

**Así en la tierra como en el cielo.
La ESI en las escuelas confesionales:
una descripción del currículum formal y
las experiencias de educación de la ciudad
de Paraná**

Dana Evelyn Gariboglio

Tesis para obtener el título de Doctora en Sociología

Director: Dr. Juan Cruz Esquivel
[Codirector]: Dr. Daniel Eduardo Jones

Entre Ríos - 2024

Gariboglio, Dana Evelyn:

Así en la tierra como en el cielo. La ESI en las escuelas confesionales: una descripción del currículum formal y las experiencias de educación de la ciudad de Paraná / Dana Gariboglio; director Dr. Juan Cruz, Esquivel; codirector Dr. Daniel Eduardo, Jones. San Martín: Universidad Nacional de San Martín, 2024. - 203 p.

Tesis de Doctorado, UNSAM, IDAES, Sociología, 2024.

1.Educación sexual. 2.Actores religiosos. 3.Escuelas confesionales– Tesis.

I. Dr. Juan Cruz Esquivel (director). Dr. Daniel Eduardo Jones (codirector). II. Universidad Nacional de San Martín, Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales. III. Doctorado.

Resumen en castellano

Autora: Gariboglio, Dana Evelyn

Director: Dr. Juan Cruz Esquivel

Codirector: Dr. Daniel Eduardo Jones

Resumen de la Tesis para la obtención del título de Doctora en Sociología

El propósito de la tesis es analizar las experiencias de educación sexual en las escuelas de gestión privada católicas y evangélicas de nivel medio de la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos, en el período 2010-2015. Para cumplir con esta finalidad se estudian los contenidos planteados en los proyectos de educación sexual de las escuelas confesionales, los discursos e interpretaciones del personal directivo y docentes a cargo de la Educación Sexual Integral (en adelante ESI), así como también los materiales didácticos utilizados.

En concordancia con ello, este trabajo investigativo se centra en dos objetivos. Por un lado, analizar los Programas Educativos Institucionales y las narraciones de las directoras de las escuelas para describir qué y cómo incorporan la sexualidad en el currículum formal. Por otro lado, estudiar las prácticas y concepciones sobre sexualidad que sostiene el personal docente de dichas instituciones. De este modo, se examinan los contenidos de sexualidad que el profesorado selecciona, resignifica y reformula de los lineamientos curriculares e institucionales, así como las razones que sostienen sus elecciones. De ahí que, el abordaje de la educación sexual se realiza desde una perspectiva holística que contempla la dimensión institucional y las diversas posturas personales de las y los docentes sobre la ESI.

Palabras claves: 1. Educación sexual. 2. Actores religiosos. 3. Escuelas confesionales.

Resumen en inglés

The purpose of the thesis is to analyze the experiences of sexual education in private Catholic and evangelical middle-level schools in the city of Paraná, province of Entre Ríos, during 2010-2015. To fulfill this goal, a thorough study will be carried out of the contents proposed in the sexual education projects offer by religious schools, the speeches and interpretations of the management staff and teachers in charge of Comprehensive Sexual Education (hereinafter ESI), as well as the teaching materials used.

In accordance with this, this research work focuses on two main objectives. On one hand, the analysis of the Institutional Educational Programs and the narratives of the school directors to describe what and how they incorporate sexuality in the formal curriculum. On the other hand, the study of the practices and conceptions about sexuality held by the teaching staff of these institutions. Through these objectives, the sexuality content that teachers select, redefine and reformulate from the curricular and institutional guidelines are examined, as well as the reasons that support their choices.

Hence, the approach to sexual education is carried out from a holistic perspective that contemplates the institutional dimension and the diverse personal positions of teachers on ESI.

Keywords: 1. Sexual education. 2. Religious actors. 3. Denominational schools.

Agradecimientos

Para esta tesis tuve un equipo de lujo: mi Papá, siempre disponible para mí; mi esposo e hija, ese lugar donde siempre puedo volver y que conforman mi red de afecto y sostén.

También fue posible materialmente gracias al financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en convenio con la Universidad Nacional de Entre Ríos que me otorgaron una beca AVG (Área de Vacancia Geográfica) durante el período 2012-2017. Siento un profundo agradecimiento por este organismo y por la Facultad de Trabajo Social donde estudié y actualmente desarrollo tareas docentes. No podría haber llegado a esta instancia sin un Estado que apuesta a la construcción de conocimiento como instrumento de crecimiento, soberanía y equilibrio de las desigualdades territoriales en materia educativa.

A Juan Cruz Esquivel y Daniel Jones por aceptar ser mi director y codirector respectivamente. Les agradezco por acompañarme, por responder siempre, por su compromiso, sus saberes y sus comentarios, sobre todo por la motivación y el entusiasmo. Ambos, con estilos diferentes contribuyeron a culminar mi formación. Me siento agradecida principalmente por la inteligencia, la valentía, el cariño, la escucha, la generosidad y por haber respetado mi proceso.

A Catalina y Valeria porque con ellas aprendí de todo: a investigar, a amar lo que hacemos, a encontrar el disfrute y la amistad en todos lados, a dar sin esperar nada a cambio.

A Viviana, Denise y cada estudiante con quienes tengo el gusto de compartir las clases de «Teoría sociológica contemporánea» y «Metodología».

Muy importante para mí fue la edición y corrección de estilo de María Rosa, gracias infinitas por tu trabajo.

A mis compañeras de «Tesis III» y Gabriel Noel, por sus lecturas y comentarios agudos, pero «con buena onda», fue crucial ese rinconcito del IDAES en el tránsito por el doctorado.

Al Instituto Gino Germani y compañeras y compañeros con quienes tuve la oportunidad de aprender durante las reuniones de investigación del Proyecto UBACYT 20020150200093BA «Actores religiosos y Estado: conflictos y alianzas en torno a políticas públicas sobre sexualidad y drogas en el Área Metropolitana de Buenos Aires (2003-2015)».

Por último, pero no menos importantes a las y los docentes y equipos directivos de las escuelas que me compartieron lo que saben y hacen.

Algunas aclaraciones sobre la escritura

Decidí no utilizar la flexión de género en *x* en la escritura por preferencia personal y de estilo de escritura, dado que no existe un consenso formulado desde los activismos y los estudios de género al respecto. De ahí que opté por una desinencia (a/o) que contenga a los géneros gramaticales masculino y femenino cuando se hace referencia tanto a hombres como mujeres. Esta estrategia provisoria, con la que me siento cómoda –también lo son el uso de otras alternativas como la *e*, @ o el *– la utilizo como forma de visibilizar las operaciones de poder en la que se expresan y afectan las relaciones de género vigentes. Ello no implica que la modificación de determinadas maneras de nombrar erradique el sexismo del lenguaje, pero considero que, revisar las formas del lenguaje y su uso, contribuye a esa tarea.

Quiero aclarar que los nombres propios de las personas que formaron parte del trabajo de campo fueron modificados para preservar el anonimato. Así como también no se mencionó explícitamente el nombre de las escuelas en las citas, ya que el propósito es hacer una descripción general para el ámbito confesional.

Por último, decidí utilizar una serie de abreviaturas para favorecer la agilidad en la lectura dada la repetición de algunos conceptos claves.

ESI: Educación Sexual Integral

PEI: Proyecto educativo Institucional

CEA: Conferencia Episcopal Argentina

FAIE Federación Argentina de Iglesias Evangélicas

ACIERA: Alianza Cristiana de Iglesias Evangélicas de la República
Argentina

IELU: Iglesia Evangélica Luterana Unida

IERP: Iglesia Evangélica del Río de la Plata

PESE: Programa de Educación Sexual Escolar

CGE: Consejo General de Educación

CFE: Consejo Federal de Educación

Índice

Introducción

-Preguntas de investigación y delimitación del objeto de estudio -----	10
-Entramado y derivaciones de la normativa provincial -----	12
-Características de la Ley 9.501/2003 -----	13
-Estructura de la Tesis -----	19

Capítulo I

Estado de la cuestión -----	21
-Antecedentes de investigación, un estudio de las particularidades de la ESI en las escuelas confesionales de Paraná -----	21
Marco Teórico -----	33
-El dispositivo pedagógico -----	35
-Sexualidad(es) interpretación conceptual -----	37
-La educación sexual como campo de indagación -----	39
Estrategia metodológica -----	40
-Delimitación de la muestra y etapas de la investigación -----	42
-El trabajo de campo -----	43
-Acerca de los Informantes -----	44

Capítulo II

El Campo de la Educación sexual y las posiciones de las instituciones religiosas -----	46
Construcción de los conceptos -----	48
Familia, Estado, Iglesia, movimientos feministas y organismos internacionales: relaciones en el campo de la educación sexual -----	50
-La educación sexual como derecho humano -----	51
-Pujas por una Ley de educación sexual: 2000 a 2006 -----	55
-Estructura del campo de la educación sexual -----	65
De los capitales empleados -----	68
-Capital cultural -----	68
-Capital social -----	69
-El capital político -----	70

Capítulo III

El rol de las escuelas confesionales en el sistema educativo entrerriano -----	73
Sistema Educativo de Entre Ríos -----	77
Descripción cuantitativa del sistema por tipo de gestión -----	81
La escuela privada en Entre Ríos -----	85
Acercas de las escuelas católicas y evangélicas -----	95
Sobre de las escuelas seleccionadas -----	97
-La congregación, el centro de las decisiones -----	97
-La educación como servicio a la iglesia -----	99
-La directora, la figura clave de la institución -----	100
-La primera escuela privada del barrio -----	101

Capítulo IV

El discurso pedagógico de la sexualidad en las escuelas confesionales -----	105
Discurso pedagógico de la sexualidad: voz, mensaje y contexto institucional -----	105
Tratamiento de los datos de campo -----	107
El Currículum pedagógico de la sexualidad -----	111
-Los objetivos del currículum de la sexualidad -----	122
La excusa aceptable: qué contenidos de ESI se encuentran en las escuelas confesionales -----	127

Capítulo V

Cosmovisiones: hacia la Educación Sexual Integral de profesoras y profesores -----	135
Reproduciendo el esquema metodológico -----	135
Se debe respetar a las familias que mandan sus hijos a esta escuela -----	139
La escuela es el mejor ámbito para la ESI -----	147
Sí, pero que lo haga la docente de biología -----	153
Si no lo aprenden acá no lo harán en ningún lado -----	158
De los obstáculos y posibilidades, un balance de las cuatro cosmovisiones de la ESI en las escuelas confesionales -----	162
Conclusiones -----	165
Referencias bibliográficas -----	177

Introducción

Preguntas de investigación y delimitación del objeto de estudio

Esta tesis surge del interés por los fenómenos religiosos y sus manifestaciones en la esfera pública. En los inicios de esta investigación la atención estaba puesta en los grupos evangélicos, su crecimiento, injerencia en lo político y relación con el catolicismo en una década (2006-2016) donde se sancionaron normativas que tendieron a la ampliación de derechos sexuales, por un lado, y una disposición de los referentes e instituciones cristianas a posicionarse respecto de esa legislación, por el otro, (Jones, Azparren y Polischuk, 2010). Así, la Educación Sexual Integral (en adelante ESI) toma forma como objeto de estudio, al constituirse en una oportunidad para analizar dinámicas de lo religioso en un espacio público concreto: la escuela.

En el artículo 5 de la Ley 26.150 (2006) se habilita a cada institución educativa a incorporar en su proyecto institucional «[...] la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros» (Senado y Cámara de Diputados de la Nación, 2006). Esta particularidad que introduce la normativa incentivó la inquietud sobre la ESI en escuelas católicas y evangélicas.

Es por ello que se establecieron dos preguntas de investigación: ¿Qué contenidos y acciones de educación sexual implementaron las escuelas confesionales de la ciudad de Paraná, Entre Ríos entre los años 2010-2015? ¿Qué concepciones sobre la educación sexual escolar tienen las y los docentes de las escuelas confesionales de la ciudad de Paraná, Entre Ríos entre los años 2010-2015?

Para dar cuenta de los interrogantes se propusieron dos objetivos generales:

- Analizar los contenidos y acciones de educación sexual implementados en la currícula formal de las instituciones educativas confesionales de la ciudad de Paraná, Entre Ríos entre los años 2010-2015.
- Describir la agencia de las y los actores en la implementación de la política pública de educación sexual a partir de las concepciones e ideas que las y los docentes tienen sobre la enseñanza de la sexualidad en el ámbito escolar.

En cuanto a los objetivos específicos de investigación se proponen:

-Analizar comparativamente los proyectos de educación sexual elaborados por las escuelas católicas, bautista y luterana para establecer elementos comunes y particularidades de cada tradición religiosa.

- Construir una tipología de las categorías-conceptos sobre educación sexual que conocen, utilizan y transforman las y los docentes.

De las preguntas de investigación se desprenden dos conjeturas principales: la primera de ellas, sostiene que la orientación de la educación sexual tiene similitudes en cuanto a la confesionalidad cristiana, pero que es posible hallar variaciones respecto a la dependencia religiosa de los establecimientos educativos. La segunda, plantea que el proyecto de educación sexual desarrollado por las escuelas no encuentra una recepción homogénea en el personal docente.

De ahí que, la tesis se presenta como un estudio de caso en el que se pretende comprender holísticamente las dinámicas singulares de las escuelas confesionales en la organización formal de la educación sexual. La decisión por esta opción metodológica radica en la potencialidad de la articulación de los hallazgos y con las generalizaciones teóricas disponibles.

La elección de la provincia de Entre Ríos responde a la relevancia teórica y empírica. Este distrito destina un elevado porcentaje de la subvención a los establecimientos educativos de gestión privada, junto a las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante CABA). La significativa presencia de escuelas confesionales –en este aspecto se encuentra a menos de un desvío estándar por encima de la media– hace que el promedio de Entre Ríos (11,26) sea similar a la Provincia de Buenos Aires (11,33) y de Tierra del Fuego (10,36) (Prieto, 2017:95). Dadas las condiciones institucionales del territorio, se propone como espacio para indagar en torno a la educación sexual en las escuelas confesionales y describir las dinámicas propias. En ese sentido, cabe destacar la escasez de investigaciones que aborden el fenómeno de la ESI en lugares fuera de la CABA o la provincia de Buenos Aires. Por ello, analizar dinámicas de educación sexual en diferentes contextos puede contribuir a comprender el fenómeno estudiado.

Los referentes empíricos utilizados están vinculados con dos tipos de fuentes. Por un lado, se utiliza análisis documental –relevamiento de proyectos–, a fin de estudiar los contenidos que se priorizan en cada institución. También se realizaron

entrevistas al personal directivo para profundizar en la perspectiva de la gestión de la escuela y el proyecto de ESI.

Por otro lado, se hicieron entrevistas con las y los docentes para indagar sobre las concepciones sobre sexualidad en el ámbito escolar y el proyecto de ESI implementado en la escuela en la cual se desempeña. Se consideran los contenidos incorporados por el profesorado en sus clases y desde qué marcos de referencia lo hacen. Además, se describen las opiniones acerca de la introducción de la ESI en el establecimiento educativo.

El recorte temporal 2010-2015 responde a un período en el que el Programa de Educación Sexual Escolar (en adelante PESE) y las propuestas curriculares del Ministerio confluyen, se ofrece capacitaciones y materiales con el objeto de que las escuelas desarrollen sus proyectos de ESI, también acontecieron procesos sociales y políticos provinciales que marcaron el ciclo de implementación de la educación sexual.

Entramado y derivaciones de la normativa provincial

Con anterioridad a la normativa de ESI nacional, el 22 de julio de 2003 la Cámara de Senadores de Entre Ríos aprobó el proyecto de Ley y rápidamente fue promulgado por el gobernador saliente Sergio Montiel (UCR)¹ el 29 de julio como «Ley Provincial de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual» (Ley 9.501).²

La política de salud y educación sexual tuvo un amplio consenso social que hizo llegar su apoyo a la Cámara de Senadores, no obstante, la transformación de la normativa en materia de reconocimiento de derechos sexuales se dio en un contexto de extrema crisis política del gobierno radical, marcada por el empobrecimiento y descontento social producto de la crisis económica.

Naput, Ternavasio y Éberle (2016) describen que la iniciativa provincial de educación sexual respondía a una trama de relaciones, influencias y preocupaciones particulares del gobierno local ligadas a los derechos sexuales y a la soberanía sobre

¹ Cuadro político de la UCR, fue gobernador por primera vez en 1983-1987. Durante la década de los años noventa lideró la UCR en la provincia y fue candidato a gobernador en 1991 y 1995 perdiendo en ambas oportunidades. Se desempeñó como Diputado Nacional en el período 1993-1997 y en 1999 alcanzó por segunda vez la gobernación de la provincia.

² Naput et al sostienen que: «[...] el apoyo sin objeciones del gobernador Montiel podría inspirarse o bien en su carácter de no católico (masón), o bien en las influencias de su ministro de salud, o incluso a ambas. El gobernador Montiel, ligado a los sectores más conservadores del radicalismo era, sin embargo, un defensor (sarmientino) de la tradición laica de la educación pública». (2016:10)

el propio cuerpo femenino que estaban lejos de las luchas de tradiciones feministas consolidadas en la provincia.

El recorrido del proyecto provincial de educación sexual se inició en el entramado que construyó el Frente Grande³ en el ámbito local, el cual participó en las elecciones de 1999. Esta construcción política en la provincia se encontraba influenciada por una variedad de iniciativas llevadas a cabo por distintos grupos políticos de izquierda, universitarios, personal de salud (Napun, et al. 2016)

En un trabajo posterior, Napun et al (2018) dirán que esa urdimbre de relaciones políticas que gestó la Ley 9.501/2003 alcanzará una nueva articulación después del año 2006. Dos acontecimientos legislativos fortalecieron la profundidad del movimiento de la ESI en la provincia. Uno de ellos es la Reforma Constitucional Provincial de 2008 que promovió la incorporación del concepto de equidad de género y con ello todo un trabajo teórico de demarcación conceptual por parte de los constituyentes (Genolet, 2020). El otro es la lucha por matrimonio igualitario que entre el 2009 y el 2010 incentivo el surgimiento de organizaciones y actores políticos que hicieron suyas las demandas de educación sexual sin conocer la historia de la 9.501 (Napun et al, 2018)

Entonces, al calor y en defensa de la educación sexual confluyeron y mutaron colectivos militantes en favor de la plena vigencia de la ley, pero también resistencias.

Características de la Ley 9.501/2003

La ley aprobada creó el sistema provincial de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual. La normativa articula entre el sistema de salud y el sistema educativo para su aplicación (art. 3 Ley provincial 9.501/2003). A su vez, en el artículo 4 instituyó al Consejo General de Educación como el responsable del diseño e implementación de la política de educación sexual. Este artículo es el corazón de la Ley porque establece los principales objetivos de la normativa y erige al Estado Provincial como el promotor de la formación académica en sexualidad humana.

La formación en sexualidad humana es para Schuster y García Jurado (2006) un término apropiado que le quita el tinte biomédico de otras nominaciones como la

³ Partido político formado en 1993 y que llevó a la presidencia a Fernando De La Rúa.

de salud sexual. En este sentido, la denominación del programa se ubicaba entre una de las más avanzadas del país para la época.

En ese mismo artículo se contempla la creación, en el ámbito del CGE, de un consejo asesor interdisciplinario:

[...] conformado por representantes de la Federación Sexológica Argentina, de carreras profesionales de Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, institutos superiores pedagógicos y organizaciones no gubernamentales con demostrada experiencia de capacitación en educación sexual. (art. 4, Ley provincial 9.501/2003)

Como lo deja explícito el artículo citado, la composición del consejo asesor para la implementación de la ESI tenía una marcada orientación científica. En los inicios (2004), este consejo estuvo presidido por la sexóloga Silvia Darrichón e integrado por la Profesora Mercedes Meucci (Especialista en organizaciones y ex directora departamental de las escuelas de la provincia); la profesora y sexóloga educativa Amparo Mercante; la ginecóloga y sexóloga María Pascaner y el psicólogo y sexólogo Jorge Levín.

La iniciativa que encabeza la profesora Darrichón se fundamenta en que los seres humanos tienen derechos inalienables. De ahí que su propuesta suponía

[...] pensar la sexualidad como la búsqueda de placer a través de relaciones afectivas con otras personas que provoquen bienestar. Se opone a la prevención de las complicaciones que acarrea la falta de información y educación. (Silvia Darrichón. Ex coordinadora del PESE. Comunicación personal. Septiembre, 2016)

Durante el año de vigencia del equipo se realizó una primera capacitación al personal directivo y supervisor mientras que el objetivo para el 2005 era preparar 50 profesionales destinados a formar docentes. Sin embargo, en febrero de ese año el equipo quedó desafectado de sus tareas y en su lugar otro grupo de profesionales estuvo a cargo del programa de educación sexual en la provincia. Mediante la resolución 2.576/05 del CGE se constituyó una «Comisión *ad hoc*» con la finalidad de aunar criterios de acción en la temática:

La profesora Silvia Darrichón fue desafectada de la coordinación del equipo técnico que desde hace un año estaba llevando a cabo la reglamentación y puesta en práctica de la Ley 9501, de Salud y Educación Sexual en la provincia de Entre Ríos. (Azcué, Claudia. *El Diario*, 2/03/2005).

Al mes siguiente de la aprobación de la Ley 9.501/2003, asumió Mario Bautista Maulión como nuevo arzobispo de Paraná. Este religioso se erigió como principal opositor de la normativa, convocando a desobedecerla. Los reclamos del arzobispo encontraron eco con el recambio de autoridades de diciembre de 2003, donde resultó electo gobernador Jorge Pedro Busti, del Partido Justicialista. La curia entrerriana empleó sus influencias en la estructura del nuevo gobierno para incidir en el programa de educación sexual:

El presidente del Consejo General de Educación, Felipe Ascúa⁴, se reunió el viernes con el arzobispo de Paraná, monseñor Mario Maulión, en la sede del Arzobispado, para presentarle los lineamientos del plan de educación sexual para las escuelas de la provincia. (*El Diario*, 27/09/2004)

A su vez, en 2004 la diputada Grimalt (La Red, un partido provincial) impulsó la modificación del artículo 1^{ro} de la Ley 9.501 al incorporar métodos contraceptivos quirúrgicos para mujeres y varones en Entre Ríos. Esto provocó que el gobernador Busti y el arzobispo Mario Maulión hicieran declaraciones públicas en contra de dichos cambios publicadas en el Semanario *Análisis*. «Rápidamente tomaré contacto con las autoridades del bloque de senadores justicialistas para informarles que la aprobación de esa iniciativa no responde a la filosofía de nuestro gobierno». (Riani, 2005)

Consecuentemente la Cámara de Senadores rechazó las modificaciones que hubiesen permitido la incorporación de la ligadura de trompas y la vasectomía en el sistema público de salud. Las decisiones locales iban a contramano de la posición adoptada en relación con los mismos temas en el ámbito legislativo nacional. Diputados y senadores del mismo partido que en Entre Ríos votaban contra la Ley 9.501, lo hacían a favor de iniciativas similares en el ámbito nacional. (Facultad de Ciencias de la Educación -UNER, 2007)

En el año 2005 las negociaciones de la iglesia cobraron sus frutos. El Senador Mariano López (PJ, distrito Colón) y la Senadora Graciela Zambón (UCR, distrito Federación) impulsaron la modificación de la Ley 9.501, con el objetivo de eliminar la perspectiva de género del texto de la ley e instaurar la posición tradicional de la

⁴ Con el recambio de autoridades, en 2004 Felipe Ascúa es designado presidente del CGE hasta noviembre de 2005 donde asumió como coordinador del CGE y de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

Iglesia Católica sobre la familia y la naturaleza biológica del ser humano (Carbajal, 2005). El proyecto también elimina el consejo asesor previsto en la ley y con ello la perspectiva sexológica para el desarrollo de las capacitaciones. Además, se quitó el artículo referido a la prevención del embarazo no deseado. Finalmente, el 30 de agosto el senado provincial aprueba, por amplia mayoría, las modificaciones a la Ley 9.501.

El Observatorio Crítico de Medios (Facultad de Ciencias de la Educación - UNER, 2007) argumenta que las contradicciones introducidas en la Ley 9.501 respecto de las políticas de alcance nacional sobre estos temas impulsadas por el gobierno kirchnerista se saldaron mediante el encajonamiento de la Ley provincial. Las modificaciones aprobadas por la Cámara de Senadores en agosto de 2005 y demandadas por el clero, no están vigentes, sino que rige la letra original de la Ley Provincial 9.501, pero sin reglamentación.

Naput et al (2018) sostienen que, aunque las reformas legales no prosperaron, la iniciativa se concretó en la práctica con la Comisión *ad hoc* que pasó a ocupar el lugar del consejo asesor y se abocó a elaborar el Programa de Educación Sexual Escolar (PESE).

De este modo, en abril de 2006 mediante la Resolución 550/06 del Consejo General de Educación se presentó oficialmente el «Marco Orientador para la Educación Sexual Escolar». Allí se estableció que el PESE «[...] fuera respetuoso de las instituciones esenciales como la familia, de la que la escuela es colaboradora en la tarea de educar a los niños». (Consejo General de Educación. Resolución 550/2006:3)

Los cambios producidos en el consejo asesor y la elaboración del «Marco orientador» refieren a las insistencias de la Iglesia Católica por una nueva conformación con representantes cercanos a su postura. La Comisión *ad hoc* la presidió la maestra de grado Silvia Kupervaser, también lo integró la Iglesia Católica y otras confesiones religiosas, pero excluyó del debate a la Universidad y a diferentes actores políticos que participaron en el entramado de la Ley 9.501.

Darrichón (2016) manifestó que dicha comisión fue hecha para representar los intereses de la Iglesia Católica. En este sentido, el Pastor Ramón Sale, representante de la educación bautista, se negó a dialogar sobre su participación en el consejo asesor diciendo que: «[...] todo el trabajo que hicimos no sirvió para nada, ya que nunca se puso en práctica, ni en las escuelas confesionales ni en la públicas». (Pastor iglesia bautista. Comunicación personal. Agosto, 2013)

Con la aprobación del Marco Orientador, la presidenta del CGE Graciela Bar⁵ designó a la profesora Nora Romero de Clari como coordinadora del PESE. En el ámbito local, su figura está asociada a organizaciones eclesíásticas. (Silvia Darrichón. Ex coordinadora del PESE. Comunicación personal. Septiembre, 2016)

De este modo, a partir del año 2006 el PESE comenzó a tener otra impronta, alejada ya de esas tramas feministas y preocupaciones políticas por los derechos sexuales de sus comienzos. La coordinadora del programa resume en la entrevista las derivas de ese proceso:

Bueno, la verdad que el programa de educación sexual es como que ha tenido distintos momentos en la provincia de Entre Ríos. En esta última etapa, digamos, allá por el 2005 2006 [...] se conformó un equipo estimativamente de 30 profesionales y se empezó a trabajar en una capacitación puntual para ese equipo, que iban a los distintos departamentos de la provincia a llevar adelante la formación en educación sexual para los docentes de la provincia, esa fue toda una etapa muy muy amplia digamos ¿no? Hasta que después apareció el programa nacional. (Nora Romero de Clari. Coord. PESE. Comunicación personal. Noviembre, 2016)

Los debates y las voces que habilitaron la sanción de la ley 9.501 en 2003 fueron solapados por los intereses del clero y un Estado provincial receptor de sus demandas y a partir de 2006 otras preocupaciones en torno a la educación sexual empiezan a tener relevancia:

En primer lugar, ser respetuosos de las familias digamos no, como primeras educadoras en esto [...] y de la diversidad de opiniones que podemos tener en esto de ser educador o educadora y lo que la escuela institucionalmente puede ofrecer. (Nora Romero de Clari. Coord. PESE. Comunicación personal. Noviembre, 2016)

Luego del año 2010, con los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación de la Nación disponibles, el PESE paso de una etapa creativa y de producción a reproducir las iniciativas nacionales en el ámbito local.

Así en el año 2011 se desarrolla el Primer Congreso de Educación Sexual Escolar «La educación sexual en las escuelas de Entre Ríos. Oportunidades y desafíos en las prácticas pedagógicas», al que concurren más de 500 participantes (García Fernández y Kaplan, 2020). Dos años después, los dispositivos de capacitación se

⁵ Fue Senadora Nacional por Entre Ríos (Partido Justicialista) y al finalizar su mandato asumió la presidencia del CGE en 2007.

extendieron a Paraná, Concordia, Concepción del Uruguay, Victoria, La Paz y Gualeguay.

Cabe señalar que el objetivo de estas capacitaciones fue que las instituciones educativas incluyeran la ESI en los proyectos institucionales (PEI): «Se trata de que las acciones ofrecidas colaboren en generar autonomías de trabajos en las propias instituciones». (Informe Anual PESE 2006-2010 citado en García Fernández y Kaplan, 2020)

Con el inicio de la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019) se produjeron transformaciones en la implementación de la política de educación sexual, principalmente a través de importantes recortes presupuestarios. En el ámbito provincial⁶, esta situación implicó la reestructuración del PESE y su integración a la Coordinación de Políticas Transversales. De esta manera, se le quitó el lugar de exclusividad de la ESI la cual pasó a estar incluido en una batería de programas tales como: Derechos humanos y memoria colectiva, Unidad de apoyo, Educación y Seguridad Vial y Prevención de adicciones. En esta nueva etapa el PESE priorizó la implementación en las instituciones educativas del Protocolo interinstitucional de actuación en casos de Abuso Sexual Infanto-Juvenil⁷, actualizado recién en 2019.

Asimismo, en noviembre de 2015 se sanciona la Ley Nacional 27.234 que establece la realización anual de una jornada de educación en igualdad, prevención y erradicación de la violencia de género en todo el territorio nacional. Aquí la coordinación de políticas transversales garantizó a las escuelas el acceso a los materiales del programa.

Ya en el 2018, y con el propósito de dar cumplimiento efectivo a la Ley 26.150, el CGE de Entre Ríos aprueba la Resolución 5.063/18 adhiriendo a lo dispuesto en la Resolución 340/18 del Consejo Federal de Educación. La normativa provincial incorpora al programa de educación sexual escolar una coordinación pedagógica en cada departamental de escuelas y un equipo institucional de asesores y asesoras, además de docentes a cargo de construir los proyectos institucionales de ESI desde un

⁶ José Luis Panozzo fue el primer titular del CGE del Gobernador Gustavo Bordet (2015-2019) del Partido Justicialista.

⁷ La Provincia de Entre Ríos es la primera en aprobar un protocolo de estas características. Fue producto del trabajo consensuado y articulado de todas las instituciones que intervienen cuando se toma conocimiento de una ofensa sexual de la cual ha resultado víctima un niño, niña y/o adolescente (NNy/oA), para ser implementado en todo el territorio de la Provincia.

enfoque interdisciplinario. García Fernández y Kaplan (2020) sostienen que estas modificaciones implicaron un corrimiento hacia la ESI sí o la ESI no en las escuelas, al garantizar un piso mínimo de obligatoriedad y coordinadores en cada departamento. En tal sentido, la experiencia en el trabajo de campo realizada para este trabajo permite afirmar una resistencia por parte de los establecimientos educativos confesionales en brindar información sobre las acciones de la ESI en virtud del tratamiento en 2018 de la Ley de Interrupción voluntaria del embarazo (en adelante IVE) en el Congreso Nacional.

Para cerrar, se pueden observar tres momentos en la implementación de la normativa de educación sexual en Entre Ríos. Uno, inicial y breve, con un Estado provincial predominante en la materia y con una perspectiva clara acerca de la ESI. Un segundo momento, ya más largo, donde las escuelas tenían autonomía acerca de la educación sexual en sus establecimientos y con un Estado abierto a las demandas eclesiósticas. Por último, en el 2018, hay un cambio de estrategia del PESE en torno a la implementación de las capacitaciones y con coordinaciones de departamento para garantizar un piso de contenidos en la estructuración de los proyectos de ESI, limitando, en cierta medida, la autonomía inicial de las escuelas.

Estructura de la Tesis

En cuanto a su estructura, este trabajo se organiza en cinco capítulos y conclusiones; hay un capítulo donde se especifican las posiciones teóricas y metodológicas adoptadas, no obstante, en cada apartado se profundiza en el entramado conceptual desde el cual se interpreta el material empírico.

El capítulo I da cuenta del Estado de la cuestión, para lo cual se relevó la bibliografía disponible sobre el objeto de estudio. Allí, se profundiza en las dificultades culturales e institucionales para desarrollar la ESI en escuelas confesionales dando cuenta de la vacancia hallada en la temática. También, se precisan las decisiones teóricas y metodológicas.

En el capítulo II, se toma el concepto de educación sexual como campo de indagación (Darré, 2005) para plantear los discursos predominantes sobre la sexualidad y las posiciones de las instituciones religiosas. Este apartado está orientado a indagar en las definiciones de las jerarquías eclesiósticas y así establecer líneas de continuidades o de rupturas (capítulo IV) con las definiciones institucionales sobre la

educación sexual de las escuelas seleccionadas. Se parte de la presunción de que las tradiciones religiosas en las que se inscriben las escuelas no siempre coinciden con las decisiones eclesiásticas.

Asimismo, el capítulo III se centra en el rol de las escuelas confesionales en el sistema educativo entrerriano. El objetivo principal es describir el subsector privado de educación, su composición además de una caracterización del sistema educativo de la provincia durante el período analizado. De este modo se podrán establecer las particularidades de las instituciones educativas de la ciudad de Paraná, específicamente, de las escuelas de gestión privada confesionales.

Por su parte, en el capítulo IV, se analiza el discurso pedagógico de la sexualidad en las escuelas confesionales. La propuesta teórica de Bernstein (1997,1998; Bernstein y Díaz, 1985) posibilita describir las reglas de producción y las de reproducción del discurso de la sexualidad en las instituciones educativas religiosas.

En el capítulo V se realiza una tipología de las concepciones sobre sexualidad hacia la ESI de profesoras y profesores. Se trata de una construcción analítica de las cosmovisiones predominantes sobre la educación sexual en el ámbito escolar confesional de la ciudad de Paraná, Entre Ríos. Cada uno muestra una determinada postura del personal docente frente a la experiencia de la implementación de la educación sexual integral.

Por último, se plantean las conclusiones en las que se da cuenta de los principales hallazgos, las contribuciones teóricas más recientes y líneas para profundizar el análisis.

Capítulo I

Estado de la cuestión

En este capítulo se describe la construcción del objeto de estudio. En primer lugar, se expone el estado del arte mediante el despliegue de las investigaciones disponibles que abordan los obstáculos institucionales, culturales y subjetivos que dificultan la implementación de acciones y programas sobre educación sexual. También se sistematizan una serie de estudios que fortalecen la línea de análisis de los fenómenos religiosos, principalmente aquellos que abordan posicionamientos frente a políticas estatales.

En segundo lugar, se presenta el abordaje teórico empleado para analizar el fenómeno de la enseñanza de la educación sexual en escuelas confesionales. Por último, se explicita la estrategia metodológica.

Antecedentes de investigación, un estudio de las particularidades de la ESI en las escuelas confesionales de Paraná

Existen distintas áreas de estudios desde las cuales abordar la educación sexual escolar: la sexología, la psicología clínica, el psicoanálisis, el derecho y las ciencias sociales. En esta oportunidad, se parte del trabajo de Gogna (2005), quien publica un relevamiento de investigaciones entre 1990 y 2002 donde describe como «incipiente» el estado de situación de la educación sexual en Argentina. Sin embargo, dicha tendencia se revirtió en virtud del impulso que significó en lo académico la sanción de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral. Ello lo evidencia a través de un importante número de investigaciones entre los años 2006-2016⁸.

En la sistematización realizada por Gogna se destacan las siguientes líneas en el abordaje de la sexualidad desde las ciencias sociales. Ellas son: la problemática de

⁸ A lo largo de la tesis se expondrán esas investigaciones entre las que se encuentran las siguientes: Báez (2015, 2016, 2019); Morgade (2009, 2011, 2017); Morgade y Alonso (2008); Faur, Gogna y Binstock (2015); Báez y González del Cerro (2015); Faur (2004, 2018, 2019); Faur y Lavari (2018); Felitti (2019); González del Cerro y Busca (2017); Esquivel (2013); Lavigne (2011); Romero (2016, 2017) y Kornblit, Sustas y Di Leo (2012).

los derechos sexuales; adolescencia y sexualidad; masculinidad y sexualidad; sexualidad y sida; conocimientos y actitudes acerca del VIH-Sida. En cuanto a la educación sexual, el relevamiento destaca un área de vacancia en relación a los estudios que analizan los obstáculos institucionales, culturales y subjetivos que dificultan la implementación de acciones y programas sobre esta temática, así como también investigaciones que abordan otras modalidades de educación sexual –talleres en escuelas, talleres con mujeres en centros comunitarios, talleres con varones y mujeres en servicios de salud–. Con esta situación presente, esta tesis se propone indagar la bibliografía disponible y retomar los aportes más recientes en esa línea de investigación.

De así que, para dar cuenta de la complejidad de la vacancia señalada por Gogna (2005), se proponen los siguientes puntos para organizar las investigaciones relevadas:

1) Indagaciones en torno a experiencias de educación sexual. Se destacan tres investigaciones que analizan las distintas experiencias de educación sexual en la escuela, sistematizándolas en tipologías. Estas son significativas porque proporcionan dimensiones analíticas para profundizar en los modelos de educación sexual que se ofrece en las escuelas confesionales.

En tal sentido, Canciano (2007) analiza las publicaciones e investigaciones existentes sobre educación sexual entre los años 1996-2006 a nivel nacional e internacional. En ellas, detalla los principales antecedentes teóricos en la materia y realiza una descripción de las concepciones que sostienen esas producciones académicas. Su proceso de búsqueda se orientó hacia temáticas vinculadas con la educación para la salud, los derechos humanos y la salud sexual y reproductiva, así como también hacia los estudios de género. Según la autora, en estas categorías las producciones teóricas fueron más numerosas.

También, hace una lectura de cómo se aproximan a la temática los programas y proyectos internacionales de la década de 1990 y 2000 en función de cuatro cuestiones: los límites y alcances de la educación sexual; la ausencia o presencia de la perspectiva de género; las concepciones sobre la sexualidad y la construcción de los destinatarios. En cuanto a los programas de Argentina, se contemplaron dos de carácter

gubernamental implementados en diferentes jurisdicciones: la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la ciudad de Rosario.

Las discusiones sobre las concepciones teóricas y la perspectiva cultural de la ESI que presenta Canciano (2007) son relevantes para esta investigación ya que actualiza los debates en la materia y ofrece posibles puertas de entrada para pensar la educación sexual.

Asimismo, la investigación de Wainerman et al (2008) examina las diferentes orientaciones programáticas y pedagógicas que se implementaron en 24 escuelas: 9 en la Provincia de Buenos Aires, 5 en CABA, 5 en Rosario y 5 en Mendoza. En total se realizaron 72 entrevistas en 19 escuelas del sector público y 5 del sector privado, 3 de las cuales eran confesionales. El objetivo fue relevar las experiencias previas a la sanción de la Ley 26.150 para conocer los contenidos, conceptos e ideologías presentes en el dictado de educación sexual, además de conocer los enfoques que se utilizaron para la implementación. A finales del año 2006 y principios de 2007, cuando el equipo de Wainerman realizó el relevamiento no estaban disponibles los proyectos de educación sexual de las escuelas, por ello el estudio se hizo en base a entrevistas semiestructuradas a directivos, docentes y ejecutores de los contenidos, como así también analizaron la bibliografía utilizada.

En dicha investigación se brinda una caracterización de la perspectiva «educación confesional» que será puesta en tensión en este trabajo al estar determinada por el rol predominante de la Iglesia Católica en la sociedad en general y en la configuración de los sistemas educativos en particular. Esto se ve reflejado principalmente en el concepto de subsidiariedad de la escuela en materia de educación sexual⁹.

En el presente estudio se incorporan escuelas evangélicas y católicas, pero no de modo sistemático por lo cual no se detiene en las distinciones planteadas por las diferentes tradiciones cristianas. Es en esta dirección que esta tesis hace una contribución. Para ello se contextualiza el dictado de contenido de educación sexual como parte de la propuesta escolar y cómo se incorpora en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

⁹ Este aspecto se aborda en el capítulo de las tipologías. Allí se describe el rol subsidiario y matices hallados en escuelas de confesionalidad evangélica.

Por su parte, Morgade y Alonso (2008) presenta los modelos con mayor presencia en los proyectos o acciones en educación sexual. La base empírica empleada fueron escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a partir de un proyecto de investigación iniciado en 2004. Esta y otras investigaciones de Morgade (2011, 2016) sobre la temática también incorporaron el análisis de los programas y las concepciones de las y los docentes sobre la ESI.

Los hallazgos en las investigaciones de las autoras mencionadas muestran el sesgo biologicista de los programas estudiados a la vez que describen algunas ausencias. La primera de ellas refiere al deseo como encuadre para el dictado de educación sexual; la segunda, a programas que contemplen a niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos y la tercera, al despojo del cuerpo sexuado de docentes y estudiantes en el espacio de la escuela.

Estas tres investigaciones se publican luego de la sanción de la Ley de Educación Sexual; son una especie de bisagra entre una etapa donde la enseñanza de la sexualidad quedaba librada al interés de cada escuela y otra como política pública. La relevancia de estos trabajos radica en la sistematización de proyectos y propuestas de ESI en modelos. Esto permite replicarlos a los fines de comprobar las generalizaciones en otros territorios y tipos de instituciones que, a su vez, son los suficientemente flexibles para admitir expresiones que rebasen los encuadres descriptos. En esos intersticios se propone contribuir a la construcción de conocimiento en torno a la educación sexual al incorporar escuelas confesionales al análisis.

Por último, se puede mencionar que estos estudios ofrecen un retrato de los principales obstáculos institucionales, culturales y subjetivos para la implementación de una política de educación sexual.

2) Indagaciones en torno a la socialización sexual y de género en los ámbitos escolares. Dentro de estos estudios pueden distinguirse, por un lado, aquellos que focalizan en las/los estudiantes y los distintos circuitos de género por los que transitan en el ámbito escolar y, por el otro, la subjetividad docente en el ámbito escolar. Estas últimas enfatizan en las prácticas y los sentidos más tradicionales y hegemónicos del concepto de género en el personal docente, los estereotipos de maestra y la escasa presencia de maestros en la actividad profesional.

Dentro del primer grupo, se destacan los aportes de Morgade y Alonso (2008), a partir del estudio de escuelas medias en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las autoras describen las formas en que las discriminaciones vinculadas con los géneros y las sexualidades operan discursivamente sobre los cuerpos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que participan de esos ámbitos.

También Kornblit, Sustas y Di Leo (2012), mediante estudios cualitativos y cuantitativos desarrollados entre 2005 y 2007 en CABA en el marco de su tesis doctoral (2009), aborda la construcción de las subjetividades en la escuela media. Allí se relevaron instancias de Promoción de la Salud en contextos educativos, focalizándose en las características entre los procesos de subjetivación juveniles y proyectos de promoción de la salud. En su trabajo se centra en las significaciones de las/los jóvenes en torno a la autoridad y confianza en sus relaciones con las personas adultas y la institución educativa.

Por su parte, Ramos y Román (2008) plantean el rol que cumple la escuela secundaria en la construcción de la sexualidad de mujeres adolescentes. Las autoras realizan un trabajo de campo durante los años 2005 y 2006 en escuelas medias de la CABA que reciben a sectores medios y de bajos recursos.

Estas líneas de investigación tienen como centro de análisis la sexualidad y subjetividad de las/los jóvenes en el marco institucional de la escuela y son relevantes porque ahondan en dos aspectos que se discutirán más adelante. Uno de ellos es el cuerpo como espacio de poder y construcción; el otro es la legitimación de la autoridad del personal docente que, como analizó Hannah Arendt (1996), en la modernidad se desplaza progresivamente desde el terreno de la tradición al de la construcción. Para esta tesis, este punto se considera en las tipologías y es algo particularmente presente en las concepciones docentes sobre la ESI.

Asimismo, la tesis doctoral de Romero (2018), también se inscribe en este grupo que estudian los circuitos de generización por los que circulan las y los estudiantes. En su investigación aborda la dimensión sexuada de la experiencia escolar en dos colegios secundarios de la ciudad de La Plata, a partir de un estudio etnográfico realizado en los años 2017 y 2018. En su estudio indagó en un amplio repertorio de comentarios que señalan la percepción de las y los docentes sobre algunas disposiciones corporales de las y los jóvenes, formas de habitar el cuerpo que tensionan los supuestamente «deserotizados» contextos escolares. En la cotidianidad escolar,

Romero observó un conjunto de prácticas juveniles y estudiantiles que, a medida que se desarrollan se instalan activismos de género, los cuales se insertan en las dinámicas escolares y modifican algunos de sus criterios de habitabilidad.

El estudio de Romero (2018) es significativo porque trasciende los temas y las formas en que la sexualidad es introducida en las clases ya que el interés está puesto en describir los modos en que los diferentes sujetos se apropian de los espacios y cómo cada colegio gestiona la corporalidad. Particularmente, es relevante la mirada que las personas adultas construyen en torno de las/los jóvenes.

Dentro del grupo de investigaciones que describe la subjetividad docente en el ámbito escolar se destacan los trabajos de Morgade, Ramos, Román y Zattara (2011). Estas autoras analizan los resultados de una encuesta por muestreo realizada en el año 2005. En relación a esta expresan que

La encuesta tuvo como propósito principal conocer las visiones de los/as docentes acerca de la tematización de la sexualidad en la educación formal. La muestra es representativa de los turnos de las escuelas con población de mayor repitencia y sobriedad de la ciudad de Buenos Aires. Se encuestó a docentes de todas las materias de 1º y 4º año de disciplinas humanísticas, exactas, sociales, artístico-expresivas y técnicas de la especialidad. Los/as profesores/as encuestados/as pertenecen a todas las áreas curriculares de la escuela media. (Morgade y Alonso, 2008:62)

En dicho trabajo se sistematizaron distintas visiones de las y los docentes de Buenos Aires sobre sexualidad y la construcción del cuerpo sexuado. Esta investigación sobresale en dos sentidos: por un lado, porque analiza la educación sexual en la escuela desde la perspectiva del personal docente y directivo; por otro lado, porque permite repensar el lugar de la institución escolar como espacio social donde ocurren aprendizajes significativos. Aquí abordan la inclusión de las experiencias como instancia educativa y la tematización de la sexualidad como obstructora del conocimiento pedagógico. Esto significa que, al instalar la sexualidad como tema de aprendizaje esta queda reducida a una etiqueta que se replica sin revisarse y contextualizarse.

Por su parte, Alonso, Herczeg y Zurbringgen (2008) también se sitúan dentro de este segundo grupo. Las investigadoras indagan en escuelas de exclusión urbana de la Ciudad de Neuquén en el año 2001 y complementan el análisis con una encuesta posterior (2006) a 160 docentes. Las investigadoras se interrogan acerca de cómo se ha inscripto en las subjetividades docentes las experiencias de implementar proyectos

de educación sexual. Este trabajo tiene dos alcances: por un lado, analizan espacios pedagógicos «contingentes» que son considerados como tales por los contenidos que tratan, el abordaje y la significatividad social y política ya que proponen nuevos modos de identificar el trabajo de maestras/os. Por el otro, encuentran un techo de cristal para continuar profundizando la experiencia de educación sexual.

Estas dos investigaciones contribuyen a la problematización del cuerpo y la de la sexualidad docente en el contexto escolar en tanto espacio de socialización heteronormativo.

3) Indagaciones en torno a las posiciones docentes respecto a la ESI. Romero (2017), analiza diferentes experiencias de educación sexual en escuelas católicas de nivel secundario en la ciudad de La Plata a partir de la inmersión en las dinámicas cotidianas de tres escuelas católicas y del relevamiento de las acciones y los documentos específicos de la Iglesia Católica y de los Ministerios de Educación de la Nación y de la Provincia de Buenos Aires, con el fin de analizar sus apropiaciones particulares en los contextos indagados. El objetivo fue conocer el modo en que los colegios negociaban la orientación y alcance del abordaje de la educación sexual en el marco de las disputas entre actores estatales y eclesiales.

Los aportes de la investigación de Romero permiten profundizar en los saberes, trayectorias y opiniones de docentes y directivos respecto a la educación sexual, conocer las caracterizaciones de las interpelaciones pedagógicas a partir de las cuales las/los estudiantes experimentaban sus aprendizajes en torno a los géneros y las sexualidades en los colegios católicos. En su tesis doctoral ahonda en el estamento estudiantil, es decir, que se centra en captar aquello que las/los jóvenes instituyen a partir de sus propios rituales y de un intercambio intra-generacional.

A su vez, Faur, Gogna y Binstock (2015) estudian, a través de técnicas cuantitativas y cualitativas, la efectividad de la capacitación masiva llevada adelante por el Programa Nacional de ESI durante el 2014 y 2015¹⁰. Por un lado, se realizó un seguimiento de los talleres de capacitación mediante el análisis de los procesos de apropiación de los/las docentes y directivos/as que participaron. Por el otro, se administró una encuesta representativa que indagó sobre la implementación de la ESI

¹⁰ Las autoras contaron con el apoyo del Programa ESI del Ministerio de Educación de la Nación y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).

en las escuelas tiempo después de realizada la capacitación. A la encuesta la respondieron 634 directivos y 1.213 docentes, de 634 escuelas distribuidas en 17 provincias.

Los hallazgos relevantes de esta investigación muestran el desconocimiento del personal docente sobre la Ley 26.150 aun en aquellas y aquellos que recibieron material al igual que destacan las resistencias de las profesoras y los profesores frente a la enseñanza de la ESI. Esta investigación permitió contrastar las generalizaciones del estudio con las limitaciones encontradas en el personal docente de las escuelas confesionales de Paraná.

En esta línea se destaca también el trabajo de Kornblit y Sustas (2014) quienes analizan las posturas de docentes respecto de la ESI y el trabajo curricular institucional ante la obligatoriedad de la normativa. Al estudio lo hacen a partir de una encuesta suministrada a docentes de todo el país que participaron de una capacitación virtual sobre educación sexual. En el mismo, también incorporan las visiones de las y los docentes sobre cuestiones de sexualidad, amor, afectividad y las relaciones entre géneros de las y los jóvenes.

Por su parte, Villa (2007) analiza la participación de docentes y profesionales de la salud en la socialización sexual de adolescentes. En su estudio, plantea la existencia de dos dimensiones: la primera, atañe a los posicionamientos personales y sociales de las/los adultas/os con respecto al cuerpo, la sexualidad y la relación con las/los otras/os. La segunda tiene que ver con la formación profesional. Aquí el autor discute la relación entre sexualidad y educación y en cómo esta fue abordada, restringiéndose a lo que históricamente se denominó «educación sexual», noción enunciativa que evoca diferentes dispositivos a complejizar. El autor emplea los registros de la experiencia de intervención en sexualidad y reproducción destinado a jóvenes de escuelas media de CABA en el Área Programática del Hospital «José María Penna». La experiencia abarca distintas instancias de educación sexual entre los años 1998-2004.

La investigación de Villa es interesante porque profundiza en las concepciones sobre sexualidad de profesionales que se desempeñan en el ámbito educativo y de la salud pública, pero también porque problematiza la noción de educación sexual como dispositivo que propicia determinadas relaciones pedagógicas. En la misma dirección

se expresan Morgade, Ramos, Román y Zattara (2011), al registrar su circulación como una etiqueta que se replica sin demasiada problematización.

Asimismo, Boccardi y Marozzi (2014) estudian las interpelaciones que ejercen sobre las y los docentes los dispositivos de educación sexual. Analizan «Las jornadas ESI es parte de la vida, es parte de la escuela» realizadas en Córdoba en el año 2013. El trabajo profundiza en los materiales producidos por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral destinados a las y los docentes con el objetivo de describir los componentes prescriptivos de estos materiales y la función que cumplen en la formación docente. A tal fin, se valen de los registros de campo y producciones escritas por las/los docentes participantes de los dispositivos de capacitación para abordar los posicionamientos respecto a la sexualidad. Para esto parten del supuesto de que la implementación de los programas de ESI en las escuelas depende de la capacidad de interpelar a los/las profesores/as en formación y en ejercicio.

También Lavigne y González Martín (2015) estudian los alcances y límites de los contenidos propuestos en capacitaciones sobre ESI. En su trabajo describen las prácticas pedagógicas y posicionamientos de docentes respecto de una propuesta formativa dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires llamada «Aportes para pensar la diversidad sexual en las Escuelas». Las autoras tomaron su trabajo de campo como capacitadoras en el año 2013 y posteriores en ese curso destinado a población docente de todos los niveles educativos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el conurbano bonaerense. A lo largo de este se propusieron reconstruir reflexivamente algunos nudos significativos de la experiencia transitada como pareja pedagógica en el espacio de dicho curso, pero también en diálogo con otros espacios en los que se desempeñaron como capacitadoras en ESI.

En tanto Rolando (2013) indaga sobre las representaciones sociales de la educación sexual en docentes jóvenes de entre 20 y 30 años, que se desempeñan en escuelas públicas de nivel medio de la ciudad de Quilmes. De igual manera, Stamble Dasilva (2014) aborda etnográficamente las representaciones de género y sexualidades que se reproducen en el nivel inicial de la formación docente de la provincia de Tucumán. Su análisis es significativo para esta tesis especialmente por el abordaje curricular que realiza de los programas y planificaciones de ESI de los institutos tucumanos.

En tanto Kornblit, Sustas y Di Leo (2012) analizan las producciones discursivas de docentes en foros del curso virtual dictado por el Programa de Educación Sexual Integral durante el 2009 y 2010. Allí estudiaron las posturas de docentes de escuelas públicas de todo el país que finalizaron la capacitación. Principalmente, se abordó en qué medida las concepciones acerca de la sexualidad transmitidas en el curso abonan posturas previas similares de las/los docentes inscriptos o constituyen un insumo diferente en relación con los bagajes previos que cuentan.

Por último, Kornblit, Sustas y Adaszko (2013) construyen un mapa con las distribuciones de las actitudes de docentes sobre temas relacionados a la sexualidad, el derecho al aborto, la diversidad sexual y la equidad de género y demuestran que los estereotipos relacionados con el sexismo y la diversidad sexual varían considerablemente en referencia a su representación estadística según las regiones del país. Esta perspectiva resalta la importancia de estudios que consideren las particularidades regionales.

4) Finalmente, se destaca una línea de trabajo orientada a desarrollar diseños e implementación de la ESI. Se trata de un cúmulo importante de investigaciones relevadas que reúnen prácticas e intentos concretos que contienen sugerencias a fin de estimular nuevas experiencias, o bien se presentan como disposiciones acerca de cómo trabajar la sexualidad en espacios de educación formal. En esta línea se destacan los trabajos de Morgade (2016); Fainsod y Busca (2016); Felitti y Queirolo (2009); Puppo (2009); Rosa (2009); Elizalde (2009); Jones (2009) y Villa (2007). Estos estudios, se relevaron con el propósito de ampliar los insumos empíricos de la investigación y contraponer con las estrategias desarrolladas en las escuelas confesionales. Estas investigaciones tienen un estatus teórico diferente a las tres líneas precedentes, en la medida que son estudios que permiten pensar el desarrollo curricular de la ESI en términos conceptuales más amplios, conocer estrategias novedosas e incluso como material de contraste con las propuestas de las escuelas analizadas.

