



**Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Escuela de Ciencias de la Educación**



Trabajo Final de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Procesos de implementación del Programa Nacional de Educación Sexual
Integral en la Ciudad de Córdoba.

*Análisis de las resignificaciones institucionales del Programa desde un
estudio de casos.*

ALUMNAS:

Barberis, Eliana

Taborda, Daniela A.

Zamanillo, Agustina M.

DIRECTORA: Mgter. Silvia Kravetz

*A Omar y Zulema; a Nity y Nelly; a Alicia y Eduardo:
nuestros queridos viejos...*



AGRADECIMIENTOS

A nuestras familias, nuestros padres y hermanos, por su presencia, paciencia e incondicional compañía, por el apoyo y el sostén brindados a lo largo de toda la vida.

Especialmente al nono Miguel, por la estrella,
y a Sarita y Julita, por imprimir alegría con su reciente llegada a este hermoso viaje que es la vida.

A nuestros amigos de la facu y por supuesto, al emblemático Marcos Molina, con quienes no sólo compartimos nuestro trayecto de formación, sino también charlas, viajes y experiencias que siempre quedarán en el recuerdo.

A los compañeros de la carrera, por el tiempo y los aprendizajes compartidos, por el afecto y la compañía brindados a lo largo del trayecto.

A Silvia por su fundamental apoyo en esta última etapa de la carrera, por su tiempo y dedicación (que evidentemente supera las fronteras), por sus orientaciones, correcciones y sugerencias, pero por sobre todo, por su cariño.

A los “profes” de esta Escuela. De muchos de ellos guardamos un recuerdo especial y les estaremos siempre agradecidos por el legado ofrecido. En especial, a Mónica Uanini y a Eduardo Sota, a quienes consideramos protagonistas de nuestra formación, no sólo en el aspecto profesional sino también humano.

Al Comandante Marcos, por su especial presencia.

A nuestros amigos y amigas de la vida, los que están ahora y los que estuvieron siempre. No hace falta decir por qué.

A los miembros del Equipo Técnico de ESI, a la inspectora y a los directivos y docentes de las escuelas, por abrirnos las puertas, por compartir con nosotras sus vivencias y lecturas de la realidad y por dedicarnos parte de su tiempo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
ANTECEDENTES DE ESTUDIO SOBRE LA TEMÁTICA.....	7
CAPÍTULO I: Punto de partida: hacia la construcción del objeto de estudio	
1.1. Planteo del problema.....	12
1.2. Objetivos de la investigación.....	13
1.3. Perspectiva teórica.....	13
<i>Acerca de la educación sexual en esta investigación.....</i>	19
1.4. La investigación en situación y el plan de trabajo empírico.....	21
1.5. Herramientas metodológicas y técnicas de relevamiento.....	22
CAPÍTULO II: Contextualizando la política de ESI, su ámbito de aplicación y destinatarios	
2.1. La sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral.....	26
2.2. Contexto histórico e instalación de la educación sexual en el marco del sistema educativo.....	28
2.3. La Escuela Media como espacio de implementación.....	34
2.4. Los jóvenes en la escuela secundaria como destinatarios de la Ley de ESI.....	39
CAPÍTULO III: Los sentidos asignados a la ESI desde el “discurso oficial”	
3.1. El Programa Nacional de Educación Sexual Integral.....	43
3.2. Algunas particularidades de la Provincia de Córdoba.....	47
3.3. LA ESI: Su lugar en la nueva Ley de Educación de la Provincia de Córdoba y en los nuevos Diseños Curriculares para la Educación Secundaria.....	51
3.4. La ESI en las escuelas, ¿una sugerencia o una obligación?.....	54
CAPÍTULO IV: Los sentidos construidos por los actores institucionales en torno al Programa Nacional de ESI	
4.1. Descripción de los casos.....	59
4.2. Perspectivas de educación sexual presentes en los proyectos analizados	71
4.3. El lugar del Programa Nacional de ESI en las escuelas.....	85
4.4. Demandas a la escuela, tiempos y espacios institucionales y condiciones de trabajo docente.....	102
4.4.1. La escuela sobre-demandada y la ESI.....	102
4.4.2. La ESI y los tiempos y espacios institucionales.....	110
CONSIDERACIONES FINALES.....	118
BIBLIOGRAFÍA.....	128
ANEXOS (CD).....	T/C

INTRODUCCIÓN

En el mundo occidental, se han producido en las últimas décadas importantes transformaciones sociales y culturales que implicaron entre otras cosas, que la temática de la sexualidad cobre centralidad en el ámbito de lo público y comience a plantearse como objeto de intervención estatal a través de políticas específicas. Es en este marco, que el Estado argentino entiende que la problemática de la sexualidad debe ser incluida también en la escuela; el escenario educativo aparece entonces en la actualidad, como uno de los espacios para el cual se han generado normativas que apuntan a que los niños, niñas y adolescentes reciban educación sexual de manera sistemática, obligatoria y con contenidos básicos definidos.

Es así que en el año 2006, se sancionó la Ley Nacional Nº 26.150, que establece que las escuelas de todo el país (sean estas confesionales, no confesionales, de gestión privada o estatal), deben impartir Educación Sexual Integral (ESI) desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Superior de Formación Docente y de Educación Técnica no universitaria. En función de dicha ley, se establecieron plazos formales para la aplicación progresiva del Programa de ESI (creado como parte de la misma) y se dispuso la elaboración de Lineamientos Curriculares, así como de un conjunto de documentos para ser distribuidos en las escuelas.

Es importante reconocer que la discusión en torno a esta ley produjo una movilización en la opinión pública que generó numerosos debates y la emergencia de posturas encontradas, dadas las distintas concepciones sostenidas desde el conjunto de la sociedad civil. Esta política requirió definiciones en torno a concepciones y contenidos de sexualidad considerados necesarios de ser transmitidos; a los encargados de impartirlos; y a las edades de los destinatarios de la formación. En definitiva, los debates evidenciaron “la compleja relación que existe en el campo de la educación sexual entre, las políticas educativas, los derechos de la ciudadanía y las familias.” (Wainermann, C; Di Virgilio, M; Chammi, N.; 2008: 12)

Este no es un dato menor si tenemos en cuenta, que más allá de esta reglamentación, antes de la sanción de la Ley de ESI existían en las escuelas experiencias de educación sexual, más o menos sistemáticas, formas de trabajo con la temática ya instituidas, desde las cuales se abordaba la sexualidad. La existencia entonces, de una legislación específica supuso (y supone) entre otras cosas, revisar el lugar que la escuela tiene en la transmisión de contenidos referidos a la sexualidad, así como incorporar la reflexión de los docentes e instituciones en torno a las posiciones y miradas que se habían sostenido en el ámbito educativo hasta el momento con respecto a esta temática.

En función de la realidad mencionada planteamos este trabajo de investigación, en el cual se pretende analizar el proceso de implementación del Programa Nacional de ESI en

escuelas públicas de nivel medio de la ciudad de Córdoba. Se seleccionaron tres escuelas para la realización del estudio.

Dado que cada provincia debía llevar adelante acciones para la puesta en marcha de dicho Programa, nos centraremos específicamente en la propuesta elaborada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, y en los procesos de resignificación de la misma, llevados adelante en las escuelas tomadas como caso.

Hablamos de resignificación de la política en el ámbito institucional, dado que nos posicionamos en este trabajo desde una forma de entender el proceso de implementación de políticas que se ha denominado “Mesonivel del análisis sociopolítico”, y desde la cual se atiende a los procesos de reconstrucción de las trayectorias de las políticas de reforma e innovación y sus articulaciones con las dinámicas institucionales y con los sujetos individuales con responsabilidades de gestión.

Organizaremos el siguiente escrito refiriendo en primer lugar los antecedentes de estudio que hemos relevado sobre la temática. Posteriormente presentaremos este trabajo en cuatro capítulos. En el primero, denominado “*Punto de partida: hacia la construcción del objeto de estudio*”, se explicitarán el problema y los objetivos que guiaron esta investigación, se expondrán ciertas decisiones metodológicas tomadas, y se explicitará la perspectiva teórica asumida.

En el segundo, “*Contextualizando la política de ESI, su ámbito de aplicación y destinatarios*”, se hará referencia a cuestiones contextuales que permiten situar en un marco más amplio la creación del Programa de ESI y su estado de situación en el nivel secundario en Argentina. Es así, que además de aludir al contexto histórico en relación a la instalación de la educación sexual como preocupación en las agendas de los estados occidentales, y particularmente en la de nuestro país, se realizarán también algunas referencias a la historia del nivel medio y a su situación actual, y se aludirá a la categoría de juventud, en tanto en este trabajo se privilegia dicha etapa para el estudio de la implementación de la política de ESI y son entonces los y las jóvenes, los destinatarios específicos de las acciones de educación sexual analizadas aquí.

El tercer capítulo, que hemos llamado “*Los sentidos asignados a la ESI desde el “discurso oficial”*”, tiene la finalidad de reconstruir algunos de los sentidos que ha ido adquiriendo el Programa Nacional de ESI en la órbita del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, atendiendo para ello a diversos documentos, informes de trabajo y entrevistas realizadas.

En el capítulo 4: “*Los sentidos construidos por los actores institucionales en torno al Programa Nacional de ESI*”, se presentarán un conjunto de sub-ejes de análisis delimitados en función de los datos recabados en cada una de las escuelas, y con los cuales se busca

caracterizar las propuestas de educación sexual de las escuelas analizadas, así como las perspectivas y contenidos que prevalecen en las mismas, e identificar los sentidos que los actores construyen en torno a la propuesta oficial.

Por último, se presentarán algunas “*Consideraciones finales*” a las que se han arribado en función de los análisis realizados previamente, y en las que se intentarán articular los sentidos construidos por los actores institucionales en torno a esta política, con aquellos sostenidos desde el ámbito oficial.

ANTECEDENTES DE ESTUDIO SOBRE LA TEMÁTICA

Interesa en este apartado relevar los trabajos y/o producciones de investigación acerca de las acciones que el Ministerio de Educación y otros organismos han realizado y/o promovido para avanzar en la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral aprobada en octubre de 2006.

De acuerdo al relevamiento realizado en los años 2010 – 2011, no se habrían realizado estudios específicos de corte investigativo sobre el tema. No obstante, es posible destacar en este punto una publicación reciente de un texto de Horacio Ferreyra (Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba desde 2008 a la actualidad), denominada “Inclusión de la Educación Sexual Integral en el currículum escolar. El caso de la Provincia de Córdoba (República Argentina)”, publicado en la Revista Transatlántica¹. En el mismo se realiza una sistematización de las líneas de trabajo que, en materia de educación sexual, se han desarrollado en esta jurisdicción, a lo largo del ciclo lectivo 2008, en el marco de las acciones emprendidas por el Ministerio de Educación con el fin de implementar la Ley Nº 26.150.

Con relación a la implementación de esta política específica, es importante el aporte que realiza esta publicación porque permite, además de conocer cuáles son las acciones llevadas adelante, acercarse también a la posición oficial.

Otro antecedente a destacar es el trabajo realizado en la Ciudad de Córdoba a través del Programa de Extensión Universitaria: “La Universidad escucha a las escuelas”, a cargo de la cátedra “Teoría, espacios, estrategias de intervención IV - institucional” de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), desde el cual se convoca a Instituciones Educativas públicas de nivel medio a presentar demandas, entre las que se incluyen, desde el año 2009, aquellas referidas a malestar o conflictos planteados a partir de la implementación de la Ley 26.150.²

Los miembros de dicho equipo, dirigidos por la Mgter. Gabriela Rotondi, trabajaron a lo largo del año 2009 con alrededor de 60 escuelas de la ciudad de Córdoba, y es desde esta intervención que se gestó la idea de elaborar el curso: “Informar: Educación Sexual” destinado a docentes, avalado por el Ministerio de Educación y cuyos fascículos fueron distribuidos por el Diario La Voz del Interior durante el año 2010. Cabe aclarar que hasta mediados de ese año (momento en que se realizó una entrevista a la Mgter. Rotondi), el equipo no había realizado

¹ Ferreyra, H. (2009). “Inclusión de la Educación Sexual Integral en el Currículum escolar. El caso de la Provincia de Córdoba (República Argentina).” Revista Transatlántica de Educación. Año IV. Vol. VI. México D.F.

² Convocatoria realizada a través del Aula virtual de la Escuela de Trabajo Social. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.

publicaciones en las que se recuperaran las experiencias de trabajo desarrolladas por este grupo en las distintas instituciones. Sin embargo, la posibilidad de dialogar con los responsables del proyecto, permitió un acercamiento a los avances analíticos que el equipo de trabajo ha ido realizando respecto a esas demandas, como así también, conocer los desarrollos que actualmente llevan adelante sus miembros en el campo de la investigación, con proyectos que abordan la sexualidad y las problemáticas vinculadas al género en relación con la escuela.

Asimismo, el trabajo realizado por Mónica Gogna (2005), “Estado del Arte. Investigación sobre sexualidad y derechos en la Argentina (1990-2002)”, “presenta un balance del conocimiento acumulado sobre la sexualidad en el ámbito de diversas ciencias que se han dedicado al tema en la Argentina, tales como la sexología, la psicología clínica, el psicoanálisis, el derecho y las ciencias sociales. Identifica los avances y las principales lagunas en la producción académica realizada en el país, entre los años 1990 y 2002” (2005:6).

A pesar de que esta última publicación no tiene relación directa con la educación sexual ni con la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral –cuestión central a abordar en esta investigación-, dicho trabajo se constituye como un antecedente importante, al menos por dos motivos. Por un lado, permite una aproximación al conocimiento de distintas formas de pensar la sexualidad, a distintas perspectivas que hoy se sostienen en torno a esta problemática, lo que resulta importante considerar si se reconoce que toda propuesta de educación sexual -sea cual sea el nivel en el cual se presente- conlleva posiciones respecto a la sexualidad. Por otro lado, porque a partir del acercamiento a dicho balance, se hace explícita la existencia de un vacío en investigaciones que aborden la educación sexual, como expresa la autora “la educación sexual es una temática que a pesar de ser una “asignatura pendiente” en nuestro país, está presente de manera incipiente en el terreno de las investigaciones” (Gogna M.; 2005:14). Esta situación no es casual, si tenemos en cuenta que (como se desarrollará a lo largo del capítulo 1), es este un tema relativamente reciente en las agendas de los Ministerios de Educación regionales.

Por otra parte, el vacío al que refiere Gogna “se observa en la dificultad de encontrar producciones académicas de corte investigativo sobre esta cuestión. Muchos de los textos encontrados reúnen relatos de experiencias concretas que se proponen ofrecer ejemplos para estimular nuevas experiencias realizadas por educadores o colegas, o son orientaciones acerca de cómo trabajar la “sexualidad” en espacios de educación formal. Quizás el hecho de que la educación sexual se encuentre en proceso de institucionalización en nuestro país explique al menos en parte este vacío.” (Ministerio de Salud, 2007:47)

Cabe aclarar que la referencia antes mencionada, que sitúa a los estudios de educación sexual como “asignatura pendiente” (Gogna M.; 2005:14), remite al estado de situación del

campo hasta 2002 -año en que culmina el relevamiento realizado por Gogna-. Posteriormente, algunos equipos comenzaron a centrarse en la relación escuela-educación sexual, entre ellos el coordinado por la Magister Catalina Wainerman y la Doctora Mercedes Di Virgilio en la ciudad de Buenos Aires.

Las mismas comenzaron a desarrollar en el año 2006, un “Programa de Investigación sobre Educación Sexual Escolar”, cuyos resultados se exponen en el libro “La escuela y la educación sexual” (2008). Este estudio, llevado adelante en el marco de la Universidad de San Andrés, “tuvo como finalidad principal detectar y describir iniciativas de educación sexual que estaban siendo implementadas en instituciones públicas y privadas (laicas y confesionales) del nivel medio del sistema educativo en varias jurisdicciones del país – Ciudad de Buenos Aires, provincia de Buenos Aires, Rosario y Ciudad de Mendoza- a fines de 2006 y comienzo de 2007” (Wainerman, C.; Di Virgilio, N.; Chami, N., 2008:214). Retomando aportes de la sociología de la educación y atendiendo a las relaciones entre estado, familia e iglesia, la investigación se centra en concepciones, políticas y prácticas relativas a la educación sexual en Argentina desde una perspectiva contemporánea e histórica.

Si bien el estudio refiere a la educación sexual en otras provincias del país, configura un antecedente a tener en cuenta para este proyecto, pues identifica otras líneas de investigación que se desarrollan en Argentina y que se relacionan de manera directa con lo analizado en este trabajo. Cabe destacar que el aporte del mismo no se limita a la exposición de resultados, sino que ha implicado además una contribución en torno a aspectos metodológicos, en tanto aporta categorías para analizar proyectos de educación sexual en instituciones escolares.

Por otro lado, se ha tomado conocimiento de la existencia de un estudio realizado por Daniel Jones³ en Chubut, previo a la sanción de la ley 26.150. El autor, a partir de entrevistas realizadas a varones y mujeres de 15 a 19 años, residentes en Trelew, pertenecientes a estratos medios y que asisten a escuelas públicas mixtas, recapitula propuestas de educación sexual desde la palabra de los y las adolescentes entrevistados/as, sin dejar de lado la mirada de los/as docentes. “Examina qué razones dan para hablar de sexualidad en este ámbito, qué temas han abordado con docentes y de qué manera, y cuáles son los desafíos que plantean a la educación sexual escolar. Este análisis ayuda a explorar qué tipo de educación sexual han recibido las y los adolescentes en la Argentina, a partir de una experiencia en el pasado reciente previo a la Ley Nacional Nº 26.150 de Educación Sexual Integral.” (Jones, 2009:1)

³ Doctor en Ciencias Sociales (UBA). Becario posdoctoral del CONICET y miembro de Grupos de Estudios sobre Sexualidades (GES) del Instituto de Investigaciones Gino Germani. Docente de la Carrera de Ciencia Política (UBA).

Probablemente, los resultados de todas estas investigaciones pondrían aportar nuevas líneas de indagación en torno a la temática, y en ese sentido permitirán la apertura de nuevos debates contribuyendo al enriquecimiento del área problemática.

CAPÍTULO I

*Punto de partida: hacia la
construcción del objeto de estudio*

En el presente capítulo se presentan el problema y los objetivos que guiaron esta investigación, se exponen algunas decisiones metodológicas tomadas al inicio de este proyecto, y también se explicita la perspectiva teórica asumida. En definitiva se intenta avanzar en lo que Vanella y García Salord denominan el momento de “la construcción del objeto de estudio” (1992: 15), lo cual implica reconocer que el objeto de investigación no es algo dado en la realidad, sino que es un recorte que el investigador construye, conceptualiza desde una determinada perspectiva teórica y no otra; y será en base al modo en que el mismo plantee ese objeto, que definirá las herramientas metodológicas para abordarlo.

Este proceso de construcción comienza con la elaboración de la o las preguntas que van a orientar la investigación, continúa con un trabajo de conceptualización, a partir del cual se define la perspectiva teórica global del estudio y se presentan herramientas que permitirán su reconocimiento empírico. (Ibid.; 1992: 16)

En el caso puntual de esta investigación, explicitar la perspectiva teórica supone poner de manifiesto cómo se piensan las políticas, y específicamente las políticas educativas, el diseño e implementación de las mismas, su impacto en las instituciones escolares. Se incluyen además ciertas concepciones sostenidas en torno a la educación sexual, y a las dinámicas institucionales. En cuanto a las decisiones metodológicas se expone la opción por el estudio de casos, utilizando como herramientas el análisis de documentos, la realización de entrevistas, y la observación directa.

1.1. Planteo del problema.

La creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) con la sanción de Ley N° 26.150, postula que tanto el Estado Nacional como las distintas jurisdicciones deben promover acciones tendientes a la aplicación progresiva de ESI en las escuelas. Se considera que para el año 2010, las instituciones escolares de todo el país deberían haber incluido como parte de su propuesta formativa, la formación en sexualidad enmarcada en los Lineamientos Curriculares de ESI que dicha ley declaró que debían ser definidos. (Ley N° 26.150; Art. 2, 5, 6, 10)

En la presente investigación, nos preguntamos cómo algunas escuelas públicas de nivel medio de la ciudad de Córdoba están resolviendo la implementación del Programa Nacional de ESI. Nos interesa centrarnos en la construcción de propuestas de educación sexual a nivel institucional -entendidas éstas como resignificaciones particulares de la política educativa oficial-, indagando en los sentidos que los distintos actores que participan de esa construcción,

elaboran alrededor de esta política, y en las estrategias que los mismos despliegan en los procesos de implementación de la misma.

1.2 Objetivos de la investigación

De acuerdo al proyecto presentado los objetivos centrales de esta investigación fueron los siguientes:

- **Objetivo General:**
 - Analizar el proceso de implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral en escuelas públicas de nivel medio de la ciudad de Córdoba.

- **Objetivos Específicos:**
 - Analizar la propuesta oficial de educación sexual.
 - Describir y caracterizar las distintas propuestas de educación sexual formuladas en las instituciones seleccionadas.
 - Indagar en las perspectivas y contenidos de educación sexual que prevalecen en dichas propuestas.
 - Identificar los sentidos que los actores construyen en torno a la propuesta ministerial.
 - Relacionar los sentidos asignados al Programa Nacional de ESI desde el discurso oficial y las acciones del Estado Nacional y del Estado Provincial, y aquellos construidos por los distintos actores a nivel institucional.
 - Identificar posibles tensiones que la implementación de este Programa suscite en las instituciones educativas seleccionadas.

1.3. Perspectiva teórica

El presente estudio cualitativo de carácter exploratorio se realizó tomando como base los aportes teórico - metodológicos que provienen de la perspectiva analítica que el equipo de investigación a cargo de Alicia Carranza ha denominado “Mesonivel del análisis sociopolítico”.⁴ A partir de la misma se reconstruyen las trayectorias de las políticas de reforma e innovación y

⁴ Dicho enfoque teórico-metodológico ha sido desarrollado posteriormente en: Abratte, Juan Pablo y Pacheco, Marcela (2008). Informe Final de Investigación: “La Escuela Secundaria en Córdoba. Reestructuraciones en la Post Reforma (1999-2007). Una lectura desde el mesonivel de análisis”. Directora Lic. Alicia Carranza y Co-Directora. Mgter. Silvia Kravetz. FFyH. UNC. Córdoba; y en Abratte, J.P. (2006). “Sentidos y estrategias en la escuela media. Un análisis de mesonivel”. Ponencia presentada en el Seminario Internacional ‘La Escuela Media en Debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación’. FLACSO.

sus articulaciones con las dinámicas institucionales y con los sujetos individuales con responsabilidades de gestión.

La hipótesis central que se sostiene desde allí, es que el estudio de las reformas educativas estructurales y también de los cambios parciales sostenidos desde las políticas estatales, requieren un análisis simultáneo de las regulaciones oficiales que se despliegan para el sistema en su conjunto y de los procesos de traducción, resignificación y asignación de sentidos que los actores institucionales producen sobre estas regulaciones.

Esas representaciones subjetivas, en la medida en que se proyectan al interior de la institución en decisiones, acciones y discursos, no sólo resignifican las macropolíticas sino que permiten a los actores desarrollar estrategias (de adaptación, de resistencia, cambio, etc.) frente a ellas. (Abratte, J.P.; Pacheco, M.; 2008)

Esta perspectiva se aleja de otros análisis que piensan al mesonivel como un espacio social definido entre las esferas de formulación e implementación de políticas a nivel nacional y los escenarios micropolíticos de la institución, pues se considera que en ellos se confunde un plano analítico con un plano topológico o espacial. (Abratte, J.P y otros; 2006: 15) El mesonivel tal como se entiende desde el enfoque que se viene desarrollando, no se define desde una lógica topográfica sino desde una perspectiva relacional. Las articulaciones entre macro y micropolíticas son, en ese sentido, mediaciones sucesivas que se expresan en diversos lugares del espacio social. De esta manera, el enfoque permite mirar a la dinámica institucional, a los procesos micropolíticos engarzados a los procesos macropolíticos pero no de manera lineal, sino como tramas particulares donde se re-significan los sentidos de las políticas constituyéndose en expresiones singulares de un proceso social complejo, cuyo estudio total es imposible, pero cuyos recortes permiten ver en la singularidad la complejidad de relaciones y sentidos. (Ibid; 2006: 17)

En el marco del enfoque adoptado, es importante destacar ciertos conceptos considerados centrales para entender nuestro posicionamiento en torno a esta política pública específica, y que provienen fundamentalmente del campo de la Política Educativa y otros campos de aplicación.

Para llegar a una definición de los mismos se realizó un acercamiento a estudios que teorizan en torno a las políticas públicas, su desarrollo, implementación y las luchas que en derredor de este proceso se despliegan, especialmente en el escenario latinoamericano y argentino. Estos desarrollos se vuelven altamente significativos para pensar la implementación de la Ley 26.150, que si bien es una política pública específica, es parte de un conjunto de

decisiones más amplias en el espacio educativo que necesitan ser entendidas en algunas de sus manifestaciones desde ciertas categorías conceptuales que las explican.

Particularmente se han retomado aportes de Oscar Oszlak (1984) quien examina los procesos de definición e implementación de políticas públicas, analizando la dinámica intraburocrática, a través de la cual se generan sucesivas tomas de posición del Estado.

Desde lo desarrollado por el mismo se concibe a las políticas, y a esta política en particular, como “un conjunto de sucesivas tomas de posición del Estado frente a cuestiones socialmente problematizadas”, y que “cobran sentido a la luz de los procesos históricos de surgimiento, desarrollo y resolución de dichas cuestiones sociales” (Ibíd.; 1984: 5); este proceso se inscribe en lo que Almandoz (2000) llama la “dinámica política”, que supone la tensión constante entre fuerzas que tienden a la conservación (ciertos sectores se oponen a esta política específica en Argentina) y fuerzas que tienden a la transformación; como expresa dicha autora “la política es la resultante de intervenir en la realidad. La dirección de las políticas intenta responder a preguntas complejas que envuelven cuestiones de intereses encontrados (...)” (Ibíd.; 2000: 15), y este no es un caso excepcional.

Como menciona Axel Rivas, en el gobierno de la educación cobran singular relevancia los actores y las agencias centrales (Ministerio de Educación, sindicatos, sector privado de la educación y la iglesia, otros ministerios, legislaturas provinciales, municipios, actores sociales organizados –organizaciones de la sociedad civil, padres autoconvocados-, universidades, empresas y grupos económicos, medios de comunicación provinciales e instituciones educativas, entre otras), y sus relaciones entre sí como esferas que son parte de este proceso político, y en las que intervienen sus racionalidades políticas y sus tecnologías de poder. (Rivas A., 2004)

Asimismo Almandoz (2000) sostiene que “la posibilidad de que una política educativa se convierta en una práctica institucionalizada supone la construcción de un proceso político en distintos niveles: formulación de la reforma nacional, sanción y promulgación de la nueva configuración legislativa, definición como programa estatal en el plano nacional y jurisdiccional, estructuración en los niveles burocráticos del sistema educativo y participación en los distritos locales de las instituciones educativas”, en cada uno de los cuales se crean espacios de interpretación, elección y significación de dicha política, espacios de conflicto y tomas de posición en torno a lo planteado por la configuración legislativa. (Almandoz, M. R.; 2000: 16-17)

Podría complementarse este enfoque con una conceptualización del proceso escolar desde una perspectiva socio-antropológica, esto quiere decir, desde una perspectiva que reconoce al mismo, como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas

históricamente dentro del cual, las políticas gubernamentales y las normas educativas constituyen sólo un nivel normativo que influye en el proceso, pero no lo determina en su conjunto. (Rockwell, E.; 1997: 14)

Desde esta perspectiva, la norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original; es recibida y reinterpretada en primera instancia por los equipos técnicos y los supervisores, y posteriormente por las instituciones que lo inscriben en diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela.

Esto resulta muy importante de reconocer porque entonces, como dice Rockwell, “no se trata simplemente de que existan algunas prácticas que corresponden a las normas y otras que se desvían de ellas sino que toda la experiencia escolar participa de esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana.” (Ibíd.; 1997: 14) Las prescripciones oficiales no tienen otra manera de existir, de materializarse, que como parte integral de la compleja realidad cotidiana de la escuela. El conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos. La autora se centra en esta idea de que la experiencia escolar cotidiana es singular y única, varía de sociedad a sociedad y de escuela a escuela. El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de la enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar”, no es inmutable o resistente al cambio pero los cambios que se generan se dan en direcciones divergentes, y son frecuentemente imprevisibles a partir de lo que formalmente se modifica en los programas escolares. (Ibíd.; 1997: 13-15)

A la hora de analizar las instituciones, cabe agregar a los planteos antes mencionados un aporte de Justa Ezpeleta que se considera relevante. La autora define tres dimensiones de la institución escolar que conviven de manera simultánea en la misma y que resulta significativo tenerlas en cuenta siempre que se pretenda estudiar las innovaciones. Ezpeleta expresa que es preciso no perder de vista que la escuela es al mismo tiempo una *organización pedagógica* (es el lugar donde se educa -puede pensarse- respondiendo a lógicas curriculares), una *organización administrativa* (que con formas específicas es parte y depende estrechamente de la organización de ese orden que opera sobre cada nivel educativo y que le proporciona las bases materiales para ser tal); y es además una *organización laboral*, ya que allí se congregan adultos que trabajan y reciben un salario. (Ezpeleta, J.; 2004: 412)

Para esta autora, en la escuela se conjugan regulaciones de distinto orden provenientes de los tres ámbitos mencionados, que a menudo apuntan a distintas direcciones, son generadas en forma independiente y paralela, por diversas instancias de la administración. Es así que muchas veces esas regulaciones aparecen desarticuladas y desde algunas políticas se

privilegia la atención sólo a alguna de ellas, en detrimento de las otras. Ezpeleta entiende que es este uno de los motivos que afectan la posibilidad de éxito de las innovaciones promovidas desde las macro-políticas, en el ámbito escolar. (Ibíd.; 2004: 412)

Por su parte Flavia Terigi (1999), retoma algunas categorías dentro de esta línea teórica cuando sostiene la hipótesis de que los procesos curriculares implican procesos de especificación de las prescripciones curriculares oficiales. Aunque en el trabajo de referencia la autora se centra específicamente en aspectos curriculares y esa no es la única dimensión considerada en esta investigación, se entiende que algunas de las categorías que ella retoma allí podrían ser de gran utilidad para pensar la dimensión escolar en este estudio, en tanto plantea como tema nodal la relación que se establece entre lo prescripto (a nivel de la gestión política y de las formulaciones normativas institucionales y áulicas), y lo que efectivamente sucede en la realidad, considerando que no hay que pensar de manera separada, fragmentada, lo que se prescribe y lo que ciertamente ocurre en las escuelas: hay una relación entre estos dos aspectos, un cierto *continuum* que es necesario tener en cuenta.

Terigi reconoce a estas instancias como distintas escalas o niveles que se organizan y desarrollan con lógicas específicas –lógicas que resultan del accionar de los sujetos sociales que intervienen en cada ámbito-.

Esta autora señala que en cada escala podrían distinguirse distintas objetivaciones de lo prescripto (en el caso del curriculum, estos serían los diseños curriculares, los planes institucionales (PCI), las planificaciones que realiza cada docente). Cada nivel tiene efectos concretos sobre la transformación de lo prescripto, como así también lo prescripto tiene eficacia en la determinación de lo que ocurre en esos niveles. (Terigi, F; 1999: 98)

Retomando aportes de Rockwell y Ezpeleta, Terigi sostiene que las prescripciones derivadas de las políticas oficiales van sufriendo transformaciones en el interjuego de los *procesos de apropiación y control* como contenido específico de la relación *prescripción-realización*, que los sujetos necesariamente re-significan lo prescripto desde su propia historia en el intento de apropiarse. “Inevitablemente lo prescripto siempre se transforma: siempre se resignifica, se recrea, en ocasiones se modifica en forma deliberada, se secciona o se rechaza, inclusive cuando sólo se cree que se lo está aplicando.” (Ibíd.; 1999: 102)

Asimismo, desde esta perspectiva se da un lugar importante al reconocimiento de la particularidad de cada contexto escolar, asumiendo además que las nuevas prescripciones siempre se re-significan en el marco de prácticas ya establecidas y arraigadas, y que tanto las

condiciones materiales como simbólicas presentes en cada contexto escolar particular operan en esa re-significación de lo prescripto. (Terigi, F.; 1999)⁵

Por su parte, la perspectiva micropolítica de la organización escolar de Stephen Ball, permite abordar a las escuelas como entidades políticas. Desde esta concepción las dinámicas que se desarrollan en la organización escolar forman parte de un sistema constituido por individuos y grupos en interacción, que persiguen distintos intereses, plantean diversas demandas, defienden sus ideologías, y se proponen metas diferentes. En este marco los individuos y grupos en la escuela son pensados como actores políticos que tratan de usar sus recursos de poder e influencia para promover esos intereses propios. (Gonzalez Gonzalez, M. T.; 1994: 50)

La posibilidad de involucrarse en esta mirada resulta potencial en tanto permite considerar un lado informal e implícito de la vida organizativa, un submundo que todos reconocen y en el que todos participan, dando cuenta de la complejidad, inestabilidad y conflictos que ocurren en los marcos organizativos. Las escuelas son campos de lucha divididos por conflictos entre sus miembros, escasamente coordinadas e ideológicamente diversas. (Ball, S.; 1989: 35)

Para finalizar este apartado, se señala una cuestión que no se ha mencionado aún y que se considera importante destacar, alude a que el marco jurídico político que rige la vida escolar. Cualquiera sea el tema específico al que se refiera, dicho marco contiene formulaciones normativas explícitas e implícitas que indican una cierta orientación que busca guiar el desarrollo de la escuela como institución. Es decir, cualquier política educativa constituye una expresión de una propuesta axiológica en el sentido que señala una jerarquía valorativa particular, sea cual sea el objeto específico sobre el cual esa política educativa se propone intervenir. (Vanella, L.; García Salord, S.; 1992: 37)

En el caso de la educación sexual, con la Ley de ESI (y con los Lineamientos Curriculares de ESI que se derivan de esa normativa), el Estado argentino toma posición respecto a lo que ha de entenderse por educación sexual y a lo que ha de transmitirse en las escuelas de nuestro país en el marco de esta temática (que a su vez conlleva posiciones sobre lo que la sexualidad es y sobre las funciones de la educación escolar).

⁵ En sintonía con esta idea, Juan Pablo Abratte expresa que es necesario tener en cuenta tanto las *tradiciones institucionales* como las *trayectorias de los agentes*, para explicar las re-significaciones y estrategias desarrolladas por los mismos. Pues estas nociones permiten advertir que dichos sentidos y estrategias no se producen en un vacío sino que se encuentran vinculados estrechamente con condiciones institucionales y subjetivas históricamente construidas (Abratte, J.P.; 2006: 1)

En este punto, cabe aclarar que si bien es el Congreso el órgano que sanciona leyes, el contenido de dichas formulaciones remite a lo considerado necesario y pensable, en el marco de correlaciones de fuerzas en una coyuntura social determinada que no puede ser obviada. (Ibíd.; 1992: 37)

Acerca de la educación sexual en esta investigación

La educación sexual no puede definirse de forma unívoca sino desde diferentes perspectivas. En esta investigación, se entiende a la misma como una práctica social y a su vez, como una noción que históricamente ha asumido múltiples significados –nunca neutrales– construidos en el marco de disputas y debates, que particularmente a lo largo del siglo XX adquirieron un lugar preponderante. Esta noción lleva implícita una selección y distribución de ideas, nociones, posiciones que disputan entre sí su legitimidad, señalando en el mismo acto qué debe transmitirse sobre educación sexual, quiénes son los sujetos que se apropiarán del saber y quiénes pueden transmitirlo desde una posición legítima. (Ministerio de Salud de la Nación; 2008:9) La educación sexual constituye en efecto, un campo de disputa que genera duras controversias y diversos enfrentamientos; en torno a él se articulan y enfrentan múltiples discursos sociales como el médico, religioso, jurídico, educativo, científico. En este sentido, un estudio de esta problemática requiere para ser abordada, el aporte de múltiples campos disciplinares, no sólo de la sexología y del saber médico. (Ibíd.; 2008: 9)

Las variaciones respecto a la forma de entender la educación sexual se encuentran íntimamente articuladas a las concepciones sostenidas acerca de la sexualidad y la educación.

En este trabajo se partirá de concebir a la sexualidad como una construcción histórica, social y cultural vinculada a las relaciones de poder y a las prácticas cotidianas, en las cuales las elecciones de los sujetos se definen por situaciones contingentes y no predeterminadas genéricamente. No hay nada natural, la sexualidad no viene dada. (Foucault 2003; en Ministerio de Salud de la Nación; 2008: 9)

Esta visión contrasta con el pensamiento occidental moderno que ha venido considerando la sexualidad íntimamente asociada al orden de la naturaleza, y a partir de la cual las elecciones sexuales de los sujetos, se entienden como determinadas por ella.

Muy por el contrario, la concepción de sexualidad sostenida en este trabajo se presenta en sintonía con los estudios culturales y las perspectivas de género. Como se expresa en el Cuadernillo del Ministerio de Salud al que venimos aludiendo, estos estudios introducen una pregunta central “¿en qué medida nuestro cuerpo y nuestra biología están construidos por nuestra cultura?”. (Morgade, 2001, en Ministerio de Salud de la Nación; 2008: 19) Se trata

de la redefinición de lo biológico en la condición humana. Desde esta perspectiva se dirá que “lo biológico” también es “cultural” en la medida en que constituye una construcción discursiva y social. Así, se afirma que no existe nada exclusivamente “natural”, ni siquiera la propia concepción de cuerpo o naturaleza. Es precisamente a través de procesos culturales que definimos qué es –o no es- lo “natural”. (Lopes Louro, 2000: 88 en Ministerio de Salud de la Nación; 2008: 20)

En efecto, como pone en evidencia Da Silva (1998), los argumentos biológicos, es decir, aquellas interpretaciones que apelan a la naturaleza humana para explicar las características de las prácticas de los seres humanos, no son menos culturales ya que las interpretaciones biológicas, antes de ser biológicas, son interpretaciones. (Da Silva, T.; 1998 en Ministerio de Salud de la Nación; 2008: 20)

Así pues, remitir la sexualidad a un conjunto de características biológicas constituye, sin duda, una simplificación. Las formas de comprender el cuerpo se fueron modificando históricamente. “Con el tiempo se modificaron las expectativas de vida, se alteraron y pluralizaron las formas de concebir, de nacer, de vivir y morir, se inventaron nuevas fases o etapas de la vida y se van adjudicando prácticas diferentes según los contextos sociales y culturales”. (Lopes Louro, G.; 2000 en Ministerio de Salud de la Nación; 2008: 20)

En función de lo desarrollado anteriormente, esta forma de entender la sexualidad implicaría superar aquellas posturas que se posicionan desde el deber ser, esto es, de aquellas concepciones que promueven cierta idea de “normalidad” al hablar de sexualidad. Esto debido a que desde las perspectivas culturalistas con las que expresamos acordar, se destaca la pluralidad en las formas de vivir la sexualidad. Esta pluralidad lleva a cuestionar los discursos totalizadores y normativos que pretenden explicar, de una vez y para siempre, las distinciones y diferencias entre varones y mujeres, y entre distintas identidades sexuales. Junto con ello, se insiste en mostrar que la educación no es una práctica neutral, sino que produce subjetividades y formas de pensar el género y la sexualidad. (Ministerio de Salud de la Nación; 2008: 20)⁶

Asumir esta posición supone a su vez, tener en cuenta que los sujetos, miembros de las instituciones en las cuales serán analizados los procesos de implementación de ESI, pueden pensar la sexualidad y la educación sexual desde ésta y otras perspectivas tal vez no compatibles con esta mirada.

