



UNSAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN



Universidad Nacional de San Martín

Tesina para obtener el título de Licenciada en Sociología

Carrera de Sociología. Instituto de Altos Estudios Sociales.

Educación Sexual Integral: expectativa y realidad. Estudio exploratorio sobre la institucionalización del derecho a la ESI en una escuela secundaria pública del conurbano bonaerense.

Tesista: María Belén Altieri

Director/a: Ana Cecilia Gaitán

Co-Director/a: Marina Medan

Buenos Aires.

Junio, 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.

Autora: María Belén Altieri

Firma:



Evaluadora:

Firma:

Directora: Ana Cecilia Gaitán

Firma:



Co-directora: Marina Medan

Firma:



Fecha de defensa:

Agradecimientos

Escribiendo los últimos renglones de esta tesis, pasan por mi mente decenas de recuerdos de todos estos años en la Universidad, me llevo los mejores y más cálidos aprendizajes, experiencias y amigos/as. Esta tesis es resultado de un proceso de formación que no hubiera sido posible de concretar sin el apoyo y la enseñanza de todas las personas que me rodean.

En primer lugar, quiero agradecer la posibilidad de estudiar en la Universidad pública, en particular en la excelente Universidad Nacional de San Martín y la Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales. A sus autoridades y personal no docente por su cercanía, escucha y acompañamiento siempre que fue necesario. A los/as docentes por practicar el arte de enseñar con gran dedicación y enorme solidaridad, ampliando los horizontes de los estudios universitarios tantas veces excluyentes.

No puedo dejar de destacar a Leandro López, excelente docente no sólo por su obsesión con el conocimiento sino por su pedagogía y compromiso con la educación, garante de la continuidad de tantos/as de los/as que sin saber demasiado iniciamos nuestro trayecto por el campo de las Ciencias Sociales. También agradecer a Alejandro Gaggero y Matías Bruno, docentes de Taller de tesis, quienes brindaron herramientas imprescindibles y el acompañamiento fundamental para realizar este complejo trabajo de finalización de la carrera.

En especial quiero agradecer a quienes dirigieron esta investigación, Ana Cecilia Gaitán y Marina Medan, por su acompañamiento, lecturas atentas y correcciones detalladas que enriquecieron enormemente el trabajo.

A todos/as mis compañeros/as de cursada por su compañerismo, debates y momentos compartidos que fueron el mejor condimento de estos siete años de estudio. A los/as compañeros/as de las diferentes Universidades del país que integran el Encuentro Nacional de Estudiantes de Sociología (ENES) por la hermosa experiencia compartida. A los/as colegas y amigos/as que me llevo, en especial a Luna, Mai y Juli.

A los/as docentes y estudiantes de la escuela que prestaron su tiempo, experiencias y testimonios. A Patricia Piacentino, ex directora de la escuela, y Laura Rossal, actual directora, por su enorme disposición para que esta tesina sea posible.

A mi fiel hinchada, mamá, Sol, la pequeña Ate, papá y Laura. A Fede, compañero incondicional y además gran editor de esta tesis, por su amor, paciencia y lecturas de todos los días. Y a mis eternos/as amigos/as, la familia que elijo hace más de 20 años.

Resumen

En octubre de 2006 Argentina sanciona la Ley 26.150 que, en el marco de los derechos sexuales y reproductivos, promueve ampliar los saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y los derechos. Esta Ley implica una ampliación y profundización de las concepciones sobre la sexualidad y propone un nuevo abordaje de educación en las escuelas. La garantía de este nuevo derecho para niños, niñas y adolescentes, es un camino complejo al menos por tres cuestiones: la extensión y diversidad del territorio nacional junto a la gran masa de docentes en función para capacitar e involucrar en esta nueva perspectiva; el formato organizacional escolar; la realidad de las escuelas y los recursos disponibles que el Estado pone a disposición para dicha implementación.

A pesar del mencionado contexto, me propongo analizar de qué maneras arriba la ESI en una escuela secundaria pública ubicada en el conurbano bonaerense, en la localidad de Beccar (San Isidro, Buenos Aires), espacio que también integro como docente. Desde la cercanía con el objeto de estudio y con íntima implicación en la problemática educativa, me propongo reconstruir desde la voz de los actores (docentes y estudiantes) las características y desafíos que presenta la implementación de esta política pública, así como las (re)significaciones que adquiere en su puesta en práctica. Para ello, desde un enfoque cualitativo, analizo doce entrevistas en profundidad, seis a docentes y seis a estudiantes.

El recorrido de la investigación arroja algunas aproximaciones a la problemática. Según los testimonios de docentes y estudiantes, se puede decir que la implementación de la ESI en las escuelas presenta ciertos vacíos que se deben a las falencias del formato escolar, la organización del trabajo docente y la ausencia de una estrategia programada de implementación. De todas formas, docentes y estudiantes evidencian que las dimensiones, contenidos y perspectivas de la ESI atraviesan diariamente la escuela pero los modos son diversos, diferentes a los prescriptos en la norma, los cuales tienen sus propios significados.

Palabras claves: ESI, docentes, estudiantes, significaciones.

Índice general

Introducción	8
Planteo del problema	9
Objetivos de la investigación	12
Antecedentes	12
Marco teórico	14
Aspectos metodológicos	15
Estructura de la tesina	19
Capítulo 1. La ESI: un derecho humano	
1.1 Marco normativo internacional	22
1.1.a. Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW).....	23
1.1.b. Convención sobre los Derechos del Niño (CDN).....	24
1.1.c. Incorporación de los tratados internacionales de derechos humanos en el plano local.....	25
1.2 Educación sexual integral en Argentina: negociaciones.....	27
1.3 Incidencia de los movimientos feministas en la sanción, visibilización e implementación de la ESI en Argentina.....	29
1.3.a Hitos, procesos y acontecimientos históricos del movimiento feminista actual en Argentina.....	29
1.4 Conclusiones preliminares.....	33
Capítulo 2. La ESI en la escuela: <i>tironeos, contradicciones, idas y vueltas</i>	
2. 1. El escenario de implementación: la comunidad y la escuela.....	35
2.1.a. La comunidad.....	35
2.1.b. La escuela.....	37

2.1.c. La escuela según los/as docentes.....	38
2.2 El trabajo docente.....	41
2.3 La escuela y la ESI.....	43
2.4 Conclusiones preliminares.....	49

Capítulo 3. La ESI para los/as estudiantes

3.1 ¿Cómo interpretan los/as estudiantes la ESI?.....	51
3.2 ¿Qué opinan sobre los temas y actividades en el marco de la ESI que han trabajado en la escuela?.....	52
3.3 ¿Cómo mejorar la implementación de la ESI en la escuela?.....	55
3.4 Conclusiones preliminares.....	58

Conclusiones	60
---------------------------	----

Bibliografía	64
---------------------------	----

Introducción

Ocuparse del “hacer” dentro de la organización escolar es ejercitar una mirada crítica sobre la trama vital y cotidiana de la escuela, sobre la cultura institucional hecha gestos, frases, silencios, tradiciones, es uno de los grandes desafíos propuestos (Ministerio de Educación, 2015).

En esta tesina propongo analizar el proceso de institucionalización del derecho a la Educación Sexual Integral (ESI) en una escuela pública del conurbano bonaerense, en una relación dialéctica entre la normativa, la subjetividad de docentes y estudiantes y las condiciones de posibilidad del contexto educativo en el que se inscribe.

En primer lugar, es necesario mencionar que el análisis propuesto se sitúa en el año 2020, un año particularmente caótico y atípico resultado de la pandemia por el virus COVID-19 que conllevó una cuarentena que, con modificaciones, se extendió durante todo el año y continuó en el 2021. Respecto a la educación en la Provincia de Buenos Aires, tema que nos compete en la investigación, las clases han sido “virtuales”, o al menos no presenciales¹. Si bien todas las escuelas y los/as docentes han tenido que adaptarse con grandes incertidumbres a este nuevo contexto, la situación en cada escuela, en cada barrio, fue bien distinta. Las escuelas estatales, por su histórica estructura organizativa, y más aún las escuelas inscriptas en los barrios populares, fueron las más golpeadas. La deficiente infraestructura digital –acceso a dispositivos e internet-, sumado a la crisis económica, hacen a las particularidades del contexto atravesado (Unicef Argentina, 2020).

En segundo lugar, quisiera explicitar mi doble rol –de docente de la institución e investigadora- y la inquietud y el compromiso que me movilizó a elegir el tema de investigación. En el año 2018 inicié mi experiencia docente con la búsqueda, más bien militante, de un espacio de intervención en el territorio, reconociendo en la escuela un lugar central para la construcción de subjetividades de niños, niñas y adolescentes. Así conocí la ESI, que se presentó desde un principio como una guía, con herramientas y recursos pedagógicos y didácticos –ausentes en mi formación de socióloga- que permitieron la cercanía y referencia que buscaba con los/as estudiantes. En esta incipiente carrera docente, comencé a preguntarme cuáles eran las problemáticas, las limitaciones, que no permitían la efectiva implementación de la ESI tal y como se indica en el proyecto: de forma integral y transversal poniendo en juego la estructura

¹ RESOL-2020-108-APN-ME. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/rs-2020-17024721-apn-me.pdf>

de la organización escolar. Este proceso reflexivo que sigue abierto, atado siempre a la experiencia que día a día sigue adquiriendo y repensando, lo desarrollo con más profundidad en el apartado de “aspectos metodológicos”.

Planteo del problema

A partir de un largo proceso impulsado por los movimientos sociales, nutrido por las actualizaciones internacionales en el marco de los derechos humanos y consolidado por la decisión política del Ejecutivo de avanzar en la profundización de este tipo de derechos, el Estado argentino reconoce a la ESI como un derecho humano para niños, niñas y adolescentes y se vuelve responsable de garantizarlo. Tanto para la sanción de la Ley como para su implementación, se atravesó un proceso largo, abierto y dinámico nutrido por consultas, discusiones y negociaciones entre diversos actores religiosos, civiles y políticos.

La Ley nacional 26.150 de Educación Sexual Integral se sancionó el 4 de octubre de 2006 y se promulgó el 23 de octubre del mismo año, mientras que la Ley provincial 14.744, en valor del mismo derecho, se sancionó el 4 de junio de 2015 y se promulgó el 28 de agosto del mismo año. Los Lineamientos Curriculares de la ESI, que expresan los núcleos de aprendizaje principales, se aprobaron por el Consejo Federal de Educación en el mes de mayo de 2008 mediante la Res. N°45/08.

La ESI en un sentido amplio se considera “un espacio sistemático de enseñanza-aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y los derechos” (CFE, 2008: 10). Es decir, “incorporar la ESI no sólo consiste en incluir contenidos curriculares en las materias, sino que además implica repensar la institución escolar: las formas en que nos organizamos y los modos de funcionar cotidianos” (Ministerio de Educación, 2015: 40). Implementar la ESI, entonces, no es una tarea fácil. Se pueden señalar algunas dificultades. Por un lado, la respuesta de algunos sectores de la sociedad, incluidos algunos/as docentes², mostraron una variedad de reacciones en contra de su implementación. Discursos que siguen circulando y que en determinados contextos sociopolíticos y regionales calan más o menos fuerte (Baez y Fainsod, 2018; López, 2019). Por otro lado, se choca con

² Faur, Gogna y Binstock, 2015. *La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

otras vicisitudes, las referidas al sistema educativo actual, la realidad de las escuelas, además de la formación docente y los recursos y estrategias que el Estado pone a disposición para su efectiva implementación.

En general la estrategia de implementación propuesta por el Estado propone capacitación a docentes en formato virtual y presencial y la creación y circulación de material con información, propuestas pedagógicas y actividades para abordar los contenidos. Respecto a la capacitación en la materia, un informe de noviembre de 2017 emitido por el Ministro de turno, Alejandro Finocchiaro, expone la situación actual de la capacitación a docentes y directivos en el marco de la Ley 26.150. Aquel indica que para el período 2008-2011 fueron 52.200 docentes los que han participado en acciones de sensibilización y capacitación, la gran mayoría virtuales. A partir del año 2012 se pone en marcha una propuesta de capacitación masiva presencial que consta de jornadas de formación de tres días en la que asisten dos o tres representantes de cada escuela (tanto privada como pública) concluyendo la estrategia con una jornada institucional por escuela con el fin de replicar lo aprendido y propagar la capacitación a otros/as colegas. De esta forma, en el período 2012-2017 se capacitaron 167.533 docentes de 44.450 escuelas, siendo el período 2012-2015 el más importante ya que acumula una capacitación de 115.000 docentes de 44.000 escuelas, demostrando así una fuerte retraída en la formación e inversión a partir del primer año de gobierno de Mauricio Macri en 2016 (Ministerio de Educación y Deportes, 2017).

Otro punto, aunque no muy conocido, que forma parte de la estrategia de implementación es el papel de Referentes de ESI (Res. 340/18). En todas las escuelas del país se espera que se organice un equipo docente referente de Educación Sexual Integral (ESI) que lleve adelante un enfoque interdisciplinario, que funcione como nexo con los equipos jurisdiccionales³ y que actúe de enlace con el proyecto institucional de cada establecimiento. El mencionado equipo docente debería ser seleccionado de la planta orgánica funcional (POF) existente en cada escuela. La capacitación a los equipos de referentes escolares de ESI fue acotada. Según lo

³ El Programa Nacional de Educación Sexual Integral prevé conformar equipos jurisdiccionales de ESI en las diferentes provincias que incluyen entre otras, acciones de formación permanente para docentes y otros agentes del sistema educativo; revisión de los diseños curriculares de las jurisdicciones para asegurar la inclusión de los lineamientos curriculares básicos de la ESI en los mismos; producción y distribución en los establecimientos escolares de materiales sobre ESI (propios y del Programa Nacional de ESI); organización de la Jornada Nacional “Educar en Igualdad”; realización de asistencias técnicas y acciones de acompañamiento a docentes, equipos directivos, supervisores/as, etc., como parte de garantizar la realización de acciones educativas sistemáticas de ESI en los establecimientos escolares y acciones de información para las familias o responsables de los/as estudiantes; seguimiento, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades realizadas en los establecimientos escolares (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2019).

registrado en la Ficha Jurisdiccional que utilizaron como relevamiento, se capacitaron a nivel nacional 1.900 escuelas, correspondientes a 4.651 personas (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2019). Este cargo de Referente ESI, aunque prescripto por la normativa, en la Provincia de Buenos Aires no está institucionalizado ni remunerado por lo que no es conocido en las instituciones.

La escuela analizada es una escuela pública ubicada en el conurbano bonaerense norte. Las escuelas de gestión pública tienen una estructura y un formato de organización burocrático, despersonalizado, difícil de intervenir y dependiente del gobierno provincial de turno. El Estado es quien otorga el presupuesto y la distribución de los cargos, lo cual genera problemas de funcionamiento cotidianos. Por ejemplo, la cobertura de cargos suele retrasarse y es común que gran parte del año estén los puestos vacantes, Muchas veces el presupuesto asignado para una escuela no prevé cargos como los correspondientes al Equipo de Orientación Escolar o autoridades; las escuelas no pueden elegir su equipo de trabajo porque se accede a la totalidad de los cargos por acto público según puntaje y orden de mérito. Muchas veces tampoco pueden prever la continuidad del equipo de trabajo por las repetidas situaciones de provisionalidades y suplencias. Esta estructura organizacional, caracterizada por la inestabilidad, dificulta la implementación de la ESI que, por el contrario, requiere de un trabajo sistemático y un proyecto institucional extendido en el tiempo.

Del mencionado estado de situación general, se desprenden algunos interrogantes que guían la presente investigación. Por ejemplo, ¿de qué maneras se aborda la ESI en la escuela, con los recursos disponibles y en el sistema educativo vigente? ¿qué sentidos y significados adquiere en su puesta en práctica? ¿cuáles son las percepciones de docentes y estudiantes de la escuela respecto a la implementación de la ESI?

El escenario es complejo y la propuesta posee grandes desafíos en las concepciones pedagógicas-educativas de los/as docentes y las escuelas. Hasta el momento, y observando la escuela que nos atañe, existen avances, cambios, movimientos, que difieren de las realidades que se expresan en los documentos institucionales, en las evaluaciones de impacto de la implementación, pero que tienen sus propios significados. En este sentido, busco indagar a partir de las voces de los propios actores involucrados (estudiantes y docentes) las vicisitudes que atraviesan, las (re)significaciones que depara y los sentidos y apropiaciones que surgen en la puesta en práctica.

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Analizar el proceso de institucionalización del derecho a la ESI, desde la perspectiva de docentes y estudiantes, en una escuela pública del conurbano bonaerense norte.

Objetivos específicos:

- ✓ Reconstruir cómo se constituye la ESI como un derecho humano de niños, niñas y adolescentes en la Argentina.
- ✓ Conocer las características y vicisitudes que presenta la implementación de la ESI para los/as docentes y estudiantes de la escuela considerada.
- ✓ Identificar los sentidos y (re)significaciones que los/as docentes de la escuela otorgan a la ESI.
- ✓ Identificar las maneras en que los/as estudiantes de la escuela reciben e interpretan la ESI.