En sintonía con esto se destaca Marozzi (2015) quien presenta los resultados de una investigación realizada durante el período 2013-2014, que tuvo como objeto principal reconstruir los posicionamientos del personal docente de Córdoba en torno a temáticas inherentes a la sexualidad y saberes que circulan en la red de discursos del

ambiente escolar. Este estudio describe las concepciones de género e identidades sexuales, ideas acerca de la prostitución, la pornografía, el aborto, entre otras.

Este trabajo, resulta relevante porque expone las permanencias y transformaciones de ciertos saberes como consecuencia de la participación de las y los docentes en un dispositivo estatal de capacitación. Da cuenta de la complejidad de introducir rupturas en torno a las ideas preconcebidas sobre género, homosexualidad, prostitución y aborto. También este estudio es significativo porque aborda las tensiones en el campo de la educación sexual entre diferentes agentes implicados: docentes, instituciones educativas, familias, iglesias.

Todas las producciones hasta aquí descritas reflexionan sobre los límites culturales y simbólicos para la implementación de la educación sexual en el currículum formal y no formal de las escuelas. Se presentó bibliografía que analizan propuestas de ESI y los paradigmas desde los cuales se aborda, se introdujo también el lugar del cuerpo sexuado en la escuela, tanto del personal docente como de las/los estudiantes. Las tres líneas de investigación son importantes porque esbozan las percepciones y vinculaciones de docentes y personal directivo en relación con adolescentes en el ámbito escolar.

Las producciones recientes centradas en las representaciones sociales de docentes se focalizaron en las posturas que poseen las y los docentes respecto a las capacitaciones y materiales propuestos por el Estado Nacional en los lineamientos curriculares de educación sexual integral, pero no se encontraron estudios que incorporen las concepciones de docentes respecto a otras producciones disponibles para la enseñanza de la educación sexual, sobre todo aquellas escuelas que están bajo la órbita eclesial. Por lo tanto, en la tesis se profundiza en el conocimiento sobre los materiales, programas y concepciones acerca de la sexualidad en ámbitos confesionales.

5) Para esta tesis resultan relevantes estudios que indagan los posicionamientos de referentes y líderes religiosos en los debates sobre derechos sexuales y reproductivos.

Los derechos sexuales y reproductivos cobraron centralidad en la agenda política de las instituciones religiosas a raíz de la sanción y reglamentación de distintas leyes en la materia: Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002), Ley Nacional de Educación Sexual Integral (2006), Violencia de Género (2009),

Matrimonio Igualitario (2010), Identidad de Género (2012). En este sentido, el equipo de investigación dirigido por Daniel Jones, del Instituto de Investigaciones de Gino Germani, analizó las declaraciones y acciones de iglesias y federaciones evangélicas sobre educación sexual y unión civil (Jones, Azparren y Polischuk, 2010), matrimonio igualitario (Jones y Cunial, 2012; Carbonelli y Jones, 2012), y despenalización del aborto (Jones, Cunial y Azparren, 2012).

Además, Carbonelli, Mosqueira y Felitti (2011) abordan las intervenciones que operan en el ámbito público sobre los derechos sexuales y reproductivos en nombre de la religión católica y la religión evangélica. Carbonelli e Irrazábal (2010) profundizan en las alianzas religiosas entre católicos y evangélicos en el área de la bioética en Argentina. En tanto que Irrazábal (2010) estudia el accionar político de grupos católicos especializados en bioética y sus estrategias para sostener la hegemonía de la Iglesia Católica en la regulación de la vida de las personas. Por su parte Felitti (2011) analiza las estrategias comunicacionales realizadas por grupos y líderes católicos en los medios de prensa, redes sociales y sitios web, ante las propuestas de la despenalización del aborto y el debate que precedió a la aprobación legislativa del matrimonio igualitario. También Morán Faúndes (2012) estudia las estrategias adoptadas por la Iglesia Católica en los últimos años para frenar las conquistas de los movimientos por la diversidad sexual.

Asimismo, el interés por el activismo político sobre temáticas de sexualidad de parte de instituciones religiosas ocupa un lugar creciente en la agenda de investigación local. (Vaggione, 2012, 2009, 2005)

Al respecto, Esquivel (2011, 2013a) analiza el posicionamiento de la Iglesia Católica con respecto a la ESI. Aborda el recorrido parlamentario de la Ley de Educación Sexual Integral, y algunas reflexiones sobre su implementación y hace foco, principalmente, en la aprobación de la reglamentación en CABA. A su vez, Fuentes (2012) problematiza la distancia entre las prácticas y concepciones sobre educación sexual desarrollada en las escuelas de Buenos Aires y la postura que la jerarquía católica defiende públicamente en torno a la educación sexual. También Esquivel (2013b) indaga acerca de las controversias semánticas establecidas por el Ministerio de Educación de la República Argentina y la Conferencia Episcopal una vez aprobada la Ley Nacional de Educación Sexual Integral en 2006, en un análisis de contenido de

las principales divulgaciones de ambos organismos con el fin de establecer continuidades y rupturas.

En cuanto a Torres (2014), Rodríguez (2013), Esquivel (2004) y Rivas (2004) son quienes indagan sobre la injerencia de actores religiosos en la definición de políticas educativas: reconocen a la Iglesia Católica como un actor relevante en la definición de políticas educativas a nivel nacional y en las discusiones legislativas más importantes de los últimos 30 años.

Estas líneas de investigación señalan algunos aprendizajes en torno al tema en estudio que son retomados, profundizados y cuestionados. En primer lugar, existe una tendencia al abordaje de la sexualidad desde el modelo biologicista o moralizante. También hay marcos emergentes –al menos en el período analizado– que adquirieron prominencia como el enfoque desde los derechos, el deseo y la corporalidad en la educación sexual.

En segundo lugar, algunas confesionalidades y actores claves ocuparon espacios destacados en el campo de la educación posicionándose como artífices de políticas en el campo educativo.

Por último, el rol fundamental que desempeñan el personal docente en la implementación de las políticas públicas, o sea, que las visiones, percepciones y concepciones sobre la temática influyen en el desarrollo de esta.

Marco Teórico

Pablo Dalle, Rodolfo Elbert, Paula Boniolo y Ruth Sautu definen al marco teórico como aquello que

[...] constituye un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender la realidad. Incluye supuestos de carácter general acerca del funcionamiento de la sociedad y la teoría sustantiva o conceptos específicos sobre el tema que se pretende analizar. (2010:34)

Además, para aprehender el fenómeno, en este trabajo se siguen los conceptos generales de la teoría de los campos de Bourdieu y Wacquant (2005) y la teoría del discurso pedagógico de Basil Bernstein (1997, 1998).

La teoría de Bourdieu permite caracterizar a la educación sexual como un campo e identificar las diferentes posiciones que ocupan las instituciones religiosas al

interior. En este punto se emplea su concepto de *habitus* para referir a las disposiciones de las instituciones, es decir, a la interiorización del mundo objetivo a partir de ocupar un lugar en la sociedad –lo social hecho carne–. El volumen y tipo de capital que aquellas poseen organizan el espacio social que ocupan en relación a la ESI. Por lo tanto, sus intervenciones varían según la posición y según el *habitus* adquirido a través de una prolongada experiencia en el campo.

En cuanto a los desarrollos teóricos de Bernstein (1990, 1997, 1998) son los que permiten analizar el discurso pedagógico de la sexualidad que circula en las escuelas confesionales y explicar las relaciones pedagógicas en dicho ámbito. Concretamente, se indaga en la relación entre el personal directivo y docente en torno a un currículum de la sexualidad. De este modo, la descripción de los discursos sobre sexualidad de las escuelas confesionales demuestra los márgenes de autonomía con que cuentan estas instituciones para adaptar los contenidos en función de su ideario.

Los conceptos específicos o teorías sustantivas desde las cuales se parte son los modelos de enseñanza predominantes relevados por Morgade (2011), Morgade y Alonso (2008) y Wainerman et al (2008) para describir las principales perspectivas y posiciones desde las cuales se ha desarrollado la educación sexual.

Las autoras coinciden en plantear cuatro propuestas programáticas típicas, siendo dos las principales: una da cuenta de un modelo que pone el énfasis en la anatomía de la reproducción y reduce la sexualidad a lo genital, separada de las emociones o de las relaciones humanas que le dan sentido al uso del cuerpo biológico. Y la otra, es una propuesta que hace hincapié en las cuestiones vinculares y éticas que sustentan las expresiones de sexualidad, desde un sistema normativo.

Otro de los modelos descriptos, pero hallados con menos frecuencia, se encuadra en una educación orientada al ejercicio de los derechos sexuales. También hay otra propuesta en la que predomina la visión de una educación científica de la sexualidad. Se trata de un modelo que legitima al conocimiento científico para modificar tradiciones y saberes populares que se consideran inexactos.

En estas cuatro propuestas programáticas se propone profundizar con la posición del personal docente de las escuelas estudiadas. Para ello, Southwell y Vassiliades expresan que

La categoría de posición docente se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. (2014:166)

El concepto de posición docente permite conocer las concepciones de las y los docentes tienen en la organización de la enseñanza de la educación sexual. Esto supone dos cosas: por un lado, la relación del profesorado con la cultura –lazo entre saberes y sus formas de enseñanza–. Por el otro, se articula con el vínculo con los demás, no solo con las autoridades, sino que también con las nociones sobre las nuevas generaciones.

En esta tesis se analiza el currículum formal de ESI de las escuelas confesionales y la relación del personal docente con su enseñanza. Aquí no se indaga en el rol de la escuela como instancia generadora de identidades sexuales (Epstein y Jonson, 1998), por el contrario, se describe cómo la identidad de la escuela se proyecta en los contenidos sobre sexualidad. De ahí que se abordará la educación sexual como parte del discurso pedagógico, entendido este como una sistematización de distintos conocimientos considerados pertinentes en un tiempo y un espacio específico. Esto conlleva una selección y distribución de ideas, como así también a ciertos agentes que se apropian del saber y a otros que lo transmiten. De esta manera, se configura un campo de posibilidades en el que se articulan y enfrentan discursos sociales, como el discurso médico, el religioso y el jurídico. (Darré, 2008)

En tal sentido, Bernstein y Díaz (1985) definen el discurso como producto de una red compleja de relaciones sociales y reglas de formación, donde cada época y contexto los ordena con una determinada coherencia.

El interés está en las propuestas de las instituciones escolares confesionales que detentan cierta autonomía frente al Estado. Concretamente, se describen los discursos contruidos sobre la sexualidad a partir de los enunciados del personal directivo y docente de las escuelas confesionales, esto es, sobre qué objeto hablan, qué fenómenos sociales los interpelan y los conceptos, enunciados y vocabulario que desarrollan sobre la sexualidad.

El dispositivo pedagógico

En el ámbito escolar los procesos de saber y de transmisión/adquisición de conocimiento están estructurados por sistemas de mensajes concretos: el currículum y

la pedagogía. El primero define el saber transmisible y el segundo, la transmisión de dicho saber. La distribución y regulación del conocimiento se lleva a cabo a través del discurso pedagógico, el cual se constituye a partir de la recontextualización de otros discursos.

En esta tesis el discurso pedagógico de la sexualidad son aquellos textos, mensajes y voces transmitidos en el espacio escolar. Como tal los PEI y los proyectos de educación sexual confeccionados por las escuelas recontextualizan discursos provenientes de distintas áreas que son reapropiados a los fines de construir un tema enseñable en el aula. En este sentido, los directivos y responsables de las instituciones son agentes que seleccionan discursos para las escuelas que conducen, al igual que los docentes, sindicatos docentes, apoderados legales y referentes religiosos son también agentes recontextualizadores.

Para De Alba, el currículum es una parte importante del mensaje del discurso pedagógico y al que define como

[...] la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. (1995:60)

Se puede afirmar que el currículum expresa la identidad de la institución. Al respecto Tadeu da Silva agrega que

En las discusiones cotidianas, cuando pensamos en el currículum nos referimos tan sólo al conocimiento, olvidándonos de que el conocimiento que constituye el currículum está inextricable, central y vitalmente implicado en aquello en lo que somos, en aquello en lo que nos transformamos, en nuestra identidad, en nuestra subjetividad. Tal vez podríamos decir que, además de una cuestión de conocimientos, el currículum es también una cuestión de identidad. (2001:17)

Desde esta perspectiva, el currículum es una oferta política que da forma a identidades específicas, ya que mediante una selección de lo que se considera conocimiento, se delimitan ciertos rasgos y características de las propuestas educativas. De este modo, el currículum en sexualidad de las escuelas tiene la impronta de la institución a la que pertenecen. Entonces, los establecimientos evangélicos y católicos escogidos adoptan ciertos rasgos comunes propios de la tradición cristiana, sin embargo, las distintas

vertientes al interior del cristianismo otorgan características particulares a cada institución escolar.

En cuanto a los programas de educación sexual diseñados por las escuelas se los consideran como un currículum sobre la sexualidad. Estos están insertos en los PEI que funcionan a modo de resumen de la oferta curricular de la institución. De ahí que, la sanción de la Ley 26.150 trajo aparejada la discusión al interior de la institución acerca de las acciones a desarrollar para dar cumplimiento a la normativa.

El currículum es la respuesta de la pedagogía escolar a las necesidades y demandas sociales. En este sentido, se sostiene que aquello que las escuelas materializan en un programa o proyecto describe los significados e importancia que brindan a determinados temas. Del mismo modo, la incorporación de la sexualidad como contenidos a enseñar en el espacio escolar reactualiza antiguas disputas de las teorías pedagógicas y del currículum sobre aquello considerado valioso para desarrollar en ese ámbito. (Morgade, Baez, Zattara y Díaz Villa, 2011)

Por eso, en este trabajo se analizan los PEI y los contenidos de educación sexual en tanto textos derivados del proceso de recontextualización. Es decir, cómo esos discursos que pertenecen a distintos contextos son desubicados y reubicados en el espacio escolar. (Bernstein y Díaz, 1985)

Cabe señalar que la recontextualización es ese proceso mediante el cual se escogen discursos descontextualizados y se los transforma en un discurso enseñable. Así los programas insertos en los PEI son una propuesta de aquellas habilidades y competencias sobre la sexualidad consideradas valiosas para la enseñanza en el ámbito educativo; también conlleva que algunas/os agentes participen en el proceso y otras/os no. Esto implica que el control de aquello que se transmite a las y los estudiantes como educación se defina en un grupo pequeño de gestión de la escuela o sea abierto a la participación del personal docente.

Sexualidad(es) interpretación conceptual

A finales del siglo XX se esboza el discurso crítico que reconoce a la sexualidad como objeto de estudio de las ciencias sociales. Estas visiones plantearon que la sexualidad es socialmente construida (Szasz, 2004). Este discurso socioconstructivista refuta las explicaciones esencialistas que tienden a considerar el comportamiento sexual como un hecho universal, biológico e individual. Por el contrario, la definen como un

fenómeno social, construido históricamente y, por lo tanto, con diversas expresiones (Kornblit; Sustas; Di Leo, 2012).

A la sexualidad o sexualidades –en plural, para evidenciar que no hay una única forma de referirla, expresarla, practicarla y sentirla– se las considera como una

[...] construcción[es] histórica[s], que reúne[n] una multitud de distintas posibilidades biológicas y mentales –identidad genérica, diferencias corporales, capacidades reproductivas, necesidades, deseos y fantasías que no necesariamente deben estar vinculadas, y que en otras culturas no lo han estado. (Weeks, 1998:22)

Existe consenso en interpretar la Ley 26.150 de ESI como una necesidad de incorporar en las escuelas dicha visión constructivista de la sexualidad (de Dios Herrero, 2020; Fainsod y Busca, 2016; Kornblit, Sustas, Di Leo, 2012) y es una cuestión analizada en los programas establecidos por las escuelas.

La iniciativa de la ESI propuesta en 2006 incorporó una visión integral de la sexualidad. En el Artículo 1º se entiende que esta «[...] articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos». En este sentido la sexualidad requiere el reconocimiento de las personas, su cuerpo, valores y sentimientos. Por tal razón, no puede reducirse al funcionamiento fisiológico, sino que está investida de significados sociales, culturales, económicos y políticos históricamente situados. (Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009; Faur, 2004)

Kornblit, Sustas, Di Leo plantean los puntos centrales que incorpora la Ley:

[...] la perspectiva de los derechos humanos en relación a la sexualidad; la noción de sexualidad comprendiendo aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos y no su asimilación a la genitalidad; la superación de los reduccionismos disciplinares, proponiendo por el contrario abordaje que contemple las mediaciones socio-históricas y culturales, los valores compartidos y las emociones y sentimientos que intervienen en el cuidado y disfrute de los vínculos con los otros, respetando el propio cuerpo y el de los otros; la promoción de aprendizajes en los niveles cognitivos, afectivos y éticos que posibiliten el trabajo sobre los prejuicios y las creencias que sostienen actitudes disciplinatorias. (2012:254)

En este sentido se considera que el programa de ESI es un dispositivo escolar orientado a introducir en la educación una visión no esencialista de la sexualidad, una perspectiva que trata de desarticular concepciones naturalizadas sobre la sexualidad en las aulas.

En este punto también Fainsod y Busca (2016) afirman que en los lineamientos curriculares hay una perspectiva de género, aunque no aparezca la palabra en los

textos, ya que hay un abordaje metódico de las relaciones de poder y de saber sobre la construcción de los cuerpos entre mujeres y varones.

La educación sexual como campo de indagación

Darré (2005) caracteriza a la educación sexual como un campo de indagación. El indagar sobre la educación sexual como campo implica describir las preocupaciones y cúmulo de ideas que atraviesan al objeto de estudio.

Para el análisis se emplea la definición de la educación sexual como práctica que articula y enfrenta distintos discursos sociales (Darré, 2005). Son esa trama de discursos los que estructuran el campo; donde han predominado algunos como el religioso, el médico y el jurídico, pero son desafiados por otros, principalmente, los de las ciencias sociales y feministas que conforman un espacio de conocimiento desestructurado y permeable a las demandas de la sociedad. (Szasz, 2004)

En este punto, el discurso de las ciencias sociales sobre la sexualidad –cuya llegada al campo es reciente– es uno más entre otros y se enmarca dentro del enfoque socioconstructivista para abordar las temáticas de sexualidad. A grandes rasgos esta mirada se opone a considerar el comportamiento sexual como un fenómeno universal, biológico e individual. Por el contrario, hace hincapié en que se trata de un fenómeno social que se construye históricamente y, por ende, existe una multiplicidad de sexualidades.

En Argentina es a finales de la década de 1970 donde hay una proliferación de investigaciones sobre sexualidad en las ciencias sociales (Gogna, 2005). Boccardi (2010), sitúa las condiciones de producción del discurso de las ciencias sociales sobre sexualidad en dos planos analíticos. Por un lado, las contribuciones teóricas de Michel Foucault y los estudios de género que se consolidaron en la década de los años 80. Por el otro, un contexto marcado por las proclamas del movimiento feminista, como por ejemplo la difusión del uso de la píldora anticonceptiva y el discurso del derecho al placer.

De este modo, puede decirse que la educación sexual como campo de indagación es un espacio de disputa, un lugar constituido por la lucha entre teorías, doctrinas, perspectivas, instituciones, disciplinas y políticas. Esta característica proporciona algunas peculiaridades al campo de la educación sexual. Una de ellas es

que ningún discurso posee la autoridad para imponer una perspectiva. Como se analizará luego, existe una jerarquía entre los discursos y según Bourdieu y Wacquant (2005) esa jerarquía está dada por el tiempo de permanencia en el campo y la tenencia de capitales. La otra es la que sostiene que hay gentes que vehiculizan el discurso y son quienes ocupan posiciones de poder en el campo. Por último, hay distintos capitales dentro del campo y un acceso diferenciado a ellos.

Estrategia metodológica

En la tesis se adopta un enfoque metodológico cualitativo-interpretativo y se prioriza la percepción del personal directivo y docente, además de la inteligibilidad de las acciones que desarrollan en torno a la ESI. Según Vasilachis de Gialdino, «[...] las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan». (2006:24)

Se enmarca en el diseño de investigación de los estudios de caso instrumental. Esto significa que la elección no es por el valor del caso en sí mismo, sino por lo que aporta en la comprensión del fenómeno en estudio. O sea, que la selección de las escuelas de gestión privada confesional permite establecer descripciones empíricas sobre el objeto de estudio (la educación sexual). Asimismo, la metodología posibilita iniciar el análisis empírico a partir de un determinado marco conceptual que habilita instancias de comparación de fenómenos con similares características y elaborar explicaciones referidas a los procesos específicos. (Neiman y Quaranta, 2006)

El punto de partida teórico y conceptual son los modelos dominantes en las acciones y proyectos de educación sexual presentados por Morgade y Alonso (2008). Estos modelos teóricos permiten analizar los programas y marcos de referencias de las apropiaciones de las/los docentes de la política educativa de ESI. «[...] Los estudios de casos pueden ser útiles en la aplicación de una teoría establecida o su puesta a prueba, la creación de conceptos, y en la profundización del desarrollo de una determinada teoría». (Eisenhardt, 1989; Dooley, 2002 citado por Neiman y Quaranta, 2006:231)

Los casos fueron seleccionados mediante la técnica de la comparación analítica (Coller, 2000 citado por Neiman y Quaranta, 2006:232). Las conclusiones a las que aquí se arriban son resultado de la comparación de seis escuelas similares en tres aspectos (educación de gestión privada, con subvención del Estado y confesional), pero que difieren en su pertenencia religiosa. Se considera que la variable pertenencia religiosa no ha sido explorada en profundidad por las investigaciones disponibles en educación sexual. Por ello, aquí se pretende, en primer lugar, describir los proyectos institucionales en educación sexual de las escuelas religiosas para conocer los contenidos y acciones implementadas en la currícula formal y; en segundo lugar, analizar las concepciones en la temática del personal docente para determinar qué rol desempeña la pertenencia religiosa en los contenidos que se desarrollan.

Por su parte, la bibliografía secundaria es complemento de la investigación primaria (Cea D'Ancona, 1996). Se empleó el análisis documental para describir los contenidos reapropiados por las escuelas. Se sistematizaron y analizaron los programas diseñados por las instituciones para implementar la ESI y los principales recursos bibliográficos citados por el personal directivo y docente entrevistado. Entre ellos están los «Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral» (Ministerio de Educación de la Nación, 2008), *Saber amar* (Vivanco de Mejía y Turriaga, s/f), *¡Cuidado! llegaron los adolescentes*. (Cinalli y Cinalli, 2009)

Como fuentes documentales secundarias también se utilizó la cobertura de la prensa nacional de las discusiones previas y posteriores a la sanción de la Ley 26.150. Como principales fuentes se emplearon los diarios de alcance nacional tales como *Página/12*, *Clarín* y *La Nación* en tanto que, para reconstruir la trayectoria del programa, las experiencias de educación sexual y el clima político de la provincia de Entre Ríos se sistematizaron tres medios de prensa gráfica locales: *El Diario*, *Análisis* y *Diario UNO*.

También, se realizaron consultas de los diarios de sesiones de la Cámara de Senadores y la Cámara de Diputados para describir las posiciones legislativas en la temática, como así también las voces de las/los especialistas que tuvieron la palabra durante el tratamiento.

Delimitación de la muestra y etapas de la investigación

Las Unidades de recolección de datos se establecieron por instituciones educativas: el personal directivo y docente de escuelas evangélicas y católicas de Paraná. Se definió la muestra a partir de la pertenencia religiosa de la institución: en primer lugar, se seleccionaron las escuelas que forman parte del análisis y luego las/los profesoras/res que trabajan en ellas.

El recorte de la muestra se realizó en función de tres criterios: 1) la diversidad en cuanto a la adscripción religiosa de la institución, es decir, que estén representadas escuelas parroquiales, escuelas pertenecientes a las órdenes religiosas y escuelas evangélicas; 2) que las instituciones cuenten con nivel medio en el sistema educativo; 3) que desarrollen iniciativas de educación sexual. Este último criterio fue clave en la elección de las instituciones ya que no todas las escuelas tenían instancias de ESI implementadas formalmente.

Para la selección de las escuelas se hizo un mapeo del estado de la educación privada de Paraná. Para ello se utilizó un listado de las escuelas provisto por el CGE (2014), donde se sistematizó la pertenencia institucional de 172 instituciones de la de Paraná, se describió el estado de la educación privada distinguiendo entre confesional –católica y evangélica– y no confesional.

La selección de las instituciones estuvo ligada también al espacio territorial. Definido esto, se eligieron escuelas católicas y evangélicas del centro de la ciudad y de los barrios periféricos. La ubicación geográfica brinda la posibilidad de conocer en profundidad el caso en estudio ya que se constató, a partir del mapeo, que en los barrios más empobrecidos de la ciudad no se han desarrollados emprendimientos escolares privados en el nivel secundario. Allí, la que está presente es la educación de gestión estatal.

La variable geográfica es introducida para delimitar la muestra y obtener mayor efectividad en la particularización del caso (Neiman y Quaranta, 2006). Así en el 2015, a partir de un acercamiento al campo, se delimitó la muestra en seis (6) escuelas: tres (3) católicas y tres (3) evangélicas.

El camino que se transitó para escoger esas instituciones educativas tuvo su punto de inflexión cuando se relevó la existencia de proyectos institucionales de educación sexual y se comprobó que muchas de ellas no tenían o no deseaban brindar

información al respecto. Se continuaron las visitas a las instituciones hasta el 2017 con la posibilidad de incorporar otras escuelas que aportarán mayor diversidad religiosa.

La técnica de recolección de datos utilizada fue la entrevista en profundidad, primero con el personal directivo y luego con el docente. Esta herramienta resultó pertinente para registrar los discursos de las/los agentes sobre sus experiencias, percepciones, valoraciones y significados atribuidos a la sexualidad en el ámbito escolar. En este punto se sigue a Sautu cuando expresa que «[...] el relato que hace la persona no es sólo una descripción de sucesos sino también una selección y evaluación de la realidad» (2010:23). De este modo, las narraciones producidas por las y los docentes permiten el acercamiento a su experiencia de la ESI en las escuelas.

A continuación, se propone reconstruir las singularidades del trabajo de campo en el relevamiento de las instituciones y las entrevistas con las/los docentes. Después, se describe de manera integrada la modalidad de análisis de los datos primarios y su articulación con fuentes secundarias.

El trabajo de campo

La primera aproximación a las escuelas se hizo mediante el relevamiento anual de establecimientos educativos del año 2014 provisto por el Departamento de Estadística y Censo escolar de la provincia de Entre Ríos. Allí aparecen los nombres de todas las instituciones escolares de la ciudad de Paraná tanto de gestión estatal como de gestión privada, con el número de estudiantes por nivel educativo.

La primera tarea que se desarrolló fue desagregar los datos y conformar un muestreo intencional a partir del criterio de observación que se consideró relevante a nivel teórico (Glaser y Strauss, 1967). Como se dijo con antelación ese criterio es la pertenencia religiosa, dicha variable permite sugerir relaciones dentro de la teoría que tiene como objeto de estudio la educación sexual.

Con el relevamiento anual de establecimientos también se sistematizó la geolocalización de las escuelas para construir con el programa QGIS un vector de puntos que grafique la ubicación de cada una y conocer las condiciones socioeconómicas del territorio donde están emplazadas.

Cabe destacar que, la trama urbana de la pobreza en Paraná no está confinada a una zona geográfica en particular, sino que está configurada en gran medida por los accidentes topográficos provocados por los arroyos que atraviesan la Ciudad. Por eso,

las áreas pobres quedan impresas como manchas en el mapa (Mingo, 2000; Mingo, et al, 2006). En este sentido, la geolocalización permitió observar la distribución de las escuelas y orientar la selección de los establecimientos.

Para clasificar las escuelas por su pertenencia religiosa se trabajó en dos niveles, principalmente, en la distinción entre los establecimientos por tipo de gestión. Esta actividad fue fundamental en la elección de los establecimientos y permitió reconstruir el entramado de la composición religiosa de las instituciones escolares de Paraná. En otro nivel, se utilizó bibliografía secundaria sobre la educación privada para conocer sus características en la provincia.

Acerca de los informantes

A partir del criterio de saturación de la información, la muestra quedó conformada por 18 docentes –15 mujeres y 3 varones– que durante la situación de entrevista tenían entre 27 y 52 años y se desempeñan en escuelas confesionales. La selección de los casos se orientó a describir la mayor diversidad de disciplinas. El único criterio de selección del personal docente que se aplicó fue que ejercieran funciones en las escuelas escogidas para la investigación.

Los informantes clave surgieron mediante la aplicación de la técnica bola de nieve. En la mayoría de los casos los/las entrevistados/as emergieron a partir de las visitas a las escuelas y de las entrevistas con las/los directivos, quienes permitieron el contacto con un/una docente. Una vez entablada la relación con ese primer informante se le preguntaba por otra/o docente que quisiera participar también de la investigación. Cabe destacar que hubo docentes contactados que no quisieron participar de la experiencia de investigación, así como también otras y otros que no concurrieron a la cita pautada.

Se plantearon entrevistas y se trató por todos los medios de sostener una comunicación «no violenta» Bourdieu (1999). Entendido el lenguaje como expresión de lo social, se concibe la entrevista como ese lugar de encuentro donde la palabra es una construcción histórico-social, compuesta por experiencias, trayectorias y representaciones sociales de los sujetos. El espacio que se configura allí es de interacción, de conversación, una relación dialógica basada en un ida y vuelta. La

escucha aquí aparece como un proceso de conocimiento cargado de valor y sentido, estrechamente vinculada a la posibilidad de entender la realidad desde la complejidad.

En este sentido y en la búsqueda de acortar las asimetrías se les propuso una conversación informal donde se les explicaron las intenciones y el objeto del intercambio. Con la historia profesional como hilo conductor, se puntualizó en las descripciones sobre el quehacer docente en la institución escolar, la relación con sus colegas y estudiantes. Luego se continuó por su elección por la docencia y otras instancias de capacitación escogidas: su tránsito por distintos circuitos del sistema y otros recorridos externos al ámbito escolar que el/la entrevistado/a relató. Cuando se terminó de profundizar en su recorrido profesional se sugería el tema de la educación sexual y la entrevista se encauzaba en torno a este eje.

Bajo el modelo de una conversación cara a cara, las entrevistas en profundidad se realizaron en un único encuentro y tuvieron una duración aproximada de una hora. Más allá de los encuentros fallidos –dos en total–, en general no resultó difícil establecer las citas y las cuales se desarrollaron en un clima agradable. Las entrevistas fueron realizadas en las escuelas –en una hora libre– donde las/los docentes encontraban un lugar a solas para la conversación, lo que permitió generar un clima de intimidad.

Se indagó en la relación entre las trayectorias profesionales e institucionales de los/las docentes. Para ello, en primera instancia se configuraron perfiles institucionales utilizando el concepto de identidad pedagógica de Berstein (1998). Principalmente, qué textos reconfigurados/apropiados introducen las escuelas como pertinentes para el dictado de educación sexual en esos ámbitos, para describir después las percepciones docentes sobre esa configuración discursiva de la sexualidad.

Capítulo II

El Campo de la Educación sexual y las posiciones de las instituciones religiosas

En este capítulo se aborda a la educación sexual en tanto campo de indagación en disputa, además de identificar las posiciones que ocuparon diferentes instituciones religiosas en los debates de la Ley 26.150. A su vez, se describen las relaciones entre dos instituciones religiosas que plantearon sus divergencias y de una que manifestó su apoyo a la propuesta oficial de educación sexual.

Entre las instituciones que se opusieron a dicha Ley están la Conferencia Episcopal Argentina (CEA) y la Asociación Cristiana Evangélica de la República Argentina (ACIERA). Por su parte, quien sí apoyó el proyecto fue la Federación Argentina de Iglesias Evangélicas (FAIE). En este punto se retoman las declaraciones de los que integran esta federación: la Iglesia Evangélica del Río de la Plata (IERP) y la Iglesia Evangélica Luterana Unida (IELU).

Para Motta (2016) la CEA es una élite religiosa, integrada por el resultado de un proceso de selección y competencia. A esta Confederación la integran un cuerpo heterogéneo de obispos de toda la Argentina que dirimen sus diferencias en negociaciones internas para de ese modo proyectar, públicamente, una voz unívoca. Está compuesta por la asamblea plenaria –órgano principal e integrado por todos sus miembros–; la comisión ejecutiva; la comisión permanente; la secretaría general; comisiones episcopales y los consejos y delegaciones episcopales. (CEA, s.f.)

En cuanto a la FAIE –fundada en 1957– aglutina principalmente a las históricas iglesias que arribaron a Argentina entre 1825 y 1850 y que tienen una inclinación hacia la apertura ecuménica, la responsabilidad social y el compromiso con los derechos humanos. Esta posición de apertura, compromiso social y participación en los movimientos de derechos humanos le otorgó cierto reconocimiento social y vinculaciones con dirigentes políticos. (Wynarczyk, 2009; Carbonelli y Jones, 2012)

La FAIE está integrada por iglesias de diferentes denominaciones. A saber: la Alianza Evangélica Menonita, Asociación La Iglesia de Dios, Ejército de Salvación, Iglesia Cristiana Bíblica, Iglesia Discípulos de Cristo, Iglesia Evangélica

Congregacional Independiente, Iglesia Evangélica del Río de la Plata, Iglesia Evangélica Luterana Unida, Iglesia Evangélica Menonita de Trenque Lauquen, Iglesia Evangélica Metodista Argentina, Iglesia Evangélica Pentecostal Argentina, Iglesia Evangélica Pentecostal Misionera, Iglesia Evangélica Unida (Sáenz Peña – Pcia. De Chaco), Iglesia Evangélica Valdense del Río de la Plata, Iglesia Anabautista Menonita de Buenos Aires, Iglesia Presbiteriana San Andrés, Liga Argentina de Mujeres Evangélica y Centro Cristiano Nueva Vida. (FAIE, s.f)

Otra de las organizaciones es ACIERA creada en 1982 por pastores que se distanciaron con la FAIE debido a su proximidad con la Teología de la Liberación¹¹ (Carbonelli y Jones, 2012). Esta Asociación tiene una estructura nacional con delegados provinciales en todo el país a la vez que cuenta con delegaciones zonales y regionales. Actualmente cuenta con 415 afiliados, lo que representa a más de 15.000 congregaciones. (ACIERA, s.f.)

Las iglesias evangélicas, a diferencia de la católica, no poseen una autoridad suprema que centralice la organización de las creencias, pero existen estas *organizaciones de segundo grado* que cumplen una función representativa acotada a las distintas diversidades de grupos evangélicos. Estas organizaciones, en determinados contextos políticos y sociales son relevantes como instancias aglutinantes. (Semán, 2019)

En este capítulo se recorrerán las intervenciones en los debates de la ESI de las instituciones antes mencionadas, ya que cada una tuvo una disposición a actuar de una determinada manera en el espacio público. Aquí se describen esas disposiciones en el período de la sanción de la ESI. Sin embargo, también se incorporaron los debates en torno de la sanción de la Ley Nacional de Salud Reproductiva y Procreación Responsable y las discusiones en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sobre un proyecto de Ley de Educación Sexual en los años 2002 y 2004 respectivamente, porque en ambos casos se discutía la capacidad estatal de brindar educación sexual.

Como estrategia metodológica se empleó el estudio cualitativo de caso a partir de fuentes secundarias recabadas junto al equipo de investigación del Instituto de

¹¹ La Teología de la Liberación es una corriente teológica que nació en el seno de la Iglesia Católica en América Latina tras el Concilio Vaticano II (1962-1965) y la Conferencia de Medellín (Colombia, 1968). Entre sus ideas, se destacan la opción preferencial por los pobres y que la salvación cristiana no puede darse sin la liberación económica, política e ideológica, como signos visibles de la dignidad del hombre. (Carbonelli y Jones, 2012:227)

Investigaciones Gino Germani (IIGG). La prensa relevada fue la de divulgación nacional (*Página/12, La Nación y Clarín*) y prensa cristiana (*El Puente, El Estandarte evangélico, El Expositor Bautista, Vida Abundante-Revista Parroquial y Pulso Cristiano*).

Por último, se plantea el escenario que posibilitó la sanción de la Ley provincial de educación sexual de Entre Ríos en el año 2003 con el objetivo de reconstruir cómo se compone políticamente la educación sexual como derecho humano. Para desarrollar la historización de la política pública se emplea el diario de sesiones de la cámara de Diputados y Senadores; la entrevista a responsables del programa de ESI en la provincia y la bibliografía secundaria disponible.

Construcción de los conceptos

La educación sexual constituye un campo específico dentro del educativo y como tal será analizada. En él ocurren relaciones históricas y objetivas en un determinado plexo de posiciones de poder. Además, se reconocen en este propiedades, autoridades habilitadas y legítimas, agentes que intervienen y capitales utilizados. Las participaciones de las instituciones religiosas en el espacio de juego de la educación sexual se explican desde una doble perspectiva: a partir de las condiciones objetivas, es decir, de las relaciones independientes de las subjetividades, y de la institución que reproduce las prácticas sociales del campo. (Bourdieu y Wacquant, 2005)

La educación sexual como campo es un terreno de conflicto donde sus integrantes utilizan diversas estrategias para conservar o transformar los discursos que allí circulan, las reglas que delimitan la actividad y los privilegios que se derivan. Del mismo modo, hay otros agentes nuevos o que ocupaban un lugar subordinado y pugnan por modificar esa posición.

En este sentido, se puede definir al campo como un sistema de posiciones objetivas históricamente constituidas, donde quienes intervienen ocupan un lugar en relación con otros. Entonces el campo refiere a las «[...] estructuras sociales externas» que orientan la práctica, mientras que los sistemas de disposiciones incorporados por las/los agentes a lo largo de su trayectoria social (*habitus*) refieren a las «estructuras sociales internalizadas». (Gutiérrez, 2005:16)

Esas estructuras condicionan las formas que pueden tomar las interacciones y las representaciones que las/los agentes tienen de la estructura, de su posición en la

misma, de sus posibilidades y de sus prácticas. De esta forma, se entiende como estructura externa del campo a los discursos predominantes que modelaron el *habitus* de las/los agentes intervinientes.

En los siguientes apartados se analizan esos sistemas de estructuras, se describen los discursos que moldearon las estructuras del campo de la educación sexual y cómo fueron las relaciones entre el Estado, la familia, las iglesias, los movimientos feministas y de diversidad sexual.

Cabe señalar que se consideran dos momentos que marcan hitos en las relaciones de fuerza dentro del campo: la década del noventa y el año 2015. Durante el transcurso de los años 1990 se puso en discusión en el ámbito legislativo la temática sobre la salud reproductiva (Brown, 2007a), mientras que en el 2015 ocurrió una modificación en el rol del Estado como garante de derechos sexuales con el cambio de gestión política. A estos cambios políticos se suman pujas sociales tales como la primera y masiva movilización «Ni una menos» que denunció la insostenible cantidad de femicidios producidos durante el año 2015. A fin de ese mismo año, en el marco de la política pública, se instaló una jornada específica para abordar en las escuelas las violencias de género a partir de la Ley 27.234 «Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género», sancionada el 26/11/2015. (Lavigne y Pechín, 2021)

El flujo de las relaciones de fuerzas de los agentes durante el período de debate de la Ley 26.150 dio una estructura peculiar al campo de la educación sexual que difiere del actual. Aparecen aquí las razones políticas de desfinanciación del programa y, principalmente, las demandas por la soberanía de los cuerpos sostenidas desde la formulación del proyecto de ley para garantizar el acceso libre y gratuito al aborto en 2018 hasta la posterior sanción de la Ley 27.610 de «Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo» en 2020.

En virtud de esto se distinguen analíticamente dos etapas:

- 1- Pujas por una Ley de educación sexual: 2000 a 2006.
- 2- El esquivo proceso de implementación: 2007-2015.

En este capítulo, la atención está centrada solo en la primera, mientras que a la segunda se la aborda en el análisis de las entrevistas en capítulo cinco. En ellas se responden a las preguntas de investigación qué y cómo incorporan la sexualidad en el currículum

formal las escuelas confesionales y qué concepciones sobre sexualidad sostienen docentes de esas instituciones.

Familia, Estado, Iglesia, movimientos feministas y organismos internacionales: relaciones en el campo de la educación sexual

La incorporación de la educación sexual en los sistemas educativos de América Latina es una discusión recurrente de las últimas dos décadas. No obstante, el debate se remonta a los años 70 con la aparición de la pastilla anticonceptiva. Para Báez, son tres actores principales los que participaron de la construcción de una agenda:

La Iglesia Católica Apostólica Romana, los movimientos feministas y los organismos internacionales. Ya desde entonces se puede rastrear fuertes preocupaciones motorizadas por distintos sectores en torno a cómo abordar la sexualidad en los sistemas educativos en expansión. (2016:73)

Marozzi (2015) plantea que la familia monopolizó históricamente los contenidos para educar en sexualidad apoyada en discursos de otros campos como el de la religión, la medicina y, en menor medida, en el de la psicología y el psicoanálisis, sobre todo a partir del terreno ganado en la administración de las relaciones amorosas y sexuales (Illouz, 2007). Sin embargo, la función primaria de la familia como educadora está en crisis. Los modelos de composición de la familia de tipo nuclear atraviesan una mutación y se encuentran amenazados por otras formas de estructuración de la vida en el hogar. (Esquivel, 2013a)

De este modo, las transformaciones que evidencia la familia se enmarcan en un contexto de desinstitucionalización de las reglas que organizan los comportamientos sociales. En este sentido los discursos religiosos de la sexualidad basados en el matrimonio para toda la vida, la castidad y virginidad tienen baja aceptación (Esquivel, 2013a). En contraposición, los movimientos feministas presentaron alternativas a la línea discursiva que muestran opciones que abordan la sexualidad desde las dimensiones de la libertad, el goce y el derecho individual. (Wainerman et al 2008)

Los discursos alternativos de las organizaciones sociales, movimientos feministas y activistas por la diversidad sexual intervinieron en el campo desde

posiciones dominadas al demandar derechos y al intentar que sus cosmovisiones se reflejen en la Ley de ESI y en los contenidos curriculares.

En cuanto al rol del Estado, Marozzi sostiene que «[...] se inserta en este juego con discursos contra hegemónicos, empoderando nuevxs agentes en la legitimidad de la educación sexual» (2015:75). En este punto se comparte la lectura que esta autora realiza respecto del Estado y la apertura a nuevos agentes sociales a partir de la sanción de la Ley 26.150. Como ya otras y otros lo han demostrado, aquí se plantea que el Estado cumplió con un rol clave en la definición del campo incluso antes de la Ley 26.150 (Morgade y Alonso, 2008; Darré, 2005 y Epstein y Jonson, 2000; entre otros). Sin embargo, la novedad radica en que la ESI reorganiza y habilita nuevos posicionamientos al ubicar la política de educación sexual en el ámbito del Ministerio de Educación y al situarse como garante de derechos sexuales, pero sin dejar de dialogar con los actores hegemónicos del campo.

El ingreso a la agenda pública de la educación sexual es resultado de pujas de intereses y negociaciones de distintos agentes. En este proceso, las luchas feministas que discuten los parámetros de lo privado/lo público fueron fundamentales. El lema «lo personal es político» permitió pensar un nuevo estado de situación en donde la sexualidad adquiere el estatus de bien común disputando sentidos a los ya instalados por la Iglesia Católica o el discurso biomédico. Los organismos internacionales, por su parte, con alianzas y estrategias diversas fueron claves en este proceso (Báez, 2016).

El Estado, mediante la sanción de la Ley 26.150, permite un movimiento de posiciones de los agentes que intervienen al redistribuir las posibilidades de actuar en el debate y de instalar discursos. La dinámica del proceso tuvo resistencias, apoyos y negociaciones que serán descriptas en este capítulo.

La educación sexual como derecho humano

El retorno a la democracia en Argentina habilitó la ampliación de la condición de ciudadanía y restableció la situación de derecho constreñido durante la dictadura militar, pero también de quienes estuvieron excluidos históricamente por su condición de clase, etnia, género o sexualidad. No obstante, la democracia no bastó para el desarrollo de una agenda de los derechos sexuales y reproductivos. Recién a mediados de los años noventa, los resultados de las disputas encabezadas por estos movimientos

sociales comenzaron a verse plasmadas en algún tipo de herramientas legales que se materializaron en políticas públicas. (Peñas Defago y Vaggione, 2011)

Entonces, la década de los noventa trajo transformaciones significativas en el campo legislativo en torno a los derechos (no)¹² reproductivos y la educación sexual. Un acontecimiento relevante en este lapso lo constituyó la reforma Constitucional de 1994 que posibilitó un espacio de intercambio a instancias de Mujeres Autoconvocadas para Decidir en Libertad (MADEL), una agrupación de más de cien organizaciones de mujeres, feministas y de derechos humanos (Gutiérrez, 2004; Brown, 2007a). En este espacio se plantearon demandas hasta entonces postergadas para el colectivo de mujeres, entre ellas la inclusión de educación sexual en las escuelas.

En este proceso de reforma constitucional se abordaron consideraciones en torno a los derechos (no) reproductivos y sexuales. En ese contexto de reformulaciones, el presidente Carlos Saúl Menen, encomendó a su ministro de Justicia Rodolfo Barra la tarea de lograr que la Convención Constituyente debatiera y aprobara la inclusión de una cláusula que protegiera «[...] la vida desde la concepción y hasta la muerte natural» (Brown, 2007b:8). Más allá del revés que implicó la cláusula para las peticiones del MADEL, el proceso de reforma sentó las bases de las discusiones sobre la salud sexual y reproductiva y, por primera vez en el país, se instala el debate sobre la interrupción voluntaria del embarazo.

También la reforma constitucional permitió otorgar estatus Constitucional a Tratados Internacionales, Declaraciones y Convenios que dan rango de sujetos de derechos a niños, niñas y adolescentes habilitando una mirada diferente de estos sectores etarios. (Boccardi, 2014)

Posteriormente la Ley de Salud Sexual y Reproductiva, sancionada en 2002, constituyó otro intento de incorporar la educación sexual en las escuelas. No obstante, la falta de acciones en la materia hizo que sectores políticos ligados a la lucha por los derechos sexuales impulsaran una normativa particular para la educación sexual.

¹²«En un sentido laxo derechos (no) reproductivos y sexuales comprende aquellos vinculados con la capacidad de las personas para tomar decisiones autónomas en relación con sus cuerpos, sus sexualidades y los eventos ligados tanto con la procreación como la no reproducción, incluida la posibilidad del aborto». (Brown, 2007a:2)

En este sentido, los movimientos feministas, de mujeres y por la diversidad sexual desempeñaron en estos procesos iniciales el rol demandante hacia el Estado exigiendo reconocimiento y protección de derechos a sectores invisibilizados por la sociedad. Gradualmente, las demandas por el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos se constituyeron en puntos nodales de la agenda política de estos movimientos y en herramienta de interpelación hacia los poderes estatales.

Con encuadres legales que habilitaban la enseñanza de educación sexual en las escuelas, esta no tenía encarnadura en una política sistemática y contundente destinada a capacitar a las y los docentes para tal fin, ni un marco de acción claro. Estaba latente la necesidad de un cuadro legal específico en la materia. En 2004 y 2005 la Legislatura porteña fue escenario de discusión de proyectos que no prosperaron y, para la sesión de 2006, nueve proyectos de educación sexual esperaban tratamiento. En tanto, en las Cámaras de Diputados y Senadores Nacionales circulaban también 6 proyectos (*La Nación*, 20/11/2005)¹³. Ninguno de los proyectos nacionales presentados en diputados había sido vehiculizado por alguna ONG, institución religiosa u organismo de la sociedad civil. Por el contrario, todos surgieron del recinto parlamentario de distintos sectores partidarios.

En el ámbito Nacional los proyectos de educación sexual tuvieron un recorrido cargado de obstáculos (Esquivel, 2011; Wainerman, 2007). Es precisamente Esquivel quien, en otra de sus publicaciones, sostiene que

El incipiente proyecto, presentado por la diputada socialista María Elena Barbagelata, contemplaba la enseñanza de educación sexual integral obligatoria en establecimientos educativos públicos y privados desde el nivel inicial. Aunado con otras tres iniciativas similares –de las diputadas Juliana Marino, Marta Maffei y María del Carmen Rico–, primariamente, tuvo el respaldo de la Comisión de Educación. Pero en la Comisión de Familia, Niñez y Adolescencia, las discusiones se tornarían más ásperas. Hacia allí se dirigieron activistas religiosos y laicos con vínculos orgánicos con organizaciones confesionales. Puntualmente, el 8 de noviembre de 2005, irrumpieron en la reunión para obtener cualquier dictamen favorable. (2013b:68)

Ante este escenario, quien presidía la Comisión, Silvia Martínez, debió levantar la sesión, no sin antes girar el proyecto a los despachos de los legisladores y obtener las firmas necesarias para alcanzar dictamen para su tratamiento legislativo.

¹³ En CABA, si bien hubo discusiones legislativas, la postergación se vinculaba con la imposibilidad al momento de sancionar un proyecto.

También, en la Cámara de Senadores circularon proyectos de diversas naturalezas. Por un lado, la senadora Amanda Isidori (UCR-Río Negro) estipuló la creación del Programa de Educación para la Sexualidad y Salud de carácter obligatorio y destinado a niñas y niños desde su ingreso al sistema educativo. A diferencia del proyecto de Barbagelata, la implementación del programa no estaría a cargo del Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación, sino en manos de un equipo multidisciplinario designado por estos dos organismos. De este modo se daba mayor protagonismo a los ministros de Educación de las provincias, en tanto participaban del proceso de selección de las autoridades del programa.

En minoría la senadora Liliana Negre de Alonso (PJ-San Luis) –integrante de la organización católica Opus Dei– presentó un proyecto que priorizaba la libertad de conciencia de las y los estudiantes basado en una concepción humanística de la sexualidad¹⁴. Negre de Alonso estipulaba que la educación sexual sea materia optativa y extracurricular y fijó la necesidad de reuniones en las que madres y padres de cada establecimiento sean informados acerca de los contenidos del programa.

El 16 de agosto de 2006 la Cámara de Diputados dio media sanción a la Ley de Educación Sexual Integral con 157 votos afirmativos, 11 negativos y la abstención del diputado de la Unión Cívica Radical Mario Raúl Negri. El proyecto fue respaldado por el Frente para la Victoria, el ARI, la Unión Cívica Radical, el Partido Socialista y otras expresiones partidarias con menor representación parlamentaria. Según consta en las Actas de votación del Período 124, reunión 26 de la Cámara de Diputados¹⁵, entre los votos negativos se destacan el de Esteban Bullrich, Roberto Lix Klett y Eusebia Jerez, quienes alzaron sus voces disonantes a la propuesta.

El proyecto que llega a la Cámara Alta se aprobó sin modificaciones por 54 votos a favor y el voto negativo de la justicialista disidente Liliana Negre de Alonso, quien reclamaba la mención explícita de los padres como participantes del programa en el texto de la ley.

¹⁴ Según se explica en el mencionado proyecto de ley, se entiende como concepción humanística de la sexualidad, a aquella «[...] fundada en valores que se sustentan en el respeto hacia la persona, la vida y la dignidad humana».

¹⁵ Cámara de Diputados de la Nación. Exp. 2210-D-05 y otros - Orden del Día 713 - Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Creación 16/08/2006. [Consulta: 10 de febrero de 2022]. Disponible en: <https://votaciones.hcdn.gob.ar/votacion/2588>

Entre los actores que se escucharon en el debate mediático existía un punto de consenso en torno a la necesidad de una Ley de educación sexual. Sin embargo, las discrepancias se centraban en los valores y contenidos de esta. (Iosa; Cena; Bossio; Pozzi Vieyra y Vaggione, 2011)

La aprobación contundente que obtuvo el proyecto en ambas cámaras legislativas refleja la aceptación social de la educación sexual en los establecimientos educativos; las divergencias refieren al qué y al cómo de la ESI no a su inclusión en las escuelas. En este sentido, la prensa escrita muestra la creciente presencia de la educación sexual como problemática social en la agenda pública al divulgar investigaciones y encuestas sobre la aceptación de la temática o del uso de determinados métodos anticonceptivos por parte de la ciudadanía. Por último, el proyecto, que fue sancionado con fuerza de Ley, sufrió distintas reelaboraciones y en diferentes oportunidades se trató en comisiones modificándose hasta resultar «la ley posible» en ese contexto (Esquivel, 2013b).

Pujas por una Ley de educación sexual: 2000 a 2006

El inicio de este siglo, la crisis política y económica del año 2001 son la antesala a una década donde en la agenda pública se impulsaron políticas de ampliación de derechos ciudadanos. Se trató de una etapa en que problemáticas que tenían un tratamiento prioritario en la esfera privada comenzaron a tener una mayor atención parlamentaria¹⁶.

Al comienzo de la década, las notas periodísticas relacionadas a la educación sexual hacen hincapié en las responsabilidades individuales de los comportamientos sexo-afectivos en relación al impacto de la Ley de Salud reproductiva¹⁷. Por ejemplo, el diario *La Nación* tiene tres notas cuyos titulares son: «Es muy bajo el uso de anticonceptivos» (02/02/2002), «Anticoncepción: los jóvenes dicen que se cuidan, pero los médicos dudan» (17/12/2002) y «Las mujeres saben poco de salud

¹⁶ Por ejemplo: Ley Nacional de «Salud Reproductiva y Procreación Responsable» (2002), al debate y sanción de la «Ley de matrimonio entre personas del mismo sexo» (2010), la Ley de «Identidad de Género» (2012), la Ley 26.862 de «Fecundación médica asistida» (2013) y los debates sobre la eutanasia y la despenalización del aborto.

¹⁷ En la provincia de Buenos Aires desde junio de 2000 rige una Ley provincial de Salud reproductiva, en tanto que la Ley nacional se sanciona en octubre de 2002.

reproductiva» (07/11/2003). Por su parte, las notas destacadas de *Clarín* entre los años 2000 y 2003 refieren a amparos realizados por familias en contra de la Ley de Salud reproductiva. También da cuenta de sondeos del momento que muestran la aceptación de la educación sexual en las escuelas: «Todos quieren saber sobre sexualidad» (Marabotto, 2001). Por último, *Página/12* dedica una nota para abordar la aprobación de la Ley de Salud reproductiva: «Después de tres años de discusiones, el Senado sancionó la ley de salud reproductiva, que fija por primera vez partidas oficiales para la educación sexual y la entrega gratuita de anticonceptivos». (Carbajal, 2002)

Del análisis de la prensa de los primeros tres años del siglo XXI se puede decir que la posición de la ciudadanía sobre la temática tiene presencia en la agenda pública. En este punto, también la institución religiosa católica se posicionó en los debates que sucederían en torno a la salud sexual, reproductiva y educación sexual. Así lo describe Esquivel cuando expresa que

Atenta a los tiempos que se avecinaban, la Iglesia católica organizó en 2000 un taller sobre sexualidad y adolescencia con docentes de todo el país. En el marco del 39º curso de rectores del Consejo Superior de Educación Católica, se desarrolló el Seminario: Hacia una educación ética de la sexualidad adolescente. (2013b:48)

La Conferencia Episcopal Argentina en su reunión plenaria de noviembre de 2003 también manifestó su posición respecto a los proyectos legislativos:

[...] las inaceptables y a veces totalitarias leyes que tienden a imponer planes de educación sexual en las escuelas sin tener en cuenta el derecho primario y natural de los padres a la educación de los hijos y sin referencias a los valores morales y religiosos. (Rubín, 2003:42)

Entre las voces que se hicieron sentir en este período está la del arzobispo de La Plata Héctor Aguer, quien se instaló como referente eclesial autorizado para los debates que se aproximaban. (Esquivel; 2013b)

Esta periodización sobre la instauración de la ESI en el ámbito escolar inicia con el nuevo siglo y tiene su punto más alto de discusión con los agentes religiosos en el año 2004. En ese momento la Legislatura porteña debatió el proyecto sobre educación sexual presentado por los entonces diputados Ana María Suppa, Diego Kravetz (kirchneristas) y Florencia Polimeni (macrista). Los entredichos de los actores religiosos son reflejados por los medios gráficos con cierta presencia hasta el 2005 y decae a finales del 2006.

