplicación de la ESI durante 2006-2016 a lo largo del país en diferentes escuelas estatales. Reconstruyendo los principales hitos del programa nacional de la ESI y la gestión política para alcanzar a todos los colegios, a lo largo de su estudio, la autora plantea los siguientes interrogantes; ¿De qué manera se logró institucionalizar la ESI? ¿Cuáles han sido los principales resultados y aprendizajes de este proceso? ¿Cuáles fueron las acciones y acuerdos llevados adelante para institucionalizar el Programa ESI? y ¿Qué estrategias de implementación se priorizaron y por qué?

En líneas generales, Faur afirma que la ESI se formula como una política de Estado que constituyó una de las prioridades del Ministerio de Educación a partir de la aprobación de los lineamientos curriculares básicos en el año 2008. Así, el programa nacional de educación sexual integral fue parte de un impulso político y una sólida construcción técnica que contó con diferentes estrategias como la formación docente, la producción de materiales y el fortalecimiento de equipos provinciales para alcanzar una implementación federal. Para finalizar, la autora argumenta que uno de los desafíos actuales es el mejoramiento de los conocimientos sobre la aplicación de la ESI a nivel provincial (p.70).

En esta línea, Faur y Gogna (2016) también analizan el desarrollo del programa de ESI en la Argentina durante el periodo 2008-2015. Describen los marcos normativos vigentes y su vínculo con el plano global y regional, que, a su vez, permite profundizar en las estrategias y los procesos de implementación de la ley en las escuelas.

Las autoras sostienen que la ESI es una estrategia que contribuye a la inclusión social, fomentando la construcción de subjetividades y relaciones libres de violencia y discriminación. No obstante, afirman que, por sí sola, la norma no es suficiente para transformar las problemáticas actuales de violencia de género y las creencias arraigadas respecto de la sexualidad a corto plazo. De manera que, todo esto, genera una apertura para la inclusión de nuestra investigación, dando así espacio a los siguientes interrogantes: ¿Qué ocurre con la ley de ESI en la escuela abordada? ¿Qué percepciones, perspectivas e ideas tiene

el equipo docente sobre esta ley? ¿La tienen en cuenta a la hora de sus clases? ¿Qué estrategias institucionales se llevan a cabo para su implementación cotidiana? y ¿Esta escuela contribuye a combatir la discriminación y las desigualdades de género?

En la misma línea, en otra investigación posterior de Eleonor Faur (2020) sobre la Educación Sexual y la ideología de género en Argentina, la autora analiza las principales ofensivas recibidas contra la ley. En otras palabras, la ESI en nuestro país fue objeto de múltiples tensiones y debates a la hora de su sanción por lo que, Faur en este artículo indaga en las diversas estrategias que llevaron a cabo los sectores más conservadores que se posicionaron en contra de la ley. Para ello, la autora divide en dos momentos los principales rechazos recibidos a la ESI. Por un lado, señala un primer momento que abarca el periodo 2004-2015 correspondiente a la institucionalización de la ley. Por otro lado, señala una segunda instancia que consiste en el debate activado como consecuencia de la legalización del aborto y posterior intento de modificación de la ley. Específicamente, según la autora, las ofensivas en contra consisten, en un primer momento, en impedir la sanción de la ley, decidir sus contenidos y, por último, limitar su implementación en las escuelas. En el segundo momento, sobre todo, las reacciones anti-ESI se juegan en la calle y en las escuelas.

Ahora bien, ante el interrogante de cómo se responde ante estos intentos de anular su implementación, Faur sostiene que, en el primero, la ofensiva es amortiguada por los gobiernos de turno, en cambio, en el segundo caso, es el movimiento feminista y de diversidades quienes frenan fuertemente la ofensiva, dando lugar a múltiples manifestaciones masivas en las calles.

Un último punto central de esta investigación, tiene que ver con los actores que fueron parte de este escenario signado por tensiones. Particularmente, la autora afirma que fue la Iglesia católica uno de los principales agentes que se manifestó abiertamente en contra de la aprobación de la ley y que fue parte de las diversas ofensivas en su contra. Al mismo tiempo, para la autora se trata no de cualquier actor sino de aquel que jugó un papel fundamental en la formación histórica en temas afines a la sexualidad, de ahí, uno de sus fervientes intereses por la educación. En síntesis, no exenta de tensiones la ESI, para Faur, se erige como una política contracultural que interpela las jerarquías de género y, al hacerlo, desafía la hegemonía del Vaticano.

Para continuar profundizando, existen otros estudios que comparten esta perspectiva que considera a la ESI como una política signada por tensiones, negociaciones y debates (Esquivel, 2013; Morgade et al. 2016; Lavigne, 2016; Romero, 2017; 2018). En concreto, Esquivel (2013) realiza un recorrido histórico que se centra en las pujas y

negociaciones político-religiosas en la Argentina. Más particularmente, analiza el lugar que desempeñó y desempeña la Iglesia católica en la implementación de la ley de ESI. Para ello, en una primera instancia, el autor aborda la relación histórica entre el Estado y la institución religiosa, así, de esta manera, expone la relevancia que este actor tuvo en la propia construcción de la nación Argentina y, por tanto, en el sistema político.

Luego, indaga en el surgimiento de la educación sexual como problema en la agenda estatal y la vinculación con la iglesia en esta área a través de los múltiples documentos que esta misma elabora. Asimismo, se centra en los antecedentes legales y en la propia sanción de la ley de ESI. Es en este punto, donde da cuenta del largo camino atravesado por tensiones y negociaciones entre los agentes políticos, el Estado y la Iglesia católica para la aprobación de la posible ley. Por lo que, en líneas generales, lejos de que esta última institución haya quedado atrás en importancia, el autor postula que existen complejas vinculaciones entre este actor religioso, la sociedad civil y la política en nuestro país, donde se manifiestan de manera explícita la sanción de la ESI y su posterior implementación.

Otra investigación que propone un abordaje de la ESI en torno a las disputas y tensiones es la elaborada por Romero (2017). A través de un enfoque etnográfico, su estudio busca comprender las experiencias de educación sexual en tres distintas escuelas católicas de la Ciudad de La Plata en el nivel secundario. Desde una visión general, Romero reflexiona en torno a los procesos de regulación de las sexualidades en las sociedades contemporáneas y piensa en los vínculos entre Estado e Iglesia dando cuenta de los desafíos, límites y potencialidades que encuentra esta política educativa, la cual pretende transformar las desigualdades de nuestra sociedad.

De modo particular, la investigación aborda trayectorias, saberes y representaciones de docentes y directivos encargados de la implementación de la educación sexual, teniendo en cuenta la Ley Nacional 26.150 de ESI. En este sentido, el autor nos brinda una reconstrucción del proceso de elaboración y sanción de esta ley y las estrategias de diversos actores clave, como la Iglesia católica. El principal hallazgo del autor tiene que ver con que pese a las especificidades y distinciones de cada escuela el carácter confesional de ellas es marcado como condicionante a la hora de implementar la educación sexual integral.

Asimismo, Romero encuentra en los materiales escolares indagados una perspectiva biomédica que tiende a reducir la sexualidad a la genitalidad. Lo que contribuiría a reforzar los vínculos heteronormativos tradicionales, evitando así la aparición y visibilización de las diversidades. De manera que, para finalizar su investigación, el autor propone la desestabilización de esta forma de concebir a la sexualidad mediante la construcción de

vínculos que pongan en escena los cuerpos sexuados. Es decir, apuesta al reconocimiento de los sujetos como portadores no sólo de la razón, sino también de deseo, emociones y sentimientos (p. 253).

En síntesis, esta investigación, como dijimos, resulta un antecedente fundamental para nuestro propio estudio ya que aborda la implementación de la ESI en escuelas católicas en la misma provincia de Buenos Aires. Por lo que, nos invita a interrogarnos, tras diez años de su publicación, en un contexto sociopolítico diferente, en qué circunstancias nos encontramos en la actualidad respecto de la implementación de la ley. En otros términos, permanecen las dificultades y los límites a la hora de brindar las clases de educación sexual, ya que los y las docentes se encuentran con obstáculos respecto del carácter religioso de la institución. El autor encuentra en la posición institucional de la escuela católica que prevalece un enfoque biomédico de las sexualidades abriendo paso a la visibilización de las diversidades y a la perspectiva de género.

Siguiendo con los antecedentes bibliográficos, Romero (2021) analiza particularmente los sentidos en disputa en torno al concepto de "transversalización" de la Educación Sexual Integral. Con este fin, realizó un estudio etnográfico en dos escuelas de nivel medio en la Ciudad de La Plata durante el periodo de 2017-2018. Es decir, reflexionando críticamente sobre las diferentes experiencias y discursos en el proceso de implementación de la ESI, se enfoca en las distintas acepciones, malentendidos y tensiones en torno a la idea de transversalidad. Esta noción es traída por el autor debido a que es parte de la propuesta de la misma ley de ESI, sin embargo, a la hora de la práctica concreta los múltiples sentidos en torno a esta se ponen en tensión. Al mismo tiempo, el autor introduce dos conceptos que tratan las modalidades de implementación de la ESI respecto de esta noción en las escuelas estudiadas; la modalidad curricular y la modalidad institucional.

En definitiva, entre los hallazgos del autor figuran la importancia de atender a las configuraciones culturales de cada institución en donde se despliegan las prácticas pedagógicas y, en particular, cómo las dos configuraciones institucionales propuestas favorecen u obturan ciertos enfoques para abordar la ESI. De manera que, este trabajo resulta relevante para nuestra investigación debido a que manifiesta las múltiples tensiones que prevalecen en la práctica concreta a la hora de implementar la ESI en las escuelas. Asimismo, nos muestra qué sentidos aparecen en torno a su noción de integralidad, que no necesariamente son concebidos de igual manera pese a la existencia de la ley. Por otro lado, trae a colación la importancia que tiene este concepto en lo cotidiano ya que posibilita o no el abordaje de distintos tipos de educación sexual. Por tanto, nos muestra la complejidad de la

que es parte la ESI al desafiar el esquema más tradicional de división de los contenidos educativos según cada materia.

1.4 Marco teórico

Nuestra investigación se inscribe, en líneas generales, en uno de los debates más extensos y complejos que abordan las ciencias sociales que tienen que ver con los conceptos público-privado. Sin embargo, aquí no nos adentraremos en estas discusiones ya que exceden los objetivos de nuestra tesina. Tampoco profundizaremos en la compleja y polisémica noción de género pero sí creemos pertinente tener presente la perspectiva que propone Butler (2008) en la que sostiene su carácter social e histórico construido. Asimismo, siguiendo este enfoque, también es interesante la definición de los autores West y Zimmerman (1999). Ambos autores proponen un abordaje novedoso en el que sostienen la independencia y la distinción del género frente a las nociones de sexo y categoría sexual. Más específicamente, afirman que tiene que ver con un hacer rutinario y recurrente en el que se comprenden un complejo de actividades perceptivas, interactivas y micropolíticas socialmente guiadas que conforman actividades particulares como expresiones de la *naturaleza* femenina y de la masculina (p.111). Por lo que, en líneas generales, nos distanciamos de aquellos posicionamientos que asumen al género y las sexualidades como algo fijo en el tiempo, preestablecido y que tiene raíz en la mera biología. Asimismo, desde una mirada crítica sobre la sexualidad, también consideramos que, siguiendo a Rubin (1989, p.114) el sexo siempre es algo político, de aquí los debates y acaloradas disputas que se plantean a nuestras sociedades actuales, en contraposición de aquellas miradas que sostienen a la sexualidad como un aspecto reducido a la intimidad de cada individuo.

Con todo lo dicho, se vuelve fundamental no pasar de vista el espacio social específico en dónde se insertan y desenvuelven el género y las sexualidades en nuestro estudio. El cual consiste en la institución escolar, entendida en términos de Morgade (2011), como un espacio estratégico dada su capacidad para establecer los saberes y los valores legítimos. En otros términos, qué cosas son pertinentes y cuáles no a la hora de aprender, qué es posible plantear y qué no en este terreno. Por lo que, en contraposición a aquellas argumentaciones que cuestionan la legitimidad de la incorporación de la educación sexual en la escuela, como afirman Morgade et. al (2015), en este sentido, se vuelve necesario explicitar que en la escuela y en todos sus rincones circulan contenidos vinculados a la sexualidad.

En conexión con ello, un concepto que forma parte de nuestro marco teórico es el de “educación sexuada” de Graciela Morgade (2011). Particularmente, siguiendo esta mirada, la tradición racionalista de las escuelas omitió a lo largo de la historia la dimensión sexual de la educación, dando espacio al silenciamiento de la presencia de los cuerpos y de las emociones. Por tanto, propone que la educación siempre es "sexual". Es decir, desde este enfoque la educación reconoce al sujeto sexuado en su dimensión deseante, pensante y actuante (p.187). De esta forma, en contraposición a esta perspectiva, se encuentra lo que para Alonso y Morgade (2008) es la perspectiva biológica, una de las tradicionales formas de enseñar educación sexual en las escuelas de nuestro país. Esta, para las autoras consiste en un enfoque que aborda la sexualidad, arraigada sobre todo con la pandemia del VIH/Sida, en términos de reducción a la genitalidad y los efectos “indeseados” como las enfermedades de transmisión sexual y/o el embarazo no deseado, entre otros. De esta forma, en lugar de abordar las sexualidades y la ESI en términos amplios, teniendo en cuenta sus múltiples dimensiones, entre ellas la política, se las tiende a reducir a un problema del cual la biología es el área legítima para intervenir.

Con esto último, se vuelve pertinente profundizar en el enfoque que propone la ley de ESI para la implementación concreta en las escuela y que se distancia de esta mirada más reduccionista de la sexualidad. Para ello, Romero (2021) retoma el concepto de transversalización y propone dos tipos de formas en la práctica escolar; la modalidad curricular y la institucional. En primer lugar, la modalidad curricular tiene que ver con la idea de la ESI como parte de la totalidad de las asignaturas. Es decir, todas las materias deben incorporar contenidos de la ESI. Al mismo tiempo, esta concepción tiende a quedar ceñida a la presencia de un bloque temático vinculado a la ESI en cada asignatura. De esta manera, para el autor, amplía la visión de la sexualidad en contraposición con una perspectiva limitada a la genitalidad y la biología. Por tanto, considera que en este caso surge una relación entre lo integral y la transversalidad. Al mismo tiempo, dentro de esta modalidad el autor propone otra forma de transversalización la cual llama "intra-curricular". Esta se basa principalmente en concebir que la ESI debe permear la totalidad de los contenidos de las materias y no limitarse a un sólo bloque.

En segundo lugar, la transversalización institucional, consiste en abordar la ESI desde el plano del currículum explícito para luego insertarse en la vida cotidiana de cada escuela. Es decir, Romero considera que esta concepción procura evitar la distancia entre lo que se dice y lo que realmente sucede. En otros términos, la ESI aquí, implica ser aplicada desde la

totalidad de la escuela y no restringida a un plano programático. Un ejemplo ocurre cuando se toma lista por orden alfabético y no desde la distinción genérica tradicional.

1.5 Aspectos metodológicos:

Para llevar a cabo los objetivos mencionados hicimos uso del diseño cualitativo como metodología basada en un estudio de caso. A continuación, desarrollamos los puntos que nos propusimos llevar adelante. En primer lugar, nuestro principal instrumento de recolección de datos consistió en entrevistas semi-estructuradas a docentes de una escuela privada católica del partido de Tres de Febrero. Estas corresponden al *corpus* de nuestro trabajo. De manera preliminar, realizamos entrevistas exploratorias a informantes clave con el fin de adentrarnos en el campo educativo. Puntualmente, entrevistamos tanto de manera formal como informal¹ a docentes, referentes y especialistas en la temática y autoridades escolares. Todas las entrevistas fueron llevadas a cabo entre los meses de mayo y octubre del año 2023 y corresponden a un total de diez. La mayor parte de ellas sucedieron a través de encuentros virtuales por la aplicación de *Google Meet* y tuvieron una duración de alrededor de una hora cada una. La elección de esta modalidad se debe principalmente a la disponibilidad horaria de las personas entrevistadas, dado que muchas de ellas trabajan en diferentes colegios, con diferentes horarios, por lo que nos resultaba más cómodo acceder mediante la virtualidad. Respecto a las características para la elección de nuestros entrevistados, tuvimos en cuenta fundamentalmente que se encuentren, al momento de nuestro trabajo de campo, ejerciendo la docencia en la escuela indagada. Asimismo, seleccionamos docentes que correspondieran a diferentes materias y diversos rangos etarios. Cabe destacar que todos nuestros entrevistados se mostraron predispuestos e interesados a contribuir con el desarrollo de nuestra tesina. Al mismo tiempo, todas las entrevistas fueron grabadas en audio con el consentimiento de nuestros entrevistados. A su vez, es pertinente considerar que a lo largo de nuestra tesis no aparece el nombre de la institución educativa que estudiamos con el fin de preservar su anonimato.

En cuanto a la elección, el tipo de entrevistas nos permitió tener en cuenta los temas de interés, al mismo tiempo que, fueron lo suficientemente flexibles para poder considerar ciertos aspectos que surgieran y que fueron acordes a nuestra pregunta problema. Cabe destacar que la guía que utilizamos a lo largo de las entrevistas, fue modificada respecto de

¹ Con el fin de acercarnos a nuestro objeto de estudio, realizamos entrevistas informales y entablamos conversaciones con docentes, directivos y una inspectora escolar.

las primeras realizadas debido a que tuvimos en cuenta algunos tópicos más relevantes que surgían en las entrevistas y no fueron establecidos anteriormente.

De manera posterior, realizamos una matriz de datos a través de *Google Sheets* que nos facilitó la visualización de los datos producidos y nos ayudó a establecer comparaciones. Sobre esto, Freidin (2017) afirma que las matrices de datos cualitativos permiten no solamente reducir y ordenar los datos de manera significativa para facilitar la reconstrucción descriptiva de uno o varios casos sino también avanzar en el proceso de conceptualización y construcción teórica (p.78).

En segundo lugar, realizamos un análisis histórico y una contextualización del marco normativo de la ESI. En particular, tomamos la ley nacional 26.150 establecida en el año 2006 y la ley provincial 14.744 sancionada en el 2015. Por último, exploramos documentos elaborados por el Ministerio de Educación, los cuales incluyen; materiales didácticos, videos y bibliografía sugerida para abordar en las escuelas. Al mismo tiempo, analizamos material documental disponible en la página web de la CEC (Consejo educativo católico). En este sentido, nuestra intención es realizar un análisis documental.

En cuanto a la motivación por la elección de este tema, interviene mi experiencia personal como estudiante de un colegio católico. Dado que, en los siguientes párrafos profundizaremos en la propia vivencia, creímos adecuado modificar la tercera por primera persona del singular, con la pretensión de ser más legible para las y los lectores. A lo largo de todo mi paso por la secundaria asistí a una institución privada católica en el que en ese entonces era mi barrio. Cabe subrayar que finalicé mis estudios en el año 2018 en un contexto político notable, el mismo año en el que se debatía la ley de Intervención Voluntaria del Embarazo (IVE) en el Senado argentino. En ese momento, no tenía mucho conocimiento en ciencias sociales ya que mi formación educativa estaba orientada fundamentalmente a economía y administración. No obstante, en esos días, me pareció muy interesante como el debate por el aborto se adentró en la dinámica escolar cotidiana. Recuerdo sobre todo a mis compañeras charlando sobre la posibilidad de la aprobación de la ley, las marchas y, también, de llevar a cabo prácticas propias como atar en sus mochilas pañuelos que visibilizaban la lucha verde. Al mismo tiempo, me llamaba la atención cómo se percibía el ambiente combinando aires de tensión y una forma de contestación de mis compañeras hacia la escuela. Esta última no tardó en reaccionar ante la masividad de la presencia de estos símbolos pro aborto y prohibió el uso de cualquier tipo de bandera política en las mochilas de las/os estudiantes, tampoco se permitió

debatir en el interior de las aulas con las y los docentes, en tanto todos ya conocíamos la postura del colegio. Esta situación no fue un caso aislado a lo largo de mi formación en la escuela, pero creo que sí el más significativo.

Con esta experiencia y, posteriormente, con un interés militante por la igualdad de género me fui introduciendo en la ESI. En primer lugar, desconocía específicamente esta ley nacional—si bien sabía que los colegios debían enseñar educación sexual no estaba al tanto de que existiera—. En segundo lugar, al indagar y adentrarme cada vez más en los postulados de la ESI, me fui comprometiendo con ella al considerarla como una forma de la inclusión no solo de género sino también social. Las primeras preguntas que me planteé fueron en relación al carácter católico y su vínculo incompatible con el ejercicio de la educación sexual en las escuelas, más específicamente, tenían que ver con mi propia experiencia en ella.

A medida que iba indagando y tras consultar investigaciones, documentos y a expertos en el tema, fui descubriendo la enorme heterogeneidad que existe no sólo en relación a la implementación de la ESI, en las escuelas a nivel nacional, sus límites y desafíos, sino, también, en relación a la propia heterogeneidad que es parte de cada escuela católica, de acuerdo no solo a sus proyectos institucionales sino también a otros factores que inciden como recursos, capacitaciones y las propias experiencias de docentes y directivos. Si bien partí de varios prejuicios por sentir mi formación en educación sexual como insuficiente, a lo largo de esta investigación, tras escuchar lo que tenían para decir las y los entrevistados, analizando e indagando a partir de diversos documentos que me permitieron conocer en detalle, intenté dejarlos atrás para dar lugar a un proceso reflexivo. En este sentido, Romero (2017, pág.) sostiene que “Lo importante, entonces, no es negar tales prenociones que efectivamente existen, sino permitirse ver “más allá” de ellas. Estas prenociones son un dato que hay que tomar, pero es preciso ponerlas a prueba, complejizarlas e incluso, llegado el caso, ser capaces de abandonarlas o reformularlas. La praxis de los sujetos siempre comporta un exceso respecto de las conceptualizaciones realizadas de antemano (p.53)”.