Antecedentes sobre el tema

La revisión bibliográfica sobre el tema puede dividirse en dos grandes ejes temáticos: informes de evaluación de implementación de la ESI y artículos académicos de investigación empírica. En sentido estricto los informes de evaluación de impacto no forman parte de los antecedentes, pero los destaco porque se convoca a expertas en la materia, como es el caso de Eleonor Faur (2007, 2014, 2016 y 2018), dando la pauta de profundización en el análisis y preocupación de la gestión sobre el tema de estudio.

Los informes de evaluación de impacto son generalmente expedidos por organismos nacionales oficiales (a veces acompañado de organismos internacionales), como es el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI). El PNEI ha llevado a cabo una serie de investigaciones, primero sobre la evaluación de la capacitación y formación docente en la materia, luego sobre los resultados de las diferentes acciones para la implementación del programa.

En el año 2014 se llevaron a cabo dos procesos de evaluación: “*La ESI en Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la Ley*” coordinado por Carrique, Aguilar Peñalba y Llanos

(2014), de la Universidad Nacional de Salta; y *“Alcances y sentidos de las estrategias de capacitación docente y producción de materiales didácticos de ESI a partir del Programa ESP”*, coordinado por Faur, Gogna y Binstock (2014). Estas evaluaciones tuvieron como objetivo conocer en qué medida las Jornadas de Formación Institucional *“ESI: es parte de la vida, es parte de la escuela⁴”* facilitaron y/o fortalecieron el trabajo de educación sexual integral. También conocer los diferentes modos en que la ESI va permeando la cotidianeidad de las instituciones escolares de nuestro país (Ministerio de Educación, 2015).

En 2016 se desarrolló una segunda investigación a partir de la iniciativa del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y el Ministerio de Educación de la Nación, dirigida por Faur (2016). Ésta analizó los procesos, los resultados y las lecciones aprendidas de la implementación de la educación sexual integral en la Argentina durante el período comprendido entre la sanción de la Ley en 2006 y el año 2016.

Por último, otra iniciativa en el marco del PNESEI, perteneciente al Ministerio de Educación, fue realizada con el apoyo de Unicef Argentina. Esta investigación, a diferencia de la anterior, tiene como objetivo conocer en detalle qué sucede en las escuelas, qué procesos se llevan a cabo para institucionalizar la ESI y cuáles son las estrategias, los retos y los obstáculos que se encuentran en este derrotero que seguía siendo una incógnita (Faur y Lavari, 2018). Ya no se centra en el análisis a partir de la capacitación docente sino que busca analizar las modalidades de implementación de la ESI a través de la caracterización de *“Buenas Prácticas Pedagógicas”*, de las cuales sistematizar, replicar y aprender (Ibíd.).

Respecto a las investigaciones empíricas específicas sobre la ESI, diversos/as autores/as se ocupan de reponer el proceso de discusión, negociación y sanción de la Ley (Mariposas Mirabal s/f; Lavigne, 2016). También, el paso de la educación sexual como derecho humano íntimamente unido al cambio conceptual de la desprivatización de la sexualidad y con ello la responsabilidad del Estado de garantizarlo (Faur, 2007). Otros/as autores/as, partiendo de la nueva perspectiva *“toda educación es sexual”* (Morgade, 2019), buscan visibilizar las diversas formas de ocultamiento en las que históricamente fue abordada la sexualidad en la educación formal (Morgade y Alonso, 2008; Lavigne, 2016). Además, existe un corpus de investigación importante sobre la influencia de los movimientos feministas y sociosexuales, tanto en la consolidación de la educación sexual como derecho, como el abordaje de la ESI en su sentido

⁴ Única capacitación presencial masiva realizada entre 2012-2016 en todo el país por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. En 2017 hubo una capacitación importante en el marco del Plan de prevención de embarazos no intencionales en la adolescencia, pero no tuvo el mismo alcance e hizo hincapié sólo en la prevención de los embarazos.

integral, transversal y desde una perspectiva de género (Faur, 2007; Mariposas Maribal s/f; Lavigne, 2016). En suma, desde esta perspectiva crítica, se pone sobre la mesa la hipótesis de que la escuela contribuye no solamente a la perpetuación de las desigualdades de clase sino también de las desigualdades de género (Morgade y Alonso, 2008; Mariposas Mirabal s/f). Recuperando y dialogando con estos trabajos, la presente investigación busca conocer las vicisitudes en las que se sumerge tal proyecto educativo, poniendo el foco en las interacciones existentes entre la norma, los actores sociales y las condiciones de posibilidad, más precisamente entre la norma y la institución, los/as docentes y los/as estudiantes.

Marco teórico

Analizar la institucionalización de la ESI implica hacer una lectura no normativa, es decir, hacer una lectura situada dando a conocer el contexto en el que se desarrolla, las condiciones de posibilidad y las negociaciones y consensos alcanzados. Cómo ese lenguaje es traducido e incorporado en los contextos locales de implementación y cómo, al hacerlo, los actores producen transformaciones y tensionan los argumentos construidos en el nivel global y en un plano macro (Merry, 2003). Atendiendo a esto, en esta tesina busco identificar las maneras en que los sujetos involucrados, docentes y estudiantes, confrontan, subvierten, resignifican o aceptan las definiciones contenidas en la ESI. Es decir, conocer cómo las reciben y la experimentan quienes se ven afectados/as por ella en su vida cotidiana, atendiendo a los aportes de los sujetos en la construcción (Lavigne, 2019).

La ESI, en el marco de la ampliación de derechos sexuales y reproductivos, se inscribe en una relación dicotómica de protección y control, ambos imbricados, en conflicto y tensión permanente. A través de las políticas sociales, el Estado regula el género tanto en la distribución de derechos y obligaciones como en la definición de necesidades (Fraser, 1991). Es decir, al mismo tiempo en que se constituye un dispositivo de protección, se produce un espacio para la instauración de procedimientos de control en niveles más refinados, pero también se despliegan procesos de protección y garantía de derechos que generan espacios de negociación posibles para los sujetos (Llobet y Magistris, 2012). En esta línea, el Estado se concibe no como una estructura uniforme, sino más bien como una red de instituciones diferenciadas en capas, donde la regulación y control estatal se encuentran conectados con la resistencia y contestación de los/as ciudadanos/as (Haney, 1996). Entonces, esta conceptualización de protección-control y

regulación-agencia, pone en evidencia el carácter heterogéneo y contradictorio que pueden adquirir las acciones del Estado, también, el carácter reflexivo de los/as agentes y la capacidad de respuesta y reapropiación de los/as destinatarios/as de dichas acciones (Gaitán, 2017). En definitiva, los actores sociales expresan su agencia al actuar en un contexto determinado que los constriñe, pero también ofrecen oportunidades de nuevas acciones sociales por parte de los agentes (Magistris, 2018).

Aspectos metodológicos

Abordo los objetivos de investigación propuestos a partir de una estrategia metodológica de tipo cualitativa en la que realizo de forma exploratoria un estudio de caso. El espacio que ordena las experiencias y reflexiones de la investigación es una escuela pública ubicada en el conurbano bonaerense norte, la cual integro como docente de Salud y Adolescencia en 4to año de secundaria. En términos generales, busco estudiar la particularidad y complejidad de un caso para identificar y analizar las características y vicisitudes que presenta la implementación de la ESI para los/as docentes y estudiantes de la escuela, junto a los sentidos y (re)significaciones que adquiere la ESI en su ejecución.

Realicé el trabajo de campo durante el año 2020 atravesado por la pandemia del COVID-19. Para frenar el avance del virus, los poderes ejecutivos nacionales y provinciales desplegaron diferentes medidas sanitarias y económicas, entre ellas la restricción de la circulación y la suspensión de gran parte de las actividades presenciales, incluidas las escolares. Fue un gran desafío adaptarse a las condiciones y posibilidades existentes. Para los capítulos 2 y 3, de corte empírico, con el fin de reconstruir los sentidos y expectativas de estudiantes y docentes respecto a la ESI, realicé doce entrevistas semiestructuradas y abiertas que significaron 8 horas de grabación.

En el capítulo 2 destinado a los/as docentes, realicé seis entrevistas virtuales por *Google Meet* de aproximadamente una hora cada una. Para elegir a los/as entrevistados/as tuve en cuenta recoger lo que puede llamarse “la identidad de la escuela”, es decir, tomar las ideas, discursos y percepciones de los/as docentes con más antigüedad y horas de trabajo en la escuela. Esta situación laboral es difícil de encontrar ya que en las escuelas públicas se accede a la totalidad de los cargos por acto público según puntaje y orden de mérito, por lo cual, la escuela no puede elegir su equipo de trabajo ni prever la continuidad de los cargos. Los/as docentes de nivel

secundario, por norma general, trabajan en muchas escuelas a la vez y, en el caso de no ser titulares –situación comúnmente repetida la de las suplencias y provisionalidades-, cambian constantemente sus horas entre diferentes instituciones atado a la oferta disponible. En este escenario, decido tomar como muestra –intencional y no probabilística- a seis integrantes del cuerpo docente que tienen en promedio ocho años de antigüedad y diez módulos en la escuela. Otras características que tuve en cuenta fue incluir diferentes roles y jerarquías (docentes, directora y preceptora), representación igualitaria por género y abarcar diferentes rangos etarios.

Para el capítulo 3 dedicado a los/as estudiantes, antes de la pandemia, planificaba una secuencia didáctica de al menos cuatro clases, que implicaba producciones individuales y espacios de intercambio grupales, los cuales registraría y tomaría como recurso para el abordaje de este capítulo. Esperé hasta diciembre del 2020 con la esperanza de que la situación sanitaria cambiase, la pandemia y ciertas restricciones seguían vigentes. Atendiendo a ello, decidí abordar el capítulo a partir de entrevistas a los/as estudiantes. Me comuniqué con la directora, quien me permitió realizar estas entrevistas de manera presencial en la escuela. Convoqué a seis estudiantes del Ciclo Superior, en grupos de a dos por curso para favorecer un espacio más distendido y propicio para el intercambio. El criterio de selección utilizado fue incluir a todo el Ciclo Superior (4to, 5to y 6to) de la escuela, varones y mujeres igualmente representados/as. Las entrevistas semi-estructuradas, grupales y presenciales, duraron aproximadamente una hora y los/as estudiantes mostraron mucha predisposición a participar de tal iniciativa; aceptaron rápidamente la invitación, fueron a la escuela fuera de horario y se esforzaron en el desarrollo de cada una de sus respuestas.

La elección de estudiar esta escuela y su comunidad, tanto como las inquietudes sobre la educación y la ESI, se desprenden de mi experiencia en primera persona. En el 2018 inicié mi carrera docente en aquella escuela. La cercanía con el objeto de estudio tiene, al menos, dos aspectos que quisiera destacar. Por un lado, Bourdieu (1999) señala que el interrogador socialmente próximo a quien interroga le da, gracias a su intercambiabilidad, garantías contra la amenaza de que sus razones subjetivas se reduzcan a causas objetivas y sus elecciones se vivan “libres”, por tanto, queda asegurado un acuerdo respecto a los contenidos y las formas de comunicación. En segundo lugar, el conocimiento físico del espacio, del sistema educativo, los contactos personales y los accesos estuvieron aseguradas debido a esa pertenencia previa.

Sin embargo, para acceder a las concepciones sobre la implementación de la ESI a partir de los puntos de vista de docentes y estudiantes y a los supuestos y expectativas que posee cada grupo,

fue necesario un trabajo de distanciamiento, reflexividad, reconstrucción e interpretación de los discursos de los actores. En tanto sujetos sociales inscriptos en una cultura, en una estructura social, cargados de significados, resultó necesario para mi tarea como investigadora el ejercicio de la reflexividad para explorar las relaciones sociales y los sistemas de significados (Guber, 2004). La elección del tema de investigación, la escuela estudiada, los/as docentes y estudiantes entrevistados/as tiene íntima vinculación con mi persona, por ello, explicitaré el ejercicio de reflexividad indispensable que permitió percibir y controlar sobre la marcha los efectos de la estructura social inscripta (Bourdieu, 1999).

Al no tener formación docente (estudios pedagógicos o didácticos) ni otra cercanía con el ejercicio de la educación, encontré en la ESI un recurso pedagógico que tomé como guía, como un proyecto educativo que busca repensar y actualizar el formato escolar incorporando además nuevos paradigmas sobre el abordaje de la sexualidad. Pronto descubrí que la ESI articulaba intereses personales, debates sociales y políticos de primer orden, así como un espacio de interés para los/as estudiantes. Comencé a indagar “qué faltaba” para su implementación, cuál era el camino y la estrategia “adecuada” por recorrer, qué problemáticas y limitaciones aparecían. También a conocer y analizar el formato de organización escolar, las tareas y obligaciones del rol docente, la dinámica escolar y la agencia de los/as estudiantes. En el transcurso de esta inquietud emergente, con la acumulación de experiencia profesional, encontré recursos institucionales que colaboran con la implementación de la ESI: capacitaciones, jornadas institucionales y, sobre todo, el rol de Referente ESI.

Comencé a asistir a capacitaciones en la materia, a cargo del Estado o instituciones privadas, para conocer en profundidad los propósitos de la ESI pero, fundamentalmente, para comprender cómo implementarla en la escuela y si existía una estrategia planificada. Si bien se puede observar una intención por parte de algunos/as docentes y directivos de incorporar estos conceptos y perspectivas, los objetivos y desafíos que trae la ESI a las escuelas poseen una gran complejidad y se requiere una orientación de cómo llevarlos a cabo, una estrategia de implementación progresiva y acorde a las condiciones y posibilidades de cada institución. Indagando sobre el tema conocí la figura de Referente ESI (CFE 340/18) que completaba ese casillero vacío, proponía una estrategia de implementación situada y un rol específico dentro de la escuela para abordarlo.

A pesar de que el rol de Referente ESI no esté institucionalizado ni remunerado, resultaba una estrategia acorde a las necesidades y en 2019 me contacté con la directora para ocupar este rol en la escuela con el objetivo de comenzar una estrategia de implementación delimitando

objetivos a corto y largo plazo. En el marco de esta estrategia de implementación situada, en primer lugar, para conocer e indagar qué sabían los/as docentes sobre la ESI, qué problemáticas identificaban en la comunidad educativa con la que trabajamos y qué hacía falta para implementarla en la escuela, tuvimos el primer espacio de intercambio formal. Fue una típica reunión de personal convocada por la directora en diciembre de 2019 -evento habitual de todos los fines de año-. En esta reunión, con la presencia de 25 docentes, la directora brindó el espacio para abordar estos tres ejes de indagación mediante una actividad dinámica y anónima de la cual obtuvimos los siguientes resultados:

- 1) La mayoría de los/as docentes reconocía el amplio abanico de contenidos y perspectivas que contempla la ESI;
- 2) Existía un consenso sobre las problemáticas que identificaban en la comunidad educativa y eran tres las más nombradas: la diversidad-discriminación-respeto por el/la otro/a; prevención de embarazos y enfermedades en las relaciones sexuales; violencia y abusos.
- 3) Ante la consulta sobre qué hacía falta para implementar la ESI en esta escuela –con todas las particularidades que presentaba-, casi la totalidad de los/as docentes respondió “capacitación e información” y “compromiso y voluntad”. Esto, en un diálogo interesante entre las responsabilidades estatales y el propio ejercicio individual y profesional.

Al finalizar aquel espacio de intercambio acordamos dos objetivos para el 2020: lograr una capacitación situada y orientada a las problemáticas identificadas consensuadas y organizar la primera Jornada ESI en la escuela. Ambos objetivos se vieron frustrados por la pandemia. Las prioridades finalmente fueron otras. Resultó muy dificultoso para la escuela mantener la continuidad y el vínculo pedagógico, en un contexto signado por diversas situaciones de vulnerabilidad. En primer lugar, la mayoría de los/as estudiantes no tuvieron dispositivos personales adecuados ni conectividad a Internet. El barrio donde viven no cuenta con la infraestructura digital adecuada. En segundo lugar, por diversos motivos, el acompañamiento por parte de las familias fue inestable y/o ausente. A todo lo anterior se añadió la profundización de la crisis económica, de desempleo y sanitaria que trajo la pandemia para estas familias. La crónica y el relato de este complejo mosaico se repetían una y otra vez en las quincenales entregas de mercadería que sostuvimos en la escuela durante todo el 2020.

Como mencioné, la presente investigación requirió un ineludible ejercicio de reflexividad al ser un tema y un espacio que me implica íntimamente. Atravesé un largo proceso que comenzó

desde una posición militante y con íntima vinculación con la escuela, los/as docentes y los/as estudiantes, y poco a poco, en un proceso de reflexividad y con la ayuda y el acompañamiento de mis directoras de tesina, pude ir desatando y revisando ciertas concepciones para ejercitar una mirada sociológica y en perspectiva que me permitiera modificar y afinar el análisis sobre muchos de los ejes planteados.

No puedo negar que dichas reflexiones sobre las causas y ausencias para implementar la ESI en la escuela comenzaron con prejuicios hacia los/as docentes y los/as estudiantes. Respecto de los primeros, por su falta de compromiso, de responsabilidad social-civil por el rol que ocupan en la sociedad siendo docentes y por la falta de voluntad y compromiso para involucrarse íntimamente en lo que la ESI propone para la educación y las escuelas. Hacia los/as estudiantes por el rechazo que expresaban al trabajar todos estos contenidos, porque no mostraban interés en muchas de las discusiones que el movimiento feminista ponía en escena en aquellos años de su “explosión” en la escena pública. Yo creía que todos estos temas, discusiones y reflexiones, deconstruían ciertas concepciones arraigadas en nuestra sociedad, por ejemplo, los roles por género, favorecían las elecciones con más libertad, despojadas de las presiones sociales históricas, y así promovían la búsqueda del deseo más propio, más íntimo y libre.