⁶ Se aclara que en el capítulo siguiente se profundizará la caracterización de los Estudios de Género, retomando algunas referencias históricas.

1.4 La investigación en situación y el plan de trabajo empírico.

Para abordar el proceso de implementación del Programa Nacional de ESI en las escuelas, se ha optado por el estudio de caso como estrategia metodológica.

Los estudios de caso son análisis en profundidad, que permiten reconstruir la complejidad de un fenómeno social, a través de identificar aquellos detalles que lo estructuran, en un campo de interacción particular, delimitado en espacios estructurados. (Vanella, L., Salord, S.; 1992: 12)

En este caso, se trata de instituciones escolares que fueron seleccionadas y en las cuales se identificaron procesos, dinámicas, relaciones, contenidos y significados vinculados a las propuestas formativas de educación sexual.

Se reconoce que los estudios de caso no son pasibles de generalización con el fin de otorgarles representatividad estadística, ya que expresan la particularidad de la situación estudiada; pero se acuerda con quienes sostienen que su importancia radica en que estos estudios son factibles de generalización como posibilidad de teorización. (Ibid.; 1992: 13)

Como expresan Vanella y García Salord (1992) el alcance de esta estrategia metodológica radica en la posibilidad de generar un cuerpo de conceptos que se presenten como conocimiento nuevo y no sólo como un conjunto de datos acerca de la realidad. (Ibid.; 1992: 14) Dicha estrategia de la mano con otras definiciones asumidas desde el enfoque teórico – metodológico y las herramientas metodológicas, permitió avanzar en el objetivo de esta investigación.

Se seleccionó para ello una muestra que incluye tres escuelas como casos pertenecientes a la órbita del sistema público de educación media de la ciudad de Córdoba Capital. Además de los criterios “a juicio” (de interés propio) que este recorte supuso, la selección de las instituciones se realizó en base a los siguientes criterios:

- Que fueran escuelas que estuvieran llevando adelante acciones para la implementación del Programa Nacional de ESI, es decir, que a nivel institucional hayan logrado construir alguna propuesta formativa explícita sobre educación sexual que al menos reconozca la existencia de dicha ley nacional.
- Que fueran escuelas de mediano tamaño, pues interesaba poner el foco en los procesos de construcción de propuestas de educación sexual y su relación con el Programa Nacional de ESI. Esto sin dudas, implicaría realizar un acercamiento a las realidades de las instituciones pero en escuelas de mayores dimensiones, esta tarea

podría haber requerido la dedicación de un tiempo significativo de esta investigación, desviándola así de su objetivo principal.

- Que las distintas escuelas, hubieran construido propuestas de educación sexual diferentes entre sí en lo que respecta a: actores que participan/participaron o acompañan/acompañaron el proceso de formulación e implementación, objetivos propuestos, contenidos abordados, metodologías implementadas, entre otros. Este criterio se basó en el acercamiento al estado de situación del proceso de implementación de ESI, entre las escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba, realizado al momento de elaboración del proyecto de investigación.

Como se expresó en el anteproyecto, en una primera aproximación fue posible advertir dentro de las escuelas que estaban realizando iniciativas de trabajo en educación sexual, la presencia de situaciones muy diversas: escuelas que habían elaborado propuestas propias desde las acciones emprendidas por algunos miembros del plantel docente; escuelas que habían solicitado y recibido asesoramiento técnico de parte del Programa de ESI del Ministerio de Educación de la Provincia; instituciones que estaban trabajando en articulación con organizaciones de la sociedad civil u otras instituciones educativas o del campo de la salud.

Esta decisión encuentra fundamento en el interés por estudiar una gama diversa de situaciones posibles (en relación al estado del campo) sobre la base de algunas características generales comunes a todas estas escuelas.

1.5 Herramientas metodológicas y técnicas de relevamiento

Por el carácter exploratorio de este proyecto se seleccionaron como herramientas metodológicas la lectura documental, la realización de entrevistas y la observación directa en algunas situaciones.

Entre los documentos analizados destacamos:

- **Documentos oficiales** (es decir aquellos que fueron elaborados por los organismos específicos del Estado Nacional y de la Provincia de Córdoba):
 - Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).
 - Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993).
 - Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870 (2010)

- Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley N° 26.150 (2006)
- Educación Integral de la sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria. (2007). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. (2008). Consejo Federal de Educación.
- Resoluciones del Consejo Federal de Educación (Res. CFE N° 43/08 y 45/08) y resoluciones del Ministerio de Educación de la Nación (N° 1341/07; N° 382/07)
- Documento Base para el debate (2007) “Sexualidad y escuela: Hacia una educación sexual integral”. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Lineamientos Curriculares de la Educación Sexual Integral. (2008). Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.
- Diseño Curricular de la Educación Secundaria, Ciclo Básico. (2010) Córdoba.
- Serie de Cuadernos de ESI: Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula. (2011). Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Dirección Nacional de Gestión Educativa. Dirección Nacional de Educación Secundaria.

- **Documentos institucionales:**

- Proyectos de Educación Sexual de las escuelas seleccionadas.
- Proyectos Educativos Institucionales.
- Material elaborado en las instituciones a partir del trabajo con la temática.

En términos generales, el análisis documental permitió acercarse al discurso explícito que sostenían algunas agencias y actores sobre educación sexual, y tener una primera aproximación a la postura oficial y su resignificación en distintas instancias.

Cabe aclarar que en algunos casos, el acceso a cierta documentación requerida (Proyectos Educativos Institucionales (PEIs), proyectos y planificaciones elaborados por los docentes sobre educación sexual, sistematizaciones de acciones realizadas, entre otros) se vio obstaculizado, en tanto ciertos actores, a pesar de nuestros recaudos, manifestaron una suerte de recelo por mostrar sus producciones a personas “externas” a la institución, y/o expresaron

desconfianza ante la posibilidad de que dichos documentos se hicieran públicos o fueran “plagiados”.

Con relación a las **entrevistas** realizadas, podemos decir que las mismas fueron abiertas, semiestructuradas y organizadas mediante una guía para los diferentes actores o grupos de actores que participaron en el proceso de construcción e implementación de propuestas de ESI, tanto vinculados de manera directa a las instituciones (docentes, directivos, personal del gabinete, inspectores), como externos (miembros del Equipo Técnico del Ministerio de Educación de la Provincia, profesionales del campo de la salud).

Para realizarlas se tuvieron en cuenta los recaudos metodológicos que propone Rosana Guber (1991) en su libro “El Salvaje Metropolitano”: tener un conocimiento del contexto sociocultural en el cual está inmersa la escuela, armar el contexto de la entrevista, tener precaución en la carga ética y moral de los términos de la pregunta, el peso valorativo implícito en la pregunta, evitar dar al informante escaso margen para responder. (Guber, R.; 1991: 205-219)

Las entrevistas han permitido acercarse a la palabra de quienes estaban llevando adelante los proyectos para reconstruir su perspectiva, complejizar el acercamiento a los procesos de construcción de la propuesta, y a los sentidos otorgados a la educación sexual.

En lo que respecta a las **observaciones**, se considera necesario aclarar que fueron escasas. Sólo se pudieron observar algunas actividades muy puntuales, debido a que ya sea por motivos de posibilidades reales de quienes realizamos esta investigación, como de dificultades en las instituciones, no fue éste un modo de acercamiento que resultó sencillo y accesible en todas las circunstancias.

CAPÍTULO II

La política de ESI en contexto

En este capítulo interesa fundamentalmente presentar el marco más amplio en el que se sitúa la creación del Programa Nacional de ESI. Para ello, se hará referencia a transformaciones más recientes ocurridas en el ámbito del sistema educativo en general. Además, se recuperará desde una dimensión histórica, las transformaciones sociales y los diferentes avances en el campo académico, por los que la problemática de la sexualidad cobró centralidad en el ámbito público y comenzó a plantearse como un aspecto necesario a ser incluido en las agendas de los gobiernos y a ser objeto de intervención estatal a través de políticas específicas.

La instancia antes referida se considera fundamental en el marco de una investigación, pues se acuerda con Pierre Bourdieu cuando señala que el investigador social debe practicar la duda radical, como condición de rigurosidad de su producción, siendo uno de los instrumentos más poderosos de ruptura, la reconstrucción de la historia social de los problemas sociales que se toman por objeto. Dicho autor sostiene que lo primero que debe cuestionarse el investigador es cómo es que aquello que va a investigar se constituyó en un problema social. (1995: 177-179)

Se incluye además como parte de este capítulo, un apartado que presenta algunas referencias a la situación actual del nivel medio en Argentina, en tanto en esta investigación se privilegia dicho nivel para el estudio de la implementación de la política de ESI.

Asimismo se destina un apartado para aludir a la juventud y a los jóvenes, como categorías necesarias a ser tenidas en cuenta, debido a que es este grupo poblacional, uno de los destinatarios específicos de las acciones de educación sexual analizadas en este trabajo.

2.1. La sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral

En el año 2006 el Congreso de la Nación Argentina sancionó la Ley Nº 26.150 que creó el Programa Nacional de ESI, en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. La misma establece que...“todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada, de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal” (Ley de ESI; 2006: Art. 1); y que la misma se debe impartir desde el Nivel Inicial hasta el Superior de Formación Docente y de Educación Técnica no universitaria. Entre los objetivos del programa se mencionan: asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; promover actitudes responsables ante la sexualidad; prevenir los problemas relacionados con

la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; y procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. (Ibid.; 2006: Art. 3)

Con esta normativa se procuraba que la problemática de la sexualidad cobre otra relevancia en las instituciones escolares. Decimos “otra relevancia” porque estamos reconociendo por un lado, que la escuela desde sus reglas, discursos y prácticas, siempre ha transmitido a quienes por ella han transcurrido, mensajes implícitos y normativos sobre esta dimensión de la vida humana que es la sexualidad. Es decir, que en la escuela siempre ha tenido lugar “una educación constante [en cuestiones vinculadas a la sexualidad], que se lleva a cabo de forma más o menos inconsciente, más o menos sutil en el día a día”. (Dapuez, M. 2010; 2)

Por otro lado, se sabe que antes de la sanción de esta ley, en muchas escuelas argentinas ya se venía trabajando desde hacía algún tiempo, de manera explícita con esta temática en el marco de algunas asignaturas u otros espacios.

No obstante, tanto la existencia o no de un abordaje explícito de la educación sexual, como así también la perspectiva desde la cual se hiciera, estaban más bien librados a la predisposición y al interés de las instituciones y de las/os docente y directivos. A partir de esta sanción, no sólo la educación sexual se vuelve obligatoria, sino que con esta Ley y con los Lineamientos Curriculares que su letra dispuso elaborar, el Estado toma una posición y precisa qué ha de entenderse por educación sexual. Es decir, éste determina cierta orientación normativa, señala un cierto marco general para esta educación que debe impartirse en las escuelas: una concepción integral de la sexualidad, basada en la promoción de la salud y en el respeto de los derechos humanos. (Lineamientos Curriculares de ESI; 2008: 7) En palabras de Elizalde, A.; Felitti, B. y Queirolo, C. “la sexualidad no es un tema nuevo para (y en) la escuela ya que de distintas formas más o menos explícitas está y ha estado siempre en el currículum escolar, organizándolo y reestructurándolo de diversas maneras. En todo caso, la diferencia radica hoy, en el hecho de que el Estado reconoce abiertamente la centralidad de esta dimensión en la enseñanza escolar y crea el marco necesario para respaldar y orientar su incorporación pedagógica a las aulas”. (Elizalde, A.; Felitti, B. y Queirolo, C.; 2008: 18)

“La Ley Nacional surge [entonces] como un marco legislativo regulatorio de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en torno a la ESI de todas las instituciones del país.” (Dapuez, M.; 2010: 3) Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que dado que la temática “se sitúa en la intersección de fenómenos que sufren transformaciones muy profundas, (...) el consenso sobre la importancia del papel de la escuela y la educación en la formación de los niños, las niñas, y los/as adolescentes sobre la sexualidad contrasta con las virulentas opiniones sobre quién debe impartirla, a qué edad debe iniciarse y cuáles deben ser sus

contenidos” (Wainerman, C., Di Virgilio, M., Chami, N.; 2008: 18), debates que se hacen presentes más allá de la existencia del marco normativo.

Retomando a estas autoras, podemos decir que estos debates se producen dado que hay a nivel general “una redefinición de la moral sexual”, a la cual aludiremos posteriormente; que la temática de la educación sexual plantea las disputas entre el Estado y las familias como agentes legítimos de educación sexual, y se introduce en la frontera misma entre lo público y lo privado, “exigiendo respuestas a la pregunta sobre los principios que pueden garantizar una educación democrática que contemple la libertad de los individuos a decidir sobre su vida sexual, perteneciente a la esfera más íntima de las personas, y el interés público por las consecuencias sociales, políticas y culturales de la sexualidad”. (Wainerman, C., Di Virgilio, M., Chami, N.; 2008: 18)

2.2. Contexto histórico e instalación de la educación sexual en el marco del sistema educativo

Se pretende en este punto realizar un breve recorrido en torno a las formas de concebir la sexualidad que han predominado en el mundo occidental a lo largo del tiempo. Este recorrido resulta relevante para contextualizar los debates que se producen en oportunidad de abordar la temática e incluirla en la agenda de las cuestiones a atender por parte del Estado, así como la actual decisión del mismo de tomar un posicionamiento al respecto, y responder con regulaciones normativas y legales.

Para realizar este recorrido histórico, se retoma el análisis elaborado por Mario Margulis (2003), en el capítulo denominado: “Mandatos culturales sobre la sexualidad y el amor” del libro “Juventud, cultura y sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires”. En este escrito, el autor sostiene que en las sociedades, la sexualidad ha estado siempre regulada por razón de la existencia de códigos culturales, que han ido variando a lo largo del tiempo y que han reglamentado la vida sexual. Si bien han sufrido cambios en las últimas décadas, en la civilización occidental se han basado en la tradición judeo-cristiana, y han instalado desde larga data “formas de organización de la familia y normativas relativas al matrimonio que incluyen grandes restricciones respecto de la vida sexual en general y de la autonomía y libertad de la mujer en particular”. Estas tradiciones se han arraigado de manera profunda en la cultura “y forman parte de sus códigos, de los modos de percibir y apreciar, los valores y las disposiciones afectivas con las que los individuos se han socializado durante muchas generaciones.” (Ibíd.; 2003: 28) Si bien hoy se puede decir que han emergido nuevas formas de entender la sexualidad, aquellas tradiciones siguen aún haciéndose presentes y permeando los debates que se generan en torno a la temática.

Durante muchos años en la cultura occidental la sexualidad estuvo regulada por las instituciones religiosas oficiales, que han tenido importantes influencias en el ordenamiento de la vida sexual, situando al matrimonio legítimo y la familia monogámica como centrales en la organización de la vida sexual y económica. Hasta el siglo XV predominaron criterios muy estrictos, que aceptaban las prácticas sexuales sólo en el marco del matrimonio, con el único objetivo de procrear y de manera independiente al placer. Luego entrado el siglo XVI se iniciaron algunos cambios “que mitigaron al anterior discurso, sobre todo a partir de autores eclesiásticos como Tomás Sanchez: mientras los esposos no hicieran nada para evitar la procreación, el placer experimentado no sería considerado pecaminoso”. (Ibíd; 2008: 31) Se propicia entonces la familia numerosa por parte de la iglesia.

Es desde mediados del siglo XVIII que “en Europa adquiere importancia el amor romántico, [que] significó una novedad en la forma en que eran consideradas y percibidas las relaciones afectivas y un inicio de cambio en la situación de la mujer, principalmente en sus posibilidades de elegir en lo concerniente a su vida afectiva (...) se ponía énfasis en el afecto y la comunicación dentro de la pareja, atendiendo a la realización personal y el “amor” que prevalecía por sobre la atracción sexual.” (Ibíd; 2003: 34) Es en este momento entonces que se comienza a destacar el papel de la mujer en el hogar y se vislumbran comienzos de transformaciones en algunos sentidos.

Posteriormente durante el siglo XIX, con la emergencia del régimen burgués, nuevamente se incrementan las prohibiciones y se reinstala una moral muy estricta en torno a la sexualidad y el cuerpo en el mundo occidental.

Como señala Barrancos respecto a los modos de construcción de la sexualidad, es recién en el siglo XX que se vivió una gran transformación, un cambio de resonancias y de sensibilidades que significó un cambio de conceptos tanto en el mundo de la ciencia como en el mundo de la vida. En este siglo adquirieron otra dimensión tanto el fenómeno de la diferencia sexual como el de la diversidad de sexualidades. Las temáticas sobre sexualidad empezaron a tomar en la década del '60 un lugar particular tras el avance de la llamada revolución sexual, la cual impactó con gran intensidad en las instituciones que regulaban la vida afectiva; se puede decir que “al menos cuatro desmontajes han provocado la misma: la disolución del vínculo entre sexualidad y reproducción (y la consecuente aparición de la píldora anticonceptiva), la extinción del código de la heterosexualidad obligatoria, la posibilidad de reproducción sin acto sexual, el goce sexual como un derecho humano.”(Barrancos, D.; en Elizalde, A.; Felitti, B. y Queirolo, C.; 2008: 13)

De la mano de los movimientos feministas y de reivindicación de las diferencias sexuales, se produjeron significativas transformaciones y debates en torno a las identidades y las prácticas sexuales y de género, que comenzaron a tomar creciente visibilidad.

Las luchas del feminismo y los grupos de diversidad sexual por el reconocimiento de sus derechos, impulsaron el surgimiento de centros y grupos académicos dedicados al estudio de temas no abordados hasta ese momento y la construcción de nuevos marcos teóricos; también es en esas luchas que se reconoce el impulso a ciertas normativas y tratados del ámbito internacional en derechos humanos que en algunos casos, serán tomados como fundamento de distintas políticas nacionales en materia de educación sexual⁷.

En el campo académico durante la segunda mitad del siglo XX se fue consolidando una perspectiva cuyo impacto será transversal en diversas disciplinas y enfoques teóricos: la perspectiva de género, que partirá de considerar las sexualidades como construcciones socio-históricas, y buscará mostrar el papel de las relaciones de poder en esas definiciones desmontando la perspectiva biologicista y naturalista, y denunciando la heteronormatividad.⁸

⁷ Referimos en este punto a ciertas normativas y tratados del ámbito internacional en derechos humanos, a los que Argentina adhiere, y que se presentan como antecedentes fundamentales de la Ley de ESI, entre ellos: la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDW), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos; así como la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Ley N° 24.632) y el Protocolo relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la Utilización de los Niños en la Pornografía (Ley N° 25.763). (Lineamientos Curriculares de ESI; 2008: 4)

⁸ Laura Morroni identifica tres momentos históricos en el desarrollo del campo de los Estudios de Género. Para esta autora, los mismos constituyen un área de conocimiento capaz de dar cuenta por un lado, de los mecanismos sociales y de poder, a través de los cuales se construyen las representaciones y prácticas de "lo femenino" y de "lo masculino", ordenando a los sujetos en varones y mujeres; y por otro, las resistencias subjetivas que hacen fracasar -con mayor o menor radicalidad- estos mandatos sociales. Señala que "desde esta perspectiva de género, es posible considerar a la escuela como una institución social estrechamente involucrada en la producción y reproducción del imaginario social genérico; y a la sexualidad, como el terreno político por excelencia donde se disputan los sentidos en torno a qué un hombre o una mujer sean o deban ser, legitimando unos modos de existencia en detrimento de otros." (Morroni, L.; 2010 en El Monitor de la Educación N° 11: sin datos de página)

En relación a los momentos que distingue, estos refieren a distintas formas en que se ha planteado esta articulación entre "sexo" y "género", significando cada momento un quiebre de interpretación conceptual respecto al anterior.

Es así, que identifica un primer momento que se podría situar en los años '60 con el surgimiento del término "género" en el campo de la producción académica de la mano de la psicología de vertiente médica de Robert Stoller. Por entonces, una primera forma en que se pensaron y articularon estas categorías de "sexo" y "género" ha sido en el marco del binarismo naturaleza/cultura, expresando que sobre la diferencia "natural" del sexo biológico (hombre/mujer), hay construcciones simbólicas y culturales tales como la asignación de género (que se realiza en el momento en que nace un bebé y a partir de la apariencia externa de sus genitales), la identidad de género (a partir de la cual un sujeto desde su infancia puede identificarse en todas sus manifestaciones como "nene" o "nena") y los roles de género (que remiten al conjunto de normas y prescripciones de una sociedad respecto a lo que considera pensamientos, prácticas, ámbitos, funciones sociales, "masculinas" y "femeninas").

Lo que el concepto de género ayuda a comprender es que muchas de las cuestiones que pensamos que son atributos "naturales" de los hombres o de las mujeres, en realidad son características que se han ido construyendo socialmente, en función de los sexos biológicos. El trato diferencial que reciben niños y niñas, sólo por pertenecer a un sexo, va generando una serie de características y conductas diferenciadas.

En un segundo momento, los Estudios de Género se centraron en la llamada "segunda ola" feminista (años 70 y principios de los 80), momento en que la gestión política de las diferencias sexuales cobró relevancia. El trabajo teórico y militante de estas feministas se centró, por un lado, en hacer visible la diferencia que constituían en sí

El desarrollo de esta perspectiva, seguramente contribuyó a introducir cambios en el tratamiento de la sexualidad en diversos órdenes.

De la mano de preocupaciones vinculadas a las enfermedades de transmisión sexual (ETS), y específicamente al avance del VIH-SIDA, en los años '80 vuelve a asociarse el sexo con el peligro, y la liberación sexual que se había venido gestando hasta el momento, se vio cuestionada.

Es preciso señalar que ya en las décadas del '70 y del '80, algunos países europeos y norteamericanos comenzaron a desarrollar programas de educación sexual que han ido introduciendo como contenido explícito en los espacios escolares esta área temática, aunque pensando a la misma de maneras muy diversas, desde distintas perspectivas y con diferentes alcances.

En los países latinoamericanos, si bien al decir de Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008; 25) “a partir de los años sesenta (...) las políticas de población adquirieron una renovada centralidad en el contexto de los proyectos modernizadores y desarrollistas de las élites latinoamericanas (y) así la educación sexual comenzó a inscribirse en la agenda de problemas pendientes”, la educación sexual y los programas vinculados a su difusión cobraron recién en los '90, un lugar destacado. En algunos países de la región, comenzaron a ser planteados en el marco de las reformas del sistema educativo, como tema a ser incorporado en el currículum escolar (ya sea a partir de una disciplina o desde un abordaje transversal). Durante esta década, países como Uruguay, Chile, Perú, Colombia, crearon programas nacionales de

mismas las mujeres (experiencias, representaciones, prácticas, etc.); y por otro, en denunciar la manipulación política (discriminación, subordinación, devaluación, etc.) instrumentada en función de la diferencia sexual.

El uso de la categoría “género” permitió hacer referencia a muchas situaciones de discriminación que padecían las mujeres, justificadas hasta entonces por la supuesta anatomía diferente, en lugar de explicitar el origen social y político de dichas argumentaciones. Se tornaba imprescindible revisar críticamente y denunciar en forma pública aquellas “naturalizaciones” con las que el patriarcado, a través de sus instituciones (familia, escuela, matrimonio) y sus discursos sociales (pedagógico, religioso, médico, entre otros) reproducía -y reproduce-, la condición devaluada de las mujeres respecto de los varones. (Ibíd.; 2010)

Un tercer momento comenzó a fines de los 80 y se podría decir que se sostiene hasta la actualidad. Por aquellos años se empezó a poner en cuestión el dimorfismo sexual (hombre/mujer) presente en los planteos anteriores. Pues sin desmerecer el valor político –histórico y actual- de aquellas construcciones en lo que respecta a evidenciar procesos de marginación y exclusión social de las mujeres, se dejó entrever que en los mismos, el género se pensaba a partir de los sexos, pre-asumiendo con naturalidad, la diferencia sexual. (Ibíd.; 2010)

A partir de los nuevos planteos, los sexos comenzaron a ser considerados como productos o efectos de diferentes discursos y tecnologías de género, y se puso particular énfasis en mostrar que son las instituciones y las personas en su actuar cotidiano quienes ejercen poder, legitimando determinados significados en torno a la sexualidad, al precio de la represión o exclusión de otras posibles alternativas. “Son las distintas instituciones sociales y la performance de cada uno de los sujetos, las que recrean día a día, la “naturalidad” de la norma heterosexual y en este sentido la posibilidad única de dos sexos como modo de existencia generizada”. (Ibíd.; 2010) Lo que se apunta a mostrar es que si no se parte desde la genitalidad, la sexualidad podría organizarse y nombrarse de muchas maneras, creando así las condiciones necesarias para expresar otras formas de existencia igualmente reales y legítimas, es decir la existencia de otras *identidades genéricas*.

La propuesta de desnaturalizar la identidad sexual, de no tomar como un dato “natural” el dimorfismo sexual, implica la renuncia a la reivindicación de la normalidad y el compromiso de “generar reconocimiento para esas experiencias y malestares que aún no tienen nombre pero que existen y son reales”. (Ibíd.; 2010)

educación sexual, radicados en los Ministerios de Educación. (Ministerio de Salud de la Nación; 2008: 46)

Analizando distintos programas nacionales en este tema, se puede vislumbrar la existencia de una diversidad de sentidos asociados a la educación sexual, que van desde enfoques normativos moralizantes dirigidos a reencauzar las conductas de las personas jóvenes; pasando por otros que se basan en una perspectiva del control de riesgos, prevención y responsabilización individual de las conductas; y por otros fundados en enfoques de derechos sociales que vinculan la educación sexual con la construcción de la ciudadanía; sólo en algunos casos se llega a asumir una perspectiva de género⁹.

En nuestro país, aunque en algunas jurisdicciones como Entre Ríos y Buenos Aires, también en esa década comenzaron a aparecer algunos programas que apuntaban al trabajo de la sexualidad en el ámbito escolar, durante la Reforma Educativa de los '90, la educación sexual no fue uno de los temas de la agenda educativa nacional. De hecho, en la Ley Federal de Educación del año 1993 (Nº 24.195) -el principal marco legal de esa Reforma- no figuraba ninguna referencia explícita a la educación sexual, siendo el planteo más cercano a algún aspecto de lo que hoy podría incluirse como parte de la misma, lo expresado en uno de los objetivos de la E.G.B. que enuncia “consolidar hábitos para la preservación de la salud en todas sus dimensiones”. (Ley Federal de Educación Nº 24.195.; 1993. Art. 15º, Inc. f)

A nivel nacional, recién en el año 2002 se encuentra el antecedente más significativo a la creación del Programa Nacional de ESI (PNESI) con la Ley Nº 25.673 que dio origen al Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable con los objetivos de: a) Alcanzar

⁹ Esta información fue extraída de un cuadernillo que publicó el Ministerio de Salud de la Nación como parte del Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable, en el cual se analizan numerosos programas de educación sexual llevados a cabo en diferentes países de Occidente, y muestra justamente la diversidad a la que nos venimos refiriendo. Allí se señala que en algunos casos la educación sexual ha sido planteada como un bagaje de información a ser transmitido en relación a los sistemas reproductivos, y los cambios físicos en la adolescencia incluyendo sólo aspectos biológicos; en algunos casos, se ha incluido como parte de la misma la información sobre anticonceptivos y relaciones sexuales “seguras”; en otros, además de estas cuestiones se da lugar a planteos que abordan valores, actitudes, sentimientos, emociones, comunicación, negociación; en pocos casos, se incluyen en estos programas la cuestión de los intereses de distinto orden detrás de las múltiples configuraciones de relaciones de género, y las relaciones de poder que las atraviesan (cuando se hace resulta muy limitado en tanto no se cuestiona la heteronormatividad). En algunos programas, se han sostenido perspectivas que alientan la abstinencia de las relaciones sexuales hasta edades avanzadas y en el marco del matrimonio; en otros, los programas buscan dar a los alumnos los recursos necesarios para tomar sus propias decisiones acerca de su salud y sexualidad. Por un lado se reconocen programas que han planteado o plantean la educación sexual como una educación necesaria desde la infancia, y por otro, programas que proponen una educación claramente dirigida al público adolescente y juvenil. En unos, la educación sexual se presenta como contenido obligatorio dentro de las escuelas y en otros, si bien se busca promover la educación sexual en estas instituciones, se deja a disposición en primera instancia de los establecimientos la incorporación de estas cuestiones y en segunda instancia, de las familias la decisión de que su hijo/a reciba educación sexual en la escuela, con posibilidades de retirarlo/la de la institución durante el tiempo escolar destinado a ello. En estas diferentes propuestas prevalecen distintas concepciones de lo que significa educar, también sobre la construcción misma de la sexualidad y sobre lo que es preciso transmitirles a las nuevas generaciones, sobre el lugar que les corresponde a la familia y al Estado en relación a este tema, entre otras cuestiones. (Ministerio de Salud. Cuadernillo Indagaciones en torno a la Problemática de la sexualidad en el terreno de la educación; 2007).

para la población el nivel más elevado de salud sexual y procreación responsable con el fin de que pueda adoptar decisiones libres de discriminación, coacciones o violencia; b) Disminuir la morbimortalidad materno-infantil; c) Prevenir embarazos no deseados; d) Promover la salud sexual de los adolescentes; e) Contribuir a la prevención y detección precoz de enfermedades de transmisión sexual, de VIH/SIDA y patologías genital y mamarias; f) Garantizar a toda la población el acceso a la información, orientación, métodos y prestaciones de servicios referidos a la salud sexual y procreación responsable; g) Potenciar la participación femenina en la toma de decisiones relativas a su salud sexual y procreación responsable.

Se menciona a este programa como antecedente de relevancia, porque si bien gran parte de las acciones previstas en el mismo apuntan a desarrollarse en instituciones pertenecientes al ámbito de la salud, se plantean otras que aluden de manera específica al ámbito educativo. En el artículo 5° inciso “b” se expresa que el Ministerio de Salud en coordinación con el Ministerio de Educación y de Desarrollo Social y Medio Ambiente, tendrán a su cargo la formación de agentes sociales para contribuir a la capacitación, perfeccionamiento y actualización de conocimientos básicos, vinculados a la salud sexual y la procreación responsable en la comunidad educativa. Asimismo en el artículo 9° se postula que las instituciones educativas públicas de gestión privada (confesionales o no) deben dar cumplimiento a los objetivos de esta norma, en respeto a sus convicciones.

Será con los debates de la Ley de Educación Nacional (LEN) (Nº 26.206), sancionada en el 2006 –dos meses después que la Ley de ESI-, que la temática volverá a hacerse presente. Es en esta Ley que figurarán por primera vez en las normativas del sistema educativo nacional términos como “género” y “equidad de género”, y se explicitará como uno de los objetivos de la política nacional el “...brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable”. (Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (2006). Art. 11, Inc. f; Art. 48, Inc. d; Art. 50, Inc. d; Arts. 79 y 84)

En este marco, la Ley de Educación Sexual fue aprobada en nuestro país con amplia mayoría –sólo obtuvo un voto en contra en la cámara de diputados y uno en la de senadores-; los dos fueron rechazos de legisladores muy vinculados a las jerarquías de la Iglesia Católica, institución que expresó públicamente su desacuerdo con esta política.

En general, la misma fue apoyada por múltiples organizaciones (Instituto Nacional en contra de la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA), Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), Asociación Argentina de Prevención del Maltrato Infante – Juvenil (ASAPMI), Asociación Argentina de Protección Familiar (AAPF), Católicas por el Derecho a Decidir, ONG Alerta Vida, ONG Jóvenes Ciudadanos, Sociedad de Integración Gay Lésbica Argentina,

Fundación para el Estudio y la Investigación de la Mujer (FEIM), Red Nacional de Adolescentes por la Salud Sexual y Reproductiva (RedNAC), Asociación Argentina de Educadores/as Sexuales (AAES), Instituto de Género, Derecho y Desarrollo (INSGENAR), Fundación Egretta, La Revuelta Colectiva Feminista, Servicio a la Acción Popular (SeAP), Centro Pedagógico Florencia Fossatti, entre otras) que actuaban atendiendo o intentando generar cambios en relación a graves problemáticas sociales como el maltrato y abuso sexual, la violencia de género, discriminaciones de diverso orden debido al género, embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, entre otros. Estos grupos sociales alentaron la incorporación de la educación sexual en la escuela, al ver en esta inclusión la oportunidad de prevenir y detectar dichas problemáticas de forma oportuna.

Desde estos organismos se pensó a la educación sexual como una posibilidad de generar espacios en los cuales las nuevas generaciones pudiesen resolver dudas e interrogantes acerca de temas vinculados a la sexualidad de forma confiable; donde se pudiesen trabajar y cuestionar los estereotipos de varón y mujer naturalizados, y donde los/as jóvenes lograsen acceder al conocimiento de sus derechos sexuales y reproductivos para exigir su cumplimiento. (Gaitán, P.; 2009)

2.3 La Escuela Media como espacio de implementación

El nivel medio se presenta como bien se dijo anteriormente, como el nivel educativo en el que se centra el interés particular de indagación en esta investigación. Por lo tanto, se considera fundamental realizar algunas referencias generales a las características que éste ha adquirido en los últimos tiempos y en torno a los nuevos sentidos y funciones sociales del mismo que han emergido a la luz de los cambios sociales, políticos y económicos que se han producido en los últimos años, y que atraviesan la sanción de la Ley de ESI.

Caracterizar a la educación secundaria en Argentina, supone remontarse a mediados del siglo XIX, momento en el cual se produjo la creación sistemática por parte del Estado Nacional, de Colegios Nacionales a lo largo de todo el territorio argentino. Es importante en este punto aludir al sentido originario que caracterizó la educación secundaria en el país. Se puede decir que en aquella época, la misma estaba dirigida a la formación de la clase dirigente, se trataba entonces de una “antesala de los estudios universitarios”, de una preparación de la población que accedería a la enseñanza superior. Como señala Nadina Poliak, los Colegios Nacionales nacidos bajo la proclama mitrista para la formación de la elite y con un claro

propósito político¹⁰, (Tedesco, J. C.; 1986) poseían un carácter fuertemente propedéutico para garantizar el ingreso a la universidad (...), [realidad que marca] la racionalidad selectiva que signó los inicios de la educación media argentina”. (Poliak, N.; 2004: 150)

Los Colegios Nacionales cuya orientación era entonces, la de dar estudios preparatorios, poseían un currículum humanista y enciclopédico, estructurados sobre los ejes de la filosofía y las humanidades, quedando en segundo lugar las ciencias exactas y, por último, las actividades vinculadas con la práctica. (Tedesco, J. C.; 1982 en Legarralde, M.; 1999: 21).

Resulta relevante señalar que pocos años después del inicio de estos Colegios Nacionales, se comenzaron a instituir –a partir de 1869- las Escuelas Normales que también se expandirían a lo largo y ancho del país. A diferencia de los primeros, estas no fueron pensadas con carácter preparatorio para estudios superiores, sino como modelo para la formación de las escuadras de maestras que tendrían a su cargo la educación elemental de la población. (Las Escuelas Normales mantuvieron esta función hasta el año 1971, año en que la formación del magisterio se estableció como estudio de formación terciaria).

Tedesco (1982; en Legarralde, M.; 1999: 21) sostiene que “la expansión económica no habría requerido la cualificación técnica de la fuerza de trabajo hasta entrado el siglo XX”. Fue a partir de la década del '40, con el impulso de un modelo económico a nivel nacional basado en el desarrollo industrial, que comenzó el proceso de expansión de la formación técnica como parte de la formación post-primaria promovida desde el Estado Nacional. Esta educación, que en clara distancia con la brindada por los Colegios Nacionales sostenía una formación centrada en los procesos industriales de la época y anclada en la práctica, estuvo dirigida principalmente a los sectores populares para la formación de mano de obra calificada, por lo que su historia está vinculada a la configuración de la clase obrera.

También se expandieron –avanzado el siglo XX- instituciones post-primarias dedicadas a la formación de profesionales calificados para las prácticas comerciales, las denominadas Escuelas de Comercio. (Poliak, N.; 2004: 151)

A lo largo del siglo pasado, el nivel medio vivió una acelerada expansión. Se crearon numerosos establecimientos a lo largo de todo el territorio argentino tanto por iniciativa del mismo Estado Nacional, pero de manera progresiva también por aquella llevada adelante por el sector privado¹¹ y los gobiernos provinciales.

¹⁰ Según Tedesco (1982), los Colegios Nacionales responderían a lo que denomina una función política de la educación, con el fin de formar un tipo de hombre apto para cumplir papeles políticos.

¹¹ Como expresa Poliak (2004: 153) el crecimiento de los colegios privados en el país, si bien tuvo su momento de mayor expansión en la década del 90, comenzó a generarse desde los años cincuenta, momento en que – desde la legislación- se facilita la gestión del sector privado, a la par que se retrae el ritmo de expansión y crecimiento de las unidades educativas dependientes del gobierno nacional.

Sin pretensiones de exhaustividad, lo que se intentó mostrar a partir de la breve reconstrucción presentada anteriormente, es que en este nivel se fueron congregando instituciones con diversidad de finalidades y propuestas formadoras, y dirigidas a distintos sectores sociales. “De esa dinámica derivó la presencia posterior en un mismo territorio de instituciones de enseñanza media sostenidas por diversos agentes y dependientes de distintas autoridades. [Lo que] conllevó la yuxtaposición de orientaciones de política educativa, normativa, condiciones de trabajo docente, planes y programas de estudio.” (Fernández, A.; Finocchio, S.; Fumagalli, L.; 2001: 410)

En la década del '90, se produjo el proceso de transferencia de los servicios de educación secundaria y superior a las provincias (Ley de Transferencia Nº 24.049/91), cambio que fue acompañado por la sanción en el año 1993 de la Ley Federal de Educación, primera ley de nuestro país que legisló sobre el conjunto del sistema de enseñanza, involucrando también a la educación secundaria, aunque sin denominarla de este modo.

Con la ley antes referida, que reguló el sistema durante algo más de diez años y lideró la denominada Transformación Educativa, se previó un importante cambio que supuso la extensión de la obligatoriedad escolar de 7 a 10 años, (abarcando los dos primeros años de la “vieja” escuela secundaria).