La discusión pública de la ESI desató discrepancias con ciertas cosmovisiones religiosas, especialmente la sostenida desde la cúpula eclesiástica católica que pretendía controlar la hegemonía de sentido al interior del espacio religioso local. La histórica ubicación de privilegio respecto de otras instituciones y creencias religiosas, la capacidad de movilizar recursos económicos y el vínculo con actores de la esfera política y estructuras del Estado la consolidaron como actor influyente. Su aspiración totalizante desde el punto de vista cultural, principalmente desde la década de 1930, la ubicó como un referente privilegiado para entablar el diálogo con el Estado. La estrategia de ocupar estructuras estatales le permitió extender los principios de su doctrina al conjunto de la sociedad. (Esquivel, 2000)

Por su parte, los evangélicos muestran en sus intervenciones de esos años un desplazamiento en el proceso de participación pública. Las interpelaciones al Estado no se inscriben solo en el plano de los reclamos como minoría religiosa discriminada –así fue en los finales de la década de 1980 y principios del 2000–, sino que pretenden influenciar sobre áreas relacionadas a la regulación de la esfera íntima y la moral sexual. (Jones et al., 2010)

En los periódicos analizados se observa que, en el año 2004 durante el debate de la Ley de Educación sexual en CABA, las jerarquías religiosas, tanto católicos como evangélicos, iniciaron un contraataque ofensivo al movilizar a sus fieles hacia la Legislatura para ejercer presión. También recolectaron firmas, se reunieron con legisladores/as y los cristianos operaron a fin de bloquear el debate. Así lo reflejaron los medios gráficos:

En un ambiente recalentado, los representantes evangélicos se dedicaron a repartir panfletos en contra de los legisladores que promueven el proyecto. (*Página/12*, 23/10/2004)

La ley de educación sexual ya empezó a generar polémicas y ayer tuvieron su capítulo más escandaloso cuando, en medio de una reunión con representantes de cultos religiosos, la mitad de los invitados se retiró por considerarse agraviados por los legisladores que presentaban el proyecto. (*Clarín*, 23/10/2004)

Después de las fuertes objeciones presentadas por comunidades religiosas de distintos credos al proyecto de ley de educación sexual que discute la Legislatura, el gobierno de la ciudad comenzó a intervenir en el texto de la futura norma para evitar un posterior veto si la ley no sale con el consenso esperado. (*La Nación*, 01/11/2004)

Si bien los tres periódicos seleccionados registran el tratamiento del debate en la legislatura porteña, fue en el transcurso de los meses de septiembre a diciembre de

2004 donde se asienta el mayor número de noticias. Estas, relatan las repercusiones, avances y retrocesos: veintiuna de *Clarín*, siete de *Página/12* y ocho de *La Nación*.

El periódico *Clarín* es el que documenta con mayor detalle y sostenido en el tiempo los pronunciamientos de prelados católicos, principalmente cuando en la legislatura porteña se debatió la ESI. El 5 de noviembre de 2004 *Clarín* publicó una nota en la que se lee: «Para alcanzar un acuerdo y finalmente poder emitir dictamen Suppa, Kravetz y Polimeni, aceptaron hacer algunas concesiones, como por ejemplo que se incluya la dimensión de la "espiritualidad"». Luego, las diputadas y el diputado se reunieron con Bergoglio y este periódico presenta dos notas, –una del 24 de noviembre de 2004 y la otra al día siguiente–, en la que describe el encuentro como una maniobra para limar asperezas con uno de los principales opositores al proyecto. Este diario también es el que registra el mismo suceso más de una vez por distintos periodistas.

En cuanto al debate de la Ley Nacional durante el 2005 y 2006 circularon fuertes pronunciamientos de personalidades clave del espectro religioso católico. A saber:

El arzobispo (Héctor Aguer) afirmó que la educación sexual es «una corrupción legal, una invasión intolerable de los derechos de los padres respecto de la educación de los hijos». (*Página/12*, 01/11/2005)

Carmelo Giaquinta, expresó ayer que estaría dispuesto a «animar a los cristianos a la desobediencia civil» si el Estado pierde «su razón de ser» en materia educativa y sanitaria». (*La Nación*, 07/11/2005)

También hubo declaraciones de la Conferencia episcopal en la que «[...] piden a los legisladores nacionales que abran un amplio debate y consulten a los padres de familia y las instituciones comprometidas con la educación». (*La Nación*, 9/11/2005)

La bibliografía especializada menciona que la Iglesia católica habitualmente tiene una actitud reactiva en torno a los temas de sexualidad. Esto significa que, ante decisiones gubernamentales o pretensiones de actores sociales que procuran modificar el estado de situación, mueven las piezas de la organización y activan el contraataque mediante pronunciamientos episcopales en la opinión pública. (Esquivel, 2013b)

Por su parte los evangélicos, durante el debate de la Ley en la Legislatura porteña, cayeron en una disputa interna de representación de su propio campo al cuestionarse sobre quién era la voz legítima para pronunciarse en dicho tema. En este

sentido, los comunicados en torno a la ESI de las principales federaciones y congregaciones evangélicas tuvieron lugar entre el 2004 y 2005, no registrándose postulaciones para el debate nacional, al menos no fueron consideradas por los periódicos analizados.

De este modo, el escenario para el año 2006 se presenta diferente para los principales opositores. Al reavivarse el debate sobre la educación sexual en la legislatura porteña, un artículo periodístico de *Página/12* se pregunta: «¿Qué pasó en la Legislatura para que un proyecto que hace dos años era resistido por la Iglesia Católica y un sector importante de la Legislatura llegue a tener un consenso amplio?» (Videla, 2006). La respuesta no es unánime, pero se destaca la participación de la nueva gestión del Ministerio que, a diferencia de la anterior, se comprometió con la aprobación de la ley. A esto se le suma la aceptación social del tema y la nacionalización del debate. Otras circunstancias que subyacen y zanjaron el cambio de clima fueron los resonantes casos de abuso sexual y la instalación de la problemática del aborto en la escena pública.

En el año 2004, mientras se daba el debate de la ESI en la legislatura porteña, los obispos percibían a esta Ley como una injerencia excesiva por parte del Estado. Así lo reflejan algunas de sus declaraciones públicas reflejadas en el periódico *Página 12*: «El cardenal Jorge Bergoglio calificó a la iniciativa como “más fascista que la que podría hacer Goebbels”, en referencia al secretario de Propaganda de Adolf Hitler». (Carbajal, 2004)

Por su parte la CEA, en el 2006, mantuvo su postura al señalar la importancia de las familias en la educación de sus hijos y marca roles bien diferenciados: «[...] no puede ser sustituido ni por el Estado ni por la escuela» (*La Nación*, 11/02/2006). Además, lo relacionó con interpretaciones acerca del abordaje de la sexualidad «[...] tiene que estar enmarcada dentro de los principios éticos que emanan de la ley natural y que encuentran un modo de expresión en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño». (*La Nación*, 11/02/2006)

En ocasión de la sanción de la Ley 26.150 también se utilizaron estrategias de presión. Así lo refleja un artículo publicado en el diario *Página 12*: «[...] la Comisión de Familia está recibiendo en estos días una lluvia de correos electrónicos de militantes católicos que reclaman una audiencia pública previa al tratamiento del tema» (Videla, 2005), en combinación con discursos fuertes de algunos representantes como el

arzobispo de La Plata, Héctor Aguer y Monseñor Giaquinta. No obstante, las declaraciones contundentes de personalidades católicas convivieron en el marco de la CEA con afirmaciones más acordes a la adecuación de la institución a la factibilidad del momento: la inminente aprobación de la ley de ESI.

En este aspecto, Esquivel (2013b) sostiene que la Iglesia Católica actúa de manera bifronte: con capacidad para accionar tanto en la sociedad civil como en la sociedad política. De este modo, mientras se interpelaba a la sociedad con vehementes llamamientos se articulaban y limaban asperezas con las vinculaciones políticas. Esta aptitud para la negociación le permitió incluir el artículo 5° que habilita a cada comunidad educativa a adaptar los lineamientos estatales a su ideario institucional.

A través de las declaraciones del CEA –reproducidas en el diario *Página 12*–, la Iglesia sentó la postura de la institución sobre la educación sexual:

Ante la posibilidad de que al finalizar el presente período legislativo se aprueben leyes que dicen en relación con la familia y la educación, como es el caso del proyecto de educación sexual –empieza la declaración–, el Episcopado argentino reunido en Asamblea Plenaria en Pilar, atendiendo al bien de la Nación, pide a los señores legisladores que, con auténtico espíritu democrático, sometan los proyectos al correspondiente y amplio debate previo.

[...] Aunque mantiene la posición crítica al proyecto de ley promovido por el Gobierno, el contenido del mensaje de los obispos estuvo exento del nivel de beligerancia discursiva de los sectores más duros. Y aunque los obispos dan por perdida la batalla de la ley de educación sexual –explicó uno de ellos a este diario–, consideraron que el texto servía para dejar clara su posición política al respecto. En lo inmediato, la cúpula de la CEA no tendría previsto otro tipo de medidas más allá de esta declaración. (Dandan, 2005)

Las declaraciones de la CEA en el 2006, en comparación con las de 2004, son de un matiz diferente al menos por dos cuestiones. Por un lado, la mayor presencia de discursos ligados a actores del campo de la bioética cuya base argumentativa es científica. Tal es el caso de la médica Zelmira Botini y del presbítero Rubén Rovello, quien estuvo a cargo, en el 2006, del 43^{er} Curso de Rectores, organizado por el Consejo Superior de Educación Católica (Consudec). Por otro lado, un cambio de estrategia de la Iglesia hacía una postura más dialoguista en vistas a la inminente sanción de la Ley. La capacidad y los vínculos políticos que la institución posee le permitió intervenir en la dinámica del proceso e introducir alicientes a la normativa. Si bien, la Iglesia sostuvo una posición diferente a la del Estado, no confrontó directamente con él.

Las intervenciones de los referentes de las iglesias evangélicas se interpretan de modo inseparable con su historia en tanto minoría religiosa. De ahí que, esta fue una oportunidad para constituirse en agentes capaces de incidir políticamente. La ofensiva evangélica se produjo con el cuerpo legislativo que sostuvo el proyecto de ley oficial, pero también con otros sectores evangélicos más afines a la iniciativa estatal de incorporar la ESI en las escuelas.

Al interior del ámbito evangélico, la temática se presenta como un espacio de disputa entre posturas tendientes a la polarización entre un sector conservador y otro liberal bíblico (Wynarczyk, 2009)¹⁸, esquema que limita la comprensión del ámbito evangélico¹⁹ ya que simplifica identidades complejas y no siempre tan cerradas en sí mismas. Se considera que en ocasión del debate de la ESI aporta elementos generales orientadores en la conceptualización.

En la confesionalidad evangélica no existe una jerarquía que ordene las estrategias y proyecte un discurso unificado. Su característica principal es la heterogeneidad al estar integrada por numerosas iglesias y, en Argentina, por tres federaciones que las aglutinan. Estas tienen posturas muy diversas sobre derechos sexuales y reproductivos (Jones y Cuñal, 2012). En este aspecto, los debates de leyes sobre sexualidad ocasionaron un distanciamiento entre las federaciones que habían alcanzado a inicios del siglo XXI un punto de cohesión frente al reclamo por la igualdad religiosa. (Wynarczyk, 2009; Jones; Azparren; Polischuk, 2010)

En 1999 y en el 2001 evangélicos de todas las denominaciones se congregaron masivamente en el obelisco de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Estas movilizaciones fueron expresiones de unidad cuando se debatió una nueva ley de culto en la década de 1990. De esta manera, las federaciones evangélicas ACIERA, FAIE y

¹⁸ El polo histórico liberacionista está integrado por aquellas iglesias protestantes que se establecieron en Argentina entre 1825 y 1850 para asistir espiritualmente a los inmigrantes europeos. En tanto que las iglesias que componen el polo conservador bíblico son parte del segundo movimiento evangélico en llegar al país, estableciéndose principalmente entre 1880 y 1925; se centraron en la expansión evangelista y misionera. (Wynarczyk, Semán y De Majo, 1995; Wynarczyk, 2009)

¹⁹ Seiguer, Paula (2020) plantea la vigencia en el mundo académico del esquema que sintetiza el «campo evangélico» Wynarczyk, Semán y De Majo (1995). No obstante, muestra las limitaciones del modelo para reflejar la pluralidad de las identidades evangélicas. La autora, explica las limitaciones de las fuentes empleadas y los peligros de la mirada institucional para el análisis de lo religioso. Asimismo, da cuenta de los inconvenientes en la construcción conceptual de «oleadas» «[...] en cuanto supone que hubo agrupamientos de iglesias homogéneas por su perspectiva ideológica y cultural, su proveniencia y su proyecto evangelizador». (Seiguer, 2020:51)

FeCEP se unieron para contener el avance de una normativa que restringía sus derechos y actividades religiosas. Estas expresiones de unidad en el mundo evangélico confluyeron en la organización del Consejo Nacional Cristiano Evangélico (CNCE) caracterizado como un movimiento social en sentido estricto. (Wynarczyk, 2009)

La relación entre evangélicos y el Estado al inicio de la década del 2000 fue auspiciosa. En la masiva reunión del obelisco reiteraron su reclamo por la igualdad religiosa, oraron por el país y lo hicieron frente a las autoridades nacionales. Asimismo, con la exacerbación de la crisis económica, social y política del país, en el año 2002 el CNCE integró la Mesa ampliada del Diálogo Económico y Social, hecho que le permitió a los evangélicos tener participación en el diseño de políticas de emergencia del Poder Ejecutivo Nacional. Este acceso al espacio público marca el pasaje de minoría sospechosa a grupo religioso valorado por su acción social y capaz de elevar peticiones legítimas. (Carbonelli, 2019)

Sin embargo, el escenario para 2003 cambió. El clima de unidad entre diferentes denominaciones evangélicas se resquebrajó. Esta división respondió a divergencias en torno a dos acontecimientos: los debates sobre la extensión de derechos sexuales y reproductivos en Argentina y la discusión respecto a un nuevo proyecto de ley de cultos. En este sentido, Carbonelli (2019) describe que las intervenciones evangélicas en estas cuestiones causaron un reajuste de acuerdos y antagonismos que fragmentaron la constitución del espacio como movimiento social. Al mismo tiempo, reconfiguraron las relaciones de fuerzas del campo religioso en Argentina a la luz de su creciente legitimación sociopolítica como minoría religiosa activa en el espacio público.

En este aspecto las instituciones analizadas tomaron diferentes actitudes respecto al debate de la ESI. Las réplicas y entredichos de las distintas federaciones y congregaciones integrantes del CNCE, ocasionaron que IELU-IERP no asistieran a la al encuentro en el obelisco debido al giro que tomó la convocatoria centrada más en la sexualidad. De esta forma se resintió la unidad alcanzada.

En principio, las posiciones sobre la educación sexual de ACIERA, FAIE, IELU e IERP fueron favorables. Sin embargo, los sentidos que le atribuyeron cada una de ellas a la sexualidad implicaron distanciamientos en cuanto a quién debe impartirla y desde qué enfoques.

Para ACIERA, la sexualidad es una «dimensión central de la persona» y destaca que no es una actividad solamente reproductiva: «Es un don de Dios no solo para la procreación sino también para su disfrute» (ACIERA, 4/11/2004). Del documento puede extraerse que dicho disfrute está restringido al interior del matrimonio heterosexual: «En la sexualidad humana lo genital y biológico se encuadra en el marco de posturas éticas, principios morales, pautas culturales y valores religiosos». En este sentido, los criterios morales direccionan la perspectiva que debe tomar la educación sexual y son las familias las principales responsables de educar en sexualidad y el Estado debe garantizar «[...] los mecanismos educativos y sanitarios que permitan que cada habitante tenga el derecho de recibir la educación necesaria para una sexualidad plena y responsable, respetando los principios y valores de quien la recibe». (ACIERA, 04/11/2004)

En cuanto al rol del Estado, ACIERA toma una postura similar a la de la jerarquía católica. Esta federación, desarrolló con vicarías y asociaciones profesionales católicas estrategias conjuntas como la recolección de firmas en la solicitada publicada en Internet en octubre de 2004, ante el proyecto de ESI en CABA.

En el marco del mismo debate, la FAIE, con una ubicación históricamente vinculada a organismos de derechos humanos y compuesta por iglesias evangélicas cuyo posicionamiento puede clasificarse como de tipo liberal bíblico, toma una postura similar a la de ACIERA, aunque desde un punto argumentativo diferente (Jones et al, 2012). Su declaración se inicia arguyendo que es obligación del Estado proveer educación sexual: «Reconocemos la atribución y obligación del Estado de legislar sobre todo lo que atañe al bienestar del pueblo en su jurisdicción» En este mismo sentido, «Afirmamos la necesidad e importancia de una adecuada educación sexual». (FAIE, 10/11/2004)

En esta declaración, firmada por su presidente Emilio Monti, realiza una combinación conceptual que se inserta en su más antigua tradición entre religión y política, la cual se sintetiza en el reconocimiento del Estado de derecho, pero a su vez salvaguarda la libertad de conciencia individual.

Reconocemos, asimismo, el derecho «individual de los educandos, de los padres o tutores, a la elección de la orientación educativa según sus convicciones y preferencias». Por lo cual consideramos que este derecho debe ser protegido, dando a los progenitores la posibilidad de no permitir la participación de sus hijas o hijos

cuando consideren que se pueden ver afectados los principios sostenidos en el seno familiar». (FAIE, 10/11/ 2004)

FAIE esgrime el argumento desde el paradigma de los derechos humanos para justificar la potestad de las familias por encima del Estado en la definición de la orientación educativa de sus hijas e hijos. Las consecuencias de esta afirmación sitúan a FAIE ligada a los discursos de los sectores más conservadores²⁰.

Por su parte, La Iglesia Evangélica del Río de la Plata (IERP) y la Iglesia Evangélica Luterana Unida (IELU) expresaron, a través de un comunicado conjunto, su apoyo al proyecto de Ley «Directrices de Educación Sexual Integral» en discusión en la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En todo el texto destacaron el rol indelegable del Estado en la educación: «La Escuela Pública –en su rol de formadora y promotora de valores ciudadanos– no puede ser pasiva ni estar ausente en un tema tan necesario como el de la educación sexual integral en sus aulas». (*El Estandarte Evangélico*, 2005:6)

Desde finales del siglo XIX, las iglesias evangélicas se caracterizaron por la defensa de la educación pública estatal. De ahí que para estas la educación sexual es una responsabilidad del Estado. En el mismo sentido, la declaración de las iglesias ubicadas en el polo liberacionista destacan el rol pionero que desempeñaron en los países latinoamericanos en general y en Argentina en particular, en la lucha por una educación gratuita, pública y abierta: «Desde los albores de nuestras repúblicas, los cristianos evangélicos aportaron maestros y métodos de enseñanza y pusieron la Biblia en manos del pueblo, caracterizando la ignorancia, las supersticiones y los vicios como enemigos a derrotar». (*El Estandarte Evangélico*, 2005:6)

Tanto para la IELU como para la IERP la familia no está por encima del Estado en la definición de contenidos para la educación sexual, por el contrario, es el Estado quien debe garantizar una educación plural e inclusiva:

«[...] los temas a tratar deben ser de tal amplitud y profundidad que abarquen el amplio abanico de posiciones sociales, culturales y religiosas que conviven armónicamente en nuestra Ciudad. [...] Nuestras iglesias, basadas en un responsable y profundo

²⁰ «¿Por qué la federación que agrupa a las iglesias teológicamente más liberales y políticamente más progresistas expresa un posicionamiento que, en sus efectos prácticos, coincide con el de los sectores más conservadores del campo evangélico? Una posible interpretación es que dicha reacción refleje una memoria política de cuando en la Argentina existía educación religiosa católica obligatoria en las escuelas públicas y los evangélicos recurrían a la objeción de conciencia para no participar, un derecho defendido públicamente por varias iglesias de la FAIE». (Jones et al; 2012:18)

compromiso democrático, consideramos que es tarea del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires garantizar y proteger la diversidad ciudadana también en el marco de la educación que promueve y sostiene». (IERP-IELU, 11/11/2004)

En este punto, se observa que instituciones con similares posiciones en el campo tienen posturas distintas sobre la ESI. A esta situación se la explicará mediante la estructura del campo y los recursos que poseen cada una.

Estructura del campo de la educación sexual

¿Es posible hablar del campo de la educación sexual? Para Bourdieu el campo

«[...] se define, entre otras cosas, definiendo lo que está en juego (*enjeu*) y los intereses específicos del mismo, que son irreductibles a los compromisos y a los intereses propios de otros campos. Cada campo engendra el interés que le es propio, que es la condición de su funcionamiento. (citado en Gutiérrez, 2005:32)

Se considera que hay un juego respecto de la educación sexual a la vez que existen agentes dispuestos a participar y conocen su dinámica (Bourdieu, 1990). En este sentido, el interés propio del campo de la educación sexual refiere a la posibilidad de definir los contenidos de una Ley que rija para todo el territorio Nacional. Durante las reuniones de consenso de la legislatura porteña el diario *Clarín* (05/11/2004) comentó: «Los contenidos también fueron la piedra del escándalo en la última reunión de consenso en la Legislatura Porteña» Mientras que Suppa, diputada porteña que impulsó el proyecto de educación sexual sostuvo: «[...] lo que más irrita a los sectores más reaccionarios es que fija los temas que deben tratarse en las aulas». (Carbajal, 2004)

Entonces, en el período 2000-2006 se pone en juego la capacidad de los agentes para influir en la perspectiva que adoptaría la política de educación sexual. Como sostiene Iosa et al. (2011), las disputas alrededor de los proyectos de ESI no tenían que ver con la aprobación o no de una Ley específica en la materia, sino con la construcción de los diseños curriculares. Después de una reunión con el ministro de educación porteño y líderes de distintas tradiciones religiosas, el representante del Arzobispado de Buenos Aires declaraba que: «Rectificamos nuestra vocación de seguir haciéndonos cargo de la educación sexual en nuestras escuelas» (*La Nación*, 2/09/2006). La cita da cuenta de que el problema no es la educación sexual, sino el qué, el cómo y con quiénes se trata el tema.

Otra cuestión presente en los dichos de los referentes de instituciones religiosas es el vínculo entre iglesia y familia. La familia es un concepto político, es decir, se utiliza como el elemento vital de los discursos dicotómicos en el que la familia es la responsable directa de cuidado y formación de las personas, junto a las organizaciones intermedias; mientras que el Estado reserva para sí el rol de protector de ese ideal. Las instituciones religiosas sostienen la preeminencia de las entidades intermedias tales como las familias u otros grupos sociales y discute la distribución de funciones con el Estado. Esto supone un binomio entre la familia (heterosexual) y el Estado, donde el avance de uno de los términos presume el retroceso del otro: a mayor Estado, menos familia. (Morán Faundés, 2022)

En sintonía con esto, el cardenal Bergoglio se manifestó sobre el proyecto de ESI ante unos mil padres de 290 escuelas católicas de la ciudad de Buenos Aires. Parte de dicha declaración las publica el periódico *Página 12*:

Hay que atreverse a decir no a la educación impuesta por el Estado o un grupo minoritario. Debemos apostar por nuestros hijos y no a que nos los roben. De eso somos responsables nosotros: a la cría la defienden los padres. (Carbajal, 2004)

Ahora bien, esta visión de la familia como garante primordial de cuidados y formación de las personas la sostienen instituciones religiosas conservadoras como la jerarquía católica y la federación evangélica ACIERA, pero también agentes evangélicos que se ubican en el polo histórico liberacionista como FAIE. Solamente la IELU y la IERP, que son iglesias que pertenecen a FAIE, fueron las que plantearon otras posiciones respecto a los lugares de la familia y el Estado en materia de educación sexual.

Estas facultades que las instituciones religiosas atribuyen a la familia tienen diferente peso en las influencias que pueden introducir en la perspectiva y contenido de la ESI. Las intervenciones de los agentes religiosos están insertas en una matriz desigual de distribución del capital dentro del campo educativo. En primer lugar, la matriz religiosa de la población argentina adscribe principalmente a la religión católica (62.9%) y los evangélicos, aunque en crecimiento, son la primera minoría religiosa (15.3%). (Mallimaci, Giménez Béliveau, Esquivel e Irrazábal; 2019)

En segundo lugar, históricamente se insertaron de manera desigual en el campo en cuestión. La educación ha sido una arena privilegiada de intervención en la que la

Iglesia Católica construyó su identidad como un actor social inevitable dentro de la esfera pública. (Torres, 2019)

El posicionamiento de la Iglesia católica está ordenado en torno a la idea de «subsidiariedad» que se asienta en el principio de la Doctrina Social de la Iglesia. Desde allí interpela al Estado y delimita su participación. Esta proposición supone que aquellas acciones que las familias, la iglesia y otras organizaciones menores puedan satisfacer no deben ser monopolizadas por la autoridad estatal. (Esquivel, 2016)

En tanto las premisas de las iglesias evangélicas respecto al rol del Estado en la educación están determinadas por su rasgo de minoría religiosa. Además, en ciertos momentos tuvo que recurrir a la objeción de conciencia para no participar de la educación religiosa católica obligatoria que existió en las escuelas públicas. (Jones y Cuñal, 2012). Esas condiciones en la relación entre Estado, iglesia, familia y educación repercuten en las distintas posiciones que asumen las federaciones en las responsabilidades de la ESI.

Entonces, la estructura del campo está condicionada a las posiciones que ocupan los agentes, a los roles que le atribuye al Estado y también por la distribución del capital específico que está en juego. Para Costa, se puede definir al capital como el «[...] conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden». (citado en Gutiérrez, 2005:31)

El capital de las diferentes instituciones y las relaciones de fuerzas influye en la estructura resultante del campo. En este sentido, tres tipos de capitales predominan en el campo de la educación sexual: el capital cultural, el capital social y el capital político.

En primer lugar, el capital cultural que está ligado al conocimiento, la ciencia y el arte. Es posible encontrarlo en estado incorporado, es decir, como disposiciones durables (*habitus*) relacionadas con determinado tipo de conocimientos, ideas, valores y habilidades; en estado objetivado, o sea, en modo de posesión de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, entre otros; y en estado institucionalizado bajo el formato de certificaciones y titulaciones del sistema escolar.

En segundo lugar, está el capital social que comprende a las relaciones sociales estables y, por último, el capital político que se manifiesta como la capacidad de influir en la toma de decisiones políticas o la obtención de beneficios a través de dichas conexiones.

De los capitales empleados

Capital cultural

La cultura para la Iglesia Católica es su arena predilecta en su misión evangelizadora y política (Vaggione, 2012). En este sentido, esta institución se vale de múltiples medios culturales –publicación de libros, folletos y medios de comunicación de masas– para expandir su presencia y difundir sus sistemas de creencia. (Mallimaci, 2015)

La capacidad para influir en la cultura de la sociedad está presente en la jerarquía católica. Tal es así, que los lineamientos de la iglesia sobre la temática fueron previos a los del ministerio. De hecho, en el año 2007 hacen entrega de sus propios lineamientos curriculares de ESI ante el ministerio. «La Iglesia católica presentó su propio manual de educación sexual, que contiene orientaciones desde la moral y los valores cristianos» (*Página/12*, 12/02/2007). De este modo, la Iglesia Católica posee soportes institucionales para impartir en la sociedad sus principios sobre la sexualidad y gestiona recursos culturales para confrontar con el Estado, los movimientos feministas y por la diversidad sexual, lo que Vaggione (2012) denomina «cultura de la vida».

Las instituciones evangélicas y católicas tienen la disposición para impregnar la sociedad de valores y costumbres a través de especialistas. Por una parte, los evangélicos conservadores bíblicos cuentan con personas que profesan la fe con la capacidad y el conocimiento para participar en la redacción de proyectos:

Juntos hemos logrado que ahora se consulte a nuestro equipo de profesionales y especialistas en el tema, con la intención de que el aporte de nuestras iglesias sea tenido en cuenta en nuevos proyectos que ya están surgiendo en el seno de la legislatura y llevados de la mano de diputados que han entendido la necesidad de contemplar la moral y las costumbres cristianas como pilar fundamental en la construcción y fortalecimiento de la sociedad en la búsqueda de salvar las problemáticas que hoy en día acosan a nuestra comunidad. (ACIERA, 16/11/04).

En tanto los católicos, tienen la habilidad para activar los engranajes de la institución, para que laicos y religiosos, con conocimiento certificado en la materia, instalen los principios de la iglesia mediante la producción de materiales:

El manual, que demandó más de tres años de elaboración, [...] requirió consultas a profesionales y organismos especializado en esta materia, entre otros al propio Instituto de Bioética de la Universidad Católica Argentina. (*Página/12*, 12/02/2007)

Otro recurso utilizado por las instituciones religiosas es la trayectoria en educación como propietaria de escuelas que certifican títulos en el sistema educativo. El hecho de que la educación privada sea parte del sistema de educación pública tiene derivaciones positivas para la jerarquía católica que la constituye en un agente clave en la definición de políticas educativas. «La Iglesia con su experiencia en educación y con el volumen de alumnado que asiste a escuelas católicas, es digna de tenerse en cuenta su opinión». (*La Nación*, 11/02/2006)

Con otra postura, y para argumentar en favor de la intervención del Estado en materia de educación sexual, las iglesias evangélicas liberales también ponen en valor su participación en el sistema educativo: «Muchas de nuestras misiones llevaron escuelas a lugares donde los Estados no llegaban, en una actitud de servicio humilde y con pleno respeto a las creencias de todos». (*El estandarte evangélico*, 2005:6)

En definitiva, los bienes acumulados por los actores religiosos devienen de su participación en el sistema educativo mediante la gestión de la educación pública y un *habitus* consolidado para introducir principios y valores mediante feligreses con estudios certificados del ámbito universitario.

Capital social

Las relaciones de las instituciones religiosas con los medios de comunicación son consideradas como un tipo de capital social, donde la base de los vínculos interpersonales propicia la difusión de sus posturas principales respecto a la sexualidad en la sociedad.

Sí se observa la atención que recibieron los diferentes agentes religiosos en los distintos medios gráficos se distingue que las declaraciones de la Iglesia Católica y sus principales representantes se tomaron como fuentes periodísticas para los medios y sus dichos se convirtieron titulares de *Clarín* y *La Nación*: «Educación Sexual: buscan consensuar con la Iglesia. Reunión entre los autores de uno de los proyectos y el arzobispo porteño (Peralta, 2004); «Educación sexual: fuerte amenaza de un obispo». (*La Nación* 07/11/2005)

Por el contrario, las afirmaciones de las iglesias evangélicas recibieron escasa atención. Esto significa que los comentarios de los pastores y representantes de las

asociaciones no fueron tomados para desarrollar noticias. Tampoco se reflejó en los medios nacionales las divergencias entre las organizaciones evangélicas por las posturas disímiles sobre la ESI. Los medios solamente divulgaron dichos de referentes evangélicos a finales del año 2004, durante las rondas de consultas de la Comisión de Educación de la Legislatura porteña:

El pastor bautista Esteban Borghetti agregó que «no se puede permitir que una minoría tome el control del sistema educativo». (*Clarín*, 23/10/2004)

Un pastor en representación de la Alianza de Iglesias Evangélicas de la República Argentina, dijo que «son las familias y no el Estado los primeros responsables de transmitir los valores de la educación sexual». (*La Nación*, 13/11/2004)

El pastor luterano Lisandro Orlov fue concluyente: «Desde la Iglesia Evangélica Luterana Unida y la Iglesia Evangélica del Río de la Plata apoyamos el proyecto de Suppa». (Aizpeolea y Novillo, 2004)

En este sentido, el acceso desigual de los agentes religiosos a los medios de comunicación refiere a la proximidad entre las posiciones sociales de *Clarín* y *La Nación* con la Iglesia Católica construida a lo largo del tiempo con intereses en común.

En tanto, el diario *Página/12* fue el único periódico que «[...] legitimó como fuente de información a expertos, periodistas y en menor medida a personajes de la industria y ciudadanos anónimos» (Iosa et al., 2011:62). Esto da cuenta de los intereses asociados a cada grupo editorial y los vínculos sociales de cada uno.

La divulgación y reproducción de los comentarios de determinados actores religiosos se inscriben en los vínculos estrechos entre religión y política en una sociedad principalmente católica, más allá de la actual pluralización del campo religioso. En este sentido, los medios de comunicación reproducen una cultura católica que iguala la identidad cristiana con la nacional. (Mallimaci y Esquivel, 2014)

Capital político

El capital político utilizado por los agentes religiosos católicos está relacionado con sus vínculos orgánicos en las estructuras del Estado, lo que les permitió tensionar a su favor mediante el uso de sus contactos privilegiados. En este sentido, en el artículo publicado el 16 de diciembre de 2004 en diario *Página/12*, Suppa destaca que

[...] el mismo cardenal Jorge Bergoglio se comunicó con Mauricio Macri para pedirle que bloqueara su proyecto y que el presidente de Boca «llamó personalmente a sus diputados y les dijo que esta ley era lo peor que le podía pasar a la Iglesia». Esa presión,

dice Suppa, surtió su efecto: «Hubo gente que se iba a abstener y que terminó votando en contra». (Carbajal, 2004)

Las reciprocidades mutuas entre la iglesia católica y el Estado –de variada intensidad según distintos momentos históricos²¹–, sitúan a la jerarquía eclesiástica como actor institucional clave en la sanción de leyes, como así también en la contribución a la estabilidad del sistema político. De esta manera lo expresan Mallimaci y Esquivel cuando afirman que

[...] se proyecta una estrategia de conservación del poder institucional de la Iglesia católica, enhebrada con una presencia pública extendida y con la tentativa de influenciar en la formulación e implementación de determinadas políticas estatales y marcos normativos. (2014:79)

Desde la década de 1930, la Iglesia Católica ensanchó su presencia en las altas esferas de gobierno y en el campo social al penetrar las estructuras partidarias existentes. Estos fueron los pilares de su estrategia para expandir los valores cristianos al conjunto de la sociedad. De esta manera, se la ubica y reconoce como un actor en el escenario público nacional con presencia en los discursos de gobernantes de la impronta católica e influencia en las definiciones de políticas públicas. (Esquivel, 2009)

La jerarquía católica y las congregaciones evangélicas se valieron de la confesionalidad de la cultura política argentina para influenciar en la sanción de la ESI: «La postura eclesiástica está reflejada en una iniciativa que presentaron en los últimos días los macristas duros liderados por Jorge Enríquez» (Carbajal, 2004). También lo hicieron para establecerse como garantes de los valores de la sociedad. Tal es el caso de Aguer al recordarles a las comunidades educativas que tienen «[...] el derecho y el deber de examinar los programas, corregirlos y completarlos a la luz de la antropología cristiana y la doctrina social de la Iglesia». (*La Nación*, 27/02/2011)

En la estructura del campo de la ESI las instituciones religiosas disputaron por mantener o alterar la distribución de los capitales cultural y político. En este sentido, los agentes católicos y los evangélicos aprovecharon el acceso a legisladores para

²¹ En el período analizado, se evidenció una mayor autonomía relativa del poder político que no significa mayor laicidad en las leyes, sino decisión autónoma y enfrentamiento público a las demandas de las autoridades eclesiásticas. La presidencia de Néstor Kirchner primero y luego la de Cristina Fernández de Kirchner se distanciaron del poder institucional católico. En este sentido, «[...] las disposiciones en materia de salud sexual y reproductiva o incluso, la del matrimonio igualitario, remiten más a la posición de un gobierno –o de algunos funcionarios o legisladores en particular– que a una concepción de Estado arraigada en la clase política». (Mallimaci y Esquivel, 2014:80)

establecer sus posturas. Recíprocamente, legisladores se valieron de legitimidades religiosas para instalar enfoques alternativos respecto de la ESI. Así lo expresaba la federación de evangélicos conservadores: «[...] la diputada Suppa se aferró a declaraciones de una pequeña minoría de iglesias evangélicas que supuestamente apoyarían el proyecto propuesto por la diputada» (ACIERA 16/11/2004). Además, los periódicos describen escenas de encuentros entre obispos y legisladores: «[...] los diputados kirchneristas Ana María Suppa y Diego Kravetz intentaron limar asperezas con uno de los principales opositores al proyecto». (*Clarín*, 25/11/2004)

En la construcción de poder en el campo de la ESI el capital cultural – habilidades y conocimientos especializados en sus tres tipos: institucionalizado, objetivado e incorporado–, jerarquiza las posiciones de los agentes que intervienen. De esta forma, los discursos religiosos, articulados en la idea esencialista de familia, estructuraron lo decible en torno a la educación sexual. Aquí, la jerarquía católica principalmente, pero también otras expresiones religiosas esgrimieron el recurso del espacio que históricamente ocuparon como garantes de la moral familiar, en clara competencia con el Estado por la legitimidad y autoridad en la materia.

Capítulo III

El rol de las escuelas confesionales en el sistema educativo entrerriano

El objetivo principal de este capítulo es describir la composición del subsector privado de educación. En primer lugar, se realiza una caracterización del sistema educativo de la provincia de Entre Ríos durante el período 2010-2015 para establecer las particularidades de las instituciones educativas de la ciudad de Paraná, específicamente de las escuelas de gestión privada confesionales.

Luego, se hace referencia a las particularidades del sistema educativo, la organización institucional y la propuesta educativa que ofrece. En primera instancia, se aborda el entramado legal –ley nacional y provincial de educación– que regula las competencias del Estado y los agentes que intervienen. En segunda instancia, se hace una taxonomía de la composición de las instituciones educativas: el número de escuelas por tipo de gestión, número de matrícula por nivel, sector de gestión estatal o privado y pertenencia religiosa de aquellos establecimientos educativos confesionales. Por último, se describen las especificidades de las escuelas de nivel secundario seleccionadas.

A su vez, se detallan las incumbencias y responsabilidades de quienes intervienen en las escuelas de Entre Ríos, porque el proceso de transferencias del sistema educativo nacional hacia las provincias no sólo alcanzó a la administración y financiamiento, sino que también «[...] descentraliza aspectos curriculares de la gestión de la educación» (Prieto, 2017:81). En esta tesis es un punto relevante ya que está centrada en el desarrollo de una política pública educativa nacional, pero que tanto la provincia como otros actores tienen participación decisiva en su implementación.

El inicio está dado por una descripción general del sistema educativo de la provincia de Entre Ríos. Para ello se analizan dos normativas ordenadoras del sistema: la Ley Nacional de Educación 26.206 del año 2006 (en adelante LEN) y la Ley Provincial de Educación 9.890 sancionada en el año 2008. También se complementa

con bibliografía secundaria disponible²² para brindar una caracterización de las particularidades de Entre Ríos.

También se utilizan datos estadísticos secundarios como los Relevamientos Anuales (en adelante RA²³), y una base de datos de la oficina de estadística educativa del Consejo General de Educación Provincial para indicar la composición de escuelas del sistema de educación provincial. Dicha base proporciona el número de matrícula por escuela de los diferentes departamentos de la provincia.

Los RA son un tipo de estadística continua elaborada por el Estado Nacional²⁴ y son la principal fuente de información estadística sobre el sistema educativo nacional. Estos sistematizan información referida a establecimientos, alumnos, cargos y horas docentes del sistema de educación argentino de todos los establecimientos educativos del país, con fecha única de captura al 30 de abril de cada año. (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, 2017)

Los RA recaban información sobre: 1) las características institucionales de los establecimientos educativos –sector de gestión, área geográfica, ámbito, existencia de subvención–; 2) la oferta académica –tipos de educación, niveles de enseñanza, modalidades y carreras que se imparten–; 3) la organización del servicio educativo –turno, jornada, tipo de sección–; 4) la organización de la planta funcional –situación de revista de los cargos y horas cátedra–; 5) el tamaño y las características demográficas de la matrícula; y 6) las trayectorias educativas de las y los estudiantes –acceso, permanencia, repitencia, promoción y egreso–. (Kummer, 2016)

La sistematicidad de los datos es la principal fortaleza de los RA ya que se aplican desde la década del noventa en todas las jurisdicciones con el mismo formato,

²² En la ciudad de Paraná se dicta la Licenciatura en Ciencias de la Educación y hay un grupo específico de investigación dedicado al estudio de la historia de la educación en la provincia: Ossana (1997), Ossana y López (2011) y Kummer (2016).

²³ El relevamiento está disponible en la página web oficial de la Dirección Nacional de Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación de la Nación. [Consulta: 12 de marzo de 2019] Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/2017/05/24/anuarios-estadisticos/>

²⁴ En la década del noventa la producción de estadística educativa comienza a salir de una prolongada crisis en la que sólo había datos provisorios y de variables muy básicas. «En este contexto, en abril de 1993, el Ministerio de Educación de la Nación, dentro del marco de la Ley Federal de Educación, asumió la responsabilidad de generar un sistema de información capaz de brindar los insumos necesarios para la gestión de la política educativa para lo cual creó la Dirección General Red Federal de Información Educativa. Efectivamente, la Red Federal de Información Educativa tiene a su cargo la conducción del Sistema Federal de Estadísticas Educativas». (Oberman, 2010:3)

permitiendo la comparación territorial y temporal. Sin embargo, tienen algunas limitaciones ya que solo describen información de quienes están en el sistema educativo. Tampoco proporcionan información nominal de las escuelas ni de las y los estudiantes; este detalle puede acarrear inconsistencias, como por ejemplo que una o un estudiante esté matriculada/o en más de una escuela. Por último, la disponibilidad no es inmediata por el proceso de recolección y sistematización de los datos.

Como se dijo, también se utiliza una base de datos del año 2014 gestionada ante la oficina de estadística educativa del Consejo General de Educación Provincial (en adelante CGE). Esta base de datos proporciona profundidad local al ofrecer la información de las escuelas desagregada por departamento y ciudades.

Cabe destacar que los datos que proporcionan los RA son confeccionados con información que provee cada provincia, por lo que es pertinente complementar ambas fuentes secundarias porque los primeros tienen el beneficio de la continuidad y disponibilidad pública de la información, pero pierden de vista las particularidades de las ciudades y escuelas.

En primer lugar, entonces, se describe el sistema educativo provincial en porcentajes de escuelas y matrícula en la totalidad del nivel obligatorio y por tipo de gestión en base a los RA mediante tres cortes temporales 2005-2010-2015 para así mostrar las tendencias en el ámbito educativo. En segundo lugar, se establece una taxonomía de la pertenencia institucional de los establecimientos educativos según el padrón de escuelas del CGE del año 2016.

Es importante señalar que el dato de la pertenencia religiosa de las escuelas no estaba disponible. Por esta razón, se construyó con el padrón educativo provisto por el CGE que solo distingue el tipo de gestión. De ese modo, a la sección de las escuelas de gestión privada se las clasificó en confesional y no confesional.

Por su parte, la sistematización se realizó a partir de la Clave Única de Establecimiento (CUE²⁵). Con este dato se buscó cada escuela privada empadronada lo que permitió despejar dudas respecto a aquellos establecimientos que aparecen más de una vez, pero con diferentes CUE. Esto ocurre cuando las instituciones poseen matrícula en más de un nivel educativo y un/a director/a en cada uno de ellos. Pareciera que la información estuviera duplicada porque en un mismo establecimiento funciona

²⁵ El CUE designa la Clave Única de Establecimiento que identifica a cada una de las escuelas de la Argentina. Aporta información sobre el domicilio, localidad, teléfono y departamento.

más de una escuela. Sin embargo, son unidades educativas distintas que ofrecen servicios de enseñanza en un nivel del sistema (inicial, primario, secundario) por ello para la estadística se tratan de escuelas diferentes, aunque compartan el mismo nombre y edificio.

En términos metodológicos para esta tesis cada unidad educativa es un componente de análisis diferente y en términos prácticos las escuelas funcionan independientemente un nivel del otro, detectándose inclusive diferencias en las gestiones de las directoras y directores respecto a la selección del personal, decisiones pedagógicas, la relación con la iglesia y su participación en el espacio escolar.

La clasificación en confesionales y no confesionales de las escuelas registradas con el CUE se hizo a partir de las guías eclesiásticas y búsquedas específicas de los establecimientos en internet. La totalidad de instituciones educativas confesionales católicas están reconocidas por las autoridades eclesiásticas e incorporadas en las guías eclesiásticas. Dichas guías son públicas y se encuentran disponibles en las páginas web oficiales de las arquidiócesis de la provincia.

En cuanto a las escuelas de otras denominaciones se recurrió a la búsqueda individual de cada una de ellas. En los casos dudosos o sin información publicada en la web se recurrió a llamadas telefónicas o envíos de correos electrónicos a los establecimientos, acción de la que se obtuvo un alto índice de respuesta.

Por último, para la descripción de las escuelas de Paraná se georreferenciaron las escuelas de la ciudad en todos los niveles del sistema, distinguiéndose entre escuelas de gestión estatal y privada. En el mapa, también se grafican los barrios populares a partir de capas importadas del Registro Nacional de Barrios Populares (en adelante ReNaBaP), que reúne información sobre las villas y asentamientos de Argentina. Este gráfico muestra visualmente cómo se distribuyen los establecimientos educativos y los barrios populares de Paraná, pudiéndose observar que las escuelas de gestión privada se alojan, preferentemente, en los sectores económicamente más dinámicos de la Ciudad. También se empleó la georreferenciación para exponer cómo se localizan las escuelas privadas por denominación –confesionales (católicas, evangélicas y adventistas) y no confesionales–.

Estos dos gráficos complementarios mapean el sistema educativo en todos los niveles y permiten establecer algunas tendencias en torno al crecimiento de la escuela

privada y su distribución. Finalmente, se describen las escuelas secundarias analizadas en esta tesis.

Sistema Educativo de Entre Ríos

El sistema Educativo de la provincia de Entre Ríos se rige por la Ley Provincial de Educación 9.890 (2008). Este forma parte del sistema educativo nacional y se integra por un conjunto de instituciones y acciones reguladas por el Estado tendientes a garantizar el derecho de enseñar y aprender (art. 17 Ley 9.890). La normativa reconoce la responsabilidad imprescriptible, intransferible e indelegable del Estado de garantizar la educación. (art. 3 Ley 9.890)

En este sentido las disposiciones de la normativa provincial se adecuan a lo establecido por la Ley de Educación Nacional 26.206, sancionada en 2006. Ambas normativas reconocen un único sistema de educación pública²⁶, bajo dos modalidades de gestión de las instituciones que lo componen: educación de gestión estatal y educación de gestión privada. (art. 16 Ley 9.890 y art. 14 LEN)

El Estado tiene la función de planificar, organizar, supervisar y financiar la educación. Es el responsable de crear y administrar los establecimientos educativos estatales (art. 12 LEN y art. 7 Ley 9.890), a la vez que reconoce, autoriza y supervisa el funcionamiento de las instituciones educativas privadas. (art. 13 y 62 LEN y art. 8 Ley 9.890)

En el Título III de la Ley provincial de educación se describe la educación de gestión privada. En dicho apartado se la caracteriza como bien público por cuanto su objeto es la administración de un objeto social relevante para el Estado (art. 99 Ley 9.890). También precisa que el sistema está integrado por los establecimientos educativos de gestión privada confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa

²⁶ En Torres (2014) se puede obtener una descripción de los esfuerzos que realizó la iglesia católica para instalar la educación privada dentro de la esfera de la educativa pública (sin dejar de defender la educación religiosa). «El análisis de la multiplicidad de sentidos en disputa en torno al carácter público de la educación en la década del 1980 muestra las controversias por lo que a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 se impondría como educación pública de gestión privada». (Torres, 2014:180)

o de gestión social y están sujetos al reconocimiento, autorización y supervisión del Consejo General de Educación (art. 100 Ley 9.890). Asimismo, define que

[...] son agentes de la educación pública de gestión privada la Iglesia Católica, las confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos; las sociedades, cooperativas, organizaciones sociales, sindicatos, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica y las personas físicas. (art. 101 Ley 9.890)

También en la LEN se reconoce a la Iglesia católica y las demás confesiones religiosas como agentes educativos (art. 63 LEN). Como tales, pueden administrar y sostener instituciones escolares con derecho a la emisión de títulos, seleccionar el personal docente y de servicios, formular programas de estudio y proyectos educativos institucionales que estén de acuerdo con su ideario particular, siempre que sigan la normativa y los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional.

En lo que respecta a la inclusión de la enseñanza religiosa en las escuelas de gestión estatal la Ley 26.206 no estipuló la posibilidad de que se imparta religión, ni dentro ni fuera del horario escolar. Por ello se inscribe a la LEN como neutral en términos religiosos, no se pronuncia laica, pero tampoco incluye la enseñanza religiosa (Rodríguez, 2018). Por el contrario, la normativa provincial se reconoce laica para los establecimientos de gestión estatal (art.18 Ley 9.890), en tanto que las escuelas privadas introducen la enseñanza religiosa enmarcadas en sus proyectos educativos.

El financiamiento no es objeto directo de análisis aquí. Sin embargo, es apropiado mencionar que la LEN y normativas predecesoras establecieron la igualdad de ingresos mínimos del personal docente de gestión privada y estatal (art. 64 LEN) y reglaron las asignaciones de los aportes estatales a las escuelas de gestión privada según criterios objetivos de justicia social, teniendo en cuenta la función social que cumple el establecimiento, su proyecto educativo y el arancel que cobra a las familias. (art. 65 LEN)

Para precisar las consideraciones del financiamiento de las escuelas de gestión privada, la LEN retoma la Ley 13.047 sancionada en 1947, en el primer gobierno de Perón. Esta Ley creó el Estatuto para el personal docente de los establecimientos privados de enseñanza y regularizó el funcionamiento de dichas instituciones al equiparar los derechos y obligaciones de las/los docentes de gestión privada a las/los docentes de gestión estatal. Así se estableció la responsabilidad del Estado en la financiación del sector educativo privado. Desde esa primera reglamentación hubo

otras disposiciones que tendieron a reducir la discrecionalidad en la subvención e incorporaron porcentajes de los montos que se adjudican. Ya en la década de 1960 queda consolidada la normativa de educación privada a nivel nacional en lo que respecta a su organización, reconocimiento de títulos y financiamiento. (Perazza y Suarez, 2011; Morduchowicz e Iglesias, 2011; Narodowski y Andrada, 2000)

La estructura del sistema educativo es definida en la Ley 9.890 como «[...] flexible, dinámica y coordinada que posibilita la articulación horizontal y vertical de sus partes, garantizando la coherencia pedagógica entre niveles, ciclos y modalidades (art. 19 Ley 9.890)». Dicho sistema está integrado por los establecimientos educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de los diferentes niveles y modalidades del sistema y la Universidad Autónoma de Entre Ríos (en adelante UADER) y sus instituciones educativas que se rigen por su ley de creación y su Estatuto Académico y demás normas correspondientes. (art. 15 Ley 9.890)

El sistema educativo de Entre Ríos se puede dividir en tramos obligatorios y no obligatorios: la escolaridad obligatoria es a partir de sala de 4 años de educación inicial (Resolución 4148/15 CGE), hasta la finalización de la educación secundaria –sexto año de la secundaria orientada y séptimo año para la modalidad de educación técnico profesional–. Los tramos no obligatorios están conformados por jardines maternas –desde los 45 días hasta los 3 años– y nivel superior –con duraciones variables de 3, 4 y 5 años según la carrera–.

En cuanto al nivel secundario, que es el de interés para esta tesis,²⁷ corresponde decir que es el tercer y último nivel de la educación obligatoria dentro del sistema. La propuesta curricular está organizada en dos ciclos: el básico y el orientado o el superior²⁸.

El ciclo básico comprende los 3 años iniciales de la educación secundaria. En esta etapa se aborda el campo de conocimientos de la formación general. El ciclo orientado se extiende en los 3 últimos años o 4 años si es el superior y atiende al campo de formación específica relacionadas a determinadas áreas del conocimiento.

²⁷ Para una caracterización de todos los niveles educativos del sistema ver: <http://cge.entrerios.gov.ar/wp-content/uploads/2020/09/DESCRIPCION-DEL-SISTEMA-EDUCATIVO-ESTADISTICAS-2019.-min.pdf>

²⁸ Más adelante se mencionan las orientaciones de las escuelas seleccionadas.

Las diferentes orientaciones forman a los estudiantes en: capacidades, competencias y habilidades para desempeñarse en el medio social, cultural, tecnológico y productivo para posibilitar la inserción laboral o la prosecución de estudios superiores. (Consejo General de Educación, 2020:45)

También con el propósito de alcanzar la igualdad en el derecho a la educación se contemplan modalidades²⁹ destinadas a atender particularidades permanentes o temporarias, personales o contextuales de formación (art. 17 LEN). Estas modalidades integran la formación académica obligatoria y están pensadas para cubrir las necesidades específicas de la educación obligatoria³⁰.

Dentro de este nivel se distinguen: escuelas secundarias orientadas de seis años de duración, organizadas en dos ciclos: básico y ciclo orientado; escuelas técnicas y agrotécnicas, de siete años de duración, organizadas en dos ciclos: ciclo básico y ciclo superior.

El ciclo orientado –comprende los tres últimos años de la escuela secundaria– presenta seis orientaciones de acuerdo con campos de formación específica: ciencias naturales, economía y administración, arte, comunicación, ciencias sociales y humanidades y turismo (Resoluciones 3322/10 CGE y 3490/10 CGE). Posteriormente se incorpora el de educación física (Resolución 4970/19 CGE). Dichas orientaciones ofrecen la formación complementaria necesaria para que los estudiantes accedan a propuestas vinculadas a sus propios intereses a la vez que profundizan y enriquecen su educación secundaria. (Consejo General de Educación, 2020)

En lo que respecta a la cuestión curricular de la formación secundaria la gestión pública y privada comparten los mismos lineamientos educativos. Desde la sanción de la Ley provincial 9.890, el CGE introdujo procesos de revisión de las cajas curriculares con el propósito de organizar y reducir la diversidad de ofertas del nivel. (Kummer, 2016)

En síntesis, el sistema educativo se encuentra vinculado jerárquicamente a las disposiciones generales que establece la Ley de Educación Nacional. Su estructura institucional es flexible y articulada entre los diferentes niveles educativos que la

²⁹ 1- Educación Técnico Profesional, 2-Educación Especial, 3-Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, 4- Educación Artística, 5- Educación Rural y de Islas, 6-Educación Intercultural Bilingüe, 7- Educación en Contextos de Privación de la Libertad, 8- Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

³⁰ Las modalidades no fueron incorporadas en el análisis del porcentaje de establecimientos y matrícula.

componen, propiciando el tránsito de las y los estudiantes por la escolaridad obligatoria. La legislación vigente describe y regula la participación de agentes privados en la educación siempre que adecuen las ofertas curriculares a la normativa nacional y provincial. De ahí que la oferta educativa de la provincia se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje y para ello se desarrollan políticas educativas dispuestas en seis orientaciones para el nivel secundario y ocho modalidades en todos los niveles obligatorios para atender los requerimientos de las diferentes zonas geográficas y necesidades pedagógicas particulares.