Con el paso del tiempo realizando esta investigación, adentrándome cada vez más en el tema, escuchando con atención a los/as docentes y estudiantes entrevistados/as y analizando en profundidad los objetivos de esta investigación, fui encontrando que muchos de mis prejuicios estaban atravesados por mi propia historia; por lo que para mí hubiera sido importante obtener de mi trayectoria escolar; por lo que comprendía que implicaba la “deconstrucción” sobre ciertas concepciones instaladas; por cómo -íntimamente- me atravesaban las discusiones que el movimiento feminista ponía en escena. También, sin duda, estos prejuicios se anclaban en mi incipiente conocimiento del sistema educativo, de la estructura escolar, de lo que implicaba en los/as trabajadores de la educación el paso del tiempo, las limitaciones estructurales y el sistema caótico en el que se desarrollaban.

Estructura de la tesina

La tesina se encuentra organizada en cinco secciones: una introducción, tres capítulos y las conclusiones. En el capítulo 1 desarrollo los fundamentos normativos de la ESI, es decir, ¿cómo se configura la ESI como un derecho de niños, niñas y adolescentes en general y en nuestro

país en particular? En él se presenta un recorrido histórico y normativo de la Ley 26.150 como también los procesos socio-políticos sobre los que reposa.

En los capítulos 2 y 3 el abordaje es empírico y en ellos pretendo visibilizar y problematizar cómo la Ley 26.150 y la política pública están inscriptos en una trama de relaciones dialécticas de interacciones entre la norma y los recursos y condiciones de posibilidad. El capítulo 2 estará dedicado a la escuela, a la comunidad educativa que la integra y sostiene y al formato escolar vigente. En él busco reponer aspectos centrales de la implementación de la ESI en la escuela considerada y ciertas vicisitudes que aquella Ley adquiere según los/as docentes y directivos/as. En el capítulo 3 analizo cómo los/as estudiantes de Ciclo Superior de la escuela reciben e interpretan la ESI, cuáles son sus propuestas y preocupaciones, pudiendo también relacionarlo con los relatos de sus docentes.

Para concluir, presento consideraciones finales de la tesina. Estas revisan y sistematizan las ideas centrales planteadas a lo largo de los 3 capítulos.

Capítulo 1. La ESI: un derecho humano

La configuración de la ESI como un derecho humano y su incorporación en el marco normativo y de políticas públicas específicas en el campo educativo en nuestro país, fue resultado de un proceso largo, abierto, dinámico y disputado. Este proceso, nutrido por los derechos humanos e impulsado por movimientos sociales -principalmente por el de mujeres, los feminismos y la disidencia sexual-, estuvo atravesado por consultas, discusiones y negociaciones entre diversos actores civiles, políticos y religiosos que dieron lugar a la sanción en el año 2006 de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral y a la posterior aprobación de los Lineamientos Curriculares Básicos en el año 2008.

Desde entonces, ha habido marchas y contramarchas para hacer efectiva la Ley. En este sentido, los avances estuvieron relacionados con los diálogos entablados con otros procesos legislativos, como los del matrimonio igualitario (2010), la identidad de género (2012) y la Interrupción Voluntaria del Embarazo (2018). También, por las interpelaciones sociales de movimientos como el de “Ni una menos” y la “Marea Verde”. Estas nuevas leyes y demandas reconfiguraron acciones y discursos, a la vez que abrieron nuevos interrogantes respecto de cómo llevar adelante la educación sexual integral en nuestro país (Baez, 2015).

Este primer capítulo está organizado en tres apartados. En el primero presento el marco normativo internacional como puntapié para la configuración de la ESI como un derecho humano en nuestro país. En el segundo menciono el recorrido de negociaciones políticas necesarias para la sanción de la ley. Y en el tercero doy cuenta de la influencia de los movimientos feministas y sociosexuales en el debate en torno a la educación sexual en Argentina y su consiguiente lucha por la implementación.

1.1 Marco normativo internacional

El derecho a la Educación Sexual Integral de niños, niñas y adolescentes se vio nutrido por un marco jurídico internacional de protección universal que se construyó principalmente en torno a tres declaraciones y convenciones (Faur, 2007). En primer lugar, la Declaración Universal de Derechos Humanos del año 1948. Ésta, constituyó la primera carta internacional de derechos, aprobada luego de la Segunda Guerra Mundial en la que se reconoció la existencia de ciertos derechos universales e inalienables. Aun así, tal como plantea Faur (2007), en ella no hubo especificaciones en torno a las diferencias de género, etnia, ni ciclo de vida. Por lo tanto, luego

de la firma de esta Declaración, se produjo un proceso de especificación de los Derechos Humanos impulsado por las luchas de diversos colectivos sociales que disputaron por el reconocimiento de derechos específicos. Entre ellos, y atendiendo al tema de esta tesina, es posible señalar la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (en adelante, CEDAW) del año 1979 y la Convención sobre los Derechos del Niño (en adelante, CDN) de 1989.

1.1.a. Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)

La CEDAW establece obligaciones específicas para que los Estados adopten medidas tendientes a terminar con la violencia y la discriminación hacia las mujeres. Su importancia consiste en que, al firmarla, aquellos asumen la existencia de las disparidades de género como una injusticia y se comprometen a otorgar un trato igualitario a hombres y mujeres, a sancionar cualquier tipo de práctica que perpetúe dicha desigualdad y a promover medidas transitorias de “acción afirmativa” para su transformación. Es importante señalar que la CEDAW no ha sido una convención sobre las mujeres, sino que ha orientado transformaciones de las relaciones sociales y familiares de hombres y mujeres a través de un enfoque amplio (Acosta, 2003 en Faur, 2007).

A partir de este tratado, al menos en el aspecto formal, todas las personas tienen derecho a: 1) decidir libre y responsablemente el número de hijos/as, y a tener acceso a información, educación y medios que le permitan ejercer este derecho (art. 16); 2) acceder a material informativo que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia, incluida la información y el asesoramiento sobre planificación de la familia (art. 10, inc. H); 3) acceder programas educativos libres de “todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza” (art. 10, inc. C); y 4) acceder a servicios adecuados de salud sin discriminación, inclusive los referidos a planificación de la familia (art. 12 y art. 14). La incorporación en los instrumentos de derechos humanos de la idea de que la educación debe ser una vía de conocimiento sobre la salud y el bienestar de la familia, incluyendo el tema de la planificación familiar, representa uno de los puntos centrales de quiebre en la relación privado-público. Al ser temas que no pertenecían al orden de lo público no eran concebidos como un derecho ni había posibilidad de intervención estatal para su garantía (Faur, 2007).

Argentina, sumergida entonces en la última dictadura cívico-militar iniciada en 1976, ratifica la Convención de CEDAW seis años más tarde de su sanción en 1985 bajo la Ley 23.179. La transición democrática desde 1983 implicó una "salida del silencio" respecto de los derechos humanos relativos a la sexualidad. En una sociedad democrática, viejos y nuevos actores reivindican nuevos derechos o un reciente campo de aplicación de derechos ya reconocidos (Pecheny y Petracci, 2006). De allí se desprende un contexto socio-político donde las relaciones sociales son cuestionadas y espacios silenciados se vuelven terreno de acciones políticas. Entre ellos, el cambio de paradigma respecto a la concepción de privado y público da el puntapié para poner en escena y discusión pública temas relegados al ámbito de lo privado, y así politizar las relaciones sociales. Tal politización pasa entonces por mostrar que relaciones consideradas privadas están en realidad atravesadas por una dimensión política y que relaciones percibidas como naturales son en realidad construidas social e históricamente (Ibíd.).

1.1.b. Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)

La CDN reconoce explícitamente a niños, niñas y adolescentes (NNyA) como titulares de derechos humanos, con derecho a opinar y a ser oídos/as en todas las esferas que transitan, a la vez que establece su capacidad progresiva de formarse un juicio propio. Es decir, se conforman como sujetos de un conjunto vasto de derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales que los/as adultos/as y los Estados deben garantizar y, particularmente, establece el derecho a recibir cuidados y asistencia especiales (Grinberg e Isacovich, 2020).

Entre 1989 y 1991 la totalidad de los países de América Latina ratificaron este nuevo tratado internacional, incorporando a sus propios sistemas normativos tales perspectivas y derechos. Argentina, que en estos años finales de la década del '80 atravesaba una gran crisis social, política y económica, convalida la CDN mediante la Ley 23.849 en 1990 y cuatro años más tarde, en 1994, la incorpora a la Constitución Nacional (art. 75 inc. 22). A partir de entonces, varias provincias adecúan sus marcos normativos a los postulados políticos, sociales y jurídicos del tratado internacional. No obstante, es recién en 2005 con la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes que se pone a tono con las obligaciones adquiridas quince años antes al adoptar el llamado Sistema de Protección Integral de Derechos.

1.1.c. Incorporación de los tratados internacionales de derechos humanos en el plano local

Argentina profundiza la apuesta y en el proceso de incorporación local de tales convenciones y normativas internacionales enriquece las directrices de los postulados internacionales de derechos humanos.

La Ley 26.061, a diferencia de la CDN, no define a sus sujetos/as destinatarios/as solamente como “niños” en forma general, sino que alude a “niños, niñas y adolescentes” introduciendo perspectiva de género, visión que responde a los postulados de la doctrina del derecho internacional de los derechos humanos. Además, como indica Ditieri (2020), el paradigma de protección integral que promueve tal normativa posee cuatro principios fundamentales que marcan un cambio profundo en la concepción de NNyA: la igualdad y no discriminación (art. 2), el interés superior de NNyA (art. 3), el derecho a la vida y el desarrollo (art. 6) y el derecho a ser oído (art. 12).

Más recientemente, en el año 2015, con la sanción del Código Civil y Comercial de la Nación (CCyCN) se pueden mencionar otras tres incorporaciones, también descritas por Ditieri (2020), que van en la misma dirección: 1) hay un cambio de lenguaje, no sólo por la perspectiva de género adoptada sino también por el abandono de términos tales como “patria potestad”, “tenencia” y “régimen de visitas”, reemplazados por los de “responsabilidad parental”, “cuidado personal” y “régimen de comunicación”; 2) se incorporan reglas respecto a la capacidad jurídica de los NNyA a partir del principio de autonomía progresiva. Este principio se refleja tanto en las normas sobre responsabilidad parental, que regulan la participación de los NNyA en los procesos judiciales en los que se dirimen cuestiones que les atañen, como en las relativas a su competencia para decidir sobre tratamientos médicos a los que deban someterse. Por último, 3) se agilizan los procesos judiciales, en estricto cumplimiento del debido proceso legal pero en un plazo razonable, ya que de otra forma se vulnera los derechos de NNyA.

En el CCyCN también se incorporan las previsiones en materia de infancia y derechos humanos previstas en la CDN y los demás tratados de derechos humanos celebrados por nuestro país. Con la reforma se introducen dos cambios de paradigmas combinados: ya no existe la patria potestad –los/as hijos/as no son propiedad del padre y la madre- sino una “responsabilidad parental”. Por otro lado, reconoce a las personas menores de dieciocho años como sujetos plenos de derecho y el principio de autonomía progresiva.

Hay consenso sobre que tales normativas, internacionales y nacionales, como la CDN, reconocen a los NNyA como titulares de derechos; impulsan la generación de políticas universales que permitan el acceso a su pleno goce; promueven la creación de políticas de apoyo a la familia; y establecen nuevas medidas y procedimientos frente a situaciones de vulneración de derechos. Sin embargo, desde una visión crítica en el plano local, existe un gran corpus de investigaciones que han documentado una diversidad de técnicas desarrolladas en el marco de la nueva institucionalidad creada para “proteger los derechos de los niños”, que apuntan a regular y modelar comportamientos y relaciones familiares y a construir infancias y juventudes, familias y parentalidades, particularmente en contextos signados por la desigualdad social y la pobreza (Barna, 2014, 2015; Ciordia, 2014; Ciordia y Villalta, 2012; Grinberg, 2016, 2017; Lugones, 2009; Magistris, 2016; Llobet, 2010; Santillán, 2013 en Grinberg e Isacovich, 2020).

Volviendo a los tratados internacionales, la CEDAW y la CDN que suponen una efectiva ampliación de la Declaración Universal de 1948, son dos de los diez tratados internacionales de derechos humanos que adquieren rango constitucional en nuestro país a partir de la reforma de 1994 y son los que ofrecen el piso normativo internacional con el que contamos para identificar los derechos de los que son titulares los NNyA, entre ellos, acceder a una educación sexual integral.

Tal acto político-democrático, no obstante, no fue suficiente para comenzar a abordar en nuestro país este nuevo paradigma de derechos humanos en el campo de la sexualidad. Recién en 2002 se sanciona la primera ley de Salud Sexual y Reproductiva (Ley 25.673) que estableció la creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (PNSSyPR) con el propósito de garantizar los derechos sexuales y reproductivos de toda la población y disminuir las desigualdades en torno a su acceso.

Así, el PNSSyPR⁵ 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. Esta Ley, producto de las movilizaciones y el activismo de los feminismos, los movimientos sociosexuales y de mujeres por el derecho a decidir sobre sus cuerpos y su fecundidad, se pone en funcionamiento en el año 2003.

⁵ El PNSSyPR constó de cuatro etapas de implementación comenzando por garantizar el acceso a los métodos anticonceptivos –primero pastillas anticonceptivas y preservativo, para luego incorporar otros métodos-, continua con un despliegue importante de una estrategia de información, capacitación, formación y comunicación, y finalmente, como parte de la estrategia de implementación, promueve una visión integral de los derechos sexuales y reproductivos, fortaleciendo el trabajo intersectorial y dentro del sector salud, así como con la comunidad (Kanterewicz, Palazzesi y Ramírez, 2015).

Tres años después de la sanción del PNSSyPR, desde un punto de vista normativo, se empiezan a incorporar poco a poco una serie de leyes que profundizan el abordaje en los derechos sexuales y reproductivos y la reducción de la desigualdad y la violencia de género. Tal recorrido comienza con la Ley 25.929 (2004) de Parto Humanizado. Posteriormente, se profundiza aún más con leyes como la Ley 26.130 (2006) de Anticoncepción Qurúrgica, la Ley 26.150 (2006) de Educación Sexual Integral, la Ley 26.485 (2009) de Protección integral para prevenir, sancionar, y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que se desarrollen sus relaciones interpersonales, la Ley 26.618 (2010) -conocida como ley de matrimonio igualitario- que modifica el código civil y permite el matrimonio civil entre personas del mismo sexo, la Ley 26.743 (2012) del Derecho a la identidad de género, Ley 26.862 (2013) de Acceso integral a los procedimientos y técnicas médico-asistenciales de reproducción médicamente asistida (Kanterewicz, Palazzesi y Ramírez, 2015) y recientemente en diciembre de 2020 la Ley 27.610 de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE).

De esta forma, Argentina comienza a desarrollar una estrategia a nivel nacional, con gran inversión pública, para garantizar el reconocimiento y acceso a los derechos sexuales y reproductivos tal y como indican los tratados internacionales de derechos humanos vigentes.

1.2. Educación sexual integral en Argentina: negociaciones necesarias

En línea con el escenario político-social reseñado hasta aquí, en este apartado abordo el proceso de negociación necesario para la sanción –y posterior implementación- de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI). La ESI, como política estatal, posee la particularidad de interpelar de raíz el orden de género establecido, no por imponer comportamientos específicos, sino por desandar la normatividad preexistente, lo cual presentó dificultades y tensiones.

Las políticas estatales, señalan Oszlak y O'Donnell (1981), se producen dentro de una determinada "estructura de arenas", en la cual participan y se "interpenetran" diferentes actores estatales y de la sociedad civil (Faur, 2018). En este caso los actores sociales enfrentados son, por un lado, los movimientos feministas y sociosexuales, y por otro, los sectores conservadores vinculados íntimamente a la Iglesia y sectores religiosos. La relación tensa entre la Iglesia y el Estado no es novedad para la historia argentina, ni para el resto de los Estados nacionales, al ser el proceso natural de "estatización" la causa de pérdida de poder de la Iglesia Católica. Con la ESI se revive una historia de puja de poderes conocida, como se dio también, para mencionar algunos ejemplos, con la Ley 1.420 de educación, el divorcio y el matrimonio igualitario,

apelando a la vulnerabilidad de los/as niños/as y a la pérdida de la “familia” como “célula natural” de la vida humana (Mariposas Mirabal, 2018).

En el marco de la discusión parlamentaria por la sanción de la Ley 26.150, la puja estuvo marcada por estos sectores con intereses antagónicos. Históricamente la Iglesia Católica fue la única institución que educaba en sexualidad de manera sistemática (Faur, 2018) por lo que no iba a ser fácil su retirada o, al menos, regulación.