Si bien la aplicación de esta ley marcó un aumento sostenido en la expansión de la matrícula del nivel, ésta no tuvo su correlato en la calidad de los aprendizajes y los procesos de exclusión social replicaron especialmente en este nivel educativo.¹² El proceso de descentralización de la gestión educativa profundizó las inequidades regionales y constituyó un punto de inflexión en la calidad, igualdad y articulación del sistema educativo argentino. (Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina: 10)

El nivel medio de enseñanza vivió un crecimiento importante de la matrícula a lo largo del siglo XX, ya que el país transitó por un progresivo proceso de inclusión de las capas medias de la población, y también de los sectores populares que lentamente fueron incorporándose a los circuitos de educación formal y accediendo de forma progresiva al nivel medio de enseñanza “concretando para varias generaciones las aspiraciones de ascenso social por la vía educativa” (Poliak N.; 2004: 152)¹³ Sin embargo, ese crecimiento se caracterizó por una

¹² En un estudio, realizado por investigadores de la Universidad Nacional de Córdoba, se expresa: “El crecimiento de las tasas netas de escolarización de los sectores más pobres evidencia la incorporación de estos nuevos sectores a la escuela media, que del 41 % en 1993 se elevó al 75,9% en 2005. Sin embargo, es preciso reparar en la configuración de nuevas formas de desigualdad: sólo el 13,1% de los jóvenes más pobres de nuestro país logra culminar sus estudios. Mientras los que pertenecen a los sectores más altos lo hacen en un 96,2 %”. (Fogliano, A. M.; Falconi, O.; López Molina, E.; 2009: 12)

¹³ “La tasa neta de escolarización (del nivel) era del 20% en 1950, 42,2% en 1980; 59,3 % en 1993; y 71,5 % en 2001”. (Fogliano, A. M.; Falconi, O.; López Molina, E.; 2009: 11)

incorporación desigual de la población según su origen social, quedando grandes grupos excluidos. (Foglino, A. M.; Falconi, O.; López Molina, E.; 2009: 12)¹⁴

En el siglo XXI, la escuela secundaria, si bien aún es valorada como etapa que conduce a la universidad, asume nuevos significados desde las políticas educativas estatales. Hoy la enseñanza media se presenta como “la última etapa de la escolaridad obligatoria, que en todas partes tiende a prolongarse hasta los diecisiete o dieciocho años de vida de los individuos, (...) es una enseñanza final para la mayoría de la población y un momento de un proceso de formación de una minoría.” (Tenti Fanfani, E.; 2008: 53)

Así se plantea desde la política oficial en Argentina. Con la Ley de Educación Nacional (2006)¹⁵ se prescribe la obligatoriedad de toda la educación secundaria, como uno de los principios básicos a llevarse a cabo (junto a la integración, retención y calidad). Dicha normativa plantea que “la Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios superiores” (Ley de Educación Nacional; 2006, art. 30). De las funciones específicas establecidas por esta ley para este nivel¹⁶, se desprende la idea de que el propósito fundamental de la Educación Secundaria debe estar referido a su **rol orientador**, para que cada joven adquiera las herramientas para construir su proyecto de vida, en el marco de la sociedad. (Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria; 2008: 11)

Este nuevo escenario supone entonces que el Estado deba garantizar el ingreso, la permanencia, y el egreso de los/as jóvenes a la escolaridad media, y la calidad de los aprendizajes allí promovidos.

De esta manera, nuevas demandas y nuevos desafíos se le generan a la escuela secundaria de la mano de cambios en el contexto. Y en este punto, se considera relevante señalar al menos dos cuestiones.

¹⁴ “En 2005, mientras en el quintil más pobre de ingresos, más del 30% de los jóvenes está desescolarizado, este problema afecta sólo el 3% del quintil más rico”. (Ibíd.; 2009: 12)

¹⁵ Es posible enmarcar al sistema educativo en el escenario actual, por medio de una nueva ordenación jurídica que abarca un grupo de leyes entre las cuales se destacan la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (2005), la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005) y la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) (la cual reemplazó a la antes referida Ley Federal de Educación).

¹⁶ La Ley de Educación Nacional, fija entre los propósitos de la Educación Secundaria: brindar una formación ética e integral; formar sujetos responsables, críticos, creativos, solidarios y respetuosos del patrimonio cultural y ambiental; desarrollar y consolidar capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, de iniciativa y responsabilidad; desarrollar competencias lingüísticas, orales y escritas y capacidades para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes de las tecnologías de la información y la comunicación; promover vínculos con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología; promover la formación corporal y motriz de los adolescentes; desarrollar procesos de orientación vocacional. (Ibíd; 2006, art. 30)

Por un lado, este nuevo escenario le impone a la escuela media la necesidad de expandirse, al mismo tiempo que la enfrentan con sus propias limitaciones y con la necesidad de cambiar.

En relación a este aspecto, señala Terigi que actualmente existe un fuerte consenso en la crítica a la escuela secundaria tal como se la ha conocido históricamente. Se comparte la necesidad de que la escuela media sea reformulada y de que los rasgos más duros de su formato sean revisados. (Terigi; 2009: 62-63)

Esto ciertamente se vincula con las nuevas funciones depositadas en ella y la consiguiente exigencia de universalización. En palabras de Terigi “mientras el nivel secundario incorporaba sólo a las capas medias de la población, su propuesta pedagógica, su formato organizacional y su curriculum se recortaban como legítimos. Si muchos estudiantes no lograban transitar el nivel, ello no se analizaba como problema del nivel, puesto que se aceptaba que la escuela media no era “para todos”.” (Ibíd.; 2009: 64). En otras palabras, quienes no se atenían a los ritmos, reglas y modos, podían retirarse y en principio, ese no era un problema ni para la escuela ni para la sociedad; en todo caso, podía serlo para los individuos-alumnos y sus familias.

De cierto modo, se asume en estos planteos que en la actualidad se cuenta con un nivel medio que conserva formas estructurales que no se condicen con los objetivos inclusivos que se proyectan sobre el mismo. Ese es uno de los ejes que atraviesa a las propuestas que se exponen en numerosos documentos que el Ministerio de Educación de Nación ha difundido en relación al nivel desde 2006. Entre ellos el Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria (2008), en el que se expresa que “una de las líneas de acción más sustantivas de la propuesta (estatal) se centra en la necesidad de cambiar el *paradigma selectivo* del modelo institucional hacia un *modelo inclusivo*” (Ibíd.; 2008: 30) Se reconoce allí la necesidad de repensar múltiples dimensiones de la actividad educativa en el marco del nivel: la organización de las instituciones, los contenidos curriculares, los métodos de evaluación, los métodos de enseñanza, los regímenes de convivencia y disciplina en el interior de las escuelas, las condiciones del trabajo docente, la incorporación de nuevos roles y el fortalecimiento de otros para poder establecer condiciones de seguimiento y acompañamiento a las trayectorias escolares de los alumnos, entre otros aspectos; todo esto en pos de incrementar las posibilidades de inclusión de nuevos públicos y de mejorar la relevancia social y cultural del nivel para todos los/las jóvenes. (Ibíd.; 2008: 4-5)

El diagnóstico sobre la situación de la educación secundaria en Argentina difundido por el Ministerio de Educación de la Nación en 2008 en el mencionado documento, muestra como problemáticas a ser atendidas: las desigualdades regionales y sociales en torno a la

cobertura del nivel, la presencia de jóvenes de entre 13 y 17 años aún no escolarizados, los altos índices de repitencia, sobreedad y abandono, y los bajos índices de egreso en los tiempos establecidos¹⁷. También la calidad de los aprendizajes y la inserción laboral de los jóvenes, aparecen señalados como preocupaciones centrales de la política educativa estatal (Ibíd.; 2008: 11-18)

La segunda cuestión que se considera importante exponer, refiere a que la escuela secundaria se encuentra ante el reto de atender a múltiples problemas sociales que se hacen presentes en su interior, ya que “resulta, por un lado, un espacio de cristalización y procesamiento de buena parte de los problemas sociales más acuciantes de la actualidad, como la inequidad distributiva, las múltiples formas de la violencia o los dramas de los jóvenes y las familias (desde el embarazo no deseado hasta la desarticulación del núcleo familiar, pasando por el consumo nocivo de drogas, la inserción al mercado laboral o la vinculación con las nuevas tecnologías, entre muchos otros)”. (Carranza, A.; 2009: 3)

El nivel medio aparece entonces como un lugar en el cual de la mano de la obligatoriedad, los jóvenes pasan gran parte de su tiempo, como espacio en el cual es posible implementar y articular diversidad de políticas públicas que contribuyan a atenuar algunos de los problemas antes mencionados, o que bien pongan en el centro de la escena ciertas temáticas a ser abordadas en el marco de la escolaridad. La educación sexual es de esta manera, parte de estas temáticas que ingresan a la escuela dada la centralidad de la misma en el contexto social más amplio.

2.4. Los jóvenes en la escuela secundaria como destinatarios de la Ley de ESI

En este punto se pretende focalizar la mirada en los jóvenes, como uno de los grupos de edad destinatarios de la Ley de ESI, pues como ya se expresó previamente, es interés particular de esta investigación centrarse en la escuela media.

En este trabajo se parte desde una perspectiva socio cultural que entiende que “los modos de representarse a los adolescentes, a la mujer y al varón joven, son construcciones sociales e históricas que resultan de procesos de dominación y lucha tanto en el plano material como el simbólico” (Ministerio de Salud de la Nación; 2007:24), y por lo tanto la forma en que los sujetos piensan y perciben a los adolescentes en la actualidad va de la mano de formas naturalizadas de significar a la juventud y la adolescencia, que si bien parecieran haber existido siempre de esa manera, no corresponden a un estado “natural” sino a una producción social,

¹⁷ Se señala allí que sólo la mitad de los alumnos que ingresan al secundario con la edad teórica adecuada llegan al último año de estudio en el tiempo correspondiente. (Ibíd; 2008: 15)

a una instalación de formas de caracterizar a esta etapa etérea por sobre otras y que “logran conferirles a los jóvenes ciertos rasgos y marcas de identidad, atributos que hoy percibimos como “normales”. (Duschatzky, S; 2003: 46, en Ministerio de Salud de la Nación; 2007: 24)

Retomando a Margulis, se puede decir que la condición de joven se presenta de múltiples modalidades y hay “diversas situaciones sociales y culturales, históricamente constituidas [que] intervienen en las maneras de ser joven, en los modelos que regulan y legitiman la condición de juventud (...); juventud es un concepto esquivo, construcción histórica y social y no mera condición de edad” (1996: 29). En este sentido se puede señalar que ser joven en la actualidad no es lo mismo que ser joven hace algunos años atrás, y que muchas veces al presente siguen primando estos modelos internalizados de entender a la juventud, y a la relación de esta con la sexualidad, modelos en los cuales los sujetos hoy adultos se han socializado. Desde el mismo autor se entiende entonces, que más allá de que se experimenten en la actualidad cambios significativos, muchas veces, incluso, los adultos presentan su manera de haber sido joven como la única deseable, y experimentan amplias distancias respecto a las maneras actuales.

Teniendo en cuenta lo que se ha venido relatando es posible afirmar que estas transformaciones han generado también en las últimas décadas cambios significativos en las miradas sobre la relación de los jóvenes con la sexualidad. Entendemos retomando a Margulis, que a diferencia de lo que sucedía en generaciones anteriores, “los jóvenes de hoy se socializan en un contexto cultural que todavía es en lo que atañe a la sexualidad, muy contradictorio y ambiguo pero menos prohibitivo” (Ibid.; 2003: 52), dado que experimentan la sexualidad de manera más natural y son parte de una cultura en la que lo sexual y lo erótico se muestra de manera explícita y usual, especialmente por la influencia de los medios masivos de comunicación.

Se reconoce que en “un tiempo relativamente breve se han producido enormes transformaciones culturales en el terreno de las normas, los valores y las costumbres que orientan y regulan las relaciones afectivas y las actitudes relacionadas con la sexualidad” (Ibidem; 2003:29), lo que supone que las nuevas generaciones experimenten modos diferentes de ser jóvenes y de vincularse con la sexualidad en relación a las generaciones anteriores.

Volviendo al espacio educativo, es importante puntualizar que a lo largo de la historia, la escuela ha dado a la sexualidad un tratamiento particular y ha cumplido un papel fundamental, socializando y disciplinando a los jóvenes, pero no sólo a ellos, sino yendo más allá: inculcando ciertos hábitos y comportamientos a las familias y los grupos sociales, según lo entienden algunos autores como Korinfeld (2005, en Ministerio de Salud; 2007:50) que expresa que...“si bien la escuela ha guardado cierto “silencio” respecto de la sexualidad,

generando una marcada diferencia con el tratamiento del tema en los medios de comunicación, por ejemplo; éste silencio formal contrasta con la puesta en circulación de un conjunto de expectativas, ideales, comportamientos, prohibiciones y prescripciones para los niños y niñas, hombres y mujeres.”

En la actualidad se puede afirmar que el Estado ha tomado un posicionamiento particular y pretende abordar la sexualidad en el espacio escolar, a través de lo que llama Educación Sexual Integral. Se cree entonces que las transformaciones antes descritas, de manera amplia, implican reconocer nuevos modos de pensar la sexualidad en general y las vinculaciones de los jóvenes con la misma, un nuevo entendimiento de la definición de juventud, y nuevas características del contexto más amplio. Estas transformaciones son centrales entonces para entender el marco en el cual la ley referida en este trabajo fue aprobada en nuestro país.

CAPÍTULO III

*Los sentidos asignados a la ESI
desde el "discurso oficial"*

Como se expresó anteriormente, la ley Nacional de ESI aprobada en octubre de 2006, estableció una aplicación gradual y progresiva de la ESI, que previó que para el 2010 todas las escuelas del país debían contar con propuestas formales de ESI. Algunas indagaciones permiten suponer que estos tiempos estipulados no se condicen con lo que efectivamente ha ido aconteciendo en las diversas instituciones escolares del territorio nacional, y que esta política ha ido adquiriendo espacios muy diferentes en las agendas educativas de cada una de las jurisdicciones provinciales.

Particularmente en este apartado, interesa reconstruir algunos de los sentidos que ha ido adquiriendo el Programa Nacional de ESI en la órbita del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Cuestión que no sólo se analizará atendiendo a los documentos oficiales tanto nacionales como provinciales, sino triangulando esta información con otras fuentes que permitan atender a lo que efectivamente se ha realizado desde la esfera ministerial en materia de ESI y a analizar algunas lógicas que subyacen a esas acciones. Una fuente relevante en este aspecto, han sido las dos entrevistas realizadas a miembros del Equipo Técnico de la Provincia a cargo de diseñar y coordinar acciones tendientes a la implementación de dicho Programa, así como el acceso a los informes anuales de actividades realizadas por el Equipo.

3.1. El Programa Nacional de Educación Sexual Integral

La Ley de ESI, creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Según la normativa, el Ministerio de Educación, en consulta con el Consejo Federal de Cultura y Educación, debía definir los Lineamientos Curriculares básicos del Programa, teniendo que convocar a una comisión interdisciplinaria de especialistas en la temática para su asesoramiento; también debía presentar a los seis meses de vigencia de esta ley un plan de acción para cumplimentar con los objetivos del Programa en un plazo de hasta cuatro años.

Asimismo, la ley asignó a las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal, la tarea de garantizar la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de ESI; debiendo para ello asumir las tareas de difusión de los objetivos presentes en la ley en los distintos niveles del sistema educativo; el diseño de propuestas de enseñanza; la producción y difusión de materiales didácticos; el seguimiento, supervisión y evaluación de las actividades desarrolladas; la inclusión de los contenidos de la ESI tanto en la formación inicial como continua de educadores; la organización de espacios de formación para los padres o responsables, en todos los establecimientos educativos.

En este marco, en 2007, la cartera educativa nacional aprobó el plan de acción para la implementación del mencionado Programa (Res. Ministerial N° 1341/07). Como parte de dicho plan, se definieron líneas de acción de apoyo permanente a los equipos jurisdiccionales, de capacitación docente y de elaboración de materiales para facilitar la incorporación de la ESI en las escuelas.

A comienzos de ese año, se había aprobado por medio de la Resolución Ministerial N° 382/07, la conformación de la Comisión Interdisciplinaria de Especialistas. En base al asesoramiento de la misma, el Ministerio de Educación de la Nación, en su carácter de autoridad nacional de aplicación de la Ley de ESI, presentó a la Asamblea Federal en mayo de 2008, **una propuesta de Lineamientos Curriculares, que fue aprobada por unanimidad** (Res.CFE 45/08) por los representantes allí presentes, entre los que se encontraba el entonces Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba, Dr. Eduardo Mundet.

Dichos Lineamientos Curriculares se enmarcan en una perspectiva o enfoque que atiende principalmente a cuatro criterios:

a. La promoción de la salud: esta se sustenta en una idea integral de la salud y del ser humano, donde la primera es entendida como un derecho de las personas y una obligación de los estados; dicho criterio enfatiza la confluencia de dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales como influyentes en los procesos de salud-enfermedad.

b. Un enfoque integral de la educación sexual: desde el mismo se entiende a la sexualidad como una dimensión constitutiva de la persona, que presente de diferentes maneras, es relevante para su bienestar durante toda la vida, en este sentido la sexualidad involucra aspectos psicológicos, biológicos, sociales, afectivos y éticos y no se asimila a la idea de “genitalidad” o de “relaciones sexuales”.

La educación sexual entonces, no trata sólo de brindar información, sino también de promover aprendizajes en tres niveles: el pensamiento, los sentimientos y las prácticas concretas. Su abordaje no involucra sólo aspectos de fisiología y biología humana.

c. La consideración de las personas involucradas como sujetos de derecho: Se considera a la perspectiva de derechos humanos como marco de la ESI, aludiendo con esto a la obligatoriedad del Estado de garantizar el efectivo cumplimiento de los derechos de las personas.

Se entiende que son varios los derechos humanos que se ponen en juego en relación con el cumplimiento de dicha ley (derecho a la vida y a la salud, a la libertad de elección, a la información, a la opinión, a la participación, a una educación de calidad, a la identidad y a la dignidad, al respeto a los preceptos morales y culturales que los padres desean inculcar a sus hijos (en tanto no violen los derechos y la dignidad de niños y jóvenes), a vivir según las convicciones morales o religiosas).

d. La especial atención a la complejidad del hecho educativo: Partiendo de que la escuela desarrolla su función en el delicado equilibrio entre el respeto por las diferencias y la responsabilidad de igualar oportunidades, la labor de ESI debe realizarse reconociendo la pluralidad y las diversidades, sin soslayar la cuestión de la igualdad de derechos.

En función de estos criterios, se entiende que la educación sexual integral “constituye, un proceso intencional, constante y transversal, tendiente a que los/as alumnos/as integren saludablemente la sexualidad a su cotidianeidad”, y que para abordarla “se requiere del aporte de las distintas disciplinas que conforman el currículo escolar, [...] de manera de sostener su transversalidad y sustentabilidad.” (Lineamientos Curriculares de ESI; 2008:5-12)

Como se expresa en dichos Lineamientos, el Estado Nacional entiende que la ESI debe ser abordada con el *mayor grado de consenso posible*. Se alude entonces a la importancia de generar instancias participativas de trabajo institucional, así como un trabajo sostenido con la comunidad educativa toda y especialmente con las familias, y se plantea la necesidad de que la escuela constituya redes y alianzas con la comunidad y entorno más cercano, así como acciones conjuntas con otros ámbitos de la esfera pública (Ministerios de Justicia y Derechos Humanos, Desarrollo Social, Salud y Ambiente, Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Interior, y otros organismos públicos relacionados con la infancia y la familia, la promoción de la cultura y la comunicación).

Se reconoce además en estos lineamientos, la necesidad de generar “dimensiones diferenciales, en términos de currículo, y en el marco del rol igualador de la educación, en relación a la educación sexual destinada a la población escolar con capacidades diferentes y a la población escolar indígena.” (Ibíd. 2008: 16)

Posteriormente, retomando los fines y objetivos de la política educativa expresados en la Ley de Educación Nacional y los que se establecieron el artículo 3° de los Lineamientos Curriculares de ESI, el documento presenta una serie de propósitos formativos en relación a sexualidad.

En dicho escrito, se exponen dos formas de incorporar la ESI en los desarrollos curriculares: la transversalidad y la creación de espacios curriculares específicos, señalando que estas no constituyen alternativas excluyentes, es decir, que ambas propuestas pueden coexistir en cada establecimiento.

Si bien se expresa que cada jurisdicción debe resolver esta incorporación en los tres niveles, se proporciona una suerte de propuesta al respecto. En lo que atañe a la educación secundaria, se sugiere la adopción de la perspectiva transversal en el primer ciclo. Para el resto de los años del nivel se ofrecen dos posibilidades: continuar trabajando la inclusión de contenidos específicos de la ESI en las distintas asignaturas o crear espacios específicos que concentren esos contenidos y otros más puntuales en talleres u otros espacios de definición institucional.

Por otro lado, se definen en este documento contenidos de ESI para cada nivel, agrupados en distintas áreas. En el caso del Nivel Secundario, estos aparecen diferenciados por ciclo. Para el Primer Ciclo hay objetivos y contenidos de ESI para las siguientes áreas: Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana–Derecho, Ciencias Naturales-Educación para la Salud, Lengua y Literatura, Matemática, Educación Artística, Educación Física y Educación Tecnológica. Para el Segundo Ciclo, además de estas áreas, se incluyen: Humanidades, Filosofía y Psicología. (Ibíd.; 2008: 42-67)

Asimismo, en ese escrito, se enumeran algunos ejes para ser tenidos en cuenta al momento de diseñar los lineamientos curriculares para la formación docente. Al mismo tiempo se proponen posibles estrategias para la formación continua de docentes tales como ciclos de formación y desarrollo profesional, la formación centrada en la escuela, las redes de profesores, y postítulos. (Ibíd.; 2008: 67-70)

El documento deja en claro que se parte del supuesto de que si bien no se espera que los/as docentes sean expertos y que posean las respuestas a todos los temas vinculados a la ESI, existen contenidos consensuados que estos deberían estar en condiciones de enseñar. (Ibíd.; 2008: 40) En ese sentido se entiende que no se pretende que los/as profesores/as sepan “todo” sobre sexualidad, pero que hay determinados temas que pueden enseñar en función del espacio curricular que tienen a su cargo.

Después de la aprobación de los lineamientos antes referidos, el Ministerio de Educación de la Nación distribuyó en todas las jurisdicciones una serie de materiales como parte del Programa de ESI. En 2010 se publicó la Serie Cuadernos de ESI, constituida por tres cuadernillos (uno para cada nivel). Este material destinado a docentes e instituciones educativas, retomando algunos de los contenidos ya definidos en los lineamientos, presenta propuestas metodológicas para el aula en algunas áreas.

En 2011 se publicó la revista “Educación Sexual Integral. Para charlar en familia”, en la cual se proponen algunas ideas para “ayudar” a las familias a contestar preguntas e inquietudes planteadas por los chicos en sus hogares.

En materia de capacitación docente, según la información que se ha podido recabar, el Ministerio de Educación de la Nación en coordinación con el Portal Educativo Educ.ar, el Programa Nacional de ESI y el Fondo de las Naciones Unidas para Argentina (UNFPA) dictó cuatro cursos de modalidad virtual en el transcurso de los años 2008, 2009, 2010 y 2011, denominados “Educación Sexual Integral en la Escuela”, con una duración total de tres meses y la previsión de un encuentro presencial por jurisdicción.

Además de estos, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en conjunto con los organismos ya mencionados, ofreció en el año 2010 un curso virtual destinado a

estudiantes de carreras docentes llamado “Educación Sexual Integral en los Institutos de Formación Docente”.

3.2. Algunas particularidades de la Provincia de Córdoba

En el año 2007, el Ministerio de Educación de la Provincia (bajo la gestión de Eduardo Mundet), y la entonces Dirección de Proyectos y Políticas Educativas conformó la llamada Comisión Interprogramática e Interdisciplinaria de Educación Sexual, integrada por un equipo de profesionales para avanzar en la implementación de la Ley. Esta comisión luego pasaría a denominarse en el año 2008, Programa de Educación Sexual Integral y a ubicarse dentro del Área de Asistencia Técnica a Escuelas -Dirección de Planeamiento e Información Educativa-. El mismo tomó a su cargo el diseño, la ejecución y la evaluación de un conjunto de acciones de sensibilización y capacitación de diversos agentes del sistema educativo provincial, y acompañamiento a algunas instituciones educativas en la generación de propuestas formativas sobre educación sexual. (Ferreyra H.; 2009)

En este Programa se desarrollan desde entonces tres grandes líneas de acción: **capacitación** (que se lleva adelante a través de la realización de talleres zonales, regionales e institucionales de sensibilización; de la organización de foros regionales e intersectoriales; y del dictado de cursos virtuales y semi-presenciales que se implementan en articulación con el Ministerio de Educación de la Nación); **producción y distribución de materiales** impresos, digitales y virtuales; y **asistencia y asesoramiento a instituciones educativas particulares** (en algunos casos, se ofrece asesoramiento, acompañamiento y orientación técnico – pedagógica a instituciones educativas específicas, para la elaboración y/o implementación de proyectos o acciones relacionadas con la educación sexual).¹⁸

En relación a las acciones de **capacitación**, desde el 2008 el Programa lleva dictados más de cincuenta talleres de sensibilización dirigidos a supervisores y equipos directivos de todos los niveles y modalidades tanto del interior como de capital; en algunos casos también se dirigieron a los gabinetes psicopedagógicos de nivel medio y a los mismos equipos técnicos de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (SPIyCE). Además se han realizado ocho **Foros** en distintas localidades del interior de la provincia, y más de doce cursos de capacitación, tanto en el interior como en capital, destinados a supervisores, directivos y docentes del Sistema Educativo Provincial.

¹⁸ Esta información ha sido tomada de diferentes fuentes: página web de la Subsecretaría de Igualdad y Calidad Educativa (SPIyCE) del Gobierno de la Provincia de Córdoba; entrevistas a miembros del Equipo Técnico de ESI; Informes de Acciones relevantes de la SPIyCE años 2008 y 2009; y Ferreyra H.; 2009: 38.

Con relación a la **producción y distribución de materiales**, durante el 2007 la entonces Comisión Interprogramática de Educación Sexual preparó el documento denominado “Sexualidad y Escuela: Hacia una educación sexual integral”, que se distribuyó a todas las instituciones educativas de la provincia presentándose como un “instrumento de trabajo que aspiraba a ser un disparador, para que en cada escuela de la provincia pueda abrirse un espacio de diálogo (en torno a la temática)”. (Documento Base; 2007: 5)

En 2008, se realizó una compilación de textos y publicaciones sobre educación sexual en formato digital, y se distribuyeron estos CDs. en 5500 instituciones del sistema educativo provincial (Biblioteca Digital). Ese año, en el seno del Consejo Federal de Educación, se habían aprobado los Lineamientos Curriculares de ESI. En sintonía con los mismos, desde el Programa de ESI de Córdoba, se elaboró un documento titulado “Educación Sexual Integral” que se distribuyó en las escuelas de la Provincia. Este documento, que es una presentación del enfoque que se asumía en la jurisdicción Córdoba en relación a la ESI, fundamentaba la importancia de este abordaje. En definitiva era una introducción al conjunto de contenidos de educación sexual, organizados por niveles y áreas, que habían sido definidos en los Lineamientos Curriculares de ESI y que también se incluían en este documento provincial, como anexo. A grandes rasgos, este material de la provincia muestra una alineación importante con el documento del Consejo Federal, con la excepción de que en el documento provincial se explicita como parte del enfoque adoptado, la *perspectiva de género*, cuestión que si bien subyace en la definición de los contenidos que presentan los Lineamientos Curriculares de ESI, no aparece de manera explícita allí.¹⁹

En 2010, se elaboró un nuevo documento “Educación Sexual Integral. Conceptualizaciones para su abordaje”, que apunta básicamente a ahondar en los enfoques asumidos previamente para trabajar la educación sexual en las escuelas, dedicando al final también un espacio para profundizar en herramientas metodológicas y didácticas a nivel institucional. Este documento se presentó en abril de 2011 en una jornada co-organizada con miembros del Programa Nacional de ESI, que se convocó para presentar una serie de materiales didácticos (la Serie Cuadernos de ESI, láminas y trípticos) que habían sido elaborados por estos últimos. Para la presentación de los mismos fueron convocados supervisores, medios de comunicación y algunas organizaciones del medio social. A partir de

¹⁹ Es importante especificar aquí que si bien la “perspectiva de género” es explicitada como enfoque en este documento, la recuperación de la misma en el ámbito educativo, pareciera orientarse primordialmente a la desnaturalización de las desigualdades en los roles de hombres y mujeres presentes en la sociedad. No se recuperan en dichos documentos, los desarrollos que antes describimos como parte del “tercer momento” en el desarrollo histórico del campo de los Estudios de Género, y que supone poner en cuestión el dimorfismo sexual (hombre/mujer) a partir del cual el género sigue pensándose a partir de los sexos, pre-asumiéndose con naturalidad la diferencia sexual y la norma heterosexual.

esta presentación se realizó una difusión masiva de estos materiales en las instituciones educativas de la Provincia.

En los tres documentos elaborados por el Equipo Técnico de ESI de la provincia, se rescata la importancia de establecer acuerdos institucionales y pautas de trabajo consensuadas, para garantizar un abordaje transversal de la ESI. (Educación Sexual Integral; 2008: 6) Se explicita que abordar la ESI en las escuelas supone un proceso de construcción permanente y un trabajo compartido, requiere de la escuela y sus docentes la formulación de preguntas, interrogantes, análisis críticos acerca de las concepciones, ideas previas, mitos y prejuicios que como adultos se transmiten. (Ibíd.; 2008: 3-5)

Se señala además que para concretar acciones es esencial la creación de proyectos significativos que permitan la participación del equipo docente y directivo e incluyan el protagonismo activo de estudiantes, familias y comunidad. (Educación Sexual Integral. Conceptualizaciones para su abordaje; 2010: 26) Sumado a esto se considera que es fundamental la incorporación de esos proyectos en el Proyecto Educativo Institucional, mediante la construcción de “equipos de trabajo donde prime el debate, los intercambios, las búsquedas compartidas, etc., que obre en las instituciones escolares como espacios de producción y vigilancia colectiva frente al abordaje de temáticas que pueden ser nuevas y complejas.” (Ibíd.; 2010: 27)

Asimismo, se hace hincapié en que el abordaje transversal supone planificar acciones no sólo desde los distintos espacios curriculares, sino también desde los extracurriculares, abarcando normas y pautas organizativas de las instituciones. (Ibíd; 2008: 5) De esta manera, se enfatiza que para un abordaje integral de la sexualidad no basta con acciones desarrolladas desde un espacio curricular o un docente (Ibíd; 2010: 33), tampoco puede dejarse librado al azar o la voluntad de los involucrados; debe abordarse a través de una propuesta debidamente planificada, gestionada y evaluada. (Ibíd.; 2010: 28)

Por último, en relación al **acompañamiento de las escuelas**, el equipo del Programa Provincial de ESI se piensa a sí mismo asumiendo “una perspectiva situada de trabajo”, refiriéndose con ello a un modo de realizar las tareas, que implica el acompañamiento a las instituciones, con el propósito de fortalecer el trabajo que las mismas ya desarrollan y favorecer allí la reflexión y la necesaria problematización acerca de ciertas prácticas cotidianas, a fin de que cada escuela pueda gestionar la inclusión de los contenidos de ESI en su propuesta curricular. (Ferreyra H.; 2009: 38)

Esta idea en torno a la necesidad de establecer acompañamientos a las escuelas para lograr una implementación, también se vió reflejada en algunas expresiones de miembros del equipo técnico de ESI de la Provincia:

“Nosotros tratamos de estar por lo menos con una mirada atenta a lo que van haciendo y que nos consulten, si a alguna escuela le hace falta que vayamos a alguna que tiene una jornada con los docentes... A veces hace falta que acompañemos a la institución a la primer jornada con padres, o sea, se hace con padres y con chicos ¿no? En principio, tenemos que trabajar con quienes van a trabajar; ahora por ahí es importante en algún lugar... por miedo o esa cosita... Entonces por ahí está bueno que también nos vean a nosotras trabajar, ¿sí? "Ah! Mirá como le dice las cosas", "Mirá como le contesta". Se aprende. Uno también aprendió así, mirando a otro haciendo cosas, ¿no? En ese sentido, cuando lo hacemos desde esa perspectiva... Y lo que estamos intentando hacer ahora frente a las demandas... Antes cuando venías de otra escuela planteabas algo, acompañábamos a tu escuela. Ahora cuando viene una demanda decimos: "a ver, ¿cuántas escuelas hay en la zona?" Y tratamos de hacer algo con todas las escuelas de la zona. Por ejemplo, llama una trabajadora social de la Municipalidad de Miramar, preocupadas por las escuelas, pidiendo una charla de educación sexual... Bueno, usted pone esto, la municipalidad esto otro, e invitamos a todas las escuelas secundarias de la zona... Eso estamos organizando ahora... (...) Tratamos en otro sentido de trabajar como en red, entre pares y no ponerlos en "YO sé como se hace", "YO te enseño". (Miembro del Equipo Técnico de ESI. Entrevista N°1)

Sin embargo cabe preguntarse si este modo de trabajo, no supondría acaso un deseo o una aspiración más que un modo factible de abordar la ESI. Se plantea esto en base a las características del equipo técnico provincial de ESI que en el año 2011 contaba con 13 miembros, de los cuales sólo 6 tenían una dedicación exclusiva en este programa ya que el resto trabajaba al mismo tiempo en otras áreas de la Subsecretaría, por lo que su dedicación en el mismo era parcial.²⁰

No se cuenta con datos cuantitativos oficiales, pero según han expresado los miembros del equipo técnico entrevistados, la tarea de acompañamiento a las instituciones se ha realizado sólo a partir de demandas recibidas de parte de algunas escuelas, han sido casos muy puntuales, dado que por la cantidad de miembros que constituyen el equipo las posibilidades para desarrollar tareas de asistencia en las instituciones son ciertamente acotadas.

Podría decirse entonces que esta modalidad de trabajo que se reconoce necesaria de ser llevada adelante (tanto desde el discurso de algunos de sus integrantes como desde los documentos oficiales de ESI de la Provincia) y que parecería adecuada, entra en contradicción con las condiciones reales de trabajo. Se percibe cierta disonancia entre el ideal que buscan alcanzar los miembros de dicho equipo técnico y la posibilidad de materializar esas

²⁰ Si bien ha habido leves modificaciones en su constitución, este equipo se ha mantenido relativamente estable. Los miembros del mismo son todas mujeres que provienen de distintos campos de formación disciplinar (psicólogas, trabajadoras sociales, psicopedagogas, licenciadas en ciencias de la educación, licenciadas en comunicación, licenciadas en nivel inicial y licenciadas en letras), todas con trayectoria de trabajo y formación en educación sexual. La mayoría antes de incorporarse al Programa de ESI, se desenvolvía en otros programas de la Subsecretaría.

aspiraciones, dado que el trabajo de 13 miembros (algunos con dedicaciones repartidas) resulta escaso para promover los objetivos de ESI en todas las instituciones de todos los niveles de la Provincia.

3.3. LA ESI: Su lugar en la nueva Ley de Educación de la Provincia de Córdoba y en los nuevos Diseños Curriculares para la Educación Secundaria

En relación al propósito de este capítulo, resulta relevante atender al lugar que la ESI ha ocupado tanto en la nueva Ley de Educación de la Provincia de Córdoba aprobada en 2010 (Ley N° 9870), como en el Diseño Curricular para la Educación Secundaria²¹ que fue aprobado al año siguiente (Res. 84/11).

Se expresa esto debido a que se considera que no es sólo a partir del discurso explícito que se pueden rastrear sentidos asignados a una determinada política, sino también en lo que se deja entrever en las decisiones que se toman y las acciones que se emprenden. Se entiende así que la inclusión/exclusión de una temática en determinados documentos que son centrales en la configuración de las prácticas educativas de la Provincia (como son la Ley de Educación y los Diseños Curriculares), también expresa la relevancia que se otorga desde la jurisdicción a determinadas temáticas, como puede ser la ESI.

En relación a la Ley de Educación de Córdoba, se encuentran referencias explícitas a la Ley de ESI en el apartado en que se desarrollan los Fines y Objetivos de la Educación Provincial. Allí se incluye un artículo que expresa que, entre otras cuestiones, la educación debe *“brindar conocimientos y promover valores que contribuyan a una educación sexual integral, conforme a lo establecido por la Ley Nacional 26.150”* (2010: Art. 4, Inc. j).

En la presencia de este artículo se visualiza que de alguna manera, se reafirma el compromiso asumido en relación a la ESI a nivel jurisdiccional. Sin embargo, más allá de estas referencias generales que aparecen en dicha normativa, consideramos necesario analizar en este punto el Diseño Curricular de Educación Secundaria del Ciclo Básico, con el fin de buscar referencias a la ESI en el marco del mismo.

En primera instancia podemos indicar que para el armado del Diseño Curricular que nos ocupa, se cita como referencia en la Bibliografía al Documento de Educación Sexual Integral de la Provincia de Córdoba elaborado en el año 2008; asimismo se hace mención a los distintos Programas y Equipos Técnicos que participaron como colaboradores, entre ellos el Equipo del Programa de ESI de la Provincia. Ambas cuestiones permiten pensar que de alguna

²¹ Se hará sólo referencia al Diseño Curricular del Ciclo Básico, ya que hasta el 2011 si bien había documentos de referencia de los espacios curriculares para cada orientación del Ciclo Orientado, estos aún se encontraban en proceso de consulta y validación.

manera, al menos se ha tenido la intención de no dejar de lado esta temática en las orientaciones generales para la Educación Secundaria.