Respecto a la elección de investigar nuestra escuela y sus docentes, esta tiene que ver con el acceso que tuvimos a estos últimos. En particular, si bien finalicé mi educación secundaria en una escuela católica del partido de Tres de Febrero, a lo largo de los años fui perdiendo contacto tanto con la escuela como con los docentes. En un principio, intenté contactarlos por redes sociales pero dado que muchos de ellos se jubilaron, dejaron la escuela o no contestaron los mensajes enviados, el acceso se vió complejizado. No obstante, al tener una hermana- al

momento de hacer esta tesina- por finalizar su educación secundaria en una escuela católica, de similares características a la que asistí, consideramos interesante indagar qué pasaba allí. Con el término de características semejantes hacemos referencia a ciertos aspectos como, en primer lugar, que sea una institución de gestión privada religiosa católica y que, a la vez, sea cien por ciento subvencionado por el Estado. Esto último puede indicarnos el acceso a un cierto público, más específicamente, a las familias que asisten a esta institución. A su vez, el colegio se caracteriza por tener una estructura similar en cuanto a tamaño y cantidad de estudiantes. Sin embargo, es interesante aclarar que la congregación de hermanas que, en ambas instituciones, lleva adelante la gestión no pertenece a la misma. No obstante, las dos fueron fundadas como escuelas a lo largo de la década del sesenta y ambas ya contaban con antecedentes. Más específicamente, las dos instituciones fueron creadas con fines sociales para ayudar a la comunidad en la que se insertaban, luego, devinieron en espacios destinados para la formación de mujeres y, finalmente, se incorporaron definitivamente como colegios de educación mixta.

Capítulo 2 : Un panorama de la Educación Sexual Integral

La ley de Educación Sexual Integral se estableció en el año 2006 como un derecho de los estudiantes en todo el territorio argentino. Su emergencia fue parte de un largo proceso en el que participaron y disputaron múltiples actores. Entre ellos, se destacan los movimientos sociales y feministas “quienes impulsaron el enfoque de la sexualidad desde la perspectiva de los derechos humanos y demandaron derechos sexuales, reproductivos y de género” (Lavigne, 2019, p.2). En cuanto a las disputas, fueron protagonizadas, sobre todo,² por las instituciones religiosas. En particular, la Iglesia católica desempeñó un rol activo en las negociaciones por la educación sexual, donde en primera instancia se posicionó abiertamente en contra, para dar paso- una vez sancionada la ley- a una postura de intervención estratégica.

Al abordar temas, considerados antes como exclusivos del ámbito privado, la ESI desafió lo socialmente establecido dando lugar a múltiples debates en la esfera pública. Al mismo tiempo, al emerger como una ley, su implementación se establece como una obligación que discontinúa mandatos sexuales proferidos por otras agencias sociales tensionando los parámetros sexuales hegemónicos (Romero, 2017, p.44). Esto es visibilizado, sobre todo, en acciones que llevaron a cabo los actores con posiciones contrarias a la ESI, quienes intentarán, en un primer momento, impedir la sanción de la ley, luego establecer sus términos en cuanto a la materialización y posteriormente definir los contenidos a ser tratados en las escuelas. Por tanto, como mencionamos antes, Faur (2020) afirma que la ESI constituye una política contracultural dada su capacidad para disputar las jerarquías de género que fueron construyéndose a lo largo de la historia y de esta forma desafía la hegemonía del Vaticano (p.57). En consonancia, para Romero (2017) la ESI es una “política estatal que contraría los principios normativos que movieron a la Iglesia a desplegar un abanico de respuestas tendientes a rebatir sus fundamentos y promover los suyos propios.” (p.99)

En líneas generales, a lo largo de este capítulo, abordamos algunas dimensiones que comprende la Educación Sexual Integral a partir de los siguientes interrogantes: ¿Qué antecedentes encontramos en la temática de educación sexual? ¿La ESI existe más allá de Argentina? ¿Qué rol desempeñó el Estado Argentino en esta área? ¿Con qué mecanismos legales se institucionaliza su implementación? ¿Qué ejes educativos comprende? ¿Qué actores intervinieron? y ¿Qué pujas y negociaciones se entablaron?

² Otros actores relevantes fueron la Iglesia Evangélica, los sectores conservadores y los participantes de “Con Mis Hijos No te Metas (CMHNTM)”. Ver Faur, 2020.

Ante estos interrogantes, en un primer momento, presentamos una mirada regional sobre el estado de las políticas públicas en el área de la educación sexual. De esta manera, a lo largo del capítulo, observamos como la ESI sienta sus raíces en un contexto local no como una realidad propia de la Argentina sino más bien como parte de las agendas públicas de los Estados latinoamericanos.

A continuación, avanzamos sobre la visibilización de la educación sexual como problemática en la agenda estatal en Argentina. Más específicamente, planteamos que junto con el advenimiento de cambios sociales dados en la esfera -antes considerada- privada como en la pública se da una fuerte intervención estatal a través de la implementación de diferentes políticas públicas.

En el siguiente apartado, nos enfocamos en el marco normativo e institucional que dialogó y que, finalmente, dio espacio al surgimiento de la ley de ESI en Argentina. Más específicamente, exploramos la incorporación de pactos y acuerdos internacionales a los cuales adhirió nuestro país. Indagamos en los antecedentes legales que fueron relevantes para la posterior sanción de la ESI. Y, finalmente, en diálogo con esto último, analizamos las leyes más recientes que se complementan con la ley 25.150. Posteriormente, brindamos algunas conclusiones preliminares sobre estos dos apartados.

2.1 La ESI en el contexto latinoamericano

El surgimiento de la ESI, más específicamente, el reconocimiento de la educación sexual como una problemática pública se inscribe a lo largo del siglo XX en el terreno internacional. Particularmente, debemos ubicarnos en el periodo que comprende principalmente la década de los sesenta y los setenta. En el plano internacional, sobre todo, surge la preocupación por la sexualidad ante el rápido crecimiento poblacional y el rol que debía o no cumplir el Estado, entre otros. Pero, en el caso regional, se destacan los debates sobre el desarrollo y el subdesarrollo que permanecieron en auge durante este periodo, dado que una de las explicaciones principales estableció una fuerte vinculación entre la natalidad y la pobreza. Es decir, la cuestión de la educación sexual en América Latina, para este momento, aparece sobre todo ligada al problema del crecimiento demográfico y el desarrollo al cual podrían o no contribuir las naciones mediante la regulación y el control de la natalidad.

Sobre esto, Felitti (2012) analiza detenidamente los debates que giran en torno a la cuestión del control de la natalidad para esta época en los países regionales y en el caso particular de la Argentina. Pero, en líneas generales, como afirma Baez (2016) las políticas de población y específicamente las de planificación familiar son aspectos que se vuelven centrales para supervisar durante los modelos desarrollistas. Por lo que, en este sentido, la sexualidad era vista como un espacio que podía colaborar con el despegue de los países subdesarrollados solo si era bien regulada. En otros términos, durante este periodo, para la autora, la sexualidad es tratada por los Estados a partir de la cuestión de la planificación familiar en el contexto de las políticas desarrollistas. Entonces, de esta forma se da paso a un arduo debate público y posterior intervención estatal que incluye los temas que antes eran considerados como exclusivos de la vida privada.

Ahora bien, si nos preguntamos por la implementación de la educación sexual en las últimas décadas en Latinoamérica encontramos que todos los países han incorporado contenidos de educación sexual en el sistema educativo público (Baez, 2016). Sin embargo, lejos de caracterizarse por una implementación homogénea, esta es concebida y es abordada o no, a través de políticas públicas con diferentes perspectivas. En otras palabras;

La inclusión de la educación sexual en la agenda política pública educativa latinoamericana es un hecho. Las formas de su incorporación, por otra parte, presenta un mapa de diferencias y desigualdades que recorren la región y en la que participan un conjunto de actores disputando sus sentidos y enunciados (Baez, 2016, p.72).

En síntesis, si bien existe una tendencia a favor de la noción de la ESI y, en líneas generales, de la promoción de derechos sexuales privilegiando un enfoque de género, al mismo tiempo, coexisten una variedad de interpretaciones y procesos de implementación que se adecuan a cada país (Baez y Gonzalez del Cerro, 2015). Asimismo, otro punto que comparten estos países, según Baez (2016), es que en cuanto a las miradas de los contenidos escolares, existen dos líneas comunes generales que tienen que ver con la presentación de la sexualidad desde la integralidad y con la incorporación de los derechos sexuales y reproductivos como contenido y marco de las propuestas. Es decir, que la mayoría de los países de la región han adoptado una concepción que parte de los derechos humanos y que al mismo tiempo concibe a la educación sexual desde diferentes planos que no se restringen a una visión biológica solamente. Entonces esta integralidad, en particular, aparece bajo el concepto de transversalidad y consistió en una estrategia impulsada sobre todo por las agencias internacionales como la UNFPA y la UNESCO tras un contexto de descentralización de la educación. Ahora bien, específicamente, en el plano de la educación sexual se tuvo como fin proponer un enfoque que supere los modelos reduccionistas (p.77;78). Sobre esto último, nos

detendremos más adelante ya que, veremos que, el concepto de transversalidad es fundamental para la implementación de la ley de ESI en el caso argentino.

En resumen, en América Latina entre las décadas del sesenta y setenta se asienta la cuestión de la sexualidad en el debate público. Específicamente, esta aparece ligada de la mano del crecimiento demográfico y la planificación familiar. Asimismo, esta apertura al debate no fue un rasgo exclusivo de nuestro país, sino que, se caracterizó por ser parte de la agenda internacional y, particularmente, de la regional. En esta última, pudimos ver que adoptó un enfoque especial dada la inquietud por la relación que se estableció como fundamental entre desarrollo y crecimiento poblacional. En este sentido, particularmente, el control correcto o no de la natalidad correspondía a la variable clave para colaborar o no con el crecimiento económico y por ende con el desarrollo esperado.

En cuanto al periodo más reciente, vimos que América Latina se caracterizó por la inclusión de la educación sexual como un hecho en todos los países de la región. Aunque su implementación varió de acuerdo a cada uno, en líneas generales, estos países encuentran puntos en común en los que se entrelazan. Como reconocimiento de la noción de una educación sexual integral que aborda una perspectiva de conocimiento y promoción de los derechos humanos, al mismo tiempo, que advenimiento de la noción de transversalidad distanciado de una mirada restringida de la sexualidad.

2.2 La educación sexual como problema de agenda estatal en Argentina

La educación sexual en Argentina se visibiliza como problemática en la agenda estatal a fines del siglo XX y principios del XXI, en un escenario signado por cambios sociales como la transformación de la composición familiar tradicional y la “resignificación de los roles de género, en términos de valorización de la igualdad entre los mismos y el reconocimiento y aceptación creciente de las variadas identidades sexuales” (Esquivel, 2013). En este contexto, se abre paso al aumento de la participación femenina en el mercado laboral, al crecimiento de los divorcios y los hogares monoparentales. Sobre esto, Wainerman (2005) sostuvo que en estos años la organización sexuada del mundo social conoció una transformación radical que tuvo que ver con la creciente incorporación de las mujeres al mercado de trabajo (p.187). También, en esta línea Felitti y Queirolo (2009) afirmaron que “las mujeres fueron ganando protagonismo en la educación, el mundo laboral y la cultura, mientras las costumbres sexuales se flexibilizaban y el modelo familiar se transformaba” (p.47). En otras palabras, no podemos pensar en la visibilización de la sexualidad y particularmente de la educación sexual

en la política pública escindido de los profundos cambios que se venían procesando en la esfera privada. En este sentido, una perspectiva que resalta estos cambios con un matiz es la investigación de Cosse (2010) sobre los procesos de cambio sociocultural en Argentina. Aquí, la autora analiza principalmente durante este período los cambios y continuidades en cuanto a las relaciones de pareja, familia y sexualidad. Particularmente, la autora propone pensar los años setenta como un escenario de revolución discreta ya que si bien se legitimaron nuevas formas de conducta respecto de la sexualidad a la vez se mantuvieron ciertos aspectos del paradigma sexual doméstico marcado por las desigualdades de género (p.88).

Desde otra línea de investigación, Manzano (2017) se enfoca en una perspectiva que se asienta en la construcción de la categoría de “jóvenes”. Aquí, la autora analiza la historia política, cultural y sexual en la Argentina desde la década de 1950 hasta la última dictadura militar. Sostiene que este proceso de cambio sociocultural, que venimos desarrollando, tuvo como protagonista a la juventud, la cual contribuyó activamente a transformar las relaciones de género, alterando los hábitos y los comportamientos sexuales. Por lo que, es en este punto donde se asienta la preocupación práctica del Estado por la salud sexual y reproductiva de los y las jóvenes. También, en esta línea, Esquivel (2013) plantea que el “análisis de la educación sexual como problemática social en la agenda pública no puede ser escindido de las preocupaciones por la salud sexual y reproductiva” (p.41). Más precisamente, ella está estrechamente ligada a la aparición y la propagación de enfermedades de transmisión sexual como el VIH-Sida, “el aumento de embarazo adolescente, el aborto y la iniciación sexual más temprana” (Wainerman et al, 2008).

Por tanto, los temas antes considerados como parte de la esfera individual o pertinentes solamente a los individuos ahora entran en tensión ante las múltiples problemáticas y/o efectos indeseados de la salud sexual y reproductiva, dando paso a un Estado que interviene de manera más activa. Sin embargo, cabe destacar que la elaboración de políticas públicas en este área, para Felitti (2012), tuvo un carácter ambivalente y si bien el Estado patrocinó algunos programas piloto no originó una política de largo plazo (p.124). Por lo que, es en los últimos años del siglo XIX y principios del siglo XX que pueden ubicarse la elaboración e implementación de acciones estatales sostenidas en el tiempo en el marco de la educación sexual.

Retomando las transformaciones sociales que se desarrollaron en estas últimas décadas, para

Wainerman (2008), junto con estas se inicia un proceso de redefinición de la moral sexual (p.18). De esta manera, los valores respecto a la sexualidad dejan de ser mayormente hegemonizados por la Iglesia católica y se abre camino a nuevas voces legítimas como expertos/as. En términos de Felitti;

La virginidad antes del matrimonio fue dejando de ser un imponderable de la sexualidad femenina y sus costos fueron debatidos por los medios masivos y los estudios psicológicos que comenzaron a competir con la moral católica como fuente de autoridad en este terreno (Felitti, 2012, p.42).

Como vemos en la cita, a la par que se venía extendiendo esta redefinición de la moral sexual se da el proceso de emergencia de la secularización de fines del siglo XIX y que, particularmente, despoja la legitimidad religiosa en esta área. Sobre esto, Esquivel (2013) afirma que en lo concreto “las directrices católicas dominantes referida a la moral sexual, centradas en el matrimonio indisoluble, la virginidad y la castidad, encuentran reducidos niveles de aceptación en la sociedad” (p.34). Siguiendo esta mirada, también Wainerman sostiene que se da paso a nuevos patrones y voces que critican lo establecido en cuanto a sexualidades y género. Por tanto, crece la visibilización de otros actores que cuestionan las voces totalizadoras de la Iglesia católica pugnando por un nuevo orden social.”

En síntesis, para comprender el proceso por el cual se da paso a la intervención estatal en el marco de la educación sexual, es importante tener en cuenta las transformaciones producidas en la esfera privada y en relación a ella la flexibilización de los valores antes hegemonizados por la Iglesia católica. Al mismo tiempo, la forma que adoptó el Estado a la hora de intervenir tuvo que ver principalmente con una preocupación frente a los problemas de la sexualidad, es decir, aquellos que se relacionaban a enfermedades y/o embarazos adolescentes, en un contexto en el que se desarrollaba la enfermedad del VIH-Sida. De manera que, esta preocupación y, posterior, inclusión en la agenda estatal refleja una mirada centrada sobre todo en la prevención de los efectos no deseados y problemáticos de la sexualidad, donde un enfoque médico es el que dominará más tarde en la concreción de políticas públicas. Finalmente, es interesante considerar que en estos años, como vimos, se da un relajamiento en cuanto a los valores pregonados por la Iglesia católica, por tanto, esto nos señala la relevancia de esta última a lo largo de la historia en temas de sexualidad. Entonces, no resultará tarea sencilla que esta retire su injerencia de asuntos que le resultaron tan próximos. Más adelante, en los siguientes apartados desarrollaremos en profundidad sobre las cuestiones de la visión médica-problemática y sobre el lugar de la Iglesia católica en la ESI

2.2 Marco normativo e institucionalización nacional

2.2.1 Antecedentes y marco legal de la ley ESI

La ley de Educación Sexual Integral número 26.150 en Argentina fue parte de un amplio proceso que lejos de ser lineal estuvo signado por debates, acuerdos y disputas. Sus protagonistas fueron movimientos sociales, de diversidades y feminismos que demandaron la ampliación de derechos sexuales y reproductivos. En el plano internacional, los antecedentes que encontramos tienen que ver con la expansión de la perspectiva de los derechos humanos y los cuales se materializaron en la creación y/o promulgación de regulaciones, pactos y acuerdos a los cuales nuestro país adhirió. En concreto, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer³ y la Convención de los Derechos del Niño⁴ fueron centrales en este sentido. Pero, como vimos a lo largo del apartado anterior, el piso común a nivel internacional se caracterizó por una perspectiva en la cual el desarrollo, la promoción y la ampliación de los derechos humanos toma gran relevancia. Asimismo, en el caso de América Latina a partir de los años 80 muchos de sus países retornan a la democracia, luego de años de dictaduras, de manera que, esto permitió una mayor apertura ante la emergencia y construcción de estos nuevos derechos.

Ahora bien, en Argentina se sanciona la primera ley sobre salud sexual en el año 2002. Esta consistió en la número 25.673 con la cual se crea el programa nacional de salud sexual y de procreación responsable en el ámbito del Ministerio de Salud. La cual tuvo por objeto la propagación de la salud sexual basada en relaciones libres de violencia, como, asimismo, la prevención de enfermedades de transmisión sexual y de embarazos no deseados, entre otros. Para Altieri (2022) dicha ley “fue el primer paso de un nuevo paradigma de derechos que consistió en la sanción de distintas normas destinadas a garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos sexuales y reproductivos” (p. 26). Por lo que, en esta línea, también es interesante la posterior sanción de la ley 26.061 (2005) que establece a los niños, niñas y adolescentes como sujetos plenos de derechos. Esto último resulta un cambio significativo ya que, por primera vez, se establece que los y las menores de edad tienen derechos por sí mismos. De esta manera, corresponde un punto nodal para la sanción de la propia ESI, que aborda específicamente a las y los educandos como sujetos de derecho, no sólo respecto de la educación sexual sino, desde una concepción más amplia en el conocimiento y promoción de los derechos humanos.

³ También conocida por su abreviatura CEDAW (1979).

⁴ Denominada en adelante como CDN (1989).

Ahora bien, la construcción de estos últimos en el plano de la salud sexual y reproductiva no fue un proceso lineal sino que estuvo signado de tensiones y negociaciones. En este sentido, en el año 2004, es rechazado el proyecto de ley de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que intentaba abordar la educación sexual desde una mirada integral. Sobre esto, nos extenderemos en el apartado de Educación y religión en Argentina.

Retomando, finalmente, en el año 2006 se aprueba la ley 26.150 de Educación Sexual Integral en nuestro país. Para Lavigne (2016) este proceso fue producto de diferentes intereses y significó una profunda disputa cultural. En particular, se produjo una lucha política por los sentidos en torno a géneros, sexualidades, identidades y orientaciones afectivo-eróticas. En líneas generales, entonces, la sanción de la ley no fue un hecho aislado en el marco normativo, sino que estuvo caracterizado por la presencia de antecedentes legales y acuerdos internacionales a los cuales adhirió Argentina. Posteriormente, también, la ley de ESI fue complementada por la aprobación de una variedad de leyes que contribuyeron a expandir específicamente los temas abordados en ella. En particular, nos referimos a la ley 26.130 de Anticoncepción Quirúrgica sancionada el mismo año, la ley número 26.485 de Protección integral a las mujeres (2009), ley 26.618 de Matrimonio igualitario (2010) e Identidad de género 26.743 (2012), entre otras.

En suma, la sanción de la ley nacional de ESI en Argentina fue un proceso que se asentó en un terreno de disputas y negociaciones entre múltiples actores como movimientos sociales, feministas y de diversidades y sectores conservadores por la definición de sentidos en torno a la sexualidad y el género. Respecto a los antecedentes, la ley nacional lejos asentarse en el vacío, fue parte de un contexto a favor de la elaboración y la promoción de los derechos humanos a través de acuerdos y tratados internacionales. A este panorama, se le suma que en el caso de la región latinoamericana muchos de sus países fueron dejando atrás años de largas dictaduras para abrirse paso a la construcción y adhesión de nuevos derechos. Posteriormente, tras la sanción de la ley 26.150 el marco normativo nacional se ve ampliado por la presencia de varias leyes, como la ley de identidad de género y del matrimonio igualitario que acompañan y continúan dialogando con la ESI.

2.2.2 La Educación sexual Integral y sus cinco ejes

La ESI propuesta por la ley 26.150 lejos de ubicarse en una sola materia establece su enseñanza de manera transversal a los diferentes espacios curriculares adecuados según las edades y las etapas de desarrollo de las y los estudiantes. Más específicamente, en el año

2008, el Ministerio de Educación junto con el Consejo Federal de Educación elaboran la resolución n°45/08⁵ que establece los lineamientos básicos y obligatorios a nivel nacional. Estos se basan en ejes temáticos generales que se centran en cinco planos y corresponden a la afectividad, la diversidad, la perspectiva de género, el cuidado del cuerpo y los derechos humanos. Es decir, la ley de ESI define los contenidos mínimos a ser tratados a lo largo de todas las escuelas del país y que tienen que ver con estos cinco planos recién mencionados.

Ahora bien, si nos adentramos en el abordaje específico de cada eje, nos encontramos con lo siguiente. El primer eje corresponde a “reconocer la perspectiva de género” y como lo señala su nombre plantea una mirada que cuestiona la categoría binaria de varón y mujer. Propone la existencia de relaciones sociales desiguales entre lo femenino y lo masculino, en dónde este último es muchas veces más valorado. De esta manera, se introduce el concepto “género” para distanciarlo del “sexo”. Donde, su diferencia fundamental, es que el primero se construye a partir de lo social en cambio el sexo se vincula principalmente con la biología del cuerpo. En otras palabras, “El género está vinculado con la construcción social de la masculinidad y la feminidad, esto significa que las personas a partir de la diferencia sexual vamos aprendiendo a ser varones y mujeres” (Marina et al. 2014). Por tanto, al proponer esta perspectiva, la ESI se asienta en un enfoque que trasciende el binarismo biológico y se preocupa por las relaciones sociales históricamente desiguales.