Descripción cuantitativa del sistema por tipo de gestión

Con anterioridad se mencionó que el sistema educativo es uno y está integrado por unidades educativas gestionadas por dos actores: estatal y privado. El subsistema estatal es el principal gestor de las unidades educativas de la provincia con el 84% de establecimientos bajo su órbita en el 2005 y la participación del subsistema privado era del 16%. Para el año 2010 el porcentaje de unidades educativas estatales aumenta 1% respecto de las privadas. Sin embargo, en el 2015 se restablece la proporción vigente en el año 2005.

La variación del porcentaje de unidades educativas estatales del año 2010 tiene que ver con la reorganización de establecimientos que implicó la LEN. En el boletín de la DINIECE (2011) se da cuenta de que fue el sector estatal el que experimentó mayor movimiento producto de las definiciones del inicio del secundario en el 7^{mo} año y la articulación de los ciclos educativos. Esas transformaciones también impactaron en el subsector privado. Kummer (2016) describe un crecimiento de la educación privada en la provincia de Entre Ríos relacionada con la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria.

En términos absolutos se observa un incremento del número de escuelas durante el lapso de 10 años. No obstante, en términos porcentuales las escuelas de gestión privada no aumentaron más que las de gestión estatal.

Unidades Educativas en todos los niveles de la educación obligatoria por tipo de Gestión sin considerar las modalidades³¹

Año	Estatal	Privado	Total
2005	1.581	308	1.889
2010	2.546	464	3.010
2015	2.562	488	3.050

En porcentajes

Año	Estatal	Privado
2005	84	16
2010	85	15
2015	84	16

Fuente: elaboración propia en base a datos de Relevamientos Anuales: 2005, 2010 y 2015. DINIECE. Ministerio de Educación de la Nación.

Los cambios introducidos por la obligatoriedad del nivel secundario también se ven descriptos en las entrevistas al personal directivo:

Somos porque fue primero la escuela primaria, ya que los alumnos que finalizaban en su momento lo que era la primaria o el tercer ciclo no tenían dónde concurrir. Ese grupo de familias que había aquí quedaban a la deriva buscando instituciones y bueno reclamaban continuidad de los ciclos educativos. (Directora escuela católica «Nuestra Señora de la Esperanza». Comunicación personal. Abril, 2017)

Bueno ¿Cómo surgió? nosotros teníamos escuela primaria hasta el 6to grado y bueno en algún momento se pensó en la proyección, en que los chicos pudieran tener escuela secundaria porque en los últimos años, de 6to por ejemplo decaía la matrícula, entonces bueno se pensó en una continuidad, los papás pedían. (Directora escuela evangélica «Jesús el Maestro». Comunicación personal. Septiembre, 2017)

³¹ En virtud de las variaciones que introdujo la obligatoriedad del nivel secundario y la restructuración de los niveles de educación, para la construcción de los datos se ubicó a la EGB3 y al antiguo polimodal/Medio en la actual escuela secundaria con sus 6 o 7 años, según la orientación.

La bibliografía disponible (Kummer, 2016; Ministerio de Educación de la Nación, 2011) muestra un sistema educativo diferente hacia el año 2010 respecto del 2005. En el sector privado, las descripciones del personal directivo refieren a la demanda de continuar la oferta educativa de la institución en el secundario. El requerimiento de «las familias» y la nueva organización del sistema fue una oportunidad para las escuelas privadas de ampliar los niveles y diversificar las propuestas educativas del sector.

En la provincia de Entre Ríos, durante los años 2008 y 2009, son treinta las instituciones privadas que solicitan nuevas creaciones para completar la escuela secundaria en el período 2011, 2012 y 2013. «De este modo, de un total de 134 Institutos para el año 2012, 35 corresponden a creaciones efectuadas durante los años 2009 (8), 2010 (13) y 2011 (4), 2012 (10)». (Kummer, 2016:147)³²

En lo que respecta a la matrícula, se confirma que el sector educativo de gestión estatal es el que atiende a la mayor parte de las y los inscriptos en el nivel secundario con un 74% en 2015, mientras que el sector privado participa del 26% en el mismo año. En términos porcentuales la cantidad de estudiantes que participa del sector privado solo aumentó 1% en 10 años.

En 2005 el 25% de las y los estudiantes asistía a una escuela privada en tanto que, en 2015, fue del 26%. A simple vista, este no parece ser un movimiento significativo. Sin embargo, si se considera que la mayor cantidad de escuelas nuevas creadas en el período fueron estatales, se evidencia un crecimiento al interior de los establecimientos privados ya existentes y una preferencia por ellos.

La bibliografía especializada que analiza el aumento de la matrícula en la provincia de Entre Ríos destaca dos situaciones de la composición y crecimiento en el período considerado.

En primer lugar, la incorporación por resolución del CGE de la obligatoriedad de jardín de 4 años (Resolución 4.148/15 CGE) para dar cumplimiento a las modificaciones de la Ley 26.206 que extiende la cobertura escolar a edades tempranas, juntamente con un paso de alumnas y alumnos del sector estatal al privado. (Kummer, 2016)

³² La fuente de los datos son el departamento de informática del CGE de la provincia de Entre Ríos.

En segundo lugar, se debe a la democratización cuantitativa del nivel secundario con la obligatoriedad y masificación. Aquí el incremento de la matrícula se relaciona con el aumento de estudiantes en el nivel y cambios de estudiantes del sector estatal al privado. Asimismo, Kummer (2016) identifica mayores niveles de abandono en las escuelas de gestión pública en relación a las privadas, dando por resultado un crecimiento del porcentaje de estudiantes en educación privada.

Matrícula en todos los niveles de la educación obligatoria por tipo de gestión, sin considerar las modalidades:

Año	Estatal	Privado	Total
2005	237.769	79.785	317.554
2010	235.811	77.752	313.563
2015	236.780	81.593	318.373

En porcentajes

Año	Estatal	Privado
2005	75	25
2010	75	25
2015	74	26

Fuente: elaboración propia en base a datos de Relevamientos Anuales: 2005, 2010 y 2015. DINIECE. Ministerio de Educación de la Nación.

La bibliografía consultada, como Kummer (2016), Ministerio de Educación de la Nación (2011) y Ossanna y López (1997, 2011), refleja que los cambios normativos introdujeron transformaciones en la fisonomía del sistema. Para el año 2015, se evidencia en los cuadros de evolución de la matrícula una leve modificación en la participación del sector privado de gestión, que da cuenta de lentos procesos de privatización del sistema educativo provincial. El término privatización «[...] deberá ser entendido como una política, o una actitud, un proceso o un desarrollo favorable al crecimiento del subsistema educativo privado» (Ossanna y López, 2011:14). Al

respecto, la bibliografía sostiene que el Estado lejos de desalentar las iniciativas en el subsistema privado lo ha propiciado con medidas de control decrecientes, resoluciones que tienden a mejorar y ampliar el financiamiento, combinado con un alto grado de autonomía, entre otras ventajas. (Kummer, 2016)

La escuela privada en Entre Ríos

La literatura sobre educación privada (Narodowski y Andrada, 2000; Rivas, 2004, 2010; Morduchowicz, 2009; Gvirtz, 2008) acuerda que existe un proceso de provincialización del gobierno de la educación y un crecimiento de la educación privada luego de la sanción de la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos a las Provincias y la Ley Federal de Educación. En la provincia de Entre Ríos esta situación se articula con características económicas, sociales y geográficas propias de más larga duración.

En este sentido, Ossana y López (1997) dan cuenta del incremento de las escuelas privadas a nivel provincial durante la gestión del último gobierno militar (entre 1976 y 1983), que inicia un proceso de incentivo para los emprendimientos educativos privados, y que los sucesivos gobiernos democráticos no contrarrestaron. También las condiciones geográficas de la provincia, que se encuentra envuelta por dos ríos, influyeron sustancialmente en la distribución de los establecimientos, debido a las posibilidades de desarrollo y vinculación económica que propician el Río Paraná y el Río Uruguay. Esto trae como consecuencia que ambas costas tengan mayor presencia de instituciones privadas. Los márgenes este y oeste son áreas más pobladas con una mayor actividad económica. En cambio, los departamentos del centro de la provincia son los que menor participación del subsistema educativo privado presentan, cubriéndose la demanda en estos lugares con recursos del subsistema público provincial.

Tanto Ossana y López (2011) como Kummer (2016) comprueban la tendencia de crecimiento de la educación privada en Entre Ríos, proceso que se hace más sólido en las ciudades cabeceras de departamento como Paraná, Gualeguaychú y Concordia. Este dato es relevante para esta investigación porque da cuenta de la preeminencia

sostenida de la escuela privada en la provincia y, particularmente, en la ciudad de Paraná.

De esta manera, la descripción del universo de escuelas privadas y su composición principal por emprendimientos confesionales permiten profundizar de modo más general en el entramado de relaciones entre lo político y lo religioso. José Casanova (1994) sostiene que la religión aún permea con sus diferentes valores aspectos de la vida colectiva, aunque su capacidad de influencia esté mucho más matizada. Al respecto, Prieto (2017) analiza el peso de los actores confesionales en la obtención de subvenciones y afirma que el número de colegios católicos es un factor explicativo relevante en la distribución del gasto educativo de las provincias y, por ende, de su sostenido crecimiento. A su vez, Rivas (2010) da cuenta de que en Argentina las escuelas religiosas son las mayores beneficiarias de los aportes estatales al sector de gestión privada de la educación.

En cuanto a su extensión temporal y distribución geográfica, en esta tesis también se constata la preeminencia de las escuelas católicas por encima de otras confesiones.

Para la descripción de los tipos de escuelas existentes en la provincia y en la ciudad analizada se recurre a una distinción por dependencia institucional. Se considera que la relación de origen o la subordinación al poder que las administra posibilita describir los diferentes tipos de escuelas presentes en el territorio entrerriano³³ independientemente de si son o no confesionales. Además de dicha dependencia de creación de las escuelas –iglesias, fundaciones, mutuales, clubes, socios, entre otros– también se encuentran bajo la órbita estatal de la Dirección de Educación Privada, dependencia encargada de atender sus problemáticas³⁴.

La clasificación más popular de las escuelas privadas es la efectuada por Rivas (2004) quien propone una división en cuatro grupos,³⁵ pero esta sistematización se

³³ Gentilicio de la provincia de Entre Ríos.

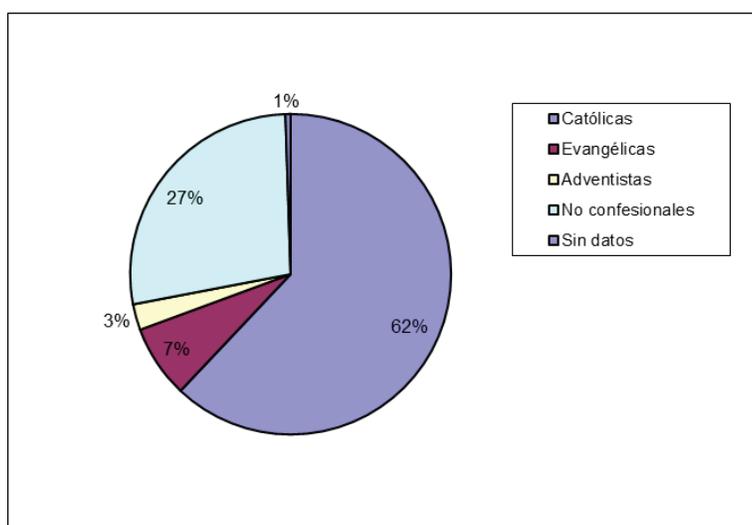
³⁴ «[...] En muchas provincias la Dirección de Educación Privada del Ministerio está “cooptada” por los representantes del sector. Por distintos motivos históricos, esta Dirección es administrada por particulares [...] que negocian permanentemente a favor del sector privado». (Rivas 2004, 138). En esta tesis, no se abordará el rol de la Dirección provincial de educación privada, pero se reconoce una vacancia a explorar. Para mayor información consultar Kummer (2016).

³⁵ «a) las escuelas parroquiales, propiedad de los Obispos; b) las creadas por las distintas congregaciones, las cuales forman parte del conjunto de escuelas católicas, aunque no requieren de la aprobación por parte de los obispos. En la práctica este grupo tiene mayor independencia del Episcopado

considera insuficiente para describir la realidad de la escuela privada ya que solo contempla las escuelas católicas. Por tal razón, se opta por una categorización de las escuelas privadas según su dependencia: confesional o no confesional. Cabe destacar, que dentro de las escuelas confesionales se encuentran las ligadas a la fe cristiana ya que en la provincia no hay emprendimientos educativos privados en educación obligatoria de otras expresiones religiosas.

En el siguiente gráfico se identifican las escuelas privadas por dependencia institucional. En el mismo se observa que el 62% de los establecimientos de la provincia dependen de la Iglesia católica, seguidas de las escuelas no confesionales con un 27%, en tanto que las escuelas evangélicas representan el 7% y las adventistas el 3%. Como puede verse, si bien existe un predominio de la denominación católica, las escuelas evangélicas y adventistas también forman parte de la oferta de la educación privada.

Gráfico 1: Porcentaje de establecimientos privados por dependencia institucional



Fuente: elaboración propia en base a datos del padrón de establecimientos del año 2014. CGE.

Las escuelas sin orientación religiosa ocupan un lugar relevante en el subsector privado en la provincia. Este tipo de escuelas emergen en la década del noventa por iniciativa

y responde a las tradiciones de las distintas congregaciones, c) las escuelas laicas, pero reconocidas como parte de la religión católica. Mantienen un doble status, laico al mismo tiempo que dependen formalmente de la Iglesia Católica; d) las escuelas con orientación católica pero no reconocidas o autorizadas por la Iglesia. Se trata de aquellas instituciones que enseñan catequesis, mantienen una convicción confesional, pero no tienen ninguna relación directa con la Iglesia». (Rivas 2004:136)

de clubes tradicionales en el ámbito local. En Paraná, tiene ya una trayectoria de varios años la escuela del Club Atlético Estudiantes (CAE), por mencionar un ejemplo.

Por su parte las escuelas católicas pueden subdividirse en parroquiales y congregacionales. Las primeras tienen una doble dependencia; por un lado, pertenecen a la parroquia y por el otro, a la arquidiócesis o arzobispado. En este tipo de escuelas la parroquia es lindera al colegio o bien se ubica en su zona de influencia. Además, cuenta con la presencia del cura párroco en toda la vida institucional, pero es el arzobispado quien designa al representante legal, quien suele ser una persona de confianza de las autoridades eclesásticas:

Nosotros tenemos aquí dentro el salón parroquial y el sacerdote nos acompaña, se queda aquí y eso es muy fundamental en la vida de las parroquias, que los religiosos y las religiosas estén en contacto con los chicos, que animen a los docentes. (Directora escuela católica «Nuestra Señora de la Esperanza». Comunicación personal. Abril, 2017)

También existen las escuelas congregacionales, que son administradas por diferentes congregaciones femeninas y masculinas cuyas sedes principales están radicadas en otros países. A diferencia de las parroquiales, en el plano formal estas escuelas no dependen del arzobispado, por ende, cada una designa a sus representantes legales y autoridades educativas. Sin embargo, las escuelas congregacionales están incorporadas en los registros de escuelas católicas de la jurisdicción y trabajan en cooperación.

La congregación de hijas de María Santísima del Huerto fue fundada por San Antonio María Gianelli, en Italia. Es una congregación pontificia, depende del Papa. Este colegio no depende del arzobispado, si bien por supuesto hay estrecha vinculación y se respetan las normativas emanadas del arzobispo. Por lo tanto, la organización interna de la institución tiene que ver con la organización de la congregación. Cada colegio tiene una madre superiora que en este caso es la representante legal del colegio y hermanas que cumplen una tarea pastoral, se encuentran acá, viven acá, tienen una comunidad religiosa que vive acá en Paraná y en el colegio. Las hermanas se encargan de dar catequesis del colegio y la madre superiora además es la directora del nivel primario, así que la presencia de las hermanas en el colegio es importante. Además, esta misma comunidad religiosa atiende la escuela de Anacleto Medina San Antonio María Gianelli. Son dos colegios de la misma congregación en la ciudad de Paraná. (Directora escuela católica «Nuestra Señora del Huerto». Comunicación personal. Septiembre, 2015)

Históricamente, las escuelas católicas presentes en la provincia se corresponden con diferentes períodos de expansión: uno ligado al proceso que aconteció a finales del

siglo XIX y principio del XX con la llegada de órdenes religiosas y la creación de grandes complejos educativos impulsados por las mismas. En Paraná, por ejemplo, se encuentran los colegios del Huerto (1864), Cristo Redentor (1902), La Salle (1913) y Don Bosco (1935). La otra dinámica de creación de escuelas surgió en el seno de parroquias de barrios y por impulso de la propia comunidad. Este proceso es más reciente y las escuelas parroquiales de este tipo no superan los 60 años de vida.

En el ámbito local, pocas de las escuelas congregacionales continúan a cargo del clero religioso/a de las órdenes (La Salle, Colegio del Huerto, Don Bosco, Mercedarias) ya que la dirección educativa pasó a manos de laicos. Sin embargo, las y los religiosos permanecen en la institución y se desempeñan en actividades administrativas y pedagógicas dentro de las escuelas. La razón de esta modificación en la dirección de las escuelas se debe a un cambio de estrategia de la Iglesia Católica. En las primeras décadas del siglo pasado, era habitual que los religiosos llegados al país se dedicaran a la enseñanza, además de las tareas parroquiales. Con el tiempo, la incorporación de la acción católica, entendida como el «[...] brazo largo de la jerarquía» (Mallimaci, 2015:105), incorporó a católicas y católicos de acción como un nuevo actor social a la vida escolar, alineados con el objetivo central de la Iglesia Católica de cristianizar o evangelizar a toda la sociedad (Mallimaci, 2015 y 2006).

Esto conllevó en el ámbito educativo a que fieles católicos de acción ocuparan espacios de dirigencia de instituciones escolares en un proceso más general que experimentan las sociedades y refiere a

[...] una recomposición y reconfiguración de las creencias y pertenencias religiosas, en el marco de un proceso de pluralización primero del campo católico, luego del cristiano y ahora de lo religioso en general que se traduce en una menor eficacia de los mandatos y la autoridad de los ‘especialistas’ y en transformaciones de las memorias legítimas a la hora de regular la vida cotidiana de los creyentes. (Mallimaci, 2015:211)

Lo descripto por Mallimaci da cuenta de paulatinos procesos de profesionalización de la educación confesional y del cambio del clero por docentes en la gestión de algunos colegios de la ciudad. No obstante, la escuela católica congregacional seleccionada tiene una presencia mayor que el resto de las de su tipo en la vida de la institución ya sea como apoderada, docentes de la asignatura de «Educación Cristiana» o asistencia a la escuela primaria situada en el barrio popular Anacleto Medina. Esto tiene que ver

con el llamado misionero de esta congregación y del servicio de las monjas a la comunidad.

En cuanto a las escuelas evangélicas seleccionadas dependen de iglesias herederas de la tradición cristiana instituida por la reforma protestante del siglo XVI y sus posteriores avivamientos (Jones y Carbonelli, 2012). De este modo, con el término evangélico se hace referencia a las iglesias protestantes que reconocen la única autoridad en base a la lectura y libre interpretación de la Biblia.

Wynarczyk (2009) caracteriza a las iglesias evangélicas en Argentina como un campo de fuerzas en el sentido sociológico, es decir, que sus elementos forman un sistema a la vez que sostienen disputas por el dominio de este.

Para la taxonomía de la composición de escuelas evangélicas se utilizará la clasificación del campo evangélico argentino en dos polos: el liberacionista y el conservador bíblico (Wynarczyk, 2009) tal como se caracterizó en el capítulo 2. Resulta conveniente para el análisis de la dependencia institucional la distinción analítica del universo de iglesias evangélicas entre las cuales existen relaciones dinámicas, de asociación y tensiones, movilizadas por hermenéuticas tanto religiosas como sociales. (Wynarczyk, 2006, 2009)

Por otro lado, se encuentran las Iglesias Adventistas del Séptimo Día que aceptan la Biblia como su único credo y sostienen creencias fundamentales basadas en las enseñanzas de esta. Sus particularidades específicas radican en sus orígenes e interpretaciones del advenimiento,³⁶ hecho que dificulta su clasificación como evangélica, por ello fueron identificadas como una confesión diferente.

Por último, existen las escuelas no confesionales cuya pertenencia institucional no está condicionada por ninguna confesión religiosa. En Paraná y la provincia en general sobresalen instituciones relacionadas a las sociedades mutualistas como la italiana y española, escuelas bilingües o con una fuerte impronta en lengua extranjera, las que dependen de clubes deportivos o de iniciativas sindicales. Como se mencionó

³⁶ La corriente adventista emergió a principios del siglo XIX como parte de un despertar internacional que se enfocó en la segunda venida de Jesucristo. Alrededor de 1840 un grupo de seguidores del predicador William Miller se destacó en la predicción del retorno de Jesús para el 22 de octubre de 1844 basándose en la interpretación del pasaje bíblico de Daniel 8:14. A causa del error, algunas y algunos fieles adventistas, entre la que se destaca Ellen White, continuaron estudiando el advenimiento y concluyeron que el lugar santo no era la tierra, sino el cielo, donde Jesús inició el juicio investigador en la fecha estipulada. Por su parte, los evangélicos también consideran importante la segunda venida de Cristo, pero la interpretan como un rapto impredecible, sin una investigación previa similar a la de los adventistas.

con anterioridad, estas escuelas comenzaron a formarse durante los años noventa. En Paraná en el año 1990 inicia sus actividades el jardín maternal la escuela High School; en 1993 comenzaron sus tareas las escuelas Michelangelo, EDU-PRO de la Fundación Cooperativa de Trabajo Edupro Limitada y Miguel de Cervantes Saavedra dependiente de la Sociedad Española de Socorros Mutuos y Beneficencia.

A continuación, se presenta un cuadro con la cantidad de escuelas privadas por departamento y datos acerca de la pertenencia institucional. Se consideraron todas las unidades educativas, se empleó el CUE para clasificarlas y están todas las instituciones privadas de educación de todos los niveles obligatorios³⁷ –se excluyeron el maternal y el superior o terciario–.

Confesionalidad de las escuelas privadas de Entre Ríos						
Departamento	Total	Católicas	Evangélicas	Adventistas	No confesionales	Sin datos
Colón	10	5	-	-	4	1
Concordia	43	28	3	-	12	1
Diamante	16	11	2	3	-	-
Federación	16	15	-	-	1	-
Federal	9	6	-	-	3	-
Feliciano	3	3	-	-	-	-
Gauleguay	9	-	1	-	4	-
Gauleguaychú	45	21	-	1	23	-
Islas del Ibicuy	4	4	-	-	-	-
La Paz	18	16	-	-	2	-
Paraná	144	85	9	6	44	-
San Salvador	3	1	2	-	-	-
Tala	8	7	1	-	-	-
Uruguay	38	24	10	-	4	-
Victoria	9	6	-	-	3	-
Villaguay	10	5	-	-	5	-
TOTAL	385	237	28	10	105	2

Fuente: elaboración propia en base al padrón del CGE del año 2014.

³⁷ En el universo de escuelas privadas se consideró todos los niveles que ofrece la Provincia para la educación obligatoria (también llamada común).

El cuadro evidencia que la localización de las escuelas privadas también es un dato relevante. Como se mencionó anteriormente, la ubicación de emprendimientos escolares privados está condicionada por la actividad económica de la zona. Así, Paraná, Concordia y Gualeguaychú son los departamentos con mayor cantidad de establecimientos.

El departamento Diamante, con menor densidad poblacional, cuenta con 5 escuelas confesiones no católicas. Esta particularidad se debe a que la localización de este distrito aglomera ciudades como General Ramírez, Aldea Protestante, Aldea Spatzenkutter y Villa Libertador San Martín cuyos orígenes provienen de comunidades evangélicas protestantes y adventistas.

En cuanto a la dependencia institucional la mayoría de las escuelas privadas son católicas con un predominio de las escuelas parroquiales, es decir, aquellas que pertenecen a sedes Episcopales: al Arzobispado de Paraná, el Obispado de Concordia y el Obispado de Gualeguaychú. En relación a las congregacionales se destaca la presencia de las siguientes órdenes: franciscanos, capuchinos, maristas, mercedarias, salesianos, entre otros.

Por su parte, las escuelas confesionales evangélicas poseen una ubicación ligada a la concentración urbana y articulada con la radicación de los grupos inmigrantes que colonizaron la provincia. En su mayoría provienen de las denominaciones bautistas y luteranas.

Asimismo, la preponderancia en Entre Ríos de las escuelas adventistas se vincula con la expansión de las misiones adventistas en la ciudad Libertador San Martín, considerada como una de las más importantes del país. Es por ello que en el departamento Diamante se encuentran tres de estas escuelas.

El departamento Paraná, que aglomera a la ciudad del mismo nombre y otras ciudades adyacentes de tamaño intermedio en franco crecimiento poblacional y económico (Oro verde, Cerrito, San Benito, Colonia Avellaneda, María Grande, Hasenkamp, entre otras), muestra un sistema educativo más completo y diverso en sus propuestas.

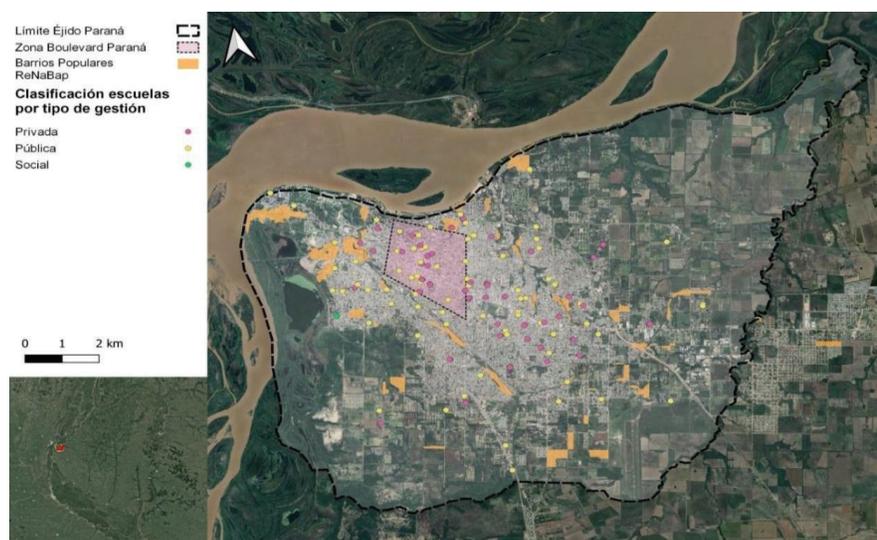
Respecto a la distinción de las escuelas, se puede decir que todas las escuelas evangélicas surgen de una comunidad eclesíastica. En cambio, hay escuelas católicas que no están reconocidas por la autoridad eclesíastica, pero imparten educación religiosa y mantienen una convicción confesional. Ejemplo de esto es la escuela San

Sebastián de Nogoyá, perteneciente al círculo de policías retirados de la ciudad con el apoyo de la Comisión San Sebastián, patrono de los agentes policiales. En este tipo de instituciones no hay una parroquia o comunidad de religiosos cercana a la escuela. Sin embargo, a través de la comunidad de laicos católicos son introducidos valores religiosos en el ámbito escolar. Por otro lado, hay escuelas incorporadas en las guías eclesiales como establecimientos reconocidos por la Iglesia Católica que no imparten contenido confesional u horas de formación cristiana como por ejemplo la escuela Juan XXIII.

En menor medida, también se encuentra otro tipo de escuelas confesionales católicas que no dependen de ninguna iglesia o congregación, sino que fueron creadas y administradas por personas físicas, con fines de lucro. Aquí se puede citar al Colegio Plaza Mayor que atiende a una población de nivel socioeconómico medio alto y alto e imparte educación cristiana. Esta institución es reconocida por el arzobispado que la incluye como escuela católica.

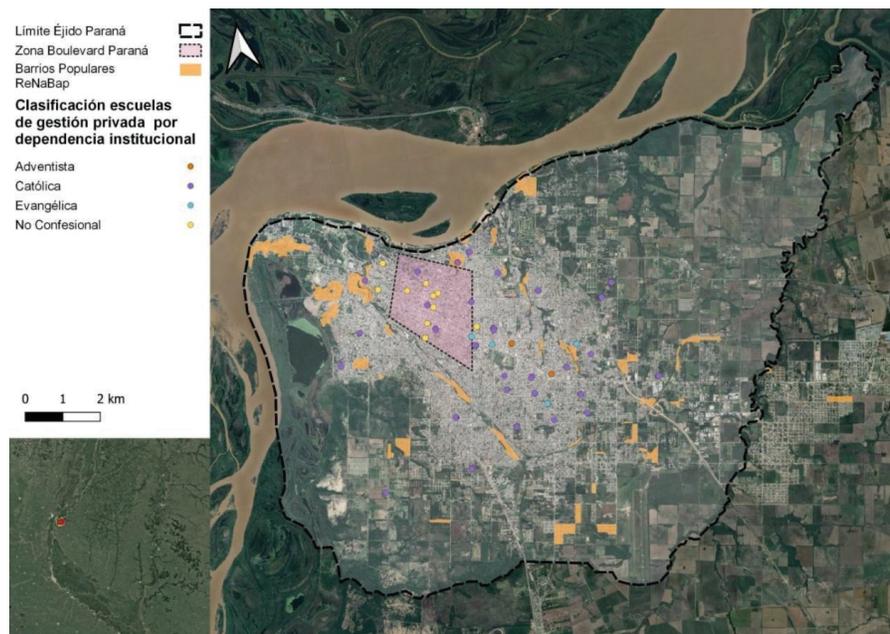
En el caso de Paraná la escuela privada se concentra en barrios densamente poblados y con acceso a los servicios públicos, aun las católicas parroquiales. Su distribución se aglomera desde el casco céntrico de la ciudad hacia el este, por los principales barrios cercanos a Avenida Almafuerde, principal acceso a la ciudad y vía de conexión con localidades metropolitanas como Colonia Avellaneda y San Benito.

En el siguiente mapa se puede visualizar la geolocalización de las escuelas por tipo de gestión:



Fuente: elaboración propia en base al padrón de escuelas del CGE del año 2014.

En el siguiente mapa, se puede ver la distribución de las escuelas por su denominación como confesional (católica, evangélica y adventista) y no confesional. De allí se destaca que la oferta no confesional se encuentra principalmente en el casco céntrico de la ciudad mientras que las escuelas católicas son las que llegan a los barrios más precarizados. No obstante, solo hay presencia de dos escuelas católicas en inmediaciones a barrios señalados como vulnerables por el ReNaBaP. Cabe destacar que la oferta evangélica está dispersa por el centro y hacia el este de la ciudad y solo una está en la zona céntrica.



Fuente: elaboración propia en base al padrón de escuelas del CGE del año 2014.

La descripción de la composición de las escuelas privadas confirma que para el caso de Paraná todas las escuelas de este tipo de gestión tuvieron un crecimiento sostenido durante los últimos años. Kummer (2016) sostiene que son las escuelas parroquiales las que tienen mayor demanda por parte de las familias. Como se observó en los mapas con la distribución de los establecimientos de educación privada, son las escuelas parroquiales las que cuentan con una mayor dispersión geográfica. Además, éstas surgen de la relación entre la iglesia y la comunidad por lo que los lazos de sociabilidad que dan vida a la escuela no son exclusivamente por el servicio educativo que ofrecen.

Acerca de las escuelas católicas y evangélicas

La educación es el espacio privilegiado de acción de la Iglesia Católica en el país, cimentó su identidad como un actor social inevitable y, desde ese lugar, extendió sus pretensiones a lo político, económico y social. (Torres, 2014)

Se puede señalar que las disputas en el terreno educativo son el elemento constitutivo de las estrategias y la identidad de la Iglesia Católica ante los distintos gobiernos de turno. Al respecto Torres (2019) sostiene que la educación es parte de la dinámica de tensión entre los actores estatales y la jerarquía eclesiástica en torno a los sentidos normativos dominantes del sistema educativo nacional.

La bibliografía sobre la temática (Torres, 2014, 2018; Prieto, 2017; Romero, 2017) da cuenta de cómo la capacidad de diálogo del actor confesional católico impacta en el sistema educativo al intervenir en la sanción de normativas y erogaciones que benefician al subsector privado. En este sentido, la presencia de la Iglesia Católica, más sus vínculos con otras denominaciones, delineó el espacio social religioso en el que conviven.

Como describen Torres (2014), Rodríguez (2015) y Romero (2018), en Argentina el sistema privado de enseñanza es principalmente católico. Asimismo, la subvención que obtienen está en relación al peso que tienen como actor confesional. (Prieto, 2017). Dicho peso es clave en la obtención de financiamientos de las escuelas católicas al pertenecer a una organización más amplia como la Iglesia Católica, con redes y organismos oficiales que representan los intereses de sus escuelas. De esta forma, obtienen más capacidad para promover la acción colectiva. (Prieto, 2017)

Asimismo, la conformación de las escuelas evangélicas coincide con la llegada de los primeros inmigrantes de esta fe al país (Tatángelo, 2015). A mediados del siglo XIX fueron las minorías originarias provenientes del norte europeo las que fundaron las primeras escuelas con el objetivo de atender a las necesidades idiomáticas, culturales y religiosas de sus parroquias trasplantadas en América. Luego, a principios del Siglo XX hubo un crecimiento importante de escuelas evangélicas, sobre todo de la mano del pastor metodista William Morris. Seiguer (2009) describe que, por el crecimiento de la ciudad de Buenos Aires, las escuelas evangélicas fundadas por Morris cubrían la falta de escuelas estatales y atendían, principalmente, a hijos de inmigrantes italianos y españoles. Estas escuelas eran gratuitas y desarrollaban los

planes de estudio del Ministerio de Educación con énfasis en la asistencia y ayuda social, como lo demuestra el nombre de la asociación de la red que las reúne: Escuelas e Institutos Filantrópicos Argentinos.

Por su parte, Amestoy (2010) y Rebolledo Fica (2010) indagan en torno a los proyectos pedagógicos protestantes liberales durante la experiencia pedagógica de la conformación del Estado-Nación. El fundamento ideológico de los proyectos educativos protestantes en América halló un terreno fértil para su desarrollo en las minorías liberales radicales que, en diversas ocasiones, aunaron esfuerzos en sus luchas anticatólicas, aglutinándolos alrededor de sociedades de ideas. (Bastian, 1990)

De dicha experiencia, en la Argentina de principios de siglo XX se considera que la educación no se entiende solamente como una herramienta de captación evangelizadora, sino que su propósito ulterior es formar ciudadanos (Amestoy, 2010). Por otro lado, las sociabilidades protestantes de ese tiempo no fueron solo un frente anticatólico, sino que también espacios con características modernas que se oponían a la sociedad tradicional corporativa. (Rebolledo Fica, 2016)

En la década de 1960 hay un cambio de tendencias. Las iglesias evangélicas locales crecen, a lo que se suma la llegada de nuevas corrientes misioneras, extendiéndose por todo el país. Es en este período donde las escuelas evangélicas emergen en la provincia. Asimismo, el reciente marco regulatorio de la educación privada renueva el impulso para concretar proyectos escolares. A propósito del incremento de iniciativas escolares evangélicas, Tatángelo (2015) afirma que aumentaron los fines evangelizadores desplazándose los intereses culturales y sociales, propios de la etapa precedente. Las escuelas se constituyeron como un mecanismo de penetración de la sociedad para dar el mensaje de salvación.

Los emprendimientos educativos evangélicos fueron en crecimiento durante las décadas de 1970, 1980 y 1990. Se estima que actualmente existen alrededor de 900 centros educativos evangélicos en Argentina ubicándose la mayoría de estos en los grandes conglomerados urbanos de la ciudad de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, Entre Ríos y Misiones. (Tatángelo, 2015)

A propósito de los emprendimientos escolares evangélicos en Paraná, se puede decir que todos son productos de la actividad comunitaria de la iglesia o bien tienen relaciones con esta y en algunos aspectos trabajan colaborativamente. En cada caso, el perfil de la directora o director del establecimiento le da una impronta a la institución

y este puede tener mayor o menor vínculo con la iglesia que le da origen. Se puede afirmar que el empleo de la escuela como estrategia para penetrar la sociedad se ha corrido y las escuelas evangélicas son una oferta reconocida en la Ciudad:

También pienso yo que por ahí buscan una escuela confesional que no sea católica, entonces vienen chicos de otras iglesias por ahí, no específicamente evangélicos o adventistas, pero sí de otras iglesias evangélicas. (Directora escuela evangélica «Jesús el Maestro». Comunicación personal. Septiembre, 2017)

Hay una determinación valorativa y espiritual que se imparte desde diferentes áreas curriculares por las escuelas evangélicas, pero no son necesariamente impuestos por la iglesia que le dio origen ni como parte de un proceso de evangelización:

Por lo general es la escuela la que hace propuestas y por ahí se pide colaboración a personas de la iglesia para días de convivencia, campamentos. Nosotros tenemos en la escuela secundaria cultos, supuestamente son mensuales, pero bueno, no es tan así estructurado, generalmente cada tres meses, y se abordan temas [...] que nacen de lo que nosotros vemos que están necesitando los chicos, algo bien práctico para los adolescentes. (Directora escuela evangélica «Jesús el Maestro». Comunicación personal. Septiembre, 2017)

De las citas se puede considerar que la educación confesional evangélica está instalada como oferta educativa y que las escuelas tienen cierta autonomía de las iglesias de las que nacen.

Sobre de las escuelas seleccionadas

Las escuelas confesionales incorporadas como unidades de análisis son seis: tres católicas, una perteneciente a la congregación hijas de María Santísima del Huerto y dos que dependen del Arzobispado de Paraná: «Instituto D-174 Virgen de la medalla Milagrosa» y «Nuestra Señora de la Esperanza D-143». También se consideraron a tres escuelas evangélicas: una luterana «Hernandarias Instituto D-167» y dos bautistas «William Morris Instituto D-217» y «Jesús el Maestro Instituto D-187».

La congregación, el centro de las decisiones

La primera escuela católica «Nuestra Señora del Huerto» pertenece a la congregación Hijas de María Santísima del Huerto y es esta la que dirige toda la vida escolar y es el centro de las decisiones. En dicha institución, las hermanas y el carisma de su fundador San Antonio María Gianelli le dan la impronta distintiva a la organización: «[...] él

hablaba de una caridad evangélica vigilante. Esto quiere decir estar atentos a las necesidades. (Directora escuela católica «Nuestra Señora del Huerto». Comunicación personal. Septiembre, 2015)

En esta institución las hermanas siguen como apoderadas legales y son quienes deciden sobre la escuela. Asimismo, las instituciones presentes en el país de la misma denominación están vinculadas entre sí y coordinan lineamientos doctrinales para la gestión de sus escuelas.

La historia del colegio del Huerto en Paraná tiene 157 años, su creación está ligada al rol que ocuparon las hermanas en la batalla de Pavón y habitan un edificio emblemático para la ciudad: la sede del Gobierno Nacional entre los años 1854 a 1860. Su inauguración data del 11 de octubre de 1864 y es la primera escuela de niñas de la ciudad de Paraná. Por aquellos años, la ciudad transitaba un tiempo de crisis después del impacto de la Batalla de Pavón y el traslado de la capital de la Confederación Argentina a Buenos Aires.

La creación surge por iniciativa de vecinas y vecinos de Paraná que contó con el aval del entonces gobernador Justo José de Urquiza, quien brindó apoyo a la iniciativa mediante un Decreto que acordaba una subvención mensual para el proyectado colegio.

Justo José de Urquiza conoce a las hermanas del huerto que se desempeñaban como enfermeras en la batalla de Pavón, luego regresa a Paraná y piensa en la posibilidad de empezar una institución que pudiera educar al sexo bello, como él llamaba a las mujeres. Invita a las hermanas y les donó este lugar (pleno centro de Paraná, al lado de la catedral) les da lo que era el salón de la confederación, y es por eso que las hermanas se instalan acá y empiezan a trabajar en Paraná. (Directora escuela católica «Nuestra Señora del Huerto». Comunicación personal. Septiembre, 2015)

En 1921, adaptándose a las necesidades de la comunidad, la escuela del Huerto incorporó su sección secundaria y en 1995 se concretó el servicio educativo mixto en el nivel inicial y primario, mientras que en 1996 lo hace el nivel secundario.

En 1918, la congregación Hijas de María Santísima del Huerto se hizo cargo de dos hospitales y en 1968 amplió la actividad educativa al abrir una escuela primaria en el barrio Anacleto Medina, una zona marcada por problemáticas sociales.

El Instituto «Nuestra Señora del Huerto» ofrece dos orientaciones: Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y en 2014 recibió 344 estudiantes en el nivel secundario provenientes de diferentes barrios de la ciudad.

Por su parte, las escuelas parroquiales tienen similar origen y desarrollo en el territorio. Surgen como iniciativas de familias locales y del párroco que regularmente asiste a la comunidad de fieles. Sus inicios se dan con actividades para infantes y anualmente se incorporan años lectivos hasta completar todos los niveles educativos. En un principio las escuelas no suelen contar con todos los cargos docentes subvencionados, sino que se regularizan al momento de consolidar la propuesta educativa y obtener el reconocimiento oficial.

Con el apoyo y trabajo solidario de la escuela primaria y de la entonces directora habíamos comenzado a caminar, pero como al principio el Consejo General de Educación, nos otorgaba el reconocimiento pedagógico, pero no era inmediato el económico, la escuela primaria se hacía cargo de los sueldos docentes. (PEI escuela católica «Virgen de la Medalla Milagrosa». s/f:3).

Así surge «Virgen de la Medalla Milagrosa», la segunda escuela que se estudia en la tesis, una institución con fuerte compromiso docente y de la comunidad. Está situada en el barrio que le da nombre a la institución y tiene más de 60 años de funcionamiento. Su comienzo como jardín de infantes fue en 1961 en una casa de familia hasta que se construyó un salón donde los domingos se celebraba la misa y durante la semana lo ocupaba el jardín de infantes. Estos primeros pasos fueron acompañados desde el inicio por el padre Prudencio Percara, quien fuera el impulsor de la escuela primaria.

La escuela secundaria surge de la necesidad de dar continuidad a las y los estudiantes que finalizaban los estudios primarios. En 2014 contaba con 172 estudiantes que recibían educación con orientación en Humanidades y Ciencias Sociales. Las chicas y los chicos que asisten son principalmente de los barrios aledaños –Policial, La Milagrosa, ATRA y Lomas del Mirador I y II–.

La educación como servicio a la iglesia

En la tercera institución, «Nuestra Señora de la Esperanza», la iglesia, la escuela y el barrio están en una estrecha relación:

Los chicos que vienen son todos del barrio, clase media, aquí es un barrio muy lindo en el que estamos insertos y trabajamos con el centro de salud, con la comisión vecinal, con la escuela de policía, con la comisaría y con la capilla por supuesto. Es como un pequeño pueblito donde todos intervenimos. (Directora de la escuela católica «Nuestra Señora de la Esperanza». Comunicación personal. Abril, 2017)

Este colegio inició la actividad educativa en 1981 y depende de la parroquia San Cayetano que está ubicada en la zona noreste de la ciudad. En 2014 asistieron 132 estudiantes al nivel secundario que recibieron educación con orientación en Humanidades y Ciencias Sociales. Al igual que otras escuelas privadas del barrio, el nivel secundario se da por solicitud de las familias para permitir la continuidad pedagógica:

Somos porque fue primero la escuela primaria, ya que los alumnos que finalizaban en su momento, allá por el año 1998, lo que era la primaria o el tercer ciclo no tenían dónde concurrir. (Directora de la escuela católica «Nuestra Señora de la Esperanza». Comunicación personal. Abril, 2017)

Lo que caracteriza a las escuelas católicas parroquiales analizadas es la articulación entre iglesia, escuela y barrio. De ahí que su alcance está circunscripto a estudiantes de las zonas de influencia, lo que favorece un trabajo personalizado: «Esa es nuestra forma, nos permite un acercamiento con los chicos totalmente diferente a cuando tenemos una escuela grande». (Directora de la escuela católica «Nuestra Señora de la Esperanza». Comunicación personal. Abril, 2017)

En cuanto a las escuelas de denominación evangélica se encuentran aquellas que dependen de la iglesia luterana y bautistas, ya que las corrientes pentecostales presentes y activas en la vida de la ciudad de Paraná no tenían emprendimientos escolares hasta la finalización del trabajo de campo en octubre de 2017. Por su parte, la escuela «Hernandarias», depende de la Iglesia Luterana Unida que, a nivel nacional, adscribe al polo histórico-liberacionistas, en tanto «William Morris» y «Jesús el Maestro» se desprenden de la tradición bautista considerada como conservadora bíblica.

La directora, la figura clave de la institución

La cuarta institución incorporada al análisis es la escuela «Hernandarias», dependiente de la Iglesia Luterana de Paraná, cuyo origen data de 1905 con el asentamiento de una comunidad protestante en la aldea San Juan y que solicitó al extranjero la presencia de un pastor en esa localidad. En Paraná hay registro de que en la década del 1930 un pastor de Crespo asistió a los fieles paranaenses y hacia finales de 1950 se trasladó a la ciudad capital el primer pastor. En principio se alquilaba un local, hasta que en el

año 1962 se compra un terreno en el cual se coloca la piedra fundamental. En la década de 1970, se produjo un incremento significativo en la cantidad de sus miembros, momento en el que se decide crear la escuela con fondos existentes. Así, en 1971 se aprueba el proyecto educativo de la escuela.

La escuela surge como una oportunidad para extender la iglesia en el espacio social que ocupan:

La idea de la escuela vino de afuera, aquí se realizaban las asambleas anuales de la iglesia y había cierto espacio entonces se sugirió que se ocupe con una escuela, idea que fue bien recibida: les pareció bien para insertar la comunidad en el medio social, quienes sobreviven de esa época cuentan cómo salían a buscar alumnos casa por casa a invitarlos a que fueran parte de la escuela. (Pastor de iglesia luterana. Comunicación personal. Marzo, 2017)

Como explica el pastor, la escuela no inicia por solicitud de la comunidad, sino como estrategia de la iglesia de darse a conocer. Si bien al principio hubo que buscar estudiantes, al momento del relevamiento (2014) la escuela luterana tenía una matrícula de 253 estudiantes en el nivel secundario.

Se trata de una escuela grande con un vasto cuerpo docente y hace cuatro años que no abren inscripciones por completarse los cupos con estudiantes provenientes de la primaria o por ser hijas/os del personal de la institución. No obstante, la directora es quien concentra y coordina las decisiones sobre la institución:

Dentro del equipo de conducción está el pastor, se agrega la formadora cristiana y nuestro representante legal, que no es la última persona que se entera porque tenemos una comunicación continua, pero a veces nosotros le decimos lo que decidimos con el resto. (Directora de escuela evangélica «Hernandarias». Comunicación personal. Septiembre, 2017).

Esta característica tiene repercusiones –como se verá luego– en las iniciativas de ESI y en la posibilidad de que las y los docentes planteen contenidos de educación sexual.

La primera escuela privada del barrio

El quinto colegio sumado al análisis pertenece a la denominación bautista. Se trata de la escuela «Jesús el Maestro», que inicia sus actividades en el año 1989 y fue la única de gestión privada en la zona del barrio Lomas del Mirador I hasta 2011 que comenzó a funcionar un colegio católico parroquial.

En este caso la escuela surge en paralelo a la iglesia por iniciativa de miembros del Centro Familiar Cristiano del cual depende la escuela «Willam Morris» actualmente. Quienes integran este Centro son residentes del barrio y comenzaron con reuniones de oración y trabajo con la niñez en una casa particular. Después de un tiempo la congregación Centro Familiar Cristiano inició formalmente la escuela con una sala de jardín en una casa del barrio, hasta que compró la propiedad ubicada en calle Hoffman y Crespo. Llegado el año 2000 y por el crecimiento de la obra, se decide constituir la Iglesia Lomas del Mirador independizándose de la congregación de cinco esquinas y contando con su propio pastor.

La escuela «Jesús el Maestro» se ubica en la franja este de la ciudad y es de fácil acceso en transporte público. La rodean los barrios: Lomas de Mirador I y II, Hijos de María, Jauretche, Paraná XX, Barrio 4 de junio, ATRA, 81 viviendas y barrio Policial. Son barrios relativamente jóvenes, existen desde principios de 1980 y la zona siempre estuvo envuelta en conflictos entre vecinos y grupos acusados de la usurpación de casas³⁸ y comercialización de droga en el barrio. Durante años los medios de comunicación construyeron un relato casi unánime, en el que se lo caracteriza como un lugar marginal, violento, pobre, gobernado por la droga y la delincuencia. (Franco, 2019)

Como da cuenta Franco (2019), el barrio Lomas del Mirador I, donde está inserta la escuela, es percibido por quienes no viven en el lugar como una zona problemática debido al conflicto por las casas ocupadas y la violencia entre grupos que se disputan la venta de droga. Sin embargo, sus características sociodemográficas son similares a otros barrios populosos de la ciudad: «Hoy los chicos vienen con sus celulares, van caminando por la calle escribiendo mensajes y no pasa nada. Es decir, hay que tener cuidado como en cualquier otro lugar». (Asesora pedagógica de escuela evangélica «Jesús el Maestro». Comunicación personal. Septiembre, 2021)

³⁸ En 1979 el Instituto Autárquico de Planeamiento de la Vivienda de la provincia finalizó la construcción del barrio Lomas del Mirador II, lindero a la escuela Jesús el Maestro, solo cruzando la calle se accede al complejo habitacional. Así 274 familias obtuvieron su casa propia, pero diez años después fueron desalojados tras dictarse una sentencia judicial por problemas estructurales graves en las viviendas y una causa de fraude a la empresa constructora por el uso de materiales defectuosos. El Instituto Autárquico de Planeamiento y Vivienda reubicó a las y los propietarios en otros barrios como Paraná XVI y Paraná XX, pero el déficit habitacional llevó a una ocupación masiva de las casas por otras personas sin techo. Algunos ocupantes, tras negociaciones con el instituto acondicionaron y regularizaron la tenencia de la vivienda. No obstante, aún hoy sigue la emergencia por derrumbe y el conflicto por la venta y ocupación de casas.

En 2014 la escuela tenía 212 estudiantes matriculados y quienes asisten al turno mañana reciben orientación en Ciencias Naturales, mientras quienes lo hacen en el turno tarde la de Turismo.

Al ser la primera escuela de gestión privada en la zona es requerida por las familias porque siempre tienen clases, a diferencia de los frecuentes paros en la escuela pública:

Antes quizás optaban por nuestra escuela por la contención, porque escuchamos a los chicos, atendemos lo que ellos dicen, pero hoy valoran mucho el tener clases, después de tantos paros. (Asesora pedagógica de escuela evangélica «Jesús el Maestro». Comunicación personal. Septiembre, 2021)

Por último, la sexta institución considerada en el análisis es la escuela de denominación bautista «William Morris». La nota característica de este colegio es la estrecha relación con la iglesia que le da origen: «Nos ajustamos a la visión que la Iglesia tiene para la escuela» (Directora de escuela evangélica «William Morris». Comunicación personal. Marzo, 2017). Como señala la directora, la figura de la apoderada legal y pastora de la congregación enmarca el trabajo educativo. En gran parte este rasgo tiene que ver con los orígenes de la institución y las condiciones en las que desarrolla su actividad.

Otra particularidad de esta escuela es que no tiene suficiente espacio, entonces el salón de actos es el templo de los domingos y las aulas del jardín y la secundaria funcionan en el edificio de la iglesia. Aquí la iglesia es la escuela.

La institución «William Morris» inicia la continuidad pedagógica de su histórico jardín de infantes, inaugurado en 1955, inmediatamente finalizada la construcción del edificio. No obstante, recién en 2005 el CGE aprueba el nivel primario –que funcionó en un edificio alquilado frente de la iglesia– y en 2011 el secundario:

Durante cincuenta años el Centro Educacional Bautista cobijó a niños de edad temprana de diferentes niveles sociales, económicos y culturales, ofreciéndoles en sus primeros años de vida una contención no solo educativa, sino una formación en valores y un acompañamiento permanente a sus familias. (PEI escuela evangélica «William Morris», s/f).

La decisión de incorporar el resto de los ciclos lectivos se dio, como ocurre con otras escuelas, por petición de las familias.

La iglesia y la escuela secundaria hoy están ubicadas en el centro de la ciudad, lo que se conoce como cinco esquinas. La escuela primaria fue reubicada en otro sector de la ciudad y paulatinamente todo el complejo educativo estará radicado en esa nueva sede.

La construcción del templo de la iglesia Bautista se realizó entre 1954 y 1955 por un misionero estadounidense y tiene el típico estilo arquitectónico de las iglesias de Estados Unidos³⁹, una construcción que se destaca del resto e interpela al visitante cuando ingresa a Paraná por la avenida Almafuerte. Se puede decir que está en un punto neurálgico de la ciudad, ya que quienes se trasladan norte-sur pasan enfrente de la iglesia y quienes tienen que entrar o salir del casco céntrico transitan por sus laterales.

Las escuelas evangélicas fueron iglesias que en su labor pastoral se extienden evangelizando a través de los emprendimientos educativos. Comienzan cuando un grupo de fieles de una congregación ofrece un servicio a la comunidad y desarrollan acciones de contención para la niñez, lo que se denomina «hora feliz», y de esta manera consolidan su trabajo eclesialístico en el territorio.

Por último, se puede decir que el origen de las instituciones educativas evangélicas es diferente a las católicas que, como se mostró, surgen por iniciativa de los propios fieles que desean tener una escuela en el barrio para sus hijos e hijas.

³⁹ Construcción sencilla y simétrica de dos plantas, con el techo inclinado a dos aguas. Se accede por una escalinata en la parte central, donde tiene una galería. Sus aberturas son rectangulares abarcan casi la totalidad del templo, su principal elemento es la madera y el vidrio, la puerta está ubicada en el centro y sus ventanas son altas y distribuidas ordenadamente. Tiene una gama de colores neutros -ladrillos vistos y aberturas blancas- que afirman la simplicidad y austeridad del diseño.

Capítulo IV

El discurso pedagógico de la sexualidad en las escuelas confesionales

En este capítulo se aborda el tema del discurso de la sexualidad de las escuelas confesionales. Para esto, algunas preguntas orientarán este abordaje. ¿Cómo es este discurso?, ¿qué peculiaridades adopta en escuelas de tipo católicas y evangélicas?, ¿qué alcance tienen los lineamientos ministeriales en estas instituciones?, ¿qué perspectiva de la sexualidad predomina?

Con estos planteos se interroga el campo de investigación propuesto y se dialoga con afirmaciones, descripciones y análisis de dos investigaciones sobre educación sexual. Por un lado, la conceptualización realizada por Wainerman et al. (2008) respecto de la perspectiva programática de la educación confesional de ESI y la reconstrucción del modelo moralizante formulado por Morgade y Alonso (2008) y Morgade (2011), a partir del análisis empírico de las experiencias de ESI. Por otro lado, también se problematiza la afirmación de Faur sobre que la Iglesia Católica era la única que educaba sistemáticamente en sexualidad previo a la sanción de la Ley 26.150: «Contaba con material didáctico y con un ejército de docentes confesionales y laicos que replicaban sus tres principios básicos: abstinencia, fidelidad y heterosexualidad». (2019:219)

Por tanto, se abordan las particularidades del currículum de la sexualidad en los establecimientos confesionales con el objeto de profundizar y tensionar los hallazgos de las pesquisas mencionadas.