En definitiva, lo novedoso de la escena radica en la visibilización y participación activa de los movimientos feministas y sociosexuales que, junto a la decisión política del Ejecutivo, sentaron las bases para la sanción de la Ley en 2006. Es importante destacar que, como toda política pública, requirió un consenso. Atento al contexto histórico de fuerzas en pugna, que históricamente suelen calibrarse hacia el conservadurismo y a la coyuntura política favorable, la estrategia que se llevó a cabo para la sanción en 2006 fue la de configurar un instrumento normativo corto y no programático que establecía que el Ministerio convocase a una comisión de especialistas para elaborar los lineamientos curriculares (a votarse en el Consejo Federal) y crear el Programa Nacional de ESI (Mariposas Mirabal, s/f). Primera lucha ganada: la sanción. El segundo objetivo fue la elaboración de los lineamientos curriculares logrando que las disputas se trasladen al plano estatal con el Ministerio de Educación asumiendo el liderazgo en el proceso de implementación.

El siguiente desafío era delimitar los Contenidos Básicos Curriculares, para lo cual a inicios de 2007 se constituye una comisión de especialistas con investigadoras de trayectoria en temas afines, educadores/as de educación privada confesional (protestantes, católicas y judías) y autoridades del Ministerio. Las discusiones fueron arduas y extensas, hubo sucesivas concesiones y reformulaciones ya que predominaba la intención de construir un documento común que reuniera las diferentes miradas. Los dos ejes centrales del disenso se referían a la relación familia-Estado (antiguo enfrentamiento con la Iglesia) y a la categoría de “género”, pero se comprendió que la cautela en la utilización del lenguaje era la llave que permitiría concertar y avanzar (Faur, 2018). Finalmente, con la disposición y decisión política de las partes involucradas, en 2008 se aprobaron los lineamientos curriculares mínimos de manera unánime. Sentadas las bases institucionales, el reto sería la implementación de la política en todo el territorio. Este punto de central importancia para la concreción del derecho adquirido lo desarrollo en profundidad en los próximos dos capítulos.

1.3. Incidencia de los movimientos feministas en la visibilización y lucha por la implementación de la ESI en Argentina

El proceso de debate, implementación y despliegue de la educación sexual integral comporta, en Argentina, la expresión pocas veces lograda de convergencia entre luchas sociales y decisión política institucional (Mariposas Mirabal, s/f: 25), lo cual merece desarrollar el proceso socio-político que da lugar a consolidar la lucha por la implementación de la educación sexual obligatoria, laica y con perspectiva de género en la educación nacional.

Como mencioné al inicio del capítulo, un elemento relevante en el proceso de configuración de la Educación Sexual Integral como derecho ha sido las luchas históricas de los feminismos por politizar el “mundo privado” e instar al Estado a incorporar una perspectiva de género en la formulación de las políticas públicas. Tanto desde la militancia como desde el acervo académico y de investigación, los feminismos y los movimientos de las disidencias sexuales, han procurado visibilizar la desigualdad histórica de mujeres, niños, niñas y adolescentes y han enfatizado la necesidad de construir estrategias que avancen en la desprivatización de la sexualidad, indicando cómo los cuerpos, pero también el Estado, son territorios de disputa política. Los movimientos feministas en el último tiempo han logrado colocar en la agenda pública temas que se consideraban como propios de la esfera de “lo privado”. Por ejemplo, la educación sexual, la violencia de género y el aborto.

1.3.a Hitos, procesos y acontecimientos históricos del movimiento feminista actual en Argentina

De acuerdo a lo desarrollado, a fines de los ‘90 y principios de los 2000 en Argentina hay un enorme desarrollo en términos normativos de los derechos sexuales y reproductivos. Se institucionalizaron Convenciones y Tratados Internacionales de derechos y se incorporaron nuevas leyes y derechos en la temática. Ahora bien, el avance significativo en términos políticos, es decir, en la incorporación de todas estas discusiones en la agenda pública nacional, se alcanza en Argentina a partir del 2015 con una serie de hitos, procesos y acontecimientos históricos protagonizados por el movimiento feminista.

Previo al proceso iniciado en 2015, según Brown (2016), los umbrales de tolerancia del patriarcado permitían debatir sobre derechos sexuales y reproductivos, pero impedían o silenciaban la cuestión del aborto y las sexualidades no heteronormativas, porque ello

implicaría transformar el contrato sexual sobre el que se asienta el contrato social que, con retoques sigue vigente (Brown, 2016:20). En este sentido, si bien la Ley de ESI se sanciona en el 2006, los Contenidos Curriculares en 2008 y el programa de implementación se articula en el 2012, es recién en 2015 cuando el movimiento feminista logró ampliar y modular conceptual y significativamente el contenido de estos derechos, profundizó las discusiones sobre géneros y sexualidades, defendió su implementación y así consiguió instalar el debate en la escena pública.

Esta serie de hitos, procesos y acontecimientos históricos constituyen en términos sociales una potencia política, en palabras de Veónica Gago (2019) podríamos llamarle “potencia feminista” en referencia a una teoría alternativa de poder. Gago entiende la potencia como despliegue de un contrapoder (incluso de un doble-poder), para, finalmente, la afirmación de un poder de otro tipo: que es invención común contra la expropiación, disfrute colectivo contra la privatización y ampliación de lo que deseamos como posible aquí y ahora. En definitiva, el desplazamiento de los límites que nos hicieron creer y obedecer (Gago, 2019).

Parte de esta experiencia se remonta un poco antes del 2015, cuando la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto⁶, anticipándose en el flujo que se masificaría un año después, creó en octubre del 2014 la “Red de docentes por el Derecho al Aborto”, para propiciar el trabajo - mediante herramientas didácticas y críticas- del aborto como problema no tratado por la Ley de ESI, difundir diversos materiales y recursos por zona (Medici, 2020). Cuando decimos que el punto de inflexión es 2015 se hace referencia, principalmente, a una de las dos manifestaciones de mayor envergadura en este proceso: la movilización del #NiUnaMenos el 3 de junio de 2015 contra la violencia machista y los femicidios. Ésta tuvo como escenario principal el Congreso Nacional en el Centro de la Ciudad de Buenos Aires con presencia de más de 300.000 personas apoyadas por organizaciones políticas, sociales, de derechos humanos y sindicatos. La consigna y movilización se replicó en diferentes provincias del interior del país y no tardó en ampliarse a nivel regional e internacional.

⁶ La Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito fue creada en 2005, surgida de los talleres de “estrategias para la despenalización” en el XIX Encuentro Nacional de Mujeres de 2004 en Mendoza. El lema de la Campaña desde su creación es “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”, por el cual se visualiza rápidamente que los fundamentos de las demandas refieren a cuestiones de democracia, de respeto de los derechos humanos de las mujeres, de equidad y justicia social, y se basan en el reconocimiento de que son las mujeres pobres quienes sufren o mueren por la práctica del aborto clandestino (Di Marco, 2010).

El segundo hito es el primer paro de mujeres⁷ en octubre de 2016 en una respuesta rápida y coordinada por parte del movimiento feminista al femicidio de Lucía Pérez⁸. El paro feminista produjo una innovación política histórica: usó una herramienta de la lucha obrera para protestar contra las violencias machistas y, en ese gesto, puso en evidencia la conexión sistémica de las violencias económicas, coloniales y de género contra ciertos cuerpos (Gago, 2021).

En un primer momento los reclamos principales eran contra la violencia de género y los femicidios, pero en años posteriores, bajo el gobierno de Mauricio Macri, se articularon demandas populares, antineoliberales y de justicia social. Más adelante, lo que se puede mencionar como tercer hito, se articuló con el trabajo de larga data de La Campaña por el Derecho al Aborto y se comenzó a levantar la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo como una de las demandas centrales que el movimiento feminista colocó en la escena política nacional (Fiol, 2018 en Medici, 2020). El proyecto por la interrupción voluntaria del embarazo fue presentado por séptima vez el 6 de marzo de 2018 y por primera vez fue tratado por el Congreso Nacional. Las jornadas de debate en ambas Cámaras fueron acompañadas por concentraciones de millones de personas (Díaz García, 2018 en Medici, 2020). En esa oportunidad, el proyecto fue aprobado en la Cámara de Diputados (129 votos a favor, 125 en contra), y rechazado en el Senado (38 senadores en contra y 31 a favor). Luego del cambio de gobierno, la salida de Mauricio Macri y la asunción de Alberto Fernández, el compromiso de retomar la discusión en el Congreso fue ineludible. Alberto Fernández vuelve a habilitar el tratado del proyecto de Ley y el 30 de diciembre de 2020 se sanciona la Ley 27.610 que regula el acceso a la interrupción voluntaria y legal del embarazo y a la atención postaborto de todas las personas con capacidad de gestar.

La historia de los movimientos feministas y disidencias sexuales en Argentina es un proceso en desarrollo, activo y en constante cambio. Se puede aseverar que en los últimos siete años el feminismo cobró una presencia inédita en la arena pública e instalaron sus discusiones y reclamos que hoy en día atraviesan a todos los partidos políticos y organizaciones sociales y políticas.

⁷ Diario digital Diario Página12, 22 de octubre del 2021. Disponible en: https://www.pagina12.com.ar/375726-el-primer-paro-a-macri-se-lo-hicieron-las-mujeres?gclid=CjwKCAjwqauVBhBGEiwAXOepkUjGZnM2Ow6Tz_wadzOeTpTFWbsh12SuwEJAsg1tttvwPCsPrKWrUhoCADkQAvD_BwE

⁸ Caso judicial argentino por el femicidio contra Lucía Perez Montero el 8 de octubre de 2016 en la ciudad de Mar del Plata (Provincia de Buenos Aires). Según lo establecido en el juicio que aún continúa, Matías Gabriel Farías (23 años) le dió a la menor cocaína y marihuana para consumir, abusó sexualmente de ella y Lucía falleció a consecuencias de las lesiones ocurridas.

En la serie de hitos y de masivas manifestaciones mencionadas en este apartado se pueden observar al menos tres rasgos: un profundo internacionalismo, la incorporación masiva de una nueva generación sub20 -de impacto inmediato en la vida educativa, la escolar especialmente- y la visibilidad tanto a nivel movilizaciones (superando el millón de personas) como en los medios de comunicación y en la opinión pública (Tesoriero, 2018.)

Esta incorporación sub20 se visibiliza, por ejemplo, en la lucha de los Centros de Estudiantes que en las 48 horas previas a la discusión por la despenalización y legalización del aborto en la Cámara de Diputados, once⁹ escuelas secundarias porteñas realizaron asambleas, tomas, talleres, vigiliyas y “pernoctazos” para finalmente movilizarse al Congreso a favor de la aprobación de la ley¹⁰.

Este punto de inflexión en la organización y el desarrollo del movimiento feminista, junto a la intensificación del movimiento juvenil, tuvo fuertes consecuencias en la lucha por la implementación de la ESI. Parte de las protagonistas por la lucha por la legalización del aborto fueron las jóvenes quienes protagonizaron movilizaciones y pañuelazos junto con militantes de otras generaciones. Sostuvieron vigiliyas frente al Congreso de la Nación para presionar a legisladores/as indecisos/as mientras se discutía la legalización del aborto en el 2018 y el 2020. Cabe señalar, que en este contexto, incluso quienes se autodefinían como “providas” demandaban educación sexual -aunque sus sentidos, contenidos y alcances no procuran ampliar derechos, ni buscan que la educación sexual se oriente “a decidir”, como establece el lema de la campaña por el derecho al aborto en nuestro país (Faur, 2018).

La presencia inédita en la escena pública por parte de los feminismos y movimientos sociosexuales, presenta también una contracara: la reacción de los grupos conservadores organizados con el objetivo de restringir y limitar la ampliación de derechos de mujeres, niños/as y minorías sexuales. Como señala López (2019), la reacción de estos sectores conservadores contra la educación sexual en diferentes países de Latinoamérica se intensificó desde el año 2016 reproduciendo en todos los países tres rasgos comunes: 1) la apelación al discurso de la “ideología de género¹¹”, construyendo argumentos en defensa de “derechos de

⁹ Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, Escuela de Bellas Artes Rogelio Yrurtia, Colegio Nacional de Buenos Aires, la Escuela de Cerámica N°1, Normal 1, Normal 6, Lenguas Vivas, Mariano Moreno, María Elena Walsh, Escuela de Educación Media Ramón Padilla y el Cortázar.

¹⁰ Diario digital Infobae, 11 de junio de 2018. Disponible en: <https://www.infobae.com/educacion/2018/06/11/comenzaron-las-tomas-en-los-colegios-en-apoyo-a-la-ley-de-aborto/>

¹¹ Concepto utilizado contra la implementación de educación sexual integral en las escuelas. Ver: “‘Con mis hijos no te metas’: la nueva campaña de los ‘providas’ contra la ley de educación sexual” (2018), Minuto Uno, 21 de

poblaciones vulnerables” o de “defensa de principios superiores” con consignas como “La defensa de la vida”, “Con mis hijos no te metas”, “A mis hijos los educo yo”, “Es biología no ideología”; 2) las protestas se presentaron en oposición concreta a políticas públicas en el marco de derechos sexuales y reproductivos que los gobiernos iban a implementar, teniendo claras intenciones de bloqueo o limitación del avance de los derechos; y 3) todos los eventos de protesta fueron convocados por organizaciones conservadoras, junto con asociaciones de madres y padres de familia, las cuales tienen fuertes vínculos con actores institucionales y capacidad de incidencia y cabildeo legislativo (López, 2019). Un dato interesante, que interpela por su notoriedad, es el origen del término “ideología de género” –argumento conceptual utilizado por estos grupos para desvalorizar y luchar en contra de la educación sexual-. Este término tiene su origen en los años noventa, en el corazón de la iglesia católica, siendo acuñado por el Papa Juan Pablo II y el Vaticano, en alianza con grupos evangélicos y estados católicos y musulmanes, como respuesta al consistente avance de los derechos de las mujeres en las Conferencias de El Cairo (1994) y Beijing (1995) (López, 2019).

En el caso de Argentina, los feminismos, por su extensión e iniciativa, lograron poner una malla de contención frente a las reacciones y presiones de estos sectores que han decidido limitar o eliminar algún derecho conquistado sobre la temática. La consigna “Niñas, no madres” por caso, comienza a reconfigurar los equilibrios en la implementación de derechos, sobre todo en las provincias del interior, donde los poderes reaccionarios concentran aún gran peso¹².

1.4. Conclusiones preliminares

Con la conjunción histórica de la convergencia entre luchas sociales y decisión política institucional, se dejó asentada en nuestro país una Ley de implementación obligatoria en el territorio nacional que propone una nueva y desafiante mirada respecto de los abordajes tradicionales de la sexualidad: la perspectiva integral, generando una ruptura en relación con la perspectiva tradicional en las escuelas (Mariposas Mirabal, s/f). La ESI incorpora un conjunto de derechos para los/as niños/as y adolescentes que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar. Pero la implementación en el amplio sistema educativo nacional no es una tarea fácil. En primer lugar, el país es extenso, diverso y desigual; el proyecto requiere una enorme

septiembre, documento electrónico: <https://www.minutouno.com/notas/3088774-con-mis-hijos-no-te-metas-la-nueva-campana-los-provida-contra-la-ley-educacion-sexual>, acceso el 15 de marzo de 2018.

¹² Ver en <https://www.infobae.com/sociedad/2019/09/25/ninas-no-madres-denunciaron-al-estado-argentino-en-washington-por-obligar-a-las-ninas-abusadas-a-parir/>

capacitación al cuerpo docente en nuevos conceptos y perspectivas; el sistema educativo vigente está en crisis; los recursos y posibilidades entre las escuelas de gestión pública y privada son dispares; sumado a que se deben considerar las particularidades de cada escuela y comunidad educativa. En segundo lugar, fuera de las cuestiones estrictamente normativas, toda política pública en su proceso de implementación, en su puesta en práctica, los actores involucrados (docentes y estudiantes) reconstruyen los significados y sentidos (Faur y Gogna, 2016).

Los presentes puntos y contrapuntos los desarrollo en profundidad en los siguientes capítulos a partir de la experiencia de docentes y estudiantes de una escuela secundaria pública del conurbano bonaerense. Propongo conocer de qué manera se implementa la ESI en esta escuela, bajo qué condiciones y qué tensiones, desafíos y potencialidades presenta.

Capítulo 2. La ESI en la escuela: *tironeos, contradicciones, idas y vueltas*

En el presente capítulo busco, por un lado, describir la relación de la escuela considerada con la ESI, las tensiones y desafíos que presenta el proceso de su implementación. Por el otro, conocer las características y vicisitudes que los/as docentes identifican sobre dicha implementación. Estos objetivos serán desarrollados a lo largo de todo el capítulo en cuatro apartados. En el primero me enfoco en la caracterización de la escuela y la comunidad educativa, sus condiciones, recursos y problemáticas. En el segundo describo las características del trabajo docente. En el tercero desarrollo la relación entre la escuela y la ESI, las formas que adquiere su implementación y las limitaciones que presenta. Por último, ofrezco breves conclusiones que se desprenden de lo abordado en el capítulo.

2.1 El escenario de implementación: la comunidad y la escuela

En primer lugar caracterizo la comunidad educativa y las condiciones de posibilidad de la escuela, los recursos humanos y materiales con los que cuenta. Teniendo claro este escenario, analizaré cómo se da el proceso de institucionalización del derecho a la educación sexual integral.