Otro aspecto que aparece en este eje tiene que ver con los estereotipos, más bien el cuestionamiento de la naturalización de ciertos estereotipos, como, por ejemplo, que sean las mujeres las encargadas de las tareas domésticas o que el fútbol sea cosa de hombres. Finalmente, un último concepto de este eje trata sobre la “igualdad de género” que invita a posicionarnos desde una mirada crítica y revisar las relaciones históricamente desiguales entre mujeres y hombres. En síntesis, este eje propone lo siguiente:

[...] nuestras acciones en la escuela deben apuntar a tratar de disminuir esas desigualdades. El trabajo con la perspectiva de género en la escuela implica revisar, reflexionar y cuestionar muchas de las ideas y concepciones que tenemos sobre cómo nos relacionamos varones y mujeres, sobre lo que esperamos de unos y de otras, sobre las expectativas. (Marina et al.,2014, p.2)

El segundo eje se titula “respetar la diversidad” y propone una perspectiva que resalta que todas las personas son distintas y de esta manera únicas. Así, sostiene el reconocimiento y la valoración positiva de las múltiples diferencias sean de origen étnico, condición social, orientación sexual e identidad de género, entre otras. En resumen, este eje plantea la inclusión y el respeto de todas las diferencias con el objeto de dejar atrás la discriminación.

⁵ Resolución disponible en <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res08/45-08-anexo.pdf>

En cuanto al tercero se denomina “valorar la afectividad”. Específicamente, rechaza una concepción exclusivamente racionalista para dar lugar a la expresión y valoración de las emociones y sentimientos en las relaciones sociales cotidianas. En otras palabras, propone una concepción más amplia sobre los seres humanos que va más allá de considerarlos únicamente como portadores de la razón dando así lugar a la existencia de sentimientos, emociones y valores. De manera que, busca contribuir al desarrollo de actitudes empáticas, de solidaridad y de respeto, al mismo tiempo que fomenta la construcción de vínculos de confianza e igualitarios dentro de la escuela.

El cuarto eje denominado “ejercer nuestros derechos”, como lo dice su nombre, parte de la perspectiva de los derechos humanos. Es decir, se inscribe desde una concepción en la que considera a los/as niños/as y adolescentes como sujetos de derecho, que deben ser escuchados y a los/as adultos/as como garantes de sus derechos. Como vimos en el apartado anterior, este eje se vincula estrechamente con la ley, sancionada un año antes, número 26.061 que establecía por primera vez a los niños/as y adolescentes como sujetos plenos de derechos.

Asimismo, este cuarto punto promueve la participación y el diálogo con las y los estudiantes con el fin de construir espacios comunicativos y de respeto basados en los derechos humanos. Finalmente, el último eje titulado “cuidar el cuerpo y la salud” se inscribe en una posición que trasciende el cuidado del cuerpo desde una visión meramente biológica. Es decir, resalta la dimensión del cuerpo en relación al contexto histórico, la cultura y la condición social, entre otros. De forma que, tanto la salud como el cuerpo incluyen múltiples aspectos, dando paso a una concepción integral del cuidado. En este sentido, por ejemplo se busca el fortalecimiento de la autoestima y la autonomía con el fin de adoptar decisiones sobre la salud en general, al mismo tiempo que, reflexiona sobre los estereotipos de belleza.

En resumen, luego de la sanción de la ley de ESI en 2006 se establecieron los lineamientos curriculares básicos que contemplan a todas las escuelas del país. Como vimos, son cinco y si bien se presentan por separado son mutuamente complementarios. Asimismo, todos comparten una perspectiva que resalta la promoción de los derechos humanos de las y los estudiantes. También, estos lineamientos asumen una posición crítica respecto a ciertas concepciones tradicionales más arraigadas como la perspectiva racionalista y/o biologicista en la que predomina la valoración del hombre por sobre la mujer y en la cual se olvida la importancia de las emociones, sentimientos y su comunicación. Asimismo, fomenta la construcción de vínculos basados en el respeto, la aceptación y la valoración de las diversidades promoviendo el diálogo.

2.2.3 El marco legal y la praxis. La propuesta educativa institucional y la sexualidad como contenido obligatorio

Con el fin de conocer cómo sucede la adaptación del marco más normativo en la realidad concreta de las escuelas y su organización, en el siguiente apartado nos vamos a centrar en los denominados Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Como desarrollaremos a lo largo de estas páginas, el PEI consiste en una herramienta para el desempeño y el funcionamiento no sólo de la ESI, sino también de las instituciones escolares en general. Siguiendo esta línea, entonces, exploramos la relevancia de la inclusión de la ESI en esta herramienta institucional y su vínculo con la organización escolar cotidiana.

Ahora bien, cuando nos adentramos en el sistema educativo, tanto a partir de los testimonios docentes como de documentos y resoluciones elaboradas por el Consejo Federal de Educación, el Ministerio de Educación y el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, comprendimos que los colegios desarrollan sus actividades y se guían a lo largo del año escolar a partir de los Proyectos Educativos Institucionales. Estos son un instrumento de planificación estratégica que contribuye a la toma de decisiones. Al mismo tiempo, representan una herramienta que orienta las prácticas de cada institución, permitiendo definir y articular las principales líneas del colegio para llevar a cabo los objetivos y los modos de ejecución de la tarea educativa (Colegio Santa Rosa, 2019)⁶. Resumiendo, el PEI consistiría en una herramienta fundamental que delimita y organiza el accionar de la institución, dando cuenta los fines y prioridades que persigue. Además, dentro de este proyecto institucional más general, los colegios pueden incluir los proyectos educativos transversales que se van a desarrollar dentro del año escolar o en determinados momentos pautados. Estos proyectos son impulsados principalmente desde la gestión educativa o por sugerencia de docentes y pueden abordar múltiples temas como la ESI, el cuidado del medio ambiente y/o el proyecto ONU⁷.

Ahora bien, frente a lo planteado, es necesario preguntarse cuál es la relevancia de la ESI en el PEI de la escuela. Como vimos recientemente, el PEI es indispensable para la planificación de las escuelas y por tanto, da cuenta de las temáticas que se valorarán y privilegiarán a lo largo de los años escolares. Por lo que, podemos establecer que cuando el proyecto educativo contempla la ESI permite institucionalizarla en el colegio, dando una apertura para

⁶ Colegio Santa Rosa. Proyecto Educativo Institucional.

<https://colsantarosa.edu.ar/documento/proyecto-educativo-institucional-p-e-i/>

⁷ Para más información sobre el proyecto ONU, <https://escuelademaestros.bue.edu.ar/modelo-onu/>

implementar estos temas de manera continua y legítima, acentuando su carácter obligatorio y transversal a todas las materias.

Ante estas consideraciones, establecimos que era fundamental revisar nuevamente la ley 26.150 con el fin de analizar lo que nos transmite sobre esta herramienta institucional. Por tanto, consultamos no sólo con la ley sino, también, con las posteriores resoluciones elaboradas por el Consejo Federal de Educación y el Poder Ejecutivo nacional.⁸ Así, analizamos que en un principio, la ley sancionada en 2006 hace mención de la obligatoriedad por parte de las escuelas de incorporar la ESI dentro de las propuestas educativas y, por tanto, del derechos de las y los estudiantes a recibirla. Ahora bien, al mismo tiempo, sostiene varios artículos de los cuales destaca uno en particular. El número cinco establece lo siguiente: “Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros (Honorable Congreso de la Nación Argentina. Programa Nacional de Educación Sexual. 23 octubre de 2006 (Argentina)). Es decir, al mismo tiempo que la ley promueve la obligatoriedad de que todas las escuelas del país implementen la ley de ESI de igual manera, también propone que esta pueda ser adaptada al ideario que persigue cada institución escolar.

Sobre este último apartado varios autores discutieron el carácter confuso de la ley en un primer momento (Esquivel, 2012; González 2017; Romero 2017). Sin embargo, es interesante revisar lo que propone Mirta Marina, directora del Programa de Educación Sexual Integral de la Provincia de Buenos Aires en una entrevista realizada para el diario Página 12,

Si bien eso fue cambiando durante estos años, y la ESI viene a traer la explosión de la diversidad, **hay muchos resabios que tienen que ver con la enorme persistencia del patriarcado y de las representaciones sociales, que se recrudecen** (resaltado en el original). Cuando en 2018 se intentó modificar el artículo 5° de la Ley, un artículo medio tramposo que sigue estando, sobre respetar las convicciones de los miembros de cada institución educativa, hubo una reacción feroz de movimientos antiderechos. ¡Doce años después de sancionada tuvimos que volver a explicar cuáles eran los contenidos de la ESI, que promovía el respeto por la diversidad, pero que no pretendía cambiar la identidad de género ni la orientación sexual a nadie! (Sandá, 2022).

Aquí, podemos observar como la directora bonaerense responde al interrogante de cómo caracterizaría el rechazo, a dieciséis años de la ley, de los sectores resistentes a la ESI. Frente a ella, vemos que Marina afirma que a pesar de que fueron cambiando las oposiciones a la ley, estas todavía persisten. De manera que así, da cuenta de la existencia del artículo número cinco de la ley 26.150, el cual profundizaremos en el siguiente apartado, y su carácter

⁸ Documentos disponibles en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/normativa>

confuso. Ya que si bien la ley establece la obligación de abordar la ESI, luego, un artículo siguiente sostiene la adecuación a su realidad sociocultural y el respeto al ideario de cada escuela. A su vez, comenta el intento de la modificación legal de este apartado y la imposibilidad de realizarlo dada la amplia resistencia obtenida.

En resumen, en un principio la ley de ESI sancionada en el año 2006 si bien supuso una propuesta innovadora que establece el derechos de los y las estudiantes a recibir ESI, al mismo tiempo, permitía una porosidad para que las escuelas adoptaran la ley según sus idearios valorativos, lo cual en lo concreto podría dar paso a una implementación desigual de la ley. Sin embargo, pese a la persistencia del artículo número cinco, podemos establecer que en la actualidad se visibilizan algunas iniciativas en lo que respecta al panorama normativo y legal de la ESI y los aspectos institucionales de cada escuela.

A partir de la resolución elaborada en el año 2018 el Consejo Federal de Educación incluye específicamente esta temática del PEI. Particularmente, se establece en el artículo número dos que se sea incluido un enfoque integral de la ESI en los planes institucionales de las escuelas. Este, puede ser tratado de manera transversal y/o a través de espacios curriculares específicos, como en las normas que regulan la organización institucional. A continuación, el número tres sostiene la promoción en todas las escuelas de la organización de un equipo docente referente de ESI, que lleve adelante un enfoque interdisciplinario, que funcione como nexo con los equipos jurisdiccionales y que actúe de enlace con el proyecto institucional de cada establecimiento (Consejo Federal de Educación [CFE]. Resolución N° 340118. 22 de mayo de 2018).

En síntesis, lo que podemos afirmar a partir de estos documentos es que en un primer momento la ley 26.150 no contempló de manera explícita la promoción y la obligatoriedad de la ESI en espacios institucionales específicos, sino que por el contrario, se caracterizó por tener un carácter relativamente confuso. Años más tarde, el Consejo Educativo Federal elaboró varias resoluciones⁹ en las cuales se encargó de remarcar la inclusión de la ESI dentro de los planes institucionales. Al mismo tiempo, destacó la necesidad de la presencia de un equipo docente de ESI que permitiera llevar a cabo la articulación de un enfoque transversal en cada escuela.

Ahora bien, concretamente frente al interrogante de por qué es necesario incluir la ESI en los proyectos institucionales es interesante considerar lo que señalan Faur et.al (2015). Las autoras afirman que la inclusión en el PEI es clave porque contribuye a la implementación de

⁹ Nos referimos a las resoluciones n° 45, 340 y 419/22. Disponibles en el link mencionado arriba.

esta política en las escuelas, dando paso a un abordaje que trasciende el mero contenido asentado en una materia para conformar una mirada pedagógica que defiende la promoción de los derechos. En sus palabras,

Disponer de herramientas conceptuales y metodológicas resulta central a la hora de implementar la ESI, incorporar la sexualidad como contenido pedagógico al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada escuela y abordarlo de manera sistemática en el contexto del aula. Contribuir a conformar una mirada pedagógica supone que la sexualidad pasará de ser representada como una dimensión acotada a las relaciones sexuales y al ámbito privado, a ser considerada como un contenido escolar, asentado en objetivos claros, pertinentes, factibles y evaluables, cuyo tratamiento en el sistema escolar participa del derecho a una educación de calidad. Una mirada que, además, busca revisar prejuicios e imágenes estereotipadas, promover la equidad de género y el marco de derechos humanos (p. 39).

En síntesis, el Proyecto Educativo Institucional puede ser parte del sistema educativo cotidiano porque permite definir los objetivos y guiar a las escuelas a la hora de la tarea educativa a realizar. De esta forma, vimos que, en un primer momento la ley no contempló la implementación de la ESI dentro de los lineamientos institucionales, sino que, por el contrario, a la vez que establecía la obligación de las escuelas a dar ESI a sus estudiantes, también, sostenía la adaptación de la ley a cada escuela con su proyecto institucional. De modo que, adoptó un cierto carácter confuso y abierto, el cual podría traer en la práctica una cierta aplicación diferencial dependiendo el lineamiento que cada institución aborde según su ideario. Luego, en un segundo momento, analizamos las resoluciones legales elaboradas que postulan la necesidad y obligación de incluir la ESI en los proyectos institucionales escolares. Finalmente, pudimos observar por qué es esencial para la implementación un abordaje que institucionalice en cada escuela la ley 26.150. Específicamente, debido a que no sólo contribuye a la implementación de la ESI sino que permite tratarla más allá de un mero contenido, destacando su carácter integral.

2.3 Educación y religión en Argentina

A lo largo de este capítulo nos adentramos en dos cuestiones principales. Por un lado, en el primer apartado hacemos foco en los debates y tensiones que giraron en torno a la aprobación de la ley nacional de ESI. Por lo que, a lo largo de las siguientes páginas, veremos que lejos de estar caracterizada por la ausencia de oposición, esta al igual que otras leyes de la misma índole fueron objeto de múltiples iniciativas en su contra. A tal punto, que la misma ESI tiene como antecedente un intento de proyecto de educación sexual integral rechazado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ante todo esto, surge el interrogante por aquel/ aquellos actor/actores que intervinieron fervientemente en su contra. Aquí, como abordaremos, se

exterioriza sobre todo la participación activa de la Iglesia católica. La cual se presenta como una institución legítima para intervenir no sólo en el debate por la ley sino incluso en la posterior elaboración de la misma. Por lo que, también, en este apartado, fue necesario abordar las tensiones que generó y sigue generando la implementación de la ESI en las escuelas, de la misma manera que, se analiza qué puntos toca a flor de piel para comprender y complejizar los lazos entre educación y religión que se manifiestan. Luego, para finalizar, al final del capítulo presentamos unas breves conclusiones.

Por otro lado, en el siguiente apartado y en conexión con el anterior, nos interrogamos por la construcción de la Iglesia católica como un actor legítimo para intervenir en las políticas públicas, en general, y, particularmente, en las áreas vinculadas a la educación y la salud. Con esto último, analizamos la relevancia que desempeña esta área para la institución religiosa e indagamos qué poder de incidencia tiene esta última a la hora de la enseñanza en las aulas de las escuelas argentinas. Finalmente, brindamos las conclusiones del apartado.

2.3.1 Entre tensiones y negociaciones: ¿Qué debates plantea la ESI a nuestra sociedad?

La sanción de la ley Nacional de Educación Sexual Integral fue parte de un proceso que no estuvo ausente de tensiones y retrocesos. Sin embargo, la ESI no fue la única que despertó controversias en esta materia, según Faur (2020), casi todas las leyes, sancionadas luego de la ley n° 25.673 de Salud Sexual Reproductiva y Procreación Responsable fueron objeto de acalorados debates. Tanto en el ámbito público como en lo parlamentario, la mayoría de ellas, fueron fuertemente rechazadas en distintas ocasiones y por diversos actores, entre ellos movimientos católicos, legisladores, sectores conservadores y representantes eclesiales. Ahora bien, en el plano concreto, uno de los antecedentes que encontró la ley de ESI fue en el año 2004 con un intento de proyecto que proponía su abordaje en las escuelas de la CABA, el cual fue rechazado. Por lo que, en esta ocasión, el debate sobre el lugar del Estado en la “vida íntima” de las y los estudiantes quedó marcado por una frontera que no podría derrumbarse hasta los próximos años. No obstante, queda por resaltar que, en este sentido, el escenario en que se desempeña la educación sexual no es el mismo que décadas atrás, de modo que, en los siguientes dos años ya había ganado visibilidad. Y, plantea Esquivel (2013), en un contexto en que los problemas de la sexualidad¹⁰ se estaban manifestando en la arena pública, junto con una sociedad civil que se mostraba más abierta a su tratamiento, la ley nacional de ESI

¹⁰ Entre ellos el aumento de embarazos adolescentes y enfermedades de transmisión sexual, ver (Esquivel, 2013, p.60)

fue aprobada finalmente. A diferencia del primer intento, esta vez el proyecto, siguiendo a Faur (2020), había sido encarado por el propio ministro de educación de la nación quien junto con su equipo¹¹ fue encargado de establecer contactos con los sectores de influencias compuestos por legisladores, medios de comunicación e iglesias¹², con el fin de crear consensos para su aprobación.

Con esto último, es interesante remarcar cómo la misma ley de ESI en la sanción de su artículo número cinco refleja este proceso de negociación que no estuvo ausente de tensiones y en el que fueron parte diversos sectores con diferentes intereses. Más específicamente, como vimos a lo largo de los apartados de nuestra investigación, dado que la ley de ESI es una ley nacional, esta tiene un carácter obligatorio, de manera que, cada escuela del país, tanto pública como privada tiene la obligación de implementarla. Sin embargo, el apartado quinto de la ley, que mencionamos, entra en una cierta contradicción con este punto mencionado, ya que sostiene la adaptación de la ley a la realidad sociocultural de cada institución y el respeto por el ideario institucional según las convicciones de sus miembros.

Entonces, al mismo tiempo que plantea el abordaje obligatorio para todas las instituciones escolares de la misma forma propone a la vez que cada institución pueda adaptarla según sus convicciones. Por tanto, así se visibiliza la intervención y participación activa de las instituciones religiosas, preocupadas por defender sus valores y creencias que se verían afectadas por la posible ley de educación sexual. Como afirma Esquivel (2013), los mecanismos para monitorear esa adaptación al ideario de las escuelas habría un margen difuso para que las escuelas religiosas definieran sus pautas curriculares. Por lo que, un riesgo de acceso diferencial de los y las estudiantes que asistieran a uno u otro colegio resultaría inevitable en este estado. Sin embargo, esta fue, según el autor, la lógica parlamentaria que primó para la construcción de consensos y posterior sanción de la ley nacional.

Ahora bien, frente a esto emergen interrogantes que tienen que ver con los rechazos, las tensiones y los desacuerdos que se dieron en este plano, particularmente, ¿Qué es lo que puso y pone en juego la ESI? ¿Por qué generó y genera polémica? ¿Qué puntos sensibles roza a flor de piel? Ante estas preguntas, podemos decir que existen múltiples cuestiones que aborda, en líneas generales, la educación sexual y, en particular, la ESI que desarrollaremos a continuación. En primer lugar, la ESI, como sostuvimos, trae a la escena pública la intervención del Estado en temas que previamente habían sido considerados como partes de la intimidad de cada persona. Es decir, plantea una respuesta para los interrogantes de quién

¹¹ Fue acompañado con la subsecretaría Mara Brawer, ver (Faur,2020, p.58)

¹² Nos referimos a la Iglesia Católica y la Iglesia Evangélica.

debe hacerse cargo y, por ello, quién o quiénes son actores legítimos para hacerse responsables de la educación sexual de los y las estudiantes; el Estado y dentro de este las escuelas que llevan a cargo la tarea educativa. En palabras de Esquivel (2013) esta cuestión está signada por la “potestad del Estado, de los padres o de las instituciones religiosas con responsabilidades educativas como autoridades legitimadas para impartir educación sexual”(p.47). Dicho de otro modo, la emergencia de la ESI como de sus pares legales trae a colación la pregunta por quiénes son los responsables de llevar a cabo esta labor de enseñanza; padres, familias, autoridades religiosas y/o instituciones estatales. Así, la respuesta saldada ante la ley queda en manos del actor estatal. En segundo lugar, siguiendo a Romero (2017), la ley 26.150 la “vuelve obligatoria para la totalidad de las escuelas, quitándoles la potestad de que éstas decidan si desean o no brindarla” (p.44). Entonces, la ESI establece un piso común para la implementación de la educación sexual en todas las escuelas del país independientemente de si estas comparten o no su perspectiva. En tercer lugar, define los contenidos obligatorios a ser tratados dentro de los cuales se encuentran temáticas que cuestionan mandatos, tabúes, prácticas sociales arraigadas y, al mismo tiempo, propone una mirada crítica. En este sentido, los lineamientos curriculares, por ejemplo, cuestionan las desigualdades que existen en las relaciones de género, abordan la pluralidad de familias que pueden darse y que no necesariamente coinciden con el modelo compuesto por madre, padre e hijos el cual podría ser el tipo ideal que persigue la institución católica más hegemónica y tradicional.

Otro punto sensible que trata la ley consiste en la visibilización de las diversidades en varios aspectos como la orientación sexual, la condición social y la identidad de género. En otras palabras, como afirma Faur (2020), la ESI constituye una “política contracultural” que interpela jerarquías de género históricamente construidas (p. 57). Finalmente, un último punto de inflexión, tiene que ver con que la implementación de la ESI se distancia del orden educativo curricular más clásico caracterizado por la división de los contenidos por materias. En su lugar, plantea un abordaje transversal a todas ellas, teniendo en cuenta las dimensiones sociales, culturales y emocionales de la sexualidad. Por lo que, de esta forma debate con las posturas biologicistas más arraigadas que reducen la educación sexual a la biología sin tener en cuenta los otros planos mencionados. Por tanto, entendida en estos términos la ESI propone un enfoque innovador que debate con mandatos e ideas socialmente arraigadas desde una mirada crítica.

En resumen, vimos a lo largo de estas páginas que, la sanción de la ley 26.150 en el año 2004 fue parte de un proceso disputado por múltiples actores que tuvo como antecedente un intento

de ley fallido. Distante de volverse un proyecto olvidado, la ESI se transformó en parte del debate público en un contexto en el que la sociedad civil se mostraba abierta a su llegada. Sin embargo, con el advenimiento del año 2006 su aprobación manifestó la necesidad de negociaciones entre los actores más reacios a su sanción, entre ellos, la Iglesia católica, que imprimió su intervención activa en el artículo número cinco. Frente a esto, los puntos de sensibilidad que generó y genera la implementación de la ESI son varios. Por un lado, como vimos, tienen que ver con el papel que desempeña el propio Estado en la creación de una educación sexual común a todos los y las estudiantes del país. Al mismo tiempo, con este piso se definieron por primera vez los contenidos mínimos que no necesariamente van en línea con los valores y los idearios de las instituciones religiosas hegemónicas en este marco. Siendo así, la Educación Sexual Integral trae con su paso un enfoque innovador que cuestiona mandatos, tabúes y visiones más tradicionalistas dando espacio a la construcción de nuevos derechos y miradas que cuestionan el orden social establecido.