Podría decirse que si bien no son directas, aparecen algunas alusiones a la ESI; podemos citar en primer lugar aquella observada en el apartado 3.1 denominado Propuesta Formativa, en el que se explicita que con la misma se apuntará a que “los estudiantes a su egreso sean capaces de: Desarrollar hábitos de cuidado y salud integral.” (Diseño Curricular de Educación Secundaria; 2011:8) Dicha orientación puede decirse va en línea directa con uno de los objetivos de la Ley N° 26.150 que versa que con la misma el Estado se propone: “prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular.” (Ley de ESI; 2006: 5)

En cuanto a los objetivos, aprendizajes y contenidos previstos en dicho Diseño Curricular, puede decirse que sólo se refiere de manera directa a la educación sexual como tema, en Educación Física, Biología y Formación Ética y Ciudadana, hoy denominada Ciudadanía y Participación (estas dos últimas, materias en las que tradicionalmente se abordó la temática de manera explícita).²² En el resto de las asignaturas, no hay una referencia

²² En la presentación de la disciplina **Ciencias Naturales** se explicita que “el propósito de su enseñanza en esta etapa de escolarización es que los estudiantes puedan llegar a comprender que un ser vivo puede definirse como un sistema complejo, capaz de realizar los procesos de autorregulación, metabolismo y reproducción y que dicho organismo ha desarrollado mecanismos para obtener materia y energía del medio, utilizarlas y transformarlas para construir sus propias estructuras y realizar sus funciones específicas” (Diseño Curricular de Educación secundaria; 2011: 73), lo que supone que la materia aborde un eje de contenidos denominado “El organismo humano desde una visión integral”, desde el cual se propone avanzar hacia la comprensión del organismo humano como sistema abierto, complejo e integrado, [...] aproximarse a la comprensión de las funciones de relación y control, asociadas con los cambios en el medio interno y externo, y de reproducción, como proceso de continuidad de la vida. Entendiendo que “el conocimiento del organismo humano permite una toma de conciencia sobre la necesidad de su cuidado y las acciones tales como la higiene personal, la alimentación adecuada, el descanso conveniente, la recreación, entre otras, con el propósito de promover conductas y actitudes apropiadas.”(Ibíd.: 74)

Asimismo se expresa como objetivos de dicha materia, para Primer Año: “Participar en acciones de prevención y protección de la salud y del ambiente”; para Segundo Año se plantean como objetivos generales del área: “Interpretar e inferir la diversidad de las consecuencias que implican las decisiones y acciones humanas sobre el ambiente y la salud, y valorar la salud desarrollando actitudes de prevención y protección”(Ibíd.: 82); y los siguientes objetivos de la materia Biología: “Reconocer a la diversidad como consecuencia de la evolución de los seres vivos a través del tiempo; reconocer a las funciones de reproducción, relación y control como características principales de todo ser vivo; comprender al organismo humano como sistema abierto, complejo, coordinado y que se reproduce; desarrollar la conciencia corporal para favorecer el autoconocimiento y el cuidado de la salud; desarrollar actitudes de respeto hacia los seres vivos, el cuidado y promoción de la salud y el mejoramiento del ambiente.”(Ibíd.: 83)

Así como se esbozan los siguientes aprendizajes y contenidos a ser abordados: reconocimiento y caracterización de las estructuras y procesos relacionados con la reproducción humana; reconocimiento de las ventajas y desventajas adaptativas de la reproducción sexual y asexual (como parte del Eje denominado: “Los seres vivos: diversidad, unidad, interrelaciones, diversidad y cambio); avance en la construcción de la noción del organismo humano como sistema complejo, abierto e integrado; interpretación de las connotaciones bioéticas que involucra la investigación de la Ingeniería Genética en los ámbitos de la salud, de la industria y del ambiente (ambos como contenidos del eje: “El organismo humano desde una visión integral”).

Todos estos objetivos y contenidos nombrados hacen a la formación de los adolescentes en el marco de la educación sexual, según como se define la misma en los Lineamientos de ESI.

Por otro lado, en la materia **Ciudadanía y Participación** se propone que el proyecto de enseñanza de cada docente sea construido en función de variados ejes, entre ellos: “Reflexión Ética”, “Construcción histórica de las Identidades” y “Derechos y Participación”, con el fin de “abordar la revisión crítica de ámbitos de la vida cotidiana

explícita a contenidos que impliquen un abordaje de la educación sexual. Y aunque a partir de expresiones muy generales²³ se deja abierta la posibilidad a que los/as docentes incluyan temáticas de ESI, esta incorporación quedaría entonces librada a la voluntad e interés de cada profesor/a.

Resulta llamativo que, salvo estas excepciones, en el Diseño Curricular para la Educación Secundaria de Córdoba, no haya referencias específicas en cada espacio curricular, a contenidos o aprendizajes que supongan la inclusión de la ESI, aún cuando en los Lineamientos Curriculares de ESI (que como se expresó anteriormente fueron aprobados en el Consejo

de los jóvenes, por entenderlos como campos de experiencia y escenarios específicos de participación para la formación para la ciudadanía” (Ibíd.: 187). Entre los ámbitos establecidos para el abordaje se especifica para Segundo Año el denominado “Sexualidad”. Dicho ámbito se define de la siguiente manera: Sexualidad: “Hay múltiples perspectivas de aproximación a esta temática, pero es necesario enfatizar aquellas que dan respuesta a las demandas e intereses de los estudiantes en relación con el ejercicio autónomo, responsable y placentero de su sexualidad, desde una perspectiva inclusiva de las diferencias y garante de las igualdades básicas. La sexualidad atraviesa la vida de los sujetos, desde concepciones, prácticas y creencias arraigadas en cada institución y en cada comunidad. Los procesos de crecimiento impactan en las subjetividades adolescentes y su relación con las prácticas y creencias de su comunidad. En ese marco, construirán modos de sentir, gozar, amar y ser amados y formas particulares de relacionarse con su propio cuerpo y con los demás. La perspectiva de género revisa la naturalización de representaciones sobre lo masculino y lo femenino que suscitan relaciones de poder y sustentan prácticas de estigmatización y exclusión. La contribución de la sexualidad a la construcción de la identidad social y subjetiva puede resignificarse al trabajar temáticas referidas a prejuicios y estereotipos, enfermedades de transmisión sexual, embarazo adolescente y proyectos de vida, entre otras.” (Ibíd.: 187)

En el ámbito “Sexualidad” se prevén abordar contenidos que suponen alcanzar objetivos tales como: abordar la reflexión crítica sobre la sexualidad, conocer prácticas y normativas que promuevan y protejan el desarrollo de una sexualidad saludable, responsable y placentera, tomando conciencia del carácter histórico y contingente de las asignaciones de género y mandatos sociales; analizar de manera crítica los discursos y mensajes transmitidos en los medios masivos de comunicación en torno a las prácticas de consumo e identificación. (Ibíd.: 189-191)

En concordancia con dichos objetivos se proponen los siguientes contenidos para Primer Año. Reconocimiento de diferentes dimensiones de la sexualidad, abordando aspectos de una educación sexual integral relativos al cuidado de sí y de los otros, el placer, el amor y la responsabilidad. Indagación y análisis de la perspectiva de género en la construcción de identidades a través de la historia y en la actualidad, tomando conciencia de las miradas estereotipadas, reflexionando acerca de las situaciones de igualdad o de falta de equidad de trato y de oportunidades. Reconocimiento de sí mismo y de los otros como sujetos de derechos. Para Segundo Año: Conocimiento y reflexión acerca de modelos corporales presentes en los medios de comunicación, en la publicidad, y en las representaciones artísticas identificando estereotipos y su incidencia en la construcción de la propia identidad y de identidades juveniles.

Para Educación Física, se explicitan como objetivos para Primero, Segundo y Tercer año, “explorar y comprender el cuerpo y el movimiento propio en la unidad y diversidad de sus múltiples dimensiones; adquirir las herramientas necesarias para la construcción autónoma y responsable de su proyecto de vida saludable; apropiándose del conocimiento, práctica y disfrute de actividades físicas lúdicas, deportivas y expresivas, tomando conciencia de las acciones que favorecen y perjudican el cuidado de la salud; construir su disponibilidad corporal y motriz, asumiendo una postura crítica respecto de los patrones estéticos o de rendimiento competitivo que los medios de comunicación transmiten como modelo.” (Ibíd.: 176)

Dentro del eje “Prácticas corporales, motrices y ludomotrices referidas a la disponibilidad de sí mismo”, se explicitan los siguientes contenidos y aprendizajes “la construcción corporal y motriz con un enfoque saludable” y “la aceptación del propio cuerpo y sus cambios”. (Ibíd.: 177) Y dentro de las “Consideraciones importantes para la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física” se señala que “el docente deberá alentar y propiciar la participación de los estudiantes promoviendo propuestas didácticas que les permitan superar limitaciones, inhibiciones y pre-conceptos en cuanto al lenguaje expresivo con relación al género.” (Ibíd.: 181)

Dentro de las “Orientaciones metodológicas”, se menciona como formato curricular posible la realización de “Proyectos”, como formato “propicio para el abordaje de relaciones específicas entre la salud y la actividad física, el rendimiento y las diferencias de género; la consideración de las relaciones entre variables como, por ejemplo, masa muscular y tenor graso, talla y peso, entre otras”. (Ibíd.: 183)

²³ Sólo por poner un ejemplo en el área de Lengua y Literatura aparecen expresiones tales como “Producción de textos de opinión sobre (...) *problemáticas de interés social*, con énfasis en la elección del tema/problema”. (Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Ciclo Básico.; 2010: 14).

Federal, ratificados y difundidos en las escuelas por la Provincia de Córdoba) aparecen contenidos delimitados para cada materia.

Dado que son los lineamientos curriculares del nivel un documento de referencia para los docentes al momento de organizar los programas de sus materias y planificar sus clases, la alusión que desde estos se haga a la ESI, supondría un reconocimiento de la misma como contenido a trabajar en cada espacio curricular. Podría decirse que la presencia de una especificación temática en cada una de las materias en torno a los contenidos facilitaría a los docentes el abordaje de la educación sexual, posibilitando mayor presencia del Programa en las instituciones.

3.4. La ESI en las escuelas, ¿una sugerencia o una obligación?

Las lecturas y el análisis documental, dejan visualizar ciertas ambigüedades o “espacios grises”, respecto al carácter obligatorio de los Lineamientos Curriculares de ESI y de la propuesta de ESI en general.

Estas cuestiones que se considera relevante señalar, posiblemente sean indicios de disputas políticas irresueltas, que muchas veces terminan manifestándose en documentos a través de la presencia de vacíos y/o contradicciones.

Una primera imprecisión, puede registrarse en la letra misma de la ley, en tanto al mismo tiempo que esta postula la obligatoriedad de que se sostengan acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de ESI en todas las escuelas del país, independientemente del carácter público o privado de su gestión; la ley señala en su artículo 5° que *“cada comunidad educativa debería incluir en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas del Programa a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros”*. (Ley de ESI; 2006: Art. 5)

Aparecería aquí una primera ambigüedad puesto que este artículo deja un espacio de incertidumbre, pues pareciera desatender la existencia de idearios institucionales y convicciones arraigadas dentro de los actores institucionales, que pueden resultar opuestos a los principios y objetivos de este Programa y del modo en que se define a la ESI dentro de los Lineamientos Curriculares. Esta última afirmación, abre entonces un amplio espacio para definiciones que podrían no guardar consonancia con el espíritu de la Ley.

En esta misma línea, se manifiestan ciertas ambigüedades en el documento elaborado por el Equipo Técnico del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, a partir del cual se difundieron los Lineamientos de ESI en las escuelas de la provincia. A lo largo de todo este

documento aparecen expresiones, que parecieran al menos presentar cierta disonancia. Este escrito señala por un lado que “El diseño de las propuestas institucionales de ESI deben contemplar (...) la obligatoriedad de su abordaje, establecida por ley” (Educación Sexual Integral; 2008: 12); y que en el mismo se “expone una serie de aprendizajes **comunes y obligatorios** para ser abordados en los diferentes niveles educativos.” (Ibíd.; 2008: 14) Sin embargo, al mismo tiempo, aparecen expresiones del tipo “**se ponen a consideración** estos componentes para la elaboración de propuestas institucionales”, “**se proponen**”. (Ibíd.; 2008: 12)

Cuestión que se ve agudizada ya que como fue expresado anteriormente en los Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba para el Ciclo Básico, no aparecen contenidos de ESI en todos los espacios curriculares.

Por otro lado, cuando se indagó entre los miembros del Equipo Técnico, sobre estos espacios “grises”, esto se expresó como respuesta:

“Esta es una primera... Digamos... Porque después el subsecretario, decía, y el secretario y la secretaria de Educación “bueno a ver, el año que viene todas las escuelas tienen que tener un Proyecto de Educación Sexual”. Y así lo que se genera es que tiemblen los directivos, tiemblen los profesores... Entonces digamos, a ver, hay que hacerlo. Pero al ritmo y con las posibilidades de cada una de las escuelas, ¿sí? Sin prisa, pero sin pausa. Algo tiene que hacer la escuela, algo tiene que ser distinto a lo que salió el año pasado, entonces más en pista de proyecto que en tono de “al término de este año...”. Además cuando la escuela tiene la exigencia de que tienen que presentar algo, apelan a lo primero que se cruza. Entonces, “llamemos al médico de la esquina”; “hagamos un concurso de afiches sobre prevención de VIH”, para cumplir, pero de ahí volver a la Educación Sexual... (CO: como insinuando que después de eso, todo queda en la nada).

En ese sentido es como complejo, nosotros decimos cómo acompañamos esto que sea siempre que se haga, así sea dos mateadas entre los profes, tiene más valor que el concurso de afiches.

E: ¿Y eso cómo fue? ¿Ustedes como equipo se lo plantearon al Subsecretario?

C: Sí, como equipo nos plantamos. Sí, para discutir, para que lo puedan entender, ideamos para decir cómo hacemos (...) qué posición vamos a tener, hablemos un poco, vayamos de a poco, pero en contenidos, por eso es importante que cada escuela vaya haciendo lo que va pudiendo.” (Entrevista a miembro Equipo Técnico de ESI)

En estas líneas se pone de manifiesto una tensión a nivel ministerial en relación a cómo pensar la implementación de una política. Se evidencian en esta cita dos posiciones contrapuestas: por un lado, se sostendría la necesidad de exigir a las escuelas la implementación de ESI, fijando para las mismas plazos para la elaboración de propuestas; y por el otro, se ve la importancia de generar acciones diversas (capacitaciones, producción de materiales, acompañamiento) para que la ESI se vaya instalando en las escuelas como necesidad y se construyan progresivamente propuestas, respetando los tiempos y procesos de

maduración de cada institución, para que esa implementación no sea una respuesta rápida y superficial de las escuelas con el fin de cumplimentar con exigencias externas.

Según lo expresado por los miembros de este equipo técnico y en base a lo que se pudo constatar que efectivamente se estaba realizando, resulta evidente que se ha optado por esta segunda modalidad. En este sentido, más allá de los tiempos previstos por la ley de ESI, no se han instituido plazos formales de presentación de proyectos para las escuelas de la provincia, ni se han pautado ningún otro tipo de acciones que implique para las instituciones una exigencia de abordar la temática.

Es por todo esto, que podría pensarse que hasta el momento, esta política ha venido siendo para las escuelas una sugerencia más que una obligación.

CAPÍTULO IV

*Los sentidos construidos por los actores
institucionales en torno al Programa
Nacional de ESI*

En este capítulo se presentará el análisis de las propuestas de educación sexual desarrolladas en el marco de las tres instituciones seleccionadas. Se reconstruirán las acciones y los discursos de aquellos actores entrevistados, intentando centrar la atención en el proceso de elaboración e implementación de los proyectos de educación sexual.

En un primer momento, se caracterizarán las tres escuelas seleccionadas como casos en esta investigación, abordando por un lado y de manera breve, aspectos generales referentes a las mismas, y por otro de un modo más detallado, el trabajo de educación sexual realizado en cada una de ellas.

Posteriormente, se presentarán tres ejes de análisis que se construyeron en función de los objetivos de esta investigación y de las recurrencias encontradas a partir de la lectura interpretativa de los registros de campo.

El primero remite a las *“Perspectivas de educación sexual presentes en los proyectos analizados”*, y se centra en mostrar las posturas predominantes que subyacen en las acciones y discursos vinculados a las experiencias de educación sexual llevadas a cabo en cada caso, relacionando esas perspectivas con las presentes en el Programa de ESI.

El segundo eje denominado *“El lugar del Programa Nacional de ESI en las escuelas”* apunta a mostrar de qué maneras los actores institucionales reconocen y significan aquellos documentos de ESI que se han ido distribuyendo en las escuelas, qué lugar ocupan en la vida institucional, qué impactos han tenido en los proyectos elaborados, qué trayectorias han transitado los materiales, qué decisiones y posturas han asumido al respecto los actores intervinientes. En ese apartado, se aludirá de manera especial a los posicionamientos y estrategias desplegadas por los actores que ocupaban cargos de gestión en esas instituciones.

El tercer y último eje busca mostrar cómo aspectos condicionantes de la experiencia escolar, que se manifestaron de manera recurrente en los tres casos analizados (las múltiples demandas que recaen en las escuelas, los tiempos y espacios institucionales, las condiciones de trabajo docente), se han ido traduciendo de cierta manera en dificultades para la implementación del Programa de ESI.

4.1. Descripción de los casos

CASO A

Características generales.

La escuela está ubicada en la zona sudeste de la Ciudad de Córdoba, en la confluencia de tres barrios. Como expresan algunos artículos consultados,²⁴ así como algunos de los entrevistados, la población de este sector es de aproximadamente 30.000 personas; la gran mayoría se ubica bajo la línea de pobreza, y entre ellos pueden reconocerse sectores minoritarios de nuevos pobres²⁵. La psicopedagoga del establecimiento comenta que la población que atiende la escuela es principalmente perteneciente a estos barrios aledaños, además de algunos casos aislados de alumnos que concurren desde zonas más alejadas. Según algunas descripciones realizadas por los entrevistados es ésta una *zona “difícil”*, un contexto en donde se producen de manera constante hechos de agresión y violencia, donde muchas de las familias no tienen cubiertas las necesidades básicas, y se encuentra presente la problemática de la droga. (Registro de Campo Nº 2)

Esta escuela comienza a funcionar con dos primeros años, en el año 1991 en instalaciones pertenecientes a otra institución de nivel primario de la zona, como Bachillerato Técnico Especializado en Construcciones y Técnicas Artesanales. Durante el año 1992 es trasladada a un nuevo edificio, por cuestiones de espacio, ya que la matrícula se veía ampliada.

Resulta insoslayable hacer referencia a un acontecimiento de particular importancia en la historia de esta institución. La escuela es trasladada en el año referido, a las instalaciones de un ex centro clandestino de detención, y ese espacio es utilizado como edificio escolar hasta el año 2009, durante el cual esta se instala en su propio edificio. Esto se convierte entonces en un hecho decisivo en su constitución como institución, ya que dicha escuela de la mano de diversos actores pertenecientes a la misma -entre ellos la directora actual-, habría comenzado junto a una Red Social de la zona²⁶, un proceso de lucha por el nuevo edificio.

Como expresa la directora del establecimiento: “como edificio, ese edificio tal como está construido es para una prisión”, y al momento de recibir a los alumnos aún se podían ver “paredes ensangrentadas, con los ganchos, con los pilotes del colchón para la picana eléctrica,

²⁴ Los artículos consultados pertenecen a un diario publicado en el año 2010 en la ciudad de Córdoba, pero no son pertinentemente citados en este caso, ya que dicha cita dejaría en evidencia características de la escuela seleccionada como caso, que implicarían su reconocimiento.

²⁵ Chretien, Marcia (2010). Por la situación previamente referida no se transcribe en este caso la información completa del artículo consultado.

²⁶ La Red Social de la zona, nace en el año 1998, de la mano del Centro de Salud y la Parroquia del barrio como un espacio de trabajo en red, que es autoconvocado y autosostenido, e involucra múltiples actores sociales representantes de organizaciones, instituciones y grupos que comparten un mismo espacio poblacional y territorial. Chretien, Marcia (2010)

sin puertas, sin ventanas, sin bancos, sin nada” (Registro de Campo N° 2), situación que explica la importancia del nuevo edificio como acontecimiento decisivo para la historia institucional.

En la actualidad la escuela posee dos turnos, mañana (con Orientación en Construcciones) y tarde (con Orientación en Gestión), con 16 cursos en total entre ambos turnos, cinco primeros años, cuatro segundos, tres terceros, dos cuartos, un quinto y un sexto, con alrededor de 430/450 alumnos/as. Posee además 30 alumnos/as más en el turno noche, que ha comenzado en el año 2010, de la mano del Programa de Inclusión y Terminalidad de 14 a 17 años (P.I.T.) perteneciente al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

En cuanto a la planta de personal en la que se incluyen docentes, personal de cargo fijo, personal de apoyo en limpieza, comedor, Paicor, entre otros, la directora expresa que contabilizan 100 personas aproximadamente, de los cuales puede decir que entre 75 y 80 son docentes. Según los datos recabados hay diversas situaciones de revista en el plantel docente: un conjunto de profesores/as que está hace mucho en la escuela, y otro grupo de profesores más nuevos, muchos de estos últimos en situación de interinato. Hay muchos/as profesores/as que se han sumado en el año 2011 a la escuela, dado que en el turno mañana sólo había divisiones hasta Tercer Año y a partir de ese año comenzaron a abrirse los cursos superiores. La misma situación se observa en torno a la concentración horaria de los docentes, ya que explican los/as entrevistados/as que hay muchos profesores/as que tienen pocas horas en la escuela, entre dos y tres horas cátedra, y otros que han concentrado ahí la mayoría de sus horas, sobre todo aquellos pertenecientes a la especialidad.

La escuela ha reunido, no obstante, las características que se requieren para ser considerada como escuela en zona desfavorable, por lo cual el personal de la misma posee un 40 % de bonificación salarial sobre el sueldo básico.

A la par del trabajo con sexualidad (al que referiremos en el próximo apartado) es esta una escuela que lleva adelante gran variedad de proyectos.

Trabajo con sexualidad

En esta institución pudo identificarse una docente -Andrea-²⁷ que es considerada la “referente” institucional en el trabajo con la temática, ella se ha encargado año tras año de abordar la educación sexual en la escuela en el marco de su disciplina (incluso aclaran los entrevistados mucho antes de que saliera la ley).

La profesora en cuestión es bióloga, y se considera “referente” ya que posee una trayectoria de trabajo con la temática en la ciudad de Córdoba, desde los años 80, en los que

²⁷ Este no es el nombre real de la profesora. De aquí en adelante todos los nombres referidos serán ficticios para preservar la identidad de los entrevistados.

comenzó a trabajar con el Dr. Arnedo (médico sexólogo clínico), realizando desde diferentes ámbitos abordajes investigativos sobre la temática, y desarrollando propuestas de capacitación destinadas a docentes. Dada la trayectoria antes descrita, en 1993 recibió de la Sociedad Argentina de Sexualidad Humana, el diploma de Especialista en Educación Sexual.

En cuanto a la labor llevada adelante en la escuela, en el año 2009, la profesora tomó el puesto de directora interina, y es en ese tiempo que la misma trató de instalar a nivel institucional la temática de la sexualidad, mediante un abordaje del tema en reuniones de personal, y talleres que realizó con docentes.

Durante el mismo año, las docentes que luego elaboraron el proyecto de la escuela (Andrea, la referente mencionada, y Sara la profesora de Economía), trabajaron con el resto de los profesores de la institución para revisar las propuestas curriculares de las materias que cada uno tenía a su cargo, e identificar los contenidos referidos a sexualidad presentes en estas.

Ambas profesoras asistieron en el año 2010 al curso que dictó el Ministerio de Educación de la Provincia, y que en palabras de Andrea fue una capacitación masiva, ya que se convocó a gran cantidad de escuelas de la provincia, y se les pidió a las mismas que enviaran un directivo y un profesor. Es así que ella concurrió en su calidad de directora junto a Sara, quien fué elegida por el trabajo que venía realizando y el interés que manifestaba en la temática. Según la opinión de Andrea el curso “fue elemental (...) o sea, un primer encuentro de cuatro horas fue para construir un concepto de sexualidad...Cuando había gente con trayectorias, con años de trabajo y demás... entonces todos sentimos como que estábamos perdiendo el tiempo (...) en el tercero que recién vimos más o menos esta cuestión de los lineamientos de ESI y demás, que se incorpora esa parte que es nueva para los que somos viejos en educación sexual que es la parte de los derechos humanos...que sería desde (su) punto de vista lo más novedoso”. (Registro de Campo N° 3)

No obstante, Sara manifiesta que observó en el curso que en general “a la gente le cuesta entender el espíritu de la ley y lo que ésta propone, cuestión que advirtió en los comentarios de algunos de los docentes que habían asistido.”(Registro de Campo N°5)

Para la instancia final de evaluación del curso realizado, las docentes elaboraron un proyecto de trabajo que denominaron: Anteproyecto de Educación Sexual Integral para los ciclos lectivos 2010 y 2011. En el mismo las profesoras reconocen que “la Educación Sexual estuvo (y está) presente en el curriculum real, implícita en las posturas de la institución y en las actitudes cotidianas de los educadores”, y que con este Anteproyecto se proponen “renovar (sus) prácticas elaborando una estructura teórica y práctica que sirva de base para construir el

campo de la Educación Sexual, adecuado a esta realidad de profundos y rápidos cambios”.
(Anteproyecto de la escuela)

Dicho Anteproyecto constaba de un plan de acción elaborado para ser desarrollado desde la segunda mitad del año 2010 y durante el año 2011, cuyos destinatarios fueron en un primer momento los profesores de la escuela, y en un segundo momento (ya durante el año 2011), la comunidad educativa y la población estudiantil del IPEM. En este Anteproyecto no se contempló la intervención con los padres durante la primera etapa del Proyecto, sino durante el año 2011. Esta diferencia de criterios para establecer las prioridades generó algunos roces con la directora titular, que regresó durante los primeros meses del año 2010, y que consideraba a dicha intervención (con los padres) como acción prioritaria.

De las actividades planificadas para esos dos años, sólo algunas fueron llevadas a cabo: socialización de la propuesta, una jornada de diagnóstico con los alumnos de sexto año de aquel momento y que consistió en que los mismos “hicieran un repaso desde que entraron a la escuela con once años hasta su último año y pensaran qué les había dado la escuela de educación sexual, qué situaciones comprometidas habían atravesado y si la escuela realmente les había dado instrumentos como para tomar decisiones”(Registro de Campo N° 3), y una Jornada de Capacitación para docentes (denominada Primera Jornada de Capacitación para Directivos y Docentes de todos los niveles del sistema educativo).²⁸

Durante el año 2010, Andrea presentó un libro que había escrito sobre la temática, y en el que recopiló, según sus palabras, toda su experiencia en educación sexual y que fue entregado como bibliografía a los asistentes a la Jornada de capacitación que dictó en la escuela.

Cabe aclarar, que la idea de estas docentes era generar algunas acciones de educación sexual en la institución (las cuales delimitaron en el Anteproyecto), para elaborar posteriormente un Proyecto de ESI, en cuya ejecución participarían todos los agentes de la escuela y los miembros de la comunidad educativa. Es esta última acción la que hasta el momento de finalización del trabajo de campo (julio de 2011) no había sido llevada a cabo. Esta demora se vio agravada por la renuncia de la profesora referente por asuntos personales.

Podemos decir que hasta ese momento, la elaboración del proyecto propiamente dicho estaba interrumpida, pero en palabras de la profesora de Economía “la idea es que se

²⁸ Hemos asistido a la misma ya que en ese momento habíamos comenzado con nuestro trabajo de campo. El taller se realizó en esta escuela específica pero era abierto a la participación de otros docentes del sistema que estuvieran interesados en asistir. No obstante, fuimos las únicas externas en la Jornada vinculadas al ámbito educativo; el resto de los participantes fueron docentes de la casa (Profesor de Música, Biología, Historia, Directora del establecimiento, Preceptora) y se encontraban también en el lugar dos médicas del Centro de Salud del Barrio, que se habían acercado a la escuela.

realice este año. Pero antes de arrancar, es necesario ver cómo los profesores nuevos que tiene la escuela están parados con respecto a la ley". Es decir, deberán primero realizar una especie de sondeo -que según ella ya ha sido iniciado mediante encuestas sobre el tema- para poder pensar luego en elaborar el proyecto. Se sumarían al equipo de trabajo dos profesoras más, que son suplentes, van un solo día a la escuela, y a las que les "interesa" trabajar con esta temática, pero no tienen el tiempo suficiente.

Cabe destacar que durante el año 2011, por fuera del Anteproyecto, se han llevado adelante otras acciones a ser consideradas y que han venido de alguna manera -en palabras de la Vicedirectora- a paliar la ausencia de Andrea. La primera de ellas es el ofrecimiento que recibió la escuela del dispensario cercano, para la realización de charlas con los alumnos de ambos turnos (incluidos aquellos pertenecientes al PIT), sobre educación sexual, de las que se encargaron dos médicas (una psiquiatra y otra generalista), que trabajaron por grupo de edad (no por curso) abordando la temática.

La segunda acción fue la propuesta desarrollada de manera conjunta por tres docentes del PIT, quienes con una metodología de taller, han trabajado con tres ejes propuestos por los alumnos, uno de ellos educación sexual.

CASO B

Características generales

La escuela está ubicada en un barrio de clase media de la capital provincial cercano al centro de la ciudad, donde predominan entre otros, los siguientes servicios: comercios, esparcimientos nocturnos (restaurantes, bares, boliches), clubes deportivos, transportes, talleres del ferrocarril, escuelas privadas, el centro cultural del barrio, y empresas diversas.

La escuela fue creada en el año 1991 como Bachillerato Técnico Especializado en Administración. Tiene dos turnos (mañana y tarde) y la orientación actual es Economía y Gestión de las Organizaciones.

Durante el año en que se desarrolló el trabajo de campo, concurrían a esta escuela alrededor de 430 alumnos y la misma contaba con 85 docentes aproximadamente. En relación a la composición de la matrícula escolar, la escuela nuclea un porcentaje de alumnos pertenecientes a un nivel socioeconómico heterogéneo, predominantemente medio y bajo. Hay un importante grupo de estudiantes, provenientes de zonas alejadas, que por la comodidad del transporte eligen esta escuela.

En general el cuerpo docente se mantiene relativamente estable: la mayoría trabaja allí desde hace cinco años o más; hay pocos interinatos y aunque hay profesores con cargos suplentes, principalmente son suplencias "largas". La directora trabaja en esta escuela desde

su fundación y ocupa su actual cargo desde el año 2000. Por su parte, la vicedirectora, trabaja en la institución desde hace dieciocho años, y hace cuatro que ingresó interinamente a cumplir tareas de gestión.

Trabajo con sexualidad

En esta institución, la propuesta de educación sexual analizada se lleva adelante desde el año 2009. Sin embargo, sostiene la directora, que allí se viene trabajando con educación sexual desde mucho antes: “A lo mejor no en el marco de un proyecto, a lo mejor no financiado, a lo mejor no metódicamente, pero se viene trabajando, hablando y dando espacio a la educación sexual, tranquilamente desde hace quince años en esta escuela” (Registro de Campo N°6). Con esto, la directora se refiere principalmente a propuestas que se han venido desarrollando en el marco de materias como “Biología” o “Formación Ética y Ciudadana”, en las que en algunos años “tocaban” más en profundidad temáticas vinculadas a sexualidad; también a iniciativas que se han construido en el marco del “Proyecto Solidario Educativo” (una propuesta de trabajo en el marco de la cátedra compartida. En esta última, participan asignaturas como Proyecto Integrador y Metodología de la Investigación), en las que se abordaron aspectos vinculados a la prevención del VIH-SIDA, por ejemplo.

La promotora de estas acciones casi siempre ha sido la profesora Silvana, docente de Biología y Química en el ciclo de especialización, quien tiene una carga horaria importante y es una de las profesoras de mayor antigüedad en la escuela.

Particularmente, en lo que refiere al proyecto que se sostiene desde 2009, el mismo ha sido ideado por Silvana, y por otros dos profesores, que integran con ella el Departamento de Tecnología y Ciencias Naturales: Violeta, que trabaja hace 14 años allí y que está a cargo de Física, Química y Tecnología en varios cursos del CBU; y Pedro, que también es profesor de Biología. El Departamento está integrado por 10 profesores pero ellos tres, son de los docentes que tienen más carga horaria acumulada en esta escuela y también más antigüedad. Por esta razón, tienen una participación más activa en la definición y desarrollo de los proyectos. Es una modalidad de trabajo en esta escuela la de organizar proyectos por Departamento.

La propuesta creada consiste en el dictado de “talleres” o “charlas” -según quién lo nombre, se lo llama de una manera u otra- sobre educación sexual, dirigidas a los alumnos del ciclo de especialización tanto del turno mañana como tarde, a cargo de una profesional médica generalista llamada Julieta. Esta doctora es hermana de Violeta y ha trabajado con educación sexual en escuelas a partir de un cargo que tuvo durante años en una unidad sanitaria del partido de Punta Indio de la Provincia de Buenos Aires. Allí se realizaba un abordaje

interdisciplinario y la doctora atendía un Consultorio de Salud Reproductiva que tenía un trabajo muy cercano a las escuelas de la localidad. También parte de su experiencia de trabajo con jóvenes en la temática se generó a partir de su militancia en el Movimiento Evita, donde estuvo a cargo de talleres de salud sexual dirigidos a población vulnerable en dispensarios de aquella zona.

La doctora fue convocada y contratada por la escuela para hacerse cargo de estas charlas-talleres; sus tareas fueron remuneradas con fondos provenientes del PROMEDU (Programa de Mejoramiento de la Equidad Educativa); de hecho la propuesta está inscripta como una línea de acción en el marco del proyecto que la escuela presentó ante el PROMEDU para obtener financiamiento.

Se pudo acceder a un proyecto escrito que había sido presentado por los docentes de este Departamento a la directora, que fue adaptado por la misma según los requerimientos del Programa. El proyecto se titula “Primero la Salud” y está planteado en términos muy generales en una carilla, con pocos detalles en relación a las actividades previstas (por ejemplo se dice que se van a realizar charlas a cargo de un profesional médico, pero no se aclara cuántas, en qué momentos, ni para qué población; o expresa que se va a evaluar la propuesta considerando la participación de los destinatarios, pero no explicita cómo). En el proyecto se fundamentan las acciones a desarrollar desde el reconocimiento de la necesidad de promover la salud como valor individual y social, y se propone “promover información y comunicación que estimulen las prácticas positivas en salud”; los involucrados directos son los alumnos de 1° a 6° año; el mismo contempla otras acciones además de las vinculadas a educación sexual, como por ejemplo, temas como la pediculosis, la higiene bucal (cuestiones que fueron abordadas en el ciclo básico y que, según se pudo observar, constituyen líneas de acción que se han desarrollado de manera independiente a las vinculadas a educación sexual).

Esta propuesta de educación sexual implicó acciones diferentes para los años 2009 y 2010.

Durante el año 2009, el primer año en que se implementó, se dictaron ocho charlas-talleres de 80 minutos cada una (cuatro para los alumnos del turno mañana y cuatro para los del turno tarde); se realizó una por semana pero de manera intercalada (una semana se organizaba un encuentro con los alumnos de un turno, y a la siguiente con el otro) de modo tal que cada grupo de alumnos participó de un encuentro cada quince días. Trabajaron con alumnos de 4°, 5° y 6° año de manera conjunta.

Las temáticas trabajadas en las charlas-talleres de ese año, mencionadas por los entrevistados fueron: aparato reproductor, métodos anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual, e imagen de hombre y mujer en la sociedad actual. Las metodologías iban

desde la exposición, presentaciones de Power Point, consultas de los chicos y respuestas de la doctora, hasta armado de afiches con recortes.

En 2010 se llevaron adelante solo cinco charlas-talleres, debido a que el monto de dinero fue algo más reducido, y por lo tanto no era posible contratar a la médica por la misma carga horaria que en 2009.

En 2010, hubo talleres diferenciados según los destinatarios. En esta ocasión los cuartos años, tuvieron una propuesta distinta a la de los quintos y sextos años. Esta situación se dio, dado que los alumnos de estos últimos cursos ya habían concurrido a las charlas el año anterior; en cambio para los alumnos de cuarto, esta era su primera participación.

Los encuentros para los cuartos años (se realizó un encuentro para los cuartos del turno mañana y otro para los cuartos del turno tarde) no abarcaron como el año anterior el tema del aparato reproductivo porque la profesora de biología, lo trabajó con ellos desde su materia. La temática abordada fue métodos de anticoncepción.

Los quintos y sextos años trabajaron de manera conjunta (también para ellos hubo un encuentro por turno). En estos talleres se abordó la temática de embarazos en la adolescencia, a partir de un capítulo del programa televisivo “Mejor Hablar de Ciertas Cosas” producido por el Canal Encuentro, que trabaja sobre este tema incorporando el testimonio de adolescentes que han estado en situación de embarazo.

El taller de padres se llevó adelante en noviembre. Tanto Violeta como Julieta expresan que fue un pedido de la directora que ese año se ampliara el proyecto hacia los padres. Antes de tomar la decisión, los profesores del equipo consultaron a los/as estudiantes -en unas encuestas que se realizaron al comenzar ese año- qué opinaban al respecto de que se organizara también una charla para padres. Y la respuesta fue mayoritariamente positiva de parte de ellos.

Antes había habido un antecedente de trabajo con los padres en relación a esta temática. Se había llevado adelante un taller a fines de 2007, en el marco de la propuesta que el Documento Base para el abordaje de ESI preveía para los padres y que había llegado a la escuela ese mismo año. Pero en esa oportunidad, el taller había tenido una concurrencia mínima (sólo 5 padres de toda la escuela).

En relación al armado del taller para padres del 2010, el mismo fue organizado principalmente entre la médica, Silvana y la directora. Se les envió invitación a los padres cuyos hijos cursaban ese año el ciclo de especialización, pidiéndoles que confirmen su presencia porque dependiendo la cantidad de padres que asistirían, el taller se iba a realizar o suspender. En total asistieron alrededor de 20 padres; un número que aunque reconocen que es mínimo en relación a la cantidad de padres que fueron invitados, superó ampliamente sus

expectativas. Cuando idearon este encuentro con padres, la médica propuso hablar con ellos sobre temas más generales como la importancia de la comunicación con los hijos, y en este espacio, la doctora dio lugar a consultas de los mismos vinculadas a cómo conversar con los hijos sobre su sexualidad.

En cuanto a la relación de la escuela con la propuesta oficial de ESI, si bien la escuela recibió materiales desde el Ministerio, estos sólo fueron distribuidos al Departamento de Ciencias Naturales por decisión de la directora. Aún así, ninguna de las personas entrevistadas tenía muy presente estos documentos.

Por su parte, los/as docentes del Departamento de Ciencias Naturales no han recibido la capacitación de Ministerio. La directora afirmó que a la escuela no había llegado ninguna notificación que desde el Programa Provincial de ESI estaban ofreciendo capacitaciones a docentes en educación sexual, por eso de la escuela no había participado nadie.

Se expresó en diversas oportunidades que la continuidad de este proyecto dependía del acceso al financiamiento; se contó con recursos dos años seguidos, y se renovó al menos por un año más, pero se desconoce si se dispondrá de los mismos a futuro.

En relación a los objetivos de este abordaje realizado, todos los entrevistados concuerdan que han sido objetivos “a muy cortito plazo”. En general, entre los/as docentes se reconoce que el tiempo de abordaje que supone esta modalidad de charlas-talleres resulta muy escasa para la amplitud de la temática.

Se considera relevante señalar, que a lo largo del trabajo de campo se tomó conocimiento de la existencia de un proyecto que desde la materia de Psicología se estuvo organizando junto a personas de la fundación PROSALUD particularmente con los/as estudiantes de 5° año, y por elección de los/as mismos/as estuvieron trabajando con temas vinculados a la sexualidad, como embarazo adolescente y VIH SIDA, y también con otros como drogadicción. Este proyecto funcionó de manera paralela con el de los talleres; a pesar de que aparentemente tocaron problemáticas comunes, los/as docentes del Departamento de Ciencias Naturales parecían no conocer demasiado de qué se trataba.

CASO C

Características Generales

Este IPEM se encuentra ubicado cerca del centro de la ciudad, pero en general la población de alumnos que concurre al mismo proviene de distintos barrios periféricos (32 barrios distintos).

Dicha escuela, fue creada en el año 1989 ante la necesidad de la entonces D.E.M.E.S. (Dirección de Enseñanza Media Especial y Superior), de “reubicar” alumnos/as repitentes y de

ubicar a otros/as que no podían acceder al nivel medio por falta de vacantes. “Esto motivó en sus comienzos una matrícula sumamente heterogénea y con alumnos que provenían de diferentes barrios, algunos muy alejados”²⁹.