2.1.a La comunidad

La escuela se asienta en uno de los barrios populares lindantes a la villa “La Cava” en el municipio de San Isidro de la Provincia de Buenos Aires. La ubicación de la escuela y los barrios de donde provienen las familias de la comunidad educativa son considerados por el Registro Nacional de Barrios Populares (ReNaBaP) como “barrios populares”¹³. De acuerdo al último Censo de 2010, el 27,9% de sus hogares presenta al menos un indicador de NBI (Cuadro 1).¹⁴ Por otro lado, la cobertura de salud y el nivel educativo alcanzado son otros dos puntos que pueden abonar a la caracterización sobre las condiciones de vida de la comunidad considerada. Respecto a la cobertura de salud, el dato más sobresaliente es que más de la mitad

¹³ Se considera Barrio Popular a los barrios vulnerables en los que viven al menos 8 familias agrupadas o contiguas, donde más de la mitad de la población no cuenta con título de propiedad del suelo ni acceso regular a dos, o más, de los servicios básicos (red de agua corriente, red de energía eléctrica con medidor domiciliario y/o red cloacal). En <https://www.argentina.gob.ar/noticias/barrios-populares>

¹⁴ El indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) el cual permite delimitar grupos de pobreza estructural, es decir, se enfoca en la pobreza como el resultado de un cúmulo de privaciones materiales esenciales, superando la identificación de la pobreza considerada como insuficiencia de ingresos. Ver en <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-47-156>

de sus habitantes no tiene cobertura (Cuadro 2) y sólo el 24,8% tiene trabajo registrado. Por último, el nivel educativo alcanzado con mayor presencia en la comunidad es primario incompleto con 31,8% y en segundo lugar secundario incompleto con 25,3%, los cuales acumulan el 57,1% de la distribución (Cuadro 3).

Cuadro 1. Presencia de NBI en Hogares

	Hogares sin NBI	Hogares con NBI	Total
<i>Recuento</i>	2849	1105	3954
<i>%</i>	72,1%	27,9%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo 2010.

Cuadro 2. Cobertura de salud

	Obra social (incluye PAMI)	Prepaga a través de obra social	Prepaga sólo por contratación voluntaria	Programas o planes estatales de salud	No tiene obra social, prepaga o plan estatal	Total
<i>Recuento</i>	3781	1574	173	833	8874	15235
<i>%</i>	24,8	10,3	1,1	5,5	58,2	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo 2010.

Cuadro 3. Máximo nivel educativo alcanzado

	Inicial	Primario completo	Primario Incompleto	Secundario completo	Secundario incompleto	Superior no universitario completo	Superior no universitario incompleto	Universitario completo	Universitario incompleto	Total
<i>Recuento</i>	986	3084	4297	1368	3425	71	78	67	152	13528
<i>%</i>	7,3	22,8	31,8	10,1	25,3	0,5	0,6	0,5	1,1	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo 2010.

2.1.b La escuela

*El 16 de Septiembre
pasale a les pibes La noche de los lápices
y hablales de que con los putos, las tortas, las trans,
con les
se enseñaban mucho más
pero también quedate en el cargo
que tomaste
no dures
una semana
quince días
un mes
porque
“Te conviene más el otro colegio. Me queda más
cómodo. Me queda más cerca”.*
Javier Roldán¹⁵

La escuela comparte edificio con una escuela primaria, funciona en el turno mañana y turno tarde –Ciclo Básico y Ciclo Superior respectivamente- con un solo cargo de directora que alterna turno, dos preceptoras por turno, el Equipo de Orientación Escolar (EOE) compartido con otra escuela y los/as docentes. No tiene cargo asignado para vicedirector/a, secretario/a ni personal administrativo, como tampoco Encargado de Medios de Apoyo Técnico Pedagógico (EMATP). La falta de asignación de cargos claves del engranaje de funcionamiento institucional, como son los cargos jerárquicos (vicedirector/a y secretario/a), muestra a priori un problema estructural básico del cual, evidentemente, se desplegarán una variedad de tareas que suplir por el personal docente ya asediado de otras obligaciones. Concretamente, la totalidad de las tareas de funcionamiento, sean administrativas o pedagógicas, recaen sobre la directora y las preceptoras.

El edificio tiene problemas de dos tipos: falta de espacios y deterioro generalizado. Tiene tres aulas para todo el nivel secundario -por ello funciona Ciclo Básico a la mañana y Ciclo Superior a la tarde-, una biblioteca, un comedor, un patio y dos baños (para mujeres y varones), todo compartido con primaria. El espacio para docentes, preceptoras y directora se acota a un ambiente de 6mts² con un baño. Este es un espacio reducido, difícil para descansar en el recreo e intercambiar entre colegas. Respecto al deterioro edilicio, las aulas tienen los techos deteriorados, ventanas rotas y problemas eléctricos. Los baños de alumnos/as arrastran

¹⁵ Javier Roldán es escritor, poeta y profesor de escuelas secundarias del conurbano bonaerense. El fragmento pertenece al poema “Que ayer se han levantado” de su plaqueta *Satrapía*, Patronus Ediciones, 2020, Buenos Aires.

problemas en las cañerías hace muchos años y al momento de escribir esta tesina, el de docentes no tenía agua.

Otro aspecto a señalar, respecto de las condiciones materiales para el dictado de las clases, es la infraestructura digital de la escuela durante la reciente virtualización por la pandemia de COVID-19. La escuela tiene conexión de internet pero el servicio es deficiente, suele caerse la conexión a diario o tener señal baja que imposibilita el trabajo. No tiene sala de computación pero cuenta con un carro de notebooks del programa Conectar Igualdad (Decreto N° 459/10) que va rotando de aula a disposición de los/as docentes que lo requieran. En suma, a comienzos del 2020 la directora y las preceptoras realizaron un relevamiento sobre el acceso a internet, conectividad y tenencia de dispositivos digitales en la comunidad. Este indicó que el dispositivo más utilizado por los/as estudiantes es el celular, por encima de la computadora que escasea entre las familias de la comunidad. De un total de 137 estudiantes el 51% tiene celular propio, el 45% lo comparte con su/s hermanos/as y 4% no tiene. Respecto a la conexión a internet, el 80% aproximadamente, tiene conexión a WiFi aunque con un servicio deficiente. El 20% restante utiliza los datos móviles, de uso limitado e insuficiente para las exigencias de las tareas escolares.

Frente a esta situación y en vistas de adaptarse a la deficiente virtualidad, los/as docentes debieron utilizar sus celulares para conectarse con los/as estudiantes y las familias y enviar las actividades correspondientes. En variadas ocasiones los/as estudiantes que no tenían acceso a internet iban a la puerta de la escuela para acceder a la red pública. Además, en algunos casos particulares, la directora cargó datos móviles en sus celulares y prestó notebooks del carro de la escuela.

2.1.c La escuela según los/as docentes

En la última década, la escuela atravesó importantes modificaciones en su biografía institucional, fundamentalmente con la incorporación de la actual directora y la renovación parcial de su planta docente.

Esta escuela es bastante particular. Empezó siendo una "escuela rancho", no tenía ni edificio. Después de un montón de años, dos fábricas del barrio construyeron el edificio donde hoy funcionan las dos escuelas (primaria y secundaria) (Directora, 63 años).

Es frecuente escuchar por los pasillos, en reuniones de personal o en comentarios en la Dirección/Sala de profesores/Preceptoría, anécdotas de docentes con más antigüedad sobre cómo era la escuela cuando la conocieron, hace casi diez años atrás:

Fue un gran desafío esta escuela, cuando yo llegué en marzo del 2010, la escuela era bastante parecida a una cárcel (Directora, 63 años).

Esta escuela cuando entré era una escuela muy, muy difícil, una escuela donde nadie duraba, los chicos eran muy agresivos. Era difícil que profesores y preceptores se quedaran en la escuela porque básicamente era imposible dar clase (Preceptora, 55 años).

Estas experiencias fueron sedimentando una reputación negativa entre los/as docentes del distrito, a tal punto que en los actos públicos en la S.A.D.¹⁶ se recomendaba no tomar horas allí:

En el 2013 cuando iba a tomar horas para la escuela en el acto público me decían que no, que van todos los de la Cava, los de las villas de alrededor, que es un desastre (Docente, 57 años)

Cuando tomé el cargo la gente de la S.A.D. me dijo "¡Uy qué suerte!, la directora va a estar contenta que alguien aceptó el cargo" (Preceptora, 55 años).

Hoy en día se puede dar cuenta de algunos cambios respecto de hace diez años. En el 2020 la escuela consolidó su conformación completando el nivel secundario (Ciclo Básico y Ciclo Superior), tuvo sus primeros/as egresados/as y poco a poco va cubriendo los cargos disponibles –sin llegar a completarlos, materias y funciones que desde hace tiempo están vacantes–, algunos con docentes que, incluso, eligen titularizar y concentrar sus horas hace ya muchos años.

De las entrevistas al cuerpo docente, pueden reconstruirse los sentidos de aquellos/as trabajadores/as sobre la comunidad educativa con la que trabajan. En primer lugar, identifican en las familias de la comunidad problemas económicos, de consumo de drogas y violencia.

La conformación de la población de la escuela es toda cultura de pobreza (Directora, 63 años).

Tienen muchos problemas económicos -es una comunidad muy humilde- y también familiares, muchos problemas familiares. (...) Algunas problemáticas que se repiten frecuentemente son el consumo, el abandono, la sobre-edad, las familias que no se ocupan de la salud integral de los chicos (Docente, 37 años).

¹⁶ Secretaría de Asuntos Docentes (S.A.D.): organismo desconcentrado de la Dirección General de Cultura y Educación. Sus principales funciones son: la supervisión técnico-administrativa, la designación del personal docente de todos los Niveles y Modalidades del distrito, las inscripciones a los listados docentes, la notificación de los actos administrativos de la D.G.C. y E., la intervención en los asuntos docentes estatutarios, la convocatoria a la Comisión Distrital de P.O.F. y la Presidencia de la Comisión Distrital de M.A.D. y Acrecentamiento.

Problemas de violencia, las familias son muy violentas y ellos lo viven como algo cotidiano
(Docente, 57 años).

En dos testimonios distintos se observa un mismo punto: la escuela no está dentro de las prioridades de la comunidad asediada por otras urgencias que la corren del centro de las preocupaciones. Ambos apelan a la importancia del trabajo conjunto con las familias para promover el compromiso y la continuidad en la escuela, pero, al mismo tiempo, identifican su ausencia.

El problema con el que venimos trabajando es, primero, que al ser las primeras generaciones que terminan la secundaria hay todo un trabajo, no solamente que los alumnos entiendan de qué va el colegio secundario sino que hay que trabajar mucho con las familias
(Docente, 44 años).

No tenemos apoyo de los padres, los chicos después de los 16 años en esta comunidad ya son adultos, ya salen a trabajar y se arreglan la vida como ellos quieren (Preceptora, 55 años).

Otro punto que ambos resaltan es la íntima relación entre la falta de incentivo para concluir sus estudios y la falta de perspectiva a futuro respecto a las posibilidades laborales y profesionales.

¿Se puede decir que alguien tuvo una trayectoria pedagógica teniendo 100 faltas en un año? ¿Qué se hace con eso? Yo me lo planteo todo el tiempo, ¿qué hago? ¿lo desapruebo y le quito el título a este pibe? cuando sé que este pibe o piba va a trabajar de fiambbrero en Coto, pero al mismo tiempo... ¿qué le estoy dando? La respuesta que no contestamos como sociedad es el para qué del colegio secundario (Docente, 44 años).

La falta de interés de muchos padres por la educación, están acostumbrados a la dádiva, a que todos los meses reciben gratis del gobierno dinero. No hay incentivo para que el chico estudie y se reciba (Preceptora, 55 años).

Como contracara y sin obviar el cuadro de dificultades expuesto, en los testimonios docentes se valoran las características distintivas que posee esta escuela en tanto “escuela de comunidad”: los/as estudiantes se conocen del barrio, comparten historias de vida y muchos son familia (primos/as, tíos/as, hermanos/as, cuñados/as, etc).

Es una escuela que tiene mucho arraigo en la población.... a esta escuela vinieron los bisabuelos, los abuelos, los padres (Directora, 63 años)

Acá son todos del mismo barrio, comparten escuela e historias de vida, de barrio (Docente, 37 años).

Lo que más me gusta es la comunidad y la relación que tengo ya con los chicos en general. Los que están en 6to yo los tuve en 1ero, así que hay algunos que los conozco hace ya seis años (Docente, 44 años).

Los/as docentes entrevistados/as, expresan también algunas contradicciones respecto a la valoración de la escuela y la comunidad. Por un lado observan cuestiones presuntamente negativas sobre la ausencia del acompañamiento de las familias y las complejas realidades sociales y económicas que atraviesan. Al mismo tiempo que valoran las características distintivas de la escuela y la comunidad conformada. En definitiva, los/as docentes eligen trabajar en la escuela, desarrollar su profesión en la escuela y con su comunidad. De hecho, en los últimos años muchos/as docentes titularizaron sus horas en la escuela.

2.2 El trabajo docente

Si de implementación de un proyecto educativo se trata, no se puede dejar de lado el formato escolar: la manera en que el trabajo docente y la organización escolar se estructuran. De hecho, la organización del puesto de trabajo docente es una caracterización fundamental para comprender uno de los principales problemas de la escuela media. Recuperando los desarrollos de Terigi (2010), denomina al patrón organizacional escolar “trípode de hierro” refiriendo a la clasificación de los currículos, el reclutamiento de profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase, que lleva como contracara la soledad del trabajo. Esta organización del trabajo de los/as profesores/as da cuenta del modo en el que se entendió históricamente su trabajo, concebido desde una perspectiva individual e identificado sólo con la enseñanza de contenidos (Arroyo y Pérez Zorrilla, 2020).

En suma, el descrito “trípode de hierro” responde a la matriz fundacional del nivel y se ha cristalizado en una serie de tradiciones y normas que operan como reguladoras del trabajo de enseñar, se condicionan mutuamente y constituyen un fuerte obstáculo para la implementación de cambios (Arroyo y Pérez Zorrilla, 2020).

La ESI se enmarca en un tipo de políticas educativas, acrecentadas en los últimos años, que promueven la ampliación de derechos de niñas, niños y adolescentes y dan lugar a nuevas demandas. En lo que respecta a la tarea que les atañe a los/as docentes, Feldfeber y Oliveira

(2006) señalan que han derivado en una mayor responsabilidad para quienes deben responder a exigencias que van más allá de su formación. Estas políticas ampliatorias se realizaron sin modificar las condiciones y características del puesto de trabajo docente y sin contar con los saberes necesarios para las nuevas propuestas de trabajo por parte de los/as docentes y directivos/as. Las propuestas que pretenden transformar y dinamizar el sistema educativo, requieren capacitar, conformar equipos de trabajo y desarrollar espacios de intercambio y planificación.

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.

No ponen plata para implementar realmente ese cambio que quieren hacer, por ejemplo, si quieren implementar el trabajo interdisciplinario tienen que pagarles a los profesores por el estudio y trabajo extra que eso requiere. Se quieren hacer millones de cambios, actualizaciones, pero siempre sobrecargándote a vos, tenés que sacar horas de tu vida para poder hacerlo (Docente, 44 años).

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. Sumado a que la rotación y movilidad de los/as docentes dejó inconclusos muchos de sus proyectos.

Cada colegio tiene una adaptación a la norma distinta, todo el tiempo tenemos que estar modificando de acuerdo al pedido de cada escuela, es humanamente imposible de cumplir. Yo trabajo en 5 escuelas distintas, tengo 13 cursos, 350 estudiantes aproximadamente (Docente, 37 años)

[Las disposiciones y resoluciones emitidas desde el Estado] *en general quedan en la nada, cada docente hace lo que puede, lo que quiere, como puede. Es como la época de la colonia cuando llegaba la orden de la metrópoli y las autoridades de América decían "se acata pero no se cumple". En el colegio del Estado, en un porcentaje importante es así, los docentes decimos "acatamos pero no cumplimos", es imposible* (Docente, 44 años).

Este modelo organizacional del sistema educativo, y con ello, del trabajo docente, es una problemática que preocupa a académicos/as y funcionarios/as que, desde al menos 50 años¹⁷, discuten cómo transformarlo (Ministerio de Educación y Justicia, 1985).

2.3 La escuela y la ESI

En este último apartado exploro aspectos del proceso de implementación de la ESI, desde la perspectiva de los/as docentes entrevistados/as: qué es y qué implica la ESI para ellos/as, cuál es la planificación institucional existente, cómo la incorporan a sus materias, cuáles consideran que son los principales desafíos que encuentran cuando quieren trabajar en sus clases bajo los lineamientos de la ESI.

Tal como señala Faur (2018), el primer desafío que tuvo la ESI fue darse a conocer en el amplio y diverso territorio nacional¹⁸. Siguiendo el planteo de la autora, a pesar de que la ESI no llegó a todos/as los/as docentes ni a todas las instituciones pueden señalarse algunos logros. Por un lado, el empuje de un clima de época¹⁹ que posibilitó su desenvolvimiento; las luchas de los movimientos feministas y sociosexuales han logrado colocar en la opinión pública éste y muchos otros debates que hacen de la demanda de la implementación de la ESI una mejora excepcional al problema profundo de desigualdad y violencia de género. Por el otro, las capacitaciones –aunque acotadas- han tenido buenos resultados respecto al conocimiento integral de la norma y al proceso de profunda reflexión que implica el cambio de paradigma sobre la sexualidad (Ministerio de Educación, 2015; Faur y Gogna, 2016; Faur, 2018).