2.3.2 La iglesia como actor clave

Como vimos en el capítulo anterior, el papel de la Iglesia católica en la aprobación y posterior implementación de la ESI dista de ser insignificante. Si bien, desde el sentido común, podría pensarse que vivimos en un contexto caracterizado por una modernidad en que la religión, y sobre todo, la relevancia de la institución católica, perdió peso. En el plano concreto, sin embargo, podemos observar cómo los debates, las tensiones y las negociaciones en torno a la política educativa de ESI y su vínculo con este actor clave nos invita a reflexionar sobre lo establecido. Tal como plantea Romero (2017) estas son “acciones que “escenificaron” las posiciones eclesiales frente a los temas en discusión y visibilizaron el rol preponderante que ostenta este actor en la vida social” (p.28).

Ante este panorama surge el interrogante por la presencia de la Iglesia en el plano social y político de nuestra Argentina actual, es decir, cómo se construye esta como un actor legítimo para intervenir en la emergencia de políticas públicas, en general, y particularmente en las áreas vinculadas a la educación y la salud. Al mismo tiempo, otra pregunta que irrumpe en escena gira en torno a si es una cuestión ajena a la Iglesia esta intervención manifiesta en las leyes vinculadas a salud sexual y reproductiva o es un campo en que esta ha desempeñado un papel activo, considerándola un área de su incumbencia. Frente a todo ello, sostenemos que, si bien el campo de la educación sexual es un ámbito de fuerte interés para la Iglesia católica, no es una cuestión novedosa su injerencia en el ámbito público, sino que, se remonta incluso

a la emergencia del propio Estado argentino. En términos de Esquivel (2013) “En Argentina, históricamente, la Iglesia católica ha jugado un papel sustantivo en la conformación identitaria de la sociedad argentina y, en diversas oportunidades, se ha constituido como una de las principales fuentes de legitimidad de los procesos políticos” (p.15). Por tanto, la institución religiosa, podemos decir, lejos de ser un actor aislado dentro del mundo político y de la sociedad argentina se ha caracterizado por su papel central en la conformación de nuestro país y su identidad. Entonces, siguiendo al autor, erigida como uno de los fundamentos de la nacionalidad, esta desempeñó un lugar fundamental e incluso llegó a ser reconocida como fuerza moral de cohesión social frente a un Estado emergente. De esta manera, podemos ver cómo se fueron construyendo complejas vinculaciones entre ambas esferas no necesariamente separadas; el Estado y la Iglesia católica. Sin embargo, dice el autor, el advenimiento de la democracia implicó ciertas transformaciones, como vimos en los apartados anteriores, la creación y la extensión de múltiples derechos. Estos, a veces, pudieron entrar en tensión con la pretensión del actor eclesial de establecer su moral religiosa en toda la sociedad civil. A ello se le suma que, esta última se encuentra, al mismo tiempo, signada por la permanencia de una cultura política en la que se ve a la misma Iglesia como uno de los pilares de la gobernabilidad. Como sostiene el autor, nos encontramos “frente a una cultura católica presente en muchos de los decisores políticos, los cuales se exhiben en algunos casos más como correas de transmisión del ideario eclesiástico que como representantes de la sociedad civil”(p.54). De modo que, todo ello, en líneas generales, ha contribuido históricamente a la consolidación del reconocimiento de la institución eclesial a la hora de establecer las políticas públicas (p.16). En términos propios de Esquivel (2013),

Persevera en la dirigencia política un repertorio conceptual que visualiza a la institución religiosa como proveedora de legitimidad. En ese contexto, no solo se “naturaliza”, sino también se auspicia su injerencia en la esfera pública: se promueve su participación en la gestión de políticas públicas y en la discusión legislativa, se anhela ser reconocidos por El Vaticano a través de la objetivación de un tratado concordante, se postergan discusiones por temor al efecto que pudieran causar las declaraciones de sus líderes (p.58).

Entonces, la intervención de la Iglesia católica en el ámbito público no es cosa reservada a la educación sexual sino que cuenta con un largo trayecto histórico en el que se ha desempeñado incluso como portadora de la cohesión de la sociedad argentina. Por tanto, podemos decir que su injerencia en las políticas públicas no es extraña para la sociedad política ni menos cuestionada. Si nos adentramos más en esta cuestión, al mismo tiempo, podemos observar que la ESI representa una capa sensible para la Iglesia. Esta, como vimos a lo largo del apartado anterior, tiene que ver con un plano más ideológico. Con ello, nos

referimos a las esferas de sexualidad, reproducción y familia, entre otros. Ya que para la institución católica, todos estos ámbitos son considerados fundamentales para el desarrollo y cumplimiento de sus valores y convicciones. De manera que, a lo largo de los siglos ha desempeñado un papel activo a través de comunicados, publicaciones, documentos e incluso la propia intervención en la agenda de políticas públicas en esta área considerada natural de su incumbencia.

Ahora bien, en este complejo panorama emerge otra cuestión que contribuye a nuestro análisis. Particularmente, tiene que ver con preguntarnos por el ámbito específico de nuestra indagación, la educación. Más bien, cómo es el vínculo entre el sistema educativo y la Iglesia católica en Argentina y qué margen de incidencia tiene esta a la hora de la enseñanza en las aulas. Para responder a estos interrogantes, es necesario tener en cuenta que la Iglesia católica se ha adjudicado la misión de llevar a cabo la educación de niños, niñas y adolescentes. En este sentido, Romero (2017) afirma que ya incluso en las primeras décadas del siglo XX la institución católica poseía absoluta relevancia en el sistema educativo.

Si nos ubicamos temporalmente en este siglo, vemos que esta presencia no ha cambiado y que hoy día son muchos los colegios de gestión privada que son confesionales y reciben subsidios estatales para su funcionamiento. No obstante, sobre esto Rivas (2010) sostiene que el sector privado en la educación se caracteriza por su escasa información pública, en términos de, por ejemplo, la cantidad de escuelas que reciben subsidios del Estado, el nivel socioeconómico de sus alumnos/as, o incluso sobre los PEI de estas. Aunque, existen algunos datos disponibles que son pertinentes a nuestro análisis y corresponden a los siguientes: Para el año 2007 el 50% de los y las estudiantes de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fé asistían a escuelas de gestión privada. Asimismo, desde una mirada más abarcativa, el 41,1% de las escuelas de todo el país pertenecen a escuelas confesionales¹³ (Rivas, 2010, p.88-89). Con esto último, cabe resaltar que la gran parte de estas instituciones religiosas corresponden al catolicismo.

De manera que, siguiendo estos datos, podemos establecer que la relevancia histórica que caracterizó a la Iglesia en el ámbito educativo no está alejada de nuestra realidad. Por lo que, no sólo la institución católica tiene una presencia notable a la hora de intervenir en el debate y la propia sanción de las políticas públicas en general. Sino que, también lo tiene en el mismo campo de implementación ya que, como vimos, una gran parte de las escuelas de

¹³ Según Rivas (2010) la mayor parte de los establecimientos confesionales corresponden a instituciones católicas.

nuestro país corresponden a establecimientos católicos. Asimismo, es interesante ver cómo se manifiesta la escasez de datos sobre aspectos importantes como la financiación estatal de estas escuelas e incluso la ausencia de disponibilidad de información sobre los proyectos educativos.

Para concluir, a lo largo de este apartado analizamos el papel histórico que desempeñó la Iglesia católica en la construcción del Estado argentino. Erigida como uno de los cimientos de la sociedad y parte de la agenda política fue y es considerada uno de los actores legítimos para intervenir incluso en cuestiones que pueden ser consideradas a priori ajenas a su incumbencia. Asimismo, uno de sus campos de interés ha sido y continúa siendo la educación, donde es conocida por su histórica misión y su extensa presencia a lo largo del territorio argentino a través de las escuelas.

Capítulo 3: La ESI en la escuela católica

A lo largo de las siguientes páginas con el fin de analizar concretamente la implementación de la ESI en la práctica diaria nos enfocamos en la escuela indagada. De esta manera, a modo general, nuestro interés en este capítulo gira en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo es la implementación de la ESI en la escuela abordada? ¿Qué características tiene? y ¿Cuál es su planificación institucional? Asimismo, analizamos las concepciones docentes en torno a la ESI, particularmente ¿Qué significa para las personas entrevistadas esta política educativa, qué conocimientos, sentidos e ideas tienen alrededor de ella y qué relevancia le brindan a los diferentes tópicos que propone la ley la hora de la enseñanza en las aulas. Por último, indagamos en los límites y desafíos que se presentan en torno a la implementación de la ESI, a modo particular, en esta escuela y otros desafíos más generales que pueden darse en la práctica concreta. Finalmente, para darle un cierre a nuestra tesina, sintetizamos en las conclusiones los principales aspectos tratados.

3.1 La escuela y sus características

En esta primera parte del capítulo nos proponemos describir y analizar las características de la escuela indagada. Para ello, tenemos en cuenta aspectos tanto estructurales como particulares, siendo la población estudiantil, específicamente, el sector social en el que se desenvuelve el colegio y algunas de sus cualidades institucionales y administrativas nuestros ejes de análisis. Por un lado, la escuela que indagamos se encuentra en la Provincia de Buenos Aires, en el partido de Tres de Febrero, localidad de Caseros. Este municipio hace parte de uno de los ciento treinta y cinco partidos que integran la provincia y se ubica al noroeste de la CABA. Por otro lado, si nos adentramos en cuestiones más institucionales, el colegio cuenta con dos turnos, uno mañana y otro por la tarde. Se enseña tanto a nivel primario como secundario. Particularmente, como sostuvimos al inicio, es en este último en el cual se centra nuestra investigación. Dicha institución, se encuentra dividida en dos orientaciones para los estudiantes, por un lado, Economía y Administración, por otro lado, Ciencias Sociales. Asimismo, en cada curso existen dos niveles A y B, de aproximadamente veinte a treinta alumnos cada uno, por lo que podemos decir que es una escuela relativamente grande.

En cuanto a su recorrido histórico, fue fundada en un principio como un instituto para niños y enfermos, posteriormente su uso fue destinado a ser un magisterio para mujeres y finalmente como colegio dependiente de una congregación de hermanas desde 1969. En la actualidad, se ha convertido en una institución pública de gestión privada católica con una subvención ¹⁴ del cien por ciento. Respecto a su comunidad educativa, está compuesta por dos representantes legales mujeres, una de ellas es parte de la congregación, es decir, es una hermana o *monja*, la otra es parte del equipo directivo. Asimismo, está compuesto por una directora y vicedirectora, cuatro preceptoras distribuidas según el turno que ocupan y el personal docente. En este sentido, es interesante resaltar que, por lo menos, en el área secundaria en la administración de la escuela todos los cargos son desempeñados por mujeres. Asimismo, es importante aclarar que no cuentan con un gabinete interdisciplinario o un equipo que desempeñe tareas psicológicas y/o psicopedagógicas, siendo estas desempeñadas por las mismas directivas.

Otra consideración a destacar, es que para nuestro caso las hermanas viven en la institución pero, según los y las docentes, no intervienen activamente en cuestiones pedagógicas sino

¹⁴ En la Argentina las escuelas son públicas pero la gestión de cada institución puede variar en pública o privada. En nuestro caso, el colegio que analizamos es de gestión privada y, al mismo tiempo, cuenta con una subvención estatal para su subsistencia.

que se encargan sobre todo de aspectos administrativos. Sobre esto, dos docentes nos señalaron lo siguiente:

es como que están en la suya las hermanas, manejan el colegio todo, como que tienen que firmar y eso pero como que delegan mucho entonces bueno el colegio es manejado por los directivos más que por las hermanas (entrevista a Marcelo, septiembre de 2023).
sacando a las hermanas que no tengo tanta relación tampoco veo que otros docentes se relacionen (entrevista a María, septiembre de 2023)

Sobre la intervención de la congregación de hermanas en la cotidianidad escolar, Fuentes (2012) en su investigación sobre una escuela católica del conurbano señala que entre los años 70' y 80' algunas congregaciones religiosas católicas tomaron la decisión de dejar de manera directa la dirección educativa, para misionar activamente en los barrios más pobres (p. 18).

En esta línea, si profundizamos en la misión de la congregación para el colegio, disponible en su página web, proponen orientar y conducir su institución bajo criterios de equidad, subsidiariedad y recíproca colaboración. A su vez, establecen la necesidad de trabajar junto a los más necesitados promoviendo la oración y actividades caritativas y serviciales. También, sobre ello, Fuentes afirma que la enseñanza de o en los valores es sostenida como eje en muchas escuelas de gestión privada católica y que, a la vez, corresponde a un significante que puede agrupar varias posiciones, no necesariamente opuestas pero sí divergentes (p. 49)

Otra característica del colegio, como habíamos mencionado antes, es que se trata de una institución subvencionada al cien por ciento en la cual se paga una cuota relativamente baja, según nuestros docentes entrevistados. Este dato, resulta relevante ya que nos sugiere el perfil de estudiantes y familias en las que se inserta la institución. En términos de los entrevistados:

tengo entendido que es un colegio accesible para las familias (entrevista a Marcelo, septiembre 2023).
es una escuela que la cuota no es muy elevada (entrevista a Vanesa, octubre 2023)
pagar una cuota en un colegio que tiene un 100 por ciento de subvención estatal es simbólico, las escuelas privadas salen muy caras (Entrevista a Ariana, agosto de 2023).

En esta última cita, la docente hace referencia a que la cuota que pagan las familias en la escuela es antes que nada una cuota simbólica, es decir, que es muy baja en comparación a aquellas instituciones que no son subvencionadas por el Estado. Otra cualidad de esta escuela tiene que ver con las normas y reglas institucionales. Puntualmente, el colegio, como otras instituciones privadas, utiliza un uniforme como vestimenta obligatoria para los y las estudiantes. En la actualidad, tanto varones como mujeres deben usar el mismo uniforme. Según nos cuentan las personas entrevistadas, esto fue modificado hace unos años, ya que anteriormente las mujeres vestían polleras en lugar de pantalón. Si bien no profundizamos en el motivo de este cambio, lo que nos comentó una docente fue que pudo deberse a los

constantes conflictos por el largo de las polleras de las estudiantes. Es decir, muchas veces ocurrían situaciones conflictivas en que las chicas acortaban sus uniformes en un largo que el equipo directivo consideraba que no era el adecuado. Al mismo tiempo, también sostuvo que pudo deberse a una idea conforme más al contexto en el que se planteaba un afán más igualitario que se pudo traducir en la vestimenta. Lo cierto es que aunque la docente nos afirmaba que no sabía el motivo exacto y que estas eran suposiciones, lo interesante es lo que nos plantea la autora Ines Dussel (2001) sobre los uniformes adoptados en países sudamericanos, caracterizados por ser pantalones grises para los varones y faldas azules para las mujeres que “buscaron producir cuerpos obedientes y dóciles, pudorosos, con claras pautas de género, pero también un imaginario colectivo igualitarista”(p. 131).

De la misma forma, el colegio posee otras reglas sobre el aspecto personal de estudiantes como la prohibición del uso de aritos faciales, tatuajes o maquillaje. En este sentido, un entrevistado nos comentaba:“hay cosas que sí es innovador pero otras en las que no, por ejemplo en el tema del uniforme emm aritos, piercings y todas esas cosas, es medio tradicionalista” (Entrevista a Marcelo, septiembre de 2023). Específicamente, el docente aquí, se refería a que el colegio es innovador en ciertos aspectos de enseñanza como en implementar materias diferentes a otros colegios. Particularmente, se refería a la creación de un taller sobre habilidades laborales y, en líneas generales, al buen nivel educativo que se desarrolla en la institución.

En síntesis, a lo largo de este apartado profundizamos en las diferentes características en las que se inserta la institución católica. De esta manera, tratamos aspectos como la ubicación geográfica inserta en el partido de Tres de Febrero, la composición de la comunidad educativa caracterizada por una administración totalmente femenina, el lugar que ocupan las hermanas de la congregación en la enseñanza, aparentemente restringida a lo administrativo y el perfil de las familias, en las cuales se desempeña la escuela, particularmente, en relación a aspectos económicos, como la cuota y la subvención estatal.

3.2 La organización escolar institucional, los proyectos educativos y la ESI

A lo largo de las siguientes páginas, con el fin de conocer en profundidad la institución escolar, nuestra intención es analizar la organización institucional y la planificación educativa en la escuela indagada. Para ello, nuestros interrogantes corresponden a los siguientes: ¿Cómo es la organización escolar cotidiana? ¿Qué planificaciones, proyectos u otros documentos existen en este plano? ¿Cuál es el lugar del PEI? ¿La ESI forma parte de ellos?

Ante la pregunta por el PEI, en líneas generales, nuestros entrevistados mostraron desconocer los aspectos que la institución perseguía ya que, en ocasiones, sostuvieron que nunca les presentaron un documento concreto que muestre los lineamientos generales de la institución o incluso tendieron a confundir este con lineamientos bajados desde el ministerio provincial. Dos docentes nos señalaron que;

En cuanto al PEI en realidad es como que cada vez que entras a trabajar a un colegio como que vas conociendo la dinámica del colegio, hoy te puedo describir al colegio porque ya hace 8 años que trabajo ahí, pero bueno soy de adaptarme al lineamiento porque sino vas a trabajar mal. (Entrevista a Ariana, agosto de 2023)

Nosotros lo trabajamos al PEI, dentro de varias jornadas, pero es como que se queda en lo teórico no baja a lo práctico, la práctica tradicional del docente es muy difícil de modificar, como que el PEI lo bajan de provincia o lo piden desde provincia o lo trabajan en jornadas pero no mueve el perímetro de lo pedagógico en el colegio. (Entrevista a Marcelo, septiembre 2023)

Al preguntar por el proyecto educativo de la institución los docentes tendían a contestar de forma diversa. Es decir, ante este interrogante, pudimos observar la multiplicidad de significados que los y las docentes le otorgaban cuando hablábamos del proyecto institucional de esta escuela. En todo caso, es interesante recuperar lo que propone Romero (2021) que tiene que ver con que, como sucede con cualquier otra política educativa, la reformulación normativa y conceptual no supone un correlato transparente y homogéneo en la *praxis* pedagógica (p.48). Por lo que, esto no quiere decir que no exista un documento que postule los siguientes aspectos del proyecto institucional. Sino que, los y las docentes con los que nos entrevistamos en la escuela dieron cuenta de múltiples ideas de lo que concebían como proyecto institucional. En otras palabras, siguiendo a Romero, si bien en el marco legal nos encontramos con diversos instrumentos que contribuyen a la implementación de las políticas educativas estas no necesariamente en las escuelas son traducidas de igual manera. Sino que, por el contrario, estas instituciones y los agentes que son parte de ella tienen un rol activo en la práctica concreta para intervenir y definir sus propios modos de hacer. No obstante, esto no implica que no haya límites institucionales que se puedan traspasar. Como vimos en las citas, lo que nos planteaba la primera docente, es que de manera general no conocía el PEI de la institución educativa y que, tampoco, recordaba haber recibido un documento institucional que lo contenga, ni cuando ingresó a la escuela a trabajar ni recientemente. Pero, nos señalaba que podía contar los lineamientos y las dinámicas que proponía la institución en la práctica diaria luego de haber pasado varios años ejerciendo como docente aquí. Por tanto, esto da cuenta, como señalamos, de que existen ciertos alcances y límites definidos de lo que es posible o no realizar en la tarea educativa. Más adelante, profundizaremos en esto. En cuanto

al segundo docente, como vimos en el fragmento, sostuvo que el PEI no modificaba las prácticas cotidianas de la institución y que estaban alejado de la realidad cotidiana del colegio. En este sentido, para este docente el proyecto educativo de la institución tenía que ver con las directivas bajadas desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y no con un documento o lineamiento propio de la institución.

Ahora bien, otro panorama distinto ocurrió cuando indagamos sobre la presencia de los denominados proyectos educativos. Particularmente, estos proyectos corresponden a estrategias de aprendizaje que los colegios pueden optar por llevar a cabo, siendo sus temáticas variadas y generalmente transversales a las diferentes materias. Aquí, lo que pudimos observar a partir de las entrevistas, fue que los docentes hablaron sobre la presencia de algunos proyectos que se llevan a cabo, tanto en esta institución como en comparación a otras escuelas en las que trabajan. Pero, es interesante que la mayoría de ellos nos comentó y explicó de forma similar en qué consistían estos proyectos educativos que las escuelas y, particularmente nuestra escuela indagada llevaba adelante a lo largo del ciclo escolar. Particularmente, en las conversaciones con dos docentes surgió lo siguiente;

C: ¿Las instituciones en las que trabajas se guían por proyectos?

A: Si, este año hay dos que se fueron por la ESI, después la otra en educación ambiental como te comenté" (Entrevista a Ariana, agosto de 2023)

Este año estamos trabajando con un proyecto que aborda sobre todo lo que es el ambiente, la sustentabilidad, el reciclado (Entrevista a Marcelo, septiembre de 2023)

Los proyectos son muy variados, si bien son obligatorios, generalmente lo que hacemos es que yo planteo algunos proyectos, el colegio plantea otros proyectos y con los colegas vamos buscando información (Entrevista a Vanesa, octubre 2023)

Respecto a la cita mencionada primero, la docente sostiene que en dos de los colegios secundarios en los que trabajaba este año se encontraban abordando proyectos específicos en relación a la ESI. En cuanto a nuestro colegio, señaló que se estaban desarrollando un proyecto que se centra en el cuidado del medio ambiente. Con respecto a este último, cuando indagamos acerca de qué se trataba este, encontramos que consiste en una política socioeducativa perteneciente a la subsecretaría de educación de la Provincia de Buenos Aires¹⁵(Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires). Particularmente, se enfoca en una propuesta de plan de trabajo para el año 2023 dirigido hacia las instituciones socioeducativas de nuestra provincia. El cual propone, como

¹⁵ Disponible en <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/politicas-socioeducativas/cuidar-el-ambiente/cuidar-el-ambiente>

dijimos antes, fortalecer los conocimientos y prácticas del cuidado del ambiente. De modo que, ello nos permite establecer de modo preliminar que la escuela indagada tiene una participación activa en lo que respecta a los proyectos promovidos por el sistema educativo bonaerense. Lo que resulta interesante para luego, en las siguientes páginas, interrogarnos por la presencia de la ESI en tanto proyecto institucional transversal.