A partir de 1991 recibió su actual nombre y en julio de 2001 se trasladó a un nuevo edificio.

Asisten a la misma alrededor de mil alumnos/as, contando con un equipo docente integrado por 180 profesores/as.

La escuela posee para el segundo ciclo de la educación secundaria dos orientaciones: Gestión de las Organizaciones Sociales y Educación Física, la primera en el turno mañana y la segunda en el turno tarde. Estas están vigentes desde el año 2011, debido a la reforma curricular de Nivel Medio impulsada por la Provincia de Córdoba, en el que las anteriores especialidades del entonces Ciclo de Especialización, pasaron a denominarse Orientaciones. Antes de dicho cambio la escuela poseía en el turno tarde la especialidad en Ciencias Sociales.

Trabajo con sexualidad

Durante el año 2010 en esta institución se desarrollaron tres grandes líneas de acción: la puesta en marcha por el grupo “Melman” (integrado por estudiantes, docentes, preceptores/as y bibliotecarias); otra llevada adelante por las profesoras Laura y Mafalda, docentes que realizaron un proyecto en el marco de sus respectivas materias Biología y Ciudadanía y Participación; y una tercera desarrollada por la profesora Victoria que realizó un trabajo desde su materia Políticas Sociales del Estado, con alumnos de 6° año.

La primera línea fue llevada adelante por el grupo “Melman”, el cual es coordinado por la psicóloga Sabrina: el “alma mater” del mismo.

Dicho grupo comenzó a trabajar en el año 2005, en el marco de una iniciativa desarrollada por la Policía de la Provincia de Córdoba, a partir de la cual se asesoraba y capacitaba a personal de escuelas secundarias interesado en la temática drogadicción, para que estos generaran al interior de las instituciones grupos de Jóvenes Preventores. La bibliotecaria, la preceptora Camila, la profesora de geografía y Sabrina la psicóloga recibieron esas capacitaciones, y decidieron implementar la experiencia en esta escuela, congregando voluntariamente algunos/as alumnos/as que formaron una brigada de prevención en drogadicción, generando diversas acciones al interior de la institución.

Terminada la instancia de trabajo con la Policía, y a partir de la valoración positiva de esta primera experiencia, decidieron dar continuidad al grupo, aunque ampliando los focos

²⁹ Extraído de la página web de la escuela.

temáticos de trabajo: además, de adicciones, comenzaron a abordar problemáticas vinculadas a la sexualidad y a la convivencia. Se constituyeron así tres “brigadas de trabajo”. Con el correr del tiempo se fueron alejando de la idea de prevención y acercando a la de promoción de la salud, se sumaron nuevos actores, y adoptaron el nombre actual, que fue elegido por los/as estudiantes que participaban en ese momento y que en lengua mapuche significa “rayito de luz”. En general, la modalidad de trabajo adoptada por el grupo es la de “educación entre pares”, en la que se busca que sean los mismos jóvenes quienes emprendan diferentes acciones destinadas a sus co-etarios.

En la actualidad la forma de trabajo del mismo consiste en convocar al inicio de cada ciclo lectivo a los alumnos/as del Ciclo de Especialización con interés en participar, para ver con ellas las temáticas que se priorizarán para ser trabajadas durante el año, en función de sus intereses y en el marco de las tres “brigadas” (sexualidad, convivencia y adicciones).

A los padres se les informa con una nota que su hijo/a está interesado en participar en este grupo y se hace una reunión para explicar qué se hace en el mismo.

En lo que respecta a sexualidad, durante el año 2010 los/as alumnos/as optaron por realizar charlas con los/as estudiantes de segundo año, a partir de los intereses que estos habían manifestado en un buzón de preguntas. En relación a las respuestas que obtuvieron definieron los temas que iban a trabajar con ellos en los talleres y prepararon videos que referían a situaciones cotidianas de jóvenes que suscitaban distintos tipos de problemáticas vinculadas a sexualidad (embarazo, aborto, enfermedades de transmisión sexual, entre otras); acciones que fueron informadas a los padres de los alumnos destinatarios.

Si bien existen registros de las reuniones y actividades del grupo Melman, realizados por alumnas de la carrera de Psicología en el marco de sus prácticas pre-profesionales, no se ha podido acceder a estos, dada la negativa de la coordinadora, quién argumentó que los mismos son confidenciales.

En cuanto a la segunda acción referida, las profesoras comenzaron a implementar una propuesta de educación sexual elaborada a partir de su asistencia al curso del Ministerio de Educación de la Provincia, al que concurrieron por indicación de la directora de la escuela.

Prepararon el proyecto reuniéndose en horario extraescolar, como instancia final de evaluación de dicho curso, previendo desarrollar el mismo en sus respectivos horarios de clase. Los destinatarios fueron los alumnos de una división de segundo año, de la que ambas eran docentes. Para llevarlo a cabo decidieron organizarse y complementarse en las temáticas a ser abordadas: Laura trabajó con los aspectos más biológicos de la sexualidad y Mafalda con el tema derechos, estereotipos y roles de género, pero en ambos casos desde la modalidad de “aula- taller” en el marco de sus horas cátedra.

Algunos de los recursos utilizados fueron: lectura de cuentos, visualización de la película Billy Elliot, entre otros.

En cuanto a las instancias de formación en torno a la temática, además del curso de Ministerio, ambas realizaron el Curso de Posgrado dictado por la Escuela de Trabajo Social y denominado "Educación Sexual Integral en el marco de la Ley 26.150 con Perspectiva de Género". Las dos profesoras valorizan el material teórico de este posgrado y destacan que este último permitió profundizar teóricamente. En el curso ofrecido por el Ministerio, por su parte, predominaron "actividades disparadoras", según expresaron.

Durante el año 2011, si bien no hubo continuidad con esta propuesta dado que Mafalda tuvo una extensa licencia por cuestiones de salud, Laura aseguro que tenían pensado seguir trabajando aunque no habían definido de que manera. Ambas manifestaron interés en articular su trabajo con el del grupo "Melman".

Otra de las líneas de trabajo fue llevada a cabo por la profesora Victoria a través de su materia Políticas Sociales del Estado, que se dictó para los alumnos de sexto año del turno tarde, de la especialidad en Ciencias Sociales. Desde la misma indagó con los/as chicos/as sobre la nueva Ley de Educación de la Provincia, para luego dar paso al trabajo con otras leyes, como la de Salud Sexual y Procreación Responsable.

La profesora es Trabajadora Social, ejerce su profesión y desde hace más de diez años es docente del nivel medio.

Dadas las continuas consultas de los/as alumnos/as, y los debates que se generaron entre los mismos al interior del aula, y las referencias a la educación sexual que aparecían en las leyes antes mencionadas, esta docente decidió trabajar específicamente con sexualidad abarcando dos líneas generales: la primera vinculada con un enfoque "más social", relacionado con los aspectos más vinculares de la sexualidad, representaciones, prejuicios y naturalizaciones en torno a la exposición en los medios, los embarazos no deseados, el aborto, las formas de relacionarse en la pareja. La otra línea estuvo más centrada en los aspectos biológicos. Si bien esta perspectiva se aleja de los contenidos propios de la materia, la docente decidió abordarlos al percibir la inquietud de sus estudiantes.

Para esta última, decidió llevar a sus clases a médicos del dispensario que está cerca de la escuela. Los especialistas en medicina también recurrieron al buzón de preguntas para conocer los intereses de los/as estudiantes, abordando temáticas como anticoncepción, ciclo biológico de la mujer, entre otras.

Esta propuesta desarrollada por la docente no fue elaborada tomando como base los Lineamientos Curriculares de ESI, dado que afirmó no haberlos leído; más aún, si bien conocía que dos docentes del turno mañana trabajaban con la temática, no tenía acercamiento directo

con ellas.

Además de estas tres líneas, es importante destacar el trabajo realizado por Sabrina, quien además de ser la coordinadora del grupo Melman es la psicóloga a cargo del gabinete de la escuela desde el año 2007, y profesora en la Facultad de Psicología en la materia Psicología Educativa.

Sabrina afirma que atiende más de 500 casos anuales en el consultorio de la escuela, acerca de temas diversos. En algunos casos atiende a estudiantes y en otros a sus padres/madres que se acercan a la escuela a realizar variadas consultas, algunas referidas a problemáticas vinculadas con la sexualidad de sus hijos.

Su postura frente a la sexualidad, es similar a la que sostiene la directora. La psicóloga afirma que por más que no haya un trabajo sistemático sobre la misma, la cotidianeidad está atravesada por esta temática. Acerca de la ley manifestó haberla leído y analizado, tanto a la normativa como a los lineamientos curriculares y acordar con los enfoques propuestos allí.

Según la directora, la temática siempre estuvo presente en la escuela, nunca se esquivó el tema, aunque no se hayan escrito proyectos formales.

Con respecto al trabajo de los docentes con sexualidad, opinó estar conforme con lo que se ha venido realizando. Sin embargo sostiene que es necesaria una socialización en la que todos/as los/as docentes de la institución comenten lo que se está trabajando, para que se compartan experiencias e intercambien contenidos y actividades; al mismo tiempo manifestó la existencia de dificultades para poder reunirlos/as a trabajar de esta manera.

4.2. Perspectivas de educación sexual presentes en los proyectos analizados

Las descripciones antes realizadas reflejan el trabajo con educación sexual que se viene llevando adelante en cada una de las tres escuelas analizadas, y que estas reconocen como propuestas explícitas de abordaje.

Teniendo en cuenta los desarrollos hasta aquí esbozados, en este apartado se intentará plasmar las perspectivas predominantes de educación sexual presentes en dichas propuestas. Cuando decimos “perspectivas”, nos referimos a lo que Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008) refieren como “los aspectos ideológicos que subyacen en o guían las experiencias de educación sexual”; en este caso llamamos experiencias a todas aquellas acciones de educación sexual, que aunque diversas y con variaciones entre las instituciones, “están pensadas para y abocadas a una labor de enseñanza y aprendizaje en materia de educación sexual.” (Ibíd.; 2008: 46)

Se realizará esta caracterización, utilizando los criterios empleados por Catalina Wainerman y su equipo (2008)³⁰, que consideramos esclarecedores para acercarnos a esas perspectivas. Los criterios enunciados son tres: **fundamentos de la educación sexual, concepción de la sexualidad y contenidos que desarrollan los programas de educación sexual**. Se dividirá el análisis por caso teniendo como referencia las descripciones precedentes.

En la escuela denominada **caso A**, dadas las características específicas que posee el trabajo con sexualidad, no resulta sencillo analizar las acciones teniendo en cuenta la totalidad de los criterios antes esbozados (se recuerda que el Anteproyecto no contempla un abordaje de la temática sexualidad con los alumnos, sino acciones previas dirigidas al equipo docente, por lo cual, entre otras cosas, no especifica contenidos de sexualidad, uno de los criterios tomados en cuenta para el análisis). No obstante ello, se generarán algunas reflexiones que permitan echar luz sobre los otros dos criterios referidos.

En esta institución se presenta una idea de proyecto para abordar la temática sexualidad, que hasta el momento no ha podido ser concretada en su totalidad. La misma consiste en lograr un trabajo con el conjunto de los docentes con el fin de que la educación sexual sea abordada de manera transversal en cada una de las materias de la institución. Esta manera de trabajar supondría, generar espacios de reflexión en torno a los contenidos considerados a ser posibles de trabajarse desde cada una de las disciplinas. Al respecto una profesora señala:

“Queríamos que fuera absolutamente transversal que no se centrara lo de educación sexual en una parte. Y bueno, y ahí nos quedamos entonces...” (Profesora 1 - Caso A)

“Lo que hicimos el año pasado (CO: se refiere a 2009), fue revisar las propuestas curriculares de cada uno de modo de reconocer los contenidos referidos a sexualidad, que es lo que por ahí lo que la gente no logra ver... Entonces muchos dijeron "Ah... sí, esto es sexualidad".” (Profesora 1 – Caso A)

Si bien pudo avanzarse en este propósito durante el año 2009, la idea de generar un trabajo transversal ha permanecido más bien en un plano de intencionalidades, entre otros motivos, debido a un importante movimiento dentro de la planta docente durante el año 2010:

“Obviamente para intervenir sobre algún tema tenemos que saber adónde estamos parados, y ha habido el año pasado un movimiento muy grande de profes y este año también un movimiento grande, hasta el 2009 la veníamos piloteando porque éramos casi todos conocidos,

³⁰ Tomados por dicho equipo de la caracterización realizada por Reiss (1995), en su trabajo realizado en el Reino Unido en la década del 90.

ya se habían hecho varias charlas con los profes, sabíamos dónde estábamos parados con los profes, pero entre el año pasado y este que ha habido gran movimiento (...) es muy difícil por ahí (...) sostener algo donde hay un gran movimiento de gente y no sabemos dónde estamos parados.

[...]

Entonces estamos frenados, con el proyecto estamos frenados, lo que nosotros ahora tenemos que hacer (CO: se refiere al año 2011), que empezamos cuando estuvo Andrea, que bueno se fue, es ver los profes nuevos como están con esto (...)" (Profesora 2 - Caso A)

En este sentido la propuesta de las docentes se encuadra en una de las formas de trabajo propuestas en los Lineamientos Curriculares de ESI que supone un abordaje transversal de la educación sexual, involucrando a las diferentes materias. Una de las profesoras expresa que algunos de ellos han logrado cumplir con éste objetivo:

"Desde el 2009 empezamos como a intervenir en cada uno de los cursos, nosotros con las chicas de la especialidad dijimos "bueno yo que estaba trabajando esto trabajaba con cuarto, así no nos interveníamos con ciertos contenidos, y trabajaban en quinto y en sexto las otras dos profes, supuestamente hicimos ese trabajo." "El año pasado seguimos más o menos (...) La profe de teatro también hizo una intervención muy linda." (Profesora 2 – Caso A)

Especialmente se rescata el trabajo realizado por la profesora de Economía, una de las encargadas de armar el Anteproyecto en el año 2010 y el Proyecto en 2011, quien ha planteado un abordaje de la educación sexual desde su materia focalizado en la planificación familiar:

"Yo empiezo con la transversalidad; empiezo a trabajar en Economía. Yo doy Economía en cuarto año, y apuntando a ciertos contenidos que yo desde mi materia podía incluir esto de la sexualidad (...) Imaginate, Economía es una materia, la pintan baahh, como una materia así re dura, cerrada, y a todo el mundo le suena así, y en realidad es una ciencia social que está en constante movimiento. Entonces hay un tema que es familia, y yo a través de ese tema de familia partí, y empezamos a trabajar con las familias de los chicos: a ver las diferencias que había entre las familias que yo hablaba en Economía como un agente económico, a hablar de la realidad de las familias, cómo estaban formadas sus familias, qué tipo de trabajos tenían, todas esas cuestiones (...) Porque yo trabajo desde esta cuestión de que el ser humano es un ser social, y respetable. Yo el tema de la cuestión de la genitalidad de dos personas que se unen en un acto, todo eso yo no lo trabajo; yo trabajo a la persona, al respeto." (Profesora 2 – Caso A)

Esta experiencia es retomada también por la otra profesora referente y por la directora, quienes expresan:

"La profe de Economía dio la parte esta de lo que significa mantener una familia, no es cierto... O sea, esto de la planificación familiar, no en base a los anticonceptivos sino en base a cuánto te cuesta un anticonceptivo y cuánto te cuesta mantener un hijo, ¿sí? (...) Que es nuestra propuesta innovadora, digamos, por el hecho de que estos chicos hacen Economía." (Profesora

1 - Caso A)

“Una profesora de Economía también participó, más que nada en los aspectos vinculados a planificación familiar, desde lo económico.” (Registro de campo N° 2 - Entrevista Directora – Caso A)

Señalan los docentes que éste era de alguna manera un reclamo de los mismos alumnos:

“Era un poco lo que nos reclamaban los chicos de sexto año, ¿sí? sobretodo porque hay varios que han pasado por la experiencia de un hijo con un embarazo, ¿sí?... Decir “bueno si la sociedad te da todo...”. No, porque si necesitás un antibiótico y el chico vuela de fiebre, es ahora, no cuando en el dispensario te lo den...” (Profesora 1 – Caso A)

“La directora explica que algunos alumnos que ya fueron padres expresan que no habían pensado antes en lo caro que salía mantener un hijo.” (Registro de campo N° 1 – Caso A)

Lo antes desarrollado, da la pauta entonces, de que en ésta institución las docentes referentes del trabajo con sexualidad, entienden que la misma no se reduce a aspectos vinculados a los órganos sexuales o el acto sexual. Esto no implica que no aborden cuestiones relacionadas a lo biológico, ya que como señalan los entrevistados, es precisamente Andrea, profesora de Biología, quien siempre se ha encargado de abordar el trabajo desde allí:

“Hay ciertas cosas bien específicas, porque la educación sexual integral se centra, al menos eso es lo que dice la ley, que no trata sólo de la genitalidad, entonces esas cuestiones más específicas en general las trataba Andrea con alguna intervención tipo taller o como fuera. En la transversalidad hay ciertas cuestiones que nosotros como docentes no podemos porque obviamente no estamos capacitados y tampoco estamos forzados a capacitarnos dentro de esta temática, entonces hacemos lo que se puede.

[...]

Tenemos la ventaja de tener a Andrea, y eso es una ventaja muy grande, es una ventaja muy grande porque se derivó mucho a Andrea en ese momento toda esa parte, y ella lo sabía manejar muy bien digamos a esa parte que por ahí los otros no.” (Profesora 2 – Caso A)

Al analizar tanto las entrevistas realizadas, como el libro publicado por Andrea, se puede de alguna manera comprender cómo estas dos docentes están entendiendo la sexualidad y de esta manera el trabajo con la misma en el espacio escolar.

La profesora de Economía pareciera posicionarse desde un entendimiento de la sexualidad como una dimensión amplia del ser humano, reconoce en este punto que muchas veces a los/as docentes les cuesta entender de qué sexualidad se habla en la Ley:

“En todos lados veo, es como que cuesta entender qué es lo que quiere la ley, que es que vos formes ciudadanos y que la sexualidad está intrínsecamente atravesada al ser humano y al

ciudadano, entonces algunos siguen ponderando, no la sexualidad, la genitalidad, relaciones sexuales, relaciones sexuales y no logran salir de eso, no es la mayoría pero sí hay gente que se resiste, que no tiene la apertura como para bueno, ver un poquito más allá.” (Profesora 2 – Caso A)

La misma manifiesta que son quizás ciertos esquemas o ciertos posicionamientos personales los que hacen que algunas personas se sientan más abiertas para trabajar con el tema, y a otras les cueste su abordaje:

*“Tiene que ver también con predisposiciones personales, las cuestiones que a mi me gustan, no porque yo no viví la cuestión de la mujer, a ver yo tengo una predisposición ante la igualdad porque yo lo viví así (...) porque hay un montón de cosas, de cuestiones personales que hacen que yo pueda tener una apertura con respecto a esto. (...) No me hace una especialista para nada pero me hace tener otra forma de ver digamos, de pensar “yo no me voy a encasillar”.
A: hay gente como que tendría que romper con muchas cosas decís vos, y no puede salir de ahí.
S: Y sí, las cuestiones de género, por eso esto educación sexual integral esta bueno porque apunta a que todos tengamos esta misma información y no nos plaguemos de cuestiones personales, hay cuestiones de género que están muy a flor de piel todavía.” (Profesora 2 – Caso A)*

En este sentido, tal como se expresa en el documento “Jóvenes y Sexualidad. Una mirada sociocultural”, se puede pensar en la influencia que muchos de los actores, hoy integrantes de las instituciones, han vivenciado en torno a la sexualidad, en función de “un imaginario social compartido, que se desplegó hasta llegar a regular la propia vida privada de los sujetos según conductas y pautas sexuales definidas como correctas e incorrectas, y que hoy percibimos como naturales y legítimas” (Ministerio de Salud; 2009: 13), imaginario que quizás juega un rol importante a la hora de pensar en un trabajo con la temática.

La profesora de Biología, por su parte, muestra en su libro que mantiene una visión de la sexualidad sostenida desde lo que ella llama Enfoque Sexológico Constructivista. En función de ello expresa: “la sexualidad humana es una dimensión del hombre que se construye en la interacción natura-nurtura; es decir que la información que el sujeto recibe de su entorno próximo y desde su cultura, se encuentra con su esencia genética (ADN) y biológica (corporal, orgánica), produciendo una resultante tan particular e irreplicable como cada individuo en sí mismo.”³¹

En este sentido Wainerman, Di Virgilio y Chami sostienen que “la perspectiva sexológica privilegia una visión vincular y relacional de la sexualidad que la distancia de manera

³¹ Esta definición fue retomada del libro publicado por la profesora Andrea, que por los motivos antes expuestos no citaremos.

palpable del enfoque biomédico. Incorpora elementos de tipo cultural, conjugados con premisas referidas a la conformación identitaria en los niveles psicológico y social.” (2008: 73)

De acuerdo con estos planteos de la sexología, la profesora sostiene entonces la importancia de abordar a nivel educativo cuestiones que tienen que ver no sólo con la genitalidad, sino también con aquellos que se consideran “componentes culturales” de la misma. Incluso en su libro aborda temáticas controvertidas a nivel social tales como el aborto, la reproducción asistida y las sexoadicciones. Asimismo reconoce aquella educación en sexualidad que se da en la escuela, más allá de las intencionalidades y los espacios específicos de formación:

“En la escuela se da educación sexual sí o sí. O sea seamos concientes de esto: tengamos capacidad para reconocerlo o no, somos educadores sexuales permanentemente...” (Profesora 1 – Caso A)

Es importante aclarar, que más allá de que esta posición muestra sintonía con la propuesta oficial, tanto en el libro antes referido, como en la charla de educación sexual dirigida a docentes que la profesora dictó en la institución, ella ha presentado distintas puertas de entrada a la educación sexual, desde las diferentes materias de la escuela. Más aún, en algunas ocasiones las mismas han estado totalmente distantes de las propuestas sostenidas en los Lineamientos Curriculares y se han mostrado algo reduccionistas. Entre ellas rescatamos los siguientes ejemplos:

“El profe de los talleres estuvo trabajando con el tema de los enchufes, que me encantó.

A: ¿Qué de los enchufes?

C: Y bueno con los enchufes, ¿viste que los enchufes se llaman macho y hembra? Entonces les explicó que esa era la forma más natural de que pasara la corriente, que eso era igual que la vida y una cosa así que me dio tanta gracia con los chicos de primer año... ¿viste? Entonces después lo llamo yo y le digo “Che Diego que linda clase de educación sexual que diste...”; “¿Yo? Noooo”-dice. “Sí vos” -le digo.” (Profesora 1 – Caso A)

“Durante la presentación de Power Point en algunas de las diapositivas, la docente muestra distintas estrategias y recursos didácticos (a modo de puertas de entrada) para el abordaje de la educación sexual desde materias como: Lengua, Matemática, Química, Física, Formación Artística, Formación Tecnológica y Educación Física. Sugiere por ejemplo que desde Química al abordar los derivados del petróleo se trabaje sobre las propiedades del látex; que desde la Tecnología se muestre al preservativo como producto tecnológico; desde Física cuando se presenten los temas volumen y presión de los líquidos, se ejemplifiquen ambos procesos con lo que ocurre a nivel biológico al momento de la erección del pene; para el caso de Lengua propone que al abordar las distintas formas del lenguaje (vulgar, familiar, científico) se utilice como ejemplo las distintas formas de nombrar los genitales; en la enseñanza de la Matemática plantea que pueden incluirse los cambios psicofísicos como ejemplo para la confección de tablas, diagramas y gráficos cartesianos; al referir a Educación Física expresa que es posible

realizar ejercicios en que los alumnos varones practiquen el control de esfínteres, pues eso los entrenaría en el control eyaculatorio; entre otros ejemplos.”(Libro Profesora; 2010: 129-130; Power Point Jornada de Capacitación)

Quizás en el afán de buscar que todas las materias aborden contenidos sobre sexualidad sin tener una formación específica en cada una de esas asignaturas, esta docente termina presentando ideas y puertas de entrada que incluso resultan algo simplificadoras en relación con la perspectiva que ella misma manifiesta sostener sobre sexualidad.

Si bien, en general los ejemplos ofrecidos por la profesora, como aportes para trabajar la temática en cada una de las disciplinas (tanto en su libro, como en los materiales presentados por ella en la jornada de capacitación a la que las autoras de este escrito han asistido), van en la línea antes mencionada, no se puede dejar de considerar que también aparecen otras sugerencias de trabajo más ligadas a la propuesta sostenida en los Lineamientos Curriculares. Por ejemplo, plantea la posibilidad de incluir los roles de género y los cambios de la vida cotidiana a través de la historia como contenidos de Ciencias Sociales; asimismo propone trabajar con el rol de la mujer a través del tiempo en la disciplina Historia; y desde la Educación Artística abordar la figura humana como contenido. (Libro de la Profesora; 2010: 129-130)

Como se menciona al comienzo de este eje, los contenidos de las propuestas analizadas resultan relevantes para esclarecer las perspectivas de educación sexual presentes en cada caso. Aclaramos que en relación a esta escuela sólo se alude a los contenidos presentados por esta profesora (contenidos que se encuentran en circulación en la escuela debido a que la misma los ha ido difundiendo por distintos medios), porque la propuesta institucional formal de educación sexual (el Anteproyecto) ha sido pensado como instancia previa a la elaboración de una propuesta de enseñanza. Por lo tanto, dicha propuesta no prevé en sí la incorporación de contenidos específicos de educación sexual a ser trabajados con los alumnos, sino, como bien fue expresado al comienzo, un conjunto de acciones a realizarse con otros actores institucionales (docentes y padres).

En relación al análisis de las perspectivas de educación sexual sostenidas en el llamado Caso B, se atenderá principalmente a la visión de la profesional médica encargada de dictar las “charlas” de educación sexual a los alumnos de la escuela, ya que como se expresó en la descripción de este caso, esas “charlas” han constituido el eje del proyecto en esta institución. También se presentarán aquí referencias a las visiones sobre educación sexual sostenidas por los docentes del Departamento de Ciencias Naturales encargados de la elaboración de dicho proyecto, y que fueron quienes propusieron convocar a la médica.

Se puede realizar una primera aproximación a las visiones de sexualidad sostenidas por estos actores, recuperando algunos testimonios de los mismos que aluden a los objetivos que guiaron la realización de las charlas:

“La idea era hacer como disparadores para que los chicos salieran digamos, pensando y tratando de generar su autoevaluación y bueno, ver qué de lo que están haciendo está bien, qué es lo que están haciendo mal... O sea, la idea era esa más que todo. Y creo que lo cumplimos, creo que fue el objetivo principal y lo cumplimos... La idea era comenzar disparadores para que después se pudieran manejar en cosas entre ellos, digamos, pudieran charlar. El objetivo -que no es que esté escrito si no que fue una cosa entre nosotros, fue ese- y creo que lo logramos.” (Profesional Médica – Caso B)

“Nos propusimos objetivos a muy cortito plazo, creo que el objetivo si bien por ahí uno lo plantea de una manera, es lograr en los chicos una llamada de atención, que estén... que durante un módulo piensen en algo que los puede beneficiar en su vida sexual a futuro.” (Profesora 1 – Caso B)

En estas expresiones se deja entrever una postura en relación a la sexualidad entendida como práctica que posee consecuencias. Es en relación con esta idea que adquiere centralidad la noción de responsabilidad en torno al ejercicio de la propia sexualidad, responsabilidad que estaría entendida más bien en un sentido preventivo y no tanto en términos morales.

Incluso se deja ver en la expresión de la doctora, que habría prácticas consideradas “buenas” y “malas” en sexualidad, y se plantea que es en torno a esta dicotomía que los adolescentes deberían reflexionar.

Según lo expresado por Wainerman, Di Virgilio y Chami, estas expresiones aparecen en sintonía con aquellas perspectivas que se plantean como objetivo principal “prevenir y promover el cuidado de la salud psicofísica de los adolescentes, entendida desde un enfoque fundamentalmente biomédico, y focalizando los esfuerzos pedagógicos en la prevención de embarazos no deseados (con fuerte énfasis en materia anticonceptiva) y en las enfermedades de transmisión sexual (VIH-SIDA y otras)”. (2008: 59) No obstante, estas autoras reconocen que si bien otras dimensiones como el placer o lo afectivo pueden formar parte de los fundamentos de estas perspectivas, esas dimensiones no resultan un aspecto de abordaje primordial.

Se observan en los contenidos trabajados en las “charlas” algunas expresiones de ese enfoque identificado por las autoras:

“El año pasado daba charlas, por ejemplo, un día sobre anticoncepción; terminaba la charla sobre métodos anticonceptivos (...) El año pasado hubo cuatro charlas; este año fueron dos nada más. El año pasado hice una introductoria donde hablamos la diferencia entre sexo y

sexualidad, hombre, mujer, si conocían a la mujer, si conocían al varón; otra de anticoncepción solamente; otra de enfermedades de transmisión sexual solamente; y una última de cierre. Este año hubo una solamente de enfermedades de transmisión sexual y de anticoncepción el mismo día; y la otra, que fue una película.” (Profesional Médica – Caso B)

La película a la que la doctora refiere es un video del Canal Encuentro, un capítulo del programa “Mejor hablar de ciertas cosas” que aborda la problemática de embarazos adolescentes. Desde su visión este tipo de metodologías resulta muy útil en tanto son pares de los alumnos, que aparecen hablando de cuestiones que a estos les interesan:

“Es distinto que un adulto les diga “chicos cuidensé”, a que lo diga una chica de tantos años: “Bueno, yo tengo un hijo, cuidate”.” (Profesional Médica – Caso B)

Se observa en esta afirmación que se presenta la noción de *cuidado*, algo que atraviesa su visión en relación a la sexualidad:

“La sexualidad comienza desde que uno nace - le digo (CO: se refiere al padre de un alumno)- la sexualidad comienza desde el momento en que un bebé se prende al pecho ahí comienza la sexualidad, desde el momento en que un chico descubre que tiene pito y la nena tiene vagina, estamos hablando de sexualidad; desde el momento en que uno está hablando de cuidarse de enfermedades como el sida, está hablando de sexualidad. O sea el concepto erróneo de la gran mayoría de los padres -que es lo que traté de hacerles ver- es que hablar de sexualidad no pasa por decir “bueno, el acto sexual es de esta manera”, “las posiciones son de esta manera”, “hay que hacer estas cosas”, “el clítoris es esto”, “el pene lo otro”... No... No es una clase de sexo si no de sexualidad que es totalmente distinto. Entonces cuando uno habla de sexualidad habla de otras cosas, del amor por la otra persona, el amor propio, el amor por uno mismo, el cuidarse a uno mismo...” (Profesional Médica – Caso B)

Desde la definición expresada por ella la sexualidad estaría íntimamente ligada a la posibilidad de cuidado, cuidado de uno mismo y del otro; y a una noción de salud asociada “en su sentido negativo, con el riesgo y, en su sentido positivo, con el bienestar fisiológico y psíquico” (Wainerman, Di Virgilio y Chami; 2008: 62), e incluso incorporando la idea del amor, amor asociado a la posibilidad de cuidarse y cuidar al otro.

No se puede dejar de señalar en este punto, que en función de esta visión de la sexualidad, durante las “charlas” se ha optado por mostrar a los/as alumnos/as las consecuencias de no tomar los recaudos necesarios durante el acto sexual, utilizando ciertos recursos para que les causen impacto, como una forma de concientizarlos sobre la necesidad de la prevención:

“Por ahí, intenté darles un poco la visión más... ¿cómo decirlo?... por ahí, la visión más (CO: lo piensa unos segundos), que se yo más “película de terror”, ¿si?, que la versión más linda y buena, porque me parece que la versión linda y buena... (...) por ahí eso es más impresionante y bueno, impacta más. Es como cuando les puse las imágenes de los dos lados cuando hablaba de las enfermedades de transmisión sexual. Yo les puse fotos reales y verdaderas de

enfermedades, entonces claro...“Uhhh” (CO: lo dice como imitando la expresión de “qué terrible” de los alumnos al ver esas fotos); “Y sí, es así. Obviamente que esto es el extremo, pero es así; obviamente que esto es lo más crudo, son casos graves” (CO: Lo dice como reproduciendo la respuesta de ella ante la expresión de los chicos).” (Profesional Médica – Caso B)

Otra cuestión que hay que agregar al análisis en relación a los contenidos incorporados en las “charlas”, es una idea que se hizo presente de manera recurrente tanto en el discurso de la médica como en el de los/as profesores/as del Departamento de Ciencias Naturales. Estos actores señalaron en diferentes oportunidades, que la definición sobre las temáticas a abordar en los encuentros, se fundamentaba en el “interés” y “necesidad” de los/as estudiantes:

“O sea nosotros nos organizamos y los talleres se organizaron en función del pedido de los chicos, de lo que los chicos querían escuchar en la charla. El año pasado fueron más charlas, se trabajó con encuestas, y en base a las encuestas se solicitó al profesional que diera las charlas.” (Profesora 2 – Caso B)

En relación a esto, ante las indagaciones realizadas en relación a la posibilidad de incorporar en esas “charlas” cuestiones de orden más social vinculadas a la educación sexual presentes en los Lineamientos Curriculares, aparecieron expresiones que ubicaban a esos “intereses” de los alumnos, como criterio último en la definición de lo que resulta importante ser abordado:

*“Me parece que va a ser medio al pedo (CO: Nos reímos las tres. Se refiere a la incorporación de contenidos de educación sexual más vinculados a cuestiones de orden social). Claro porque viste, es como todo, es como todo... El que hace las propuestas y los cronogramas y que se yo, no tiene ni la menor idea de lo que pasa en la escuela. (...) Es habitual. Realmente, **creo que los chicos no le van a dar ni cinco de pelota a la parte social, por más bárbara pero no le van a dar bola**, porque a los chicos no les interesa aprender este... lo femenino, lo masculino, no les calienta eso, no les importa en realidad; a ellos les calienta aprender otras cosas, a lo que van a todos los días, lo de todos los días... (...)*

E: Para vos es como que hay muchas otras cosas que por ahí son mucho más...

*M: ... importantes. Sí. Me parece..., o que les interesa más a los chicos. Es lo que yo te decía cuando empezamos esta charla. (...) Pasa con los que arman programas de todo tipo: el programa es divino y queda precioso y vos decís qué lindo el contenido y todo lo demás, **pero a los chicos no les calienta un carajo de lo que dice el contenido...**”* (Profesional Médica – Caso B)

Pareciera entonces que desde esta perspectiva la educación en sexualidad debiera sólo tener en cuenta el interés planteado por los/as alumnos/as, como si aquello que no se expresa de interés para estos no fuera digno de ser trabajado.

Continuando con este análisis, es importante destacar que en función de la perspectiva de sexualidad sostenida, la idea que predominaría en esta institución es que la educación

sexual requiere ser abordada por especialistas, pero no de cualquier disciplina, sino especialmente de aquellas ligadas a la rama de las ciencias médicas. Ellos deberían ser los encargados de enseñar educación sexual en las instituciones escolares, dado que son los que poseen los conocimientos pertinentes a ser transmitidos. Así se expresa en la siguiente cita:

“Los maestros y los profesores no están preparados para dar educación sexual; o sea, no están preparados porque no han tenido la capacitación necesaria, primero; y segundo, porque me parece que hay temas que son estrictamente médicos. (...) Yo creo que, a mí entender, las clases de educación sexual las deberían dar médicos.” (Profesional Médica – Caso B)

Esta visión es apoyada en muchos casos por los profesores, quienes de hecho son los que han tomado la decisión de buscar a una “especialista” y que en diversos momentos han destacado la experiencia de trabajo de la misma en dispensarios y centros de salud.

Podemos decir en función de lo recabado, que la profesional médica posee una perspectiva fuertemente centrada en la educación en sexualidad entendida como prevención, en torno a aquellas prácticas consideradas de “riesgo”. El enfoque que prevalece sería aquel que aborda la sexualidad desde ciertos paradigmas médicos asociados a lo patológico, y en materia de educación sexual la enseñanza estaría más cercana a lo que Wainerman, Di Virgilio y Chammi, denominan un “esquema jerárquico de experto-lego (médico-profesor/paciente-alumno)”, en el que el alumno ocupa el lugar de aquel que recibe aquella información necesaria para la prevención, y es un experto el encargado de brindarle las herramientas necesarias para que en la práctica pueda servirse de ellas, en función del autocuidado. (Ibíd.; 2008: 63)

En la institución denominada **caso C**, fueron tres las iniciativas de Educación Sexual desarrolladas durante el período 2010-2011; estas fueron descriptas al inicio de este capítulo. Puede decirse que cada una de ellas supuso formas distintas de abordaje de la temática, en función de los destinatarios y las formas de trabajo. Pero más allá de ello, si se atiende a los criterios esbozados al inicio de este apartado para a ser tenidos en cuenta en el análisis de las perspectivas asumidas (fundamentos de la educación sexual, concepción de la sexualidad, y contenidos que se desarrollan), en general, los/as docentes encargados de llevar adelante las acciones muestran sostener posiciones similares.

Se consideran en este punto cada una de estas experiencias.

En relación a las dos líneas de trabajo sostenidas por las profesoras del turno mañana y la profesora del turno tarde, se observa que estas recuperan en las entrevistas, la noción de

derecho como fundamental a la hora de justificar la propuesta que realizan de educación sexual:

“Me contacto con profesionales de la salud que yo conozco que tienen como un discurso (propio) ante la temática de la educación sexual, y no hablan de educación sexual, sino que hablamos de derechos sexuales, y desde allí los convoco a trabajar.” (Profesora 3 – Caso C)

“Sí, fundamentamos (CO: se refiere al proyecto elaborado con la profesora Mafalda), tomamos algunos artículos (de la ley), y otros artículos de los derechos de los adolescentes. Bueno algunos otros, los mencionamos, es decir hicimos una referencia (...)” (Profesora 2 – Caso C)

Más allá de estas dos iniciativas, la gabinetista de la escuela, también resalta la importancia y la necesidad de que se logre a nivel institucional un trabajo de educación sexual que parta de considerar los derechos sexuales como prioridad:

“Me parece que hay algo que es claro, y que es una asignatura pendiente para que los profes empiecen a trabajar, que es abordar la sexualidad de los derechos, de lo placentero y la posibilidad de pensarse en términos de cuidado y con un trabajo de los derechos que es el punto clave.” (Gabinetista – Caso C)

Haciendo alusión a los contenidos que se transmitieron en cada una de las tres iniciativas, puede decirse que se trabajó con temáticas que iban más allá de los aspectos biológicos.

Las profesoras Laura y Mafalda, docentes de Ciudadanía y Participación y Biología respectivamente, así lo expresan:

“La parte mía dentro del proyecto, yo desarrollaba sobre todo la cuestión de género...(…) Básicamente eso y los estereotipos, y todo eso; y mi compañera sobre todo, lo que trabajaba era más relacionado con la cuestión biológica.” (Profesora 2 – Caso C)

Por su parte la profesora de Políticas Sociales del Estado, menciona los siguientes temas tratados:

“La propuestas que yo presenté fueron tres ejes a trabajar en tres encuentros distintos. Los ejes tuvieron que ver en una primera parte con “¿qué es esto de sexualidad?”, tuvo como una presentación, un enfoque más social en ese primer momento. Los segundos ya tenían un enfoque más biológico, porque es inevitable, porque lo necesitan, y después ya fue una mezcla y ya fuimos armando.