¹⁷ En 1970 con la Ley 18.614, como respuesta a las necesidades de transformación, colocan el “régimen de personal docente con tiempo completo en las instituciones”. Esta propuesta redefinió el rol docente y apuntó a un cambio profundo en este nivel.

¹⁸ En el momento de iniciar el plan, la meta era lograr que, en 2015, el 100% de las instituciones educativas se encontraran sensibilizadas y/o capacitadas en ESI (Programa ESI (s/f) metas 2012-2015, en Faur, 2018).

¹⁹ Proceso detallado en el capítulo 1 que inicia con las Convenciones internacionales de ampliación de derechos para los niños, niñas y adolescentes, la incorporación de estos lineamientos a la normativa Nacional, la lucha histórica de los movimientos feministas y su fortalecimiento a partir de 2015.

El último censo docente²⁰ indica que en el país hay un total de 953.275 docentes²¹, de los/as cuales, al 2017, el Estado sólo había capacitado en ESI a 167.533²². Solo el 17,5%. Esto se ve reflejado en palabras de los/as docentes entrevistados/as quienes, en su mayoría, no fueron convocados/as para participar de una capacitación obligatoria y en servicio –en horario de trabajo.

Entre los/as docentes entrevistados/as, algunos/as se capacitaron e informaron por sus propios medios fuera del horario de trabajo.

Capacitación en la ESI nunca tomé, siempre estudié por mi cuenta. Nunca me llegaron ofertas de la escuela, que las hay seguro las hay, en el CIIE²³ seguramente capacitan. Yo no me anoté. Pero la escuela, de manera obligatoria, nunca me citó (Docente, 37 años).

No participé en ninguna capacitación de ESI, no me convocaron. Aprendí investigando (Preceptora, 55 años).

No fui a ninguna capacitación. Nunca me convocaron. Leí la Ley por mi cuenta una vez (Docente, 44 años).

A partir de la falta de capacitación, entre los testimonios aparece una propuesta de mejora: capacitar a los/as docentes en sus escuelas.

Yo creo que falta capacitación y que el profe que trabaja todo el día no tiene ganas de ir a hacer una capacitación después de tantos años de estar dando clases. Hace años que estoy diciendo que las capacitaciones tienen que venir a la escuela (Preceptora, 55 años).

Otros/as de los/as entrevistados/as, si bien obtuvieron capacitaciones obligatorias y en servicio, también decidieron capacitarse por sus propios medios.

Sí, participé cuando recién salieron -si mal no recuerdo- en el 2009/2010, y participé en las del año pasado también del ENIA –[Plan Nacional de Prevención del embarazo no

²⁰ Ministerio de Educación y Deportes (2019). Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos (CENPE) 2014. Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cenpe-2014-resultados-preliminares_0.pdf

²¹ Docentes de todos los niveles educativos sin incluir al personal no docente (auxiliares, administrativos/as y técnicos).

²² El total de 167.533 docentes de todos los niveles capacitados/as se distribuyen en dos grupos: 22 cursos virtuales que alcanzan a 50.983 docentes y una capacitación presencial de gran alcance conocida como “*Es parte de la vida, es parte de la escuela*” que alcanzó a 116.550 docentes.

²³ Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa dependiente de la DGCyE.

intencional en la Adolescencia] y también hice un curso online de ESI por UCES por mi cuenta (Docente, 34 años).

Respecto a la capacitación dentro de la formación profesional, un sólo docente destacó una capacitación extraordinaria dictada por la Universidad de Buenos Aires.

Hice una capacitación que vino a dar la UBA al profesorado de tres meses. Después participo de algunas capacitaciones que da el sindicato SUTEBA, también participé en otras jornadas de capacitación del ENIA. Después en otra capacitación en un Centro de Formación de la Municipalidad de San Isidro que es algo que vino de la Provincia. Algunas me convocó la escuela y otras las hice por motus proprio, muchas del sindicato (Docente, 57 años).

Todas estas capacitaciones, unas pocas formales y otras informales y bajo una gran variedad de encuadres teóricos, son una herramienta clave para que los/as docentes se acerquen a los contenidos y perspectivas que incluye la ESI. Parte de los objetivos abordados en las capacitaciones se vinculan con el proceso de “deconstrucción”, distanciamiento y revisión de las propias concepciones aprendidas e internalizadas que todo docente debe atravesar al abordar la ESI en el aula (Ministerio de Educación, 2015).

En este sentido, los/as docentes entrevistados/as señalan que tanto las capacitaciones oficiales como las investigaciones que emprenden por su cuenta, les han permitido profundizar su conocimiento sobre la temática e incorporar nuevas perspectivas para comprender la complejidad que propone la ESI.

En general estas capacitaciones son buenas porque te aportan a vos mismo otra mirada y también empezás a darte cuenta que tenés que deconstruirte y no es fácil. Uno cree que es muy abierto, que tenés acceso a un montón de cosas, y después te das cuenta que no es así, uno tiene un bagaje cultural que también lo manifiesta sin darse cuenta. Eso está bueno, es como ir mirándose al espejo y viendo qué tenés que ver, aprendiendo qué tenés que buscar (Docente, 57 años).

[La capacitación] me abrió un poco la mente, por el 2009 cuando arrancó uno pensaba que se centraba en métodos anticonceptivos, cómo cuidarte o las enfermedades de transmisión sexual y nada más. Y la ESI va mucho más allá de un MAC o una enfermedad, trata de romper ciertos estereotipos que uno trae culturalmente arraigado a la persona (Docente, 34 años).

También tomaron conocimiento sobre nuevos conceptos y perspectivas que trasladan poco a poco a sus clases.

Cuando empecé siempre daba la anatomía, que los chicos conozcan su cuerpo, no tocaba otros temas, era eso la ESI para mí (Docente, 37 años).

[El concepto de] “identidad” me costó un montón entenderlo, si bien mi cabeza es abierta. Me costó adquirir el concepto de “sexualidad” -que es tan amplio- para poder explicarlo, porque nunca me lo explicaron a mí (Docente, 37 años).

También trabajo lo que es perspectiva de género, pero eso me lo empecé a dar cuenta con todas las manifestaciones últimas, lo que es el lenguaje inclusivo, es algo que no conocía y me tuve que informar y leer mucho para poder hablar con propiedad de estas cosas (Docente, 37 años).

Además de los nuevos conceptos y perspectivas que empiezan a poner en juego, también destacan que en las capacitaciones obtuvieron nuevas herramientas y recursos pedagógicos:

La ESI te sirve para entender cómo acercarte, cómo abordar las situaciones que surgen (Docente, 57 años).

Lo que rescato es que muchas veces me dio muchas herramientas para trabajar con los chicos, herramientas para no trabajarlo desde una perspectiva de superioridad, que no termine siendo una imposición de clase. Trabajar la ESI te ayuda a entender (Docente, 57 años).

Me ayudó a abrir más el debate, a orientarlos a los chicos a que puedan expresar lo que sienten. Tratar de enseñarles a los chicos a entender al otro y a no discriminar al otro. Creo que eso me ayudó mucho, la verdad que sí (Docente, 34 años).

La ESI tiene tanto, atraviesa tanto la vida de todos, que es como si fuera todo... de cómo hablas con alguien, de cómo te sentas, de cómo lo miras, de cómo lo aceptas. La ESI está en todo. Te empezás a dar cuenta que está en todo, hasta en lo básico (Docente, 57 años).

De lo anterior se desprende que el cuerpo docente tiene conocimiento de la ESI, al menos en tanto proyecto educativo nacional y obligatorio. Aunque en diferentes grados, también tienen conocimiento sobre sus contenidos y perspectivas y de lo que ésta aporta a las escuelas. Como señalaba un docente: *le trae aire a las escuelas* (Docente, 57 años). Tanto para docentes como para estudiantes, se menciona “la apertura” como la incorporación de nuevas concepciones,

más amplias y diversas, así como la confianza y la seguridad para desarrollarse con más libertad.

Creo que romper con los estereotipos que uno trae de la casa, y más nosotros que somos generaciones más grandes, también uno rompe con ciertos estereotipos (Docente, 34 años).

En lo que refiere a la implementación de la ESI en la escuela, de las entrevistas se desprende que no se presentaron grandes resistencias por parte de las familias, ni de la directora. También, que los/as docentes tienen libertad para dictar la amplia gama de contenidos y perspectivas que quieran abordarse. Por otra parte, al ser una Ley nacional de implementación obligatoria, de vez en cuando la Inspección Regional corrobora o insiste en su implementación.

Sin embargo, tomando la investigación realizada por Faur y Lavari (2018)²⁴ sobre “Buenas Prácticas Pedagógicas” (BPP), se puede decir que el tipo de implementación que se logró desarrollar hasta el momento en la escuela considerada puede ubicarse en el tipo (a) de enseñanza. Esto supone que, si bien algunos/as docentes incorporan tales perspectivas y contenidos a sus clases, no se realiza de forma articulada entre el equipo docente y no hay un proyecto institucional organizado y dirigido que contemple su implementación.

Los/as docentes entrevistados/as reconocen este punto sobre el grado de implementación, que depende de la voluntad y el compromiso que no todo el cuerpo docente asume.

Siempre hay docentes que la trabajan, si me decís ‘¿todos los profesores están cumpliendo con la Ley de manera transversal?’ mi respuesta sería que no. Sé que hay profesores referentes que la trabajan, pero no todos cumplen la Ley (Docente, 37 años).

Yo creo que de a poco va llegando, aunque va a haber algunos profes que –para ser realistas, como no hay un control real- no la van a implementar. Pero bueno, los que sí lo hacemos tenemos que tratar de hacerlo con todo y tratar de motivar a los que están fiaquientos a que realmente lo hagan (Docente, 34 años).

²⁴ La investigación de Faur y Lavari (2018) fue realizada sobre la base de diez escuelas secundarias que educan en sexualidad desde un enfoque integral y de manera sistemática desde hace al menos dos años. Conocer esas prácticas pedagógicas, aprender de ellas y a partir de allí construir conocimiento, fue el propósito central del estudio. De manera explícita, las autoras señalan las dificultades para rastrear escuelas con una práctica constante sobre la ESI; no es la situación de la escuela que analizo pero sus categorías son productivas para delinear mi campo de trabajo.

[Se implementa] poco. Yo creo que desde hará tres años se está tomando de otra forma, se le da un poco más de importancia, [la directora] le empezó a dar más importancia. Los profes jóvenes le dieron más intenso al tema (Preceptora, 55 años).

Aquí aparece un elemento central en el análisis de la implementación: la dirección. Sobre este punto también hay acuerdo. Se repite la necesidad de una organización institucional, de una dirección que organice la implementación de éste y otros proyectos educativos como única forma de cumplir los objetivos propuestos.

Lo que se pueda lograr o armar en un colegio, lamentablemente, está muy dejado a la suerte de la dirección, porque el colegio es la dirección (Docente, 44 años).

Según los/as docentes, esta dirección, además de dirigir la implementación debe promover la formación, el debate interno y coordinar una estrategia conjunta.

No se implementa del todo. Noto que se está trabajando un poco más, pero creo que se sigue trabajando muy en lo básico, entonces que seguimos trabajando todos en lo mismo. Me parece que falta un poco de claridad desde arriba [en referencia a la dirección], en alguien que organice la cosa (Docente, 57 años).

Así como 'una implementación', no hay. No porque tiene que haber un proyecto conjunto, tiene que haber un debate intra. No tengo idea qué piensan mis compañeros sobre estos temas (Docente, 44 años).

Para concluir este tercer apartado, cabe señalar que, en la implementación de la ESI se entremezclan dos cuestiones: las limitaciones de las instituciones -con su orden, reglas y formatos históricos- y los agentes de implementación de esta política pública que, antes que todo, son trabajadores/as. Así, las premisas que dieron lugar a la génesis de la ESI tienen una enorme potencialidad transformadora, reconocida por los/as docentes, pero emergen en un terreno –el de las instituciones educativas- poco fértil para su propio desarrollo.

Yo creo que lo que se llama ESI es parte de un pensamiento que haría que el mundo fuera mejor, pero al querer ser implementado por una Institución, tiene todo el tiempo tironeos, contradicciones, idas y vueltas (Docente, 44 años).

2.4. Conclusiones preliminares

Las características y condiciones materiales de la escuela y la comunidad junto al formato organizacional escolar, configura el escenario de implementación de todo proyecto educativo que se busque incorporar en una institución. En este caso, la ESI.

La caracterización de la comunidad y las condiciones materiales de la escuela pueden sintetizarse en problemáticas de dos tipos: las vinculadas al sistema educativo y las relativas a las condiciones socioeconómicas de las familias que integran la escuela. Respecto a las del sistema educativo estatal, se destacan la falta de personal fundamental para el funcionamiento básico de la institución, lo dificultoso que resulta no elegir ni prever el equipo de trabajo con el cual cuenta la institución y la inestabilidad para planificar un proyecto institucional sostenido en el tiempo. El ausentismo y la deserción de los/as estudiantes, problemáticas que en definitiva se desprenden de las condiciones socioeconómicas de la comunidad educativa, alteran la trayectoria escolar de los/as estudiantes, y además dificultan la intervención integral de la escuela en las variadas problemáticas particulares de cada familia. Dificultan el aprendizaje en todas las asignaturas curriculares como también en el trabajo transversal e integral de la ESI.

Se puede destacar un contrapunto entre el formato escolar y la organización del trabajo docente con los objetivos propuestos por la ESI. Ya mencioné que la ESI prevé un proyecto educativo interdisciplinario, transversal, transformador de la institución escolar y de las percepciones y paradigmas de docentes y estudiantes. En primer lugar, un cambio de tal envergadura requiere de una profunda capacitación a docentes y directivos como también una estrategia situada y coordinada para su implementación. En segundo lugar, en lo particular de la organización del trabajo docente, se da cuenta que históricamente se formó su profesión y su trabajo desde una perspectiva individual e identificado sólo con la enseñanza de contenidos (Arroyo y Perez Zorrilla, 2020).

Enmarcada en estudios feministas sobre el Estado y la antropología política presentados al inicio de esta tesina, en este segundo capítulo, exploré cómo la implementación de la ESI en la escuela considerada deviene en un proceso de resignificación complejo, ambiguo y disputado. Tal como busqué evidenciar, en su puesta en práctica en la escuela analizada, la normativa es reinterpretada por docentes en determinadas condiciones de posibilidad: inscripta en un contexto socioeconómico y en el marco del vigente formato escolar y la organización del trabajo docente.

En el próximo capítulo continuaré problematizando respecto a cómo la ESI se incorpora poco a poco, con las posibilidades y recursos existentes y en una negociación entre los conocimientos y recursos disponibles de los/as docentes. Pero también con el ritmo, las respuestas y las necesidades que expresan los/as estudiantes, en determinada coyuntura y en el marco de un sistema educativo con constantes disposiciones, demandas y cambios de rumbo que va (re)definiendo la Dirección General de Cultura y Educación, órgano de autoridad máxima de la gestión provincial educativa.

Capítulo 3. La ESI para los/as estudiantes

En el capítulo anterior analicé aspectos de la implementación de la ESI en la escuela desde la perspectiva del cuerpo docente. En este, centro el análisis en la perspectiva de los/as estudiantes del Ciclo Superior. El objetivo es conocer de qué modos perciben e interpretan la ESI y qué vicisitudes presenta para ellos/as su implementación.

Ya mencioné que en el proceso de implementación de las políticas públicas son los actores vinculados quienes (re)construyen los significados, sentidos y los “signos” de estas políticas (Faur y Gogna, 2016). En este sentido, me interesa conocer y reflexionar sobre qué interpretan por “educación sexual integral” los/as estudiantes entrevistados/as, cómo perciben los temas y actividades que han abordado en clase y cuáles son sus ideas y sugerencias para mejorar la implementación de la ESI en su escuela.

3.1. ¿Cómo interpretaban los/as estudiantes la ESI?

En este primer apartado haré referencia a qué interpretan los/as estudiantes por “educación sexual” y “ESI”: qué era y qué implicaba para ellos/as. De las entrevistas se desprende que para ellos/as era un espacio para informarse y expresarse, principalmente sobre la salud en las relaciones sexuales.

[La ESI] es como un espacio para estar más informado y poder hablar (A., 17 años).

Sirve para informarnos más de todo, de la salud de cada uno, de cómo cuidarse (P., 17 años).

[Es importante] porque por no enseñarles la educación sexual a los chicos a partir de cierta temprana edad, se mandan macanas, no saben cómo. Cuando la chica está embarazada y el chico no sabe lo que hizo, no sabe qué es el embarazo, se envuelve mucho en la mente "qué hice, qué es esto, por qué no hice algo" (M., 18 años).

Cuando les pregunté si consideraban que habían tenido educación sexual en su trayectoria escolar, sus respuestas variaron entre “poco” y “nada”.

Tuvimos poco, tendría que haber más. Tuvimos poco en el sentido de que no nos dieron de un principio (E., 19 años).

Nunca tuve eso, nunca me enseñaron. La educación la aprendí por yo mismo, por cosas que experimenté yo (G., 18 años).

Yo creo que tenemos que aprender de todo lo de educación sexual (M., 18 años).