Retomando con los proyectos que trabaja la escuela, otros docentes nos señalaron que si bien existen algunos proyectos anuales y mensuales que lleva a cabo nuestra institución, como el antes referido, no es un colegio que trabaje habitualmente de manera transversal con múltiples proyectos a la vez. En este sentido, los docentes nos comentaron que;

Los proyectos educativos hay pocos, no te dejan trabajar demasiado por proyectos, es una escuela que tiene bastante miedo (Entrevista a Lucía, octubre de 2023)

Desde la dirección te dicen, el proyecto de este año va a ser enfocado a tal cosa, por ejemplo este año va a ser en educación ambiental, entonces hay ciertas actividades que vos las vas mirando para ese lado (Entrevista a Ariana, agosto de 2023)

En resumen, respecto a estos proyectos que venimos desarrollando, los docentes señalaron que en casi todas las escuelas en las que trabajan, las instituciones suelen guiarse por el desarrollo de proyectos que son establecidos a principio o a lo largo del año. Asimismo, señalaron que, muchas veces la organización y la planificación de estos proyectos depende de las gestiones directivas e institucionales, de los recursos disponibles y, en ocasiones, de la propuesta de los mismos docentes. También, como vimos en las citas, una docente sostuvo que, en general, esta escuela no suele trabajar con varios proyectos y que tenía miedo a abrirse a trabajar de esta manera transversal.

Ahora bien, cuando indagamos en la existencia de otros proyectos educativos y más particularmente sobre la ESI, las y los docentes entrevistados sostuvieron que en ese momento la escuela no estaba llevando a cabo ningún otro proyecto transversal que tenga en cuenta esta ley. Sin embargo, antes de realizar conclusiones precipitadas, es pertinente afirmar que esto no implica que en la escuela indagada no se aborde la ESI y/o que las y los docentes no estén comprometidos con su abordaje. Sino que, se puede decir que por lo menos hasta el momento en el que realizamos nuestras entrevistas el personal docente había señalado que no existía un proyecto coherente e integral promovido por el área institucional, al igual que el de cuidado del ambiente para trabajar a lo largo del año escolar.

Continuando con los proyectos educativos, las docentes también, nos indicaron lo siguiente:

En este cole no podemos aplicar ESI. Tenemos prácticamente prohibida la aplicación de la ESI, las monjas son muy cerradas. (Entrevista a Lucía, octubre de 2023)

Hay colegios como este que mucha ESI no podemos hacer, pero bueno es por el lineamiento que tiene el colegio con las monjas, entonces se habla lo justo y necesario (Entrevista a Ariana, agosto de 2023)

En cuanto a la ESI están a años luz en el colegio. (Entrevista a Abril, septiembre de 2023)

Me pasó un año en que las chicas querían hablar sobre la violencia en el noviazgo, lo pude trabajar, pero había ciertos temas, como el uso del preservativo que no lo podía trabajar, entonces, depende de cada colegio si puedes abordar todos los temas o no. Tengo a otros profesores, por ejemplo, que no pueden ni ver al colegio porque las monjas son muy cerradas (Entrevista a Vanesa, octubre de 2023)

De modo general, lo que podemos señalar a partir de las citas es que desde la perspectiva docente la implementación de la ESI se encuentra relativamente dificultada por el lineamiento de la escuela. Sin embargo, antes de establecer conclusiones apresuradas, sostenemos que esta dificultad de la que dieron cuenta las docentes no implica necesariamente que no se implemente la ley. Sino más bien, creemos que es relevante recuperar la percepción docente que expone, como vimos, una cierta limitación y/o restricción para el abordaje de esta política educativa. Al mismo tiempo, las docentes resaltaron el carácter religioso de la institución como posible causa de esta escasa apertura. En otras palabras, las personas entrevistadas sostuvieron que el carácter católico influye y condiciona el ejercicio docente para un abordaje libre de la educación sexual. Lo cual, pone en tensión lo que establecimos al inicio de nuestro capítulo, a partir de los testimonios de los docentes, sobre la no intervención de las monjas en cuanto a la enseñanza pedagógica. Sin embargo, cabe resaltar que si bien tensiona este punto, también, nos comentó una docente que:

Las monjas no suelen meterse, el filtro lo hacen los directivos, si pasa que por ejemplo que queremos hacer un montón de cosas y desde dirección nos frenan, no porque ellas no van a estar de acuerdo (refiere a dirección) sino porque saben que las hermanas no van a estar de acuerdo (Entrevista a Ariana, agosto de 2023).

Entonces, podemos deducir que, si bien las hermanas se encargan de aspectos más administrativos y que no tienen un vínculo con los y las docentes sobre aspectos educativos, como describimos en el inicio del capítulo, su influencia no deja de ser percibida a la hora de la enseñanza, la cual es ejercida a través de las directivas, que como vemos, son quienes filtran los temas que van a ser o no posibles en la práctica. En este punto, creemos que se vuelve central el carácter religioso del colegio como un condicionante a la hora de que los y las docentes se sientan libres para abordar la ESI. No obstante, como afirmamos antes, no implica que no haya contenidos de educación sexual en esta escuela ni que las y los docentes no conozcan y/o estén familiarizados con la ley. Sino que, lo que es pertinente es considerar

la mirada del personal docente sobre el lugar que ocupa la ESI en la comunidad educativa más institucional y el espacio que en este caso, para las personas entrevistadas no se caracteriza por la apertura y el acompañamiento de un proyecto integral. En este sentido, encontramos similitudes con los hallazgos de la investigación de Romero (2017) realizada en tres escuelas católicas. Acá, el autor señala que el marco institucional en el cual se movían las escuelas consistía en “escamotear, respetar y dejar hacer” y que pese a todas las diferencias existentes en los establecimientos educativos, todas ellas compartían el carácter confesional como un condicionante restrictivo a la hora de abordar la educación sexual en las aulas (p.242).

Ahora bien, frente a la prevalencia, como vimos en las citas, de lo que podríamos caracterizar como un cierto silencio institucional, frente a la escasa planificación institucional sobre la implementación de la ESI, cabe interrogarnos sobre si esta característica es exclusiva de las instituciones católicas o si va más allá de ellas. Lejos de ello, lo que sostenemos, siguiendo a Romero (2017), es que existe una gran heterogeneidad no sólo dentro del sistema educativo y más particularmente de las escuelas, sino incluso en el mismo universo de las escuelas católicas. En cuanto a una cuestión más general, sobre el silencio en torno a la sexualidad, varios autores se ocuparon de investigar sobre ello (Lopes Louro, 1999; Epstein y Johnson, 2000; Foucault, 2011; Morgade, 2011; Faur et al, 2015; Romero, 2017). Y, en líneas generales, lo que dieron cuenta los diversos estudios fue que el silencio fue un dispositivo fundamental sobre el se erigió la sexualidad restringiéndolo al mundo privado. Pero, si nos adentramos al campo en el que se inserta nuestra investigación, en este sentido, Morgade (2011) señala que la sexualidad en este plano fue abordada como amenaza al orden o como peligro para la vida social y dio lugar, en casi todos los casos, al silencio sistemático en la escuela que, a su vez, expuso un discurso ausente del deseo. En sus propias palabras:

Este silencio sistemático deja para adivinar en forma individual o para responder en el mundo privado los interrogantes acerca de cuáles serían las prácticas o los efectos efectivamente deseados o deseables en el ejercicio de la sexualidad. Y el mundo privado no es cuestionado públicamente en el espacio escolar entre pares, es uno de los escenarios privilegiados de la afectividad pero también del uso alienado de los cuerpos y de la opresión de género (p.54).

Otro punto que emerge a la vista, es que la existencia de esta ley, desde hace ya diecisiete años, no necesariamente garantiza y traduce su implementación en la práctica a nivel institucional. No obstante, esto no quiere decir que esta no sea fundamental para su efectiva aplicación, por el contrario, no ponemos en duda el valor que implica la existencia de esta política educativa. Pero, como sosteníamos antes, al igual que con otras leyes educativas a la

hora de la práctica concreta las escuelas no necesariamente trasladan de manera exacta el marco legal, sino que disponen de márgenes de libertad en el que pueden desplazarse. Lo que, puede, en ocasiones generar la posibilidad y apertura para que surjan iniciativas desde los propios actores que contribuyan a generar acciones positivas en este sentido. En palabras de Elizalde (2014),

(...) se abre así la posibilidad de alojar una reflexión y una praxis pedagógica que apunte a intervenir y significar de otro modo desde esas grietas y deslizamientos que ocurren en el interior mismo de un espacio tan normatizado como el escolar. Una institución, la escuela, donde las prescripciones sobre la feminidad y la masculinidad hegemónicas, y sobre la heterosexualidad obligatoria son, en efecto, constantemente interpretadas, evaluadas y estimuladas, pero donde también surgen espacios, brechas y posibilidades para la rearticulación del significado, así como para el registro de transformaciones perceptibles que sirven para aflojar el control sobre esas regulaciones tan celosamente vigiladas y habilitar distintos niveles de agenciamiento por parte de los/as sujetos. Porque, quizás, es desde allí, desde esos intersticios o espacios de fuga en los que contingentemente el poder cambia de signo a favor del placer, de la sexualidad como derecho, de la determinación soberana del cuerpo y/o de la equidad de género como piso para una ciudadanía (p.43).

En conclusión, a lo largo de esta sección, vimos en un primer momento, que esta escuela no se caracteriza por la presencia del PEI como forma de organización institucional. Por el contrario, el personal docente con el que hablamos dio cuenta de diversos sentidos en torno a qué entendían por este. En cambio, distinto fue lo que ocurrió cuando indagamos por los proyectos escolares transversales que suele organizar la institución para el año escolar. Aquí, las personas entrevistadas nos comentaron que la escuela habitualmente no suele trabajar en esta modalidad, pero que en la actualidad se encontraban desarrollando un proyecto vinculado al cuidado del ambiente. Este último, pudimos ver que correspondía a una propuesta realizada desde el ministerio de educación bonaerense. Sin embargo, cuando profundizamos en la ley de ESI, lo que pudimos observar fue que las y los docentes sostuvieron que desconocían que la escuela lleve a cabo un proyecto institucional que aborde la ley y que incluso esta se veía muchas veces limitada por la misma comunidad educativa. Particularmente respecto a esta última, señalaron que sobre todo se debía por el lineamiento religioso de la misma. No obstante, afirmamos que antes de establecer conclusiones definitivas consideramos interesante tener en cuenta que esto no necesariamente implica que no haya educación sexual en esta escuela debido a su carácter católico y/o que el personal de docentes no estén comprometidos con el abordaje de la ESI. Por el contrario, expusimos que el silenciamiento y/u omisión de cuestiones sobre sexualidad no se restringió al carácter católico, sino que, incluso la sexualidad se caracterizó históricamente por girar en torno a este. Tampoco, vimos, implica que en la práctica las escuelas adopten de manera idéntica lo que establece el marco normativo, sino más bien propusimos que los actores tienen un rol

activo en la definición de este y que esto no necesariamente es negativo, sino que muchas veces puede incentivar a nuevas formas positivas para el desarrollo de las políticas educativas. Aunque, no podemos dejar pasar que esta cierta autonomía institucional también nos abre un interrogante sobre la ESI y su regulación y seguimiento en las escuelas privadas a la hora de la práctica concreta.

3.3 En el aula sí pero en lo institucional no: matices y estrategias docentes frente a los desafíos del abordaje de ESI

En conexión con el apartado anterior, aquí abordamos las perspectivas docentes sobre las experiencias en la implementación de la ESI en la escuela católica del partido de Tres de Febrero. Específicamente, damos cuenta de las condiciones de posibilidad y las características que adopta la implementación de la ESI en una institución que, como vimos antes, no cuenta con un proyecto educativo institucional que tenga en cuenta la ley nacional 26.150 y donde, el carácter católico de la institución fue caracterizado por los docentes como un condicionante a la hora de enseñar libremente la ESI. No obstante, también propusimos que esto no implica que no se aborden contenidos de la ley ni que los y las docentes no estén comprometidos con ella. Sino que, vimos que, en la práctica las escuelas no necesariamente adoptan de manera idéntica lo que establece el marco normativo, sino más bien propusimos que los actores tienen un rol activo en la definición de este y que esto no implica algo negativo, sino que muchas veces puede incentivar a nuevas formas positivas para el desarrollo de las políticas educativa. Por lo que, partiendo de estas consideraciones, a lo largo de las siguientes páginas proponemos abordar los matices que existen frente a esta posición institucional que no necesariamente es impermeable sino, que, al contrario, es interesante explorarlas y analizar qué nos muestran sobre la práctica. De esta manera, en síntesis, abordamos algunas estrategias que las/os docentes nos comentaron para llevar a cabo la enseñanza de esta política educativa en esta institución católica.

En primer lugar, como señalamos arriba, es interesante analizar que frente a las resistencias que dieron cuenta varias de las docentes de la institución, en el anterior apartado, encontramos matices a esta postura. Principalmente, creemos que es significativo analizar la posición de una docente de biología y salud y adolescencia del colegio indagado. Ella nos comentó que;

hay libertad por más de que es un colegio confesional, por lo menos para mi, en salud y

adolescencia que, en general, hay más roces (Entrevista a María, septiembre de 2023)

Más con una escuela que es confesional, me dejan expresar (Entrevista a María, septiembre de 2023)

Yo tenía mucho temor de dar clases en esta escuela porque yo venía de dar clases en el Rivadavia, que era una escuela secundaria con centros de estudiantes, de armas a tomar, o sea mas grosas y sin embargo cuando lo puse en este cole la verdad que salieron cosas copadas. Por ejemplo, un año en la muestra de fin de año las chicas habían hecho un stand que tenía una bandera de lgtb y hablaban de identidad y percepción y no hubo ningún problema en la escuela (Entrevista a María, septiembre de 2023)

En estos fragmentos lo que podemos observar es que la docente habla de una imagen de la que partió a la hora de enseñar su materia y que consiste en la idea de que los colegios católicos no abordan la educación sexual o están en contra de esta. Sobre esto, Romero (2017) discute con esta idea de sentido común que sostiene que las escuelas confesionales son ámbitos donde la educación sexual no tiene cabida. Afirma que existen múltiples trabajos que dan cuenta de la implementación de esta y, al mismo tiempo, propone la gran diversidad que incluso existe dentro del propio campo de las escuelas privadas católicas (p.166). Por tanto, rechaza el argumento de que las escuelas religiosas y particularmente pertenecientes al catolicismo por ser de esta índole son necesariamente contrarias a la enseñanza de la educación sexual.

Volviendo al análisis, la docente nos comentaba que ella se sintió libre y que no tuvo restricciones por parte del colegio a la hora de impartir la educación sexual, como ejemplo señala que unas estudiantes en una muestra anual compartieron un trabajo sobre identidad y géneros. Este último, como vimos en el capítulo dos, consiste en una de las áreas temáticas que aborda la ESI. Ello puede indicarnos, en esta ocasión, una apertura de la escuela para permitir el desarrollo de esta muestra con abordaje en esta específica temática. Pero, a su vez, no hay que pasar por delante que este hecho fue parte de una iniciativa propia de las estudiantes de la escuela. En este sentido, Romero sostiene que estas situaciones “abren márgenes para que las/os estudiantes avancen en la deconstrucción de un conjunto de mandatos y construyan una perspectiva más cercana al enfoque de la ESI, aún sin que se la nombre -y acaso sin que siquiera se la conozca-” (Romero, p.227).

En cuanto a lo institucional, la docente de salud y adolescencia también, nos comentó que no se dan iniciativas institucionales sistemáticas e integrales que fomenten la construcción de herramientas para llevar a cabo temáticas afines a la ESI, por fuera de su materia. En esta línea, es fundamental considerar lo que planteó Romero (2017) en su investigación. A partir

de su trabajo de campo, el autor halló que las docentes de las mismas materias, que mencionamos antes -en una escuela que mostraba fuertes resistencia a la ESI-, señalaban, al mismo tiempo, la libertad con la que se sentían al abordar sus clases en estas temáticas. De esta manera, lo que postula Romero es que esta pretendida libertad pueda estar circunscrita a ciertos límites establecidos que tienen que ver con la prevalencia de un enfoque biológico. Frente a las restricciones dadas por el carácter confesional de la escuela, los y las docentes encontraban un aval, por parte de la institución, al abordar la educación sexual que limita sus prácticas orientadas a la prevención de enfermedades sexuales y embarazos no deseados. De esta forma, para el autor, lo que se genera es que cada docente sea muy cauto en cuanto a sus prácticas pedagógicas, privilegiando un abordaje institucional restringido a la perspectiva biológica (p. 232). En este sentido, la docente de salud y adolescencia también nos señalaba lo siguiente:

porque vos piensa, métodos anticonceptivos en una escuela confesional es medio que los métodos, el único que está permitido es el del calendario y yo, para los pibes, para mí es el peor de todos, entonces cuando yo hablo con los chicos de métodos, al primero que voy a apuntar es al preservativo. (Entrevista a María, septiembre de 2023)

En estas líneas, la docente nos planteaba una contradicción entre la enseñanza de los métodos anticonceptivos y la iglesia católica, ya que, para ella el único método en este sentido “aprobado” por esta debía ser el del calendario. Este último, también conocido como “método natural” tiene que ver con llevar a cabo un seguimiento del ciclo menstrual en un calendario para saber cuándo va a ocurrir la ovulación y así evitar el embarazo. Este, suele caracterizarse por su falta de eficacia científica, no obstante, al ser relativamente “natural” para la institución religiosa puede resultar adecuado. Con esto último, nos referimos a que este método no utiliza ningún medio externo para evitar el embarazo como podría serlo una pastilla anticonceptiva o un campo profiláctico. Sin embargo, como muestra la cita, la docente consideraba que no era la mejor técnica para que sus estudiantes se cuidaran y ella apuntaba a la enseñanza del preservativo como medio más eficaz para este fin.

En síntesis, la docente en la entrevista nos señalaba que ella no había tenido ningún tipo de restricción por parte del colegio para abordar su materia, como manifiesto de ello, nos comentaba el ejemplo del stand de sus estudiantes y la contradicción que ella veía con la enseñanza de los métodos anticonceptivos y la escuela católica, pero que igualmente no le había impedido en la práctica la enseñanza del preservativo. No obstante, con todo ello podríamos pensar, siguiendo a Romero, que la escuela tiene una posición institucional que si bien no es muy abierta a la ESI, en la práctica permite que las materias como salud y

adolescencia y/o biología aborden sus contenidos obligatorios, dándole una mirada privilegiada a lo que se conoce como la perspectiva más biologicista, la cual en el apartado 3.6 sobre desafíos profundizaremos.

Ahora bien, es pertinente ahondar en el rol docente frente a esta postura institucional que puede limitar su tarea. Puntualmente, a partir de las conversaciones que mantuvimos con las y los docentes lo que surge es que estas/os desempeñan diferentes estrategias que tensionan la postura adoptada por el colegio ante la ESI. Para profundizar, podemos considerar las siguientes citas de las entrevistadas;

pero bueno como que dentro del aula haces algunos acuerdos con los chicos y lo entienden desde qué lugar no puedes hablar de ciertos temas, le decís puedes investigar por este lado o este, entonces no queda abierto a una clase pero puedes darle las herramientas para que ellos puedan buscar la información que necesitan ya que yo no la puedo dar digamos. (Entrevista a Ariana, agosto de 2023)

Lo tenemos prácticamente prohibido la aplicación de la ESI. Entonces, yo cuando aplicamos normas de respeto y respetar la palabra de otros y demás estamos aplicando la ESI. (Entrevista a Lucía, octubre de 2023)

por ejemplo lo que yo hice fue trabajar con cuentos y reflexionar acerca de los estereotipos de lo femenino y masculino (Entrevista a Sofía, septiembre de 2023)

por ejemplo, les doy un texto para leer sobre los partos, para elaborar hipótesis, nada que ver, pero para que vean cómo se trató a las mujeres. Y ahí trabajaban con diferentes temas, como sobre determinadas faltas que tenían los médicos, sobre violencias hacia las mujeres. (Entrevista a Abril, septiembre de 2023)

Lo que es nuevas tecnologías yo hago como una ayuda memoria de todo lo que van viendo los chicos en las otras materias y ahí por ejemplo también tomo temas como violencias, cuidados porque yo he dado charlas y me doy cuenta de la ignorancia de muchas de esas cosas. (Entrevista a Vanesa, octubre de 2023)

A partir de la primera cita de la docente, observamos cómo su práctica se ve limitada por el enfoque de la institución. Pero, en este caso, la docente encuentra una forma de intervenir en las dudas que surgen de sus estudiantes a través de la sugerencia de la búsqueda de información para poder profundizar en ciertas temáticas que llaman la atención. En este caso, ella nos comentaba que respetaba los lineamientos católicos de la escuela y que, como figura en la cita, no abordaba temas que pudieran ser considerados no adecuados por la institución en sus clases. Sin embargo, las posiciones de las siguientes docentes disienten de esta postura un poco más restringida.

Particularmente, afirmaban que, si bien conocían el perfil de la escuela religiosa, encontraban maneras de enseñar la ESI. Es decir, a la hora de dar clases nos comentaron las múltiples estrategias que implementaban para no dejar atrás la enseñanza de la ESI, que consideraban

importante. En esta línea, nos comentaban sobre diversos temas que iban relacionando en sus contenidos obligatorios, como el caso de la docente que trata la temática de las violencias hacia las mujeres a partir de la lectura de un texto sobre hipótesis en la materia de metodología de la investigación. También, en la última cita mencionada, vemos cómo la docente de nuevas tecnologías nos señalaba que si bien ella no era profesora de biología o de salud y adolescencia, lo cual, por un lado, nos marca un cierto límite percibido por la docente de su falta de legitimidad para enseñar estas temáticas en comparación con la que puede tener una profesora de salud y adolescencia y que refleja la prevalencia de una concepción más biologicista. Por otro lado, es interesante mencionar su postura al ver que sus estudiantes desconocen muchos temas afines a la ESI y que por eso, para ella, se hace necesaria su intervención a través por ejemplo charlas por fuera del currículo oficial de su materia.