Discurso pedagógico de la sexualidad: voz, mensaje y contexto institucional

Para describir el discurso de la sexualidad en las escuelas confesionales se sigue la propuesta teórica de Bernstein (1990, 1998). Para este autor, el discurso pedagógico es el dispositivo a través del cual se produce/reproduce un orden y competencias especializadas.

Según el acervo conceptual de Bernstein, dos dimensiones demarcan la «gramática pedagógica»: clasificación y enmarcamiento. Estos dos conceptos operan en diferentes niveles de análisis y son la traducción de las relaciones de poder y control. La clasificación explica la selección de contenidos del currículum y expresa dichas relaciones entre diferentes categorías de grupos, género, clase social, raza, distintas categorías de discurso y distintas categorías de agentes. El control, por su parte, establece las formas de comunicación (Bernstein, 1997), es decir, las maneras de transmitir el currículum.

La clasificación puede ser fuerte o débil según el grado de aislamiento entre las categorías. Cuando la clasificación es fuerte las categorías están claramente aisladas entre sí; en cambio, si la clasificación es débil hay un precario aislamiento de las categorías. En este caso, una clasificación fuerte implica un currículum de la sexualidad claramente diferenciado del proyecto pedagógico institucional (PEI).

Por su parte, el concepto de enmarcamiento es introducido para analizar cómo el personal directivo y docente participa en la producción de ese discurso. De este modo, el enmarcamiento regula las relaciones dentro del contexto de transmisión-adquisición de conocimiento, relación donde el cuerpo docente⁴⁰ –en este caso como agente de adquisición de las decisiones institucionales sobre la ESI– hacen suyos los principios de comunicación. Entonces, el enmarcamiento refiere al control ejercido sobre la selección de la comunicación, su secuencia, su ritmo y los criterios de evaluación. (Bernstein, 1997)

Aquí se analiza la relación entre el personal de gestión de las escuelas y el plantel docente en el control de aquello que se transmite a las/los estudiantes como educación sexual. En este sentido, una enmarcación fuerte de las relaciones será cuando la institución asuma la mayor parte de las decisiones en la definición del currículum de la sexualidad; en tanto una enmarcación débil propiciará mayor libertad al personal docente en relación con el contenido y las actividades de ESI. De esta manera, la enmarcación se define por los márgenes de control que tienen el personal docente y el personal directivo en la secuencia, ritmo y contenidos que se transmiten.

⁴⁰ En esta tesis no se analiza la apropiación de las y los estudiantes de la ESI, sino que se estudia cómo el personal docente hace suyo determinado discurso de la sexualidad que circula en las instituciones educativas confesionales.

El concepto de enmarcación se utiliza para determinar la estructura del mensaje y se refiere a la fuerza de los límites entre lo que puede ser transmitido y lo que no en la relación pedagógica. Entonces, una enmarcación fuerte va a reducir las posibilidades de algunos agentes de intervenir en el «qué», «cuándo» y «cómo» del conocimiento que se impartirá a la vez que aumenta el poder a otras/os.

Las dimensiones mencionadas se analizan a través de la observación del proceso de recontextualización realizado por las escuelas al emplear libros específicos para gestar los proyectos de ESI y que, además, se usan para desarrollar el contenido sobre sexualidad. Así se describen las características que adquiere el currículum en materia de educación sexual en instituciones de tipo religiosas.

La recontextualización tiene lugar debido a la necesidad de enseñar y constituye un proceso de transformación desde el contexto primario de producción hacia un contexto secundario, lo que implica alteraciones en términos de selección, simplificación, condensación o refocalización de los textos (Bernstein, 1990). Este proceso ocurre en el ámbito estatal y en el escolar. Aquí se pondrá énfasis en el segundo, denominado campo pedagógico (Bernstein, 1998),⁴¹ porque es en él donde se organiza el «qué» y «para qué» del discurso pedagógico de las escuelas. Es decir, se definen los contenidos, categorías, relaciones a transmitir y la manera de transmitirlo. Remite a los aportes, ideas y principios recontextualizados por las escuelas para la enseñanza de educación sexual.

Tratamiento de los datos de campo

Los conceptos expuestos se operacionalizaron en indicadores. Para la dimensión estructural –clasificación del currículum de la sexualidad– se estudian los contenidos de ESI en relación con otras áreas disciplinares de la formación básica⁴² y el proyecto educativo institucional (PEI) de cada escuela. También se consideró el grado de

⁴¹ Bernstein establece dos campos de recontextualización «el oficial» y el «pedagógico». En este capítulo se analiza solo el segundo. El campo oficial está regulado directamente por el Estado; allí se recontextualizan los principios pedagógicos dominantes que se generan en el ámbito internacional. En este caso serían los Lineamientos Ministeriales.

⁴² Se entiende por formación básica a los contenidos y estándares mínimos definidos por el Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos para obtener el título de educación secundaria. Generalmente, las escuelas secundarias ofrecen títulos con terminalidades específicas como, por ejemplo, «Ciencias Naturales».

vinculación de las estrategias pedagógicas⁴³ utilizadas en la enseñanza de la formación básica y las empleadas para la enseñanza de la ESI, además del vínculo entre los objetivos de aprendizaje y la orientación institucional de la escuela.

Para el estudio de los indicadores de clasificación se establecieron cuatro grados de aislamiento: muy fuerte (C++), fuerte (C+), débil (C-) o muy débil (C--).⁴⁴

Cuadro 1: Clasificación del currículum de la sexualidad

C++	<p>No hay relaciones entre la formación en sexualidad y la propuesta pedagógica institucional.</p> <p>No hay vínculos entre la estrategia de implementación de la formación en sexualidad y la propuesta pedagógica institucional.</p> <p>Los objetivos de aprendizaje de la formación en sexualidad se encuentran alejados de los objetivos institucionales.</p>
C+	<p>La formación en sexualidad incluye aspectos de la propuesta pedagógica institucional.</p> <p>Se utilizan estrategias en la formación en sexualidad levementes similares para implementar la propuesta pedagógica institucional.</p> <p>Los objetivos de aprendizaje de la formación en sexualidad incluyen aisladamente algunos aspectos de los objetivos institucionales.</p>
C-	<p>La formación en sexualidad se vincula a cuestiones globales de la propuesta pedagógica institucional.</p> <p>La estrategia utilizada para la formación en sexualidad es similar a la implementación de la propuesta pedagógica institucional.</p> <p>Los objetivos de aprendizaje de la formación en sexualidad incluyen aspectos de los objetivos institucionales.</p>
C--	<p>La formación en sexualidad se complementa con la propuesta pedagógica institucional.</p> <p>La estrategia utilizada en la formación en sexualidad y la implementación de la propuesta pedagógica institucional son complementarias.</p> <p>Los objetivos de la formación en sexualidad y los objetivos institucionales son complementarios.</p>

Fuente: elaboración propia.

⁴³ Las estrategias pedagógicas son las acciones realizadas por el personal docente con el propósito de facilitar el aprendizaje de las y los estudiantes. Se trata de la forma de ofrecer los contenidos para asegurar el logro de los objetivos establecidos.

⁴⁴ Se utilizó como modelo la matriz diseñada por Graizer y Navas Saurin (2011) y modificada para este caso en particular. Los autores elaboraron un instrumento para describir y explicar de qué manera las y los jóvenes inscriptos en programas de garantías sociales incorporan la formación profesional.

En cuanto al enmarcamiento se analizó la relación del personal de gestión⁴⁵ y del plantel docente en función de la capacidad de definir la selección, secuencia, ritmo y evaluación del discurso de la sexualidad. En ese sentido, se observó el alcance de las intervenciones de ambas partes en la formulación de los contenidos del proyecto y en la posibilidad de elegir las actividades⁴⁶ sobre ESI. También se consideraron las instancias estipuladas en los proyectos para la evaluación.

Los grados de aislamiento de la enmarcación van de muy fuerte (E++), fuerte (E+), débil (E-) a muy débil (E--).

Cuadro 2: Secuencia

Indicadores	E++	E+	E-	E--
Acerca de la formulación de los contenidos del proyecto.	El personal de gestión propone un orden estructurado para que las/los docentes aborden los contenidos.	La institución propone rangos secuenciales para que las/los docentes aborden los contenidos.	La institución acuerda con las/ los docentes la secuencia para que sean explorados los contenidos.	La institución deja a discreción del personal docente el abordaje de los contenidos según la organización pedagógica de cada materia.
Acerca de la elección de las actividades sobre ESI propuestas en el proyecto.	La presentación de las actividades sigue un orden rígido esquematizado por el personal de gestión.	El personal de gestión sugiere un orden para la realización de las actividades que puede ser alterado en algunos aspectos por el personal docente.	La realización de las actividades es organizada en acuerdo entre el personal de gestión y las/los docentes.	El personal de gestión deja librado al personal docente el orden de realización de las actividades.

Fuente: elaboración propia.

⁴⁵ Se utiliza la categoría «personal de gestión» para referirse al personal directivo, a la apoderada/o legal y religiosa/o de la Institución escolar.

⁴⁶ Se hace referencia a una amplia variedad de actividades introducidas en los proyectos: talleres, buzones, conferencias con especialistas, charlas con padres, actividades de concientización, ejercicios áulicos, ejercicios lúdicos, transmisión de videos, lectura de textos, entre otros.

Cuadro 3: Ritmo

Indicadores	E++	E+	E-	E--
Acerca de la formulación de los contenidos del proyecto.	Los contenidos de un núcleo duro de saberes se repiten por un tiempo prolongado, sin revisarse.	Hay un núcleo duro de contenidos que son repetidos y se revisan después de un período considerable.	Se explora un núcleo de contenidos y se habilita la modificación según las necesidades estudiantiles.	La exploración de los contenidos es difusa según las necesidades estudiantiles.
Acerca de la elección de las actividades sobre ESI propuestas en el proyecto.	La institución marca el tiempo destinado a las actividades que las y los docentes deben desarrollar.	La institución marca un rango de tiempo estipulado para la realización de las actividades que puede ser modificado por el personal docente.	El tiempo destinado a las actividades es dejado a la organización interna del personal docente y la materia.	No hay delimitación del tiempo para la realización de las actividades.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 4: Criterios de evaluación

Indicadores	E+	E-
De las instancias de evaluación.	Se concretan instancias de evaluación específicas de algunos contenidos de ESI .	No se concretan instancias de evaluación de los contenidos de ESI.

Fuente: elaboración propia.

En sus diferentes grados, estos indicadores de clasificación y enmarcamiento permiten comprender los mecanismos de producción del mensaje de la sexualidad, establecer su contenido, la forma de transmitirlo y de evaluarlo. A continuación, se explica cómo se construye el discurso de la sexualidad, cómo circula y también se exploran las características de ese discurso.

El Currículum pedagógico de la sexualidad

El discurso de la sexualidad de las escuelas confesionales aquí estudiadas es compartido por las evangélicas y católicas. Se caracteriza por una gramática propia, delimitada por la participación del personal docente y de gestión en la selección de los contenidos, las estrategias pedagógicas y los objetivos de aprendizajes de ESI.

En general, las características de esa gramática están marcadas por la tarea de difundir las virtudes cristianas en lo concerniente a contenidos de sexualidad. Por ello, en la tesis a este discurso se lo denomina evangelizador ya que la idea predominante en su mensaje es que hay un modelo de vida preferible por sobre los demás, del cual se da testimonio para persuadir a las y los estudiantes de seguirlo. Es un discurso que refuerza un tipo de sexualidad considerado bueno y que pretende extenderlo a las y los estudiantes. Se trata de un modelo cimentado sobre la concepción de familia heterosexual y monogámica: «Se aceptan las realidades que hay, pero no tenemos por qué considerar que todas esas realidades son las mejores para el ser humano». (Marcela. Docente de «Filosofía» en escuela evangélica. Comunicación personal. Noviembre, 2015)

A su vez, este discurso se caracteriza principalmente por una imbricación entre los objetivos institucionales y los proyectos de ESI. De ahí que es un currículum delimitado por el equipo de gestión de las escuelas, excepto en los espacios curriculares específicos, donde cada docente tiene márgenes de libertad pedagógica. Esto quiere decir que las escuelas se reapropian de los contenidos propuestos por el Ministerio de Educación y los reelaboran en función de las características de las escuelas:

En consonancia con lo que propone la ley de educación sexual, nosotros tomamos la ley y trabajamos con nuestros alumnos para dar cumplimiento a la normativa, pero también respondiendo al carisma de la institución. (Directora de escuela católica «Nuestra Señora del Huerto». Comunicación personal. Septiembre, 2015)

Nos regimos por el diseño curricular (Ministerio de Educación), básicamente con los contenidos que se trabajan ahí. Nosotros tenemos un proyecto que está escrito, lo trabajamos en las materias dentro del aula digamos, y también a través de charlas o talleres que podemos trabajar con los chicos y también hemos intentado y se tienen programadas actividades con las familias de acuerdo a nuestro ideario. (Directora de escuela evangélica «Hernandarias». Comunicación personal. Abril, 2016)

Como se desprende de estos testimonios, las escuelas intentan dar cuenta de los requerimientos de la Ley 26.150 al introducir un piso de saberes sobre sexualidad, contemplados en los lineamientos curriculares del Ministerio de Nación. Estos conocimientos se vinculan estrechamente con la visión de la escuela respecto a la educación y del lugar de la iglesia que da origen a dicha institución. Los contenidos que se proponen en el discurso de la sexualidad de estas escuelas se relacionan con los objetivos institucionales, no hay un discurso especializado de la ESI, sino que complementa los fundamentos de los proyectos pedagógicos institucionales, dando lugar a una muy débil clasificación (C--), pues los contenidos sobre sexualidad que incorporan enriquecen la perspectiva institucional establecida en los PEI:

La misión es brindar a padres, directivos, docentes y alumnos, herramientas válidas para comprender y así poder resolver los desafíos y exigencias de la educación sexual, es un proyecto de educación integral que se corresponde con el mandato misionero de la Iglesia de llevar la verdad y la luz de Cristo a todos los rincones del mundo y de la vida del hombre. (Proyecto Educación Sexual escuela católica «Virgen de la Medalla Milagrosa», s/f:02)

Es una institución que responde a la Fe en Dios como creador cuyo objetivo es la proclamación del mensaje de la Biblia entre los alumnos y su grupo familiar, mediante una acción educadora que dé respuestas a las múltiples necesidades del niño, adolescente, la familia y la sociedad. (PEI escuela evangélica «William Morris», s/f:03)

[...] desde nuestra institución se abordará desde las distintas áreas y asignaturas tomando como referencia la serie de cuadernos de ESI, Educación Sexual Integral para educación secundaria, contenidos y propuestas para el aula y nuestro PEI. (Proyecto de ESI escuela evangélica «Jesús el Maestro», s/f:02)

Es un proyecto que tiene que ver obviamente con el ideario de la institución, con lo que también se pide desde las autoridades nacionales, porque nuestros colegios son públicos de gestión privada. (Directora de escuela católica «Nuestra Señora del Huerto». Comunicación personal. Septiembre, 2015)

La inexistencia de un discurso especializado de la ESI en las escuelas católicas y evangélicas implica tres aspectos del mensaje de la educación sexual: en primer lugar, la recontextualización de los contenidos de formación en sexualidad propuestos, selecciona de los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación de la Nación aquellos que coinciden con la función «del mandato misionero de la iglesia», «de la Biblia» y del «ideario de la institución»; todos estos elementos fundantes de los colegios, no de la ESI. En segundo lugar, son escasas las estrategias exclusivas para la enseñanza de los contenidos en sexualidad. Por lo general se efectúan actividades de ESI en propuestas pedagógicas existentes y consolidadas en las instituciones, creadas

con fines abarcadores: «convivencias», «acuerdo de convivencia y charlas con la familia». Estas acciones no son planteadas con el objeto de enseñar ESI, sino por ser funcionales al tratamiento de diversos temas del habitar la escuela. Por último, lo concerniente a los objetivos de aprendizaje de la ESI, que como se describe después, están vinculados estrechamente a los objetivos institucionales de cada establecimiento.

Las particularidades que posee el nivel educativo aquí analizado se expresan de maneras específicas en el currículum escolar en general, y en particular en lo referente a sexualidad. En las escuelas secundarias se tiende a crear propuestas pedagógicas segmentadas, academicistas y enciclopédicas donde las secuencias temporales didácticas influyen en la continuidad/discontinuidad pedagógica (Morgade, 2011). En este sentido, la formación docente y la organización curricular específica del nivel producen que determinados contenidos ocupen una posición destacada en el currículum en desmedro de otros. Una organización curricular de esas características influye sustancialmente en las instancias de ESI que son sensibles a los recortes horarios.

En las siguientes palabras del personal directivo se puede observar que: «[...] es una escuela académica, en el sentido de que se dan muchas clases, se toman muchos exámenes, se evalúa mucho, se hacen muchas propuestas pedagógico-didácticas para los alumnos». (Directora escuela católica. Comunicación personal. Septiembre, 2015)

Asimismo, en las propuestas de las escuelas confesionales se destaca el acompañamiento personal que realizan a las familias⁴⁷ y estudiantes, como así también otorgan un lugar destacado a la educación espiritual y afectiva:

En cuanto a lo académico, toda la curricula también tiene un perfil cristiano, en todos los aspectos, en todos los contenidos, y en lo posible que los profesores puedan seguir ese lineamiento también. (Directora escuela evangélica «William Morris». Comunicación personal. Marzo, 2017)

El Instituto se compromete con la educación de nuestros jóvenes, para construir la «Civilización del amor». Una formación que contemple las enseñanzas de la Iglesia para que desde nuestras aulas, docentes y alumnos alcancen la madurez en Cristo

⁴⁷ Las escuelas suelen acompañar a las familias de la siguiente manera: espacio de escucha y contención cuando transitan una situación de duelo, separación o complicación en la salud de algún integrante de la familia. Suele haber flexibilidad respecto al pago de la matrícula cuando atraviesan circunstancias de desempleo, o se aprovechan los vínculos institucionales para generar propuestas que posibiliten la recaudación de dinero y asistir a grupos familiares con dificultades económicas asociadas a tratamientos médicos. Por su parte, el acompañamiento al estudiante refiere a un seguimiento de su trayectoria académica, una observancia a las inasistencias, comportamiento y manifestaciones de malestar de las o los estudiantes.

Jesús, de la mano de María. (PEI, escuela católica «Virgen de la Medalla Milagrosa», s/f:01)

De este modo, los lineamientos curriculares de la ESI planteados por el Ministerio de Educación se insertan en un contexto curricular estructurado fuertemente por la gestión, donde el interés de las escuelas secundarias está en facilitar contenidos formativos académicos y éticos, en el sentido cristiano del término. A su vez, tal como se observa en las citas, las instituciones hacen uso pleno de la aplicación del artículo 5 de la Ley 26.150 al adaptar los lineamientos a sus respectivos idearios institucionales. En sintonía con esto, una directora, al ser consultada por el material que disponen del Ministerio sobre ESI, respondió que no lo emplearon:

Hay, recibimos todo de la [...] todo lo que se mandó de Nación, hay cosas de Nación que ya fueron, así de simple, no existen⁴⁸ [...] Había cuestiones que no iban con nuestro perfil de familia. (Directora de escuela evangélica «Hernandarias». Comunicación personal. Abril, 2016)

De este modo, el currículum pedagógico de la sexualidad recontextualizado por las instituciones combina contenidos de ESI muy cercanos a los objetivos institucionales y límites sobre el control de la transmisión claramente establecidos por los equipos de gestión. Los espacios de flexibilidad y creatividad habilitados para las y los docentes participantes del proceso de recontextualización pedagógica están previamente organizados y sistematizados por la institución.

De igual modo, González del Cerro (2018) describe las complejidades de la traducción en la vida escolar de los procesos políticos, sociales y legislativos que dan lugar a los materiales pedagógicos. En la cita anterior puede observarse la tensión entre el discurso oficial de la ESI y el discurso de la sexualidad de las escuelas confesionales. Si bien en el plano político las instituciones «atienden» los lineamientos oficiales de recontextualización, en la práctica hay un proceso de selección por parte de las escuelas:

Siempre sosteniendo los valores cristianos y lo que la Biblia nos enseña acerca de esto. No los diseños que bajan directamente del Consejo y demás, solo tomamos algunas cuestiones que pueden servir. (Directora de escuela evangélica «Hernandarias». Comunicación personal. Abril, 2016)

⁴⁸ La Directora entrevistada se refiere a que no utilizaron los materiales enviados por el Ministerio.

Aquí, se pone de manifiesto que la presión provocada por la ESI en el personal de gestión de las instituciones no refiere solo a los contenidos, sino también a la puja por establecer en las esferas de recontextualización oficial el discurso de la ESI:

El colegio fue pionero en la instauración de la educación para el amor, estoy hablando hace más de 17-18 años y actualmente nosotros tenemos un proyecto de educación para la afectividad que se desarrolla en todos los cursos con distintos profesores. (Directora de escuela católica «Nuestra Señora del Huerto». Comunicación personal. Septiembre, 2015)

Por su parte, Morgade y Fainsod (2015) identifican que, además de la rigidez particular de las escuelas por la temática de la sexualidad, hay una tensión curricular ligada a los modos hegemónicos de procesar el saber en la educación media. De ahí que en la escuela secundaria predomina una «tematización» del conocimiento en general y de la sexualidad en particular. Esto significa que el conocimiento tiene que poder condensarse en un tema y en el caso de los discursos pedagógicos de la sexualidad que circulan en los ámbitos confesionales tienen que compatibilizar con la postura cristiana.

Lo expuesto por Morgade y Fainsod (2015) cobra especial relevancia en el contexto que se analiza porque conlleva que ciertos textos, ciertas estrategias pedagógicas, recursos e imágenes no tengan un lugar en las escuelas confesionales.

Como se mencionó con anterioridad, la característica enciclopedista de las escuelas secundarias, por un lado, y la perspectiva institucional de cada una de ellas por el otro, son un escollo para que la recontextualización oficial de la ESI⁴⁹ se abra camino en los espacios confesionales. Tal como se mostró en las citas, la ESI en las escuelas confesionales tiene un discurso propio y una secuencia marcada por «el carisma», «el dogma», «los valores» y «los principios» que las rigen.

Otra de las cuestiones destacadas en la estructura del discurso de la educación sexual es la disposición del tiempo. Bernstein (1974) plantea que una de las maneras de analizar el currículum es examinar la cantidad de tiempo distribuido por contenido. En este sentido, la duración dedicada para cada uno de los saberes, su obligatoriedad y evaluación demarcan el estatus entre ellos.

⁴⁹ Con el concepto recontextualización oficial, Bernstein refiere a los lineamientos diagramados por el Estado. En este caso, se trata de los lineamientos curriculares de la ESI diseñados por el Ministerio de Educación.

En las entrevistas con el personal directivo de las instituciones se obtuvo la siguiente descripción en torno a los talleres de Educación Sexual Integral.

En primer lugar, hay imprecisión en cuanto a la cantidad y distribución de los talleres destinados a ESI. En general, las personas a cargo de la dirección de los establecimientos no estructuran en sus proyectos los encuentros establecidos para el dictado de contenidos sobre sexualidad. Se estipulan espacios de talleres, pero no la cantidad, lo que lleva a que se diluyan, posterguen o no se realicen al desplazarse por otras circunstancias escolares.

Lo que nosotros hicimos, sobre todo en el ciclo básico, es, por ejemplo, el buzón. Ya hace dos años que estamos sí o sí haciéndolo a cierta altura del año o de acuerdo como nos vayamos enterando de lo que pasa afuera. (Directora de escuela evangélica «Hernandarias». Comunicación personal. Abril, 2016)

La cita muestra dos aspectos de la organización temporal del contenido de ESI: la incertidumbre del período en el que se realizará y la sujeción a la demanda o situaciones consideradas de intervención. Es decir, que la sexualidad como aspecto a discurrir está supeditada a otras prioridades y subyugada a los vaivenes escolares. Una organización temporal de este tipo es muy frágil y puede ser desplazada por cualquier otra actividad considerada más relevante. Por tal razón, no se establecen núcleos de saberes destacados respecto a la sexualidad, ni se crean previsiones al respecto: «[...] como te dije, se ha dado prioridad a otros temas. Y ese tema quedó un poco postergado. (Hernán. Docente de «Lengua y Literatura» en escuela evangélica y católica. Comunicación personal. Septiembre, 2017)

En segundo lugar, está el uso del tiempo que las escuelas del nivel secundario realizan que también demarca las relaciones que las/los estudiantes pueden entablar con los contenidos (Quiroz, 1992). Si las instancias de ESI están dispersas y son discontinuas, las posibilidades de establecer un vínculo de retroalimentación con los saberes propuestos son muy escasos. En este sentido, las entrevistas confirman lo que expone Morgade (2011) acerca de que las instituciones responden a los requerimientos ministeriales dando respuestas parciales y sin sistematicidad a la educación sexual escolar:

[...] lo que se hace es una clase esporádica. Lo hace una profesora, pero de ahí a que nosotros lo demos en el aula es otra cosa, tenemos un montón de cursos y en mi caso la enseñanza de la lengua lleva mucho tiempo. Yo creo qué es lo que nos pasa, estamos

ocupados en nuestras materias. (Hernán. Docente de «Lengua y Literatura» de escuela evangélica y católica. Comunicación personal. Septiembre, 2017)

En cuanto a la primera estrategia considerada, los espacios de talleres de ESI son los principales recursos pedagógicos incorporados en los proyectos. Estos se llevan a cabo mediante la conformación de grupos de pares interdisciplinarios de docentes de la escuela –en el mejor de los casos– en combinación con la presencia de un profesional de la salud, pareja de padres-madres, psicóloga/o u otra/o especialista conocida/o de la institución. Estos talleres son dirigidos o coordinados por docentes que comparten la visión de la institución.

En el testimonio de Hernán se puede observar que los espacios de ESI no están consolidados en la institución como espacio pedagógico, ni en las responsabilidades como docentes. Estos talleres son valorados como algo ocasional y las personas que los dictan quedan circunscriptas a esas clases, convirtiéndose en la profesora de ESI.

En relación al tiempo que disponen las y los docentes en sus horas cátedras para el desarrollo de la ESI como contenido transversal es aún más incierto que los espacios de talleres ya que, como se verá en el capítulo siguiente, el personal docente no suele planificar los tópicos sobre sexualidad o lo hace sin especificar que es un contenido de ESI: «Desde mi materia lo que hago es un recorte [...] surgen muchísimos elementos que los adherí a la planificación sin el rótulo de educación sexual». (Emilia. Docente de «Lengua y Literatura» de escuela católica. Comunicación personal. Junio, 2016)

Según los lineamientos curriculares nacionales la transversalización de la ESI implica que los contenidos sobre sexualidad tienen que desarrollarse en todas las asignaturas. Sin embargo, lo que se halló en los establecimientos analizados es que no está la referencia a esos conocimientos en una planificación y, también, una desvinculación de la profesora o profesor en la enseñanza de los contenidos.

Por un lado, las profesoras y los profesores prefieren no mencionar que están desarrollando un tema de ESI por temor, principalmente, a los planteos que puedan realizar madres y padres, pero también por desconocimiento del posicionamiento del colegio respecto a la sexualidad que generen controversias con «el discurso oficial de la escuela» y donde se vean expuestos sus pensamientos en torno a determinadas temáticas como sexualidad, género y aborto.

Por el otro lado, hay docentes que dicen no introducir contenidos transversales. En ese sentido, no se puede estipular el tiempo de desarrollo de estos temas porque no las consideran:

El año pasado trabajamos con el libro *Como agua para chocolate*, vimos la película también que tiene escenas de desnudos y de sexo en algunas partes, pero yo no lo enfocaba de este lado, sino que siempre lo tomo desde el punto de vista del realismo mágico en literatura y de lo que yo quería explicar, yo sinceramente evitaba el tema o nunca me metí en el tema, siempre lo esquivaba. (Hernán. Docente de «Lengua y Literatura» de escuela evangélica y católica. Comunicación personal. Septiembre, 2017)

Según lo que se observó en las escuelas, la estrategia de transversalizar contenidos de educación sexual es una práctica compleja de implementar, ya que las y los docentes tienen márgenes importantes en el desarrollo curricular al punto de no incluirlos. Esta condición es propia de los diseños curriculares actuales que se apoyan principalmente en dos pilares: los diseños por áreas y las líneas transversales. Estas son dos formas en las que el personal docente y directivo de los establecimientos educativos deben integrar los currículums en la práctica.

Yo desde que estoy con la ESI no he visto resistencia en los docentes, a veces [...] les implica cierto trabajo extra que protestarán, porque en este sentido el trabajo extra, no porque sea de ESI sino por el trabajo que hay que hacer, ver la planificación con lo que me sugiere el diseño de la ESI a ver si [...]. (Érica. Tutora en escuela católica. Comunicación personal. Octubre, 2017)

El espíritu de los ejes transversales en el currículum es reflejar las preocupaciones actuales en la programación curricular. Es una organización académica de los contenidos que atiende las problemáticas generadas en la sociedad (Zulay Jauregui 2018). Sin embargo, como se muestra en las citas, transversalizar la ESI implica hallar las maneras de incorporar ciertas perspectivas en el aula. Muchas veces ese encontrar las maneras deja librada a la voluntad de las y los docentes una política que es obligatoria. (González del Cerro, 2018)

La tutora de una escuela católica describe el trabajo que desarrolla en el marco de implementación de la ESI:

Yo voy coordinando con los profes acerca de qué contenidos están trabajando ustedes, cuáles se pueden trabajar, qué se puede dar en ética o qué ya se está dando en ética y que tienen que ver con la ESI, qué se está dando en lengua que tiene que ver con la ESI, qué se está dando en artes visuales. Eso lo hemos ido trabajando en días

institucionales, entonces vos sabes que hay temas que se van tocando. (Érica. Tutora en escuela católica. Comunicación personal. Octubre, 2017)

Entonces, hilvanar los contenidos transversales es un trabajo artesanal que cobra sus peculiaridades en cada institución y con cada docente en particular. Esto implica necesariamente una disposición de la profesora o el profesor para incorporarlos en sus programaciones de clases.

Las escuelas no tienen la misma estrategia para transversalizar la ESI. De las instituciones analizadas solo una tiene un espacio coordinado por una persona para trabajar esta temática con el profesorado. Esto conlleva a que mayoritariamente las instituciones dejen librada al personal docente la introducción de contenidos transversales sobre sexualidad. Por ello, se observa una tensión del currículum de la sexualidad que se genera en el campo de recontextualización pedagógica con las prácticas desplegadas por las y los docentes:

Yo no dicto educación sexual ni educación para el amor, como le llamamos en educación privada y en esta escuela particularmente. (Emilia. Docente de «Lengua y Literatura» en escuela católica. Comunicación personal. Junio, 2016)

A mí no me gustaría dar educación sexual acá. No sé si me explico, es una escuela de formación cristiana y obviamente va a seguir sus principios cristianos. (Elizabeth. Docente de «Historia» en escuela evangélica. Comunicación personal. Noviembre, 2017)

Las citas evidencian que la relación del personal docente en cuanto al discurso pedagógico de la sexualidad de las escuelas confesionales es compleja y heterogénea. El discurso evangelizador de la ESI no se consolida en todo el establecimiento y tampoco llega de igual manera a todo el personal. Esto también explica por qué los equipos de gestión se apoyan en docentes con afinidad a la institución para el desarrollo de los talleres.

Las diferencias del personal docente con el discurso de la sexualidad que las instituciones recontextualizan no repercuten en discursos alternativos o voces disidentes; más bien las profesoras y los profesores optan por la apatía o dedicarse a cuestiones que no les impliquen controversias con el equipo de gestión: «Sí me genera incomodidad o miedo esto de no meter la pata en relación a cuál es el discurso de la escuela, oficial». (Andrea, docente de «Formación Ética y Ciudadana» en escuela evangélica. Comunicación personal. Agosto, 2017)

Para el caso estudiado, se observa que el enmarcamiento de las relaciones entre el personal directivo y docentes es fuerte (E+). Esto implica que los contenidos propuestos para los talleres son seleccionados por el equipo de gestión y por profesoras y profesores que comparten los lineamientos institucionales, pero además incluye las actividades por realizar en los talleres, la metodología utilizada para la adquisición de dichos contenidos y el orden en el que son introducidos:

Entonces ese tema más que nada lo manejaban algunos docentes, no todos. No está como un eje transversal la educación sexual, sino que se va trabajando a medida que va surgiendo el tema en los cursos. (Directora de escuela evangélica «Hernandarias». Comunicación personal. Abril, 2016)

Nosotros no tenemos muchos inconvenientes porque la profesora que tiene la mayoría del área de naturales ella está muy capacitada en el tema de educación sexual. Además, es una persona cristiana, entonces tiene como otros valores a transmitir. Ahora por ejemplo se nos ha presentado un inconveniente que ella está enferma. (Directora escuela evangélica «Jesús el Maestro». Comunicación personal. Septiembre, 2017)

Las directoras entrevistadas dan cuenta de que no solo los contenidos son seleccionados por la institución, sino también el personal que lo dicta, lo cual permite transmitir un mensaje uniforme en torno a la sexualidad y de acuerdo con la visión de la escuela.

Solo a través de un fuerte control de la transmisión del contenido es cómo la institución garantiza que el mensaje de la sexualidad sea reproducido por las/los docentes. Del análisis se desprende que en relación a la realización de talleres las instituciones proporcionan al personal las claves necesarias para reproducir el discurso de la ESI. Para eso proporcionan editoriales afines con la visión de la institución, realizan capacitaciones internas y contactan a docentes específicos para la ejecución:

Materiales teóricos, escritos o ideas están desde el diseño curricular, desde el material de ESI que manda el Consejo y la escuela tiene un proyecto de ESI, más los libros que podemos conseguir en la escuela bastante económicos para uso didáctico. (Marcela. Docente de «Filosofía» en escuela evangélica. Comunicación personal. Noviembre, 2015)

Tenemos otro material que es de los Cinalli⁵⁰. No lo tienen los chicos, como los de primaria, pero nosotros tenemos acerca del noviazgo, acerca de distintos temas, de la homosexualidad, tenemos nuestra bibliografía. (Directora escuela evangélica «Jesús el Maestro». Comunicación personal. Septiembre, 2017)

⁵⁰Cinalli, J. y S. Cinalli. (2009). *¡Cuidado! llegaron los adolescentes*. Resistencia, Chaco. ISBN: 987-43-5976-5

Utilizamos una bibliografía que se llama «saber amar» de base para el personal. Para los chicos lo elaboramos nosotros. (Natalí. Docente de «Educación Cristiana» en escuela católica. Comunicación personal. Octubre, 2015)

Estos fragmentos permiten ver que en las escuelas el material empleado no es principalmente el que proporciona el Ministerio. En las escuelas evangélicas se emplean materiales producidos por Silvia y José Luis Cinalli, pastores de una iglesia en Resistencia, Chaco. Ellos son reconocidos en el ámbito evangélico por sus talleres de educación sexual y de restauración sexual y tienen una prolífica bibliografía en consejería matrimonial, familiar, crianza y sexualidad.

Las posturas del matrimonio Cinalli se enmarcan en una visión conservadora de la sexualidad, como se verá con más detalle en el análisis del contenido de los libros que producen, su visión se sustenta en los principios bíblicos. Enseñan y fundamentan con pasajes de las escrituras que hay que honrar la palabra de Dios mediante la santidad en todas las áreas de la vida personal y la sexualidad es una. Los elementos sobresalientes de su posición refieren a que el sexo biológico determina la identidad, que hay rasgos típicos de mujeres y de varones, que la sexualidad se disfruta en el matrimonio.

Por su parte, las escuelas católicas emplean textos más generales como las cartillas de «Educación para el amor»⁵¹ o la bibliografía *Saber amar*⁵². El primero es un plan de enseñanza y guía de trabajo orientado para madres, padres y docentes. Se trata de orientaciones generales, donde la CEA definió los lineamientos sobre sexualidad en el ámbito de las escuelas católicas. Cabe señalar que la colección *Saber amar* es una publicación de la editorial Logos, productora de diferentes proyectos escolares dirigidos a proporcionar herramientas para el desarrollo de niñas, niños y adolescentes en el ámbito de la afectividad y sexualidad. La utilización de bibliografía diferente a la sugerida por el Ministerio les permite a las instituciones establecer el discurso de la sexualidad recontextualizado.

⁵¹ Conferencia Episcopal Argentina. (2007). *Educación para el amor*. Buenos Aires, Argentina. ISBN: 978-978-511-126-4.

⁵² Vivanco de Mejía Mónica y María Turriaga (2012). *Saber Amar*. Buenos Aires: Ediciones Logo.

La bibliografía *Saber amar* fue redactada por Mónica Vivanco de Mejía vicerrectora de la Universidad del Hemisferio, privada de carácter confesional de Ecuador y María Judith Turriaga, licenciada en lingüística y literatura, se presenta como conferencista, dicta talleres sobre sexualidad que han sido criticados por sesgos religiosos. La serie surge de la Conferencia Episcopal de Ecuador y se promociona en América Latina como una propuesta original para la enseñanza de la sexualidad basada en valores, en Argentina comienza a circular en el año 2011 como una propuesta enmarcada en los documentos de «Educación para el amor».

Lo antes dicho permite profundizar en la afirmación de Faur acerca de que las escuelas católicas cuentan con «[...] un ejército de docentes y laicos» (2019:228). Lo que se observa en esta investigación es que las escuelas tienen personal comprometido con el ideario institucional y son quienes reproducen el mensaje de la sexualidad con textos específicos de la iglesia, pero no se puede confirmar que ese mensaje es compartido en su contenido por todo el personal docente de los establecimientos. Hay que destacar que la autora enuncia esta cita para marcar las diferentes fuerzas relativas de la Iglesia Católica en relación con los movimientos sociales y políticos en la intervención de la ESI.

El hallazgo de esta tesis se acerca más a la descripción efectuada por Romero cuando pormenoriza las modulaciones del discurso religioso restrictivo en escuelas católicas de la ciudad de La Plata. Mediante las figuras de tres marcos institucionales «[...] escamotear, respetar y dejar hacer» (2017:242), el autor expone diferentes posicionamientos del personal docente y directivo que complejizan la idea de un discurso uniforme a la vez que describe las diferentes estrategias de cada uno según las características institucionales de cada escuela.

Los objetivos del currículum de la sexualidad

Los objetivos ponen de manifiesto las dimensiones educativas relevantes para cada escuela. Aquí no se realizará una taxonomía de todos ellos, sino que se presentan los rasgos predominantes y en estrecha relación con el currículum de la sexualidad.

En primer lugar, los objetivos institucionales refuerzan lo descrito con anterioridad en relación a la predominancia de contenidos y estrategias de aprendizajes academicistas del nivel medio (Morgade, 2011; 2017):

Este proyecto tiene como finalidad y sentido dar continuidad a una institución educativa que se fundamenta en la fe y valores cristianos, capaz de formar personas autónomas, dialogantes y tolerantes comprometidas con la participación y relación social; garantizando una sólida formación que les permita continuar cualquier tipo de estudios superiores desarrollando capacidades permanentes de aprendizaje y fomentando cambios a través de valores, actitudes, acciones y testimonio de vida. (PEI escuela evangélica «William Morris», s.f:29)

Desarrollar y consolidar hábitos de estudio, como una condición necesaria para una relación eficaz con las tareas de aprendizaje y como medio para el desarrollo personal. (PEI escuela evangélica «Jesús el Maestro», s/f:14)

En segundo lugar, los objetivos propuestos están cimentados en los valores cristianos:

En el caso de nuestra escuela [...] ese principio lo constituye la teoría cristiana de la educación y, por consiguiente, la visión cristiana del mundo y de la vida cuya fuente última es la Palabra de Dios. (PEI escuela evangélica «William Morris», s/f:8)

Educar integralmente a los jóvenes, acompañándolos en su crecimiento y desarrollo, siguiendo los principios de la Fe Cristiana. (PEI escuela católica «Virgen de la Medalla Milagrosa», s/f:2)

Estos dos grandes ejes que estructuran los objetivos de las instituciones también son orientadores del currículo de la sexualidad, de ahí que los objetivos propuestos de ESI se enfocan en brindar conocimientos fisiológicos y reflexionar sobre los valores que sustentan las decisiones:

-Enseñar Qué es el cuerpo de uno integralmente.

-Fomentar la autoestima: quién más se quiere más se cuida.

-Entrenar en habilidades sociales: saber decir sí y no.

-Expresar que es necesario contar con los valores morales que proporcionan bases racionales para la toma de decisiones. (Proyecto ESI escuela evangélica «Jesús el Maestro», s/f:3)

-Favorecer el desarrollo de la personalidad de los niños y jóvenes, el cual deberá tender al ejercicio de las virtudes como el amor, la castidad, el pudor, la templanza, el respeto propio y ajeno y a la apertura al prójimo para alcanzar así la madurez afectiva.

-Educar en el ejercicio de las virtudes a fin de conducir al logro del dominio de sí, como expresión de la acción de la gracia y de la libertad humana, que ayude a un desarrollo más pleno de la personalidad. (Proyecto ESI escuela católica «Virgen de la Medalla Milagrosa», s/f:6)

Entonces los objetivos de aprendizaje de la formación en sexualidad están anudados a los objetivos institucionales. Es decir que se centran en el desarrollo personal del estudiante mediante la formación de una sexualidad en valores que permita a las y los jóvenes construir una idea respetuosa de sí mismos y que los oriente en la toma de decisiones en todas las áreas de sus vidas. Un enfoque de estas características fomenta la relación entre virtudes morales y desarrollo personal fundando en que para un crecimiento emocional y sexual son primordiales los valores morales.

Estos hallazgos no coinciden en todos los términos con las descripciones de la tipología «educación (confesional) para una sexualidad con fines reproductivos» que analiza Wainerman et al. (2008). Esta perspectiva considera a la educación sexual como una estrategia pertinente para concientizar a las y los estudiantes en la toma de decisiones respecto a la sexualidad. No obstante, se distancia de esta caracterización en los fundamentos de la enseñanza de la ESI que allí se proponen. Mientras que el discurso evangelizador se fundamenta en promover un estilo de vida cristiano y la toma de decisiones basadas en modelos de fe, los fundamentos de la educación confesional detallada por Wainerman et al. (2008) se sustenta en la prevención del embarazo adolescente y enfermedades de transmisión sexual.

Tanto los proyectos evangélicos como católicos encuadran sus objetivos de aprendizaje en la formación integral de las personas. De acuerdo con esto, la sexualidad es uno más entre otros aspectos característicos de hombres y mujeres – moral, biológico, psicológico, espiritual, entre otros—. En este marco, la sexualidad está subordinada a alguna de esas particularidades propias del ser humano, donde el amor es el eje central:

Propiciar acciones educativas para el abordaje de la dimensión sexual, integrando todas las dimensiones de la persona humana en el contexto de una educación para el amor, la libertad responsable y la apertura a la vida. (Proyecto ESI escuela católica «Nuestra Señora del Huerto», 2013:2)

Los objetivos de los proyectos de ESI se fundamentan en la capacidad de amar del ser humano que se exterioriza en valores o actitudes esperables:

Formar en la aceptación de la sexualidad integrada en la potencialidad oblativa del amor: en su dimensión de entrega, de magnanimidad, de donación, de servicio y de responsabilidad. Cultivar la castidad. (Proyecto ESI escuela católica «Virgen de la Medalla Milagrosa», s/f:6)

De igual modo, los objetivos del currículum de la sexualidad ponen de manifiesto algún aspecto de los valores cristianos relevante para cada confesionalidad. En el caso de las escuelas católicas enfatizan en la castidad y la entrega o «don de sí». En tanto que las instituciones evangélicas sostienen la importancia de tomar decisiones enmarcadas en valores.

Otra dimensión considerada es el ritmo de concreción de esos objetivos, o sea, cómo se expresan en actividades específicas de ESI. En este aspecto el ritmo del discurso sobre la sexualidad se caracteriza por ser fuerte (E+), ya que la institución establece un núcleo de contenidos que se repiten y revisan por un número reducido de docentes luego de un período considerable:

Evaluación continua, directa, permanente, a través del constante análisis reflexivo y crítico de cada comunidad educativa y de la Junta de Educación Católica que acompañará y promoverá acciones de capacitación cuando las comunidades lo requieran. (Proyecto de ESI escuela católica «Virgen de la Medalla Milagrosa», s/f:8)

La institución estipula un rango de tiempo para la realización de las actividades, las cuales no suelen establecerse por calendario debido a que depende la disponibilidad y/o urgencia de tratar ciertos temas. El personal docente tiene mayor participación en el ritmo porque son quienes se encargan de la realización y ejecución de los talleres. Sin embargo, la concreción de estos está sujeta a la incorporación del personal docente a dichas actividades:

Lo trabajamos en distintos momentos del año, todos los cursos tienen, y aparte los profesores encargados de abordar. Esto es multidisciplinar y aparte cada profesor le va a dar su mirada y cada profesor se anota en los talleres de acuerdo a lo que se sienta capacitado o habilitado para enseñar. (Directora de escuela católica «Nuestra Señora del Huerto». Comunicación Personal. Septiembre, 2015)

En general, el discurso de educación sexual que circula en las escuelas no cuenta con estrategias evaluativas (E-). De modo que las escuelas no diagraman evaluaciones de los talleres que dictan sobre ESI. Además, en algunos casos es optativa la participación: «Y bueno algunos chicos decían por ejemplo ‘no, yo no voy a ir’. No iban a una charla suponte y le dábamos la libertad que no fueran, porque eran charlas ni siquiera en el aula y eran para varios cursos». (Directora de escuela evangélica «Jesús el Maestro». Comunicación personal. Septiembre, 2017)

La evaluación está en estrecha relación con el tiempo y las características de los contenidos que se desarrollan. Al respecto, Quiroz describe los «momentos» como concepto útil para pensar la vida cotidiana de las escuelas secundarias y posibilita organizar las acciones al interior de las instituciones. De ahí que las instancias de ESI son «momentos» que no involucran a docentes y estudiantes de igual manera. En otras palabras, los talleres como estrategia pedagógica son espacios más expositivos donde es el docente, invitado o profesional de salud quien tiene el protagonismo. Para el autor esto se trata de «momentos no clave para las/los estudiantes» (1992:97) y, por lo tanto, las estrategias de ESI desarrolladas no las/los incluye directamente, ni consideran el contenido susceptible de evaluación.

La evaluación no es un dato aislado, sino que es la materialización de prioridades pedagógicas y estrategias globales que sobrepasan a las escuelas porque se vinculan directamente con las características de organización del nivel secundario. Sobre esto, Morgade (2011:93) señala que «Los/as jóvenes no se imaginan que estos temas puedan ser evaluables, que se puedan estudiar para dar un examen».

Una de las escuelas proporciona una consulta final a las y los estudiantes con el objetivo de ajustar detalles de las propuestas para redefinirlas o profundizarlas:

A los chicos se les está pidiendo el tema de la reflexión después, anónimamente se pone en un sobre, entonces nosotros lo vamos leyendo y lo vamos [...] Claro, de lo que les pareció la dinámica, qué quieren, lo que no, con qué quisieran seguir, si lo pudieron implementar en su vida. (Directora escuela evangélica «Hernandarias». Comunicación personal. Abril, 2016)

Otra escuela no consulta a las y los estudiantes, sino que a sus madres y/o padres acerca de lo desarrollado. De esta forma, desatiende las voces de las y los estudiantes destinatarios de la política de educación sexual:

Encuesta para padres, a través de las cuales, se podrá conocer su parecer sobre lo que se está realizando. (Proyecto de ESI escuela católica «Virgen de la medalla Milagrosa», s/f:8)

En este sentido, se pone de manifiesto que el currículum de la sexualidad es un dispositivo para estudiantes, pero sin ellas y ellos. Al contrario de lo que ocurre con otros discursos en la escuela, la ESI como política educativa interpela las subjetividades de quienes la integran, especialmente a las y los estudiantes como sujetos de derecho y como tal invita a validar sus saberes, intereses y voces sobre el

tema. Sin embargo la mirada adultocéntrica, que no es exclusiva de los establecimientos confesionales, es un núcleo duro en la configuración del discurso sexual escolar. (Wainerman et al. 2008; Morgade 2011; Lavigne 2016 y Del Cerro, 2018)

Por último y tal como se expresó anteriormente, las instituciones no organizan instancias evaluativas. Si bien no es el interés en esta tesis discutir acerca del valor pedagógico de la evaluación, sí lo es confirmar la idea de que las escuelas priorizan los aprendizajes en las materias básicas en desmedro de otros espacios de saberes. La presencia de contenidos considerados «optativos» o «no medibles» en términos académicos, señala la brecha entre las prioridades que trazan las instituciones respecto a los aprendizajes valiosos de aquellos que no lo son.

La excusa aceptable: qué contenidos de ESI se encuentran en las escuelas confesionales

El discurso de la ESI se concreta en contenidos específicos de enseñanza que las escuelas desarrollan a partir de una selección y adaptación de actividades de dos materiales bibliográficos: *Saber amar* y *¡Cuidado! llegaron los adolescentes*. Estos libros son los recursos pedagógicos elegidos por las escuelas para la preparación de los talleres. Ambas publicaciones son utilizadas por el personal docente, aunque por su diseño, gráficos, actividades y lenguaje sencillo, fueron destinadas para estudiantes. Los dos materiales brindan información por medio de la definición de los conceptos abordados, pero también ofrecen un espacio de reflexión mediante preguntas que pretenden sensibilizar e interpelar la experiencia.

En estos libros se identificaron tres tópicos generales que funcionan a modo de justificación de la ESI. Parafraseando a Rubin (1989) las excusas permitidas para que la sexualidad se concrete en un contenido son: el amor; la pareja heterosexual-matrimonial y el cuidado físico-espiritual. De estos tres, el amor es el eje articulador de los proyectos de ESI relevados durante el período establecido.

Los contenidos de educación sexual evocan al amor como sustento de las relaciones sexo-afectivas. En el material utilizado para preparar los talleres de ESI de una escuela católica se puede leer:

La sexualidad es un valor y un misterio que se desarrolla desde el amor a nuestros padres en la primera infancia, pasa por los fuertes cambios de la adolescencia, hasta llegar a la sexualidad adulta madura y su declinación en la vejez. La sexualidad no puede estar separada de la afectividad. Es decir, que el desarrollo de nuestros aspectos sexuales siempre está íntimamente ligado con nuestros sentimientos. (Vivanco de Mejía y Turriaga, s/f):11)

Los contenidos que se proponen en las escuelas confesionales integran en el concepto «amor» las distintas dimensiones que conciernen a la educación sexual: biológica, psicológica, cultural e histórica, ética-moral. Romero (2017) sostiene que la Iglesia introduce la integralidad, pero desde las dimensiones trascendente y espiritual y no desde el plano cultural y social como sí lo plantean los lineamientos de ESI. También Torres (2019) afirma que los materiales producidos por la Iglesia Católica desplazaron el concepto de integralidad de la sexualidad hacia otro que unifica aspectos religiosos, biológicos y sociales.

Los alcances del concepto integral de la política educativa se formalizaron recién en 2018 con las definiciones introducidas en la Resolución 340/18. Allí se precisaron cinco ejes que deben abordarse sin excepción: cuidar el cuerpo y la salud; valorar la afectividad; garantizar la equidad de género; respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos. Previo a esta delimitación, la Ley de educación sexual integral brinda un marco muy general de la sexualidad donde articula diferentes elementos considerados constitutivos de esta.

Al respecto, Boccardi (2023) afirma que la formación discursiva de la normativa de ESI se asienta en el lenguaje de los derechos humanos al emplear la articulación de las mismas dimensiones –biológica, psicológica, cultural e histórica, ética-moral– que la definición de la Organización Mundial de la Salud (2000).

Durante el trabajo de campo de esta tesis no se encuentran definiciones contundentes respecto a la delimitación de la integralidad, ya que tanto los lineamientos curriculares como la producción de materiales del Ministerio de Educación se limitan a enumerar y relacionar dimensiones de la sexualidad, sin jerarquizarlos: «[...] avanza con cautela sobre aquellos temas que habían generado más controversia en los debates circundantes a la sanción de la ley». (Boccardi, 2023:34)

No obstante, es posible identificar dimensiones sobresalientes entre el enfoque de la integralidad de los lineamientos curriculares y los materiales que utilizan las

escuelas confesionales. Sintéticamente, los lineamientos curriculares se proponen superar el enfoque biomédico, preventivo y biologicista (Morgade, 2019; Báez, 2016; Faur, et al. 2015). Principalmente, en las descripciones para el nivel secundario se observa que el sentido de la integralidad profundiza en los aspectos sociales y subjetivos de la sexualidad (Faur y Gogna, 2016). También, no se prioriza el uso de la palabra género, que resume el rechazo de las iglesias, en cambio lo que sí predomina es la fórmula «[...] igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres». (Boccardi, 2023:34).

Los aprendizajes de la ESI considerados en los lineamientos curriculares están divididos por áreas: Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana –derecho–, Ciencias Naturales –educación para la salud–, Lengua y Literatura, Educación Física y Educación Artística con el objeto de aportar a la reflexión de las relaciones entre las personas como sujetos que poseen deseos, expectativas, afectos, necesidades, capacidades y principalmente titulares de derechos.

En contraposición, los textos que utilizan las escuelas confesionales se apoyan en la noción de amor como eje vertebrador de la integralidad. El amor es la dimensión exclusiva del ser humano: «Todo podría haber sido más simple, como en las plantas que no necesitan enamorarse, se reproducen sin ningún lío, pero también sin amor». (Vivanco de Mejía y Turriaga, (s/f:5)

Asimismo, una de las primeras características del amor que proponen los materiales de las escuelas es la ruptura con la idea de autorrealización y bienestar individual de la sociedad moderna: «El amor se demuestra pensando más en el bien del otro que en el tuyo» (Vivanco de Mejía y Turriaga, s/f:24). «Jesús es el ejemplo de amor. Veamos algunas características: el amor piensa en los demás; el amor es sacrificial; el amor es compasivo; el amor es perdonador». (Cinalli y Cinalli, s/f:50)

El amor, entonces, organiza el futuro, la construcción de la identidad personal y se lo reconoce en la unión matrimonial o de pareja –estable– y en la procreación de una familia:

La sexualidad es una dimensión propia del ser humano y lo compromete de manera total. La persona no tiene sexualidad, ES⁵³ sexuada. Hay muchas diferencias entre los sexos, pero al mismo tiempo hay una atracción natural entre ellos. (Vivanco de Mejía y Turriaga; 2011:11)

⁵³ El destacado es del original

La adolescencia es tiempo de hacer relaciones basadas en el amor, tiempo para crecer y madurar, tiempo para fortalecer y construir el carácter. No se puede pensar en dar un paso tan importante como el noviazgo, que prepara para el casamiento, sin antes dar pasos concretos hacia la madurez como persona. (Cinalli y Cinalli, 2009:53)

Las citas de los libros utilizados para desarrollar contenidos de ESI describen al amor como instancia de mediación de las relaciones por las que atraviesan las personas. Esos vínculos son siempre heterosexuales, siendo el matrimonio el marco deseable para cualquier pareja y el camino a imitar. En este sentido, las acciones de educación sexual emplean la estrategia pedagógica de los «modelos». Principalmente, *Saber amar* utiliza este recurso para establecer los mejores modelos de relaciones. Por ejemplo, se puede leer el «[...] modelo positivo de Matilde Hidalgo de Procel⁵⁴» (Vivanco de Mejía y Turriaga, s/f:31). En ese texto se cuenta la historia de vida de esa mujer y los aportes a la sociedad ecuatoriana.