Haciendo mención a la ausencia de la ESI en sus trayectorias educativas, una estudiante que cursó un embarazo a los 13 años ejemplificó con su propia experiencia y comentó que cuando comenzaron a introducir el tema de la menstruación ella ya mantenía relaciones sexuales y no tenía información sobre cómo cuidarse:

Yo llegué tarde, cuando empezaron a explicar cómo se ponía una toallita y el cuidado femenino, en ese momento ya entraba a la secundaria. Me lo explicaron cuando ya estaba con Joni [su novio] y ya era tarde. No sabía lo que era un preservativo, no la culpo a mí mamá porque capaz ella no sabía de qué manera explicarme. En ese momento no nos explicaban en primaria lo que era el preservativo (E., 19 años).

Por último, cabe destacar que las charlas con personas externas a la escuela aparecieron como uno de los principales espacios donde reconocían haber tratado sobre educación sexual.

Los profes no hablaron mucho de la ESI, no lo tienen muy presente. Sólo venían a veces a dar charlas. Venían unas chicas que nos juntaban a todos los cursos (P., 17 años).

Yo no participé [de esas charlas] porque era sólo para mujeres (G., 18 años).

Si bien inicialmente los/as estudiantes tendían a relacionar la ESI con la salud reproductiva y los cuidados en las relaciones sexuales, con el correr de la conversación fueron reconociendo otros aspectos y dimensiones que también constituían la educación sexual integral.

3.2. ¿Qué opinaban sobre los temas y actividades en el marco de la ESI que habían trabajado en la escuela?

A partir de contenidos vinculados a ESI²⁵, los/as estudiantes accedieron a temas y conceptos desconocidos hasta el momento y que lograron llamar su atención. Temas que lograron

²⁵ Enfermedades de transmisión sexual; Métodos anticonceptivos; Derecho al aborto legal, seguro y gratuito; Consumo problemático y adicciones; Estereotipos de género; Movimiento feminista; Lenguaje inclusivo; Diversidad de género y sexual; Derechos sexuales y reproductivos; Relaciones tóxicas y celos; Violencia en la familia, en la pareja, en la escuela; Discriminación y bullying; Deseo y placer en las relaciones sexuales; Conocimiento del propio cuerpo, etc.

relacionar con sus propias experiencias, contrastarlos con su bagaje de ideas y desarrollar así un aprendizaje significativo, adquirir nuevas herramientas.

Conocieron nuevos conceptos e ideas que hoy siguen recordando y llamaron su atención:

Con el tema de género que vimos el año pasado, aprendí un montón de cosas, hubo muchos géneros que no conocía. Seguí viendo ese video [de la diversidad de género] como 3 veces (C., 18 años).

Un tema que charlamos mucho -por lo menos en mi curso- fue el de la violencia. Fue un tema en el que todos hablaron y estaban todos atentos. Yo creo que ese tema es el más fuerte (C., 18 años).

Los/as jóvenes describieron situaciones personales donde incorporaron estos temas trabajados en clase tanto en sus reflexiones como en sus actitudes.

A mí me entró duda cuando estaba sola en mi casa y no sabía qué hacer, no sabía de dónde iba a sacar para los pañales. A cualquiera le puede pasar. No sólo por no tener para darle de comer, esa era mi situación, pero creo que cada una tiene que decidir por su propio cuerpo. Pero cuando yo estaba embarazada el aborto era sólo clandestino. Era un crimen (E., 19 años).

Lo de las relaciones tóxicas me hizo pensar mucho porque yo a veces era muy celosa, muy controladora. Desde que estudiamos eso como que yo ahí cambié de pensamiento y ya aprendí mi forma de ser, no cambié del todo pero sí las cosas que a la otra persona le molesta. Lo veía como que toda la gente era así, no pensé que tenía algo malo. Ahora estoy más tranquila (P., 17 años).

Asimismo, una estudiante caracterizó a la escuela como un espacio donde había encontrado herramientas que hoy en día utiliza para ayudar y orientar a sus hermanos/as menores y a su hijo.

[En el colegio] Encontré herramientas, para que yo hoy en día sepa. Esas herramientas que hoy utilizo para mi hijo, para mi hermana, para mi hermanito el día de mañana. Yo antes era todo negativo, todo. Y ahora lo veo de la manera de cómo puedo ayudar al otro para que no pase lo mismo que me pasó a mí (E., 19 años).

En cuanto a las actividades, recursos y metodologías que los/as docentes utilizaron para trabajar ESI en clase, los/as estudiantes recordaban poco. En términos generales nombraron que suelen utilizar fotocopias y hacer preguntas sobre este material.

Te dan una fotocopia y hacen preguntas. La mayoría de las actividades son así (A., 17 años).

Actividades que no despertaban su interés y que realizaban por obligación: sólo para “aprobar”.

No hay mucho afecto entre profesores y alumnos. Es darnos tarea, respondemos y terminamos el trabajo y nos ponemos con el celular (P., 17 años).

Nos dan temas que lo hacemos por obligación, para aprobar. Estaría bueno preguntarnos qué quieren estudiar, qué les interesa saber (P., 17 años).

Aun así, algunos/as recordaron momentos de debate, de intercambio de opiniones sobre temas que les interesaban, que los/as convocaban a debatir. No obstante, señalaron que no habían podido sostener y mejorar estos espacios y que terminaron peleando y discutiendo entre ellos/as.

Yo casi no hablaba, tenía mi opinión, pero para qué hablar, siempre nos peleamos (M., 18 años).

Lo del aborto discutíamos. Lo que estaba bueno era que debatamos pero no supimos, nos peleamos (P., 17 años).

Por último, dos de los/as estudiantes entrevistados/as recordaron una actividad específica en el marco de la materia de Arte que les generó incomodidad y que el grupo se opuso a realizar. Aquella consistía en dibujar el Kamasutra. Los/as jóvenes señalaron que el docente no les había dado su espacio, que no había una confianza construida y *se salteó pasos*.

No nos sentimos cómodos de la manera que lo decía. Era ya y ya. Él nos tenía que explicar. O proponerla, él ni siquiera la propuso, era obligatorio. Yo creo que él tendría que haber explicado, antes de hacer esos dibujos, el tema de los cuidados, de las enfermedades. No hay que saltarse los pasos (E., 19 años y M., 18 años).

Al consultarles qué temas de educación sexual les interesaba tener en la escuela, en las diferentes entrevistas señalaron principalmente: métodos anticonceptivos y enfermedades de transmisión sexual.

Yo creo que habría que profundizar, no sólo acá, sino en otras escuelas también, el tema del cuidado, de las enfermedades de transmisión sexual. Me gustaría que sea más charlado con los chicos (E., 19 años).

Yo creo que el tema del preservativo. Porque veo muchos, muchos, muchos casos que no usan el preservativo. Muchas ya están embarazadas y es por qué no usan preservativo (M., 18 años).

Más el uso de preservativo, ya la gente no lo tiene muy presente eso. No se cuidan. Estaría bueno la importancia de todo eso, que hay enfermedades. Es común pero los jóvenes no lo tienen presente (P., 17 años).

El tema de los embarazos y el cuidado. Hay muchos chicos asustados por ese tema (C., 18 años).

Esta persistencia en ambos temas (métodos anticonceptivos y las enfermedades de transmisión sexual) que se repitió en todas las entrevistas a estudiantes invita a detenerse en este punto. En las diversas instancias de capacitación docente, en las charlas y materiales que circulan, se promueve ampliar y fortalecer otros enfoques frente a una concepción preventiva y biologicista. Enfoques que reconozcan los aspectos sociales y subjetivos de la sexualidad, incluyendo la afectividad, el cuidado del cuerpo, las cuestiones éticas y valorativas y también los derechos que se vinculan con el desarrollo de la sexualidad de manera integral (Faur y Gogna, 2016). De hecho, los/as docentes de la escuela considerada expresaron que hacían un gran esfuerzo para superar aquel enfoque biologicista y limitado a la genitalidad que predominó tanto en su infancia como en la formación docente (Ministerio de Educación, 2015). Sin embargo, la totalidad de los/as estudiantes entrevistados/as, demuestran interés y preocupación por conocer e incorporar los métodos anticonceptivos, las enfermedades de transmisión sexual y los embarazos no planificados como temas principales que despiertan su interés en el marco de la ESI.

3.3. ¿Cómo mejorar la implementación de la ESI en la escuela?

Las acciones y estrategias que los/as estudiantes propusieron para mejorar la implementación de la ESI en la escuela, fueron las siguientes. En primer lugar, incorporar una materia específica a la currícula.

Si hablas con todos los profesores son cosas que vas a ver todos los días, yo diría que debe haber una materia específica (G., 18 años).

Falta que haya una materia de ESI (E., 19 años).

Hubo materias donde hablamos pero no teníamos una materia de "educación sexual", no la ponían (M., 18 años).

Teniendo en cuenta lo expuesto en el capítulo anterior, se puede observar un contrapunto entre la organización escolar existente y la ESI. El “trípode de hierro” según Terigi (2010), es decir, la institución educativa dividida en materias, horas de clase y profesores/as por asignatura, no promueve el abordaje que la ESI propone: transversal e interdisciplinar. De acuerdo a los/as estudiantes entrevistados/as, si se busca profundizar en un campo de contenidos, debería existir una materia específica, un/a docente y horas de clase asignadas para su desarrollo.

Otras estrategias que aquellos/as estudiantes propusieron, se relacionan con generar cercanía entre pares y entre docentes y estudiantes. Se trata de construir espacios de confianza y a otros/as jóvenes como figuras de referencia para estudiantes más pequeños/as. Consideraban que esto último podía ser incluso más propicio que lo primero.

¿Viste Sex education²⁶? Los chicos eran más abiertos con el compañero que con el profesor que lo explicaba. Es justamente así (C., 18 años).

Más compañerismo. Primero que se hable entre alumnos y después ver si de alumnos puede pasar a profesor y que dé espacio en su hora para debatir sobre esto (G., 18 años).

También sugirieron el involucramiento con los/as más jóvenes de la escuela para ayudarlos/as desde su propia experiencia.

Nunca fuimos a primaria para comunicarnos con ellos. Para mí eso es clave, que seamos los estudiantes, los adolescentes, que les podemos enseñar desde nuestra experiencia. Aprovechar que los más chicos nos reconocen a los alumnos más grandes (E., 19 años).

Por otro lado, respecto a los espacios de confianza y cercanía con los/as docentes, expresaron la necesidad de hablar libremente. Si bien identificaron que había *profes más copados* con los/as que se generaban situaciones de aprendizaje, reclamaban que los/as docentes fueran más

²⁶ Serie web británica de comedia dramática, creada por Laurie Nunn, que se estrenó el 11 de enero de 2019 en Netflix.

abiertos/as y promovieran el intercambio fluido para que surgieran temas que los/as convocasen a pensar, a replantearse cosas.

Que podamos charlar más de estos temas, que no sea tan vergonzoso y que sea más abierto. Que lo podamos decir libremente. Ahora los profes cambiaron un montón de la primera generación que yo tuve. Eran re aburridos, ahora vinieron profes mejores, más copados (E., 19 años).

Para que se hablen más de estos temas, habría que... que un tema lleve al otro, irnos más por las ramas. Temas que habiliten a preguntarse estas cosas. Con el profe de Literatura salen a veces charlas (C., 18 años).

Cabe señalar que una estudiante, con apoyo de sus pares, también propuso crear un sitio donde dejar consultas de forma anónima, donde se produjera un intercambio con información precisa. Señalaba la potencialidad del anonimato para que pudieran animarse a preguntar y hablar más.

A mí me gustaría que hagan un sitio web y que cada persona que tenga una pregunta la haga anónima y que alguien que sepa se la pueda responder. Algunos no se animan a preguntarle al profe de frente y si es anónimo ayuda (P., 17 años).

Respecto al espacio de clase, creían que para habilitar los espacios de confianza que reclamaban, primero debía generarse un vínculo y un diálogo que fuera más allá de la obligación formal entre docentes y estudiantes.

Si no hay vínculo no hay charla, no hay comunicación (P., 17 años).

El vínculo es algo muy importante para llevarte a que te interese esto. Es más cómodo, cambia la tensión (C., 18 años).

Hay una parte que te pongo atención porque necesito aprobar la materia y hay otra parte que te presto atención porque me interesa el tema y me caes re bien (C., 18 años).

Yo no tengo confianza para hablar con los profesores, tengo que ser muy confianzudo para hablar mis temas propios (G., 18 años).

Por un lado, aparece la relación entre aprendizaje y vínculo: sin él, sin implicarse, sin relación con el/la docente, no se termina de configurar el proceso de aprendizaje²⁷. Y por otro, la

²⁷ Se puede aproximar que sin siquiera saberlo parafrasean la relación entre aprendizaje y vínculo expresada por Pichon Riviere: el aprendizaje está estrechamente vinculado con la noción de vínculo ya que el proceso de aprender implica una acción y por lo tanto, una relación con un objeto. Vínculo y aprendizaje constituyen un devenir y un

organización escolar que choca con los preceptos que promueve la ESI. Preceptos que no tratan de sumar contenidos a la currícula sino que presentan un cambio en el proceso de aprendizaje y en la relación con el objeto. No obstante, la modificación efectiva de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje es uno de los procesos más complejos que la escuela media está enfrentado (Poggi, 2003), y que al momento no encontró ninguna salida.

Para lograr un cambio real en el vínculo con el conocimiento no basta con cambiar la propuesta curricular, los contenidos. Tal como analicé en detalle en el capítulo anterior, en la escuela media no sólo el currículo transmite una particular relación con el conocimiento, sino que el formato organizacional de la institución escolar; las condiciones laborales que definen la pertenencia a la institución; las tradiciones del nivel y de los/as profesores/as que lo conforman; las culturas profesoras (individualista y balcanizada) que se han conformado a partir de largos procesos de desarrollo del nivel, son elementos claves y complejos que hacen a la escuela media actual (Poggi, 2003). Una vez más la implementación de la ESI choca con el formato de institución escolar y la organización del trabajo docente.

3.4. Conclusiones preliminares

De las entrevistas realizadas a los/as estudiantes se desprende que aquellos/as conocían la ESI. A priori la relacionaban con la “salud reproductiva” y en íntima vinculación con las “relaciones sexuales”. En el transcurso de las conversaciones empezaron a mostrar que en el marco de su formación habían incorporado aquellos conceptos y perspectivas más amplias que la ESI propone. Por ejemplo, pensar las maneras en las que se relacionan, decidir sobre su cuerpo, conocer nuevas discusiones sobre el género y la identidad. De a poco fueron y fui notando que habían tenido más ESI de lo que al inicio de las conversaciones creían.

La falta de registro sobre estos contenidos y perspectivas que de una forma u otra abordaron sobre la ESI, puede relacionarse con el tipo de actividades y recursos didácticos utilizados por los/as docentes y que no necesariamente habían despertado el interés de los/as estudiantes. A esto, puede sumarse la ausencia, salvo algunas excepciones, de vínculos de confianza y de comunicación fluida para lograr un aprendizaje significativo.

proceso que contempla el sentir, pensar y el hacer, los cuales están interrelacionados y se dan simultáneamente (Ritterstein, 2008).

En este último capítulo volvió a aparecer, ahora en la voz de los/as estudiantes, las vicisitudes que presenta la implementación de la ESI en las escuelas debido a las falencias del formato escolar y la organización del trabajo docente. ¿Cómo pensar la interdisciplinariedad con una estructura curricular dividida en materias, con docentes a cargo por cada asignatura en horas de clases separadas que no tienen relación entre sí, sin espacios institucionales ni tiempos asignados al intercambio entre ellos/as, la planificación conjunta y la coordinación activa de la dirección en los proyectos propuestos? ¿Cómo desarrollar vínculos de confianza con estudiantes y pertenencia con la institución si los/as docentes tienen muchos cursos, muchos/as estudiantes y trabajan en varias instituciones? ¿Cómo promover la implementación de los contenidos y perspectivas novedosos que la ESI trae a la educación sin la capacitación y formación docente situada y adecuada a las condiciones?

El patrón organizacional de la estructura escolar y el trabajo docente, tal como estaba propuesto, no promovía ni reconocía estas necesidades. Sin embargo, como se indicó en el capítulo anterior, hay profesores/as que se capacitaban, buscaban profundizar la implementación de este proyecto educativo y se comprometían. Pero todo esto, reposaba en su voluntad y esfuerzo. Hay estudiantes que a lo largo de su trayectoria educativa, y con todas las vicisitudes que presentaba la implementación transversal e integral de la ESI, incorporaron nuevos ejes y conceptos acercándose a reflexiones que promueven la educación sexual integral en las escuelas. Sin embargo, no reconocían o asociaban contenidos y perspectivas que se enmarcaban -de manera implícita- en la ESI y demandaban un abordaje más explícito. Es decir, a la manera del contenido disciplinar del resto de las materias, sin asociarlo a estas experiencias cotidianas.

Del recorrido atravesado en esta tesina se desprende la pregunta si la transversalidad e integralidad de la ESI es una posibilidad de todas las escuelas. Una aproximación que emerge de las conversaciones con los/as estudiantes es la creación de una materia o espacio curricular donde abordar sus contenidos, con horas de clase asignadas. Aunque no interpreta cabalmente el espíritu de la ESI, quizá sea lo posible en ciertos contextos, en definitiva, sea lo que le permita existir.