En resumen, a lo largo de este apartado pudimos analizar los matices que surgen a partir de la posición institucional más cerrada a desarrollar un proyecto transversal frente a la ESI desde el testimonio de la docente de biología. Al mismo tiempo, vimos cómo, en ocasiones, pueden permear ciertas temáticas, afines a la ESI, que pueden ser consideradas como polémicas respecto del carácter religioso de la institución y que surgen de iniciativas propias del estudiantado. Por tanto, nos distanciamos de una posición más simplista que caracterizaría a esta escuela por fuera de la ley 26.150 y proponemos que si bien no existe un proyecto integral que acompañe a los y las docentes, tanto los/as estudiantes como docentes encuentran maneras de traer al escenario contenidos, conocimientos e ideas que son parte fundamental de esta política. En este sentido, pensamos que lejos de aceptar pasivamente este carácter restringido las docentes elaboran sus propias estrategias de intervenir y abordar los lineamientos que propone la ESI.

De esta forma, analizamos que, en el caso de una docente, su posición fue más distante, la cual se caracterizó por sugerir a sus estudiantes dónde podían profundizar los temas en los que les surgían interrogantes y en los que ella no podía intervenir dado el lineamiento religioso de la escuela. Esta postura menos intervencionista basada en la idea de respetar el perfil de la institución se diferenció de las otras posiciones docentes que se caracterizaron por una posición más activa a través de la iniciativa de lectura de textos respectivos a sus materias abordando temáticas de la ESI o mediante charlas informales frente a los desconocimientos de las y los estudiantes en ciertos temas afines. Sin embargo, si bien vimos como ellas desempeñan estas diversas estrategias que consideran importantes para que sus estudiantes no desconozcan las temáticas que trabaja la ESI, es relevante destacar que la posición de esta escuela católica funciona como un desafío, no sólo porque las/os docentes se

vean en la necesidad de abordar estas estrategias sino también porque se pueden caracterizar por la falta de sistematicidad y continuación a lo largo de los años escolares. De forma que, podemos decir que la ESI podría quedar ciertamente limitada a el personal docente y su voluntad y compromiso con esta política educativa.

3.4 ¿Qué significa la ESI? Percepciones y representaciones en torno a la política educativa

A lo largo de las siguientes páginas profundizamos en las concepciones docentes sobre la Educación Sexual Integral en la escuela indagada. A partir de ello, nos interesa responder los siguientes interrogantes: qué significa para las personas entrevistadas esta política educativa, qué conocimientos, sentidos e ideas tienen alrededor de ella y qué relevancia le brindan a los diferentes tópicos que propone la ley a la hora de la enseñanza en las aulas. Dicho esto, en líneas generales, en primer lugar, vimos que las y los docentes tenían conocimientos sobre la ley 26.150 de ESI, es decir, para ninguno de ellos/as esta ley resultaba algo desconocido o ajeno en sus experiencias educativas. Sin embargo, no todos/as los/las docentes concebían de igual manera a esta política. Ya que, en concreto, a la hora de describirla algunas/os docentes sostenían que esta consistía en una ley nacional que aborda ciertos contenidos y temas como el género, los estereotipos y/o la violencia de género en el contexto del noviazgo. Por tanto, como señalamos, todas las personas mostraron conocimientos sobre la ESI y ninguna de ellas sostuvo no conocer la ley. Con diferentes grados de importancia, las/os docentes le atribuían a cada uno de estos temas que propone la ley mayor o menor relevancia, pero la mayoría coincidía en que aquellos mencionados eran los aspectos fundamentales de la ESI. En este sentido, son pertinentes las siguientes referencias de dos de las docentes:

Es como que la ESI se divide dentro de varios grupos, lo que es la parte de violencia, de cuidados y de la educación en sí general (Entrevista a María, septiembre de 2023)
fundamentalmente la ESI trabaja contenidos, como representaciones, estereotipos de lo femenino y lo masculino.(Entrevista a Ariana, agosto de 2023)

Como se refleja en las citas, ambas docentes describieron a la ESI en términos de ciertos contenidos a trabajar en clase dándole mayor importancia a algunos tópicos como la violencia, los cuidados y/o los estereotipos. Sin embargo, ninguna de las personas entrevistadas se refirió de manera explícita a los cinco ejes que componen la ley de ESI que abordamos en el capítulo dos. De manera que, retomando, podemos decir que todos y todas dieron cuenta de que la ESI es una ley a nivel nacional que propone el abordaje de la

educación sexual en relación a diversas temáticas como los cuidados, la violencia y la identidad de género, dando lugar así a distintos saberes que, luego intervienen en la práctica de distintas maneras. Lo que, a su vez, nos habilita a preguntarnos si estos saberes disímiles se deben al acceso diferencial en cuanto a capacitaciones docentes, lo que profundizaremos en el siguiente apartado.

Otro aspecto que no puede pasar desapercibido es que las/os docentes se mostraron a favor, en líneas generales, de que la ESI no se limita a abordar la educación sexual en términos de enfermedades y/o problemas en cuanto a relaciones sexuales, sino que, puede incluir la temática de violencia, estereotipos e identidad de género, entre otros. No obstante, más adelante vamos a volver a esta cuestión y analizar qué otros aspectos intervienen en esta concepción relativamente abierta sobre la ESI. El siguiente punto que nos pareció significativo en las entrevistas fue que muchos/as docentes mencionaron continuamente al género como una parte fundamental de la ESI. Sin embargo, en la mayoría de los casos esta relevancia del género quedaba restringida sobre todo a la identidad de género. Dicho de otra forma, los y las docentes entendían que la identidad de género era un punto clave que tocaba la ESI. Así, algunos/as remarcaron varias veces la importancia de la validación del posible cambio de identidad de sus estudiantes. En otras palabras, ello aparecía situado en términos de que si un/a estudiante deseaba cambiar de género porque este no necesariamente coincidía con el cual le había sido asignado al nacer esto era válido y debía ser respetado. En concreto, María nos señalaba lo siguiente:

La ESI tiene eso de aceptar, que cada uno elige su forma sexualmente y que no es específicamente con la que uno nace sino con la que uno se siente más cómodo. (Entrevista a María, septiembre de 2023)

De esta forma, la mayoría de los docentes interpretó la identidad de género como uno de los aspectos fundamentales de la ESI. Ello puede deberse a que según nos comentaron algunas docentes en los últimos años un estudiante atravesó un cambio de identidad de género en este colegio. Por lo que, esta situación reciente podría haber despertado en la mayoría de los casos una mayor apertura a la vinculación entre la ESI y el género, más específicamente, la autopercepción y la identidad de género. Como sostuvo otro docente:

por ejemplo hay una chica que se autopercibe como chico y bueno todos la nombramos con nombre de varón, emm me costó, obvio que me costó cambiar ese chip y verla hasta el año pasado como una chica y ahora verla como un varón. Es respetar la autopercepción de ella. (Entrevista a Marcelo, septiembre de 2023)

Como vemos en la última cita este docente nos comentaba sobre cómo una situación particular se vinculaba con lo que propone la ley de ESI, la cual le tocó vivir como docente con un estudiante y que le generó una fuerte impacto en su trabajo. Por lo que, creemos que es interesante analizar cómo si bien pueden existir contenidos a trabajar y materias que establezcan tópicos obligatorios, luego en la práctica concreta surgen diversas circunstancias que rompen con la cotidianidad para dar espacio a algo posiblemente nuevo. Sobre esto, Elizalde (2014) nos dice que son estas grietas que aparecen en la praxis pedagógica las que pueden intervenir y significar desde otro lugar el interior de este espacio normativizado que es la institución escolar. En sus palabras,

Porque, quizás, es desde allí, donde esos intersticios o espacios de fuga en los que contingentemente el poder cambia de signo a favor del placer, de la sexualidad como derecho, de la determinación soberana del cuerpo y/o de la equidad de género como piso para una ciudadanía (p.43).

Si bien son claves estos espacios que se abren y que como muestra la autora pueden romper con aquellas formas más tradicionales de la educación, también es pertinente aclarar que los y las docentes mostraron una mayor apertura al abordaje de la ESI en relación a la identidad de género desde el respeto y la no discriminación, pero, no mencionaron la perspectiva que reconstruye la ley sobre la construcción social del género, las relaciones desiguales y/o el cuestionamiento de las forma binaria del género. Al mismo tiempo, algo que nos llamó la atención fue la ausencia de la perspectiva de género al hablar de la ESI. Si bien, algunas docentes nos hablaron continuamente sobre los estereotipos de lo masculino y lo femenino, la violencia de género y su importancia a la hora de dar sus clases, la mayoría de ellos/as no lo expresó en estos términos. Por lo que, este eje que corresponde al primero de los cinco que abordamos en el capítulo dos sobre la ley 26.150 no estuvo casi presente en las entrevistas. Fueron solo dos docentes que mencionaron esta perspectiva en líneas generales pero que no se detuvieron a darle mayor importancia. Por tanto, podemos sostener que, en línea con lo anterior, el pensamiento crítico hacia las formas tradicionales de género y desigualdades y la misma construcción social de estas que propone la ley de ESI no fue una dimensión muy mencionada durante las entrevistas. No obstante, sí podemos afirmar que la reflexión sobre los roles y estereotipos de género fueron frecuentemente mencionados como aspectos centrales de esta política educativa.

Finalmente, un último aspecto interesante que surgió durante las entrevistas fue el concepto de integralidad de la ESI. En términos generales, los y las docentes acordaron que esta ley debía ser trabajada en la escuela de manera transversal e integral. Si bien, se mostraron en

una posición ambigua, ya que muchos/as acordaron en que esta ley debía ser abordada preferentemente por docentes de salud y adolescencia y/o biología, sobre esto nos detendremos en el siguiente apartado. Al mismo tiempo, sostuvieron que esta abordaba algo más que los métodos anticonceptivos y algunas personas entrevistadas sostuvieron que casi todas las materias debían tocar algún tema de esta política educativa. En esta línea, por ejemplo, una docente nos contó que muchas veces sus estudiantes pensaban que la ESI era algo exclusivo de las relaciones sexuales y/o enfermedades de trasmisión sexual y que ella les explicaba que esta podía abordar más que esto y que podía incluir aspectos como la violencia de género, en sus propias palabras: “Por ejemplo, violencia en el noviazgo porque ellos piensan que la ESI son relaciones sexuales nada mas entendes, entonces uno tiene que hablarle de la integralidad.” (Entrevista a Vanesa, octubre de 2023)

Si bien, en líneas generales, los y las docentes afirmaron que debía existir una transversalidad a la hora de tratar el abordaje de ESI, y por tanto, resaltaron la relevancia de esta noción de la ley, en particular, muchos/as de ellos/as se referían a una integralidad entendida en términos de una propuesta que vaya más allá de los métodos anticonceptivos y enfermedades de transmisión sexual, pero que no necesariamente ello se traduciría en la práctica como algo cotidiano para todas las materias, sino que algunos/as incluso se manifestaron incómodos/as y/o inseguros/as con su abordaje. Sobre esto, profundizaremos en las páginas del siguiente apartado.

3.5 Límites y desafíos: entre el enfoque biológico, la incomodidad y las capacitaciones docentes

Como sostuvimos en el anterior apartado, a lo largo de las siguientes páginas nos proponemos profundizar en los límites y desafíos que encuentran los y las docentes a la hora de la implementación de la ESI en esta escuela. Para ello, algunos interrogantes que pretendemos responder tienen que ver con los siguientes: ¿Qué desafíos se dan en las y los docentes a la hora de la implementación de esta ley, teniendo en cuenta que no existe un proyecto institucional que los acompañe en este trayecto? ¿Qué enfoques, ideas y perspectivas figuran para la implementación de la ESI en este escenario? y ¿Qué lugar ocupan las capacitaciones y las formaciones docentes en esta área para la concreción de esta ley en las aulas?

Frente a estos interrogantes, en primer lugar, pudimos relevar que gran parte de las personas entrevistadas, cuando les preguntamos por la implementación de la ESI, una de las primeras cosas que aclaraban era que no eran docentes de las materias de salud y adolescencia y/o biología. Lo cual, nos podría parecer contradictorio ya que también, como vimos en el apartado anterior, algunos/as abordaron la relevancia de la integralidad de esta ley y la necesidad de que sea transversal a las materias. En términos de una entrevistada,

Entrevistadora: ¿Qué me podrías contar de la ESI?

María: Si bien yo no soy profe de biología o de salud y adolescencia, lo que se trata, es como que la ESI se divide dentro de varios grupos, lo que es la parte de violencia, de cuidados y de la educación en sí general..." (Entrevista a María, septiembre de 2023)

La entrevistada de la cita era María, una docente de las materias de matemática y nuevas tecnologías que se encontraba trabajando en escuelas de gestión pública como privada en el partido de Tres de Febrero hace ya dos décadas. Ella nos comentaba cuando le preguntamos por la ESI que no era docente especializada en las materias más biológicas pero que la ESI para ella los contenidos de esta política se podían dividir en ciertos grupos temáticos como la violencia. En este sentido, podríamos decir que aparece una idea de que el saber sobre la ESI estaría más ligado a una perspectiva biológica. Por lo tanto, aquellas materias relativamente más afines como Biología o Salud y Adolescencia serían las asignaturas legítimas para abordar estas cuestiones en comparación de aquellas materias como matemáticas o tecnología. Sobre esta mirada, las autoras Alonso y Morgade (2008) sostuvieron que en las escuelas puede persistir una perspectiva biomédica, arraigada principalmente a partir de la pandemia de VIH/sida o de la creciente visibilización del embarazo adolescente. Este enfoque, sostenían, suele abordar las cuestiones de la sexualidad poniendo en relieve las enfermedades o los efectos no deseados de la sexualidad. En términos de las autoras,

Si bien para el enfoque biomédico hablar de sexualidad en la escuela no sería necesariamente hablar de "reproducción", el énfasis que coloca en la actividad genital lleva a pensar que la educación sexual debería implementarse, centralmente en los años de la escuela media y en el área de biología o Educación para la salud. El recurso a la "expertez" como signo académico de legitimidad implica el reconocimiento de un "no saber" [...] Reducida a un problema bio-médico parecería pertinente la presencia de especialistas, que tratan los problemas de forma "técnica". Más allá del dudoso efecto pedagógico que pueda tener una "charla" puntual en el marco de materias como Biología o Ciencias Naturales, se trata de otra forma de despolitizar la sexualidad (p.29)

Como afirman Alonso y Morgade, entonces, esta mirada privilegia ciertas materias por sobre otras, legitimando así un enfoque biomédico o más biologicista para la enseñanza de la educación sexual. De esta manera, lejos de considerar a las sexualidades y más particularmente a la ESI como algo político se tiende a limitar esta ley a determinadas asignaturas que serían las adecuadas para llevarlas a cabo. En vínculo con ello, también otras docentes nos comentaron lo siguiente:

Creo que por ahí algunos profes desde su formación en biología o por ahí en otras materias puedan ayudar más, si obviamente me siento más cómoda dando literatura que por ahí dando clases sobre ESI. (Entrevista a Lucía, octubre de 2023)

Pero bueno yo no me siento capacitada para dar una materia así (refiere a la ESI)¹⁶. Una cosa es armar un proyecto y trabajar alguno que otro tema, por lo menos yo no me siento capacitada para dar ESI, hay un montón de herramientas que me faltan (Entrevista a Sofía, septiembre de 2023)

hay algunas materias que son más afines a trabajar los contenidos (de ESI), entonces, bueno cuesta más preparar una clase de ESI que de mi materia, desde mi formación, que tengo muchas mas herramientas (Entrevista a Bárbara, septiembre de 2023)

A partir de estas citas, salen a la luz tres cuestiones fundamentales que corresponden a algunos de los desafíos que enfrentan los y las docentes ante la implementación de la ESI y que tienen que ver con los siguientes; un sentimiento de incomodidad al abordar esta política, la persistencia de un enfoque biologicista y las capacitaciones docentes en esta área. Respecto a la prevalencia de la perspectiva bio-médica o biologicista, como vimos antes, es una de las miradas más habituales para abordar la educación sexual en el ámbito escolar. En este sentido, afirman Morgade et. al (2011) que este modelo al privilegiar ciertas cuestiones de la educación sexual tiende a dejar de lado otros aspectos de la sexualidad como la construcción social de esta y los efectos deseables que puede aportar una sexualidad sana al proceso de subjetivación humana.

Asimismo, sostienen las autoras que al clasificar como natural esta cuestión y quitarle el peso que tienen las categorías sociales de significación, esto lleva a considerar como “anormales” aquellas que no necesariamente coinciden con el enfoque biomédico, como por ejemplo, pueden ser las formas de elección sexual que no son funcionales a la reproducción de la especie sean gays, lesbianas, bisexuales y todas las formas trans de sexualidad (p.40). A su vez, como vimos antes, a este panorama se le suma otro punto que consiste en que como son aquellos representantes de las ciencias médicas/biológicas quienes tienen autorización legítima para hablar de sexualidad, el diálogo queda limitado a aquellos temas, ejes e intereses que son aprobados y considerados valiosos. Lo que, puede llevar, para las autoras, a la imposibilidad de generar diálogos múltiples y diversos.

Ahora bien, en cuanto a los otros dos desafíos en la implementación de la ESI que quedan pendientes, sostenemos que ambos están interconectados. Ya que, creemos que no se puede considerar el sentimiento de incomodidad que afirmaron sentir algunas docentes sin tener en cuenta las capacitaciones en esta área. Más precisamente, si bien, esta falta de comodidad puede atribuirse a otros factores como el tabú con el que muchas/os docentes pudieron haber sido educadas/os dada la histórica tradición de las escuelas de no abordar la educación sexual

¹⁶ Las palabras que no están en cursiva entre paréntesis corresponden a una aclaración nuestra.

y/o abordarla desde un mirada más moralizante. Pero, particularmente sobre el tabú y la enseñanza de los y las docentes a cargo hoy de la educación sexual, Faur et al (2015) se detienen en esta cuestión y afirman lo siguiente:

Durante la infancia y adolescencia de quienes hoy tienen la responsabilidad de la ESI, el silencio fue identificado por los y las participantes como la pauta más extendida: de la sexualidad no se habla. Silencio que, una vez que afloran los recuerdos de la niñez, se descubre cargado de sentidos moralizantes, de mandatos y desconocimiento, incluso acerca del cuidado del cuerpo y de la salud (p.22).

También, pueden influir aspectos más personales como la seguridad y/o confianza e incluso prejuicios o preconcepciones de los y las docentes. Asimismo, no debemos olvidar que es una escuela que, como vimos en los apartados anteriores, no se caracteriza por acompañar al equipo docente y tener una posición abierta hacia esta ley, sino que, por el contrario, algunas docentes mostraron que no se sentían totalmente libres para abordar estos contenidos. Otro de los motivos de esta incomodidad expresada puede deberse a las faltas de capacitaciones en esta área. Ahora bien, como mencionamos más arriba, en el trabajo de campo emergió que muchas de las docentes señalaron que no se sentían lo suficientemente capacitadas en ESI. Lo cual, a su vez, nos abre varios de los siguientes interrogantes: ¿Cómo fueron las capacitaciones del personal docente en esta escuela? ¿Todas/os pudieron acceder a ellas? ¿Se siguen capacitando? ¿Son libres u obligatorias? ¿Cómo se accede a ellas? ¿Esta escuela fomenta las capacitaciones, en líneas generales y particularmente de esta ley?

Planteados estos interrogantes, lo que surge es que las capacitaciones docentes a las que accedieron las personas entrevistadas respecto de la ESI son diversas. Esto puede atribuirse a varios factores como acceso a diferentes formaciones profesionales, trayectorias laborales y educativas, motivaciones personales y/o profesionales y militancia que desarrollaremos a continuación. Sin embargo, lo que podemos establecer preliminarmente, es que la práctica concreta se verá afectada con ello, ya que se pueden producir diversos saberes y conocimientos que luego pueden ser transmitidos de manera desigual. Como afirma Faur et.al (2018) “Además de la institucionalidad y del compromiso o la habilitación que se produzca por parte de equipos directivos y docentes, la capacitación docente constituye un recurso clave para la implementación de la educación sexual integral” (p.38).

Teniendo en cuenta esto, lo que emergió fue que la mayoría de las personas entrevistadas que se formó en diversos establecimientos educativos ya sea en universidades o profesorados recibió algún conocimiento de la ESI. No obstante, esto varió según la diversidad etaria y la formación recibida, ya que por ejemplo, algunas docentes se habían formado en licenciaturas en educación más recientemente y otras personas habían cursado sus profesorados hace un

periodo de tiempo más prolongado. Sobre estos últimos, particularmente, sostuvieron no haber visto contenidos de la ley de ESI a lo largo de sus estudios, dado que para ese momento esta no existía o tenía una sanción muy reciente.

De manera que, en líneas generales, aquellas/os que sí recibieron contenidos de ESI en su formación, al preguntarles si obtuvieron herramientas para abordar la ESI acordaron que durante su formación principal¹⁷ no se abordó en profundidad en esta área. Asimismo, las y los entrevistados sostuvieron que no recordaban haber participado de las capacitaciones masivas brindadas por el Ministerio de Educación realizadas sobre todo a partir del año 2008 con la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI)¹⁸. En este punto, es pertinente lo que afirma, Faur (2015; 2018), una de las investigadores referentes en educación sexual y particularmente de esta ley sobre las capacitaciones docentes. Esta autora sostiene que en la práctica, a lo largo del país se pueden ver que estas varían en cuanto a duración, intensidad y modalidad, sin embargo, no por ello hay que dejar de resaltar los enormes esfuerzos políticos que tuvo esta ley por llegar a las escuelas de la argentina.

En síntesis, por tanto, vemos que las capacitaciones docentes en ESI varían en duración, modalidad e intensidad a lo largo de nuestro país. Asimismo, más específicamente, como tipifica Fulco (2019) pueden existir múltiples formas de acceso a ellas como las siguientes:

Básicamente, en lo que a educación sexual respecta, tenemos tres perfiles de formación: a) la que se da a través de instituciones formales, cursos virtuales y presenciales, de grado y de posgrado, postítulos, con puntaje y sin puntaje; b) la que viene del ámbito del activismo feminista; c) la que viene de otros espacios políticos y/o de socialización y que, en general, no se alinea con los postulados que estipula la normativa en la materia (p.247)

En el caso de la escuela en la que realizamos esta investigación, como veremos, lo que señalaron los y las docentes sobre las capacitaciones de las que fueron parte fue que se dieron principalmente por su cuenta, es decir, por su propio interés en formarse. Por lo que, podemos establecer que esta escuela no se involucró en este tipo de capacitación sobre ESI, por lo menos, entre aquellos/as docentes que fueron parte de nuestra investigación. De modo que, creemos pertinente remarcar el interés y la motivación docente del personal entrevistado por capacitarse en Educación Sexual Integral de manera independiente. Sin embargo, otra cuestión que surge, tiene que ver con que al no haber participado de las capacitaciones masivas y/o tener el acompañamiento que puede brindar una institución educativa como lo es la escuela para todas/os los y las docentes que son parte de ella, es difícil poder hablar de una formación sistemática y coherente entre todo el equipo que debería ser el encargado de

¹⁷ Respecto a la formación principal nos referimos a la carrera de base de las personas entrevistadas. Ya que, algunos/as docentes siguieron o siguen formándose.