(Trabajamos) con la mirada de qué es la sexualidad en el marco de las relaciones sociales, las relaciones humanas, qué es esto de género, ¿es lo mismo que sexo? ¿Hablamos de lo mismo como sexualidad y genitalidad?, ¿qué es una cosa?, ¿qué es otra cosa? ¿Hay posiciones que tienen los varones?, ¿posiciones que tienen las mujeres? “Si” “No”. Ante esto, qué les parecía

(...) Después hubo como un trabajo de la médica bastante (CO: lo piensa bien) interesante me parece a mí, en torno a todo lo que es anticoncepción.” (Profesora 3 – Caso C)

En el caso del grupo Melman, si bien los/as estudiantes pertenecientes al mismo, trabajaron con los alumnos de segundo año las problemáticas de embarazo adolescente y aborto, ese abordaje no fue realizado exclusivamente desde un punto de vista biológico, sino desde una mirada más amplia que abarcó aspectos relacionales y afectivos.

En general, si se reflexiona en derredor de las metodologías sostenidas desde las distintas iniciativas, se puede decir que las mismas apuntaron a generar espacios de diálogo y de reflexión en torno a la educación sexual, establecer momentos de debate en los que los alumnos pudieran expresar sus opiniones.

Si bien los entrevistados no expresan de manera explícita las concepciones de sexualidad que sostienen, puede pensarse que los distintos actores acuerdan –en términos generales- con una idea de educación sexual que abarca un mayor número de dimensiones – formales e informales- que no se refieren exclusivamente a cuestiones de prevención o profilaxis, sino al desarrollo de un pensamiento crítico capaz de propiciar lecturas menos impresionistas y más sociológicas de la realidad y de impulsar actitudes de desnaturalización de lo cotidiano. (Wainerman, Di Virgilio y Chami; 2008: 81) Traemos a colación al respecto algunas citas que así lo reflejan:

“(Apuntamos a) desarrollar sobre todo el espíritu crítico, pensar qué es lo que uno dice cuando dice tal cosa, no es cierto, qué se está diciendo, qué mensaje se transmite... (...) También se puede analizar desde bueno, en Ciudadanía y Participación se analizan también los medios masivos, y también estos transmiten muchísimos mensajes, que si abordamos la cuestión de género, es riquísimo. Bueno, analizamos las publicidades y ahí también, el estereotipo de la mujer está permanentemente expuesto.” (Profesora 2 – Caso C)

“P2: De ahí partimos, bueno, a ver qué opinan, qué piensan; comenzamos a debatir (...) Y bueno, y seguimos debatiendo, y se generan todas estas cosas. Debates de cosas que están súper naturalizadas.

G: ¡La idea es desnaturalizarlas.” (Profesoras 1 y 2, Directora y Gabinetista – Caso C)

En ese sentido se evita presentar a los alumnos producciones que aborden la sexualidad desde el miedo:

“G: Hay una serie de cuentos que yo tengo ahí y están también en la biblioteca que hablan del tema de la sexualidad, que por ahí hay que ver... Son cuentos contados por chicos.

P2: Sí, vimos esos, pero eran muy fuertes.

G: Sí, eran muy fuertes.

P1: ...porque esa es otra cuestión no tratar siempre...

G: A mí me parece que son fuertes porque cuentan la parte de la sexualidad desde el miedo.

P1: Sí, por eso no nos gustó.” (Profesoras 1 y 2, Directora y Gabinetista – Caso C)

En las tres líneas de acción desarrolladas en esta escuela también se aplicaron herramientas como encuestas y buzón de preguntas para conocer los intereses de los/as alumnos/as.

Más allá de ello, es importante aclarar que la herramienta fue utilizada, en el caso de las docentes que trabajan con sexualidad, como una forma de acercarse a las inquietudes de los/as alumnos/as, pero no con la idea de plantear el abordaje de la sexualidad sólo desde dichas preguntas, a diferencia de lo que parecía ocurrir en la institución considerada como Caso B.

En otras palabras, emplearon este instrumento no sólo con el fin de centrarse en lo que los/as estudiantes deseaban saber (ya que como expresaron los docentes muchas veces sus preguntas estaban orientadas a cuestiones ligadas con el acto sexual), sino que la idea fue usarlo como complemento del trabajo planeado con anterioridad por los/as docentes.

Asimismo, cabe destacar que en esta institución, a diferencia de lo observado en el caso B, si bien en dos de las líneas se recurrió a la invitación de especialistas que abordaron algunas de las temáticas consideradas de interés, dicha participación fue pensada como complemento de la propuesta desarrollada, como un momento específico que si bien fue importante no fue el eje primordial. En este sentido fueron, las docentes (en el caso de las propuestas desarrolladas en el marco de las materias), y los/as estudiantes de la brigada sexualidad (para el caso de los talleres desarrollados desde el grupo Melman), y no los especialistas externos, los actores centrales a la hora de trabajar con sexualidad.

En esta institución, a pesar de que las tres acciones llevadas adelante se han constituido como líneas de trabajo “aisladas” entre sí, se percibe entre ellas una clara consistencia. En las tres propuestas se entiende que la sexualidad debe ser abordada desde una mirada que conciba el trabajo en torno a distintos aspectos vinculados con la misma, no sólo aquellos que tienen que ver con lo estrictamente biológico. Es visible la intención por incorporar componentes psicológicos, sociales y culturales de la sexualidad y la necesidad de desnaturalizar determinadas concepciones adquiere relevancia, como forma de cuestionar aquellos discursos normativos que se presentan como verdades en torno a la misma.

4.3. El lugar del Programa Nacional de ESI en las escuelas

Como se detalló en el Capítulo 2, en el año 2011 todas las escuelas debían contar con propuestas de formación en sexualidad, de acuerdo con los Lineamientos Curriculares definidos para la ESI.

En el afán de avanzar en una reconstrucción de los procesos por los que se va desagregando y materializando esta política, en este apartado se buscará analizar el “lugar” que ocupa el Programa Nacional de ESI en los espacios institucionales tomados como casos de estudio y en las iniciativas de educación sexual reconocidas en cada uno de esos casos.

Para ello se centrará la atención en considerar qué incidencias, qué cabida, qué grado de conocimiento y de aceptación, se manifiesta en esas escuelas en relación a la Ley de ESI, los Lineamientos Curriculares, el Cuadernillo Metodológico para el Nivel Secundario y otros documentos y materiales enviados a las escuelas, así como los cursos de capacitación ofrecidos por el Ministerio de Educación provincial en relación a esta temática.

Se considera que atender a esos lugares permitirá al mismo tiempo, ir dilucidando algunos sentidos construidos por los actores institucionales en relación a la misma. Pues, tal como se expresó en el apartado del marco teórico, en este trabajo se parte de considerar que las políticas son diseñadas en espacios de decisión por fuera de las instituciones educativas propiamente dichas, y resignificadas en distintas instancias (entre ellas el nivel institucional), ya que los sujetos son capaces de otorgarles nuevos sentidos y de mediatizar su aplicación. Esas mediatizaciones pueden implicar un proceso de legitimación y puesta en práctica de las políticas, de recuperación de sus orientaciones fundamentales o sólo –como pareciera ocurrir con la política particular que aquí nos ocupa- materializaciones parciales de las normas.

En relación a los casos analizados, en general, en las tres escuelas se observó que docentes y directivos tenían conocimiento de la existencia de la ley:

“Más o menos todo el mundo está enterado que hay una ley, que hay una obligatoriedad y demás... Es obligación de todas las escuelas implementar el Programa.”(Profesora 1– Caso A)

“Yo la conozco a Andrea, y empezamos, cuando empieza todo lo de la ley (CO: se refiere a la Ley de ESI), que todavía no se había implementado sino que había surgido. Acá vinieron los Lineamientos del Ministerio y ahí empiezo a trabajar con Andrea.” (Profesora 2 – Caso A)

“(Mis primeros contactos con la ley se dan) digamos desde lo que es mi estadía acá en el cargo, por las notificaciones a nivel ministerial, desde la inspección, todo lo que viene de información desde la página oficial y lo mismo que desde la inspección nos van bajando...” (Vicedirectora – Caso B)

“Porque en realidad la ley dice que siempre... digamos, que establece como una obligación que la escuela se haga cargo de la educación sexual.” (Profesora 2 – Caso C)

“Sí, acá a la escuela llega información, baja información (...) Así que la ley la he leído; el marco legal siempre está presente.” (Directora – Caso C)

Sin embargo, estar informado acerca de la existencia de la ley, no necesariamente implica un conocimiento del contenido de la misma y mucho menos una identificación/aceptación. Ya a partir de los primeros acercamientos a las propuestas realizadas en las instituciones, resultó llamativo que la mayoría de las acciones que se estaban desarrollando en las escuelas aparentemente no estaban teniendo muy en cuenta la propuesta oficial. Parecía en realidad, que en la mayoría de esas propuestas, ésta no ocupaba un lugar central a la hora de sostener las acciones de trabajo con sexualidad. Esta sensación se fue afianzando a medida que se avanzó con el trabajo de campo.

En ese sentido, se han podido reconocer diversos indicios que permiten dar cuenta de esta situación y que se intentarán presentar a continuación.

En primer lugar, se hará referencia al lugar marginal que ocupan los materiales de ESI en estos espacios escolares. Y es que si bien dichos materiales llegaron a las instituciones, los circuitos de socialización y circulación de los mismos, han sido en gran medida de alcance limitado. Razón por la cual gran parte de los actores los desconoce:

“E: Y en relación a los materiales, ¿cómo trabajaron con eso?

D: Depositados en biblioteca. Depositados en biblioteca.” (Directora – Caso A)

“Nos dice la directora que la escuela recibe de parte del Ministerio materiales de ESI, y que ella se los ha dado a la doctora que está encargada de los talleres para que ella los lea y vea si le eran útiles.” (Registro de campo N° 1- Primer encuentro con la Directora – Caso B)

“Al preguntar si habían socializado los distintos documentos recibidos desde Ministerio sobre Educación Sexual (particularmente los Lineamientos, el material metodológico y la bibliografía), la directora dijo que no, que sólo se lo había acercado a los docentes del Departamento de Cs Naturales.” (Registro de campo N° 5- Entrevista con la Directora – Caso B)

“E: Claro. Y libros, material ¿tampoco les llegó?

*P: **Con respecto a la Ley te puedo decir que sólo el Power Point** que deben haber pasado de la Inspección a los profesores; la impresión de ese Power Point, que está acá en dirección. O sea, no nos lo pasaron a nosotros, la institución. Yo lo tengo impreso, lo pasaron por mail a las escuelas, y la directora acá lo imprimió, me lo pasó y yo ya lo había visto por Internet, **pero eso es todo eh, nada más.***

[...]

E: Ah, otra cosa que me olvidé de preguntarte, es si el Documento Base, anterior a los Lineamientos, ¿llegó a ustedes acá?, ¿lo pudieron debatir...?

P: ¿Cuándo fue eso?

E: En el 2007.

*P: **Me parece que sí, que acá nosotros hicimos unas jornadas pero no recuerdo...*** (Docente 1 – Caso B)

“E: Te hago una pregunta (...) ¿en alguna instancia de la escuela se trabajó con los Lineamientos?, ¿tenés idea...?”

P: No, o que yo sepa, no. No sé si lo han trabajado, no se lo trabajó por departamento, a lo mejor lo trabajó solamente con la docente de Biología del otro curso, no sé.

E: Pero con todos los profes no entonces... En 2007 hubo una propuesta de taller del Ministerio, que envió un documento a las escuelas ¿eso tampoco?”

P: No. Yo no recuerdo la verdad porque tengo otras escuelas y ya del 2007 no me acuerdo.” (Docente 2 – Caso B)

“Mira, eeehh... yo no te quiero mentir, debe haber llegado (CO: se refiere al Cuadernillo Metodológico de ESI para la Educación Secundaria), yo lo paso, como es la cuestión, acá, yo paso a biblioteca e informo en sala de profesores y los docentes van y buscan ahí.” (Directora – Caso C)

*“Están todas las propuestas del ministerio también (CO: se refiere a los materiales) **y lo hemos puesto en fotocopias pero nadie lo ha leído, porque ahí dice “tal asignatura puede trabajar de tal manera, tal de tal otra”.***” (Profesora 2 – Caso C)

*“B1: Sí, llegaron los Lineamientos Curriculares, por materias, sí... Los tenemos a los Lineamientos acá en la biblioteca. Y... Pero... **Todavía no se trabaja... (...) Yo creo que en los cursos no está dándose... [...]***

*Sí, saben (CO: se refiere a que los/as docentes saben que llegó material)... Nosotros cuando... Eh... Al llegar el material a la biblioteca, todo el material que ingresa acá se hace un inventario, se anota, lo catalogamos –porque lo tenemos que catalogar y clasificar nosotras- y de ese material después hacemos notas que se las elevamos a dirección, lo ponemos en dirección y la directora lo manda... Ahora hemos optado por dirección y profesores, entonces **se interiorizan los directivos y los profesores de todo el material que existe dentro de la biblioteca**, entonces ellos vienen y buscan el material.*

*E: **Y por ejemplo, los Lineamientos ¿han venido profes a buscarlos?***

*B1: **Este año no... Hasta ahora, no** (CO: se refiere al año 2011)*

*E: **¿Y el año pasado?***

*B2: **Menos...** (CO: Nos reímos).”* (Bibliotecarias – Caso C)

Si bien a lo largo del trabajo de campo, no hubo acercamientos al conjunto del plantel docente ya que las entrevistas se centraron en los equipos directivos y en aquellos actores que se encontraban desarrollando algún tipo de iniciativa de educación sexual, a partir de estas afirmaciones antes citadas, es posible pensar que estos materiales no han tenido llegada al colectivo institucional. Según se pudo observar, las trayectorias que siguieron los mismos al interior de las escuelas han desembocado en algunos casos, en espacios donde han quedado “estáticos” y sujetos al interés de quienes decidieran acercarse a ellos, y en otros, han recaído de manera directa en algunos pocos actores, preseleccionados por el equipo directivo.

Pareciera que no habría habido una socialización exitosa de dichos documentos entre quienes conformaban las plantas docentes. Y aún en aquellos casos en que se había realizado

algún taller o espacio de difusión del contenido de los mismos, los/as docentes entrevistados/as no parecían tener muy presentes esas instancias.

En este sentido, son pocos los actores que habrían tenido un acercamiento profundo a los materiales. De hecho, esa suerte de marginalidad en la que han recaído los documentos recibidos, se expresó también en el lugar que los mismos tuvieron en las iniciativas puntuales de educación sexual que se estaban desarrollando en cada una de las escuelas.

A continuación se intentará mostrar esta situación, que presenta particularidades en cada uno de los tres casos analizados.

En la escuela A, tal como expresó la directora, no sólo los materiales de ESI que llegaron durante su gestión (materiales del 2007 y 2011) fueron depositados en biblioteca (sin generar momentos de trabajo colectivo en torno a los mismos), sino que la presencia de dichos documentos tampoco se observó en los espacios generados por Andrea y Sara para trabajar con los docentes (en el marco del anteproyecto que habían elaborado). Si bien las mismas manifestaron de manera explícita su acuerdo con las perspectivas de educación sexual sostenidas en los documentos oficiales, al momento de concretar esas instancias, la referencia a los mismos fue ciertamente escasa. El caso más significativo se observó en relación a la jornada de capacitación para docentes y directivos (anteriormente referida en la descripción del caso), que realizó Andrea en la escuela y que se denominó Educación Sexual Integral. A pesar de que el nombre remite directamente al enfoque asumido desde la perspectiva oficial, en esta jornada no hubo referencia alguna a los Lineamientos ni tampoco a la Ley de ESI, y la única bibliografía distribuida fue el libro de su autoría, en cuyo contenido –tal como fue expresado en el apartado anterior- tampoco aparecen menciones explícitas a la propuesta ministerial.

En el caso de la escuela B, no hay ninguna alusión a la Ley de ESI en el proyecto elaborado por los/as docentes del Departamento de Ciencias Naturales. Los actores, ni siquiera refirieron a este marco legal cuando se indagó en relación al modo en que había surgido la iniciativa. Durante las entrevistas, las escasas ocasiones en que se mencionó algún aspecto de la propuesta oficial, fue a partir de las preguntas que se realizaron, y como se muestra en las citas antes presentadas en relación a este caso, los actores principales que llevaron a cabo el proyecto, dejan entrever un acercamiento limitado o nulo a los materiales de ESI. Cabe hacer alusión que este es el único de los tres casos en que no hubo docentes que

participaran del curso de capacitación dictado por el Ministerio, debido a que la escuela no fue convocada.³²

En la escuela denominada caso C, en los abordajes realizados tanto en la propuesta del grupo extracurricular (Melman) como en la de la profesora de Políticas Sociales del Estado, -si bien se mostraba una perspectiva cercana a la de la propuesta oficial- no se tomaron como referencia los planteos expresados en los documentos. En los dos casos, pareciera que las mismas acciones pudieran haberse llevado a cabo, aún si esta política de ESI no se hubiese generado.

Sólo una de las líneas de acción desarrolladas se presenta como una clara excepción en relación a este aspecto. Como fue expresado anteriormente, se puede decir que la propuesta de las docentes del turno mañana se hizo sobre la base de lo establecido en los Lineamientos Curriculares; las profesoras conocían la currícula específica de educación sexual y realizaron diversos cursos sobre sexualidad, enmarcados en los enfoques de la Ley N° 26.150.

Se considera importante destacar que estas situaciones encontradas, han de entenderse en el marco de ciertos procesos desplegados en el ámbito de la **gestión directiva**, desde el cual se han ido tomando **decisiones vinculadas a la política de ESI**. En los tres casos, el hecho de que se hayan desarrollado diferentes propuestas explícitas de educación sexual, ha sido de cierta manera por las habilitaciones de quienes ocupaban esos cargos directivos. Pero las formas que fueron adquiriendo las diferentes propuestas en las escuelas, han tenido que ver en parte con decisiones y acciones tomadas desde esos lugares de gestión sobre la base de posturas sostenidas -algunas de ellas, en clara disonancia con la propuesta oficial- en relación a quienes deberían ser los encargados de dar educación sexual, a quiénes deberían dirigirse esas acciones, qué contenidos y metodologías serían las adecuadas.

Para el caso de la escuela A, puede señalarse que aparecieron resguardos de la directora en relación al lugar que Andrea había previsto para las familias, en el proyecto que había promovido para comenzar a instalar esta temática en la escuela. En numerosas oportunidades la directora insistió en la importancia de consultar a los padres antes de trabajar con los alumnos, para conocer sus opiniones. Aparentemente había habido algunas situaciones problemáticas anteriores por otros motivos que desconocemos y no estaba dispuesta a que se generaran más conflictos:

³² Aunque la directora de esta escuela manifestó no conocer las razones por las cuales no les había llegado la convocatoria a participar del curso de educación sexual dictado por el Ministerio de Educación de la Provincia, la inspectora entrevistada (aunque no inspectora de esta escuela), explicó que el Ministerio les solicitó que seleccionaran, del conjunto de las escuelas que pertenecen a su zona de inspección, sólo algunas de ellas para que dos representantes de las mismas asistan a la capacitación ofrecida.

*"Andrea me decía, "es una ley, la tenés que cumplir..." (...) Lo que yo le contesté a ella "**La ley me la pierdo en el culo**" (...) Porque... es una... No sé si otros pero **este contexto en que yo estoy trabajando, tiene madres (especialmente madres) que son muy problemáticas, muy confrontadoras...** Este... En dos o tres casos me han... me han insultado delante de alumnos... Y yo tengo que salir queriéndolas matar interiormente pero no contestando... Ehh en un mes tuve cinco amenazas de denuncia (para el Ministerio iban algunas, para la policía iban otras). Después si quieren les cuento por qué... **Entonces yo no me quiero enfrentar... no, no me conviene...** Me enfrento normalmente... Es una característica mía... Me ha ido mal a veces y me ha ido muy bien a veces... **Pero no me conviene políticamente enfrentarme con los padres entonces quiero saber qué están opinando los padres...** Andrea, tiene todo un desarrollo donde los padres intervenían el año que viene: "**No, Andrea; va a ser este año**". Y ahí no lo voy a negociar con Andrea... Desde... **Estoy usando mi rol...** Por estas otras cuestiones, **por esta cuestión de decir no podemos tener más problemas, provocar más problemas...**" (Directora – Caso A)*

A lo largo de la entrevista fuimos percibiendo que parte de su insistencia en consultar la opinión de los padres ante la posibilidad de que esto pudiera generar situaciones de conflictos con las familias, tenía que ver con su propia postura personal en relación a que la escuela eduque en sexualidad, cuestión con la que –tal como nos hizo saber en diversas ocasiones- no acordaba:

*"Yo el año pasado aproveché una reunión que hubo, creo que ya se los había comentado, una reunión que hubo por otro tema y bueno habían venido unas 30 madres, y no era el tema de la reunión, pero yo lo pregunté ¿no?: "¿ustedes qué opinan si se diera educación sexual?" Sin aclarar qué significa esto ¿no?, desde ya cuando uno define este tema, ya al pasarlo por el prisma personal de comprensión, podés entender cualquier cosa ¿no?... Yo pregunté "¿qué opinarían ustedes si la escuela diera educación sexual?". Y para mi asombro una mamá... **Yo estaba esperando que dijera, mi apreciación como madre, y no, salió otra cosa distinta y yo me quedé desubicada.** Una mamá medio cabizbaja me dice "y yo quisiera que ustedes le den porque como yo fui mamá a los quince años no quisiera que mi hija repita la historia". No era mi... **No lo hubiera dicho nunca yo como mamá, entonces quedé como desubicada,** pero una reunión específica no la hicimos, no la llevamos a cabo. En ese momento pensé "miércoles que hay gente que piensa distinto que yo" (...) Hablaron (otra madres), pero quién me impactó fue ella, y apoyaron, en general, apoyaron." (Registro de Campo N° 1 - Entrevista Directora - Caso A)*

*"Antes de irnos, nos comentó (CO: nos referimos a la directora) que hace algunos años cuando su hija cursaba el nivel medio, les enviaron a los padres una nota preguntándoles si estaban de acuerdo con que les dieran clases de educación sexual. Nos comentó que en ese momento ella lo había conversado con su marido y que después de lo conversado, ella había respondido "**Que le den información necesaria sobre educación sexual sí; ahora, de los valores nos encargamos en casa.**" (Registro de Campo N° 1 - Entrevista Directora - Caso A)*

*"De todos modos, me quedo en este prejuicio, o en esta apreciación personal por mi trayecto de vida que es que **la educación sexual en general tiene que nacer en el ámbito de la familia.** Pero yo estoy hablando desde mi propia familia, desde mi propia vida, y **la escuela con su diversidad de actores y su diversidad de pensamiento, no tiene que influir en ese joven que***

está buscando su identidad sexual, que está formándose, este, y esto más allá del tema en sí, que es una parte, quizás dicen algunos hasta la más importante del ser humano, más allá de la supervivencia (...) Pero yo me quedo con esta historia mía, que es mi modo de mirar el mundo, de mirar la educación sexual, que es la que yo recibí, es la que bueno bajamos a mis hijos con mi marido, y si bien estos chicos que transitan por esta escuela no son mis hijos, yo los tengo que ver como hijos, en el sentido del cuidado, de su integridad, no son mis hijos pero los tengo que cuidar, porque para eso tenemos una guarda temporal mientras ellos estén acá, y una forma de cuidar sería no entrometerme en sus decisiones, que tienen esa, ese nacimiento grabado a fuego de la familia [...]

*No sé para mí esta cuestión se ha transformado en política de Estado porque está haciendo ruido por algún lado, (...) Yo... No sé cuál es el trasfondo, sigo muy... **Es de una esfera íntima.**"*
(Registro de Campo N° 6 - Entrevista Directora – Caso A)

Se percibe entonces en estas afirmaciones, ideas de la directora que se manifiestan críticas respecto a la propuesta oficial. Tal como señalan Wainerman, Di Virgilio y Chammi (2008) con la inclusión de propuestas de educación sexual en el marco escolar, se reactualizan las disputas en relación a las potestades del estado y las familias con respecto a quién le corresponde asumir esa tarea, y reaparece aquella histórica tensión en torno a la obligación del estado de formar a las futuras generaciones de ciudadanos y el derecho de los padres a decidir sobre la educación de sus hijos. (Ibíd.; 2008: 12-13)

Podría decirse que estas disputas a las que refieren las autoras, se generan tanto a nivel de la gestación de la política -hubo debates de este tipo cuando se discutía la ley de ESI en el Congreso-, como a nivel de cada escuela -en cada escenario institucional, en base a las características y trayectorias de sus miembros, pueden también hacerse presentes estas tensiones-, como de hecho, aparecen aquí.

Sin embargo, cabe señalarse que en este caso, es la directora y no las familias de los/as estudiantes, la que introduce la preocupación antes referida, posiblemente, buscando anticiparse a ciertos conflictos que pudieran generarse con los/as padres/madres/tutores/as con motivo de talleres o clases dictadas a los/as alumnos/as sobre sexualidad.

Es posible pensar que esta resistencia sostenida remite a una idea de educación sexual presente en ella, que no tendría mucha vinculación con la propuesta oficial. A pesar de que fueron dos las entrevistas sostenidas con esta directora, no fue posible desentrañar claramente cuál era su posicionamiento en torno a educación sexual, y por el cual estaba sosteniendo estos planteos.

No obstante, en las citas antes presentadas pueden vislumbrarse algunos indicios: pareciera que la misma sostiene una separación entre lo que puede transmitirse como información sobre sexualidad (que acuerda se proporcione desde el marco escolar) y aquello que implicaría formar en "valores" (que considera pertenece al ámbito de cada familia). Por algunas de las ideas por ella expresada pareciera que esa formación en valores podría incluir la

asunción de una posición normativa, la transmisión a los alumnos de un “deber ser” en relación a su vida sexual, que los induzca a ciertas prácticas que, aunque no especifica cuáles, considera no es adecuado que la escuela se involucre.

De algún modo, pareciera en sus manifestaciones que la directora no tiene un conocimiento muy preciso en relación a la posición planteada desde la política de ESI; sus remisiones a la educación sexual –que le generan tanto desacuerdo- parecen ir de la mano con las ideas sostenidas por Andrea en el libro y en las conversaciones que ha mantenido con ella sobre la temática. Tanto es así que se mostró atónita ante uno de los planteos expresados –a su entender- por Andrea en el libro de su autoría; cuestión que recuperó en una de las entrevistas:

“En su libro -no sé si lo leyeron- (CO: Se refiere al libro de Andrea). En algún párrafo -yo casi lo terminé de leer-... habla de prestarle la cama matrimonial al hijo que quiere.... eh... Prestarle la cama matrimonial al hijo o a la hija que va a mantener una relación sexual... Yo no acuerdo... Porque ella dice que es un derecho humano... Ahí estamos muy en desacuerdo... Porque ¿a dónde se van los jóvenes? (CO: recupera este argumento expresado por Andrea) Se van a una obra en construcción, se van después del baile detrás de un árbol... Se van, no tienen plata como para pagar un hotel -hablando de este contexto- ¿A dónde van? (CO: Se refiere al contexto marginal de donde provienen la mayoría de los/as alumnos/as de esta escuela). Y ahí es otro tema que no acuerdo... No pudimos llegar a una opinión superadora... Emmm... (CO: Piensa unos segundos y se queda callada)...” (Entrevista 1 – Directora – Caso A)

Aparentan ser estas cuestiones, que nada tienen que ver con lo expresado en los Lineamientos Curriculares de ESI, las que están permeando su discordancia en relación a incluir educación sexual en la escuela.

Una cuestión que no se ha mencionado aún, y que sin duda subyace en ese desacuerdo por ella expresado, tiene que ver con una cierta actitud de sospecha en relación a este programa, a los intereses o razones que lo motivan. Se infiere en los dichos de la misma como un halo de desconfianza que fue apareciendo en distintas instancias de la última entrevista. La directora puso de manifiesto una suerte de descreimiento respecto a las posibilidades de este programa de generar algún tipo de cambio, cuestión que aparecía como justificación de la actitud de apatía que sostenía frente al mismo:

*“Yo te voy a contestar que creo que sí, es muy lógico, y puede ser muy positivo trabajar con educación sexual, para los que quieran escuchar, para los que quieran cambiar. No vamos a cambiar... Primero, por el tiempo como dice Mirta (CO: se refiere a la vicedirectora), porque esto se verá a largo plazo, pero para los que quieran escuchar y cambiar pero no para aquellos que nos digan “perooo” (CO: imitando la forma de decir de los adolescentes), que es lo que opinan cuando ya está internalizado. **Es posible el cambio, pero es un cambio que se tiene que hacer entre muchas instituciones, muchas instituciones, y la escuela no es la salvadora, no puede sola, no puede nada sola, como no lo puede la salud sola, como no lo pueden las religiones solas, porque no hay un contrato social unánime, porque casi está en bancarota**”*

la ley, ¿o no?, ¿o en la calle no hace cada uno lo que quiere?, ¿hay algo que nos está reuniendo?, hay muy pocas cosas, hay un orden desquebrajado, roto, que se yo, producto de la globalización, habrá algunas explicaciones lógicas, pero no se puede solo, tendrán que tener una directora que esté más de acuerdo con esa ley que no soy yo.

[...]

Y ese proyecto, como cualquier proyecto de cualquier ser humano, no va a lograr cambiar una mentalidad de decir “teniendo un hijo, mi propia familia, yo que soy una mujer me van a reconocer más”; o “yo que soy el varón por tener un hijo soy más macho”; porque está instalada; en el contexto está instalado.

E: ¿Vos decís que no va a llegar tan profundo para cambiar esas concepciones digamos?

D: No, me parece que no, y como yo lo estoy tratando en este cargo que tengo en este momento, seguro que no, porque yo no le estoy dando bolilla, por todo eso que hablamos antes, porque no estoy creyendo en esto y porque tengo otra mirada, y porque lo impuesto, es impuesto, porque acá habrá habido participación cuando se hizo la ley y demás, pero es una participación de nuestros representantes, entre comillas, con todos los intereses que metió la parte religiosa, y los que tenemos que llevar adelante somos los que estamos en la trinchera, diría alguien, en el día a día, en lo cotidiano, este, y otra vida que viene a habitar las calles y el tierral de la villa no tiene sentido, porque no sé, yo le miraría las zapatillas a la chica a ver si las tiene sanas.

[...]

Y por otro lado estoy pensando mientras hablo con ustedes de estas preguntas, si éste no es otro tema “como si lo tratáramos”, si no es otro tema tomado para responder vaya a saber a qué intereses que se me escapan, y la escuela tiene un límite, la escuela no es la institución que va a salvar al mundo, o al mundo de los jóvenes, y tiene otro tema que llevar adelante, y yo confieso que hasta ahora como dire, es “como si” lo hubiera tratado, no ha tenido de mi parte, por todos esos motivos anteriores, el respeto que se merece, y sin esa intromisión, sin esa intromisión... Yo creo que es muy personal, depende de cada uno, de cada una, y bueno de esta familia biológica o de crianza.” (Entrevista Directora - Caso A)

Aparecen aquí cuestiones que hipotetizamos sobrepasan la propuesta de esta política en sí, pareciera ser un descreimiento en las posibilidades de la escuela y posiblemente un descreimiento en el sistema político. Creemos importante resaltar algunos núcleos presentes en estos planteos que trae a colación la directora: la idea de que “la escuela sola no puede”, “que esta política es una imposición”, “algo construido sin participación”, “algo con un trasfondo político sospechoso”, algo que desde el Estado buscaría mostrarse “como si se trabajara” con eso, aunque sin un compromiso real. Esta última cuestión se vincula además con dos aspectos que serán desarrollados más adelante que la directora menciona y que son la gran cantidad de demandas que recaen sobre las escuelas en la actualidad y las escasas condiciones que se proveen desde el Estado para abordarlas. En este sentido el Programa de ESI pareciera compartir la misma suerte de otros proyectos que resuelven en el “como sí”.

Es preciso aclarar que esta directora, a pesar de las posiciones ya expresadas, habilita a que se desarrollen acciones en la escuela, no obstruye las propuestas que puedan plantearse. Cuando señala que ella “no le está dando bolilla” es más bien como que no está considerado de su parte como una preocupación central, la promoción de acciones, pero sin embargo

aprobó el Anteproyecto realizado por las dos profesoras de la institución; permitió, avaló y estuvo presente en la jornada de capacitación que promovió la profesora Andrea en la institución; estaba a la espera de que alguien pudiese sumarse a la propuesta que continuaría Sara después de la partida de Andrea, aceptó la propuesta de trabajo realizada por los profesionales del dispensario de la zona quienes desarrollaron talleres en la escuela.

En cuanto a la situación de la escuela que se ha denominado caso B, también aparecen posiciones asumidas por el equipo directivo, en torno a quiénes en esta escuela deberían encargarse de abordar la educación sexual, y a quiénes deberían ir dirigidas las propuestas, dos cuestiones que también suponen puntos de inflexión en relación a la propuesta oficial.

En relación al primer aspecto, si bien tanto la directora como la vice-directora reconocían que la propuesta de ESI que se promovía desde el Ministerio apuntaba a un trabajo transversal desde distintas asignaturas y abarcando diferentes enfoques, todos los materiales de ESI que fueron llegando desde el Ministerio, fueron entregados sólo al departamento de Ciencias Naturales, pues se consideró que debían ser los docentes que trabajaban en esa área, los encargados de abordar educación sexual:

“E: Ese material cuando llega a la Escuela, ¿hay alguna instancia de socialización?

V: En general, nosotros lo vemos y lo bajamos. ¿Lo bajamos a quiénes? A las áreas que suponemos que van a trabajar con eso. O sea, no es algo que se esté tratando a nivel curricular, transversalmente. [...]

***No nos parece que sea necesario forzarlo. O sea, nos parece que está bastante bien enfocado que por ahí, los profes lo tienen muy armado (C.O.: se refiere a los profesores del Departamento de Cs. Naturales que son los que armaron el proyecto de las charlas-talleres de educación sexual).** (Vicedirectora - Caso B)*

*“Cuando le preguntamos por las razones de esa decisión (de entregar los documentos sólo al Departamento de Cs. Naturales) ella hizo referencia a que hay una forma de trabajo en esta institución, desde hace muchos años -incluso cuándo ella era docente- que es el trabajo por departamentos, **y cada uno de esos departamentos se encarga de trabajar con ciertas temáticas, en este caso específico, es el Departamento de Ciencias Naturales el que aborda Educación Sexual**, si bien siempre apoyados en el trabajo por los otros docentes, que por ejemplo han cedido parte de sus horas de clase para que los chicos participen de los talleres. La directora explicó que si bien la ley expresa que los contenidos deben ser trabajados desde todas las asignaturas, ella considera (“y en esto me mantengo firme con mi postura” –nos dijo), **que es mejor que sean pocos los que trabajen con determinadas temáticas, pero que lo hagan de manera responsable, y explicó que a ella no le sirve que por ejemplo se incluya el tema en una clase de Lengua, en una hora, en un día, para decir que se trabajó con sexualidad.***

*Explicó además que esta modalidad de trabajo y de distribuir las tareas por departamentos es una forma de trabajo de la institución, que les permite **abordar variada cantidad de temáticas, con diversidad de proyectos**, que de otra manera quizás no sería posible.” (Registro de campo N° 6 – Entrevista Directora – Caso B)*

A partir de lo expresado anteriormente por la directora, puede pensarse que esta situación no respondía sólo al tradicional abordaje de la educación sexual desde una materia, sino, a una modalidad más general de trabajo muy presente en esta institución. Y es que en este caso se ve aquello que fue expresado en el primer apartado de esta investigación, en referencia a que cuando las prescripciones llegan a cada escuela, llegan a un mundo institucional, a una cultura institucional, que ha construido tradiciones de trabajo que seguramente están más o menos consolidadas. En esta escuela hay una práctica muy arraigada que involucra por un lado, desde la conducción institucional, una tendencia a “derivar” temas a los distintos departamentos para que se hagan cargo de los mismos, y según nos dice la directora, así poder abarcar una variedad de temáticas; por otro, la promoción de trabajo de planificación y elaboración de proyectos en los equipos docentes que constituyen cada departamento, aparentemente sin mucha vinculación entre ellos. Las palabras de la vicedirectora muestran esto:

“Hay un grupo grande que trabaja y que vienen con esa impronta de trabajar en equipo y mucho. La escuela tiene muchas cosas porque las logró en base a proyectos, a cosas que se fueron aprobando y que nos fueron mandando recursos; esos son recursos para la escuela [...] Es una forma de trabajo. Y acá cuando entra un profe suplente lo primero que se le dice es “profe se pone en contacto con su jefe de departamento para saber en qué proyecto están”, o sea... (...) Vos tomá el paquetito, firmá el MAB y tomá el combo, o sea, no es así que venís a dar tus horas y te vas. Y el que viene con esa idea tarde o temprano se termina yendo. Porque nosotros desde el equipo directivo exigimos que cada uno cumpla con su rol, o sea es una cuestión institucional... (...) Es una política de trabajo.” (Vicedirectora – Caso B)

Nos encontramos, entonces, con una cierta disonancia entre una propuesta ministerial que supone un abordaje transversal de contenidos, y una institución que acostumbra a trabajar por departamentos, por cuanto sostiene la imposibilidad de involucrar a todos los docentes en todas las cuestiones.

Por otro lado, en esta escuela el equipo directivo apoyó la decisión de los docentes del departamento de Ciencias Naturales de convocar a una médica para que trabaje con los/as alumnos/as sobre la temática. Depositaron en ella (siempre destacando su condición de “especialista” y tomando en cuenta su trayectoria de trabajo en escuelas en torno a educación sexual), un cierto voto de confianza para tomar decisiones en relación a lo que se iba a trabajar:

“Hablamos con la directora. Primero fui a ver a la directora para preguntarle qué era lo que quería porque por ahí, como te digo, uno puede pensar una cosa pero la directora piensa otra. (...) Y la directora me dejó, al libre... O sea me dijo “Hacelo como vos quieras, hacé la charla que quieras, hacé lo que vos quieras. Yo te digo, acá está el espacio”. Bueno, entonces me

*junté con la profe de Biología, que es Silvina, con mi hermana y con otro profe más, que son digamos los que dan los módulos de Biología, y bueno con ellos más o menos, lo único que delineamos fueron los temas, y bueno, este... **Ellos ni siquiera me preguntaron qué iba a dar, nada; ni siquiera vieron previamente nada. Ellos lo vieron en el momento cuando lo vieron los chicos** (...) La metodología en realidad la hice yo. O sea fue propio digamos, una metodología propia.*

[...]