Lo que está en el fondo de estas concepciones sobre el amor y el matrimonio es la necesidad de postergar el inicio sexual de las y los adolescentes: «La verdadera prueba de amor es saber esperar para conocer más al otro y valorarlo a plenitud». (Vivanco de Mejía y Turriaga, s/f:17)

Los contenidos sobre los vínculos, el amor y las relaciones son considerados en las actividades pedagógicas como «proyectos de vida», tema sobre el que versan algunos de los talleres de educación sexual:

Es inminente trazarse un plan de vida que, sustentado en principios y valores, alimentado con convicciones e ideales, genere actitudes necesarias para construir un proyecto de realización plena. (Vivanco de Mejía y Turriaga, s/f:8)

El amor es uno de los ejes coordinadores de los contenidos de ESI a la vez que la capacidad humana de tomar decisiones. De esta manera, la educación sexual en las escuelas confesionales está orientada a reflexionar sobre las relaciones, el futuro personal y el gobierno de sí:

Es por esto que te hemos hablado tanto del valor de la persona, del valor del cuerpo, de la identificación entre el cuerpo y la persona. Es por esto que te hemos insistido en

⁵⁴ Matilde fue la primera mujer en obtener en 1919 el título de médica en Ecuador. El libro destaca las dificultades por las que atraviesa, incluso relata como la iglesia la obligaba a escuchar la misa fuera del pórtico. La historia de su vida destaca el espíritu de superación de Matilde y su familia, no repara en la discriminación por su condición de mujer. Su figura también es considerada un icono para el feminismo y una conquista del sufragio femenino en América Latina.

formar tu voluntad para que seas dueño/a de ti mismo/a. (Vivanco de Mejía y Turriaga, s/f:24)

Como ya se mencionó, la selección de estos contenidos pretende retrasar las relaciones sexuales, reservadas solo para el matrimonio. En el material seleccionado para desarrollar la ESI se refieren al matrimonio como proyección hacia dónde se quiere ir en la adultez y la recomendación de esperar:

La primera relación que debes buscar con el sexo opuesto es la amistad. Hacer amigos te hará crecer y madurar en todas las áreas. Deja el sexo para el matrimonio. (Cinalli y Cinalli, 2009:49).

El discurso pedagógico de la sexualidad recorta cierta prescripción curricular que pretende trascender la genitalidad del acto sexual, esto es una aspiración pedagógica de superar las interpretaciones biológicas de la sexualidad, sin desestimarlas se prefiere una valoración profunda que relaciona lo espiritual, las expectativas personales y sociales en la expresión física de la vinculación sexual: «Las relaciones sexuales genitales son el lenguaje, la manera de expresar un amor total hombre y mujer con el cuerpo» (Vivanco de Mejía y Turriaga, s/f:5)

Hay un intento de distanciar la educación sexual de las relaciones coitales y vincularla a una expresión de amor basada en la distinción genital de los sexos. Los textos asumen el mandato biológico de la heterosexualidad y brindan definiciones heteronormativas y estereotipadas sobre cómo sentir y vivir la sexualidad según el sexo biológico:

La sexualidad compromete toda nuestra existencia: siempre seremos lo que ahora somos: hombre o mujer. Por lo tanto, las manifestaciones de nuestra feminidad o de nuestra masculinidad se manifiestan en nuestra manera de ser. Las mujeres piensan, sienten, se emocionan, se enamoran, se enojan como mujeres. Los hombres piensan, sienten, se enojan como hombres. Tenemos la misma dignidad, pero somos diferentes y por eso complementarios. (Vivanco de Mejía y Turriaga, s/f:10)

En los temas abordados hay un recorte de versiones esencialistas sobre lo femenino y masculino. En el discurso de la sexualidad de las escuelas confesionales opera como principal condición de posibilidad la heterosexualidad obligatoria y un deseo recíprocamente orientado en la constitución de la identidad. Por tanto, no existe nada por fuera del binarismo varón y mujer.

Además, el concepto de amor en los contenidos de ESI es funcional para el abordaje en el aula ya que posibilita el tratamiento de múltiples temáticas importantes para las escuelas confesionales. Algunas de ellas son el dominio propio, la planificación o proyección de un futuro, el cuidado físico y espiritual y las reflexiones sobre los vínculos sexo-afectivos: «La persona debe haberse puesto a pensar en algunos principios universales como lo son: la vida, el amor, la verdad, la libertad, la autoridad, la fe e ir definiendo su posición frente a ellos». (Vivanco de Mejía y Turriaga, s/f:9)

A propósito de la afectividad, Faur, Gogna y Binstock (2015) observan que es la dimensión más predominante en los significados que tiene la sexualidad para las y los docentes de 17 provincias⁵⁵ que participaron de la capacitación «Educación Sexual Integral. Es parte de la vida, es parte de la escuela». Al respecto, se constata que los textos también enfatizan en esa arista de la integralidad, en desmedro de las dimensiones sociales, culturales y biológicas.

Asimismo, la bibliografía de referencia para desarrollar los contenidos de ESI tienen una pretensión de introspección pedagógica. Sin embargo, esa búsqueda aparentemente personal de las formulaciones está guiada por la mirada adulta sobre la sexualidad. Esto significa que sentimientos y concepciones que conciernen a una generación contrastan con otra al hacer una valoración sobre ella: «Te aseguran que todo es válido con tal de conseguir placer, esto es falso». (Vivanco de Mejía y Turriaga, s/f:6)

En las publicaciones pueden leerse las prescripciones sobre la orientación sexual, los tiempos para cada etapa y el peso de las decisiones que se toman en la pubertad: «traza metas que desearías alcanzar», «huye del pecado» (Cinalli y Cinalli, 2009:13), «[...] dentro del matrimonio se da la situación ideal para tener relaciones sexuales» (Vivanco de Mejía y Turriaga, s/f:10).

La dimensión de los cuidados físicos-espirituales es otro de los contenidos relevantes en las publicaciones . Los cuidados que se abordan en los textos hacen referencia al ser humano en dos dimensiones: la física y la espiritual. En el aspecto

⁵⁵ «Las provincias que participaron entre 2012 y 2014 fueron Buenos Aires, Chaco, Chubut, Córdoba, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, San Luis, Santa Cruz y Tierra del Fuego. Mientras que en 2015 comenzaron las capacitaciones en las provincias de Corrientes y Catamarca». (Faur, Gogna y Binstock, 2015:7)

físico tocan la temática del descanso, el ejercicio, la alimentación e incluso el consumo de sustancias:

¿Cómo cuidar el cuerpo? Descansando las horas necesarias, haciendo gimnasia (caminar o correr dos veces por semana sería suficiente) comiendo variable y saludable. No intoxiques tu cuerpo con alcohol o tabaco. No mantengas relaciones sexuales para estar en onda. (Cinalli y Cinalli, 2009:53)

Tu cuerpo es una estructura perfecta. De ti depende mantenerlo saludable. Una dieta balanceada, ejercicio, descanso y un chequeo médico oportuno te ayudarán. (Vivanco de Mejía y Turriaga, s/f:15)

Las publicaciones también destinan espacio en sus páginas para abordar los cambios fisiológicos que se atraviesan en la pubertad. Para ello hacen mención a los cambios compartidos por mujeres y hombres, así como a las particularidades según el sexo.

Respecto a el cuidado espiritual, este se entronca con los aspectos emocionales y psicológicos del tránsito por la adolescencia, siendo este el rasgo más vinculado con los objetivos de los PEI: «La educación es un acto socializador y culturista caracterizado por su definida intencionalidad espiritual» (PEI escuela evangélica:5). En los establecimientos educativos confesionales hay una carga horaria establecida para el espacio de Educación cristiana. En este espacio se atienden, principalmente, las cuestiones emocionales, espirituales y trascendentales del ser humano.

Los cuidados físicos-espirituales como prescripción curricular abordan el cuerpo y la mente. Estos contenidos se plantean en las asignaturas de Biología, Educación cristiana y están fundamentados en los discursos eclesiásticos. Se tratan temas que conciernen a los hábitos, los gustos, la toma de decisiones, la elección de las amistades, la forma de conducirse, la práctica de deportes, la alimentación, los trastornos alimenticios y el consumo de drogas.

De las consideraciones de los principales contenidos desarrollados se observa que el discurso de la sexualidad se enmarca, fundamentalmente, en textos recontextualizados de enfoques pedagógicos de la biología, la psicología y moral, enfatizando un conjunto de principios éticos que orientan el comportamiento:

«Dios demanda la pureza de tu cuerpo porque es el lugar donde habita él mismo y porque es un mandato que te protege de heridas emocionales y físicas» (Cinalli y Cinalli,2009:38). Los contenidos de educación sexual de los libros seleccionados se centran en un modo binario de pensar y percibir al cuerpo humano a través de

descripciones fisiológicas, anatómicas y hormonales, combinado con una arista inmaterial, es decir, aquellos sentimientos, emociones y decisiones en torno a lo volitivo y conductual.

Por último, se concuerda con la afirmación de Faur (2019) acerca de la disponibilidad de materiales confesionales sobre la ESI. En este capítulo se describieron dos bibliografías y ambas reafirman el magisterio de la iglesia sobre la sexualidad. También se observa, en el período estudiado, que se sobrestima la dimensión afectiva, psicológica y espiritual de la sexualidad, en desmedro de la cultural y social.

CAPÍTULO V

Cosmovisiones de profesoras y profesores sobre la Educación Sexual Integral

En el capítulo anterior se analizó el discurso de la sexualidad de las escuelas confesionales de la ciudad de Paraná, Entre Ríos. En dicho capítulo se observó la participación del personal de gestión y de las/los docentes en la configuración del mensaje y su contenido. También se especificaron los principales temas abordados por la bibliografía en la que estos establecimientos se apoyan para brindar el mensaje de la educación sexual. Asimismo, se constataron ciertas rigideces por parte del personal docente en torno a ese discurso, las cuales se tratarán en este capítulo.

Se retoman cuatro tipos de resistencias de parte de las profesoras y profesores frente a la educación sexual descritas por Faur, Gogna y Binstock (2015): 1- de tipo operativo, ya que son las que afectan a la planificación y desarrollo de sus clases. 2- de tipo moral. Se trata de aquellas que conciernen a los valores e ideas en los enfoques de la ESI diferentes al de las y los docentes. 3- por temores a las familias. A diferencia de las anteriores, aquí la resistencia se ubica por fuera del aula y de la escuela. En mayor medida, es una dificultad que expresan docentes de escuelas confesionales. 4- la falta de competencia para el abordaje de la ESI. En este caso es una particularidad de las y los docentes que no se sienten formados para la tarea.

En base a estos aportes se construye una tipología con cuatro retratos sintéticos de las cosmovisiones que tienen las y los docentes sobre la educación sexual. Cada uno refleja una determinada postura del personal docente frente a la experiencia de la implementación de la Educación Sexual Integral.

Reproduciendo el esquema metodológico

Para la construcción de la tipología se utilizó la metodología descrita por Sanchis (2007), quien deconstruye un experimento metodológico basado en el análisis de

respuestas a un cuestionario provisto por el Párroco de Canelas⁵⁶. A partir de los datos allí vertidos por los fieles, enriquecido con observaciones participantes previas del investigador, se crearon cuatro representaciones desde una doble perspectiva weberiana: la de los «tipos ideales» y la de la «comprensión» que representan las mentalidades del medio parroquial.

El texto abunda en la construcción científica del objeto de estudio a partir de la información conseguida. Profundiza en una pregunta de dos opciones centrales y unívocas⁵⁷ que, al cruzarse, constituyen cuatro grupos de respuestas (Sí/Sí; Sí/No; No/Sí; No/No). Esto le permite identificar oposiciones que organizan las representaciones populares respecto de las fiestas religiosas y, más ampliamente, de las mentalidades en diálogo al interior del medio parroquial. Este cuadro le permitió organizar y analizar el conjunto de las respuestas que se presentaban ambiguas.

Para esta tesis se tomó el esquema de oposiciones realizado por Sanchis (2007) con el objeto de organizar las respuestas de las y los docentes informantes. Bajo este modelo se analizan las cosmovisiones sobre la experiencia de la educación sexual en las escuelas confesionales.

A diferencia del experimento comentado, en este caso no se manejó un gran número de cuestionarios, pero sí de entrevistas en profundidad que mostraban la ambigüedad de posiciones en torno a la ESI, hecho que dificultó su sistematización.

La tipología fue construida exclusivamente con los discursos producidos en la situación de entrevista a docentes que ponían en palabras la experiencia de la educación sexual, descripciones que se corresponden con presupuestos morales e ideológicos que la guían. Aquí, la «experiencia» es concebida como aquellas actividades que, con distintos grados de formalización, contenidos transmitidos y estrategias pedagógicas empleadas, fueron destinadas a la enseñanza-aprendizaje en materia de educación sexual. (Wainerman, et al. 2008)

⁵⁶ El cuestionario fue confeccionado como instrumento pastoral y cedido al investigador. En ese contexto el autor se interroga acerca de la posibilidad de extraer resultados objetivos sobre la opinión del medio parroquial activo.

⁵⁷ «La primera: ¿Acepta que las fiestas tradicionales, con toda su complejidad y ambigüedad, sean transformadas en una práctica unidimensional, una “fiesta exclusivamente religiosa, dentro de la iglesia?” La segunda: en caso de respuesta positiva a esta pregunta, ¿desea la creación de un “programa de Fiestas de Canelas”, fiestas municipales cuyos componentes eventuales, en términos culturales y de divertimento, el cuestionario se complace en enumerar?». (Sanchis; 2007:48)

Para la sistematización de las experiencias y la descripción de las cosmovisiones que las sustentan se analizaron en profundidad las respuestas en relación a dos dimensiones en torno a la ESI. La primera refiere al rol docente y de la institución educativa en la enseñanza de dichos contenidos, mientras que la segunda concierne a los planes de trabajo sobre educación sexual.

El primer criterio condensa el valor que tiene la institución escolar en la sociedad e incluye, implícita o explícitamente, el para qué está la escuela en general y la enseñanza de la sexualidad en particular. La segunda atiende a la planificación de contenidos de educación sexual en sus respectivas asignaturas. Esta planificación se refiere a la incorporación –expresa o tácita– de conceptos, habilidades, competencias curriculares y destrezas cuya presencia en la agenda didáctica del año escolar de cada docente es considerada importante.

Estas dos variables dividen analíticamente las actitudes de las y los docentes en cuatro. Por un lado, se encuentran quienes sostienen el rol subsidiario⁵⁸ de la escuela y la importancia de que las familias brinden los conocimientos acerca de la sexualidad y no introducen contenidos de manera planificada en sus clases. Se trata de los No/No⁵⁹ y aquí se sintetizará su posición bajo la etiqueta «Se debe respetar a las familias que mandan sus hijos a esta escuela». El polo opuesto, los Sí/Sí, adhieren a la necesidad de que la escuela intervenga proveyendo contenidos sobre sexualidad y desarrolle actividades en sus clases. A este grupo se lo denomina «La escuela es el mejor ámbito para la ESI».

El tercer grupo está integrado por docentes que consideran fundamental que las instituciones educativas den su punto de vista acerca de la sexualidad, así como también caracterizan a la escuela como el lugar óptimo para brindar información confiable. Sin embargo, no introducen o planifican contenidos que posibiliten constituir en las aulas escenarios para problematizar dichos aprendizajes. Esta postura es la del Sí/No y se nombra como «Sí, pero que lo haga la docente de biología».

Por último, están quienes manifiestan que la escuela no es el ámbito propicio para enseñar educación sexual integral y, al igual que los primeros, sostienen la

⁵⁸ En este punto conviene aclarar que el concepto de subsidiariedad se desprende del marco axiológico de la Doctrina Social de la Iglesia (Esquivel, 2016). El mismo se desarrollará al abordar en profundidad la postura No/No.

⁵⁹ Las respuestas a las dos variables planteadas son negativas.

importancia de la familia en dicha tarea. No obstante, están a cargo de talleres de sexualidad y/o introducen en sus clases contenidos específicos para abordar la temática. Conforman el grupo No/Sí y se nominará como «Si no lo aprenden acá no lo harán en ningún lado».

Las dos posiciones extremas –«Se debe respetar a las familias que mandan sus hijos a esta escuela» y «La escuela es el mejor ámbito para la ESI»– son las menos frecuentes entre las posiciones sobre la educación sexual. Con mayor regularidad las y los docentes combinan una actitud de apertura hacia la inclusión de la ESI en la escuela y del trabajo docente en estos temas sin incorporar contenido de ESI, ya sea por cuestiones de tiempo, por competencias de las asignaturas o por convicciones y preferencias personales.

Los informantes expresan esta situación con las siguientes palabras: «Cumpro como puedo con todo»; «A mí no me gustaría dar educación sexual acá»; «Los padres ejercen mucha presión sobre la escuela»; «Soy muy pudoroso»; «No hablamos de eso en el aula, es como una escuela media cerrada, en cuanto a que vos puedas profesar lo que vos quieras»; «Profes que se interesan por la temática y empiezan a hacer cursos en relación con esto, pero la mayoría no contamos con esa formación específica»; «Acá nunca me lo pidieron».

Como se observa en estos verbatim hay diferentes aristas que atraviesan a la educación sexual en la escuela. Entre ellas figuran el trabajo de canalizar las demandas institucionales, las incidencias de las madres y los padres, los intereses de las y los estudiantes, el compromiso personal con el tema y las propias formaciones como docentes que complejizan el cuadro que, a simple vista, se manifiestan en posturas que podrían considerarse como incongruentes.

Cada cosmovisión se presenta con las experiencias concretas de las y los docentes cuya pretensión es la de reflejar las posiciones predominantes sobre la enseñanza de la ESI en las escuelas confesionales y en ningún caso se refiere a las personas en particular. La tipología procura mostrar las formas en que la normativa vigente es apropiada por docentes de instituciones confesionales y de qué modo se relacionan con las directrices institucionales, configurando un mapa de las posibilidades de la ESI en las aulas.

Se debe respetar a las familias que mandan sus hijos a esta escuela

Las y los docentes que integran la categoría de esta tipología tienen una actitud selectiva respecto al rol de la escuela en la enseñanza de la educación sexual. Las dudas o sospechas se pronuncian de manera solapada: «[...] La escuela no puede hablar del aparato reproductor sin estar hablando de los usos [...], entonces la primera tiene que ser la familia y segunda la escuela»; «[...] la institución tiene que ver qué docentes tiene para tratar el tema, no puede ser cualquiera».

En sintonía con Faur, Gogna y Binstock (2015), lo que está de fondo en esta cosmovisión es el temor a las familias por las posibles críticas a la formación que imparta la escuela. Puntualmente, expresan que no lo hacen porque «La familia es la primera educadora».

Para quienes integran esta clasificación la familia es determinante, por ello el primer desistimiento tiene que ver con el rol subsidiario de la escuela. Más allá de esto, es posible delimitar otros dos argumentos: aquellos vinculados con las competencias de la formación y la realización de capacitaciones y, por último, la motivación o interés de índole personal.

En primer lugar, se encuentran docentes que desestiman la introducción de contenidos de ESI en las aulas y argumentan que la escuela tiene un papel secundario en el desarrollo de esta. Al menos dos son los motivos en los cuales sustentan sus posturas. Por un lado, están quienes tienen un argumento valorativo de índole religioso y consideran a la familia como la encargada para realizar la tarea. Al respecto, afirman que son las madres, los padres y/o tutores quienes tienen que enseñar sobre sexualidad de acuerdo a sus marcos normativos. De esta manera, acotan las funciones de la escuela a la alfabetización y formación disciplinaria que prepare a las y los estudiantes para la vida universitaria o laboral. Por otro lado, hay argumentos de orden pragmático que, sin salirse del rol clásico de la escuela, inscriben sus razones en la pertinencia de que sean los profesionales de salud quienes satisfagan la enseñanza de educación sexual.

Con anterioridad se dijo que las posturas de las y los docentes que consideran que la escuela no debería enseñar sexualidad sostienen un rol subsidiario de la misma. Esto implica que el Estado no debería intervenir en aquellas actividades que pueden ser realizadas por organizaciones más pequeñas, en este caso la familia. (Esquivel, 2016)

La subsidiariedad se asienta en el marco axiológico del catolicismo con el objeto de delimitar las funciones del Estado. Así se expresa la Conferencia Episcopal Argentina en el documento «Educación y Proyecto de Vida» de 1985:

La directriz religiosa sostiene que la estructura estatal debe actuar en términos de subsidiariedad, esto es, garantizar primero la libre iniciativa de los particulares y organismos intermedios e intervenir solamente cuando ellos no la realicen adecuadamente y cuando se trate de una actividad orientada al bien común. «Lo que puede hacer correctamente un hombre, un grupo o una organización inferior, no debe usurarlo un organismo superior». (Citado en Esquivel, 2016:139)

Cabe destacar que este argumento es válido para docentes que trabajan en escuelas católicas y que manifiestan un recorrido por dicha institución eclesial. Tanto para ellas como para ellos la educación sexual en la escuela está vinculada con la perspectiva católica sobre la sexualidad, la cual considera que son las madres y los padres los que tienen el «derecho» y el «deber» de orientar a sus hijas e hijos sobre sexualidad en concordancia a la concepción de vida y acorde con la ley de Dios y el orden de la naturaleza humana. (Wainerman et al, 2008)

En cuanto a docentes de escuelas evangélicas, la información obtenida no permite afirmar lo mismo. En la situación de entrevistas no destacaron ningún rol predominante de la familia sobre la escuela, ante lo cual una entrevistada afirmó: «Es muy importante que la familia vaya aprendiendo junto con los chicos, porque la familia tiene muchos prejuicios sobre este tema». (Marcela. Docente de «Filosofía» en escuela evangélica. Comunicación Personal. Noviembre, 2015).

Las escuelas evangélicas y docentes inscriptos en dicha confesionalidad ven a la educación como una oportunidad de dar a conocer el mensaje de salvación:

Nosotros todos los días hacemos la reflexión cristiana, el evangelio, ¿qué nos escuchan? no sé. El evangelio se dice y del evangelio damos testimonio, y en ese sentido sí, el proyecto de educación sexual como proyecto nos atraviesa. (Directora de escuela evangélica «Hernandarias». Comunicación personal. Abril, 2016)

Las palabras de la directora muestran de qué manera el proyecto de educación sexual resulta conveniente para expandir la palabra de Dios, es decir, que la educación sexual es parte del mensaje que la escuela brinda a las y los estudiantes en su tarea evangelística y sus lineamientos están relacionados a los objetivos institucionales.

A la cita de la directora se suma la del profesor de arte. Él da cuenta de la posibilidad que brinda la ESI para plantear la visión cristiana sobre la sexualidad:

En mis clases, como es de arte, se me da en cuanto a que por ahí hay modelos desnudos, pinturas con modelos [...] los chicos saben lo que es una pose no artística díganos y la importancia de cuidar el cuerpo. Yo les digo que ustedes tienen que cuidar su cuerpo, fíjense que es tan importante que artistas han tomado el cuerpo como una obra de arte. Ahí se introduce la evangelización con la cuestión de que, si Cristo nos creó tan perfectos como una obra de arte, con más razón tenemos que cuidarnos. (Raúl⁶⁰. Docente de «Artes visuales» en escuela evangélica. Comunicación personal. Octubre, 2015).

De este modo, el personal de escuelas evangélicas no participa de aquel repertorio de argumentos, pero utilizan otros para justificar que no introducen ESI en sus clases, como se verá más adelante.

Retomando la cuestión de la subsidiariedad se expondrá la trayectoria de Emilia, profesora de literatura de una escuela católica parroquial. Su recorrido evidencia en qué medida la postura de la institución católica influyó en sus marcos de referencia. Ella se reconoce como «practicante del cristianismo» y valora positivamente la instrucción religiosa recibida:

Miles de herramientas que para otros son una exageración de la pureza o del cuidado del cuerpo, para mí significó un llamado de atención, en el sentido de esto que tengo es mío y si lo comparto es porque yo quiero y si lo guardo es porque yo quiero. (Emilia. Docente de «Lengua y Literatura» en escuela católica. Comunicación personal. Junio, 2016)

La escuela tiene que integrar la postura que los padres sostienen sobre la temática, por ello solo contempla una ESI en la cual la familia es constantemente consultada:

La escuela tiene que ir andamiando, no digo hacerse cargo de esta criatura, ese andamio tiene que ser de la familia primero, por eso en algunas situaciones se les dice a los padres que se va a hablar de tal tema de educación sexual. (Emilia. Docente de «Lengua y Literatura» en escuela católica. Comunicación personal. Junio, 2016)

Quienes tienen una actitud negativa hacia la incorporación de la ESI no consideran que las y los docentes tengan un rol clave en la enseñanza de la misma, ya que su visión sobre la sexualidad está marcada por los parámetros y valores cristianos que pueden colisionar con los de la familia. Emilia ha participado de capacitaciones y días institucionales en las escuelas que trabaja y junto a colegas y personal directivo debatió perspectivas para abordar la ESI, conoce del tema, ha tratado con la legislación y el

⁶⁰ Para preservar la identidad de las y los informantes los nombres son ficticios.

material que el Estado provee. Sin embargo, ella sostiene que «[...] decimos educación para el amor, porque priorizamos que siempre la sexualidad está vehiculizada por un afecto, por una contención: ya sea del padre hacia el hijo o entre una pareja».

Para profesoras como Emilia la escuela y el trabajo docente tienen una identidad que, en parte, es el resultado de una división del trabajo (Tenti Fanfani, 2007). En este sentido hay un esquema de competencias y de tareas que corresponden a la familia y otras a las escuelas.

Este grupo tiende a excluir del currículum formal los contenidos de ESI porque no pertenecen a sus responsabilidades, por tanto, no planifican aprendizajes referentes a la sexualidad desde ninguna perspectiva. Como se dijo, Emilia sabe cómo se está implementando el proyecto de ESI, pero sostiene que «Yo no dicto educación sexual ni educación para el amor, como le llamamos en educación privada y en esta escuela particularmente». Los motivos tienen que ver con la percepción de su rol docente circunscripto al desarrollo de temas específicamente formativos de la materia a su cargo.

En general esta visión de la educación sexual en el ámbito escolar está relacionada con los desajustes entre la percepción del trabajo docente contemporáneo y los cambios ocurridos en los sistemas educativos. Las concepciones de las profesoras y profesores se inscriben en una escuela que ya no existe, ligada a un «[...] programa escolar del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.)» (Morgade, 2011:17). En este sentido, las actividades que no se consideran de enseñanza tienen que ser delegadas a otro personal especializado.

En temas de sexualidad, Emilia se ha formado escuchando distintos enfoques:

He estado en un montón de charlas o seminarios de un día, con algunas personas que saben mucho de bioética o que trabajan con adolescentes la cuestión de género. Ya sea, desde la Universidad que tiene una mirada más abierta y diríamos liberal de ciertas cuestiones, y también desde la religión. Participé de un montón de talleres de la Acción Católica como institución y de algunos talleres porque me han gustado de la UCA. (Docente de «Lengua y Literatura» en escuela católica. Comunicación personal. Junio, 2016)

No obstante, ella dice que no enseña ESI aunque sí reconoce que ciertos contenidos podrían transversalizarse en la asignatura:

Justamente el aporte desde la asignatura que yo dicto era una cuestión más bien de género, poder trabajar la moda. La idea es hacer un aporte a la historia de la moda cómo fue esto del vestido, del cambio de ropa, la minifalda, la aparición del escote, cómo ha ido evolucionando la mujer, el destape de algún modo. La pastilla anticonceptiva, el cambio que eso generó, el poder elegir que esto generó. (Emilia. Docente de «Lengua y Literatura» en escuela católica. Comunicación personal. Junio, 2016)

En el relato de Emilia hay una decisión deliberada de no abordar educación sexual en el currículum formal. La actitud reticente de planificar transversalmente contenidos de ESI en las materias persiste en profesoras y profesores. Ya no se trata de una cuestión de conocimientos o formación, sino una decisión basada en la distinción de funciones, donde es la familia quien debe desarrollar esa tarea. Sin embargo, también hay divergencia entre sus concepciones sobre sexualidad y el enfoque propuesto en los lineamientos Ministeriales. Estas diferencias se evidencian cuando ella explica qué contenidos de ESI son transversales en su materia, por ejemplo, los aspectos relacionados al uso de pastillas anticonceptivas y a la posibilidad de elegir que resultan abiertas para su perfil conservador sobre la sexualidad.

Otro aspecto de la subsidiariedad destacado por una entrevistada refiere al compromiso docente con los «lineamientos institucionales». Este argumento profundiza en la idea de que las familias escogen la institución escolar porque convalidan el proyecto formativo, conocen y comparten los valores que imparte el colegio.

En este sentido, la experiencia de Carmen –profesora de las asignaturas económicas y contables de una escuela católica congregacional– ilustra esta postura. Al igual que Emilia, Carmen no introduce tópicos sobre sexualidad en las materias que dicta. Para esta informante, la posición que la ESI ocupa en la escuela pasa por el lugar de continuidad de la familia en la institución. De ahí que se requiera de docentes comprometidos con los ideales de la escuela para impartir educación sexual:

Lo que pasa es que también en una institución uno tiene que ver qué docentes tenemos, porque por ahí hay obviamente docentes con distintos pensamientos que eso también hace a cómo están hoy en día las distintas instituciones y sobre todo las religiosas. (Carmen. Docente de «Economía y Contabilidad» en escuela católica congregacional. Comunicación personal. Mayo, 2016)

La postura de Carmen permite ahondar en el rol subsidiario de la escuela desde un lugar diferente al de Emilia. Si la institución educativa va a desarrollar contenidos de

ESI los mismos tienen que estar a cargo de personal comprometido con los valores de la iglesia y dar la visión de la sexualidad que esta tiene.

Carmen ve la posibilidad de influenciar en el comportamiento sexual de sus estudiantes de acuerdo con un conjunto de lineamientos que no siempre coinciden moral e ideológicamente con los de la institución. Su percepción sobre la sexualidad concuerda con su experiencia docente como una «vocación» en la cual puede ejercer un servicio a Dios:

[...] me ofrecieron esto de las horas de clase. Y a mí me interesaba mucho dar clases, pero más que nada el tema del trabajo con los adolescentes. Siempre me gustó trabajar apostolado, por ejemplo, en la parte de la parroquia, en los barrios con los adolescentes, entonces para mí era más allá de lo que podía llegar a cobrar, era el trabajo con ellos. (Docente de «Economía y Contabilidad» en escuela católica congregacional. Comunicación personal. Mayo, 2016)

Cabe destacar que el énfasis que algunas/os docentes dan a la familia respecto de la educación sexual no se vincula con una cuestión generacional, ya que Emilia tenía 30 años y Carmen 52 al momento de las respectivas entrevistas. La posición que ellas asumen se inserta en la aceptación como válidos de los postulados de la Iglesia Católica. En sintonía con lo desarrollado por Romero (2017), se puede afirmar que las docentes reconocen un ordenamiento sexo-genérico e ideológico en la política de la ESI del cual es necesario tomar distancia.

Asimismo, en las entrevistadas se observa que no conocen la normativa, que se traduce en un posicionamiento negativo hacia la ESI como parte del entramado jurídico-legal que plantea ese ordenamiento sexual diferente al eclesial. En este aspecto, Carmen dice que la preparación que tiene en la temática

«[...] es su propio libro de vida [tal] como fue formada por sus padres y los principios de la iglesia». Supuestos que no fueron confrontados en capacitaciones porque no asistió a ninguna: «Por cuestiones de tiempo, digamos, los docentes no vamos a las charlas, de no ser los días institucionales». (Docente de «Economía y Contabilidad» en escuela católica congregacional. Comunicación personal. Mayo, 2016)

Otra línea argumental, que también se analizó dentro de una visión estrecha del rol docente y su lugar en el aula respecto de la ESI, refiere a la formación o competencia temática para llevar adelante la educación sexual. El personal docente No/No aduce que la ESI sea desarrollada por equipos de las ciencias médicas:

Los profesionales de salud que puedan darle esa mirada, porque los docentes tenemos mucho la parte pedagógica, pero no tenemos el peso que tiene una persona que trabaja en salud y lo puede indicar desde ese lado. Me parece que sería interesante eso. (Jesica. Docentes de «Formación Ética y Ciudadana» en escuelas evangélicas. Comunicación personal. Agosto, 2017)

Jesica es profesora de «Formación Ética y Ciudadana» en varias escuelas evangélicas de la ciudad. Ella no planifica contenidos sobre educación sexual y circunstancialmente ha tocado temas de sexualidad porque no podía evitarlo:

[...] salía en clases. En ese sentido reconozco que he tenido que dejar el tema de lado, de mi clase y ha sido motivo de desarrollo de todo el grupo porque se han comenzado a unir digamos, yo quizás estaba hablando con dos o tres chicas y ya participan los varones, o algún caso que haya pasado que ellos preguntan y quieren evacuar sus dudas. (Jesica. Docente de «Formación Ética y Ciudadana» en escuelas evangélicas. Comunicación personal. Agosto, 2017)

La cita muestra que la ESI no es un tema propositivo de sus clases, aunque sí resolvió consultas puntuales al respecto. Entonces, no se trata de falta de información, sino que da prioridad práctica al satisfacer las dudas concretas de sus estudiantes. Para esta docente lo conveniente sería organizar instancias con personal médico mediante talleres puntuales, por fuera del horario de clases.

En esta cuestión está presente la preparación necesaria para dictar contenidos de sexualidad y se deposita la responsabilidad en profesionales de salud o, como se verá en otra clasificación de la tipología, en docentes del área de biología. En este tipo de argumentos, que no son religiosos, está también enraizada una visión acotada de la sexualidad, del potencial docente y del vínculo pedagógico para encarar la tarea. Este pragmatismo se excusa detrás de un esquema que atiende exclusivamente la funcionalidad del cuerpo. Por ello el énfasis está en el conocimiento científico que brindan las ciencias médicas.

Lo anterior permite problematizar las instancias de aprendizaje del personal docente en torno a temas de sexualidad. Quienes se encuentran en esta tipología no priorizan entrenarse al respecto: «Te diría que como contacto muy poco y por comentarios de profesionales digamos de la escuela. Yo no, sinceramente no me aboqué a estudiar mucho». (Carmen. Docente de «Economía y Contabilidad» en escuela católica congregacional. Comunicación personal. Mayo, 2016)

[...] a nosotros siempre nos dan 3 capacitaciones por año si las querés hacer. Los de historia no se van a anotar en una de educación sexual, no sé si me entendés, los de matemática no se van a anotar en una de historia. Entonces como que vos te anotas en

las que son específicas a tu disciplina. (Elizabeth. Docente de «Historia» en escuelas evangélicas. Comunicación personal. Noviembre, 2017)

Las y los profesores se autoexcluyen de las capacitaciones disponibles de ESI porque priorizan actualizarse en su especificidad temática y no problematizar sus posiciones respecto a la sexualidad. En este punto, la ESI empuja a transformar las prácticas docentes, las cuales requieren de un aprendizaje pedagógico y compromiso personal del equipo docente. (Tejero Coni, 2017)

Se puede afirmar que hay una parte importante del profesorado que no percibe como una oportunidad ni tiene la necesidad de instruirse en sexualidad, ni tampoco existe estímulo o presión institucional al respecto: «Sinceramente, acá nunca me lo pidieron». (Elizabeth. Docente de «Historia» en escuelas evangélicas. Comunicación personal. Noviembre, 2017)

Por último, en los discursos de las profesoras y los profesores hay una línea argumental que refiere a sus capacidades personales para hacer frente a la tarea de la ESI en la escuela. Hay docentes que manifiestan que «No me siento cómodo» o «Yo soy muy pudoroso». Estas ideas ponen en evidencia la dimensión emocional y social de la sexualidad que despiertan señales de alarma en algunas/os docentes.

La «incomodidad», el «temor» y el «pudor» tienen que ver con recibir inquietudes de parte de sus estudiantes que nunca se plantearon a sí mismos, o consultas para las cuales no tienen respuestas y muestran que no poseen ese saber que sí deberían tener. (Kornblit, Sustas, Di Leo; 2014)

La inseguridad que vivencian las y los docentes con respecto al tratamiento de la sexualidad en el ámbito escolar se relaciona también con el lugar ambivalente al que suele conducir este tema, es decir, hasta qué punto explicar, qué decir y cómo hacerlo: «¡Uy! si yo hablo de esto ya te imaginas tener a los padres atrás que te vienen a decir cosas».

Para los alcances de esta investigación son significativas las experiencias y saberes aprendidos por el personal docente sobre sexualidad porque condicionan tanto la problematización en clave teórica como la vivencial, a fin de efectivizar la implementación de la ESI en escuelas confesionales.

Los rasgos generales de esta postura hacia la ESI se encuentran insertos en la idea de la profesora o profesor experto en un área de conocimiento, ya que la educación

en general es vista como compartimientos de saberes estancos circunscriptos a un programa formativo. En este sentido, la escuela debe priorizar los temas académicos y solo avanzar en cuestiones de sexualidad con la aceptación de las madres, padres o tutores. En este escenario la ESI posible se da en el marco de instancias exclusivamente diagramadas para abordar la sexualidad desde la reproducción y no desde una visión de derechos de las y los estudiantes, y deben estar a cargo de personas capacitadas y comprometidas con determinados valores.

Como ya se dijo, esta visión restringida de la ESI no es una cuestión generacional. Lo que sí influye es la desinformación a causa de no asistir a las capacitaciones o participar en charlas que imparten sólo la visión de las iglesias. Además, se halló una relación de género respecto a los temores o inseguridades de tipo personal, en tanto que fueron los profesores varones quienes manifestaron esas sensaciones.

Las posiciones de las y los docentes se expresan en perfiles dominantes y en esta categorización la dimensión confesional tiene un peso significativo. En este sentido, son las docentes de escuelas católicas principalmente las que impugnan la ESI. Así lo demuestran las trayectorias descritas ya que ponen en evidencia el lugar que ocupan los principios de la iglesia de la que depende su escuela en la vida de las profesoras, a la vez que interpretan que estos se ubican en un plano diferente a los lineamientos.

Los otros rasgos sobresalientes de esta categoría también están presentes, desde diferentes ángulos, en las otras tres dimensiones de la tipología. Ellos son: poseer el conocimiento para impartir educación sexual, la predisposición para realizar las capacitaciones y el interés en la temática.

La escuela es el mejor ámbito para la ESI

Esta postura hacia la ESI reconoce que la escuela tiene que garantizar el derecho a recibir información confiable sobre sexualidad a las y los estudiantes. Desde esta mirada se considera a la ESI como una herramienta pedagógica que permite problematizar los saberes preexistentes de sus estudiantes sobre la temática: «Creo que está buenísimo que en la escuela se hable de sexualidad para fortalecer la pluralidad

en nuestra sociedad». (Andrea. Docente de «Formación Ética y Ciudadana» en escuela evangélica. Comunicación personal. Agosto, 2017)

Las y los docentes que consideran positivo el rol activo de las instituciones educativas en la educación sexual piensan que «La escuela tiene que plantear su punto de vista»; y que tiene las herramientas apropiadas para hacerlo: «La escuela es el ámbito apropiado para hablar de sexualidad». Para esta tipología la educación sexual es parte de un proceso integral de enseñanza y no solamente la necesidad manifiesta de las y los adolescentes, en tanto que es parte de la tarea de la institución escolar garantizar el derecho:

Bueno, básicamente ellos tienen derecho a acceder a la información y entrar en contacto con esa esfera tan importante de la persona que es la sexualidad, que no solo se reduce a la genitalidad como muchos piensan, sino que hay un montón de cuestiones para abordar. [...] Así como los educamos en otras cuestiones, que también los podemos educar en esa esfera de la persona que es tan importante. (Melisa, Tutora en escuela católica. Comunicación personal. Mayo, 2017)

Esta visión sobre la sexualidad escolar reconoce que sus estudiantes tienen ideas formadas acerca del tema: «[...] hay cosas que les pasan, cosas que viven. Pero también necesitan de parte de la escuela que se genere un ámbito de confianza y de comodidad con el docente y con la misma institución». (Andrea. Docente de «Formación Ética y Ciudadana» en escuela evangélica. Comunicación personal. Agosto, 2017). A su vez, considera que la escuela tiene un rol activo en la enseñanza de educación sexual. En este punto, existe un reconocimiento de que para ejercer los derechos hay que conocerlos y la escuela puede contribuir a ello.

Las formas en las que la experiencia de la sexualidad es incorporada varían en grados de formalidad y sistematicidad. «Yo sé que en determinados contenidos voy a tocar el tema, escucho y dejo que los chicos planteen sus posturas sobre los mismos» (Andrea. Docente de «Formación Ética y Ciudadana» en escuela evangélica. Comunicación personal. Agosto, 2017). Otra estrategia es la utilizada por Marcela que consiste en incluir contenidos, aunque sin referirse directamente a ellos cuando da sus clases: «Yo voy proponiendo cosas abordando los temas según las unidades didácticas, sin decir que estamos trabajando educación sexual, pero siempre termina saliendo algo». (Docente de «Filosofía» en escuela evangélica. Comunicación personal. Noviembre, 2015)

Las profesoras y los profesores que consideran pertinente la educación sexual en la escuela e incorporan contenidos en sus planificaciones sienten la necesidad de brindar herramientas a sus estudiantes. En general, se desempeñan en las materias humanísticas: «Formación Ética y Ciudadana», «Filosofía», «Historia», «Psicología» y «Sociología»:

[...] Me siento responsable de dar respuestas a esas necesidades de los chicos, porque realmente es una necesidad y además de ser una demanda de los chicos es una necesidad social. (Andrea. Docente de «Formación Ética y Ciudadana» en escuela evangélica. Comunicación personal. Agosto, 2017)

El personal docente implicado en esta visión de la ESI se inserta dentro del grupo de profesoras y profesores que consideran que «[...] la tarea docente puede adoptar un carácter fundamental como productora de espacios generadores de la subjetividad». (Morgade, 2011:19). Es decir, que las y los adultos que enseñan posibilitan esos «momentos» para la experiencia del intercambio, pequeños espacios de subjetivación para las y los estudiantes. Instancias que en la sociedad actual argentina quedaron en manos de los medios de comunicación. En las y los entrevistados aparece con recurrencia el hecho de que la televisión y las redes sociales son las principales fuentes de información a las que recurren sus estudiantes.

Las y los docentes de esta categoría utilizan como estrategia pedagógica la deliberación para generar el espacio de aprendizaje. En la medida que las chicas y chicos ponen en palabras lo que les pasa, piensan y desean proponen los contenidos de la materia:

A ver, lo abordo desde esto, no dando mi perspectiva acerca de las cuestiones o los temas de sexualidad, sino permitiendo que el aula sea un espacio de diálogo y de debate, por supuesto respetuoso [...] porque no me gusta imponer nada, a mí me gusta que ellos se expresen y que encuentren en el aula y mi persona el lugar para hacerlo. (Andrea. Docente de «Formación Ética y Ciudadana» en escuela evangélica. Comunicación personal. Agosto, 2017)

Otra arista de esta perspectiva es la que protagonizan docentes del área de Biología, ya que tienen contenidos específicos que desarrollar, si bien se plantea que hay temas propios de su disciplina, se apela a la integralidad. Esta asignatura encara la parte fisiológica de la sexualidad y otras harán lo propio desde su lugar:

Nosotros planteamos y en el mismo programa de educación sexual se plantea que hay que abordarlo integralmente, ya que la sexualidad es la formación de la persona

misma, de forma integral, no sólo una partecita: el sistema reproductor, sino que cuando se habla de sexualidad se habla de los vínculos, de las relaciones, del noviazgo del cuidado hacia la otra persona y hacia el mismo cuerpo, no solamente del ciclo menstrual o el sistema reproductor femenino-masculino, eso es una partecita de la totalidad de la sexualidad. (Eric. Docente de «Biología y Ciencias de la Tierra» en escuelas evangélicas. Comunicación personal. Octubre, 2016)

En contraste con las asignaturas de ciencias sociales y humanas, las ciencias biológicas y de la salud tienden a plantear los contenidos en formatos más estructurados:

Yo siempre llevo un plan de clase. Si da para avanzar un poquito más en los intereses de ellos, avanzo, pero volviendo a lo que tengo planeado. Porque me parece que, si vos dejás que te lleven, te lleven y te lleven nunca más retomas. (Eric. Docente de «Biología y Ciencias de la Tierra» en escuelas evangélicas. Comunicación personal. Octubre, 2016)

En el mismo sentido, a profesoras y profesores de estas asignaturas les cuesta romper el molde biomédico con el que han desarrollado regularmente la asignatura. De ahí que trazan una línea imaginaria de temas que abordar, poco abiertos al intercambio personal, quedándose en las cuestiones técnicas de los contenidos:

¡A mí me re costó! Por ejemplo, biología de 4.^{to} año es todo sistema reproductor y al principio fue difícil, pero después a medida que fue pasando el tiempo pude darle la vuelta y por supuesto también hasta un límite en las explicaciones y en los trabajos, porque uno no es ni padre, ni amigo y hasta cierto límite le corresponde dar explicaciones. Sobre todo, dentro de una institución cristiana que avala ciertas cuestiones. Podés dar tu punto de vista, pero corresponde desde tu función de docente hasta con un vocabulario y ciertos términos que son ajustados a la realidad donde se está. (Eric. Docente de «Biología y Ciencias de la Tierra» en escuelas evangélicas. Comunicación personal. Octubre, 2016)

Se advierte en la postura del profesor de esta tipología un temor a la puesta en escena del espacio institucional prácticas y discursos propios de la vida sexual juvenil que no son apropiados en la escuela. Romero (2018), retoma del análisis de Elizalde (2005), el concepto de «pánico moral⁶¹» para describir toda clase de recursos empleados por adultas y adultos en el ámbito escolar tendientes a excluir cualquier desborde de la sexualidad adolescente. El concepto se define como la aversión a las prácticas disidentes que atentan con el orden social, y se observa que no es exclusivo de esta

⁶¹ Elizalde (2005) en su tesis doctoral analiza el concepto de *pánico moral* a partir de la producción del sociólogo británico Stanley Cohen (1972). Allí lo conceptualiza como una «[...] condición, un episodio, una persona o grupo de personas en tanto “amenazas” a los valores e intereses de una sociedad». (Elizalde, 2005:43)

categoría porque otras y otros docentes, en diferentes grados, dejan ver la desaprobación de algunas prácticas sexuales juveniles.

Puede verse en los verbatims de Eric, pero también en los de Hernán, el temor y la necesidad de limitar las preguntas, dudas y deseos de sus estudiantes. En este caso la reserva puesta en las clases de educación sexual se distingue en las restricciones que ponen en sus planificaciones. Atenerse a lo estrictamente técnico evidencia el «pánico sexual» depositado sobre la adolescencia, esa idea de ser arrastrado por el diálogo con adolescentes a un terreno escurridizo que quieren evitar. Por ello, este grupo en particular opera silenciando las vivencias de las y los estudiantes, diseñando el abordaje de la sexualidad en términos técnicos y circunscriptos a momentos particulares de la vida escolar.

En rasgos generales esta tipología reconoce a las y los estudiantes como sujetos de derechos y portadores de saberes:

Están empezando a darse cuenta de que son sujetos de derecho no sólo sobre las cuestiones sexuales sino las obligaciones como ciudadanos políticos también, la cuestión del voto. Sobre todo, como protagonistas de sus vidas, hacerse responsables de ellos mismos, de sus elecciones, no solamente en cuanto a las relaciones sexuales, que es re importante, sino que también en las cuestiones legales. (Andrea. Docente de «Formación Ética y Ciudadana» en escuela evangélica. Comunicación personal. Agosto, 2017)

Las y los docentes de las ciencias sociales y humanas son más proclives a desarrollar los contenidos transversalmente y de modo integral al valerse de herramientas flexibles. Por su parte, las ciencias biológicas, al abocarse a la anatomía y fisiología de la reproducción humana, utilizan estrategias de clases más estructuradas.

Como ejemplo de herramienta flexible está la empleada por Andrea que consiste en constituir el aula en un espacio de deliberación:

Yo organizo debates. La otra vez fue sobre la despenalización de la marihuana y los chicos tenían que investigar, construir un argumento a favor o en contra y sustentarlo en lo económico, legal, salud o incluso religioso. Así tengo pensado otros temas controversiales y mientras aprenden van construyendo su punto de vista sobre temas actuales. (Andrea. Docente de «Formación Ética y Ciudadana» en escuela evangélica. Comunicación personal. Agosto, 2017)

Entonces, estos dos componentes al interior de esta visión de la ESI se comportan como dos tendencias coexistentes. En este grupo hay una tensión inherente entre la intención de distanciarse del modelo biomédico, pero sin salirse de él al ser

considerado como un soporte de seguridad de las prácticas educativas áulicas; y una visión más crítica e involucrada subjetivamente con los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde cada docente genera espacios para que cada estudiante pueda expresarse.

Estas dos perspectivas se sostienen en la creatividad y personalidad de cada docente. Mientras el profesor de «Biología y Ciencias de la Tierra» se basa en que la ESI es la formación de la integralidad de la persona y menciona varias aristas a tener en cuenta, él lleva al aula una planificación estructurada y pone límites a sus explicaciones, sin permitir que las dudas de sus estudiantes se manifiesten abiertamente. En concreto, no construye espacios de confianza, ni se vale de herramientas pedagógicas creativas que le permitan establecer instancias de subjetivación de los aprendizajes.

En cambio, la profesora de «Formación Ética y Ciudadana» tiene la decisión personal de abrir el debate y se vale de la estrategia de la deliberación propia de su disciplina. A través de ese tipo de ejercicios propicia espacios donde cada estudiante se manifiesta sobre los temas abordados. Es decir, planifica la estrategia pedagógica a usar y los temas a abordar, pero no controla las dudas e ideas que pueden desencadenarse de esa propuesta áulica.

En este sentido, la bibliografía especializada (Morgade y Alonso, 2008; Wainerman et al, 2008; Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009; Kornblit y Sustas, 2014; Morgade, 2016 y Morgade y Fainsod, 2019) menciona la necesidad de que el personal docente deconstruya sus propias nociones sobre la sexualidad, así como también instancias de capacitaciones desde una pedagogía crítica⁶². Las capacitaciones formativas sobre ESI son importantes, pero también los encuentros que propicien la reflexión sobre su propia sexualidad y cómo la llevan al aula.

Cabe destacar que en esta tipología sobresale el perfil profesional. Tanto Melisa como Andrea no son docentes de base, sino que su formación fue en una disciplina y por la propia dinámica de la escuela media, se las consideró idóneas para enseñar en el aula. En este sentido, no se sienten limitadas por lo que no saben, más bien buscan

⁶² La pedagogía crítica consiste en actividades dirigidas a identificar la producción social de las sexualidades y cómo en estos procesos se condensan diferentes dimensiones que se particularizan en las escuelas. Aquí se pone de manifiesto cómo la forma hace al contenido. Para ampliar esta perspectiva, consultar Morgade. (2011, 2016 y 2019)

material, toman capacitaciones disponibles o contactan a profesionales, Melisa relata al respecto:

Las dos nos propusimos armar este taller, yo invité a una médica [...] Así que bueno, empecé abordando lo que son los derechos del niño, lo que es un buen trato y un mal trato por parte de los adultos, entonces ahí abordé posibles situaciones de violaciones, como de abusos que se pueden dar en manos de un adulto, las formas de autocuidado que ellos tienen que tener. (Melisa. Tutora de escuela católica. Comunicación personal. Mayo, 2017)

Por último, todas estas profesoras comparten una misma característica: no sólo dan clases, sino que también transitan otros espacios de trabajo y no se circunscriben a una determinada metodología o formato para hacer sus tareas. Esto deja ver que, al menos, hay una apertura en la búsqueda de materiales y de capacitaciones que las auxilien en el desarrollo de la tarea.

Esta categoría tiene como rasgo sobresaliente la predisposición personal para desarrollar contenido de educación sexual, teniendo presente el derecho que consagra la Ley, a la vez que intuyen cuáles son los aspectos que no generan discrepancia con las posturas eclesiológicas. En este sentido, la dimensión confesional condiciona el desarrollo de la práctica docente. Tanto es así que profesoras y profesores de escuelas católicas y evangélicas reconocen los límites de lo decible respecto de la sexualidad e interpretan que hay temas más rípidos y otros que no generan incomodidad.

También el perfil disciplinar y la condición de género –las mujeres tienen menos reservas con la temática–. Su formación disciplinar y el paso por diferentes instituciones les permite introducir estrategias de otros espacios.

Sí, pero que lo haga la docente de biología

—Dana: Bueno, entonces las asignaturas que te parecen más afines ¿Cuáles serían para vos?

— Emilce: Biología (risas). Biología va de cabeza. (Docente de «Matemática» en escuela evangélica y católica. Comunicación personal. Abril, 2017)

La cita del epígrafe describe con exactitud el carácter de este grupo. El personal docente de esta clasificación tiene una visión de aceptación, pero no de involucramiento hacia la enseñanza de educación sexual en las escuelas. Para estos profesionales se brinda educación sexual porque hay asignaturas que abordan la temática, pero no planifican contenidos para sus clases porque no consideran que la sexualidad sea un contenido de sus materias: «En esta sí se da, específicamente en biología». (Emilce. Docente de «Matemática» en escuela evangélica y católica. Comunicación personal. Abril, 2017)

En concordancia con lo que señalan Morgade (2009, 2019) y Baez (2016) en relación a la predominancia biomédica en la enseñanza de la sexualidad, este grupo de docentes considera que la escuela atiende las cuestiones de la sexualidad si se estudia anatomía de la reproducción y fisiología, aunque por lo general separada de los sentimientos y ponderando «los peligros» y «problemas» del uso del cuerpo. La actitud predominante tiende a enfatizar la necesidad de prevenir las consecuencias de la sexualidad adolescente. En este sentido la educación sexual se focaliza principalmente en la prevención del embarazo y de enfermedades de transmisión sexual:

- Dana: ¿Qué temas te parecen importantes abordar desde la educación sexual?
- Emilce: Primero el cuidado del cuerpo porque es algo más allá de los trastornos.
- D: ¿El trastorno alimenticio?
- E: Sí, sí, eso. Después temas, por ejemplo: métodos anticonceptivos para mí debe ser algo fundamental en la escuela. (Docente de «Matemática» en escuela evangélica y católica. Comunicación personal. Abril, 2017)

En esta concepción se manifiesta la idea de que la asignatura de Biología es la idónea para la enseñanza de la sexualidad y se relaciona con el hecho de que la sexualidad en las escuelas se ha abordado bajo lo que históricamente se denominó «educación sexual»⁶³. Según Villa, en esta noción se visualizan una serie de dificultades. En primer lugar, presenta a la sexualidad como problema de conocimiento «Se trata de algo que se da o se quita, en una relación de un docente que tiene algo para dar a un alumno receptor, “vacío”» (2009:99). En segundo lugar, la dificultad de construir la autoridad

⁶³ Para ampliar información sobre la construcción e influencias de la categoría «educación sexual», ver Báez y González del Cerro (2015) y Báez (2016; 2019).

docente en torno a la temática⁶⁴ y, por último, limita la sexualidad a conceptos según etapas de desarrollo.