¹⁸ Con la creación de este programa se realizan capacitaciones masivas al personal docente y directivo, entre otras acciones para lograr que la ley se visibilice en las aulas de todo el país. Ver (Faur et.,al 2015).

implementar esta ley. Por tanto, retomando, en la práctica encontramos diversas capacitaciones a las que accedió el personal docente con distintos conocimientos y saberes. En esta línea, por ejemplo, algunas docentes que se formaron en licenciaturas de grado, como señalamos antes, accedieron a cursos/talleres por fuera de sus carreras que brindan algunas de las universidades públicas como la UBA o la UNAHUR o como en el caso de otra docente que era directora de otra institución educativa y nos señaló lo siguiente:

bueno yo la ESI la conocí porque como yo soy vicedirectora, estoy como siempre atenta a las innovaciones, estoy muy atenta a hacer muchos cursos. Un día escuché a Rita Segato¹⁹ en un programa hablar y me empezó a interesar y fui a hacer un curso en UBA y creo que duraba 2 o 3 meses (Entrevista a Abril, septiembre de 2023)

fui aprendiendo también con mis propias compañeras de primaria, de ver otras cosas, y ahora también, sigo mucha gente en instagram que son capos de ESI.(Entrevista a Abril, septiembre de 2023)

En el caso de Abril, su trayectoria profesional marcó su acceso a la formación posterior en la ley de ESI. Formada inicialmente como maestra, luego como profesora de biología y ejerciendo en la actualidad los cargos de docencia en esta escuela privada y como vicedirectora en una escuela primaria pública. La docente, nos comentaba que este cargo de mayor autoridad en la otra institución la había llevado a tener un rol más activo en las iniciativas educativas y leyes más recientes. Es decir, sobre todo este último trabajo le exigía una mayor necesidad de estar en constante actualización respecto del sistema educativo. En conexión con ello, también nos señalaba su interés personal por la temática de la política educativa de ESI. Por lo que, estos dos aspectos contribuyeron a su exploración por esta ley junto con el acompañamiento y aprendizaje de sus compañeras en la otra escuela primaria- en la que antes se había desempeñado como docente y luego como vicedirectora en la actualidad. Asimismo, mencionaba la constante formación de herramientas a través de las redes sociales como Instagram en las que estaba atenta al contenido subido por referentes de ESI. En comparación a la trayectoria de Abril, otra docente también se encontraba desempeñando el rol de directiva en otra escuela en el partido de Hurlingham Provincia de Buenos Aires, pero su llegada y su vínculo con la ESI se había dado a partir de otra experiencia que no se relacionaba a su trayectoria laboral sino más bien a la educativa:

“Yo llegué a la ESI cuando estaba estudiando la última carrera que estudié, sobre Gestión Educativa. Y, ahora, también, hice la capacitación sobre la Ley Micaela, vimos toda la parte de normativa social y económica. Y bueno en esta ley entra todo, ESI, la incorporación de

¹⁹ Rita Segato es una reconocida antropóloga y activista especializada en temas de violencia de género, colonialismo e intersección, entre otros.

género en las leyes, la implementación de la normativa”. (Entrevista a Vanesa, octubre de 2023)

Esta docente de ciencias económicas y administración de empresas, se encontraba desempeñando el rol de directora de una escuela secundaria privada en otro partido de la Provincia de Buenos Aires, al mismo tiempo que ejercía la docencia en esta escuela y en la universidad del partido de Tres de Febrero. En esta última institución fue en donde accedió a hacer el curso sobre la Ley Micaela por su compromiso con seguir capacitándose en distintas áreas. No obstante, ella ya se había familiarizado con la ESI dada en su formación de licenciatura sobre Gestión de la Educación, otra carrera que había estudiado posteriormente a la de docente. Por tanto, si bien ambas docentes y profesionales se habían capacitado en ESI y accedieron a ellas por distintos motivos, en un caso más vinculado a lo laboral, en otro más a lo educativo, las dos tenían en común su interés por la temática de la ley educativa. Entonces, a modo general, como vimos, este ámbito de las capacitaciones se caracteriza por una diversidad en cuanto a las formaciones y cursos a los que accedieron los y las docentes en esta área. Resaltando el interés y la motivación personal junto con las trayectorias de cada uno/a del personal docente y directivo como las principales razones de acercamiento a esta política.

Al mismo tiempo, otro aspecto relevante que mencionaron varias de las personas entrevistadas fue la comparación con las capacitaciones docentes en las escuelas públicas. Más específicamente, como señalaba Fulco, tiene que ver con el tema del puntaje. Este último, consiste en una diferencia clave. Y, es que durante la formación profesional de las y los docentes para poder acceder a diferentes oportunidades laborales en las escuelas de gestión pública estos/as deben participar de diferentes jornadas, capacitaciones y formaciones que suman una cantidad de puntos. Entonces, mientras más puntaje presentan más posibilidades tienen de recibir mejores y/o mayores puestos laborales. Sin embargo, este sistema en las escuelas de gestión privada no funciona de igual manera, es decir, lo que señalaron las personas entrevistadas fue lo siguiente:

El tema del puntaje es que en los privados no te manejas por puntaje, como que vos tenes el curriculum y ahí volcas todos los títulos que tenes, como que el puntaje te sirve mas para el Estado, pero el título te sirve mas para el privado. O sea en el Estado no se van a fijar qué cursos hiciste, porque vos ya tomaste las horas en base a un puntaje. (Entrevista a Sofía, septiembre de 2023)

lo que pasa cuando trabajas en escuelas privadas las capacitaciones es como medio que corren por tu cuenta quizá a nivel estatal como tenes que conseguir puntaje y todo eso, podés conseguir otras posibilidades laborales, por ahí no corre tanto por cuenta de uno [...]” (Entrevista a Lucía, octubre de 2023)

Con esto, podemos afirmar que al acceso que tienen las y los docentes a las capacitaciones en ESI son diversas no sólo en cuanto a lo que venimos sosteniendo, establecimientos, duración, modalidad, temporalidad y contenidos, sino también que pueden diferir en aquellos y aquellas docentes que trabajan para las instituciones de gestión privada y los y las que son parte de las escuelas de gestión pública. Si bien, algunas docentes trabajaban en estas últimas, lo cierto, es que varias personas entrevistadas sólo lo hacían para aquellas instituciones como la indagada de gestión privada. Por lo que, en este punto pueden darse diversas desigualdades en la formación de ESI del personal docente respecto a aquellos que trabajan en uno u otro ámbito escolar. Siendo que, aquellos que se dedican plenamente a las instituciones de gestión privada no necesariamente opten por realizar estas capacitaciones, quedando así relegado más a una cuestión personal. En este sentido, también, podrían no tener intereses, motivaciones y/o incluso pueden intervenir otras cuestiones como el tiempo, la oferta y el dinero, entre otros. Todo ello, nos deja abierto el interrogante de qué ocurre cuando todos estos factores mencionados no se alinean para permitir la capacitación docente en la ESI y, al mismo tiempo, si puede bastar con el compromiso y la motivación de cada docente para implementar una ley de tal magnitud.

3.6 Dificultades de la estructura escolar secundaria ante esta política: el abordaje interdisciplinar y la tecnología como recurso escaso

Cómo abordamos en el apartado anterior, a lo largo de este nos proponemos retomar otros de los desafíos que se dan para la implementación de la ESI en esta escuela del conurbano bonaerense respecto de la tarea docente. Tal como venimos desarrollando, dicha escuela se caracterizó por la falta de institucionalización de esta ley e incluso por mostrar una posición relativamente cerrada a su implementación siguiendo a las personas entrevistadas. Ahora bien, frente a este panorama se suman otras cuestiones que pueden dificultar la práctica docente cotidiana en esta área. Por ejemplo, como vimos a lo largo de los capítulos anteriores, las posteriores resoluciones de la ley 26.150 de ESI proponen un abordaje transversal e integral a todas las materias, promoviendo así el trabajo interdisciplinario. No obstante, a la hora de su implementación esto supone un desafío para la labor del mismo personal docente ya que implica un trabajo extra por fuera de las horas de clases habituales. Al mismo tiempo, y en conexión con esto, se suma la dificultad de coordinación de horarios y materias que es producto de la estructura de organización de la educación secundaria. En este

sentido, algunas docentes por ejemplo sostenían la falta de trabajo interdisciplinario y las dificultades para encararlo con sus pares. En sus términos:

Hay poco trabajo interdisciplinario. Si bien el docente tiene una tarea solidaria, cuesta al ser instituciones que se basan en lo institucional arraigado y eso para mi es una traba. (Entrevista a Vanesa, octubre de 2023)

Entonces te piden trabajar por proyectos interdisciplinarios, que está buenísimo, pero a fin de mes te piden que tenes que poner las notas para cerrar el bimestre. Entonces es una estructura que por más que vos quieras cambiar te baja a lo tradicional, o sea es muy difícil. (Entrevista a Abril, septiembre de 2023)

yo tengo dos o tres profes que sabemos que da una y la otra y en cierto momento del año decimos che hacemos algo juntas, es porque se pueden enganchar pero depende mucho del profesor. (Entrevista a Abril, septiembre de 2023)

En cuanto a los proyectos, lo interdisciplinar la verdad es que es todo virtual, porque hoy ya no tenemos tiempo para juntarte con el otro y empezar a programar, entonces lo que se hace siempre es manejarse con grupos de whatsapp (Entrevista a Sofía, septiembre de 2023)

Como vemos en las citas, las docentes dan cuenta de la dificultad de llevar a cabo en lo cotidiano el trabajo interdisciplinar. De aquí, surgen cuestiones como aspectos más tradicionales de la organización de la educación del nivel secundario, la falta de tiempo del personal docente para realizar este tipo de abordaje, la motivación personal que pueden tener algunas docentes de llevar a cabo una propuesta transversal a las materias que cada una imparten y la virtualidad como una herramienta posible para afrontar este punto. Asimismo, y en conexión con esto, la modalidad de trabajo por proyecto que también implica un tiempo extra para el personal docente dado que requiere el mismo modo de evaluación que si hubieran implementado el método de enseñanza tradicional junto con la organización y planificación de esta modalidad. Por tanto, estas cuestiones que emergen no son característica exclusiva de ésta escuela y no se restringen al abordaje de la ESI sino que son parte de la estructura del sistema educativo de nivel secundario, es decir, van más allá y llegan a abarcar dimensiones más amplias. Como sostuvo Altieri en su investigación,

Las condiciones materiales dispuestas no lo posibilitan, las propuestas terminan en la sobrecarga a los/as docentes, queda la responsabilidad de involucrarse en sus manos, generando además, una multiplicidad diversificada de propuestas institucionales [...]

A su vez, la mayoría de los/as profesores/as trabajan en varias instituciones, por lo que tienen a su cargo gran cantidad de grupos de alumnos/as, disponen de escaso tiempo para participar en actividades pedagógicas por fuera de sus clases y no llegan a conocer e involucrarse con el proyecto pedagógico de cada institución (p.42)

De manera que, como ilustra Altieri, una dificultad que se da a menudo en el sistema escolar es la gran cantidad de estudiantes que pueden tener las y los docentes debido a que

habitualmente no sólo trabajan en una institución educativa, lo cual, también puede dificultar el conocimiento profundo en los proyectos institucionales que propone cada escuela. Si bien Altieri realizó su investigación sobre la implementación de la ESI en una escuela de gestión pública, en nuestro caso también pudimos observar como los y las docentes traían a colación esta cuestión. Por ejemplo, Sofia una docente de geografía nos comentaba que ella trabajaba en ocho escuelas diferentes, por lo que el trabajo fuera del horario escolar de su materia significaba para ella un problema.

Al mismo tiempo, también emerge otro desafío que tiene que ver con los escasos recursos tecnológicos con los que cuenta la escuela y que afectan la tarea docente cotidiana. Si bien no es una dificultad exclusiva del abordaje de la ESI, para nosotros supone un desafío debido al contexto actual caracterizado por la fuerte presencia de las nuevas tecnologías. Asimismo, es pertinente considerar que los y las estudiantes que hoy están cursando sus estudios secundarios son parte de generaciones que nacieron ya con estas tecnologías, por lo que, se vuelve un recurso central a la hora de la enseñanza en las aulas. También, lo vinculamos como un desafío dada la cantidad de material didáctico de ESI producida por el Ministerio de Educación²⁰ que se encuentra exclusivamente digitalizada. Más específicamente sobre el uso de las herramientas tecnológicas, dos docentes nos comentaron lo siguiente:

Otra dificultad es que a lo mejor no tenemos las herramientas necesarias para poder innovar en las aulas. No hay a veces proyectores o tienen uno solo, computadoras a veces no hay tampoco disponibles. Seguimos trabajando con tiza digamos (Entrevista a María, septiembre de 2023)

hay una falta de recursos, vos quieres pasar un video y se te corta, no tenes internet, tenes un proyector para toda la escuela y los chicos ahora son multipantalla, entonces necesitas algo que sea así(Entrevista a Abril, septiembre de 2023)

Finalmente, una última cuestión que identificamos como un desafío tiene que ver con la misma ley de ESI y que se vincula con lo que venimos desarrollando, particularmente, con su potencialidad como política transformadora y el trabajo transversal que propone. Sostienen Faur et. al (2015) “A diferencia de la transmisión de conocimientos en materias como Historia o Geografía, la ESI parte del reconocimiento del sujeto, de su cuerpo y de sus sentimientos como base del trabajo pedagógico (p.19)”. También, Greco (2009) en esta línea, señala que los y las docentes deben tomar conocimiento de la propia sexualidad y sobre su enseñanza, sobre el saber de la sexualidad, con las formas de reconocer a sus estudiantes y sus posibilidades de hablar y escuchar. Por lo tanto, lejos de ser un contenido educativo más, la ESI propone una forma de abordaje y una perspectiva que se aleja de aquellos

²⁰ Disponible en el portal Educar <https://www.educ.ar/buscador?q=esi>. En la actualidad, denominado Ministerio de Capital Humano.

conocimientos tradicionales y que pone en cuestión ciertas concepciones limitadas a la biología. De esta forma, la ESI interpela a los y las docentes, trae sus experiencias de vida y propone el debate y diálogo, valorizando así la participación de los y las estudiantes. Por lo que, en líneas generales, esta política supone un desafío para los y las docentes que deben encarar este trabajo de reflexión propia y constante al que no necesariamente se sientan en condiciones de realizarlo. Lo que, a veces puede verse complejizado debido a la no institucionalización de la ESI en esta escuela y, al mismo tiempo, la falta de promoción de un espacio de intercambio interdisciplinar entre los y las mismas docentes para la reflexión conjunta. Como afirma Faur (2018), entonces, ante estas dificultades que pueden enfrentarse el personal docente, un espacio para la reflexión tanto a nivel personal como a nivel de enseñanza pueden promover la oportunidad de que las prácticas pedagógicas en ESI mejoren (p.89).

Conclusiones

A lo largo de estas páginas, vimos como la ley 26.150 de ESI sancionada en el año 2006 fue parte de un proceso de ampliación de derechos sexuales y reproductivos no solo a nivel nacional sino regional. En nuestro país dado su carácter destacado de “política contracultural” (Faur, 2020, p.57) este camino no fue lineal, sino que, por el contrario, estuvo signado de tensiones, debates y negociaciones entre distintos actores. Entre ellos, movimientos sociales, actores políticos, feminismos e incluso la Iglesia católica. Esta última, sin embargo, con un papel fundamental en este proceso ya que a lo largo de la historia reciente fue la encargada de formar en temas de sexualidad (Faur, 2020). A partir de ello, planteamos la hipótesis de que esta ley de educación sexual al ser una política que desafía el orden establecido entra en tensión con los postulados más tradicionales y hegemónicos de la institución religiosa católica. Por lo que, nuestro objetivo principal giró en torno a indagar qué ocurre en la práctica escolar cotidiana.

De modo específico, consistió en analizar, desde la perspectiva docente, las características de implementación de la ESI en una escuela católica del partido de Tres de Febrero, provincia de Buenos Aires. Por tanto, para llevar a cabo este objetivo, en el capítulo uno abordamos el desarrollo de este problema, dando cuenta de los objetivos específicos, aspectos metodológicos, el estado del arte y el marco teórico. En el capítulo dos, nos centramos en el contexto y el espacio de surgimiento en el que se desenvuelve esta ley. Así, en un primer momento adoptamos una perspectiva histórica regional, en la que, siguiendo a Felitti (2012) y

Baez (2016) planteamos que la preocupación pública por la cuestión de la educación sexual y la sexualidad aparece en los Estados latinoamericanos principalmente vinculados a la planificación familiar, al crecimiento demográfico y a la perspectiva desarrollista.

Ahora bien, respecto a un periodo reciente, lo que pudimos ver fue que en las últimas décadas todos los países de la región han adoptado, desde diferentes concepciones contenidos de educación sexual desde una perspectiva amplia de derechos humanos y más alejada de un enfoque restrictivo de lo biológico. En líneas generales, sostuvimos que la ESI no fue un fenómeno aislado en la región, sino que se insertó en un espacio en que los países latinoamericanos se mostraron abiertos a la ampliación de los derechos humanos y particularmente a los derechos de salud sexual y reproductiva.

Luego, en el apartado siguiente, nos enfocamos más de cerca en el ámbito nacional, principalmente, en el advenimiento de la preocupación del Estado argentino por la educación sexual y las políticas públicas en este plano. Aquí, desde una perspectiva histórica, vimos que para pensar esta inquietud y posterior intervención es interesante considerar el fin del siglo XIX y principios del XX y al mismo tiempo, las profundas transformaciones que se dieron en la esfera privada, como el incremento de las mujeres en el sistema educativo superior, en el mercado laboral y el crecimiento de los hogares monoparentales. Otro de los cambios significativos, en este sentido, como sostuvo Wainerman (2008) tuvo que ver con un proceso de redefinición de la moral sexual. El cual afirmamos que se vinculó con aquellos valores respecto a la sexualidad, mayormente hegemonizados por la Iglesia católica, que comienzan a verse permeados por nuevas voces. En otras palabras, desarrollamos que se abre paso a una flexibilización de la moral sexual, al mismo tiempo que, permitió una apertura de la sociedad hacia la intervención de aquellos temas antes considerados exclusivos de cada individuo. Asimismo, también abordamos que esta preocupación y visibilización de estos efectos no deseados y/o problemáticos serán fundamentales para definir las características principales de intervención que adoptará el Estado argentino en cuanto a las políticas públicas que llevará a cabo, en un primer momento, centradas en una mirada biomédica de la salud.

En la segunda parte del capítulo, nos enfocamos en el desarrollo del marco normativo e institucional de la ley de ESI en nuestro país. Así, recorrimos los antecedentes legales que dieron paso y que a la vez, dialogaron con ella, como la ley 25.673 con la que se crea el Programa Nacional de Salud Sexual y de Procreación Responsable. Pero, también, dimos cuenta de la importancia de la adhesión a los acuerdos internacionales con los cuales se promovió una mirada centrada en la relevancia de los derechos. No obstante, retomamos que lejos de ser un proceso lineal estuvo rodeado de marchas y contramarchas, en el que diversos

actores participaron y disputaron por la definición de las nociones en torno a la sexualidad y el género.

Para continuar, en el siguiente apartado, analizamos de cerca la propia ley de ESI 26.150, particularmente, desarrollamos los lineamientos curriculares básicos que establece la misma ley. Aquí, vimos que esta consta de cinco ejes temáticos principales, los cuales son la afectividad, la diversidad, la perspectiva de género, el cuidado del cuerpo y los derechos humanos. Asimismo, planteamos la relevancia de la perspectiva que propone esta ley que tiene que ver con la transversalidad de estos contenidos a la hora de su enseñanza en las aulas. Sostuvimos que estos ejes son complementarios y que tienen en común una mirada que resalta la promoción de los derechos humanos. También, a su vez, vimos que esta ley asume una posición crítica sobre aquellas concepciones más tradicionalistas arraigadas en una visión racionalista y/o biologicista de la sexualidad.

Con esto, avanzamos con el próximo apartado, en el cual nos enfocamos en analizar cómo se da en la práctica la adaptación de este marco normativo y sus contenidos obligatorios en las propias escuelas y su organización institucional. De manera que, aquí encontramos que los proyectos educativos institucionales son herramientas que contribuyen a definir el funcionamiento y los objetivos de cada colegio. Por lo que, si bien, en un primer momento, con la sanción de la ley de ESI en el año 2006, esta no lo contempló, e incluso adoptó un carácter relativamente confuso tras su artículo número cinco que reconocía el respeto del ideario y las convicciones de los miembros de las instituciones. Más tarde, las posteriores resoluciones legales sí contemplaron la relevancia de esta incorporación. Específicamente, siguiendo a Faur et.al (2015), sostuvimos que la inclusión de la ESI a estos proyectos institucionales contribuye a institucionalizar la propia ley, conformandola así como un contenido escolar obligatorio.

En la segunda parte de este capítulo, nos centramos en el desarrollo del vínculo entre educación y religión en Argentina. Particularmente, sostuvimos que la ley de ESI visibilizó el proceso de tensiones y negociaciones de las que se caracterizó su sanción y posterior implementación. En este sentido, vimos que tuvo como antecedente el intento de proyecto de ley en la CABA que fue rechazado dos años antes. Sin embargo, siguiendo a Esquivel (2013) propusimos que dada la apertura de la sociedad civil ante esta política pública y tras las calurosas negociaciones con los actores políticos relevantes, entre ellos autoridades de la Iglesia católica, su llegada no pudo ser pospuesta y en el año 2006 es sancionada a nivel nacional. No obstante, distanciado de ser un trayecto lineal exento de disputas, la propia ESI reflejó esta tensión en su artículo cinco sobre el respeto y adaptación de la ley a las

convicciones de las instituciones escolares, lo cual, vimos en la práctica puede llevar a una implementación desigual de esta.