Conclusiones

Si bien la sanción de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral marca una ampliación de los derechos para niños, niñas y adolescentes, su garantía es un camino más largo y complejo. Al momento de elaboración de esta tesina, la estrategia de implementación propuesta por el Estado se basaba principalmente en producir y repartir gran cantidad de materiales de difusión (en papel y audiovisuales) con propuestas pedagógicas, capacitaciones virtuales y presenciales al cuerpo docente, la realización de Ferias, Jornadas y proyectos escolares que promovieran el trabajo con ESI en las escuelas. También hubo una aproximación en otro tipo de estrategia de implementación, el Rol de referente ESI²⁸, pero no terminó de institucionalizarse ni contó con los recursos necesarios para su cumplimiento. No hay registros en las estrategias de implementación propuestas que se hayan dirigido en particular a los equipos directivos para llevar a cabo, desde arriba, una organización de este trabajo complejo. Toda propuesta en un ámbito laboral, considerando que los agentes encargados son trabajadores/as, requiere formación, organización y dirección.

Por su parte, la sociedad civil -organizaciones sociales, sindicatos, instituciones sin fines de lucro, etcétera- también colaboraban en extender la ESI con capacitación a docentes (muchas veces rentadas), con charlas, actividades y producción de materiales.

Atenta a este contexto de situación general en el marco de los derechos sexuales y reproductivos, en la tesina indagué en las formas de arribo de la ESI a una escuela específica. Me centré en lo que los/as docentes y estudiantes consideraban como sus límites y potencialidades, sus características, desafíos y proyecciones. Para ello fue imprescindible conocer las características y particularidades de la escuela analizada y su comunidad, ya que, parafraseando el nombre de la conocida capacitación masiva “La ESI es parte de la vida, es parte de la escuela”, lo que pasa en la vida, en las casas, en el barrio donde viven los/as estudiantes, se traslada a la escuela.

El marco teórico con el que analizo esta política educativa colabora en explorar otras maneras de comprender sus alcances, como también en dejar de preguntarnos -al menos en la academia- por cómo debería funcionar tal o cual política, cuánto se acerca o aleja de la norma, sino más

²⁸ Rol de Referente ESI (Res. 340/18) prevé la creación de un rol específico en cada escuela que piense y desarrolle una implementación situada, acorde a las necesidades y recursos, incorporando también la formación del cuerpo docente de la institución y el acompañamiento en la planificación de la incorporación de estos contenidos y perspectivas en cada materia. Estos/as docentes deberían ser seleccionados/as de la planta orgánica funcional de la institución.

bien reflexionar sobre cómo lo viven e interpretan cotidianamente los actores implicados, qué sentidos y (re)significaciones le otorgan a la ESI.

Los/as docentes encontraban algunas limitaciones en la ESI que convergían en un punto: la implementación de la ESI en las escuelas presentaba ciertos vacíos que se debían a las falencias del formato escolar, la organización del trabajo docente y la ausencia de una estrategia programada de implementación. El formato institucional escolar y la organización del trabajo docente, no preveían la pertenencia de docentes en las escuelas, los espacios de planificación e intercambio entre colegas, la actualización de contenidos ni el trabajo integral, transversal e interdisciplinario. La ESI propone repensar y reactualizar la organización institucional, pero las reglas y obligaciones del sistema educativo persistían: contenidos obligatorios, materias, tiempos, formatos y evaluaciones.

Así, los/as docentes subrayaban cierta incongruencia entre las condiciones de posibilidad, sus conocimientos y la propuesta de trabajo transversal e interdisciplinar que propone la ESI. En contraposición a los resultados destacados en los informes nacionales de evaluación de la ESI respecto a la capacitación docente en la materia, los/as docentes enfatizaron en la falta de capacitación situada sobre los contenidos, las nuevas perspectivas y el trabajo interdisciplinar; como también en la ausencia de espacios rentados de trabajo conjunto y planificación y la necesidad de llevar a cabo una estrategia clara y coordinada de implementación. Para ellos/as, la ESI, como tantos otros proyectos y normativas, se traduce en obligaciones, sobrecarga y falta de recursos, desviando los ejes y perspectivas pretendidos de internalización y desarrollo de las iniciativas estatales.

De todas formas, a pesar del contexto señalado, la ESI estaba instalada como debate en el seno del cuerpo docente, trabajaban de diversas maneras sus contenidos e iban incorporando las perspectivas que ésta promueve. Tal como señaló un docente, *la ESI le trae aire a las escuelas principalmente porque invita a reflexionar sobre el formato escolar, el desenvolvimiento de los espacios áulicos, las necesidades e intereses del alumnado, e invita a que los/as docentes se actualicen y practiquen una visión crítica de su práctica profesional.*

Los/as estudiantes demostraban haber incorporado conceptos, perspectivas y discusiones que la ESI promueve pero, al mismo tiempo, eran críticos de las modalidades y estrategias que los/as docentes utilizaban para dictar las clases. Mencionaban la importancia de crear vínculos de confianza con los/as docentes para lograr compenetrarse en las propuestas y abrirse al intercambio que implicaba repensarse íntimamente. También, demostraban gran interés y

preocupación por ampliar la capacitación sobre métodos anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual y embarazos no planificados. Contenidos que suelen vincularse a un enfoque biologicista de la ESI que, en sus diversas estrategias de difusión, se intentan superar para fortalecer enfoques más amplios, que reconozcan aspectos sociales y subjetivos de la sexualidad. En suma, en el marco del formato escolar vigente y por fuera de lo expresado en la norma, los/as estudiantes reclamaban una presencia explícita de la ESI proponiendo una materia específica para trabajar en profundidad los contenidos. Por último, encontraban en la escuela un espacio donde obtener información y herramientas. Tal como enfatizó una estudiante, *encontré herramientas (...) que hoy utilizo para mi hijo, para mi hermana, para mi hermanito el día de mañana*. Los alcances de la iniciativa educativa y pedagógica no pueden ser plenamente rastreados, pues se viralizan y expanden en ámbitos que exceden al campo escolar, entrometiéndose en el terreno de las subjetividades e intimidades, hoy politizadas.

Lo señalado a partir de los testimonios de docentes y estudiantes, invita a repensar la propuesta que trae la ESI de transversalidad e integralidad de sus contenidos y perspectivas. Por lo caracterizado, tanto del contexto escolar como del reclamo de explicitar estos contenidos, se deja abierta la pregunta si en todas las escuelas y en todos los contextos se debe y se puede implementar la ESI de la misma forma, o bien se puede indagar más en la conveniencia o no de la transversalidad en ciertos contextos.

Para finalmente concluir, el proceso de análisis y escritura de esta tesina comenzó en 2020 y hoy puedo decir que mi interpretación sobre las complejidades y vicisitudes que atraviesa la implementación de un proyecto educativo de esta índole, se fue nutriendo muchísimo, volviéndose más crítica. Luego de atravesar este proceso, distanciándome de lo que juzgaba en un principio, puedo concluir sobre los/as estudiantes que la búsqueda de libertad, la “liberación” de ciertas concepciones arraigadas, no es lineal, no tiene un punto de llegada, sino que para cada uno/a, en cada historia, implica algo distinto. También que la adolescencia no es universal, para conocer los significados particulares que adquiere es necesario conocer los diversos contextos socioculturales y evitar la transposición directa de las ideas producidas en sectores académicos y “progresistas”, para identificar los ejes de intervención particulares que exige cada territorio.

Respecto a los/as docentes advertí que ante todo son trabajadores/as, personas con diversas ideologías, con distintos objetivos profesionales y, sobre todo, no son voluntarios/as ni militantes. Desarrollan su trabajo en un sistema educativo muy caótico, desordenado e

inestable. De hecho, ahora hablando también como docente, nos encontramos diariamente con problemas urgentes, disposiciones cambiantes y limitaciones estructurales a las cuales terminamos por adaptarnos evadiendo objetivos centrales que el proyecto de la ESI promueve.

Por mi parte, el proceso de investigación me atravesó íntimamente también como docente. Sigo en el largo camino de aprendizaje de practicar una escucha activa, atenta a lo que cada estudiante, atravesado/a por su propia historia, le sucede y necesita. Además, profundizando año a año el oficio de la docencia, aprendiendo de mis estudiantes y de la ardua experiencia de mis colegas, trazando redes junto a ellos/as para seguir potenciando la educación pública y de calidad para nuestros/as jóvenes.

Bibliografía

- Arroyo y Pérez Zorrilla, 2020. “Un estado de la cuestión sobre el puesto de trabajo docente en la escuela secundaria: entre las regulaciones laborales, las condiciones de trabajo” en Pinkask y Montes (comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Polvorines: UNGS; Flacso, 2020.
- Baez, 2015. Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual. CLACSO,
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150825093603/politicaseducativas_educacionsexual_2015.pdf . 2015
- Baez y Fainsod, 2018, ¡Que sea Ley! Excusas, paradojas y desafíos de la Educación Sexual Integral (ESI), en Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd) FFyL-UBA. Disponible en: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/BaezFainsod.pdf>
- Baez, y Gonzalez del Cerro, 2015, Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano en Revista del IICE N°38.
- Boccardi, s/f. Los efectos del feminismo y los estudios de género en la educación sexual. Escuela de Letras. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bourdieu, 1999. “Comprender” en La miseria del mundo, Madrid: Akal.
- Brown, 2016. “El aborto en cuestión: la individuación y juridificación en tiempos de neoliberalismos”, Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana. ISSN 1984-6487 / n. 24 - dic. / dez. / dec. 2016 - pp.16-42
- Colectivo Mariposas Mirabal, s/f. Educación Sexual Integral: Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares, en Cuadernos del IICE N° 3, ISSN 2618-5377. FFyL-UBA. Buenos Aires.
- Colectivo Mariposas Mirabal, 2018. “Doce años de la Ley de Educación Sexual Integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti-ESI recargado”, en Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd)- FFyL-UBA.

- Consejo Federal de Educación (CFE), 2008. “Lineamientos curriculares para la educación sexual integral”, Buenos Aires, Ministerio de Educación, disponible en línea: <http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/lineamientos.pdf>.
- Di Marco, 2010. Los movimientos de mujeres en la Argentina y la emergencia del pueblo feminista. La Aljaba Segunda época, Volumen XIV, 2010, pp. 51-67
- Ditier, 2020. “La Convención sobre los Derechos del Niño en perspectiva Entre los aportes del derecho internacional de los derechos humanos, las innovaciones del derecho local y los desafíos en materia de implementación del Sistema de Protección Integral”, en Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los derechos del Niño. Políticas, normativas y prácticas en tensión. Buenos Aires, EDUNPAZ, 2020.
- Faur y Gogna, 2016. “La educación sexual integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos”, en I. M. Ramírez Hernández (comp.), *Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de inclusión educativa*, México, Praxis y Benemérita Escuela Normal Veracruzana Xalapa.
- Faur, 2007. “Fundamentos de derechos humanos para la educación integral de la sexualidad”, en Clement (dir.), *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*, Buenos Aires, Ministerio Educación. Dirección General de Planeamiento, GCBA 2007.
- Faur, 2018. “La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral”, en Revista MORA n° 25, Octubre 2018.
- Faur, 2018a. “El derecho a la educación sexual integral. Aprendizajes de una experiencia exitosa”, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación y UNPFA-Argentina, disponible en línea: <<http://argentina.unfpa.org/es/publications/el-derecho-la-educaci%C3%B3n-sexualintegral-en-la-argentina-aprendizajes-de-una-experiencia>>.
- Faur, 2018b. “El derecho a la educación sexual integral. Aprendizajes de una experiencia exitosa”, resumen ejecutivo, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación y UNPFA Argentina, disponible en línea: <<http://argentina.unfpa.org/es/publications/el-derecho-laeducaci%C3%B3n-sexual-integral-en-la-argentina-resumen-ejecutivo>>.

- Faur, Gogna y Binstock, 2015. *La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Feldfeber y Andrade Oliveira (comps.), 2006. Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos? Buenos Aires: Noveduc.
- Felitti, 2010. Sexualidad y reproducción en la agenda feminista de la segunda ola en la Argentina (1970-1986). *Estudios Sociológicos*, 28(84), 791-812. Octubre 2020, en <http://www.jstor.org/stable/25764527>
- Fraser, 1991. “La lucha por las necesidades: esbozo de una teoría crítica socialista feminista de la cultura política del capitalismo tardío”, en *Revista Debate Feminista*, Marzo 1991.
- Gago, 2019. *La potencia feminista: o el deseo de cambiarlo todo*. 1era edición, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2019.
- Gaitán, 2017. *Juventud y maternidad en el barrio. Etnografía de las negociaciones de sentidos y prácticas en la implementación de políticas sociales en el conurbano bonaerense* (Tesis de doctorado, FFyL-UBA).
- Grinberg y Isacovich, 2020. “Los derechos de las infancias y las juventudes: debates e interrogantes a la luz del 30 aniversario de la Convención de los Derechos del Niño”, en *Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los derechos del Niño. Políticas, normativas y prácticas en tensión*. Buenos Aires, EDUNPAZ, 2020.
- Guber, 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.
- Haney, 1996. “Homeboys, babies, men in suits: The state and the reproduction of male dominance”, en *American Sociological Review*, 1996, 759-778.
- Kanterewicz, Palazzesi y Ramírez, 2015. “A 12 años de la creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable ¿Cómo estamos?”, en *A.M.A.d.A Vol. 12 - N°2* 2015.
- Lavigne, 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 doctorado). FFyL-UBA. Buenos Aires.

- Lavigne, 2019. Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la Educación Sexual Integral desde una perspectiva feminista, en Revista Mora N°25. Miradas sobre Educación Sexual Integral. IIEG. FFyL-UBA. Buenos Aires.
- Llobet, 2019. “Tensiones entre derechos de las mujeres y protección de la niñez”, en Prensa en Revista Estudios Feministas.
- López, 2019. La “ideología de género”: una reacción que reta a las democracias latinoamericanas. En Revista digital Oráculus, Febrero 2019. Disponible en <https://oraculus.mx/2019/02/19/la-ideologia-degenero-una-reaccion-que-reta-a-las-democracias-latinoamericanas/>
- Magistris y Llobet, 2012. “Gubernamentalidad y derechos humanos de niñas, niños y adolescentes: vinculaciones posibles” en 54 Congreso Internacional de Americanistas “Construyendo diálogos en las américas” Viena, Austria 15 – 20 de Julio 2012.
- Magistris, 2018. “La construcción del “niño como sujeto de derechos” y la agencia infantil en cuestión”, en Journal de Ciencias Sociales Año 6 N° 11, ISSN: 2362-194X.
- Medici, 2020. “La liberalización del aborto: alianzas, estrategias y acciones (Argentina 2001-2019)”, Etnografías Contemporáneas, Año 6, Número 11, pp. 36-68.
- Merry, 2003. “Rights Talk and the Experience of Law: Implementing Women’s Human Rights to Protection from Violence” Human Rights Quarterly, Vol. 25, No. 2 (May, 2003), pp. 343-381
- Ministerio de Educación y Justicia, 1985. *El régimen de profesores designados por cargo docente. Proyecto 13*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia.
- Ministerio de Educación, 2015. *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 línea: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/11>
- Ministerio de Educación y Deportes, 2017. Informe educación sexual integral. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2019. Sistema de Información de la ESI (SIESI), Ficha jurisdiccional. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Programa Nacional de Educación Secual Integral, disponible en línea:

<https://www.educ.ar/sitios/educar/resources/150841/sistema-de-informacion-de-la-esi-sesi-ficha-jurisdiccional-2018/download>

- Morgade y Alonso (comps.), 2008. *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*, Buenos Aires, Paidós.
- Morgade, 2019. *La educación sexual integral como proyecto de justicia social. Descentrada*, 3 (1), e080. <https://doi.org/10.24215/25457284e080>
- Pecheny y Petracci, 2006. “Derechos humanos y sexualidad en la Argentina”, en *Horiz. antropol.* vol.12 no.26, Porto Alegre July/Dec 2006.
- Perazza, 2016. *La norma laboral docente en Argentina: entre la historia y los retos futuros*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Poggi, 2003. *La problemática del conocimiento en la escuela secundaria. Algunas perspectivas sobre el abordaje de los aspectos curriculares*. Educación media para todos. Tenti Fanfani (comp).
- Ritterstein, 2008. *Aprendizaje y vínculo. Una mirada sobre el aprendizaje: Pichon Riviere y Paulo Freire*. FSOC
- Terigi, 2010. *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Documento N° 50, preal.
- Tesoriero, 2019. *La Marea Verde como nuevo actor político. Cambios en el movimiento feminista argentino*. Rev. Plaza Pública, Año 12 - N° 22, Dic. 2019
- Unicef Argentina, 2020. *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana* (Informe sectorial de Educación). Primera edición, mayo de 2020.
- Vazquez Laba, 2014. *Historia y debates del Feminismo Contemporáneo en América Latina*. Revista gestión de las personas y tecnología. Edición N°20.
- Verónica Gago, 22/10/2021. *El primer paro a Macri se lo hicieron las mujeres*. *Diario Página12*. Disponible en: https://www.pagina12.com.ar/375726-el-primer-paro-a-macri-se-lo-hicieron-las-mujeres?gclid=CjwKCAjwqauVBhBGEiwAXOepkUjGZnM2Ow6Tz_wadzOeTpTFWbsh12SuwEJASgl1ttvwPCsPrKWrUhoCADkQAvD_BwE