*Me dieron lo que le dan a la escuela (CO: se refiere a los Lineamientos de ESI y demás documentos enviados desde Ministerio). Me los dio la directora en esa primera charla que tuvimos, y me dijo **“Mirá, esto es lo que dice la provincia que hay que hacer, vos hacé lo que quieras”**.” (Profesional Médica – Caso B)*

*“Y nosotros en eso somos muy respetuosos de quién es especialista en cada cosa. Yo pedagógicamente puedo cuestionar una estrategia, un modo de trabajo, un modo de trato con los chicos... A eso yo lo puedo cuestionar, desde lo general. Pero no me puedo por ahí meter con lo que es específico de una asignatura. Sería inmiscuirme en algo que no me corresponde. (...) O sea, yo puedo opinar sobre cuestiones generales **“Mirá esto que vos hiciste no se condice con el objetivo que planteaste”, ¿está?** (...) Y bueno, creo que esto es lo que ha pasado con esta decisión (CO: se refiere a la decisión de incorporar una médica). Los profes son los que saben hacia qué lado quieren enfocarlo y qué es lo que puede darles más resultado, qué objetivos se plantean... (...) Sí, ellos eligieron. Sí, en eso sí, Elena (CO: se refiere a la directora) les dio plena libertad para que ellos propusieran.” (Vicedirectora – Caso B)*

Si bien no fue un otorgamiento de vía libre absoluta -como por momentos parece expresar la médica en las citas precedentes- (ya que la misma se reunió en distintas oportunidades con el grupo de profesores para acordar temáticas generales y metodologías, y la directora por su parte fue informada de las decisiones que se iban tomando), sus propuestas fueron centrales para definir el enfoque en relación a los temas que se pretendían tratar. Así también, su mirada sobre los Lineamientos determinó en parte la orientación que se les dio a los talleres.

La decisión de apoyar este abordaje propuesto por los profesores y la médica, supone ciertas definiciones (aunque implícitas) en torno a “qué” contenidos de educación sexual considera el equipo directivo, son importantes para trabajar con los /as alumnos/as.

Por su parte, otras decisiones asumidas desde la gestión directiva, remiten a los destinatarios de las propuestas. A pesar de lo expresado en los Lineamientos de ESI, prevalece para esta directora la idea de que no es conveniente abordar contenidos de educación sexual en los primeros años del secundario, bajo el supuesto de que esto puede generar situaciones problemáticas con los padres.

Cuando indagamos cómo habían definido que fueran los alumnos y alumnas del ciclo de especialización los destinatarios de la propuesta de los talleres, una de las docentes, involucrada en la elaboración de esa propuesta, comentó lo siguiente:

*“A nosotros nos llegó el dinero y entonces **como en primero, segundo y tercer año no se da educación sexual**, no se los orienta, entonces... Y a cuarto, quinto y sexto año sí, entonces se optó a los del CBU darles salud bucal, y en los dos proyectos a nosotros nos ha ido bastante bien. En realidad **nunca nos animamos a dar Educación Sexual en el CBU, por una cuestión de problemática, de evitar problemas con los padres**, porque por ahí necesitás autorización de los padres, para que los chicos puedan asistir a una reunión, a una charla de educación sexual, y por ahí hay padres que dicen sí, otros que no, a pesar de que los chicos... **Nosotros tenemos chicas de tercer año que ya son madres.**” (Profesora 2 – Caso B)*

La directora por su parte lo planteaba de esta forma:

“D: Es un tema que no sólo les importa desde primer año (C.O.: se refiere a educación sexual), sino que les importa de primero a sexto a los chicos. ¿Qué es lo que te limita a trabajar con los chicos? La edad y los padres, entonces nosotros tenemos como criterio, criterio asumido por la directora de la escuela, que se trabaja desde cuarto a sexto.

E: ¿Y ahora aunque esté en la Ley, digamos, que lo plantea para trabajar en el CBU, vos seguís manteniendo esta idea?

*D: Sí, y te digo por qué. Me ha pasado sin ir más lejos, tuve planteos de padres de primer año, porque el profesor de Literatura no sé bien por qué tuvo que explicarles lo que significaba -no me acuerdo qué palabra era-, bueno no me voy a acordar ahora, bueno pero como si yo te dijese “vagina”, “eyaculación”... (...) Común, aparte. No te digo que común, pero los chicos lo escuchan. Y yo tuve acá un planteo bastante importante de los padres, entonces en ese momento dije “qué suerte que sigo manteniendo el criterio de no permitir -no es no permitir, pero de no engancharnos en esta cuestión de que a ellos...” (...) Es una cosa así, complicada, conflictiva, digamos, entonces por eso no se hace. Cuando yo le dije a los padres, -defendiéndolo al profe, obviamente-: “señora, tanto en la Ley Nacional, como en la Ley de la Provincia, educación sexual es un contenido que se usa, que se trabaja, que se aprende, pero no de Lengua, de cualquier materia, señora, porque no hay una materia que se llame educación sexual...” Pero como para que vos veas... Y estas madres eran voceras de un grupo de madres... (...) En este caso de este profe de Lengua, y todo apoyado en un cuento que habían leído, y bueno para que vos te des una idea. Entonces **es como que los papás no tienen conciencia de lo que implica**, no digo todos eh...” (Directora – Caso B)*

No se dispone de elementos para saber cómo se ha construido en estos casos, casi la certeza de que desarrollar temas de educación sexual “con los más chicos”, conlleva necesariamente situaciones problemáticas con las familias de los y las estudiantes, o esta especie de *normativa* presupuesta de que para hacerlo es preciso pedir autorización a los padres –como comentaba la profesora en el primer extracto-. Lo que sí queda claro es que si bien se reconoce interés de parte de los/as alumnos/as del primer ciclo en relación con educación sexual y se perciben situaciones cotidianas en la escuela que dan pautas de que es necesario trabajar –la profesora advierte que hay alumnas de tercer año que han quedado embarazadas, y tanto la directora como la vicedirectora nos comentaron que en uno de los primeros años se habían dado situaciones en que algunos alumnos “toqueteaban” a las chicas-, se continúa sosteniendo ese criterio.

Es este el caso en el que más claramente pareciera haber una suerte de omisión a lo planteado en los Lineamientos de ESI; en este sentido, la presencia de la ley no supuso una modificación importante en las prácticas, pues en la misma se ha continuado claramente con el tipo de trabajo que se venía desarrollando previo a la ley.

En relación al caso C, en general se observó de parte de la directora una actitud proactiva en relación a las propuestas de educación sexual que pudieran generarse en la institución.

A diferencia de los casos anteriores, puede decirse que la directora no tomó decisiones contrapuestas a lo expresado desde la política oficial de ESI; la misma no sólo afirmó haber leído la ley si no que pareciera compartir el enfoque allí explicitado.

En ningún momento sus decisiones expresaron restricciones en relación a quiénes debían ir dirigidos los contenidos en sexualidad (es así que aceptó propuestas destinadas a alumnos de distintas edades, tanto del ciclo básico como del ciclo profesional), ni tampoco en relación a qué disciplinas serían las más aptas para abordar estos contenidos (aceptó de hecho propuestas que involucraban a diversas materias e incluso a un espacio extracurricular como lo es el grupo Melman). Y todas estas acciones fueron valoradas de manera muy positiva por la misma.

En este sentido, manifestó estar abierta a la posibilidad de que distintas propuestas se desarrollen en la institución, desde una clara postura que valora la importancia de sumar esfuerzos que permitan complejizar el abordaje de la temática, aunque tomando ciertos resguardos y alejándose de una política de *laissez faire*, es decir, aceptando los aportes de distintos actores pero sin que eso suponga autorizar o validar cualquier tipo de acciones:

“Un tema como es éste, el de la sexualidad, vos no podés decir... Yo, te hablo como directora. Yo si sé con quién puedo hablar y a quién puedo decir “hagan”, están acá (CO: señala las profesoras Mafalda, Laura y a la gabinetista). Pero no a cualquiera le puedo decir “hagan” ¡No! No, no, no quiero ver que... Quiero... ¿me entendés? Entonces ¿qué es lo bueno? Hacer jornadas primero con los docentes. A ver, escuchémonos, y ver qué piensan y llegar a acuerdos y que después será responsabilidad mía y de todos, que esos acuerdos se respeten. ¡Ojo! Porque tampoco podés poner a cualquier loco a decir lo que se le cante...” (Entrevista Directora, Profesoras 1 y 2, y Gabinetista – Caso C)

Se deja entrever en esta cita la actitud de cuidado frente a lo que se transmite a los/as alumnos/as (en este caso, acerca de sexualidad), cuidado que se traduce en la habilitación que la misma otorga a ciertos docentes “de confianza” para que emprendan determinadas acciones. Esto es posible, de alguna manera, a partir del conocimiento que tiene de su planta

docente (que mantiene cierta estabilidad en el tiempo), de su formación, de sus formas de trabajo, de sus intereses y sus recorridos previos:

*“Yo como directora siempre digo **“yo soy coordinadora de esfuerzos”**. En general, donde pongo el ojo... Entonces, cuando fue lo de que me dicen: hay que mandar dos personas al curso (CO: se refiere al curso de capacitación dictado por Ministerio): “Listo eh, Mafalda y Laura”. Porque **cuando vos tenés ciertos conocimientos de la gente con la que estás trabajando decís “estas dos personas pueden funcionar, y bueno, ellas van a ser las que hacen la punta”**.” (Entrevista Directora, Profesoras 1 y 2, y Gabinetista – Caso C)*

*“En general, la política mía es, cuando hay algo, cuando hay cursos, temáticas trascendentes, siempre la escuela está presente. En la elección los docentes saben que voy rotando para no mandar siempre a los mismos, y **después de 19 años conozco el perfil de los docentes**, salvo los nuevos, pero por ejemplo yo ya tenía el antecedente que en la temática estaba Laura que es de biología y Mafalda que la conozco también que tiene una carga horaria importante en la escuela porque tampoco voy a mandar... A ver, porque **tampoco vas a mandar a un docente que tiene tres horitas nomás que no lo puede proyectar** porque se hacen reuniones de departamento y ahí Mafalda comenta. **Uno ya los conoce**, no voy a mandar a un profesor que tengo de 70 años, a un curso de sexualidad, vahh... no lo mando a ninguno (CO: risas) ¿Me entendés? Pero así se elige.” (Directora – Caso C)*

Más allá del caso de estas dos profesoras, en quien la directora parece tener una suerte de seguridad en lo que puedan desarrollar, se percibe en ella una fuerte confianza depositada en la gabinetista y en sus criterios a la hora de emprender acciones tanto en el grupo Melman como al interior del gabinete.

Es preciso señalar, que Clarita manifiesta conocer detalladamente lo que se ha hecho en cada una de estas líneas de trabajo, no sólo las acciones planificadas sino los imprevistos suscitados, y ha comunicado a las docentes responsables de cada una de estas iniciativas, la existencia de las otras acciones, por lo que todas están al tanto de que hay otros colegas trabajando con la temática en la misma escuela.

De cierta manera, con este tipo de acciones de comunicación y al seleccionar para las capacitaciones docentes que pudieran proyectar en la escuela esos aportes, lo que ha buscado es generar primeras instancias de intercambio entre los profesores. Si bien ella considera óptimo un abordaje institucional de la temática, expresa la necesidad de llevar adelante un trabajo previo de construcción de acuerdos colectivos -y en este sentido, parece acordar con la idea de generar una propuesta transversal presente en la propuesta oficial-, que aunque no se ha logrado aún, aparece como horizonte a alcanzar.

Retomando la referencia a los hallazgos encontrados en la totalidad de los casos analizados, puede señalarse que otro aspecto a destacar que influyó en el proceso de

implementación de esta política (sumado a las decisiones tomadas desde la gestión directiva), remite al hecho de que en las tres instituciones, se venían abordando desde hace mucho tiempo contenidos que hoy se plantean como parte de los Lineamientos Curriculares de ESI:

“Ya estaba instalada ¿sí? O sea, no es que ahora porque hay una ley vamos a empezar de acá para adelante a dar educación sexual si no que ya viene desde hace... desde siempre digamos con una suerte de evolución, con distintos ritmos y el Estado bueno como que ha dado un marco para que todo esto sea legal..” (Profesora 1 - Caso A)

“Creo que uno lo puede hablar sin estar dentro de la ley (...) sin una ley que te dice que lo hagas.” (Vicedirectora – Caso A)

“Me parece que la ley viene a legitimar una práctica que ya era existente...” (Docente 2 -Caso A)

“Se viene trabajando, hablando, y dando espacio a la educación sexual, tranquilamente desde hace quince años en esta escuela...” (Directora-Caso B)

“Lo que sí te puedo decir es que el trabajo con educación sexual, a ver la parte de educación sexual, más allá de la ley, en la escuela siempre estuvo instalado (...) Siempre hemos visto la necesidad de hablar sobre el tema nunca fue una escuela que esquivo el tema.” (Directora – Caso C)

En base a lo expresado en dichas citas, se puede pensar que tradicionalmente el abordaje de la temática en las instituciones educativas se llevaba adelante en el marco de determinadas disciplinas, propias del área de las Ciencias Naturales, y se abarcaban principalmente aspectos de la sexualidad vinculados a la biología. Esto no es un dato menor si tenemos en cuenta aquella noción de *historicidad de los procesos curriculares* que Flavia Terigi insistía retener, al desarrollar el concepto de procesos de especificación curricular. La autora expresaba que cada nueva prescripción curricular se inscribe en prácticas curriculares que la anteceden y que contribuyen a determinarla. Una propuesta curricular, una potencial prescripción nueva, no se instaura en un espacio vacío sino que emerge en el seno de prácticas más o menos establecidas e intereses encontrados. (Terigi, F.: 1999; 110) Señala, que por eso muchas veces las prácticas curriculares en las escuelas no se explican tanto como producto de la transformación de una prescripción determinada, sino como resultado de la historia de las prácticas curriculares acumuladas.

En este sentido, no sería casualidad que en las tres escuelas, las propuestas analizadas hayan involucrado principalmente profesores de Ciencias Naturales, pues es fundamentalmente en estos docentes en quienes ha recaído la enseñanza de aspectos vinculados a la sexualidad; es en esta área que temas como reproducción, aparatos

reproductivos, enfermedades de transmisión sexual, cuidado de la salud y métodos anticonceptivos, ya formaban parte de la currícula, desde hacía tiempo³³.

Esta ha sido una impronta que ha dejado señales no sólo en estas tres escuelas, sino que de cierta forma ha repercutido de manera general en varias instituciones. Algo de esto pudo manifestarse en la situación que introduce una de las profesoras entrevistadas que participó del curso de capacitación del Ministerio de Educación:

“Incluso yo vi que la mayoría de los colegios mandaban profesores de biología, cuando el enfoque actual, es precisamente sacar mucho del contenido biológico y sobre todo una concepción de la sexualidad como una construcción histórica, social, que se va modificando, y que bueno cada sociedad tiene su propia construcción de la misma.” (Profesora 2 – Caso C)

Para finalizar este apartado, puede señalarse que los desarrollos plasmados a lo largo del mismo, dejan entrever que las iniciativas de educación sexual que se están llevando adelante son producto del trabajo individual de algunos/as docentes, que abordan la sexualidad desde diversas materias u otros espacios institucionales, rara vez teniendo en cuenta explícitamente a la ley de ESI, y la forma de abordaje que sus Lineamientos Curriculares proponen.

Se considera que en base al trabajo realizado, es posible afirmar que se ha producido una suerte de *desdibujamiento* del Programa de ESI en estas escuelas. Evitando caer en reduccionismos, es preciso aludir a que ese *desdibujamiento* presenta algunos matices que diferencian un caso de otro, pues como se intentó mostrar, han sido distintas las realidades encontradas en cada espacio escolar en relación a esta política. Pero más allá de esos matices e incluso, reconociendo que dentro del marco de una misma institución, se evidencian posturas heterogéneas de los actores, que muestran acercamientos y reconocimientos distintos de la Ley de ESI, de los Lineamientos Curriculares y del enfoque sostenido en los mismos, hay una situación común en relación a que la propuesta oficial no ha tenido incidencia a nivel institucional o al menos no la ha tenido en la medida de lo esperado.

³³ Otra de las materias que también aparece con fuerza es la que anteriormente se denominaba Formación Ética y Ciudadana, pues también históricamente han tenido presencia en la currícula escolar del nivel medio, contenidos referidos a educación sexual, hoy presentes en los Lineamientos de ESI.

4.4 Demandas a la escuela, tiempos y espacios institucionales y condiciones de trabajo docente

En función de los desarrollos realizados previamente, en este apartado se hará hincapié en analizar una diversidad de cuestiones que han operado como condicionantes en las posibilidades de implementación de este Programa en las escuelas. Si bien estas cuestiones, que se pusieron de manifiesto en numerosas oportunidades en los tres casos analizados, se encuentran íntimamente relacionadas entre sí, es necesario abordarlas de manera específica.

Atenderemos en un primer momento, a la existencia de múltiples demandas que fueron ingresando a las escuelas tomadas como casos, afectando las modalidades de trabajo en esas instituciones, e instalando exigencias y obligaciones para los actores (tanto a nivel de la gestión como del cuerpo docente), necesarias de ser atendidas de manera simultánea. En este sentido, en diferentes oportunidades estos manifestaron una suerte de “sentimiento de sobredemanda” hacia la escuela como institución.

Posteriormente, se hará referencia a ciertas tensiones que fueron apareciendo en las escuelas en el proceso de implementación de esta política, en torno a los tiempos y espacios institucionales contemplados (o no) para la construcción de propuestas de educación sexual. En clara relación con esto, se aludirá a la situación laboral de los docentes de nivel medio y a los condicionantes que la misma genera para el logro de objetivos como los propuestos por el programa aquí analizado.

4.4.1. La escuela sobre-demandada y la ESI

En relación a esta primera cuestión, interesa señalar que durante el período contemplado en esta investigación, la política de ESI llegó a las escuelas como una exigencia más dentro de un conjunto de requerimientos que afectaron a las instituciones de nivel medio. Es decir, en las escuelas al tiempo que se recibían los documentos de ESI (Documento Base en 2007; Biblioteca Digital (CDs) y Lineamientos Curriculares en 2008; cuadernillo metodológico, material didáctico y Conceptualizaciones para el abordaje de ESI en 2011), se sucedían una serie de cambios y se generaban otras demandas de la mano de diversos Programas y proyectos que aparecían en escena, y que como se pudo observar, también actuaron como factores que contribuyeron a ubicar en un lugar marginal a esta política en las instituciones analizadas, tal como mostramos en el apartado anterior.

En ese sentido, resulta relevante aludir al hecho de que durante los años 2010 y 2011, las instituciones de nivel medio de la provincia de Córdoba se vieron atravesadas por el

proceso de cambio curricular mediante el cual se comenzó a implementar la reforma del nivel medio (tomando como base las líneas de acción en materia de Educación Secundaria, promovidas desde el Estado Nacional)³⁴:

*“Este año retrocedimos de nuevo con las reuniones por una cuestión de apuros, digamos. (CO: se refiere a las reuniones con padres). **Toda la transformación curricular y todo eso, nos llevó por delante.**” (Vicedirectora - Caso B)*

“Que no lo pudimos hacer (CO: se refiere al taller de socialización de las acciones de educación sexual con todos los docentes de la escuela) porque vino la reforma... Hubo que ponerse a acomodar los horarios, era todo un lío...” (Profesora 2 – Caso C)

“M: Estamos atrasados porque estamos con el cambio de currícula...

E1: ¿del ciclo básico?

M: No, no. Ya lo modificamos al ciclo básico... Estamos con el cambio de orientación y no sólo de currícula sino también cambiamos a la tarde de orientación a Educación Física; y bueno estamos muy abocados a eso.” (Directora – Caso C)

Este cambio supuso la apertura de nuevas materias y la desaparición de otras, y la consecuente reubicación de docentes que debieron reacomodar sus horas. En algunas instituciones (como sucedió en la escuela que hemos denominado caso C), esta situación se vio complejizada porque redirigieron la orientación para los últimos tres años del nivel, pasando de la especialidad en Ciencias Sociales a la orientación en Educación Física.

En este sentido, las escuelas afrontaron cambios a nivel administrativo y organizacional que supusieron una importante dedicación de tiempos y esfuerzos de directivos, secretarios y docentes.

Si bien no profundizamos en la situación que estuvo atravesando cada escuela en relación con esta reforma, en comparación con los generados en la llamada “Transformación Cualitativa” de la educación de la Provincia de Córdoba, estos últimos cambios no se caracterizaron por la urgencia y radicalidad en su puesta en marcha.³⁵ Más allá de esto, resulta

³⁴ En el año 2010 algunas escuelas de la provincia optaron por dar comienzo al proceso de transformación del Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Ese año la implementación no fue generalizada para todas las instituciones de nivel medio. El Ministerio de Educación puso a disposición de las escuelas la nueva estructura del nivel y otorgó a estas la posibilidad de elegir si comenzar con dichas modificaciones en el año 2010 o en 2011 (año en que la reforma de este ciclo se generalizó a todas las instituciones ya que fue obligatoria). Esta misma modalidad se repitió para las transformaciones del Ciclo Orientado, que comenzaron de manera optativa en el año 2011 pero que en el presente año (2012) son de carácter obligatorio.

³⁵ La denominada “Transformación Cualitativa del Sistema Educativo de Córdoba”, fue anunciada por el gobierno provincial hacia fines del año 1995, en un contexto de crisis financiera del estado provincial. La misma supuso cambios en la estructura del sistema educativo de la jurisdicción, modificando la Ley General de Educación de la provincia, y con el fin de adaptar los niveles y ciclos a la Ley Federal, aunque con una impronta particular. (Carranza A. y otros; 1999: 30)

En dicha reforma se generaron tensiones a escala institucional, dada la movilidad de personal docente de las escuelas de nivel primario al secundarizarse el séptimo grado, y la necesidad de reubicar docentes de nivel medio por la implementación de la nueva estructura del Ciclo Básico Unificado (en 1996) y del Ciclo de Especialización (en

pertinente señalar que un cambio curricular es siempre una situación compleja que tiende a hacer visibles ciertos conflictos internos ya existentes y a generar otros; plantear lo curricular en el marco de una institución educativa, siempre moviliza a la institución, pues el currículo es un distribuidor de tareas, horas, sueldos, y por tanto, de poder. (Furlán, A. 1996: 111) Además para el caso de las escuelas de nivel medio de la Provincia, puede que la situación se haya visto complejizada, en tanto es posible que aún permanezca en los actores institucionales, las marcas de esos cambios intempestivos, que vivieron directivos y docentes en dicha Transformación Cualitativa.

Además de los cambios curriculares que afrontaron las escuelas, es preciso señalar que en los tres casos se observó la presencia de acciones en el marco de los siguientes programas: Programa Más y Mejor Escuela, Plan de Mejora Institucional, Programa de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU), Programa de Inclusión y Terminalidad de 14 a 17 (PIT), Centro de Actividades Juveniles (CAJ), Programa de Convivencia Escolar, Programa Conectar Igualdad.

La existencia de los mismos debe comprenderse en el marco de una nueva modalidad de implementar políticas educativas que se ha ido institucionalizando a partir de la reforma educativa de los '90, y supone el desarrollo tanto desde los ministerios de educación nacionales como provinciales, de programas y proyectos como dispositivos privilegiados de regulación de la escuela media para dar respuesta a gran cantidad de problemáticas sociales y educativas (entre estas últimas, el desgranamiento, la repitencia, la deserción, los problemas que plantean la cultura juvenil en choque con la cultura escolar, los problemas con la calidad educativa, la desarticulación de este nivel con el ámbito laboral, entre muchos otros).

Si bien algunos autores reconocen que los principios que orientan esta modalidad en la actualidad no se condicen exactamente con los sostenidos en la Transformación Educativa de los '90, pues la orientación de la política educativa nacional ha tomado otros rumbos en la

1997) de manera intempestiva. En función de ello las escuelas debieron definir sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y sus propuestas curriculares en la urgencia y la presión por sostener el trabajo de los docentes. El destino de los profesores en el nuevo esquema curricular constituyó el nudo crítico central. "Las tensiones a escala institucional se concentraban básicamente en la capacidad de diseñar un buen proyecto que tuviera las disponibilidades de implementación y fundamentalmente que pudiera dar cabida a los docentes integrados a la planta funcional" (Alterman, N.; Sosa, M.; 2007: 2).

En un plano general, lo que ocurrió fue que cada escuela redefinió sus ofertas curriculares tomando decisiones según sus propias capacidades, tradiciones, disponibilidades de infraestructura edilicia y equipamiento, prestigio, entre otras. Entonces el real margen de autonomía de las escuelas para definir esa propuesta fue muy variable (Ibíd.; 2007: 2) Esta situación supuso entonces decisiones en las cuales los criterios pedagógicos fueron los menos atendidos; instaló en las instituciones una sensación de incertidumbre, y suscitó para los actores presiones más que construcciones colectivas significativas y relevantes.

última década³⁶, podría afirmarse que la modalidad de programas y proyectos continúa vigente como *tecnología de poder* (Rivas, 2004) de las esferas estatales en materia educativa.

Es así, que año a año siguen llegando a las escuelas numerosos programas, cada uno con exigencias propias, y en general con escasa coordinación entre ellos, situación por la cual los esfuerzos deben “repartirse” en las instituciones para poder atender a los mismos.

En relación a las ideas antes referidas, al indagar en torno a la puesta en marcha del Programa de ESI, los actores aludieron a la sobre-exigencia que se vivencia en las escuelas dado que son muchas y variadas las temáticas que ingresan a las mismas. Al respecto se rescatan tres citas que aluden a esta cuestión:

“(La directora) explica que en los tiempos actuales se le pide a la escuela que trabaje con mucha cantidad de temáticas: entonces no hay agua en la Provincia, la escuela debe trabajar para el cuidado del agua; la gente no cuida los bosques y hay incendios, la escuela debe trabajar con prevención de incendios; hay que trabajar desde la escuela con educación vial, porque la gente maneja mal y entonces hay muchos accidentes y muertes; ahora hay que incluir desde las escuelas el trabajo con netbooks; entonces la escuela está sobre-demandada y se deposita en ella una gran responsabilidad, y que en muchos casos, esas cosas deberían implicar cambios a otro nivel y no dejar toda la responsabilidad en manos de la escuela, como el único lugar en el cual deben ser trabajadas, que la escuela no puede con todo, y que hay cuestiones, problemáticas sociales que deberían abordarse desde otros lugares.” (Directora - Caso B)

“Pero creo que con las otras dires por lo menos coincidimos en lo de la sobre-exigencia, en eso de que falta tiempo (...) Y es una hipocresía, porque así como esto (CO: se refiere a Educación Sexual), tenemos que trabajar acuerdos escolares de convivencia, porque la violencia entró; tenemos que trabajar en proyecto de prevención de adicciones, y uno está ¿a ver quien puede tomar esto?, bueno le voy a decir, que dos horas puede dejar, y se dedique, pero así es un parche, es una mentira.

³⁶ Alicia Carranza (2009) expresa que a partir de 2003, “las nuevas autoridades nacionales procuran una diferenciación con el proceso político anterior”. La Ley de Educación Nacional se diferencia expresivamente de la Ley Federal –que reguló la reforma denominada “Transformación Educativa”–, en el sentido que remarca no sólo la responsabilidad principal del Estado para el cumplimiento de las políticas, sino porque coloca al mismo como garante de las condiciones materiales, laborales, culturales y pedagógicas que se necesitan para acceder y permanecer en el sistema. En otras palabras, señala que es el Estado quien garantiza la educación como bien público, derecho personal y social y considera a la igualdad, gratuidad y equidad como justicia social. (Carranza, A.; 2009: 5) Agrega que hay un reconocimiento de que el principio de universalidad no se resuelve sólo con acciones focalizadas, una orientación básica en los ‘90.

Prestando particular atención a la educación secundaria, afirma que “en los documentos hay un giro discursivo respecto de la reforma anterior, que remarca la “nueva” orientación de las prioridades. Éstas ponen en foco la atención en el seguimiento y cuidado individual del proceso de socialización y subjetivación de los adolescentes y jóvenes y en los apoyos necesarios para una buena calidad de los aprendizajes.” (Ibíd.; 2009:6. La cursiva pertenece al texto original)

Por su parte Estela Miranda (2009) sostiene que “en los últimos cinco años asistimos a nuevas orientaciones de las políticas educativas que recuperan la centralidad del Estado y, por lo tanto, reinstalan la política como eje de las acciones estatales”. Para esta autora “los nuevos textos legales (Ley Nacional de Educación, Ley de Financiamiento Educativo, Ley de Formación Técnico-Profesional y, en discusión, la Ley de Educación Superior, entre otras) se enmarcan en los intentos de la política educativa nacional de reparación del fracaso de la llamada “Transformación Educativa” y de recuperación del sentido político del discurso educativo.” (Miranda, E; 2009: 31)

[...]

Ustedes sabrán que esta es la escuela sobre exigida, que alguien lo dijo, subdotada, esta es la escuela anacrónica que va a destiempo de todos los pedidos que se les van efectuando. ”
(Directora – Caso A)

*“Nosotros estamos en riesgos permanente, tenemos problemas de droga, de delincuencia, estas situaciones en las escuelas son muy fuertes, porque los problemas sociales, económicos, atraviesan las escuelas. Pero el problema el chico lo tiene afuera y obviamente es el mismo chico, no es que adentro se le acabaron las problemáticas, y empieza a estudiar, entonces la droga...Nosotros estamos trabajando con el CEPARIC y hay intervención escolar, estamos trabajando también con convivencia, y se van priorizando en la medida en que uno va bajando la línea, las va bajando, pero a veces las escuelas se encuentran como con **“otra cosa más”***

[...]

*Sí, hay que priorizar y es difícil priorizar primero lo importante, y es como yo les digo **y no se olviden que la escuela además da clases** (CO: eleva la voz) Entonces, bueno, no es fácil...”*
(Inspectora - Caso A)

En estas citas se advierte la presencia de una idea recurrente en torno a que son demasiadas las exigencias que recaen en la escuela. Además en el caso de las directoras ambas refieren a que esta “sola no puede” y dejan entrever que ante la falta de acompañamiento y de existencia de ciertas condiciones (cuestión a la que posteriormente referiremos en mayor profundidad), la atención a esas problemáticas termina siendo en cierto modo una ficción.

Particularmente, en este caso se hará referencia al Programa de Convivencia Escolar, propuesta que tal como se pudo advertir, en el año 2010 y 2011 cobró notable centralidad en las escuelas analizadas y apareció de manera reiterada en boca de los actores entrevistados.

Interesa referir al mismo en tanto es una iniciativa que a diferencia de lo sucedido con el Programa de ESI, ha logrado materializarse en las escuelas en acciones sistemáticas y progresivas en el tiempo, comprometiendo a un grupo importante de miembros institucionales que se abocaron a esta tarea.

Si bien no se pretende realizar una comparación exhaustiva entre ambos programas ya que no se cuenta con las herramientas para hacerlo, se considera importante identificar las razones por las cuales el Programa de Convivencia tomó un rol protagónico y logró instalarse en estas escuelas. En la siguiente afirmación pueden observarse algunos indicios:

“En lo que ha sido suponéte, la parte de convivencia escolar, sí ha habido como pautas muy firmes, muy claras en cuanto a los acuerdos de convivencia. Hemos tenido capacitaciones a las que nos han obligado a ir, un directivo y un preceptor, y hemos ido teniendo un cronograma de trabajo con pautas muy precisas, con devoluciones por hacer, y un equipo de gente asesorando, lo cual también es importante(...) Hay un acompañamiento. Entonces digamos que son cosas nuevas que hay que construir en la escuela y que hace falta un acompañamiento. En la parte de convivencia sí lo tuvimos, en la parte de educación sexual yo tengo entendido que no.” (Vicedirectora – Caso B)

Tal como lo expresa esta vicedirectora, desde el Programa de Convivencia Escolar, se delinearon una serie de etapas que las escuelas debían cumplir en vistas de la creación de los denominados Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC). Estas etapas fueron seis: una primera fase de constitución en cada institución de un equipo de implementación del proyecto; la segunda etapa, fue de consulta institucional; la tercera, de sistematización, análisis e interpretación de los datos previamente relevados; la cuarta, de elaboración del primer borrador de los AEC; la quinta de evaluación, aprobación y ajustes; y la sexta etapa de aprobación definitiva. En consecuencia, se presentó un calendario en donde se estipulaba el cronograma de trabajo para las respectivas etapas y se señalaban las obligaciones que cada escuela debía cumplir. (Res. Ministerial N°149/2010. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba)

Ante esta realidad, los actores miembros de las instituciones, afirmaron encontrarse durante el año 2011, muy abocados a esta tarea, para poder cumplimentar con dicho calendario.

Esta centralidad se debe en parte, no sólo a la diagramación del Plan de Trabajo trazado por el equipo ministerial, sino también a que el mismo recibió una especial atención de parte del Ministerio de Educación de la Provincia y a que se instituyó como una exigencia para los inspectores, que a su vez debieron exigir a las escuelas el cumplimiento de las producciones y tiempos estipulados.

En relación a ello, esto expresó la inspectora entrevistada, cuya zona de inspección abarca a la escuela denominada Caso A:

“Por otro lado, hemos estado trabajando muy fuerte en el tema de convivencia escolar, porque cada escuela está tratando de construir sus propios acuerdos de convivencia, entonces bueno, estamos apuntando ahí para que las escuelas se reúnan y consensuen líneas de trabajo, normas de convivencia, acciones para quienes no cumplan las normas.

Es la línea que nos están exigiendo ahora digamos, que ya las escuelas nos tienen que estar presentando sus primeros borradores con el producto de todo este trabajo, entonces las escuelas han estado trabajando muy fuertemente todo lo que es convivencia.” (Inspectora - Caso A)

Desde inspección se aludió a que en materia de educación sexual, y en contraste con lo sucedido con el Programa de Convivencia, hasta el 2011, no se les había exigido a las escuelas la elaboración de propuestas de ESI:

“Yo estoy viajando mañana a la noche a Bs As donde va a haber un seminario de educación sexual. La idea es ahora creo empezar a darle más auge y a empezar a exigirlo en las

escuelas que hasta ahora lo hemos distribuido para que las escuelas se vayan organizando pero ehhh... a partir de este seminario, esperando tener toda la información necesaria y ya después empezar a chequear, que es una tarea de alguna manera también como inspectora, de evaluar ehh... qué proyectos se están desarrollando en las escuelas. Bueno hasta ahora, lo que está llegando a inspección son iniciativas espontáneas. [...]

*Yo creo que **en este momento no es prioridad a nivel jurisdiccional (CO: se refiere a la ESI)**. Creo que sí viene en camino a serlo, porque yo viaje a Bs. As. a fines del 2009 y supuestamente venía todo y después se frenó todo porque no llegaban los materiales, entonces es como que quedó ahí en el... Y ahora, hace cosa de tres o cuatro meses, llegaron los materiales se hicieron las reuniones, pero **bueno las escuelas están como en tantas cosas que bueno están ahí esperando a que uno diga bueno “Ey, ¿qué pasó con educación sexual?” “A ver las planificaciones, a ver”.** Entonces como que depende mucho... [...]*

*De ahí en más (CO: se refiere al seminario al que asistirá) lo voy a bajar en las escuelas, decir: **bueno hay que empezar a trabajar la educación sexual. A partir del año que viene (CO: se refiere a 2012) voy a empezar a pedirlo.** Porque tampoco puedo caer a una escuela cuando uno apenas lo que ha hecho es bajar los materiales, y decir “bueno, a ver qué están haciendo”. Entonces, es como que hay que hacer un trabajo previo, avisarles, bajar esta línea, algunos lo hacen espontáneamente pero bueno, a veces hasta que no...decante no lo podemos generalizar. **Si nosotros no tenemos un trabajo fuerte desde las inspecciones es muy difícil que las escuelas lo prioricen, salvo que se vea como necesidad”** (Inspectora – Caso A)*

Además de esta referencia a la exigencia generada desde los ámbitos superiores a las escuelas, para dar curso a las acciones del Programa de Convivencia Escolar, se debe advertir que el trabajo con dicha problemática no es sólo visto como una obligación que proviene desde el Ministerio, sino como una necesidad a resolver a nivel institucional:

“Ellos también deciden desde el ministerio, (y piden) “envíen informes de los acuerdos escolares”. Y bueno... El tema convivencia este año es una prioridad, que nosotros terminamos ayer, que hicimos el último encuentro. Pero sí, nosotros venimos trabajando convivencia desde el 2009 (...) y en esto (CO: refiere a educación sexual), mmm, si bien tenemos embarazos, el número de embarazos no es tan elevado, como sí tenemos un problema serio de adicción... Entonces, ¿cuál es la prioridad? Y, la temática de adicción... ¿Cuál es la prioridad? La temática de violencia, el choque de culturas. Lo que pasa es que acá tenés chicos que vienen de 30 barrios diferentes, entonces es como que la educación sexual, la ley de educación sexual está presente en cada una de las disciplinas, pero si yo tengo que elegir hacer un taller, lo voy a hacer sobre adicciones que es la problemática que tengo en este momento, que vengo teniendo hace un tiempo y que cada vez va en aumento... ¿me explico? No es que no sea importante lo otro... (...)

*Y además, más allá de la ley, de lo que dice el Consejo Federal, **el tema convivencia es clave en una organización, es la base**, entonces bueno, estem... No es que la educación sexual no lo es... Pero tenemos enfrentamientos, peleas, y vos entrás a indagar por qué es y a lo mejor es porque emm... vienen sacadas, o han consumido algo, entonces están en situaciones de violencia, entonces van a violentarse. Y también sucede esto de que se pelan por un chico o por lo que sea... Está el tema de los robos, los hurtos... y todo eso hace a la convivencia.” (Directora – Caso C)*

Se podría entonces pensar que ante la cantidad de demandas que día a día interpelan a las instituciones educativas, las escuelas priorizan qué atender primero, y estas prioridades

responden no sólo a lo que aparece como exigencia de parte de las autoridades, sino también a las cuestiones que desde los propios actores institucionales se consideran relevantes para la escuela.

En cierto modo, en los tres casos pudo visualizarse un lugar central otorgado a esta problemática de convivencia. Podría pensarse que quizás el cambio se percibe de otro modo entre los actores cuando los aspectos que se buscan transformar son considerados por los mismos como una necesidad; quizás la innovación en las prácticas escolares tiene mayor posibilidad de éxito y arraigo cuando la necesidad de cambiar surge de las propias escuelas y no cuando los cambios se activan, porque es una obligación generarlos y “no queda otra”.

En este caso, por un lado hay una exigencia fuerte desde el Ministerio que ha pautado actividades y tiempos para las escuelas, pero al mismo tiempo, existe una especie de reconocimiento prioritario por parte de los actores en relación a esta temática; es decir, de algún modo, debido a las numerosas problemáticas de convivencia que se perciben al interior de las instituciones y que irrumpen en el cotidiano escolar, la generalidad de los actores visualizan la necesidad de dar una respuesta a las mismas.

En contraposición con esto, en relación a la educación sexual, no sólo no existió esta exigencia y acompañamiento, sino que tampoco pareciera haber existido entre los actores (tanto directivos como docentes) el reconocimiento de la necesidad de abordar el trabajo con sexualidad como aspecto prioritario.