Frente a ello, planteamos la necesidad de explorar aquellos puntos sensibles que esta política roza. Entre ellos, figuran la definición legal del actor legítimo encargado de llevar a cabo la educación sexual de los y las estudiantes, el Estado. Al mismo tiempo, el establecimiento de un piso común de contenidos obligatorios para todas las escuelas del país, independientemente de su gestión privada o pública. Y, finalmente, la adopción de un enfoque innovador que cuestiona mandatos, tabúes y visiones más tradicionalistas que dan espacio a una mirada enfocada en la promoción de los derechos humanos.

A continuación, en el siguiente apartado, propusimos que lejos de encontrarnos en un contexto social caracterizado por una modernidad en la que las instituciones religiosas como la Iglesia católica perdieron peso, sostuvimos que los mismos debates, tensiones y negociaciones por la ley de ESI nos invita a reflexionar sobre lo establecido. De esta manera, a lo largo de las páginas, dimos cuenta del papel histórico relevante que cumplió y que aún cumple la institución católica en nuestro país. Esta última, según Esquivel (2013) se erigió incluso como uno de los cimientos de la sociedad argentina, siendo considerada, posteriormente como un actor legítimo a la hora de intervenir en cuestiones de políticas públicas. Así, uno de los campos en los que se destaca su rol activo corresponden al plano educativo y de la sexualidad, ambas áreas de su interés. Por tanto, la ESI no representa un caso aislado en el que la Iglesia se involucró como un jugador secundario sino que, por el contrario, esta ha llegado a constituirse como un actor legítimo en la esfera pública.

En el último capítulo, nos centramos en el abordaje de la escuela indagada. Para ello, no solo dimos cuenta de aspectos generales como la misión de la escuela y su historia sino que también analizamos la organización escolar cotidiana. Aquí, vimos de cerca que, existían diversos sentidos en torno a la herramienta institucional denominada como PEI que habíamos reconstruido en el capítulo anterior. En este sentido, sostuvimos que esta escuela no se caracteriza por la fuerte presencia de este como forma característica de organización institucional desde la perspectiva de los y las docentes. Contrariamente, lo que ocurrió cuando indagamos en los proyectos escolares transversales que son aquellos que suele organizar la institución para el año escolar, encontramos que las personas entrevistadas nos indicaron que la escuela habitualmente no suele trabajar en esta modalidad. Pero, en la actualidad se encontraban desarrollando un proyecto vinculado al cuidado del ambiente. Sin embargo, cuando profundizamos en la ley de ESI, lo que pudimos observar fue que las y los docentes sostuvieron que desconocían que la escuela lleve a cabo un proyecto institucional

que aborde la ley y que incluso esta se veía muchas veces limitada por la misma comunidad educativa. Particularmente respecto a esta última, señalaron que sobre todo se debía al lineamiento religioso de la misma. No obstante, afirmamos que antes de establecer conclusiones definitivas consideramos más interesante tener en cuenta que esto no necesariamente implica que no haya educación sexual en esta escuela debido a su carácter católico y/o que el personal de docentes no estén comprometidos con el abordaje de la ESI.

Por el contrario, expusimos una mirada histórica en la que el silenciamiento y/u omisión de cuestiones sobre sexualidad no se restringió al carácter católico, sino que, incluso la sexualidad se caracterizó históricamente por girar en torno a este. Asimismo, establecimos, que tampoco implica que en la práctica las escuelas adopten de manera idéntica lo que establece el marco normativo, sino más bien propusimos que los actores tienen un rol activo en la definición de este y que esto no necesariamente es negativo, sino que muchas veces puede incentivar a nuevas formas positivas para el desarrollo de las políticas educativas. Aunque, no podemos dejar pasar que esta cierta autonomía institucional también nos abre un interrogante para futuras investigaciones sobre la ESI, su regulación, seguimiento y la posibilidad de un acceso desigual en las escuelas a la hora de la práctica concreta.

En el siguiente apartado, nos centramos en el desarrollo de los matices que surgen a partir de esta posición institucional más cerrada a desarrollar un proyecto transversal frente a la ESI desde el testimonio de una docente de biología. La cual, nos señaló que no había tenido restricciones por parte de la escuela para el abordaje de los lineamientos de ESI. De manera que, propusimos, siguiendo a Romero (2017), que esto podría deberse a que la escuela tiene una posición institucional que si bien no es muy abierta a la ESI, en la práctica permite que las materias como salud y adolescencia y/o biología aborden sus contenidos obligatorios, dándole una mirada privilegiada a lo que se conoce como la perspectiva más biologicista.

También, en este apartado, vimos como, en ocasiones, pueden permear ciertas temáticas, afines a la ESI, que pueden ser consideradas como polémicas respecto del carácter religioso de la institución y que surgen de iniciativas propias del estudiantado. Por tanto, nos distanciamos de una posición más simplista que caracterizaría a esta escuela por fuera de la ley 26.150 y propusimos que si bien no existe un proyecto integral que acompañe a los y las docentes, tanto los/as estudiantes como docentes encuentran maneras de traer al escenario contenidos, conocimientos e ideas que son parte fundamental de esta política. En este sentido, pensamos que lejos de aceptar pasivamente este carácter ciertamente restringido las docentes elaboran sus propias estrategias de intervenir y abordar los lineamientos que propone la ESI.

De esta forma, analizamos que, en el caso de una docente, su posición fue más distante, la cual se caracterizó por sugerir a sus estudiantes dónde podían profundizar los temas en los que les surgían interrogantes y en los que ella no podía intervenir dado el lineamiento religioso de la escuela. Esta postura menos intervencionista basada en el la idea de respetar el perfil de la institución se diferenció de las otras posiciones docentes que se caracterizaron por una posición más activa a través de la iniciativa de lectura de textos respectivos a sus materias abordando temáticas de la ESI o mediante charlas informales frente a los desconocimientos de las y los estudiantes en ciertos temas afines. Sin embargo, si bien vimos como ellas desempeñan estas diversas estrategias que consideran son importantes para que sus estudiantes no desconozcan las temáticas que trabaja la ESI, también, fue relevante destacar que la posición de esta escuela católica funciona como un desafío, no sólo porque las/os docentes se vean en la necesidad de abordar estas estrategias sino también porque se pueden caracterizar por la falta de sistematicidad y continuación a lo largo de los años escolares. De forma que, establecimos que la ESI podría quedar ciertamente limitada a el personal docente y su voluntad y compromiso con esta política educativa.

A continuación, nos centramos en las percepciones docentes en torno a la ESI y sostuvimos que todos/as los/as docentes tenían conocimientos sobre la ley, pero que, no todos/as significaban de igual manera los contenidos que propone esta política educativa y que a la hora de hablar de estas temáticas le atribuyeron distintos niveles de relevancia. Aunque, en líneas generales, coincidieron en que el abordaje de los estereotipos, la violencia y la identidad de género eran los aspectos centrales de esta. Al mismo tiempo, vimos que las/os docentes se mostraron a favor, de que la ESI no se limita a abordar la educación sexual en términos de enfermedades y/o problemas en cuanto a relaciones sexuales. En este sentido, la presencia de la importancia del respeto por la identidad de género apareció frecuentemente y estuvo marcada por la propia experiencia en la escuela. Es decir, este aspecto de la ESI fue mencionado varias veces por el personal docente dada la cercanía que les generó que un estudiante haya vivenciado un cambio de identidad. Por lo que, propusimos que, siguiendo a Elizalde (2014) estas experiencias que desestabilizan el orden normativo de la escuela pueden generar espacios para significar desde otro lugar con una mayor apertura de la sexualidad como derecho. Finalmente, propusimos que el concepto de integralidad fue un punto interesante que surgió dado su carácter relativamente ambiguo. Debido a que algunas/os docentes sostuvieron la importancia de un abordaje transversal, pero al mismo tiempo, las materias de salud y adolescencia y biología les correspondería tratar estos temas. Por lo que, en el próximo apartado, nos detuvimos a analizar esta cuestión de cerca.

En el capítulo 3.6 profundizamos entonces en los desafíos que encontraban los y las docentes frente a la implementación de la ley de ESI en esta escuela. Entre estos desafíos, nos centramos en la presencia de un enfoque más biologicista, en el que vimos que algunas docentes identificaban a las materias como salud y adolescencia y/o biología como aquellas legítimas para el abordaje de esta política educativa. Lo que, a su vez, sostuvimos se conecta con los otros dos desafíos, que tienen que ver con un sentimiento de incapacidad de dar clases de esta ley y de las capacitaciones en esta área. Así, reconstruimos que, si bien existen múltiples motivos por los cuales las y los docentes pueden sentirse incómodos o incapacitados cuando se trata del abordaje de la ESI, como el tabú con el que se educaron y/o razones más personales, también afirmamos que una razón puede vincularse a la falta de coherencia y sistematicidad de las capacitaciones docentes recibidas en este ámbito. Lo cual, en la práctica puede trasladarse a una diversidad de conocimientos y saberes que podrían ser transmitidos de manera desigual.

Asimismo, en esta cuestión de las capacitaciones vimos que la motivación y el compromiso personal de las personas entrevistadas fue uno de los elementos clave a la hora de llegada a estos cursos y talleres de formación. Así, abordamos el caso de dos docentes y directivas de otras instituciones que se habían interesado en estas capacitaciones por motivos de trayectorias laborales y educativas, al mismo tiempo que, por un interés personal en la temática. Finalmente, exploramos la diferencia de los y las docentes que trabajaban en instituciones de gestión pública y cómo influía ello en el acceso o no a las capacitaciones en esta materia. Particularmente, propusimos que, siguiendo a nuestros entrevistados/as existe una diversidad entre aquellos/as que trabajan en las instituciones de gestión pública que pueden tener más motivaciones a realizar este tipo de formaciones dada la necesidad de acumular un cierto porcentaje de puntos para acceder a más y/o mejores posibilidades laborales, lo que no necesariamente funciona de igual modo en las escuelas de gestión privada.

Por tanto, con todo lo desarrollado resaltamos el interés de los y las docentes entrevistadas por formarse en esta área y planteamos el interrogante abierto de qué ocurre cuando todos estos factores mencionados no se alinean para permitir la capacitación docente en la ESI y, al mismo tiempo, si puede bastar con el compromiso y la motivación de cada docente para implementar una ley de tal magnitud. Finalmente, en el último capítulo, retomamos otras de las dificultades que encuentra esta política educativa en la escuela indagada. Aquí, sostuvimos que una de ellas consiste en el trabajo interdisciplinario que propone la ESI para el abordaje transversal de todas las materias escolares, sobre todo la dificultad que implica

sostenerlo en lo cotidiano.

A su vez, reconstruimos como emergen otros aspectos que se vinculan a esta organización más tradicional del sistema educativo secundario, como la falta de tiempo del personal docente para realizar este tipo de abordaje dado que muchos/as docentes no trabajan en una sola institución sino en varias, el extra de tiempo que implica el trabajar por proyectos, la motivación personal que pueden tener algunas docentes de llevar a cabo una propuesta transversal a las materias que cada una imparten y la virtualidad como una herramienta posible para afrontar este punto. Por tanto, estas cuestiones que emergieron no son característica exclusiva de ésta escuela y no se restringen al abordaje de la ESI sino que son parte de la estructura del sistema educativo de nivel secundario. En este sentido, otro aspecto que desafía la tarea docente en la implementación de esta ley tiene que ver con los recursos tecnológicos escasos con los que cuentan en la escuela indagada. Dado el contexto actual de digitalización en el que los y las estudiantes que hoy se encuentran constantemente frente a pantallas y en el que la educación y sus formas de enseñanza se adaptan a ello, junto con la digitalización de la enorme cantidad de materiales de ESI disponibles en la web, se vuelve fundamental contar con este recurso para la enseñanza de esta ley como la educación en general.

Finalmente, un último desafío que identificamos tiene que ver con que la ESI es una política educativa que va más allá de un mero contenido porque interpela las experiencias de las/os propias/os docentes, proponiendo la reflexión y el diálogo y debate con los/as estudiantes. Así, en este sentido, se vuelve relevante la autocrítica y la puesta de intercambio colectiva con los/as pares que puede, en este caso verse complejizada dada la no institucionalización de la ESI en esta escuela. Sin embargo, a modo de cierre, es interesante que incluso a pesar de esta no institucionalización de la política educativa existen muchos caminos que conducen a su abordaje y en el que muchos/as docentes hoy se encuentran comprometidos con ella pese a los múltiples desafíos que pueden surgir.

Bibliografía:

Bibliografía citada:

Altieri, MB (2022). Educación Sexual Integral: expectativa y realidad: estudio exploratorio sobre la institucionalización del derecho a la ESI en una escuela secundaria pública del

conurbano bonaerense [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional UNSAM. Disponible en <https://ri.unsam.edu.ar/cris/rp/rp01478>

Arceo, E. (2011). *El largo camino a la crisis*. Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini-Cara o ceca.

Baez, J. M. (2016). *La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención*.

Baez, J. M. (2016). *Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual*.

Báez, J., & Fainsod, P. (2018). *¡Que sea ley! Excusas, paradojas y desafíos de la Educación Sexual Integral*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd).

Báez, J., y González del Cerro, C. (2015). *Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano*, Revista IICE/38. Buenos Aires.

Colegio Santa Rosa. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de <https://colsantarosa.edu.ar/documento/proyecto-educativo-institucional-pei/>

Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. *Políticas socioeducativas, cuidar el ambiente*. <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/politicas-socioeducativas/cuidar-el-ambiente/cuidar-el-ambiente>

Di Stefano, R., & Zanatta, L. (2000). *Historia de la Iglesia Argentina: desde la conquista hasta fines del siglo XX. (No Title)*.

Dussel, I. (2007). *Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela*. En GÓMEZ, Zandra (Compiladora). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Ediciones Uniandes, 131-160.

Epstein, D. y Johnson, R. (2000). *Sexualidades e instituciones escolares*. Ediciones Morata.

Elizalde, S. L. (2014). *Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento del género y la sexualidad en la institucionalidad escolar*.

Esquivel, J. C. (2013). *Cuestión de educación-sexual*. Clacso.

Esquivel, JC (2013). *Narrativas religiosas y políticas en la disputa por la educación sexual en Argentina*.

Faur, E. (2007). *La educación en sexualidad*. *El monitor de la educación*, 11, 1-3.

Faur, E., Lavari, M., Ludman, F., & Fuentes, S. (2018). Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en educación sexual integral.

Faur, E. (2020). Educación sexual integral e 'ideología de género' en la Argentina. Dossier: las ofensivas antigénero en América Latina. *LASAForum*, 51(2), 57-61.

Faur, E. y Gogna, M. (2016). La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos. *VOCES DE LA INCLUSIÓN* Interpelaciones y críticas a la idea de “Inclusión” escolar, 195.

Faur, E., Gogna, M. y Binstock, G. (2015). La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015).

Felitti, K. y Queirolo, G. (2009). Cuerpos, géneros y sexualidades a través del tiempo. En Elizalde, Felitti y Queirolo (comp.) *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*, Buenos Aires, ediciones del Zorzal.

Felitti, K. (2018). Las chicas del pañuelo verde en las escuelas religiosas: sentidos en disputa más allá de la laicidad estatal. *Sociales en debate*, (14).

Freidin, B. (2017). “El uso de despliegues visuales en el análisis de datos cualitativos: ¿Para qué y cómo los diseñamos?”. En Cuaderno de Metodología No.2 ¿Cómo se hace?: Estrategias de análisis cualitativo. IIGGUBA. Buenos Aires.

Fulco, V. (2019). La Educación Sexual Integral será feminista o no será. *Mora (Buenos Aires)*, 25(1), 1-3.

Guber, R. (2004). El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento. En *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Lavigne, L. (2016). Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la educación sexual integral desde una perspectiva feminista. *Mora (Buenos Aires)*, 25(1), 1-3.

Lopes Louro, G. (2007). Pedagogía de la sexualidad. En Lopes Louro, Guacira comp. *El cuerpo educado. Pedagogías da sexualidade*, Auténtica, 2TM ed, 3TM reimp, Belo Horizonte.

Marina, M., et al. (2014). Clase 2: “Los ejes de la ESI”, *Educación Sexual Integral, Especialización docente de nivel superior en educación y Tic*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Mallimaci, F. (2008). Los católicos argentinos frente al neoliberalismo: Del neoconservadurismo a las resistencias populares. *Revista de Estudios Sociales y Religiosos*

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa* (pp. 22-51). Buenos Aires: La crujía.

Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 3(1).

Morgade, GA, Fainsod, PY, & González del Cerro, C. (2016). Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud.

Morgade, G., Fainsod, P., & González del Cerro, C. (2016). Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud. *Biografía*, vol. 9, núm. 16, junio de 2016, p. 149.167-149.167. [revistas.pedagogica.edu.co, https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia149.16v7](https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia149.16v7)

Pérez, BS, & Hernández, IER (2017). Ramírez Hernández, Irazema, comp. 2016. Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de “Inclusión” escolar. Buenos Aires: Editorial Praxis; México: Benemérita Escuela Normal Veracruzana, 491 p. *Revista nuestraAmérica*, 5(10), 280-288.

Rivas, A. (2010). *Radiografía de la educación argentina*.

Romero, G. (2017). Chicos, ahora vamos a hablar de sexualidad: prácticas, discursos, regulaciones y tensiones en la implementación de la educación sexual en escuelas confesionales católicas de la ciudad de La Plata [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional UNSAM.

Romero, G. (2018). De saberes, pasiones y repugnancias: Reflexiones en torno a algunas tensiones culturales en la implementación de la educación sexual integral en escuelas católicas en la ciudad de La Plata. *Cuadernos de antropología social*, (47), 71-86.

Romero, G. (2021). Sentidos en disputa en torno a la “transversalización” de la educación sexual integral en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 47-68.

Sandá, R. (12 de agosto de 2022). Las pibas y los pibes nos reclaman una ESI que incomoda a lxs docentes. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/472680-las-pibas-y-los-pibes-nos-reclaman-una-esi-que-incomoda-a-lx>

Soldevila, A. (sf). “El desafío es demostrar que la ESI es un proyecto de ampliación de derechos”: Sección Conversaciones. *Cuadernos de Coyuntura*, 6(contínuo), 1-8.

UNESCO. (2014). Educación integral de la sexualidad: Conceptos, enfoques y competencias. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Wainerman, C. (2005). La vida cotidiana en las nuevas familias: ¿una revolución estancada?. Lumière.

Zemaitis, S. (2016). Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1218/te.1218.pdf>

Bibliografía consultada:

Altieri, MB (2022). Aportes para un debate: la integralidad y la transversalidad en la Educación Sexual. En Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital" . Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

Arango, DC (2019). Los derechos sexuales en la escuela: Escucha, dinámica y encuentro, una experiencia de investigación acción participativa. De Prácticas y Discursos De Prácticas y Discursos: Cuadernos de Ciencias Sociales, 8 (12), 8.

Boccardi, F. G. (2008). Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de educación sexual integral en la Argentina. *Perspectivas de la Comunicación-ISSN 0718-4867*, 1(2), 48-58.

Consejo Federal de Educación (CFE). (2008). Lineamientos curriculares para la educación sexual integral . Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/lineamientos.pdf

Elizalde, SL (2014). Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de inversión del género y la sexualidad en la institucionalidad escolar.

Faur, E. (2007). La educación en sexualidad. El monitor de la educación, 11 , 1-3.

Felitti, K. y Queirolo, G. (2009). Cuerpos, géneros y sexualidades a través del tiempo. En Elizalde, S., Felitti, K., & Queirolo, G. (Comp.), Género y sexualidades en las tramas del saber: Revisiones y propuestas . Buenos Aires: Ediciones del Zorzal.

Felitti, K. A. (2012). *La revolución de la píldora: sexualidad y política en los sesenta*. Edhasa.

González, S. (2017, abril). Educación Sexual Integral y escuelas católicas. La experiencia de las capacitaciones de ESI en el Municipio de San Miguel. En VI Coloquio Interdisciplinario Internacional "EducaciónVI Coloquio Interdisciplinario Internacional "Educación, Sexualidades y Género". IV Congreso Género y Sociedad .

Guber, R. (2004). El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento en El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo . Buenos Aires: Paidós.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación Hernández Sampieri (6a edición). Escuela Superior de Guerra Naval.

Lavigne, C. (2016). Una etnografía sobre sexualidades, género y educación. La educación sexual integral en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil (Tesis doctoral). FFyL-UBA. Buenos Aires.

Ministerio de Educación. (2015). Educación sexual integral en la Argentina: voces desde la Educación sexual integral en la Argentina: voces desde la escuela . Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Disponible en:<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/11>

Morgade, G., Báez, J., Fainsod, P., Zattara, S., González del Cerro, C., Díaz Villa, G. & Rael, G. (2019). Educación sexual integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI

Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. Descendida. Revista interdisciplinaria de feminismos y géneros.Descendida. Revista interdisciplinaria de feminismos y género, 3 (1).

Pinkasz, D., Montes, N., Acosta, F., Álvarez, M., Arroyo, M., Briscioli, B., ... & Terigi, F. (2020). Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes. Universidad Nacional de General Sarmiento (Los Polvorines).

Programa Nacional de Educación Sexual (PNESI). (2021).La ESI y los equipos de supervisión . Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/158252/la-esi-y-los-equipos-de-supervision>

Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI). (2012). Educación sexual integral para la educación secundaria II: Contenidos y propuestas para el aula . Disponible en <https://repositoriocurricular.educacion.gob.ar/handle/123456789/1247>

Argentina.gob. Portal Oficial del Estado. *Educación. Programa Nacional de Educación sexual integral (PNESI)*. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/institucional-esi-0>

Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, 113, 190.

UNESCO. (2014). Educación integral de la sexualidad: Conceptos, enfoques y competencias. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

UNFPA y FLACSO. (2022). *LunMonitoreo y Evaluación de la Educación Sexual Integral: Guía para Equipos Técnicos . Coordinadores: Paula Antezana y Sol East (UNFPA-LACRO); Karina Cimmino y Diego Rossi (FLACSO- Argentina).

Resoluciones:

22 de mayo de 2018. Resolución CFE N° 340118 [Consejo Federal de Educación]. Con el objeto de dar efectivo cumplimiento a la Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral y garantizar el desarrollo de los lineamientos curriculares.

16 de agosto de 2023. Resolución RM - EX-2023-81752413-APN [Poder Ejecutivo Nacional]. Pautas implementación programa nacional de educación sexual integral. Ministerio de Educación.

30 de marzo de 2022. Resolución CFE N° 419/22 [Consejo Federal de Educación]. Reafirmar que la Educación Sexual Integral (ESI), en tanto política de Estado, constituye un aporte necesario y fundamental. Ministerio de Educación.

Honorable Congreso de la Nación Argentina. Ley 25.673 30 de octubre 2002 (Argentina).