Las dificultades expuestas por Villa (2009) implican para el personal docente de esta clasificación que la temática sobre sexualidad se incorpora en asignaturas específicas del currículum formal. Perciben que las materias en las que se desempeñan están por fuera de la formación de contenido para la enseñanza de la sexualidad. Es decir que «Matemáticas», «Geografía» o incluso «Lengua y Literatura» no ofrecen oportunidades para pensar la sexualidad como objeto de conocimiento. Por ello, habría materias que «van de cabeza» y otras en las que no está claro cómo podrían incorporarse:

Más que nada no tocaría temas por cuestiones de conocimiento, que no lo manejo. Que sería la parte fisiológica de la persona. (Sara. Docente de «Geografía» en escuela evangélica. Comunicación personal. Abril, 2017)

No. No, porque es una ciencia exacta. No hay mucho que hablar de ese tema. (Emilce, Docente de «Matemática» en escuela evangélica y católica. Comunicación personal. Abril, 2017)

—Hernán: Poco y nada. Yo diría más nada que poco.

—Dana: ¿Vos no das contenidos que tengan que ver con educación sexual?

—Hernán: Por ahí surge alguna que otra historia o algún relato, pero como generalmente estoy en el ciclo básico no salen, doy más lengua que literatura en esos cursos. (Docente de «Lengua y Literatura» en escuela evangélica y católica. Comunicación personal. Septiembre, 2017)

Como se observa en los verbatims la formación de base de las profesoras y los profesores es un factor determinante para construir la autoridad docente en el aula. En tal sentido, las asignaturas en las que se desempeñan no ofrecen oportunidades para introducir contenidos formativos porque no consideran tener algo para decir o «un saber» al respecto.

Lo antes dicho permite poner en contexto por qué la profesora de matemáticas, Emilce, no aborda en el aula cuestiones de sexualidad. Sin embargo, se muestra receptiva a las necesidades de sus estudiantes en instancias extracurriculares –sin ser espacios de consultoría organizados– para tocar aspectos de la sexualidad con

⁶⁴ La autoridad docente se construye en relación con las y los estudiantes y en ella intervienen dos factores: uno es el personal del propio individuo y que son percibidos por otra persona; el otro es la legitimidad que implica el nombramiento institucional en un cargo. En la actualidad esa construcción depende cada vez más de las habilidades y cualidades personales del docente para incrementar su autoridad. (Tenti Fanfani, 2004)

estudiantes que la interpelan. Entonces, cabe preguntarse ¿por qué en espacios que no son el aula o el horario de clases pueden tratar temas y no en el currículum?

Una primera respuesta se vincula con lo dicho anteriormente y es que formativamente consideran que no tienen algo para decir. No obstante, sus vivencias y recorrido personal les permiten acompañar a estudiantes que lo requieran, aunque esos saberes no tienen la jerarquía suficiente como para ser introducidos en el aula.

Otro aspecto refiere a la socialización. Este grupo de docentes entrevistados cursaron sus estudios secundarios a finales de la década de los noventa y su socialización se dio en un clima de época en el que las instancias de educación sexual estaban ligadas al conocimiento académico brindado por la biología.

Para profundizar en el marco de formación de estas profesoras y profesores, la bibliografía consultada (Morgade, 2016, 2009; Báez, 2015, 2016; Lavigne y González Martín, 2015; Villa; 2009) coincide en que las instancias de socialización como estudiantes secundarios marcan las prácticas docentes. En esta tipología se observa a docentes que acentúan el rol cumplido por la escuela en su vida personal cuando eran adolescentes:

A mí me parece bien. Porque yo en mi caso, por ejemplo, en mi casa se hablaba muy poco. O sea, en mi casa lo justo y lo necesario, y como que era algo malo, y en mi casa también era como muy cerrado entonces de ese tema no se habla o por ahí yo preguntaba y como que me escapaban a la pregunta. Los métodos anticonceptivos, por ejemplo, yo lo aprendí en la escuela. O sea, ni siquiera sabía que existían los métodos y muchas cosas más. (Emilce. Docente de «Matemática» en escuela evangélica y católica. Comunicación personal. Abril, 2017)

En la experiencia de Emilce se advierte que la educación sexual recibida en la escuela fue importante para ella. Al respecto, Morgade afirma que la ESI también interpela fuertemente a «[...] los sistemas de valores y creencias docentes y sus experiencias sociales y personal en tanto cuerpos sexuados» (2016:79). De igual modo, las experiencias más o menos felices de la sexualidad como objeto de conocimiento en su escolarización influyen en las concepciones sobre sexualidad.

Entonces, esta generación de docentes que transcurrió su adolescencia en la década del noventa, si tuvo la oportunidad de recibir información en la escuela fue bajo esta idea de «educación sexual como tema» y su socialización estuvo bajo el paradigma biomédico de la sexualidad que moldeó su práctica docente. Cabe señalar

que tampoco se dieron o no tuvieron la posibilidad de interpelar esos marcos en otra clave.

Como puede verse en las citas lo importante para este grupo es cuidar el cuerpo de sus usos y posibles consecuencias. Aquí no problematizan las emociones que involucran a las relaciones sexo-afectivas y mucho menos las relaciones sociales que sostienen determinado hacer de los cuerpos.

Este grupo de docentes descansa en que otras materias son las responsables directas de la enseñanza de la ESI y no perciben a la misma como una labor interdisciplinaria, motivo por el cual se resisten a realizarla. Por lo tanto, al no ser una exigencia directa se rehúsan a incluirla entre sus actividades cotidianas.

En la bibliografía especializada (Kornblit y Sustas, 2014; Baéz, 2016; Morgade, 2016) se destaca que el saber generalmente habilitado para abordar contenidos sobre sexualidad en las escuelas es el biomédico. Para esta visión, esto tiene una particularidad ya que la posibilidad de generar categorías interpretativas nuevas desde la formación de base de estos profesores conlleva la deconstrucción de la autoridad pedagógica que han depositado en las ciencias naturales en torno a la sexualidad.

En esta visión de la ESI se observa especialmente el lugar que ocupan los saberes aprendidos a lo largo de la vida por cada docente y que limitan su quehacer pedagógico. Al mismo tiempo que priorizan el cuidado del cuerpo, silencian cuestiones de sexualidad importantes como la violencia, la identidad sexual y la precarización laboral de las mujeres.

El personal docente de esta tipología transita dos vías: desde lo profesional, posiciona a la biología como disciplina autorizada de la ESI; desde lo personal, no se involucra con la política de educación sexual porque a nivel subjetivo no pueden o no quieren «adaptarse».

—Dana: ¿En qué asignaturas te parece que se debería enseñar educación sexual?

—Hernán: Te iba a decir Biología, pero fíjate que yo puse en cuarto lugar la reproducción y sería caer en un engaño, porque para mí la sexualidad es más que un acto de reproducción. Sin embargo, uno siempre dice: que se arreglen con la profesora de biología que te va a explicar mejor [...] en vez de vincularse. Yo creo que, si en secundaria hay materias como filosofía, psicología, sociología, todas las materias de la rama sociales por qué no lengua también podemos dar, pero yo todavía no me adapto. (Docente de «Lengua y Literatura» en escuela evangélica y católica. Comunicación personal. Septiembre, 2017)

Ese «no me adapto» se vincula con las rupturas que implican los contenidos a abordar en ESI, en tanto que exceden a ciertos contenidos y conllevan a un replanteo personal, social y pedagógico en el aula.

Las y los docentes de esta categoría tienen un perfil signado por su franja etaria. Se trata de docentes jóvenes con trayectoria en la profesión y cuya información sobre la ESI se circunscribe a modelos biologicistas, se formaron en un clima de época donde de la educación sexual que se hablaba era de la biología reproductiva, los modos de prevención y métodos anticonceptivos. Entonces, la disciplina como marco de conocimiento es influyente, no así la dependencia católica o evangélica de la escuela.

Si no lo aprenden acá no lo harán en ningún lado

Este grupo de docentes tiene desconfianza sobre el abordaje de la sexualidad en la escuela. No obstante, planifican y ejecutan talleres de ESI.

Cabe destacar que esta experiencia, al igual que «Se debe respetar las familias que mandan sus hijos a esta escuela»⁶⁵, muestra preocupación por la sexualidad al esgrimir lineamientos concretos y desde el lugar supletorio de la escuela en el asunto. La institución escolar asume la responsabilidad de dictar dichos contenidos bajo la suposición de que las y los adolescentes tienen escasas instancias donde tamizar la información acompañados por un/a adulto/a:

[...] porque está la discusión de que tienen información los chicos, ya saben todo, si [...] acceden sin duda a mucha información, lo que no significa que esa información sea bien transmitida, educativa. Creo que todavía sigue costando que algunos padres hablen de esto, o bien dicen hacé lo que te parezca a vos. Entonces, capaz que no hay otro contexto donde el alumno pueda acceder a estos contenidos o aprendizajes. (Érica. Tutora en escuela católica. Comunicación personal. Octubre, 2017)

En esta tipología hay dos puntos nodales que sustentan la planificación de contenidos de ESI. Por un lado, la ineludible responsabilidad de cumplir con una ley y, por el otro, el reconocimiento de que la sexualidad es un tema que la institución, principalmente las católicas, vienen trabajando hace tiempo.

⁶⁵ Aquí también las manifestaciones negativas de la ESI no se realizan abiertamente. No se abordará este punto ya que coincide con lo descrito anteriormente.

Ambas aristas tienen como trasfondo los aspectos de la sexualidad que están dispuestos a alentar y cuáles a desestimar en el ámbito escolar. De esta manera, el rol docente radica en la capacidad de vincular la sexualidad aceptada por la institución y las necesidades de sus estudiantes. De las cuatro posturas descriptas, ésta supone una educación sexual orientada a los principios institucionales:

[...] Hubo un momento donde la UCA sacó una formación de Educación para el Amor, ahí se formaron varios docentes y surgió el primer proyecto. Entonces había horas de clases, donde tenían la hora de educación para el amor, donde se fue llevando con distintos temas. Después deciden que esas horas, con el surgimiento de la Ley de educación sexual y que se tenía que implementar sí o sí en las escuelas, se reacomodan y acá es un proyecto que se renueva año a año, por lo menos acá en esta escuela. También voy coordinando con los profes acerca de qué contenidos están trabajando, cuáles se pueden trabajar. (Érica. Tutora en escuela católica. Comunicación personal. Octubre, 2017)

Esta visión de la sexualidad está presente en el espacio educativo y el recorrido profesional de Natalí ilustra esta postura. Ella es religiosa de una escuela católica donde se desempeña también Carmen. En dicha institución Natalí está en la «coordinación catequística y pastoral» y como docente de formación cristiana es quien brinda los talleres de ESI.

La educación sexual en la escuela es parte del proyecto de la Iglesia, y como tal entiende el rol de la escuela: «A nuestro proyecto los padres también adhieren. Eso es institucional, cuando uno ingresa en este colegio se sabe que nosotros abordamos desde esta perspectiva». (Natalí. Docente de «Educación Cristiana» en escuela católica. Comunicación personal. Octubre, 2015)

El trabajo en esta temática se desprende de los compromisos asumidos por la escuela y las relaciones que la institución sostiene con la Iglesia: «La congregación, obviamente, al estar inserta en el sistema educativo no estamos exentos ni ajenos de los proyectos de la Iglesia, es más tenemos que bajarlos si respetamos nuestra confesión». (Natalí. Docente de «Educación Cristiana» en escuela católica. Comunicación personal. Octubre, 2015)

La actitud positiva hacia la planificación de talleres orientados a brindar saberes sobre la sexualidad se enmarcan en la intención de explicitar la visión que tiene la iglesia:

Cuando empezó a salir la normativa, también la iglesia empezó a sacar su normativa al respecto, no me acuerdo año exactamente. Nosotros lo trabajamos como educación para el amor y [...] como te decía en estas reuniones, fuimos delineando, porque hubo colegios que lo atacaron antes y otros más tarde, se definió qué íbamos nosotros a proyectar en la educación para el amor. (Natalí. Docente de «Educación Cristiana» en escuela católica. Comunicación personal. Octubre, 2015)

En este sentido, los contenidos planificados no se oponen al rol del docente y de la escuela en materia de ESI, sino que dan forma a los mismos dentro de un marco de competencias disciplinares y personales de profesoras y profesores:

En educación sexual que para nosotros tiene que ver con la persona darse por entero. Entonces se fueron abordando todas las temáticas ¿no? Biológicas, afectivas, sociales, doctrina de la iglesia, así se fue elaborando todo un proyecto general institucional. (Natalí. Docente de «Educación Cristiana» en escuela católica. Comunicación personal. Octubre, 2015)

La planificación de los contenidos de ESI se encuadra en los lineamientos de la institución: la educación sexual posible para este grupo coordina talleres específicos en materias concretas. Además, dicho abordaje no queda librado a la disponibilidad de las y los docentes, sino que también están direccionados:

Lo abordamos desde el área de formación religiosa, que así se llama la materia, pero por ejemplo hay partes que nosotros intercambiamos con otros docentes. Obviamente nosotros abordamos el tema de la sexualidad con un proyecto por ahí mucho más claro en el nivel secundario, es progresivo, hay una temática armada progresiva desde el primero a sexto año. La vamos articulando obviamente según lo que nosotros, la fe que profesamos ¿no? (Natalí. Docente de «Educación Cristiana» en escuela católica. Comunicación personal. Octubre, 2015)

La planificación de la ESI se desprende de la evaluación de una realidad en la que «Los chicos están solos» o «A sus padres no les interesa», viene a cubrir una necesidad: «El tema del diálogo con los adultos sobre estos temas es algo que me parece que no se da mucho en la familia, y que por eso ellos se vuelcan tanto a preguntar». (Natalí. Docente de «Educación Cristiana» en escuela católica. Comunicación personal. Octubre, 2015)

Asimismo, la educación sexual es una forma de exponer los «modelos» de sexualidad considerados legítimos como práctica social –pareja heterosexual y monogámica–:

Les gusta mucho la parte testimonial. Ver gente, por ejemplo, nosotros llamamos un matrimonio suponte, matrimonios que se animan a hablar de esto ¿no?, de cómo ellos

viven su vida, relacional- matrimonial, su vida sexual. Eso los engancha, si son sus mismos docentes también ¿no?, como buscando algo, un modelo. (Natalí. Docente de «Educación Cristiana» en escuela católica. Comunicación personal. Octubre, 2015)

En términos generales esta clasificación tiene una visión reduccionista de los saberes sexo-afectivos de sus estudiantes y la necesidad de encauzar sus conocimientos. De este modo actúa subsidiariamente para asegurar la transmisión de información considerada de calidad y que no es provista por un adulto o una fuente competente en la familia

No está la posibilidad de educar para ejercer la sexualidad libremente, antes bien, entroniza formas definidas como «correctas» de relacionarse sexual y afectivamente:

Respetando la libertad de cada uno, no vamos a imponer nada a nadie porque no es esa la idea. Pero sí proponer, nuestra propuesta [...] Entonces es como que por ahí la escuela tiene que tomar el rol, además de como escuela formarlos, digamos, de tomar el rol que papá y mamá. (Natalí. Docente de «Educación Cristiana» en escuela católica. Comunicación personal. Octubre, 2015)

El rol de la escuela en la educación sexual deviene de una sospecha general de que la familia no cumple con el rol primigenio de educar en sexualidad, entonces, la institución educativa acude a resolver algo que no fue hecho en la casa.

Como se mencionó con anterioridad, esta tipología considera la educación sexual como un requisito a atender. A tal fin, incorpora algunos contenidos sobre sexualidad que son funcionales para dar respuesta a la Ley 26.150 y a aspectos de la doctrina cristiana. Esta postura aborda temas de sexualidad porque cree posible una educación del carácter y el autocontrol. En esa dirección se dirige su proyecto de ESI.

Para el plantel docente de esta clase la educación sexual trazada se inscribe dentro de un modelo preventivo, pero pretende trascender el acto sexual ponderando un marco moral (Romero, 2018). El personal docente No/Sí enfatiza la necesidad de proponer a sus estudiantes una moral desde la doctrina eclesial que les permita enmarcar sus prácticas sexuales dentro de ciertos parámetros considerados deseables, saludables y legítimos.

En este perfil de posturas sobre la educación sexual es determinante la confesionalidad y se relaciona directamente con el discurso de la sexualidad de la institución que se analizó en el capítulo anterior. Estos espacios están a cargo de

personal cercano a la gestión de las escuelas y, en cierta medida, en condiciones de reproducir el discurso institucional. Si bien se configuran talleres o charlas específicas para abordar la sexualidad, no están pensadas transversalmente ya que solo se realiza la coordinación de un grupo de docentes –con mayor o menor apertura según cada escuela– que estén en sintonía con el colegio.

Las experiencias narradas en esta categoría son de docentes que trabajan en escuelas católicas. Esto se explica porque esta confesionalidad tiene un discurso más homogéneo y generalizado en torno a la sexualidad que las iglesias evangélicas. En este sentido, con mayor frecuencia las docentes evangélicas fueron quienes manifestaron temores a no contradecir el «discurso oficial» para utilizar la palabra de una de las entrevistadas de la escuela.

De los obstáculos y posibilidades, un balance de las cuatro cosmovisiones de la ESI en las escuelas confesionales

A lo largo de este capítulo se distinguieron analíticamente cuatro posiciones para describir la implementación de la ESI en establecimientos educativos confesionales. En cada una de ellas pueden verse tendencias generales, en tanto que cada clasificación muestra los modos en que la sexualidad llega a las aulas porque la legislación por sí misma no garantiza su implementación y mucho menos modifica las perspectivas de las y los docentes. (Faur et al., 2018; Morgade, 2011; Báez, 2016)

Las actitudes detalladas en cada tipo expresan la postura general sobre la ESI, pero en ningún caso las y los docentes son portadores de todas las categorías y valores descriptos, sino que se trata de cuatro actitudes que polarizan el espacio escolar.

En este capítulo se puso énfasis en las y los agentes encargados de aplicar la normativa. Aquí se describieron los principales obstáculos y algunas posibilidades para la implementación de la ESI. En este caso, resulta relevante analizar los idearios valorativos, las opiniones formadas sobre la adolescencia y las trayectorias profesionales que están en juego al momento de abordar la temática. La tipología muestra esos temores, incertidumbres, pudores, actitudes y opiniones sobre la sexualidad.

La tipología también muestra la complejidad de la sexualidad en el trabajo docente que incluye la propia experiencia biográfica, la formación de grado en el

profesorado, las experiencias posteriores de desarrollo profesional y también los estilos de trabajo adquiridos a lo largo de la trayectoria laboral. La perspectiva de la ESI abre interrogantes y cuestionamientos amplios de esa complejidad que requieren transitarse a fin de efectivizarla. (Morgade y Fainsod, 2019)

La opinión general del personal docente de la tipología es que de educación sexual «se habla», aunque no problematizan acerca de qué modo. Por tal motivo, la sexualidad se refiere a un lenguaje verbal universal que crea la realidad de su presencia en la escuela (Villa, 2009). Este supuesto plantea que la educación sexual se trata de conocimientos que se pueden poseer y brindar a otros que no lo tienen. Solo la clasificación Sí/Sí tiende a posicionar a sus estudiantes como sujetos con saberes previos. En general las y los docentes de toda la tipología brindan linealmente un contenido partiendo de la base de que las y los adolescentes no saben o que lo aprendieron en el lugar equivocado.

La sexualidad de la que hablan las y los docentes de las escuelas estudiadas está en los cuerpos individuales de sus estudiantes, en sus decisiones y en sus maneras de transitar el mundo. Por ello, el predominio de la familia, el pudor, la preparación que requieren, inclusive la resistencia y negación de enseñar de ESI.

El rol de la escuela en la enseñanza de educación sexual está ampliamente aceptado, pero la perspectiva de la sexualidad que se incorpora es la biomédica y desde un enfoque de prevención. De este modo, están las profesoras y los profesores que se posicionan desde ese lugar para abordar los contenidos. Sin embargo, también existen quienes encuentran en la escuela la oportunidad para reflexionar sobre temas de sexualidad complejizándolos y habilitando el debate, siempre dentro de lo que la institución permite sin desbordar ciertas reglas que constriñen la labor docente en la temática.

Entre el personal docente persiste la idea de que en la escuela confesional hay determinados contenidos que no se «animarían» a dar, incluso entre aquellos que sí abordan temas de ESI ya que tienen temor de decir algunas cosas por fuera del «discurso aceptado por la escuela»:

Particularmente te digo, acá no sé si me animaría a dar [...] Acá en la escuela no, acá es no al aborto. Yo por ahí soy un poquito más, no sé cómo explicarte, abierta a otras cosas. (Elizabeth. Docente de «Historia» en escuela evangélica. Comunicación personal. Noviembre, 2017)

Por los padres religiosos que por ahí venían a plantear cosas a la escuela y es un impedimento para implementar este taller. Entonces el docente se bloquea, a mí me pasa eso, uno se autocensura [...]. (Hernán. Docente de «Lengua y Literatura» en escuela evangélica y católica. Comunicación personal. Septiembre, 2017)

De este modo, las actitudes de las y los docentes giran en torno a desligarse de la responsabilidad de incorporar la educación sexual en sus clases. Se refuerza la idea de que a esos contenidos ya se los trata en otras materias y quienes los incorporan lo hacen dentro de ciertos límites tácitamente expresados.

En concordancia con la literatura producida (Morgade y Alonso, 2008; Wainerman et al., 2008; Morgade, 2011, 2016; Tomasini 2022) la tipología muestra que el enfoque biomédico domina las experiencias de ESI en las escuelas confesionales de Paraná y hay una necesidad de enmarcarla en principios morales. En el espacio escolar analizado dicha mirada tiene una doble dimensión: opera como formación discursiva eficaz del personal docente al evitar la exposición de aspectos íntimos no resueltos en el espacio áulico, y posibilita regular las relaciones con la institución escolar, en la medida que la escuela no fuerza a que el personal docente desarrolle contenidos específicos en sus materias y lo resuelve convocando a docentes con afinidad al discurso de la sexualidad de la institución.

Conclusiones

El propósito de este trabajo de investigación fue analizar la educación sexual en escuelas confesionales de la Ciudad de Paraná, Entre Ríos, en el período 2010-2015. Se asumió como objeto de indagación los proyectos de ESI de las escuelas confesionales y cómo esos proyectos fueron desarrollados por las y los docentes de las instituciones escolares. A tal fin, se utilizó el enfoque de estudios de caso para dialogar, profundizar y problematizar con los conceptos desarrollados sobre la educación sexual en Argentina.

El recorte temporal coincide en la provincia con una etapa donde las instituciones escolares concretaban sus primeros proyectos de educación sexual luego de la sanción de la normativa (2006) y de los lineamientos ministeriales (2008).

A lo largo de la investigación se transitaron dos líneas de la implementación de la Ley 26.150: una de ellas refiere a los contenidos curriculares y a los propósitos formativos de las instituciones escolares confesionales en torno a la sexualidad; la otra está vinculada a las apropiaciones, gestiones y transformaciones que el personal docente hizo de esa propuesta formativa.

Un punto crucial fue la decisión metodológica de no reconstruir el discurso de la sexualidad de cada escuela seleccionada para la investigación, sino de reparar en los rasgos compartidos como instituciones subvencionadas confesionales. Por lo tanto, se priorizó la comprensión del «discurso de la sexualidad» en tanto trama discursiva en el espacio escolar religioso. Al mismo tiempo, se procuró evidenciar las particularidades constitutivas de cada institución que delimitan de modo específicos las prácticas docentes.

Como se expuso en el capítulo I, los estudios sobre la educación sexual en Argentina se han multiplicado y se verificó un incremento de las investigaciones destinadas a analizar el fenómeno a partir de la sanción de la Ley 26.150. Dicho aumento tuvo lugar al calor de la participación de actores políticos, pedagógicos, sindicales y organizaciones sociales que ganaron legitimidad pública en las calles por

la obtención de derechos sexuales, reproductivos y no-reproductivos y también en relación a lo enunciable sobre sexualidad en la curricularización de la ESI.

Dentro de la vasta bibliografía que estudia el tema de la sexualidad se encontró una vacancia en torno al análisis de la educación sexual en instituciones escolares confesionales, así como también algunos sesgos de conocimiento respecto al presunto ambiente conservador y restrictivo de dichos colegios. No obstante, la mayoría de las investigaciones recabadas focalizan en actores y escuelas católicas, registrándose una insuficiencia de trabajos científicos sobre el rol de la educación evangélica.

El análisis del currículum de la sexualidad en las escuelas confesionales implicó la descripción institucional de las iglesias sobre la ESI para retomar en el capítulo IV el rol que esta tiene en las definiciones escolares. Esto significó revisar los posicionamientos que esgrimieron los diferentes representantes de las instituciones católicas y evangélicas durante el debate de la sanción de la Ley. En este punto se observó una oscilación de las posturas religiosas que van desde una resistencia frontal hacia una actitud de encuentros con legisladores/as, llamadas telefónicas y solicitudes de audiencias. Asimismo, la diversidad de voces al interior del espacio religioso permitió bifurcar las estrategias: por un lado, contraatacar con mensajes fuertes desde los pulpitos y, por otro, dialogar.

Los actores religiosos que en 2006 se posicionaban en contra de la ESI, se mostraron en defensa de la educación sexual en ocasión del debate parlamentario por el proyecto de interrupción voluntaria del embarazo de 2018 (Dvoskin, 2023). Lejos de pretender una evolución lineal y estereotipada de las posturas institucionales eclesíásticas la intención en esta investigación fue mostrar cómo los actores religiosos ajustaron sus estrategias en el marco de la cultura democrática, utilizaron pruebas científicas, legales y bioéticas (Carbonelli y García Bossio, 2023), y sus capitales disponibles para intervenir en el proceso de sanción de una normativa.

En sus intervenciones, las instituciones religiosas se valieron del capital cultural, del capital social y del capital político. En el caso de la Iglesia Católica la predisposición a difundir su sistema de creencias mediante comunicados oficiales – reproducidos por los medios de comunicación–, divulgaciones en la prensa, participaciones en entrevistas televisivas y radiofónicas, así como la capacidad de

producir su propio material educativo y distribuirlo en todo el país demuestra el acceso a bienes culturales que la posicionan favorablemente frente a las otras confesiones que no tienen ese alcance. Tanto ACIERA, IELU e IERP implementaron la estrategia de esbozar sus posicionamientos respecto a diferentes temas sociales mediante declaraciones en sus canales de difusión. El capital político de la Iglesia Católica y sus vínculos con el Estado también la ubicaron en una situación de ventaja respecto del resto de confesiones. En este aspecto ACIERA se relacionó con organizaciones católicas y colaboraron en acciones conjuntas destinadas a influir en las decisiones de los legisladores y las legisladoras.

En síntesis, el discurso religioso, vinculado principalmente a las jerarquías de la Iglesia católica y evangélicas de tipo conservador bíblico, postularon que es la familia la principal educadora en sexualidad y argumentan en favor de una posición binaria de los sexos, considerada natural. A diferencia de la católica, todas las iglesias evangélicas sostienen el disfrute de la sexualidad siempre que se dé dentro del matrimonio heterosexual. Por su parte, son las iglesias IELU e IERP las que esgrimen razones en favor del rol del Estado como educador en sexualidad.

La educación sexual y la relación con los actores que intervinieron localmente se complejiza cuando se observa la oferta educativa privada. Los datos recabados durante el período permiten afirmar la existencia de procesos paulatinos de privatización de la educación, ya que el número de establecimientos educativos privados se incrementó, a la vez que se registra un aumento en la cantidad de estudiantes al interior de los establecimientos privados existentes. Además, la oferta de educación de gestión privada es principalmente religiosa: el 72% de las escuelas son administradas por alguna entidad confesional –católica, evangélica y adventista–, con una presencia destacada en el sistema de las escuelas evangélicas.

A su vez, es la ciudad de Paraná la que presenta el sistema educativo más complejo y diversificado de la Provincia de Entre Ríos. En este territorio es la educación católica la que mayor expansión tuvo, siendo las escuelas parroquiales las que ofrecen más servicios educativos. Por su parte, la educación evangélica está ligada a la actividad comunitaria de la iglesia –surgen a partir de esta– y el tipo de vínculo entre ambas instituciones depende de la característica del personal directivo.

La predominancia de la educación confesional y la capacidad de influencia de la Iglesia Católica en el programa PESE durante el período en estudio, permiten afirmar que el Estado tenía escaso dominio discursivo sobre lo decible en torno a la educación sexual en las escuelas confesionales de la ciudad de Paraná. Antes bien, fue la red institucional, conformada por el personal directivo, apoderada/o legal y religiosa/o de la escuela quienes influyeron en el discurso de la sexualidad. No obstante, no se puede aseverar que las perspectivas religiosas fueron recibidas de manera unánime en las escuelas.

En cuanto a las influencias de los discursos de las instituciones religiosas (CEA, FAIE y ACIERA) es la Iglesia Católica la que mejor capacidad tuvo para permear con sus discursos el currículum de la sexualidad de los colegios. Esto se plasma en los proyectos de ESI en los cuales se citan los materiales producidos por el CEA⁶⁶ sobre esta temática. Por su parte, las escuelas evangélicas apelan a la autoridad de la Biblia, no reproducen documentos de las autoridades que la contienen y en el caso de la escuela luterana se observan discrepancias frente al discurso oficial de la IELU en lo referente al rol del estado en la ESI.

Dentro de este marco, el sujeto ideal de las escuelas confesionales –las y los estudiantes– son personas heterosexuales, enseñables en los valores cristianos y competentes para continuar una carrera universitaria o desempeñarse en el mercado laboral. Esta última característica es predominante en los PEI y conlleva a sobreestimar los contenidos disciplinares de «Matemáticas», «Lengua», «Ciencias Naturales» y «Ciencias Sociales» por sobre el resto.

El eje aglutinante del contenido sobre ESI, siempre escaso, es el amor como manifestación del amor de Dios hacia las personas. Es el amor como instancia que sobrepasa la existencia humana y que se erige como la excusa aceptable para plantear la sexualidad en el aula. Este concepto, presente en los contenidos de ESI, es funcional para su abordaje en el aula a la vez que habilita el tratamiento de múltiples temáticas relevantes para las escuelas confesionales.

Por último, los contenidos referentes a la afectividad son los menos conflictivos de introducir en el currículum y mayormente aceptados por el personal docente. Este

⁶⁶ Se hace referencia al libro *Educación para el amor. Plan general y cartillas*. (2007).

aspecto es descripto por Faur, Gogna y Binstock (2015) y en las escuelas confesionales de Paraná implica que los contenidos relacionados a los sentimientos, las emociones, el cariño y la amistad son prioritarios para abordar la sexualidad, desestimando otras aristas de la integralidad.

En el nivel institucional las definiciones respecto al currículum de la sexualidad conciernen a las relaciones entre el personal directivo y docente. En este aspecto los orígenes de la escuela, el perfil de su directora, el lugar en el que está emplazada y el trabajo desarrollado con la comunidad configuran una red de identidades y poder en torno a la sexualidad que están más ligadas a las ideas de las instituciones religiosas evangélicas y católicas que a las estatales. Esto implica una ESI parcializada, donde solo algunos contenidos –afectividad, vínculos y emociones– encuentran desarrollo en los proyectos de educación sexual, así como un bajo uso de los materiales producidos por el Ministerio de Educación.

En las escuelas confesionales, la ESI combina dos tradiciones hegemónicas en educación sexual: la biomédica y la moralizante (Morgade, 2017). En esta investigación se observó que el currículum de la sexualidad articula elementos moralizantes en la estrategia de enseñanza de los modelos de vida, la difusión de que hay elecciones que son convenientes mientras que otras no. Es por ello que el discurso de la sexualidad se caracterizó como «evangelizador», porque procura divulgar las virtudes y la moral cristiana, es decir, que para estas escuelas hay una forma preferible de vivir la sexualidad: el modelo heterosexual, dentro de un matrimonio monogámico.

En tanto, los aspectos biomédicos son abordados a través de los cambios fisiológicos que acontecen en la pubertad: las hormonas, las diferencias físicas y psicológicas entre mujeres y varones, cuestiones relativas al descanso, al ejercicio, a la alimentación y al consumo de sustancias nocivas para la integridad física.

Una particularidad hallada en esta investigación es que la educación sexual de las escuelas católicas y evangélicas de Paraná no apunta a la prevención del embarazo adolescente y enfermedades de transmisión sexual, sino en la posibilidad de guiar en el proceso de toma de decisiones de las y los jóvenes.

En el quinto y último capítulo se analizaron las cosmovisiones de las y los docentes sobre la educación sexual. Mediante el recurso de la tipología se organizaron

las respuestas del personal docente en torno a dos variables: el rol docente y de la institución educativa en la enseñanza de la ESI y la referente a los planes de trabajo sobre educación sexual.

Cada posición tiene características específicas que comparten docentes de escuelas católicas y evangélicas, salvo en algunos aspectos relacionados con el vínculo con el personal directivo, la disciplina en la que se desempeña, características personales de las/los docentes –timidez, inseguridad y pudor–, así como también las capacitaciones en ESI. En general, el rasgo saliente entre las actitudes del personal docente es la de rechazo por desconocimiento de la normativa.

Asimismo, se abordaron los obstáculos que impidieron que el personal docente tome capacitaciones de educación sexual. En primer lugar, se encontró una preferencia por realizar entrenamientos en sus disciplinas. En segundo lugar, las capacitaciones que instrumentalizó el CGE durante este período fueron encuentros intensivos en los que participaban dos referentes por instituciones –generalmente un directivo y algún docente– para luego replicarlas al interior de la escuela en «días institucionales» a cargo de esos dos referentes. Esta estrategia garantizó que estuvieran al menos dos integrantes por escuela en las capacitaciones, pero limitó la pluralidad de voces en el armado de los proyectos institucionales de ESI, ya que al dejar librada la organización a esos dos referentes, las instancias de conversación interna de cada proyecto y los lineamientos del discurso de la sexualidad se vieron reducidos a las intervenciones y líneas definidas por esas personas.

Cada tipología agrupa posturas docentes específicas en torno a la educación sexual que se relacionan con el currículum descrito en el capítulo IV. Así, quienes sostienen que «Se debe respetar a las familias que mandan sus hijos a esta escuela» son docentes que consideran que la institución escolar es subsidiaria de la familia, por tanto, no planifican contenidos de ESI y pueden acordar con un discurso establecido desde el equipo directivo, siempre que esté en armonía con lo dispuesto por las familias. A diferencia de las y los docentes católicos, el personal docente de las escuelas evangélicas ve a la educación sexual como una oportunidad más para enseñar valores cristianos. Este personal docente valora la posición de la familia en cuanto a la sexualidad y considera que cualquier propuesta educativa de ESI tiene que ser colaboradora de las madres y los padres.

También el posicionamiento de las y los docentes, principalmente evangélicos, ubicados en esta tipología refieren a la formación o competencia temática para llevar adelante la educación sexual. No son argumentos valorativos, sino que tienen una visión reducida del rol docente en lo que incumbe a la ESI, razón por la cual pueden conciliar que algunos temas sean abordados en la escuela o por determinados especialistas.

Una última característica que se relaciona con la predominancia de la familia respecto a la escuela refiere a las inseguridades de índole personal o profesional que manifiestan las y los docentes. En este sentido el temor a que las madres o los padres impugnen lo que desarrollan conduce hacia la negación de la ESI y la preferencia a que el equipo directivo organice la enunciación del currículum de la sexualidad.

En la segunda tipología «La escuela es el mejor ámbito para la ESI» las y los docentes asumen una postura positiva acerca del rol del colegio en la enseñanza de la educación sexual e incluyen contenidos en las asignaturas que dictan, ya sea por formación disciplinar o motivación personal. Este grupo de docentes se ubica en un repertorio de actitudes que podrían intervenir con discursos de la sexualidad diferentes a los de la escuela, sin embargo, prefieren adecuarse a las condiciones institucionales.

La tercera tipología «Sí, pero que lo haga la docente de Biología» es una posición cómoda hacia la educación sexual, porque se desliga de la responsabilidad de su dictado. Se resguardan en que las asignaturas en las que se desempeñan no ofrecen contenido para articular la dimensión fisiológica de la ESI.

Este grupo de docentes convalida un proyecto de educación sexual que desarrolle contenidos sobre el cuidado personal desde la perspectiva de la salud. Tienen una posición positiva de la ESI, incluso hasta participarían en el discurso de la educación sexual de la institución. A diferencia de la primera tipología su postura no es resguardar una visión institucional de la sexualidad cercana a los principios de la familia, sino brindar contenidos de un área disciplinar.

La cuarta y última tipología «Si no lo aprenden acá no lo harán en ningún lado» es, en apariencias, una posición contradictoria ya que estas y estos docentes tienen una visión negativa de la ESI en la escuela, pero desarrollan talleres de educación sexual. Se observó que este tipo de posturas son frecuentes en el ámbito confesional,

principalmente el católico. El argumento es que las escuelas confesionales, con anterioridad a la sanción de la normativa, desarrollan actividades orientadas a la educación en el amor o valores, entonces su propuesta curricular se enmarca en la posibilidad de adaptar el contenido de sexualidad a las características institucionales, tal como lo habilita el artículo 5 de la Ley 26.150.

Esta tipología se encontró en docentes que se desempeñan en escuelas católicas. El rol docente radica en la capacidad de vincular la sexualidad aceptada por la institución y las necesidades de sus estudiantes. La educación sexual propuesta por docentes de esta postura es sesgada y orientada a explicitar la visión de la sexualidad que posee la escuela y en diálogo con los lineamientos eclesiales en la materia. Esta postura docente es el complemento del discurso de la sexualidad de las escuelas confesionales: no son necesarias/os profesoras y profesores que acepten la ESI, sino que estén abiertos a enseñar el currículum que la institución define.

Además, se encontró una diferenciación por género y por generación en las posiciones docentes respecto a la ESI, pero los datos no son lo suficientemente robustos para generalizar que las docentes mujeres mayores tienden a implicarse subjetivamente en la educación sexual. En este punto, convendría profundizar con entrevistas a profesores jóvenes con desempeño en disciplinas de Ciencias Sociales y a profesoras de «Biología» también jóvenes y con menor tránsito profesional. De este modo, se podrían contrastar los datos por género, edad y campo disciplinar.

Como se dijo anteriormente, la sanción de la normativa estimuló una agenda de investigación en ESI, muy diversa en los sentidos e interpretaciones que hospeda. Durante el período 2015-2018 hubo una proliferación de estudios que abordaron las dificultades institucionales, culturales y subjetivas durante la primera década de implementación de la ESI (2006-2016). Con esta frondosa bibliografía se puso en diálogo los datos de campo de esta tesis. La producción más reciente que recupera esta línea de investigación es Zematis (2023) que, desde una perspectiva histórica, da cuenta de cuatro enfoques dominantes en los modelos pedagógicos de la sexualidad previos a la sanción a la educación sexual.

En la actualidad, la producción académica en torno a la educación sexual está centrada en analizar los aportes que la perspectiva de género hace a la ESI. En ese

sentido, hay un interés por profundizar en las percepciones de las y los estudiantes que pasaron por experiencias de educación sexual, así como también los roles de los centros de estudiantes en la temática⁶⁷. Por su parte y desde diferentes ángulos, Morales, Mondello y Omar (2022); Tomasini (2022) y Morales (2023) describen las implicancias de la masificación del feminismo juvenil y el protagonismo estudiantil en el proceso de apropiación social de la ESI.

También, hay una renovación en las metodologías priorizadas para comprender los significados y prácticas de las y los estudiantes en torno de la ESI. Se privilegian la investigación acción-participativa y la etnografía que permiten recabar datos ricos en detalles y experiencias (Cravero, Rabbia, Giacobin y Sartor, 2020; Ferrucci, Esteve, Morales y Tomasini, 2021; Tomasini, 2022; Nuñez, Seca y Arce Castello, 2023). Por tal motivo, utilizan técnicas de talleres grupales con materiales con perspectiva de género escritos por los propios equipos de investigación, el aula como espacio de trabajo para reconstruir las narraciones estudiantiles, entrevistas en movilizaciones y entrevistas en pequeños grupos. La intersección de activismo, docencia e investigación en las que se encuentran investigadoras e investigadores son objeto de reflexiones y de enriquecimiento de los hallazgos en la temática.

A su vez, las disciplinas de la educación secundaria son repensadas en clave de perspectiva de género y de las transformaciones sociales y políticas, tal como lo reflejan los estudios de Gonzales del Cerro y Morgade (2023); Augello (2023); Saraco (2023) y Pereyra Rozas (2023).

En este sentido, la Ley 26.150 significó una plataforma pedagógica para los movimientos feministas y disidencia sexuales que progresivamente ocuparon espacios en la producción y circulación de los sentidos epistémicos de la sexualidad (Colectivo Mariposas Miraval, 2019; Lavigne y Pécchin, 2020). En esta investigación se describieron los capitales empleados por instituciones religiosas para influir en las definiciones durante el debate de la Ley de Educación Sexual y se dio cuenta del lugar subordinado que tenían los movimientos feministas y disidencias sexuales en el campo respecto a las instituciones religiosas para imponer perspectivas y contenidos sobre

⁶⁷ Ver: Cravero, Rabbia, Giacobin y Sartor, (2020); Ferrucci, Esteve, Morales y Tomasini, (2021); Nuñez, Seca y Arce Castello, (2023).

ESI. No obstante, se evidenciaba un paulatino y constante posicionamiento de estos actores en las definiciones del campo de la educación sexual desde la década del 1970.

Con los datos recabados se puede hipotetizar la existencia de mayores dificultades y contradicciones internas en el espacio educativo confesional para instaurar un discurso institucional de la ESI después del debate (2018) y aprobación de la Ley de Interrupción voluntaria del embarazo (2020), ya que en el trabajo de campo algunas entrevistadas manifestaron posturas abiertas hacia la legalización del aborto.

Al igual que hay un movimiento pedagógico que impulsa y potencia la ESI, existen procesos de «politización reactiva» (Vaggione, 2007), grupos autodenominados «provida» y «Con Mis Hijos No Te Metas» que aglutinan alianzas religiosas en contra de estas dinámicas e introducen mayor conflictividad al interior de las escuelas confesionales. Así, se abre una agenda de investigación relacionada a la reconfiguración de los discursos religiosos en virtud de la expansión del movimiento pedagógico de la ESI. Un ejemplo de esto es el análisis de la ESI realizado por Caravaca (2023) en el Chaco en el que habla de una «ESI paralela» enmarcada en valores impulsados por iglesias evangélicas de esa provincia.

Tanto los valores como la afectividad son elementos claves del currículum de la sexualidad de las escuelas confesionales y explorar con metodologías que permitan captar la profundidad y significado de estos conceptos por parte de quienes transitan la escuela es un tema relevante para ahondar las indagaciones de la ESI.

Otros elementos claves en el currículum son la transversalidad y la integralidad. En esta esta tesis se dio cuenta de la dificultad asociada para desarrollar contenidos que atravesen todos los espacios curriculares, así como también las diferentes concepciones sobre la integralidad de la educación sexual. Principalmente, sobre este último concepto hay una disputa semántica. Durante el debate de la normativa en 2006, el concepto integral permitió acercar diferentes posturas sobre la sexualidad quedando centrada en dimensiones que involucran aspectos físicos, emocionales, intelectuales, culturales y sociales. Sin embargo, al definirse con precisión el alcance de cada dimensión del concepto emergieron distintos significados.

Las escuelas analizadas enfatizan la arista de la afectividad y los cuidados del cuerpo de la integralidad, en tanto que el Ministerio de Educación elaboró los lineamientos curriculares junto a una comisión de especialistas que reflejó las posturas religiosas, sindicales, provinciales, el movimiento de mujeres, especialistas en educación y referentes del campo académico en estudios de género.

La integralidad definida en los lineamientos refleja un proceso de consenso de actores y un incremento gradual de la definición de las distintas áreas que componen el concepto. Así se centró en el enfoque de derechos humanos y adoptó el criterio científico como guía de los contenidos a desarrollar, además de usar pocas veces el término género que generaba rispideces con la Iglesia Católica. Al respecto, Boccardi (2023) analiza las variaciones enunciativas en torno a la sexualidad en materiales didácticos de ESI producidos por el Estado en el 2012 y 2022. Por todo esto, profundizar en la evolución de significados de las distintas dimensiones de la sexualidad es una línea fructífera para recopilar experiencias recientes en el ámbito confesional y contrastarlas con los hallazgos de esta tesis.

Por su parte, del trabajo de campo se desprende la necesidad de analizar los perfiles de quienes dirigen la coordinación de políticas transversales de la provincia de Entre Ríos –en la que se encuentra el PESE– y de la Dirección de Educación Privada de la provincia. Esta arista de investigación aportaría a la descripción de los vínculos eclesiales con instituciones del Estado encargadas de implementar políticas públicas a nivel subnacional.

Asimismo, indagar en las actuales capacitaciones implementadas por el programa de ESI de la provincia, arrojaría más evidencia respecto a la capacidad de transformar las posiciones docentes. En esta oportunidad, lo que se encontró en el trabajo de campo es que las capacitaciones, su contenido, formato y orientación son relevantes, pero tienen escaso alcance en el ámbito educativo privado. Por ello, el trabajo institucional de los organismos estatales con las escuelas privadas aportaría al clima organizacional y a la dinámica de la gestión del currículum de la sexualidad.

Igualmente, el vínculo entre docentes y estudiantes es clave en la implementación de la ESI. Este aspecto adquiere otros ribetes frente a la masificación del feminismo en los estratos más jóvenes que, desde el 2015, movilizan los sentidos

de la sexualidad en la escuela y demandan la implementación de la ESI. Es así como explorar los significados de la educación sexual que recibieron las y los estudiantes de estas escuelas es una arista que ofrecería nuevos elementos para evaluar el currículum de la sexualidad, así como también observar y participar en los talleres o clases de educación sexual que se desarrollan.

Por último, cabe preguntarse cuáles son los horizontes de la educación sexual en las escuelas confesionales. La respuesta es mayor complejidad para quienes, en diferentes roles y con distintas adhesiones religiosas, políticas e ideológicas, la transitan. Esto es así, porque la ESI es, en otras cosas, un motor de cambio que habilita voces, desarma prejuicios, moviliza procesos pedagógicos nuevos que llegaron para quedarse, más allá del cambio de concepción política e ideológica y de los recortes presupuestarios a los programas que abrió la gestión libertaria.

Esta postura se fundamenta en el encuentro político, social e intergeneracional que inauguró la ESI y que no quedó circunscrito a una norma, sino que alcanza a un variado número de actores, principalmente estudiantes y mujeres, que demandan ESI con perspectiva de género, experiencias que en algunos casos contradicen los mecanismos institucionales de gestionar un currículum de la sexualidad con una perspectiva centralizada en un grupo pequeño del personal directivo y docente.

Referencias bibliográficas

AUGELLO, Vera (2023). «La ESI en la formación docente en artes visuales. Experiencias de una posible transversalización». *Tramas de la Formación Docente. Miradas desde el Sur*. Edición Especial «Tramas en Clave de ESI». Bariloche: Instituto de formación docente continua. pp 25-31

ALONSO, Graciela, Gabriel HERCZEG & Ruth ZURBRIGGEN (2008). Talleres de educación sexual. Efectos del discurso heteronormativo. En: Morgade, Graciela. y G. Alonso (comps.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. pp. 105-136. Buenos Aires: Paidós.

AMESTOY, Norman. (2010). «Protestantismo y pensamiento científico en el Río de la Plata; 1867-1901. El caso de las sociedades metodistas». En: Roitenburd, Silvia. y J. Abratte, (comp.) *Historia de la educación argentina: del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Córdoba: Brujas. pp 81-101.

ARENDDT, Hannah (1996). «La crisis en la educación» y «La crisis en la cultura: su significado político y social». En: *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios de reflexión política*. Barcelona, Península.

BÁEZ, Jéssica (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». Informe. CLACSO. [Consulta: 30 de marzo de 2016]. Disponible en:
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150825093603/politicaseducativas_educacionsexual_2015.pdf

BÁEZ, Jesica (2016). «La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención». *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, año 7, n.º 9. ISSN 1853-3744. pp 71-86. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.

BAEZ, Jéssica & Catalina González del Cerro. (2015). «Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano». *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n.º 38. pp. 7-24. [Consulta: 3 de mayo de 2020]. Disponible en:
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3458/3192>

BASTIAN, Jean P. (comp.) (1990). *Protestantes, liberales y francmasones. Sociedades de ideas y modernidad en América Latina, siglo XIX*. España: Fondo de Cultura Económica.

BERNSTEIN, Basil. (1974). *Class, code and control*. Vol. I. *Toward a theory of educational transmissions*. Traducción de Mario Díaz. London: Routledge and Kegan Paul.

----- (1990). «Poder, control y principios de comunicación». En: Bernstein, B. *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.

----- (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

----- (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Motata.

BERNSTEIN, Basil & Mario DÍAZ (1985). «Hacia una teoría del discurso pedagógico». *Revista Colombiana de Educación*, (15). <https://doi.org/10.17227/01203916.5120> [Consulta: 20 de noviembre de 2023]. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5120>

BOCCARDI, Facundo (2010). «La sexualidad en la red de los discursos mediáticos: Una lectura de la construcción de la educación sexual en la prensa argentina». *F@ro*; vol. 6, n.º 12; 10-2010; pp 41-50. Chile: Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. [Consulta: 10 de julio de 2020] Disponible en: <https://web.upla.cl/revistafaro/n12/art06.htm>

----- (2014). «El giro afectivo de la educación sexual. Una lectura de los materiales didácticos del programa nacional de Educación Sexual Integral». *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, n.º 9. ISSN en línea 2362-3349. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes (UNR). pp 65-80. [Consulta: 10 de julio de 2018] Disponible en: <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/200/197>

----- (2023). La diversidad sexual en el discurso estatal de la Educación Sexual Integral en Argentina. Un análisis sociosemiótico de los materiales didácticos oficiales. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 33(2), 31. [Consulta: 3 de abril de 2024]. Disponible en: <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.37177/unicen/eb33-375>

BOCCARDI, Facundo & J. MAROZZI (2014). «Sentidos de la educación sexual integral en el discurso docente. Una lectura de tópicos y presupuestos». *Actas del IV Coloquio internacional e interdisciplinario de Educación, sexualidades y relaciones de género*. Mendoza, Argentina: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (UNCu).

BOURDIEU, Pierre (1990). «Algunas propiedades de los campos». En: *Sociología y cultura*. pp 135-141. México: Grijalbo. [Consulta: 3 de abril de 2023]. Disponible en: <https://catedracoi2.files.wordpress.com/2013/05/bourdieu-pierre-sociologc3ada-y-cultura.pdf>

----- (1999). *La miseria del mundo*. (Primera edición en francés: 1993). pp 527-543. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BOURDIEU, Pierre & Loïc WACQUANT (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

BROWN, Josefina (2007a). «Ciudadanía de mujeres en Argentina. Los derechos (no) reproductivos y sexuales como bisagra, lo público y lo privado puesto en cuestión». Tesis para obtener el título de Magíster en Ciencia Política. FLACSO-Argentina. [Consulta: 10 de marzo de 2023]. Disponible en: http://legacy.flacso.org.ar/uploaded_files/Publicaciones/Tesis_Josefina_Leonor_Brown.pdf

----- (2007b). «El aborto en Argentina, genealogía de una demanda». Ponencia presentada en el XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS). Guadalajara, México. [Consulta: 20 de octubre de 2022]. Disponible en <https://cdsa.aacademica.org/000-066/774>

CANCIANO, Evangelina (2007). *Indagaciones en torno a la problemática de la sexualidad en el terreno de la educación: relevamiento de antecedentes teóricos y programas de educación sexual*. Buenos Aires: Ministerio de Salud de la Nación.

CARBONELLI, Marcos & María Pilar GARCÍA BOSSIO. (2023). «Religión y Democracia en Argentina. Oposición Religiosa a la legalización del aborto». *Religiones* 14, n.º 5: 563. [Consulta: 2 de mayo de 2024]. Alemania: Universidad de Friburgo. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/rel14050563>

CARBONELLI, Marcos & Gabriela IRRAZÁBAL (2010). «Católicos y evangélicos. ¿Alianzas religiosas en el campo de la bioética argentina?» *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* [en línea], vol. 26. n.º 2. ISSN: 1578-6730. Italia: Euro-Mediterranean University Institute. [Consulta 10 de agosto de 2021]. ISSN: 1578-6730. Disponible: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18118916017>

CARBONELLI, Marcos, Mariela A. MOSQUEIRA & Karina A. FELITTI (2011). Religión, sexualidad y política en la Argentina: intervenciones católicas y evangélicas entorno al aborto y el matrimonio igualitario. *Revista del Centro de Investigación Universidad La Salle*, vol. 9; n.º 36. pp 25-43. México: Universidad La Salle. [Consulta: 2 de julio de 2022]. Disponible: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/193295>

CARBONELLI, Marcos (2019.) «Los rostros políticos de los evangélicos en la Argentina reciente». *Revista Rupturas*, vol. 9, n.º1. pp 61-83. Costa Rica: Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (UNED). [Consulta: 11 de julio de 2023]. Disponible en: <https://doi.org/10.22458/rr.v9i1.2229>

CARBONELLI, Marcos & Mariela A. MOSQUEIRA (2012). «Evangélicos y política: tensiones en torno a la libertad e igualdad religiosa en Argentina». *Revista Guillermo De Ockham*, vol.10, n.º1. pp 41-54. Colombia: Universidad de San Buenaventura. [Consulta: 17 de junio de 2019]. Disponible en: <https://revistas.usb.edu/Clu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/586/387>

CARBONELLI, Marcos & Daniel JONES (2012). «Evangélicos y derechos sexuales y reproductivos: actores y lógicas políticas en la Argentina contemporánea». *Ciências Sociais Unisinos*, vol. 48, n.º 3, septiembre/diciembre, pp. 225-234. San Leopoldo, Río Grande del Sur, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Editora de Periódicos

Científicos. [Consulta: 18 de junio de 2020] Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018519182015000300133&lng=es&nrm=iso&tlng=es

CARAVACA, María Lara. (2023). «El discurso evangélico en torno a la ESI y su penetración en el discurso escolar. El caso del congreso ESI en valores en la provincia del Chaco». [Consulta: 14 de mayo de 2024]. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte2680>

CEA D'ANCONA, María Ángeles (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

COLECTIVO MARIPOSAS MIRABAL. (2019). «Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares». *Cuadernos del IICE* n.º 3. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA). [Consulta: 14 de mayo de 2024]. Disponible en: <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Cuaderno%20IICE%203.pdf>

CRAVERO Carolina; Hugo RABBIA; Agustina GIACOBINO & Iriana SARTOR. (2020). «Educación sexual integral en las aulas de Argentina: Un análisis de la satisfacción percibida y opiniones de ingresantes universitarios/as». *Revista Diálogos de educación*, año 11, n.º 21, julio-diciembre. México: Departamento de Estudios en Educación (Universidad de Guadalajara). [Consulta: 14 de mayo de 2024] Disponible en: <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/658>

DARRÉ, Silvana (2005). *Políticas de Género y discurso pedagógico. La educación sexual en el Uruguay del Siglo XX*. Montevideo: Ediciones Trilce.

----- (2008). «Cuando el saber no tiene lugar: la difícil implementación de la educación sexual en el sistema educativo uruguayo». En: Araujo, Kathya y Mercedes Prieto (Ed.). *Estudios sobre sexualidades en América Latina*. pp 199-213. Quito: FLACSO - Sede Ecuador.

DE ALBA, Alicia (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

de DIOS HERRERO, Mariana (2020). «El Programa de Educación Sexual Integral en escuelas secundarias de Santa Rosa. La Pampa. ¿Hilos sueltos o trama en la institución?» *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*. Año XVII, Vol. 17. pp 24-33. La Pampa: Universidad Nacional de la Pampa. [Consulta: 13 de abril de 2022]. Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/anuario/article/view/6044/6740> URL

DOMÍNGUEZ, Mariana. (2023). «Hablemos de amor: Una propuesta didáctica entre literatura y E.S.I.» *Dar a Leer. Revista de Educación Literaria*. pp. 130-139. Río Negro: Centro Universitario Regional Zona Atlántica (Universidad Nacional del

Comahue). [Consulta: 13 de mayo de 2024]. Disponible en: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/daraleer/article/view/4927>

DVOSKIN, Gabriel. (2023). «La Educación Sexual Integral como movimiento pedagógico: tensiones entre el saber validado y las experiencias directas». *Logos*, vol. 33, n.º1. pp. 126-149. Chile: Departamento de Artes y Letras (Universidad de la Serena). [Consulta: 12 de mayo de 2024]. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.15443/rl3308>

ELIZALDE, Silvia; Karina FELLITTI & Graciela QUEIROLO (coords.) (2009). *Géneros y sexualidades en la trama del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros El Zorzal.

ELIZALDE, Silvia (2005). «*La otra mitad. Retóricas de la “peligrosidad” juvenil. Un análisis desde el género*». Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

----- (2009). «Genealogías e intervenciones en torno al género y la diversidad sexual». En: Elizalde, Silvia; K. Fellitti y G. Queirolo (coords.). *Géneros y sexualidades en la trama del saber. Revisiones y propuestas*. pp 129-188. Buenos Aires: Libros El Zorzal.

ESQUIVEL, Juan Cruz (2000). «Iglesia Católica, política y sociedad: un estudio de las relaciones entre la elite eclesiástica argentina, el Estado y la sociedad en perspectiva histórica. Informe final del concurso: Democracia, derechos sociales y equidad» y «Estado, política y conflictos sociales». Programa Regional de Becas CLACSO, Buenos Aires, Argentina: CLACSO. [Consulta: 2 de marzo de 2020]. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/1999/esquivel.pdf>

----- (2004). *Detrás de los muros: La Iglesia Católica en tiempos de Alfonsín y Menem (1983-1999)*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. ISBN: 987-558-034-1

----- (2009). «Cultura política y poder eclesiástico». *Archives de sciences sociales des religions*. [En ligne], 146 | avril-juin 2009, mis en ligne le 29 novembre 2013. Paris: éditions EHESS. [Consulta: 2 de marzo de 2023]. Disponible en: <https://journals.openedition.org/assr/21217#quotation>

----- (2011). «El entrevero político-religioso en torno a la educación sexual». *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, año 1, n.º1. ISSN 1853-6654. Buenos Aires: Carrera de Trabajo Social (FCS-UBA) Universidad de Buenos Aires.

----- (2013a). «Mediaciones y disputas político-religiosas como condicionantes de la educación sexual en la ciudad de Buenos Aires». *Estudios Sociológicos* 31, n.º 92. México: El Colegio de México. pp 369–395. [Consulta: 10 de marzo de 2023]. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/23622287>

----- (2013b). Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática, Colección Becas de Investigación.

ISBN 978-987-1891-86-3 CLACSO. Buenos Aires. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131122034410/JCEsquivel.pdf>

ESQUIVEL, Juan Cruz (2016). «Religion and Politics in Argentina: Religious Influence on Legislative Decisions on Sexual and Reproductive Rights». *Latin American Perspectives* 43, n.º 3. pp 133–143. Traducción de Carlos PÉREZ. EE.UU.: Sage publications. [Consulta: 5 de junio de 2023]. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/24765388>

EPSTEIN, Debbie & Richard JOHNSON (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Ediciones Morata: España

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UNER) (2007). «Objeto de análisis: Discurso de los diarios paranaenses *El Diario* y *Uno* alrededor de la Ley provincial de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual n.º 9.501». *Informe final del Observatorio crítico de Medios*. Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación (UNER).

FAINSOD, Paula & Marta BUSCA (2016). *Educación para la salud y género. Escenas del currículum en acción*. Rosario: Homo Sapiens.

FAUR, Eleonor (2004). «La educación en sexualidad». *El monitor de la educación* (Dossiers). pp 288-293, Buenos Aires: Ministerio de Educación.

----- (2018). *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación – UNFPA.

----- (2019). «La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral». *Mora (Buenos Aires)*, vol. 25, n.º1. CABA: UBA. pp 1-3. [Consulta: 1 de junio de 2023]. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2019000100008&lng=es&tlng=es

FAUR, Eleonor & Mariana LAVARI (2018). *Escuelas que enseñan ESI Un estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación Sexual Integral Argentina*. Buenos Aires: UNICEF. [Consulta: 10 de mayo de 2023]. Disponible en: <http://www.codajic.org/node/3336>

FAUR, Eleonor, Mónica GOGNA & Georgina BINSTOCK (2015). *La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación Argentina. [Consulta: 1 de junio de 2023]. Disponible en: <https://www.ossyr.org.ar/pdf/bibliografia/547.pdf>

FAUR, Eleonor & Mónica 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*, pp 195-227. México, Praxis y Benemérita Escuela Normal Veracruzana Xalapa.

FELITTI, Karina (2009). «Difundir y controlar: Iniciativas de educación sexual en los años Sesentas». *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, n.º1. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP).

FELITTI, Karina (2011). «Estrategias de comunicación del activismo católico conservador frente al aborto y el matrimonio igualitario en la Argentina». *Sociedad y religión*, vol. 21, n.º 34-35. CABA: CEIL-CONICET. [Consulta: 20 de diciembre de 2023]. Disponible en URL: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-70812011000100005&lng=es&tlng=es

FELITTI, Karina y Graciela QUEIROLO (2009). «Cuerpos, género y sexualidades a través del tiempo». En: Elizalde, Silvia; K. Fellitti y G. Queirolo (coords.). *Géneros y sexualidades en la trama del saber. Revisiones y propuestas*. pp 27-58. Buenos Aires: Libros El Zorzal.

FERRUCCI, Verónica; María ESTEVE; Gabriela MORALES & Mariana TOMASSINI. (2021). «La educación sexual te atraviesa sí o sí. Currículum, climas afectivos y zona de confort en el trabajo con la ESI». En: Álvarez, Matías & Gisela Giamberardino. (comp.). *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación. Intervenciones críticas entre el activismo y la academia*. Buenos Aires: Editorial UNICEN.

FRANCO, Jimena. (2019). «La estigmatización interna y externa de los barrios: mapeo colectivo con los estudiantes de la Escuela Secundaria n.º6 Lomas del Mirador, de la ciudad de Paraná, Entre Ríos». En: *Memoria Académica. XXI Jornadas de Geografía de la UNLP Construyendo una Geografía Crítica y Transformadora: En defensa de la Ciencia y la Universidad Pública*, 9 al 11 de octubre de 2019. Ensenada, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. [Consulta: 7 de diciembre de 2022]. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13552/ev.13552.pdf

GARCÍA FERNÁNDEZ, Jimena & Martina KAPLAN (2020). «Al otro lado del río: Reflexiones en torno a la implementación de la ley de educación sexual en santa fe y entre ríos». *Tiempo de Gestión*, año 15, n.º 27. pp 29-48. Paraná: Facultad de Ciencias de la Gestión (UADER).

GENOLET, Alicia. (2020). «Trabajo social y feminismos. Aportes en docencia, extensión e investigación». *ConCienciaSocial. Revista Digital de Trabajo Social. Procesos emancipatorios: géneros, disidencias, feminismos*, Vol. 4, n.º. 7. Córdoba: Facultad de Ciencias Sociales, UNC. [Consulta: 16 de mayo de 2023]. Disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/30756>

GOGNA, Mónica (2005). *Estado del arte. Investigación sobre sexualidad y derechos en Argentina (1990-2002)*. Buenos Aires: Cedes/Clam.

GONZÁLEZ DEL CERRO, Catalina (2018). «Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: Una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires». Tesis: Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

GONZÁLEZ DEL CERRO Catalina y Graciela MORGADE. (2023). «La crisis ambiental como componente en la “integralidad” de la ESI». *Revista Espacios de crítica y transformación*, n.º 59. ISSN 0326-7946. CABA: Facultad de Filosofía y Letras (UBA). pp 87-97. [Consulta: 7 de mayo de 2024]. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/12778>

GLASER, Barney & Anselm STRAUSS (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

GRAIZER, Óscar L. & Almudena NAVAS SAURIN (2011). «El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar». *Revista de Educación*, n.º 356. Septiembre-diciembre. España: Ministerio de Educación y Formación Profesional. pp. 133-158.

GUTIÉRREZ, Alicia (2005). *Las prácticas Sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba, Argentina: Ferreira Editor. [Consulta: 15 de diciembre de 2022]. Disponible en: <https://www.fhycs.unam.edu.ar/carreras/wp-content/uploads/2017/03/Alicia-B.-Gutierrez-Las-practicas-sociales-una-introduccion-a-Pierre-Bourdieu.pdf>

GUTIÉRREZ, María Laura. (2007). «Entre el delito y el secreto. Discurso de los diarios entrerrianos EL DIARIO y UNO alrededor de la Ley provincial de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual n.º 9501». Ponencia presentada en la *VI Bienal Iberoamericana de Comunicación. «Comunicación y Poder. Movimientos Sociales y Medios en la consolidación de la Democracia»*. Córdoba, Argentina: UNC. (mimeo).

GVIRTZ, Silvina (coord.) (2008). *Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas educativos. Un estudio de casos en la Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Buenos Aires: Aique.

ILLOUZ, Eva (2007). *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.

IOSA, Tomás, Verónica CENA, María T. BOSSIO, Marcela POZZI VIEYRA & Juan Marco VAGGIONE (2011). «¿Estamos todos/as/xs de acuerdo? Actores y discursos sobre “educación sexual2 en medios pediodísticos nacionales durante el debate de la

Ley 26.150 en el Congreso de la Nación». Peñas Defago, M. A. y Vaggione, J. M. (coord.). *Actores y discursos conservadores en los debates sobre sexualidad y reproducción en Argentina*. Córdoba: Católicas por el derecho a decidir.

IRRAZÁBAL, Gabriela (2010). «El derecho al aborto en discusión: la intervención de grupos católicos en la comisión de salud de la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires». *Sociologías*, n.º12. pp 308-336. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. [Consulta: 18 de abril de 2021]. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/soc/a/NjzTh8RPvPxBzcyhtvskyXJ/?lang=es>

JONES, Daniel (2009). «¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina». *Argumentos. Revista de crítica social*, n.º11. pp 1-20. CABA: Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA).

JONES, Daniel, Ana AZPARREN, & Luciana POLISCHUK (2010). «Evangélicos, sexualidad y política: las instituciones evangélicas en los debates públicos sobre Unión Civil y Educación Sexual en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2003-2004)». En: Vaggione, Juan Marco (comp.). *El activismo religioso conservador en Latinoamérica*. pp 193-248. Córdoba: Ferreyra Editor.

JONES, Daniel, Santiago CUNIAL & Ana L. AZPARREN (2012). Aborto, derechos y religión: posiciones y argumentos evangélicos en el debate sobre la despenalización del aborto en Argentina (1994-2011). En: Kornblit, Ana L., Ana C. Camarotti y Gabriela Wald (comp.) *Salud, sociedad y derechos: investigaciones y debates interdisciplinarios*. pp. 231-251. Buenos Aires: Teseo. [Consulta: 30 de julio de 2021] Disponible en: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/int-4592>

JONES, Daniel & Santiago CUNIAL (2012). «Derrota parlamentaria y reposicionamiento político de actores religiosos: el rechazo de la federación Alianza Cristiana de Iglesias Evangélicas de la República Argentina (ACIERA) a la ley de matrimonio igualitario». *Sociedad y Religión*, vol. 22, n.º37. CABA: CEIL-CONICET. pp 85-122. [Consulta: 25 de junio de 2021]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3872/387239042004.pdf>

----- (2016). «Más allá de los límites del Estado. Instituciones católicas y evangélicas de partidos del Gran Buenos Aires (Argentina) en la implementación de políticas públicas sobre drogas». *Desafíos*, vol. 29, n.º2. Colombia: Universidad del Rosario. pp 85-123. [Consulta: 22/05/2021]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/3596/359652037004/html/>

JONES, Daniel, Santiago CUNIAL & Ana Lía QUINTÁNS. (2014). «De la resistencia a la militancia: las iglesias evangélicas en la defensa de los derechos humanos (1976-1983) y el apoyo al matrimonio igualitario (2010) en Argentina». *Espiral: Estudios sobre Estado y Sociedad*, vol. 21, n.º59. México: Universidad de Guadalajara. pp 109-142. [Consulta: 10/02/2023]. Disponible en: <http://espiral.cucsh.udg.mx/index.php/EEES/article/view/321>

KORNBLIT, Ana Laura, Sebastián SUSTAS, & Pablo F. DI LEO (2012). «Educación, género, sexualidades y derechos. Un análisis de los foros virtuales en capacitaciones de docentes de todo el país». En: Kornblit, Ana L., Ana C. Camarotti y Gabriela Wald (comp.) *Salud, sociedad y derechos: investigaciones y debates interdisciplinarios*. Buenos Aires: Teseo.

----- (2014) «Las miradas de los docentes sobre la sexualidad en el curso virtual de educación sexual integral». En: Kornblit, Ana. L. y Sebastián Sustas (ed.). *La sexualidad va a la escuela*. Buenos Aires: Biblos.

KORNBLIT, Ana Laura, Sebastián SUSTAS & Dan ADASZKO (2013). «Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas». *Ciencia, docencia y tecnología*, vol. XXIV, n.º 47. pp 47-78. Entre Ríos, Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos. [Consulta: 4 de mayo de 2021] Disponible en: https://revistacdyt.uner.edu.ar/spanish/cdt_47/documentos/47_Kornblit.pdf

KORNBLIT, Ana Laura & Sebastián SUSTAS (ed). (2014). *La sexualidad va a la escuela*. Buenos Aires: Biblos.

KUMMER, Virginia (2016). «La escuela secundaria privada en la ciudad de Paraná (Entre Ríos) composición del campo y criterios de diferenciación». Tesis: Doctorado en Ciencia Sociales. Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Ciencias de la Educación y Facultad de Trabajo Social (UNER).

LAVIGNE, Luciana (2011). «Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral». En: Elizalde, Silvia (coord.). *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. Buenos Aires: Biblos.

----- (2016). «Una etnografía educativa 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 en Antropología. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

LAVIGNE, Luciana & Miranda GONZÁLEZ MARTIN (2015). «Reflexiones desde la formación docente en educación sexual integral. Una propuesta para el abordaje de la diversidad sexual humana». *Temas de Educación*, vol. 21, n.º1. pp 183-183. [Consulta: 6 de febrero de 2022]. Disponible en: <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/658>

LAVIGNE, Luciana & Juan PÉCHIN (2021) «La ESI como movimiento pedagógico en expansión y sus transformaciones». *Ejes De Economía y Sociedad*, año 5, n.º8. pp 116-136. Paraná: Facultad de Ciencias Económicas (UNER). [Consulta: 5 de febrero de 2023]. Disponible en: <https://doi.org/10.33255/25914669/585>

MALLIMACI, Fortunato (2015). *El mito de la argentina laica. Catolicismo, política y estado*. CABA: Capital intelectual.

----- (2006). “Religión, política y laicidad en la Argentina del siglo XXI”, en Da Costa, Néstor (org.), *Laicidad en América Latina y Europa. Repensando lo religioso entre lo público y lo privado en el siglo XXI*, CLAEH –ALFA. pp 52-59. Montevideo.

MALLIMACI, Fortunato & Roberto DI STEFANO (comp.) (2001). *Religión e imaginario social*. Argentina: Manantial.

MALLIMACI, Fortunati & Juan Cruz ESQUIVEL (2014). «La contribución de la política y el Estado en la construcción del poder religioso». *Revista Argentina de Ciencia Política*, n.º 17. pp 71-89. CABA: Eudeba.

MALLIMACI, Fortunato, Verónica GIMÉNEZ BÉLIVEAU, Juan Cruz ESQUIVEL & Gabriela IRRAZÁBAL (2019). «Sociedad y Religión en Movimiento. Segunda Encuesta Nacional sobre Creencias y Actitudes Religiosas en la Argentina». Informe de Investigación, n.º 25. ISSN 1515-7466. Buenos Aires: CEIL-CONICET.

MAROZZI, Jorgelina A. (2015). «Los discursos en torno a la sexualidad. Su internalización y reproducción a través de las prácticas educativas». *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 11, n.º 10. pp 201-214. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes (UNR).

MINGO, Graciela (2000). «La pobreza: Condiciones de vida en la ciudad de Paraná». Informe Final de Investigación. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos.

MINGO, Graciela et al. (2006). *Pobreza urbana: discursos y sujetos*. Buenos Aires: Espacio.

MONTI, Emilio N. [Pastor] (2004). «Declaración sobre educación sexual». *Reflexión bautista-ABA*. [Consulta: 13 de agosto de 2022]. Disponible en <http://www.bautistas.org.ar/reflexion/reflexion1601.htm>

MORAN FAUNDES, José Manuel (2012). «El activismo católico conservador y los discursos científicos sobre sexualidad: cartografía de una ciencia heterosexual». *Sociedad y religión*. [online]. vol. 22, n.º 37. CABA: CEIL-CONICET [Consulta 12 de octubre de 2021]. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/syr/v22n37/v22n37a06.pdf>

----- (2022). «Ensamblajes entre el activismo neoconservador y el neoliberalismo: mirada desde el sur». *Estudios sociológicos*, vol. 40, n.º 119. pp 391-422. Epub 02 de diciembre de 2022. México: Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México A.C. [Consulta: 17 de mayo de 2023]. Disponible en: <https://doi.org/10.24201/es.2022v40n119.2190>

MORALES, María Gabriela. (2023). «Masificación del feminismo, pandemia y después... Conflicto, violencia y Educación Sexual Integral en escuelas secundarias de

Córdoba, Argentina». *Polémicas Feministas*, n.º 7. pp. 1-23. Córdoba: Centro de Investigaciones «María Saleme Burnichón». Área Feminismo, Género y Sexualidades, Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). [Consulta: 9 de mayo de 2024]. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/226288>

MORALES, Gabriela, Keila Omar & Ramiro Mondello. (2022). «Una ESI en movimiento. Activismos entre las calles y la escuela en Educación Sexual: juventudes, experiencias escolares, afectividades y activismos» En: Tomasini, Marina (Coord.) (2022). *Educación sexual Juventudes, experiencias escolares, afectividades y activismos*. CABA: Grupo Editor Universitario. pp 35-50

MORGADE, Graciela (2009). «Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina». Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos. Río de Janeiro, Brasil del 11 al 14 de junio.

MORGADE, Graciela (comp.) (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

MORGADE, Graciela (coord.) (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI en el aula*. 136 pp. Santa Fe: Homo Sapiens.

MORGADE, Graciela (2017). «Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa». *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 6 (2). Madrid: Cátedra UNESCO, Universidad Autónoma de Madrid. [Consulta: 24 de mayo de 2023]. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>

MORGADE, Graciela (2019). «La educación sexual integral como proyecto de justicia social». *Descentrada. Revista Interdisciplinaria de Feminismos y Género*, vol. 3, n.º1, e080. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG). [Consulta: 15 de marzo de 2023]. Disponible en: <https://doi.org/10.24215/25457284e080>

MORGADE, Graciela & Graciela ALONSO (2008). *Cuerpos sexuados en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

MORGADE, Graciela & Paula FAINSOD (2015). «Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de educación sexual integral de la formación docente». *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n.º38. pp 39-62. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

MORGADE, Graciela, Jéscica BAEZ, Susana ZATTARA & Gabriela DÍAZ VILLA (2011). «Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”». En: Morgade, Graciela (coord.). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

MORGADE, Graciela, Gabriela RAMOS, Cecilia ROMÁN & Susana ZATTARA (2011). «Visiones de directivos-as y docentes». En: Morgade, Graciela (coord.). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

MORDUCHWICZ, Alejandro (2009). «Descentralización educativa y capacidades institucionales de las provincias». *Aportes para el Debate*, n.º 26. pp 39-55. CABA: Asociación de Administradores Gubernamentales. [Consulta 12 de octubre de 2021]. Disponible en: <https://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/26/03.pdf>

MORDUCHOWICZ, Alejandro & Gustavo IGLESIAS (2011). «Auge y avance de los subsidios estatales al financiamiento de la escuela privada en la Argentina». En: Perazza, Roxana. (coord.). *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. pp. 131-164. Buenos Aires: Aique.

MOTTA, Gustavo J. (2016). «Las redes en las élites. Un enfoque alternativo para abordar la construcción de poder intrainstitucional: el caso de la Conferencia Episcopal Argentina (1999-2005)». *Sociedad y Religión*, vol. XXVI, n.º 46. pp 11-51. ISSN: 0326-9795. CABA: CEIL-CONICET. [Consulta: 30 de marzo de 2023]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=387247608002>

NAPUT, Alicia Claudia (2016). «Emergencias y transformaciones entre las tramas normativas y las políticas de educación sexual en Entre Ríos. Avances sobre la historización de la Ley provincial 9.501 de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual». *Congreso Género y Sociedad, VI Coloquio Interdisciplinario Internacional «Educación, Sexualidades y Género". IV Congreso Genero y Sociedad»*. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. [Consulta: 13 de agosto de 2022]. Disponible en: <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/gyc/4gys/paper/viewFile/4349/1553>

NAPUT, Alicia, Soledad HENARES & Facundo TERNAVASIO. (2016). «Políticas de educación sexual e intervenciones educativas. Miradas locales entre fronteras». *Congreso Género y Sociedad. VI Coloquio Interdisciplinario Internacional «Educación, Sexualidades y Género". IV Congreso Genero y Sociedad»*. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. [Consulta: 20 de julio de 2022]. Disponible en: <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/gyc/4gys/paper/viewFile/4347/1552>

NAPUT, Alicia, Facundo TERNAVASIO & Diana ÉBERLE. (2018). «La emergencia de la Educación sexual como derecho Humano en Entre Ríos. Estado, Activismo Sexopolítico, derivas reaccionaria, conquistas y resistencias (2003/2013)». *V Congreso Género y Sociedad: «Desarticular entramados de exclusión y violencias, tramar emancipaciones colectivas»*. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. [Consulta: 16 de mayo 2023]. Disponible en: <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/gyc/5gys/schedConf/presentations?searchInitial=N&track=>

NARODOWSKI, Mariano & Miriam ANDRADA (2000). «Segregación económica y regulaciones en el Sistema Educativo Argentino». Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación: Debates y utopías [Versión corregida y ampliada]. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

NEIMAN, Guillermo & Germán QUARANTA (2006). «Los estudios de caso en la investigación sociológica». En: Vasilachis de Gialdino, Irene et al. *Estrategias de investigación cualitativa*. pp. 213-237. Barcelona: Gedisa.

NÚÑEZ, Pedro, Victoria Seca, & Valentina Arce Castello. (2023). «Escuela secundaria y juventudes en Argentina: los Centros de Estudiantes y las demandas de Educación Sexual Integral como soportes de las experiencias escolares». *Iberoamericana*, vol.23, n.º 82, pp. 97-116. Madrid: Editorial Vervuert. [Consulta: 15 de mayo de 2024]. Disponible en: <https://doi.org/10.18441/ibam.23.2023.82.97-116>

OIBERMAN, Irene (2010). «La producción y el uso de los datos para la investigación educativa». En: Wainerman, Catalina y Mercedes Di Virgilio (coord.). *El quehacer de la investigación en educación*. pp. 225-246. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

OSSANNA, Edgardo & María del Pilar LÓPEZ (1997). «Historia de la Educación en las Provincias y Territorios, 1885- 1985: una experiencia de coordinación e investigación». *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Año VIII, n.º 14. pp 53-61. Entre Ríos, Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos.

----- (2011). «Educación, sociedad y política: la escuela privada en Entre Ríos, 1976-1987». Entre Ríos: Facultad de Ciencias de la Educación (UNER).

PEÑAS DEFAGO, María Angélica & Juan Marco VAGGIONE (comp.) (2011). *Actores y discursos conservadores en los debates sobre sexualidad y reproducción en Argentina*. Córdoba: Ferreyra.

PERAZZA, Roxana & Gerardo SUÁREZ (2011). «Apuntes sobre la educación privada». En: Perazza, Roxana. (coord.). *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. pp 25-56. Buenos Aires: Aique.

PEREYRA ROZAS, María del Socorro. (2023). «Subjetividades y ESI en escuelas medias preuniversitarias de CABA: Una mirada desde y hacia la Educación Física Escolar». Actas del 15 Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias; Educación Física en y para la democracia. Ensenada: Ensenada: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). [Consulta: 7 de mayo de 2024]. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev16675>

PRIETO, María Sol (2017). «Catolicismo y gobierno de la educación en las provincias argentinas (1999-2016)». Tesis: Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

PUPPO, María Lucía (2009). «(Re)pensar el mundo a partir de los textos». En: Elizalde, Silvia; K. Fellitti y G. Queirolo (coords.). *Géneros y sexualidades en la trama del saber. Revisiones y propuestas*. pp 59-96. Buenos Aires: Libros El Zorzal.

QUIROZ, Rafael (1992). El tiempo cotidiano en la escuela secundaria. *Nueva antropología*, vol. XII, n.º42. pp 89-100. ISSN: 0185-0636. México: Asociación Nueva Antropología A.C. [Consulta: 20 de septiembre de 2022] Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15904207>

RAMOS, Gabriela & Cecilia ROMÁN (2008). «La “prevención” como cuestión de las mujeres adolescentes». En: Morgade, Graciela. y G. Alonso (comps.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. pp 195-210. Buenos Aires: Paidós.

REBOLLEDO FICA, Eunice. (2010). «Las Escuelas de William C. Morris. Los protestantes liberales en el debate político-educativo de principios del siglo XX». En: Roitenburd, S. y Abratte J. (comp). *Historia de la educación argentina: del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Córdoba: Editorial Brujas.

REBOLLEDO FICA, Eunice. (2016). *Educación y Ciudadanía en el ideario pedagógico del liberalismo protestante: la revista “La Reforma” (1900-1910)*. Serie Tesis de posgrado, e-book. Córdoba: Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH-UNC). [Consulta: 18 de febrero de 2021]. Disponible en: https://ffyh.unc.edu.ar/boletin/ediciones_anteriores/archivos/imagenes/e-books/EBOOK_REBOLLEDO.pdf

RIVAS, Axel (2004). *Gobernar la educación: estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Ediciones Granica.

----- (2010). «La ruta hacia la justicia y la transparencia de los aportes estatales a la educación de gestión privada». *Documento de Políticas Públicas. Recomendación n.º86*. Buenos Aires: CIPPEC. [Consulta: 31 de octubre de 2022]. Disponible en: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2523.pdf>

RODRÍGUEZ, Laura G. (2013). «Los católicos y la educación en el tercer peronismo (1973-1976)». *Historia de la Educación. Anuario*, vol. 14, n.º 2. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE). [Consulta: 18 de febrero de 2023]. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772013000200006

----- (2015). «Iglesia y educación en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XX». *Cadernos de Histórica da Educação*, vol. 14, n.º 2. pp. 263- 278. Mina Gerais, Brasil: EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia.

----- (2018). «Enseñanza religiosa y educación laica en las escuelas públicas de Argentina (1884 a 2015)». *Prehistoria*, año 21, n.º 30. pp 183-206. En: *Memoria Académica*. La Plata: FAHCE (UNLP). [Consulta: 30 de octubre de 2022]. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13947/pr.13947.pdf

ROLANDO, Silvana & Susana SEIDMANN (2013). Representaciones sociales sobre la educación sexual en la escuela media. *Anuario de investigaciones*, vol. 20, n.º1. pp 227-232. Buenos Aires: Facultad de Psicología (UBA). [Consulta: : 8 de octubre de 2022] Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuin/v20n1/v20n1a22.pdf>

ROMERO, Guillermo (2016). «Sexualidad e Iglesia Católica. La educación sexual en escuelas confesionales como arena de conflicto». En: Esquivel, Juan Cruz y Juan Marco Vaggione (dir.) *Permeabilidades activas. Religión, política y sexualidad en la Argentina democrática*. pp 127-146. Buenos Aires: Biblos.

----- (2017). «Chicos, ahora vamos a hablar de sexualidad: prácticas, discursos, regulaciones y tensiones en la implementación de la educación sexual en escuelas confesionales católicas de la ciudad de La Plata». Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Martín. Repositorio Institucional UNSAM. [Consulta: 5 de julio de 2023]. Disponible en: <https://ri.unsam.edu.ar/xmlui/handle/123456789/166?show=full&locale-attribute=en>

----- (2018). «De saberes, pasiones y repugnancias: Reflexiones en torno a algunas tensiones culturales en la implementación de la educación sexual integral en escuelas católicas en la ciudad de La Plata». *Cuadernos de antropología social*, n.º47. pp 71-86. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA). [Consulta: 8 de octubre de 2022]. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2018000100005&lng=es&tlng=es

ROSA, María Laura (2009). «Las/os invisibles a debate». En: Elizalde, Silvia; K. Fellitti y G. Queirolo (coords.). *Géneros y sexualidades en la trama del saber. Revisiones y propuestas*. pp 97-128. Buenos Aires: Libros El Zorzal.

RUBIN, Gayle (1989). «Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad». En: Vance, Carole S. (comp.). *Placer y Peligro. Explorando la sexualidad femenina. Revolución*. pp 113-190. Madrid: Ed. Revolución. [Consulta: 13 de abril de 2021]. Disponible en: <http://dsyr.cide.edu/documents/302584/303331/04.-Rubin.pdf>

SANCHIS, Pierre (2007). «De la cantidad a la cualidad: cómo detectar líneas de fuerza antagónicas de mentalidades en diálogo». *Etnografías Contemporáneas*, año 3, n.º3. pp 45-86. ISSN 1669-2632. Buenos Aires: Centro de Estudios en Antropología (IDAES/UNSAM).

SARACO, Carolina. (2023). «Los discursos de lxs docentes de Educación Física acerca del género, en relación con la construcción de las corporalidades de lxs estudiantes de Nivel Medio de la Ciudad de Neuquén». Tesis de grado, Repositorio digital institucional. Universidad Nacional del Comahue. [Consulta: 15 de mayo de 2024]. Disponible en: <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/17877>

SAUTU, Ruth, Paula BONIOLO, Pablo DALLE & Rodolfo ELBERT (2010). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

SCHUSTER, Gloria & Mariana GARCÍA JURADO (2006). «Análisis comparativo de la legislación nacional y provincial en materia de salud sexual y reproductiva». En: Petracci Mónica y Ramos Silvina (comp.). *Las políticas públicas de salud y derechos sexuales y reproductivos en la Argentina: aportes para comprender su historia*. pp 17-46. Buenos Aires: CEDES

SEIGUER, Paula. (2009). *La Iglesia Anglicana en la Argentina y la colectividad inglesa. Identidad y estrategias misionales, 1869-1930*. Tesis doctoral-Doctorado en Historia. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). [Consulta: 1 de mayo de 2023] Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1392>

----- (2020). «Sobre la necesidad de problematizar al protestantismo histórico: Releyendo “Campo evangélico y pentecostalismo en la Argentina”, de Hilario Wynarczyk y Pablo Semán, a 25 años de su publicación». Centro de Estudios e Investigaciones Laborales; *Sociedad y Religión*, vol. XXX, n.º 53. pp 39-61. CABA: CEIL-CONICET [Consulta: 20 de abril de 2023]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/3872/387264556010/html/>

SEMÁN, Pablo (2019). «¿Quiénes son? ¿Por qué crecen? ¿En qué creen? Pentecostalismo y política en América Latina». *Nueva Sociedad*, n.º 280. pp 26-46. CABA: Fundación Friedrich Ebert (FES). [Consulta: 14 de mayo de 2023]. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/150558/CONICET_Digital_Nro.5a2221ce-c9a2-4c63-be5f-e5266b0d0512_V.pdf?sequence=5&isAllowed=y

SOUTHWELL, Myriam & Alejandro VASSILIADES (2014). «El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas». *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. XI, n.º11. pp 1-25. La Pampa: Facultad de Ciencias Humanas (UNLPam). [Consulta: 30 de julio de 2022]. Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491/1501>

STAMBOLE DA SILVA, Lucas (2014). «El género y las sexualidades en la educación sexual de docentes tucumanxs. Aproximaciones desde el currículum». 3º Congreso de Género y Sociedad «Voces, cuerpos y derechos en disputa». Conferencia llevada a cabo en Córdoba, Argentina. Córdoba: CIFFyH, UNC. [Consulta: 20 de abril de 2018]. Disponible en: <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/gyc/3gyc/paper/view/2646>

SZASZ, Ivonne (2004). «Los derechos sexuales: una reflexión emergente en el debate sobre ética y demografía». *Revista Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 19, n.º 3 (57). pp 483-496. México: El Colegio de México. [Consulta: 10 de marzo de 2019]. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/40315406>

TATÁNGELO, Eduardo. (2015). «La recontextualización de los discursos escolares: Discurso pedagógico y discurso teológico en escuelas de confesión evangélica en Argentina». *Enfoques*, vol. XXVII, n.º 2. pp 61-80. Argentina: Universidad Adventista

del Plata. [Consulta: 5 de mayo de 2017]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25955332002>

TADEU DA SILVA, Tomaz (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículo*. Barcelona: Octaedro.

TEJERO CONI, Graciela (2017). «Historia de una lucha: la Educación Sexual Integral (ESI) y la formación docente». En: Bach, A. M. (comp). *Género y docencia: Reflexiones, experiencias y un testimonio*. pp. 43-70. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

TENTI FANFANI, Emilio (2004). «Viejas y nuevas formas de autoridad docente». *Revista Todavía*, n.º 7, Buenos Aires. pp. 39-42. [Consulta: 28 de junio de 2024]. Disponible en <https://issuu.com/fundacionosde/docs/todavia-07>

----- (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XIX.

TERSIGNI, Flavia, & Paulina Bidauri, (2023). «Experiencias con la ESI». En: Peláez, Agustina; Maite Incháurregui y Moira Severino. *Escribir la ESI: saberes, debates y desafíos desde experiencias docentes*. Libro digital, 1ª ed. La Plata: EDULP. pp. 108-130. [Consulta: 14 de mayo de 2024]. Disponible en https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/152519/Documento_completo_.pdf-PDFA.pdf?sequence=1

TOMASINI, Marina. (2022). «La ESI en disputa. Activismos, relaciones intergeneracionales y vida cotidiana en la escuela, en Educación Sexual: juventudes, experiencias escolares, afectividades y activismos». En: Tomasini, Marina (Coord.) (2022). *Educación sexual Juventudes, experiencias escolares, afectividades y activismos*. CABA: Grupo Editor Universitario. pp 9-21

TOMASINI, Marina y Gabriela MORALES. (2022). «“La marea verde violeta”. Feminismo, juventudes y escuela secundaria en Córdoba, Argentina». *Revista Izquierdas*, n.º 51. Chile: Ariadna Ediciones. pp. 1-18.

TORRES, Germán (2014). «Una lectura de las relaciones entre Iglesia católica: Estado y educación en 30 años de democracia». *Propuesta educativa*, n.º42. pp 77-85. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Académica Argentina. [Consulta: 9 de agosto de 2022] Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852014000200009&lng=es&tlng=es

----- (2016). «Tensiones por la laicidad educativa en la Argentina contemporánea». *Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA) 2016*. Nueva York: LASA. [Consulta: 20 de agosto de 2023]. Disponible en: <https://www.academica.org/german.torres/3.pdf>

----- (2019). *Educación pública, Estado e Iglesia en la Argentina democrática: 1984-2013*. Libro digital. ISBN 978-987-558-604-8. Bernal:

Universidad Nacional de Quilmes. [Consulta: 22 de octubre de 2022]. Disponible en: <http://unidaddepublicaciones.web.unq.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2019/12/Torres-EducacionPublicaEstadoeIglesiaEnLaArgentinaDemocratica.pdf>

VAGGIONE, Juan Marco (2005). «Entre reactivos y disidentes: desandando las fronteras entre lo religioso y lo secular». AA.VV. *La Trampa de la Moral Única, argumentos para una democracia laica*. pp. 56-65. Perú: Editorial Línea Andina. [Consulta: 3 de marzo de 2021] Disponible en: <http://catedra-laicidad.unam.mx/sites/default/files/Entrereactivosydisidentes.pdf>

----- (2009). «Sexualidad, religión y política en América Latina». *Diálogos regionales*. pp 1-64. [Consulta: 10 de junio de 2020]. Disponible en: https://laicismo.org/data/docs/archivo_923.pdf

----- (2012). «La "cultura de la vida": desplazamientos estratégicos del activismo católico conservador frente a los derechos sexuales y reproductivos». *Religião e Sociedade*, vol. 32, n.º2. pp 57-80. Río de Janeiro. [Consulta: 22 de septiembre de 2018]. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rs/a/nfXfHm7JztrnnLLHnWjWCRP/?lang=es&format=pdf>

----- (2019). «Entre Reactivos y Disidentes: desandando las fronteras entre lo religioso y lo secular». En: Ortiz Magallón, Rosario (comp.). (2019). *Estado Laico, condición de ciudadanía para las mujeres*. México: Centro de Producción Editorial. pp. 67-82.

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa

VILLA, Alejandro (2007). *Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

----- (2009). «Cuerpo, relaciones de género y de generación: perspectivas biográficas e histórico-culturales en el campo de la educación». En Villa, Alejandro. (comp.). *Sexualidad, relaciones de género y de generación: perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

WAINERMAN, Catalina, Mercedes DI VIRIGILIO & Natalia CHAMI (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Ediciones Manantial, UNFPA-UdeSA.

WEEKS, Jeffrey (1998). *La invención de la Sexualidad*. México: Paidós.

WYNARCZYK, Hilario (2006). «Partidos políticos conservadores bíblicos en la Argentina. Formación y ocaso 1991-2001». *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, vol. 2. pp. 11-41. Brasil: Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. [Consulta: 10 de marzo de 2018]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/742/74260202.pdf>

----- (2009). *Ciudadanos de dos mundos. El Movimiento evangélico en la vida pública argentina 1980-2001*. San Martín: UNSAM Edita.

WYNARCZYK, Hilario, Pablo SEMÁN & Mercedes de MAJO (1995). «Panorama actual del campo evangélico en Argentina: un estudio sociológico». Buenos Aires: FIET. [Consulta: 10 de marzo de 2023]. Disponible en: <https://rolandoperez.files.wordpress.com/2009/08/el-campo-evangelico-argentino.pdf>

ZULAY JAUREGUI, Sandra. (2018). «La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación curricular». *Boletín REDIPE*, vol. 7, n° 11. pp 65-81. ISSN: 2266-1536. Colombia: Red Iberoamericana de Pedagogía.

Leyes Nacionales y Provinciales

SENADO Y CÁMARA DE DIPUTADOS DE LA NACIÓN (28 de septiembre de 1947). Ley 13.047 «Organización de la enseñanza privada. Reglamentación de la enseñanza privada». Buenos Aires: Boletín Oficial 15.895, 22 de octubre de 1947.

----- (6 de diciembre de 1991). Ley 24.049 «Transferencia de los establecimientos educativos a las provincias». Boletín Oficial 27.299, 7 de enero de 1992.

----- (14 de abril de 1993). Ley 24.195 «Ley Federal de Educación». Boletín Oficial 27.632, 5 de mayo 1993.

----- (30 de octubre de 2002). Ley 25.673 «Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable». Boletín Oficial 30.032, 22 de noviembre de 2002.

----- (4 de octubre de 2006). Ley 26.150 «Programa Nacional de Educación Sexual Integral». Buenos Aires: Boletín Oficial 31.017, 24 de octubre de 2006.

----- (14 de diciembre de 2006). Ley 26.206 «Ley de Educación Nacional». Buenos Aires: Boletín Oficial 31.062, 28 de diciembre de 2006.

----- (11 de marzo de 2009). Ley 26.485 «Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales». Buenos Aires: Boletín Oficial 31.632, 14 de abril de 2009.

----- (15 de julio de 2010). Ley 26.618 «Matrimonio Civil». Buenos Aires: Boletín Oficial 31.949, 22 de julio de 2010.

----- (9 de mayo de 2012). Ley 26.743 «Identidad de género». Buenos Aires: Boletín Oficial 32.404, 24 de mayo de 2012.

----- (30 de diciembre de 2020). Ley 27.610 «Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo». Buenos Aires: Boletín Oficial 34.562, 15 de enero de 2021.

LEGISLATURA DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS (sancionada el 22 de julio de 2003). Ley 9.501 «Creación del Sistema Provincial de Salud Sexual y Reproductiva

y Educación Sexual. Adhesión a la Ley Nacional 25 673». Promulgada el 29 de julio de 2003. Paraná.

LEGISLATURA DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS (sancionada el 22 de diciembre de 2008). Ley 9.890 «Ley Provincial de Educación». Paraná: Boletín Oficial 24.178, 26 de enero de 2009.

Documentos oficiales (nacionales y provinciales)

ARGENTINA, Ministerio de Educación de la Nación (2008). «Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral». Buenos Aires.

----- (2011). «La transformación del Nivel Secundario (2006-2009)». *Boletín DINIECE, Temas de Educación*, año 6, n.º 9. [Consulta: 2 de marzo de 2021] Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/Temas-de-educacion/Temas-de-educacion-2011-9.pdf>

----- (2012). «Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II: contenidos y propuestas para el aula». Buenos Aires.

ARGENTINA, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2017). *Anuario Estadístico Educativo 2015*. [Consulta: 22 de mayo de 2023]. Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/2017/05/24/anuarios-estadisticos/>

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (Resolución 340/18). «Inclusión en los planes institucionales del enfoque de la Educación Sexual Integral». [Consulta: 3 de abril de 2022]. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_340-18.pdf

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN-ENTRE RÍOS (Resolución 550/2006). «Marco Orientador del Programa de Educación Sexual Escolar». Paraná: Consejo General de Educación de Entre Ríos.

----- (Resolución 3.322/2010). «Diseño Curricular del Nivel de Educación Secundaria de Entre Ríos». [Consulta: 9 de julio de 2021]. Disponible en: <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2016/10/Resolucion-3322-10.pdf>

----- (Resolución 3.490/2010). Rectificatoria Anexo Resolución 3322-10 CGE 15 de noviembre de 2010. [Consulta: 7 de agosto de 2020]. Disponible en: <https://cge.entrierios.gov.ar/normativa/?palabrab=3322>

----- (Resolución 4148/15). Modificaciones a Resolución 3945-10 CGE «Marco Pedagógico y Normativo de Inicial». [Consulta: 19 de septiembre de 2016]. Disponible en: <https://cge.entrierios.gov.ar/normativa/?palabrab=4148>

----- (Resolución 5.063/18).
«Conformación de equipo docente referente de Educación Sexual Integral». [Consulta: 5 de marzo de 2023]. Disponible en: <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2018/12/Resolucion-5063-18.pdf>

----- (Resolución 4.970/19).
«Lineamientos Curriculares para Centros de Educación Física y Parques Escolares». [Consulta: 3 de febrero de 2023]. Disponible en: https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2019/12/resolucion_4970-19_cge.pdf

----- (2020). «Relevamiento anual. Caracterización y descripción del sistema educativo entrerriano». Paraná: Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento Coordinación de Evaluación e Investigación Educativa. [Consulta: 9 de septiembre 2022]. Disponible en: <http://cge.enterrios.gov.ar/wp-content/uploads/2020/09/DESCRIPCION-DEL-SISTEMA-EDUCATIVO-ESTADISTICAS-2019.-min.pdf>

Artículos de Diarios y Revistas

Diario *Página 12*

CARBAJAL, Mariana (31 de octubre 2002). «Para una sexualidad responsable». Sección Sociedad. [Consulta: 19 de mayo de 2022] Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-12197-2002-10-31.html>

----- (26 de octubre 2004). «Rechazos en nombre de la educación». [Consulta: 2 de abril de 2022]. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-42811-2004-10-26.html>

----- (25 de septiembre de 2004). «Un acuerdo con condiciones». [Consulta: 5 de abril de 2022]. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-41496-2004-09-25.html>

----- (16 de diciembre de 2004). «Logramos poner el tema en agenda». [Consulta: 2 de mayo de 2022]. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-44914-2004-12-16.html>

----- (31 de agosto de 2005). «Y la Iglesia quiso la ley a su imagen y semejanza». Sección Sociedad. [Consulta: 20 de junio de 2022]. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-55832-2005-08-31.html>

DANDAN, Alejandra (10 de noviembre de 2005). «La nueva estrategia para frenar la educación sexual». Sección El País. [Consulta: 13 de junio de 2022]. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-59031-2005-11-10.html>

VIDELA, Eduardo (4 de noviembre de 2005). «Cruzada contra la educación sexual». Sección Sociedad. [Consulta: 10 de julio de 2022]. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-58784-2005-11-04.html>

----- (25 de septiembre de 2006). «Una ley que llegará a las escuelas». Sección El País. [Consulta: 7 de julio de 2022]. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-73535-2006-09-25.html>

«A juntar firmas». (11 de noviembre de 2004). [Consulta: 3 de mayo de 2022]. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/subnotas/40906-14080-2004-09-11.html>

«Un debate recalentado. Audiencia por la educación sexual» (23 de octubre 2004). Sección Sociedad. [Consulta: 5 de junio de 2022]. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-42695-2004-10-23.html>

«Adhesión de evangélicos» (13 de noviembre de 2004). [Consulta: 3 de mayo de 2022]. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/subnotas/43544-14887-2004-11-13.html>

«El arzobispo Héctor Aguer embistió contra la educación sexual. “Una incitación a la lujuria”» (1 de noviembre de 2005). [Consulta: 14 de mayo de 2022]. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-58688-2005-11-01.html>

«"Una relación sexual fuera del matrimonio es pecado". La educación sexual según la Conferencia Episcopal Argentina» (12 de febrero de 2012). [Consulta: 22 de mayo de 2022]. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-80311-2007-02-12.html>

Diario Clarín

AIZPEOLEA, Horacio & Pablo NOVILLO (16 de diciembre de 2004). «La Ley de educación sexual volverá a tratarse el año próximo». Sección La ciudad, p 52. [Consulta: 15 de abril de 2022]. Disponible en: <https://www.kiosco.clarin.com/clarin/20041216>

MARABOTTO, Eva. (15 de julio de 2001). «Todos quieren saber sobre sexualidad».

PERALTA, Elena (25 de noviembre de 2004). «Educación Sexual: buscan consensuar con la Iglesia. Reunión entre los autores de uno de los proyectos y el arzobispo porteño». Sección La ciudad, p 47. [Consulta: 2 de julio de 2022]. Disponible en: <https://www.kiosco.clarin.com/clarin/20041125>

RUBÍN, Sergio (16 de noviembre de 2003). «Los obispos, contra la educación sexual sin permiso de los padres». Sección Sociedad, p 42. [Consulta: 15 de abril de 2022]. Disponible en: <https://www.kiosco.clarin.com/clarin/20031116>

«Educación sexual: debate escandaloso» (23 de octubre de 2004). Sección La ciudad, p 58. [Consulta: 3 de noviembre de 2022]. Disponible en: <https://www.kiosco.clarin.com/clarin/20041023>

«Educación sexual: ahora suman la "espiritualidad". Introducen cambios en el proyecto más avanzado y polémico para la ciudad». (5 de noviembre 2004). Sección *La ciudad*, p 47. [Consulta: 29 de mayo de 2022]. Disponible en: <https://www.kiosco.clarin.com/clarin/20041105>

«Esta semana se debatiría en el congreso el polémico proyecto». (13 de noviembre de 2005). [Consulta: 29 de mayo de 2022]. Disponible en: https://www.clarin.com/ediciones-antiores/pesar-iglesia-diputados-trataria-ley-educacion-sexual_0Byi-0CikRKe.html

«Reunión entre los autores de uno de los proyectos y el arzobispo porteño» (25 de noviembre de 2004). [Consulta: 30 de mayo de 2022]. Disponible en: <http://www.clarin.com/diario/2004/11/25/laciudad/h-04701.htm>

Diario *La Nación*

CZUBAJ, Fabiola (7 de noviembre de 2023). «Las mujeres saben poco de salud reproductiva». Sección Ciencia/Salud.

RÍOS, Sebastián A. (2 de febrero de 2002). «Es muy bajo el uso de anticonceptivos». Sección Ciencia/Salud.

----- (17 de diciembre de 2002). «Anticoncepción: los jóvenes dicen que se cuidan, pero los médicos dudan». Sección Ciencia/Salud.

«Tras las fuertes objeciones presentadas» (1 de noviembre de 2004). Sección Cultura. [Consulta: 28 de abril de 2022]. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/atenuarian-el-proyecto-sobre-educacion-sexual-nid650196/>

«La educación sexual, sin consenso. Ayer fue la última ronda de consultas» (13 de noviembre de 2004). Información general.

«Ginés respondió a los dichos de Giaquinta». (7 de noviembre de 2005). [Consulta: 28 de abril de 2022]. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/gines-respndio-a-los-dichos-de-giaquinta-nid754333/>

«Reclamo de la Iglesia por un proyecto de educación sexual» (9 de noviembre de 2005). Sección Cultura. [Consulta: 28 de abril de 2022]. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/reclamo-de-la-iglesia-por-un-proyecto-de-educacion-sexual-nid754823/>

ROSEMBERG, Jaime (20 de noviembre de 2005). «A la espera de una ley. El rol que deben tener el Estado y la familia traba los acuerdos». [Consulta: 28 de abril de 2022]. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/a-la-espera-de-una-ley-nid757805/>

«La Iglesia pide una educación sexual “positiva y prudente”» (11 de febrero de 2006). [Consulta: 2 de agosto 2022]. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/la-iglesia-pide-una-educacion-sexual-positiva-y-prudente-nid779764/>

«Los credos aportaran ideas para los temas de educación sexual» (2 de septiembre de 2006). [Consulta: 19 de junio de 2022]. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/los-credos-aportaran-ideas-para-los-temas-de-educacion-sexual-nid836880>

«Desde la Iglesia ven “sesgos ideológicos” en la enseñanza». (27 de febrero de 2011). Sección Cultura. [Consulta: 28 de abril de 2022]. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/desde-la-iglesia-ven-sesgos-ideologicos-en-la-ensenanza-nid1353381/>

Semanario *Análisis*

RIANI, Jorge (24 de febrero de 2005). «El poder de las sotanas». *Análisis*. [Consulta: 6 de mayo de 2022]. Disponible en <https://www.analisisdigital.com.ar/edicion-impresa/2005/02/24/el-poder-de-las-sotanas>

El Diario

AZCUÉ, Claudia (2 de marzo 2005). «Apuntábamos a la reflexión abierta, no a la prohibición». *El Diario. Educar al Soberano*.

El Diario (27 de septiembre de 2004). «En el arzobispado. Presentan el plan de educación sexual»

Revista *El estandarte evangélico*

«Proyecto de Educación Sexual en las escuelas, un debate pendiente» (Mayo-Junio 2005). *Revista El estandarte evangélico*, año 122, n° 2. pp 4-6. [Consulta: 4 de junio de 2022]. Disponible en: <http://www.pulsocristiano.com.ar/newss/pulso51.html>
[12/04/10](http://www.pulsocristiano.com.ar/newss/pulso51.html)

Páginas web

LA IGLESIA EVANGÉLICA LUTERANA UNIDA –IELU– (s/f). «Identidad ¿quiénes somos?» [Consulta: 8 de mayo de 2023]. Disponible en: <https://ielu.org/identidad/>

ALIANZA CRISTIANA DE IGLESIAS EVANGÉLICAS DE LA REPÚBLICA ARGENTINA –ACIERA– (s/f). «*Historia*». [Consulta: 30 de julio de 2014]. Disponible en: <https://www.aciera.org/historia/>

IGLESIA EVANGÉLICA DEL RÍO DE LA PLATA –IERP– (s/f). «*¿Quiénes somos?*» [Consulta: 8 de mayo de 2023]. Disponible en: <https://ierp.org.ar/quienes-somos/>

CONFERENCIA EPISCOPAL ARGENTINA –CEA– (s/f). «Organismos». [Consulta: 6 de mayo de 2023]. Disponible en: <https://episcopado.org/>

FEDERACIÓN ARGENTINA DE IGLESIAS EVANGÉLICAS –FAIE– (s/f). «*Afiliados*». [Consulta: 30 de julio de 2014]. Disponible en: <http://faie.org.ar/nuevo/afiliados/>

Declaraciones y documentos evangélicos

ACIERA (16 de noviembre de 2004). «Ley de Educación Sexual. Reafirmación de la postura de ACIERA presentada recientemente en la legislatura». [Consultada: 02 de mayo de 2015]. Disponible en: <https://aciera.org/wp-content/uploads/2016/02/educaci%C3%B3nsexual.pdf>

----- (16 de noviembre de 2004). «Educación Sexual». [Consultada: xx de xxxxx de xxxx]. Disponible en: <https://aciera.org/wp-content/uploads/2016/02/educaci%C3%B3nsexual.pdf>

----- (25 de noviembre de 2004). «Educación Sexual. Se dispuso el próximo tratamiento en el Recinto del Cuerpo legislativo».

----- (15 de noviembre de 2005). «Proyecto de ley de educación sexual en las escuelas».

AMIGOS DE ACIERA (31 de diciembre de 2004). «De Amigos de ACIERA al Pastor Emilio Monti».

FAIE (10 de noviembre de 2004). «Declaración sobre educación sexual».

IERP-IELU (11 de noviembre de 2004). «Aportes para el diálogo con relación a la Educación Sexual Integral en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires».

MONTI, Emilio, presidente de FAIE (16 de noviembre de 2004). «Carta a los hermanos de ACIERA».

Documentos escolares

ESCUELA D-174 *Virgen de la Medalla Milagrosa* (s/f). «Proyecto Educativo Institucional». 13 pp.

----- (s/f). «Proyecto de Educación Sexual “Educación Sexual Integral para niños y adolescentes”». 10 pp

ESCUELA D-187 *Jesús el Maestro* (s/f). «Proyecto Educativo Institucional». 12 pp.

(s/f). «Proyecto de Educación Sexual». 5 pp.

ESCUELA D-217 *Instituto educativo Williams Morris* (s/f). «Proyecto Educativo Institucional». 43 pp.

ESCUELA D-167 *Colegio Luterano Hernandarias* (2016). «Proyecto Educativo Institucional». 42 pp.

ESCUELA D-13 *Instituto Nuestra Señora del Huerto* (s/f). «Plan educativo gianellino». 51 pp.

----- (2013). «Plan de Educación sexual». 19 pp.

Documentos de consultas de las escuelas

CINALLI, José L. & Silvia CINALLI (2009). *¡Cuidado! llegaron los adolescentes*. ISBN: 987-43-5976-5. Santa Fe, Argentina: Imprenta Lux S.A.

VIVANCO DE MEJÍA, Mónica y María J. TURRIAGA (s/f). *Saber Amar*. Revista n.º 11 y 12. Buenos Aires: Ediciones Logo.