Surge entonces el interrogante en torno a si será que esta situación se presenta debido a que las problemáticas relativas a la sexualidad no influyen de manera determinante en la organización escolar como sí sucede con problemáticas de convivencia; si es debido a que las mismas suelen permanecer en un plano más íntimo y personal, que excepto por ciertos casos aislados (dados, por ejemplo, por embarazos adolescentes o por situaciones de “toqueteo” entre alumnos) estas cuestiones no irrumpen en el cotidiano, no impiden a los docentes continuar con su quehacer.

¿Será quizás, una falta de información en relación a la política misma de ESI, lo que genera que muchos de los actores no vean en esta, la potencialidad para tratar ciertos aspectos de la sexualidad, aún cuando reconocen que hay representaciones y prácticas muy arraigadas en sus alumnos/as que devienen en problemáticas relativas a la misma (burlas, tormentos y molestias hacia compañeros que manifiestan otra orientación sexual a la hegemónica; situaciones de machismo; concepciones en torno a la necesidad de ser madre/padre para ser reconocido socialmente; embarazos no deseados, entre otras)?

En referencia a este planteo, no podemos dejar de aludir a lo expresado por Justa Ezpeleta (1997), quien señala que en muchos casos, en la escuela, ámbito del quehacer y del

reconocimiento profesional, sigue imperando entre los docentes, la desinformación sobre las nuevas políticas, y que es esta realidad la que genera en muchos casos el sentimiento de escepticismo y falta de compromiso real con las propuestas de cambio, ya que son los maestros, protagonistas privilegiados de las innovaciones, quienes tienen que abordar la transformación de sus propias prácticas. La autora se pregunta entonces al respecto, ¿será posible que se cuestionen a sí mismos sin “convicción”, sin estar convencidos de que hay que cambiar el rumbo?”. (Ezpeleta, J.; 1997: 231)

En función de esta realidad queda el interrogante en torno a qué procesos son necesarios promover desde las políticas para instalar esta temática como preocupación en las escuelas, que vayan más allá de una mera exigencia de implementación.

4.4.2. La ESI, los tiempos y espacios institucionales y las condiciones de trabajo docente ¿voluntarismo o trabajo reconocido?

En este apartado se continuarán analizando ciertas tensiones que fueron apareciendo en las escuelas en el proceso de implementación de esta política.

Puede pensarse, tal como lo expresa Frigerio (2000: 2), que no sólo las cuestiones materiales sino también las del orden simbólico se ven afectadas en las tensiones que se generan entre lo ya instituido y lo que puede denominarse movimiento instituyente, que se da de la mano de aquellas nuevas cuestiones que ingresan a la institución, en lo que hace a la utilización de los tiempos, los espacios institucionales y las formas de trabajo docente, y que modifican los modos de hacer las cosas, las costumbres, y particularidades propias de la institución, posibilitando (o no) la implementación de leyes.

En relación al programa analizado, pudo observarse que en las tres escuelas los actores hacían múltiples referencias a limitaciones temporales como factores que dificultaban la ejecución de proyectos de ESI. Como se expresó en el apartado anterior, este Programa aparecía en la visión de los actores como “uno más”, como otra propuesta a la que había que atender, y que el hacerlo se traduciría en una especie de “carga extra”, requeriría la elaboración de algún proyecto, más horas, más trabajo.

En relación a dichas limitaciones temporales, estos son algunos de los testimonios relevados:

“El problema básico, es que por un lado te obligan a que hagas, a que incorpores la educación sexual y qué se yo qué, y por otro lado, no te autorizan a que hagas cambio de actividad... Entonces, ¿cómo capacitás al cuerpo docente?, ¿cómo haces la bajada a los chicos si no tenés oportunidades este... prácticas, materiales...? Así no hay forma...”

Entonces bueno el año pasado como estuve como directora de la escuela aproveché cada oportunidad que tenía de juntar profes, le metíamos un poco con esto... (...) pero si no existen los tiempos reales, ¿cómo lo hacés?... Entonces bueno demasiado que en la escuela de “prepo” hicimos esto. [...]

Entonces como siempre han sido como intervenciones así puntuales se muestran interesados (CO: se refiere a los docentes) **pero el tiempo es tan poco, que queda por ahí...**” (Profesora 1- caso A)

“Yo no sé por qué, pero es como que en general, no sólo con esto de sexualidad, sino que **los espacios institucionales** que teníamos para talleres, para reuniones, cada vez **se han ido perdiendo** (...) porque también hay muchas presiones con esto de que bueno en horario de clase no se pueden hacer reuniones, **entonces hay que buscar un horario fuera**, y un horario fuera te implica un sábado, te implica reunirse un día a las seis de la tarde, entonces como que se va complicando (...) Yo lo que te digo es **que tenemos muy pocas instancias, o espacios (...)**” (Psicopedagoga - Caso A)

“Claro volvemos a lo de siempre, ¿en qué tiempo? O le robás el alma de la escuela que es cada clase, se la robás, la cercenas, o esa persona, esa persona destina (tiempo) porque quiere.” (Directora – Caso A)

“P1: Porque estoy segura que se engancharían lo que pasa que a veces **faltan los espacios, los tiempos**. Los tiempos de cada uno para poder hacer...”

D: Sí, eso es un problema. Inclusive a veces **hay un problema de comunicación, nos cuesta mucho -y en eso hago mea culpa- la socialización de la información de lo que están haciendo los profes**, porque de pronto también a la tarde, sé que los profes de la especialidad a la tarde, sé que han traído gente y han tocado la temática (CO: se refiere a la temática de sexualidad), y bueno y **cuesta mucho coordinar los tiempos...**

P2: Claro, siempre estamos corriendo...

D: Ellas (CO: se refiere a las profesoras Mafalda y Laura del turno mañana) con las profes de especialización de la tarde, no se ven...” (Directora (D), Profesora 1, Profesora 2 y Gabinetista – Caso C)

“Claro, no, ¿sabes cuál es el problema? Que los tiempos que fija el Ministerio son muy pautados y no puedes sacar... A ver, con esto de los acuerdos escolares de convivencia, **todo lo han hecho en tiempo extra los docentes**, y cuando yo pido autorización a lo mejor para la suspensión para actividades escolares con los chicos, **para socializar, para comunicar**, te dicen que no, entonces te dicen “bueno, suspenda el último de la mañana y el último de la tarde”. A ver ¿qué es prioridad? Y bueno, ahora son los acuerdos institucionales (CO: se refiere a los acuerdos de convivencia). **Pero con el tema este de la ley de educación sexual, siempre se va pateando porque no encontramos el espacio**, tampoco viste, llamar a las seis de la tarde, o a las ocho de la noche a los docentes. Te dicen que no, y lógico, **han venido han trabajado muchísimo extra.**” (Directora – Caso C)

“No tuve el contacto con la profe. A mí me indicaron desde la institución (CO: le avisaron que había una profesora del turno mañana que trabajaba con educación sexual). Pero vuelvo a decirte, es muy difícil hacer eso si no está en el marco de un trabajo institucionalizado, porque **requiere que vos te vengas a la mañana, que trabajes más horas extras y la verdad que uno, no, no...**

Si tenés un trabajo institucionalizado porque tenés un marco, un tiempo para planificar, para implementar, un tiempo de evaluación constante digamos, y tenés como pautado el tiempo y además reconocido es otra cosa” (Profesora 3 – Caso C)

En estas citas se deja entrever que muchas veces, por esa “falta de tiempo” se afecta la posibilidad de reunirse, de encontrar momentos en los cuales convocar y trabajar con el conjunto del plantel docente, socializar los materiales de ESI (tal como sucedía en los Casos A y C). Es así que los momentos de trabajo colectivo son escasos y en las ocasiones en que se generan, estos resultan acotados, por lo que no se llega a tratar con profundidad las temáticas que se pretenden abordar.

Más allá de estos testimonios, sin duda, al no haberse erigido esta temática como una “prioridad” para la generalidad de los actores institucionales (cuestión mencionada en el apartado anterior), a la hora de “administrar” los escasos tiempos institucionales, se dificultan las posibilidades de la misma de hacerse lugar en las escuelas.

Esta situación, de cierta forma implicó que muchas de las acciones que se llevaron adelante, se hayan elaborado en tiempos extra laborales:

*“Si lo que pasa es que tratamos de... en el proyecto de no sobrepasar los límites de los tiempos, porque nosotros necesitamos tiempos curriculares dentro del horario de trabajo porque realmente **ya tenemos trabajo fuera del horario de trabajo y mucho.**” (Profesora 1 - Caso B)*

“E: Y ustedes cuando lo elaboraron, ¿en qué espacios lo hicieron?”

*L: **Por fuera**, son todas horas viste que cuando uno (...) Bueno, te digo, en general fue fuera de la escuela, en nuestras casas, mucho por mail, nos mandábamos las cosas. Un trabajo fuera de la escuela. **Porque no tenemos horas institucionales para eso.**” (Profesora 2 – Caso C)*

En cierto modo, se pone de manifiesto aquí la incidencia de las condiciones de trabajo docente en las posibilidades de que un programa como el de ESI se materialice en las instituciones.

Como afirma Elena Achilli, las condiciones objetivas en que se desenvuelve este profesional de la educación, muestran un conjunto de factores perturbadores del desarrollo pleno de su práctica. El docente es un asalariado mal remunerado que se ve obligado, cuando debe vivir exclusivamente de su sueldo, a trabajar en dos turnos, con lo que se duplican las horas de trabajo dentro de cada institución y las horas que fuera debe dedicar para cumplimentar con todas las exigencias burocráticas. “En este sentido, es evidente que no recibe demasiados estímulos ni para su quehacer cotidiano, ni para intentar “perfeccionarse”. (Achilli, E. 1988; 12)

En el caso de los/as profesores/as de nivel secundario, su trabajo se organiza además por horas cátedra, no por cargos, y en ese sentido no forma parte de sus tareas remuneradas, la participación en espacios que pueden denominarse “extra-clase” (reuniones, actividades co-programáticas, diseño de proyectos, planificaciones colectivas, entre otras) y que tienen clara

incidencia en el desempeño de su tarea docente. Sumado a ello, esta modalidad de contratación, suele favorecer la inserción de un mismo docente en más de una institución, es decir, muchos/as docentes de nivel medio suelen tener varios módulos distribuidos en distintas instituciones, lo que supone que pasen de una escuela a otra, implica tiempo de traslado, inserción simultánea en distintas culturas institucionales, cuestión que dificulta aún más el desarrollo de un compromiso institucional y la posibilidad de participar en tareas que involucren a todos los miembros de la escuela. El régimen de trabajo de los profesores aparece reportado en numerosos trabajos como uno de los principales problemas de la escuela media.³⁷

En ese sentido, en los tres casos analizados los directivos señalaron que eran principalmente los docentes que tenían concentradas sus horas de trabajo en una escuela (que siempre resultan muy pocos en relación a la totalidad del plantel), los que tenían mayor presencia en las reuniones y proyectos.

Es así, que atendiendo de manera particular a las propuestas de educación sexual analizadas, en las tres instituciones la mayoría de los actores que habían participado de la elaboración y puesta en marcha de dichas iniciativas, eran en general docentes que poseían mucha cantidad de horas en esas escuelas.

Más allá de esta realidad, este no pareciera ser el único factor a considerar a la hora de analizar qué actores finalmente habían generado esas propuestas. Otro aspecto a destacar, es que en los tres casos, los docentes involucrados manifestaron un *interés personal* en la temática, y señalaron que fue por *iniciativa propia* que emprendieron dichas acciones. Incluso esas motivaciones personales en algunos casos, llevaron a que docentes sin una carga horaria significativa, tomaran la posta en el diseño y desarrollo de los proyectos. Se refiere a la situación particular encontrada en una de las escuelas (caso A), donde la profesora de Economía, una profesora que recién comenzaba a desempeñarse como docente de esa institución, por interés y acercamiento con la profesora referente, decidió tomar parte en la temática:

“Yo vengo un solo día acá, con una suplencia. Yo la conozco a Andrea, y empezamos, cuando empieza todo lo de la ley, que todavía no se había implementado sino que había surgido”
(Profesora 2 – Caso A)

³⁷ Esta forma de contratación de los docentes del nivel medio es para Flavia Terigi (2009: 68), uno de las tres disposiciones básicas a partir de las que se estructuró históricamente la educación secundaria en Argentina. Las otras dos corresponden a la clasificación fuerte de los currículos, y vinculada a esta, el principio de designación de los profesores por especialidad (éste relacionado a su vez con un sistema formador de profesores que se estructuró según la misma lógica).

Según esta autora, estas disposiciones se enlazaron entre sí conformando un patrón organizacional que hoy está en la mira de gran parte de las críticas al nivel, pero se presenta como un trípode de hierro difícil de transformar.

En relación a este caso, consideramos relevante rescatar un planteo sostenido por una de las directoras entrevistadas, que pone de manifiesto las tensiones suscitadas con estas políticas que al no contemplar de algún modo el trabajo que implica para los docentes poder llevar adelante la puesta en marcha de este tipo de proyectos, terminan apelando a un trabajo voluntario:

*“D: Y yo quiero volver al tema que mencioné antes, desde dónde, **yo me considero trabajadora de la educación, yo no vengo a hacer caridad, y si lo quiero hacer es solamente una decisión personal. A mí me pagan de tal hora a tal hora, parecerá crudo, pero esa es mi función, venir a trabajar y cumplir una tarea (...)***

*Y cuando se nos fue Andrea, que era la Bióloga, experta, sexóloga, se nos cayó el sexo. Yo dije “nos quedamos sin sexo”, pero porque hay que buscar otro docente que **quiera fuera de su horario, porque la clase hay que sostenerla, a ese tiempo, fuera de su horario que quiera colaborar un poco (...)** Porque no conseguís mucha gente que **done su tiempo.** [...]*

*(Estas figuras) que se hacen cargo y que de pronto hasta son contraproducentes con... Yo parto de esta idea gremial ¿no?, son contraproducentes, porque **si ésta es una tarea paga ¿por qué hacer caridad, no?, ¿por qué hacer caridad?, ¿por qué hacer solidaridad?** Una escuela pública, osea, hay una contradicción ahí. [...]*

V: Los médicos también tienen vocación, pero también exigen, entonces eso también hay que verlo, por decir el médico, pero cualquiera. Tenemos vocación pero también... [...]

*D: Pero bueno, a ver es todo un tema este, **hasta dónde llega lo que se considera trabajo y dónde empieza lo que se considera solidaridad.** (Directora y Vicedirectora - Caso A)*

El hecho de que el abordaje de esta temática haya quedado de cierto modo, librado a las voluntades, implicó que las propuestas se sostuvieran en personas y no en acciones colectivas. Esa dependencia de las mismas en esfuerzos individuales aislados, deja a estas de alguna manera, muy vulnerables y su continuidad en el tiempo, queda librada a la permanencia de esas personas en esos espacios. Se pudo visualizar esta situación en los tres casos analizados. De hecho, en la escuela caso A, durante los primeros meses del año 2011, la propuesta que se había ido desarrollando hasta el momento quedó de cierta forma estancada, ante la partida de Andrea, la profesora referente. Si bien Sara, intentó continuar con esta labor e involucrar a otras personas, al mes de junio de 2011, aún no había podido poner en marcha acción alguna.

En el caso B, si bien son tres los docentes involucrados en el trabajo, la continuidad del proyecto también depende de una sola persona, la médica, la cual recibe una remuneración y si las posibilidades de pagarle se agotan, esa línea de trabajo no podrá continuar.

En el caso C, la iniciativa sostenida por las profesoras del turno mañana, también se vio afectada en el año 2011, ante la ausencia de una de las docentes que por problemas de salud

sostuvo una licencia prolongada. Hasta junio de ese año (cuando se realizó la última entrevista a Mafalda), el proyecto aún no había recommenzado.

Esta situación que reconocen los actores, no es exclusiva de las propuestas de educación sexual, sino que es una realidad que se reitera en otros proyectos. En relación a esto Gonzalo Gutierrez y Vanesa Partepilo aluden a que una de las dificultades para trabajar con proyectos escolares son las *condiciones cotidianas de trabajo en las instituciones*. Estos afirman que hay una “ausencia de consideración y por tanto de retribución de los tiempos adicionales a la tarea docente que genera el trabajo con proyectos. Esto hace que un proyecto escolar sólo pueda sostenerse en la mayoría de las ocasiones a partir del tiempo personal de los docentes”. (2006; 312)

Sin duda, esto ha de entenderse en el marco de un contexto más amplio, que nos remite a ciertos cambios introducidos en el sistema educativo de nuestro país a partir de la Reforma Educativa de los ´90. Como expresan algunos autores, desde de la misma, se hace expansiva en el nivel medio, una forma de “gestionar” las instituciones escolares, en la que los proyectos pasaron a ocupar un lugar central. Tal como señala Carranza, es desde dicha reforma que se introdujo en las escuelas de este nivel un lenguaje de proyectos: “desde el PEI hasta otros menos inclusivos, aunque más focalizados en temas, problemas y necesidades que las escuelas deben solucionar”. (Carranza, A.; 2007: 12)

Con la incorporación de esta herramienta, que apareció vinculada con el paradigma de “gestión” y “autonomía institucional”, se apela a que las instituciones desarrollen formas de trabajo que tiendan a articular la experiencia educativa en un proyecto común, lo que supone un trabajo colectivo.

De esta manera, se espera que el plano institucional se transforme en un espacio de construcción pedagógica conjunta donde los docentes puedan discutir y pensar acuerdos respecto de determinados contenidos y temáticas, definir objetivos específicos en relación a determinadas problemáticas. Pero de algún modo, esta nueva modalidad, tensionó formas históricas del trabajo en las escuelas, donde la enseñanza se concibió más como un asunto individual de cada docente y no tanto, como un dispositivo de conjunto. (Terigi; 1999: 27)

Podría pensarse que estas dificultades en torno a generar propuestas de trabajo colectivo, continúan hasta la actualidad, y se evidencian al momento del ingreso de iniciativas en las escuelas, que exigen que se trabaje de esa manera (como el Programa de ESI), dado que esta nueva forma de trabajo instaurada en la Reforma, no vino acompañada con cambios en otros ámbitos, ni tampoco estos parecen generarse de la mano de las innovaciones actuales.

En este sentido, es pertinente retomar aquella idea sostenida por Justa Ezpeleta en relación a las principales dificultades que se presentan para que las innovaciones diseñadas

tengan realmente un impacto esperado en las prácticas escolares. Esta autora señala que a veces en estas propuestas, suele prevalecer la dimensión pedagógica de los cambios, sin articular estos cambios a las condiciones estructurales, sobre todo organizacionales y laborales. Afirma que muchas veces las políticas estatales demandan a los maestros cambios en las formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje de los niños, en las formas de trabajar, en las formas de gestionar las escuelas pero que sin embargo, cuestiones organizacionales como son los espacios de trabajo, los tiempos institucionales para desplegar algunas de las nuevas formas de relación, los recursos institucionales e individuales con los cuales contar, no están previstos como acompañamientos necesarios al cambio de las prácticas pedagógicas. Plantea entonces, como cuestión necesaria que las regulaciones administrativas, laborales y pedagógicas se articulen. (Ezpeleta, J, 2004:405, citado en Carranza y otros 2007: 5)

Tal y como señala la autora, al analizar lo dicho por los actores protagonistas, se coincide en que es fundamental generar una articulación entre esas dimensiones, para favorecer la previsión de estas cuestiones a la hora de la implementación de una ley como la de ESI.

Se podría afirmar que el Programa de ESI apela a una dimensión institucional de construcción pedagógica, cuestión ligada a una concepción del trabajo docente pensada como profesionalismo colectivo, pero se coincide con lo expresado en el Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina que expresa que “no habrá un nuevo perfil profesional si no existe un nuevo modelo institucional” (2008: 40), y esto no es algo que pueda resolver el Programa Nacional de ESI, ni ninguna iniciativa centrada en generar innovaciones a partir del trabajo con temáticas aisladas, sin generar cambios estructurales a nivel organizacional.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este trabajo, hemos intentado acercarnos al campo de la investigación educativa a partir del desarrollo de un trabajo específico de indagación acerca de una temática particular: los procesos de implementación del Programa Nacional de ESI en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba.

Esta experiencia ha sido significativa para nuestra formación, en tanto se constituyó en un proceso de aprendizaje que supuso distintos momentos de trabajo. La redacción del presente informe, constituye sólo la fase final.

El rastreo bibliográfico, la recuperación de desarrollos teóricos acerca de la escuela, la situación del nivel medio, las políticas y la educación sexual; el ingreso a las instituciones; la realización de observaciones y entrevistas; la lectura de normativas, resoluciones y documentos; el ejercicio de análisis de los registros; y el ejercicio de escritura académica, nos han permitido poner en juego conceptualizaciones y poner en práctica técnicas, métodos y procedimientos específicos de la tarea investigativa del campo educativo, estudiados a lo largo de la carrera.

Si bien en algunos espacios curriculares dentro de la formación de grado habíamos realizado ciertos trabajos de campo y ensayado ejercicios de investigación, éstos fueron acotados en el tiempo y realizados en torno a problemáticas ya determinadas y a consignas específicas diagramadas por nuestros/as profesores/as.

Es así que este trabajo final de investigación se presenta entonces como un momento de integración en el cual, a partir de nuestros propios interrogantes iniciales y preocupaciones personales, pudimos formular un problema y construir un objeto de investigación. Dichas preocupaciones tenían que ver por un lado, con la temática de la educación sexual en las escuelas y por otro, con la posibilidad de que una política específica como la ESI, pudiera posibilitar nuevas maneras de intervención en las escuelas, política que entendíamos suponía un abordaje integral de la sexualidad y proponía una forma de tratar la misma que buscaba ampliar la mirada respecto a prácticas tradicionales.

Partiendo de esta preocupación general, recurrimos a los desarrollos teóricos y metodológicos de la perspectiva analítica de mesonivel que presentamos al comienzo del trabajo, en tanto reconocimos en la misma su potencialidad para el estudio de la implementación de políticas educativas en las escuelas.

Desde allí, complementando dicho enfoque con otros aportes teóricos que expusimos a lo largo del Capítulo I, nos propusimos en esta investigación, analizar el proceso de implementación del Programa Nacional de ESI indagando en los sentidos que los distintos actores que participaron en la construcción de propuestas de educación sexual a nivel institucional, elaboraban alrededor de esta política y en las estrategias desplegadas en torno a

la implementación de la misma. Intentamos de este modo, articular el plano de las regulaciones y discursos oficiales con el de los discursos de los agentes institucionales, advirtiendo una multiplicidad de sentidos asignados a la política de ESI.

En los casos seleccionados para este estudio, fue posible observar una importante distancia entre los sentidos asignados en el discurso oficial y los sostenidos por los actores institucionales, cuestión que se intentó analizar a lo largo de los Capítulos III y IV.

Pudimos visualizar que desde el discurso oficial, abordar la educación sexual en las instituciones se considera como “una prioridad” que supone “responder a problemáticas actuales presentes en la sociedad y en la escuela”; se postula que “la ESI debe ser transversal” y “requiere de acuerdos institucionales”, y que “los docentes son agentes fundamentales de la ESI”, entre muchas otras cuestiones.

Por su parte, desde los discursos que pudimos reconocer en las instituciones analizadas, se hacían presentes planteos disonantes, que ponían límites a esas “pretensiones” del Estado. Desde dichos discursos se entendía a la política de ESI como “un asunto más” dentro del conjunto de demandas a ser atendidas en las instituciones, que no se había instituido como prioridad, como una política que apelaba al “voluntarismo” docente, y para la que no se previeron tiempos para generar acuerdos institucionales que permitan el abordaje transversal propuesto. Asimismo se observó que en algunos casos se seguía sosteniendo la necesidad de contar con “el especialista” para su tratamiento, con alguien cuya formación específica en la temática asegurase una palabra legítima y autorizada.

A lo largo del capítulo III, se reconstruyeron algunos sentidos que fue adquiriendo el Programa Nacional de ESI en la órbita del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y se analizaron algunas lógicas subyacentes en las acciones desde allí emprendidas.

En esa línea, se buscó mostrar la existencia de una modalidad de trabajo asumida desde el discurso por el equipo técnico provincial de ESI –la cual suponía acompañar a las escuelas de manera sostenida en el tiempo (desde una perspectiva situada de trabajo)-, que se vio limitada en la práctica debido a las condiciones reales en las que se desempeñaban las tareas de dicho equipo, integrada por un número reducido de miembros. De esta manera, se planteó una clara disonancia entre el ideal que buscaban alcanzar y la posibilidad de materializar esas aspiraciones.

Por otro lado, se analizaron las referencias a la Ley de ESI en la nueva Ley de Educación de la Provincia de Córdoba y en los Diseños Curriculares para el Ciclo Básico del Nivel Secundario. Se mostró que a la vez que en la ley provincial se reafirmaba el compromiso jurisdiccional con la Ley de ESI (en tanto que en esa normativa se asumía de manera explícita como uno de los objetivos de la educación, la promoción de saberes que contribuyan a una

educación sexual integral, en función a lo establecido por la Ley Nacional N° 26.150.), en el Diseño Curricular se minimizaba este aspecto. En relación al mismo se pudo analizar que la propuesta curricular recuperaba sólo de manera parcial y para tres asignaturas, los contenidos definidos en los Lineamientos de ESI, siendo que en estos últimos aparecen contenidos para ser abordados en varias asignaturas.

Asimismo, en ese capítulo se hizo referencia a ciertas ambigüedades o “espacios grises” observados en algunos documentos oficiales de ESI, tanto nacionales como provinciales. Planteamos por un lado, que en el documento “Educación Sexual Integral” elaborado por el equipo técnico provincial de ESI por el cual se difundieron los Lineamientos Curriculares de ESI en las escuelas de la provincia, aparecían ciertas expresiones que denotaban una falta de claridad en relación a si aquellos aprendizajes propuestos en los Lineamientos, se constituían como una obligación o simplemente como una sugerencia. Por otro lado, señalamos que en la misma ley de ESI, se abría un amplio espacio para definiciones institucionales respecto a la educación sexual (en el marco de los idearios y convicciones sostenidos en cada escuela), que podrían no guardar consonancia con el espíritu de la ley.

Se describieron en este capítulo un conjunto de acciones de distinto orden llevadas adelante desde el Ministerio de Educación de la Provincia. Sin embargo, tal como se expresó, esas acciones no habrían supuesto para las escuelas exigencias en relación a la ESI, es decir, que de algún modo no se generaron regulaciones sistemáticas para las instituciones, en función de que estas construyan propuestas sostenidas de trabajo sobre la temática. La ESI ingresó a las escuelas en determinados momentos a partir del envío y recepción de materiales, y en algunos casos de propuestas de capacitación docente, que si bien requerían de respuestas activas por parte de los agentes institucionales, al no exigirse, esas respuestas quedaron libradas a la predisposición de cada escuela y a las decisiones asumidas por sus miembros en función de sus posicionamientos y sus tradiciones institucionales.

A partir de estas situaciones referidas, planteamos como hipótesis que de cierto modo, **la ESI estaba siendo más bien una sugerencia para las escuelas, que una obligación.** En función de lo expresado tanto por algunos miembros del equipo técnico de ESI de la provincia, como así también de lo especificado por la inspectora entrevistada, entendimos que de cierta forma fue una decisión asumida el “sugerir” o “no exigir”, ya que no se habían podido garantizar ciertas condiciones (tales como, acompañamiento a las escuelas, capacitación generalizada para todas las instituciones), cuestión que derivó en cierta imposibilidad para imponerla como una obligación.

En parte, las consecuencias de esta modalidad de trabajo “asumida” a nivel del equipo técnico de la provincia, se vieron reflejadas en las situaciones encontradas en las instituciones

educativas de nivel medio en las que se realizó el trabajo de campo. Dichas situaciones fueron descritas en los abordajes desarrollados a lo largo del capítulo IV, en el que sostuvimos la existencia de un **desdibujamiento** del Programa Nacional de ESI en las escuelas analizadas.

En dicho apartado, luego de presentar la descripción de cada una de las escuelas y de las acciones de educación sexual llevadas adelante en cada una de ellas, desarrollamos tres ejes de análisis a partir de los cuales intentamos mostrar de alguna manera, ese desdibujamiento desde distintas aristas.

Por un lado, atendimos a las perspectivas de educación sexual presentes en las propuestas que se estaban desarrollando en las instituciones, intentando además visualizar en qué medida esos abordajes recuperaban la propuesta oficial, es decir, si tenían en cuenta los Lineamientos Curriculares de ESI.

En relación a esto, hallamos situaciones diversas en cada una de las escuelas; sin embargo, en ninguna de ellas dicho abordaje constituía un trabajo institucional de la educación sexual (cuestión promovida desde los documentos oficiales); las iniciativas en torno a la misma se habían generado desde espacios muy puntuales (una o dos materias, un departamento, un grupo extracurricular), y había adquirido la forma de acciones aisladas definidas por algunos actores, y por lo tanto, esas propuestas iban de la mano de las perspectivas que estos asumían en relación a la educación sexual.

Sobre esta cuestión, otro aspecto a destacar alude a que analizando dichas propuestas “aisladas”, pudo reconocerse que en la mayoría de los casos, estas no habían tomado a los Lineamientos Curriculares de ESI como base para definir esos abordajes ya sea por no conocerlos, por no re-conocerlos (en términos de tomarlos como aportes significativos), o por no acordar con lo allí planteado.

Por otro lado, en el segundo eje, se avanzó en el análisis del lugar que ocupaba el Programa Nacional de ESI en las escuelas, y para ello se intentó mostrar de qué maneras los actores institucionales reconocían y significaban aquellos documentos de ESI que se habían distribuido en las escuelas, qué trayectorias habían transitado esos materiales, y qué decisiones y posicionamientos habían asumido al respecto los actores intervinientes.

En primer lugar, nos referimos al lugar marginal que ocupaban esos materiales de ESI en las escuelas, debido a que en las mismas los circuitos de circulación de este tipo de materiales parecían limitados (se depositaron en biblioteca o se entregaron a actores puntuales), y fueron escasos o nulos (según cada caso) los espacios de socialización de los mismos. Esta es una de las razones por la cual gran parte de los actores los desconocía.

Destacamos un aspecto fundamental que permitía comprender estas situaciones encontradas en las escuelas: ciertos procesos desplegados en el ámbito de la gestión directiva

que implicaban tomas de decisión en torno a la política de ESI. Referimos entonces a las posturas asumidas desde los equipos directivos de las instituciones, que tal como sostuvimos, ocupaban lugares estratégicos en cuanto a la puesta en marcha de acciones de educación sexual. Posturas sostenidas en relación a quienes deberían ser los encargados de dar educación sexual, a quienes deberían dirigirse esas acciones, qué contenidos y metodologías serían las adecuadas. En algunos casos esas posturas expresaban una clara disonancia con la propuesta oficial.

Para el caso A, mostramos el posicionamiento sostenido por la directora en relación al lugar que debían ocupar los padres en la propuesta de educación sexual, que expresamos, se relacionaba con su propia postura personal acerca de que la escuela eduque en sexualidad, idea con la que no acordaba. Observamos que de alguna manera, desde sus manifestaciones parecía que la directora no tenía un conocimiento muy preciso en relación a la posición planteada desde la política de ESI; y al expresar sus desacuerdos refería, principalmente a la propuesta de una docente y no a lo planteado en los documentos oficiales.

También analizamos que en su discurso se dejaba entrever un descreimiento en la posibilidad de este programa para favorecer cambios a nivel social. Todas estas ideas llevaban a que no promueva acciones de trabajo con sexualidad en la escuela, aunque no obstaculizara las que los propios docentes pudieran construir.

Para el caso B, aludimos a la decisión de la directora de entregar los materiales de ESI al Departamento de Ciencias Naturales, evidenciando así un posicionamiento en torno a que debían ser sólo los docentes que trabajaban en esa área, los encargados de abordar educación sexual. Analizamos que esta situación respondía por un lado, al tradicional abordaje de la educación sexual desde esta área disciplinar, y por otro, a una modalidad de trabajo muy arraigada en esta institución que supone la distribución de tareas entre los distintos departamentos.

Además, referimos a que el equipo directivo aceptó convocar a una médica para que trabaje con los/as alumnos/as sobre la temática, depositando en ella (por considerarla “especialista”), un cierto voto de confianza para tomar decisiones en relación a lo que se iba a abordar. Expresamos que la decisión de apoyar el abordaje propuesto por los profesores y la médica, suponía asumir ciertas definiciones (aunque implícitas) en torno a “qué” contenidos de educación sexual consideraban los directivos importantes para trabajar con los /as alumnos/as.

En última instancia, señalamos la existencia de una decisión de no abordar contenidos de educación sexual en los primeros años del secundario, para evitar reacciones “negativas” de parte de las familias.

Sostuvimos que en este caso, parecía haber una suerte de omisión de lo planteado en los Lineamientos de ESI y que la presencia de la ley no supuso una modificación importante en las prácticas que se desarrollaban previamente a la misma.

Para el caso C, señalamos que a diferencia de lo sucedido en los casos anteriores, no se tomaron desde la dirección decisiones contrapuestas a lo enunciado desde la política oficial de ESI, y referimos a que la directora parecía compartir el enfoque sostenido desde la misma.

Posteriormente, mostramos que las decisiones de dicha directora no manifestaban restricciones en relación a los destinatarios de las acciones de educación sexual, y en torno a qué materias serían las más aptas para abordar contenidos de ESI, y que en ese sentido la misma se mostró abierta a que se desarrollen en la institución diversas propuestas y acciones. Expresamos que si bien la directora aceptaba los aportes de diferentes actores, tomaba ciertos resguardos frente a lo que se transmitía a los/as alumnos/as sobre sexualidad, actitud que observamos se manifestaba en la habilitación que ésta otorgaba a algunas docentes y a la gabinetista -ya que eran consideradas por ella como de “confianza”- para llevar adelante determinadas acciones.

En última instancia, aludimos a la decisión sostenida desde la gestión directiva, de comunicar a las profesoras que estaban llevando adelante las iniciativas de educación sexual la presencia en la escuela de otras acciones, con la cual sostuvimos, se buscaron generar primeros espacios de intercambio entre los docentes, que tiendan a complejizarse en el tiempo. Esta directora entendimos creía óptimo lograr un abordaje institucional de la temática, y en este sentido parecía estar de acuerdo con el desarrollo de una propuesta transversal, idea presente en los documentos oficiales.

Para finalizar el análisis propuesto en el eje, retomamos otra cuestión que pudimos reconocer contribuía a la situación de desdibujamiento del Programa en las instituciones, y fue la escasa presencia del trabajo con sexualidad en otras áreas curriculares que no fueran Biología y Formación Ética y Ciudadana. En general, eran docentes pertenecientes a las mismas quienes habían asumido el trabajo explícito con sexualidad. En las tres escuelas desde hacía muchos años se desarrollaban en el marco de estos espacios, algunos de los contenidos que actualmente se plantean como parte de los Lineamientos Curriculares de ESI. Recuperábamos entonces el concepto de *historicidad de los procesos curriculares* de Flavia Terigi que resultó potencial para entender por qué se producía esta continuidad en las formas de trabajo, por sexual.

Por último, en el tercer eje, nos centramos en analizar una diversidad de cuestiones problemáticas que también estaban operando como condicionantes en las posibilidades de

implementación de este Programa en las escuelas, pero que no tenían que ver de manera directa con esta política en sí.

Es así que nos referimos en un primer momento, a la existencia de múltiples demandas que ingresaban a las escuelas, afectando las modalidades de trabajo en esas instituciones, e instalando exigencias y obligaciones para los actores necesarias de ser atendidas de manera simultánea. El mayor impacto fue generado, sin dudas, por los procesos de cambio curricular del nivel medio (tanto del ciclo básico, como orientado) instaurado por la Provincia, por el que las escuelas secundarias afrontaron cambios a nivel administrativo y organizacional que supusieron una importante dedicación de tiempos y esfuerzos de directivos, secretarios y docentes, durante los años 2010 y 2011.

Mostramos cómo la política de ESI se vivió en las escuelas como una exigencia más dentro de un conjunto de requerimientos. En las mismas se sucedían simultáneamente una serie de cambios y se generaban otras demandas de la mano de diversos Programas y proyectos que aparecían en escena y que generaban la sensación de sobredemanda.

En particular, dedicamos especial atención al Programa de Convivencia Escolar que durante el período en que se realizó el trabajo de campo, logró cobrar notable centralidad en las escuelas analizadas, instalándose como prioridad en las instituciones.

Hipotetizamos que esto pudo deberse a que ante la cantidad de demandas que día a día interpelan a las instituciones educativas, las escuelas priorizan de acuerdo a sus necesidades qué atender primero. Planteamos que estas prioridades respondían tanto a las demandas y exigencias sostenidas por las “autoridades” externas a las instituciones (Subsecretaría de Políticas de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección de nivel, Supervisión), como a los aspectos que los mismos actores institucionales consideraban necesarios de ser atendidos de manera primordial en relación a la realidad escolar.

Dedicamos además, un apartado a considerar las condiciones laborales de los docentes de nivel medio, cuestión que expresamos constituye una de las dificultades para trabajar con proyectos escolares (en este caso específico, el Programa de ESI). Planteamos así que en el caso de los/as profesores/as de nivel secundario, su trabajo se organiza por horas cátedra, no por cargos, y en ese sentido, la participación en espacios institucionales por fuera del trabajo áulico, no forma parte de sus tareas remuneradas.

Sin embargo, programas como el de ESI apelan a una dimensión de trabajo institucional que supone tiempos y espacios para reunirse, planificar y socializar propuestas de enseñanza. Este modo de llevar adelante la tarea docente, no está instituido en la mayoría de las escuelas públicas de este nivel, tanto por la forma de contratación de los profesores/as como por la histórica prevalencia de la formación disciplinar específica propia de los docentes

de nivel medio, que ha generado una cultura de trabajo individualista (o conglomerada por departamentos), dificultando la generación de propuestas colectivas de trabajo que permitan abordar ciertas temáticas de manera transversal.

En este sentido quienes planificaron esta política específica, a pesar de no desconocer esta realidad, no consideraron y por tanto, tampoco previeron la retribución de los tiempos adicionales que generaría a la tarea docente, un trabajo con esta temática como se planteaba desde el Programa.

Expresamos que esta limitación no es exclusiva de esta política de educación sexual, sino que es una realidad que se reitera en otras iniciativas que manifiestan la misma lógica. Nos referimos, a que en muchos casos las innovaciones se proponen generar cambios en la dimensión pedagógica de las instituciones, sin articular los mismos con cambios en las dimensiones organizacionales y laborales (como espacios de trabajo reconocidos, tiempos institucionales, otros recursos institucionales).

Sostuvimos entonces que, dada esta realidad y las características organizacionales actuales del nivel medio, muchos de los proyectos escolares de esta índole, al no contemplar de algún modo el trabajo que implica para los/as docentes poder llevar adelante la puesta en marcha de acciones, terminan sosteniéndose en la mayoría de los casos, a partir de su tiempo personal. Planteamos así que estos apelan a un *trabajo voluntario* de los/as mismos/as, y termina siendo en base a un interés personal en la temática, que algunos/as profesores/as toman iniciativas para elaborar las propuestas de trabajo con sexualidad. Esto también supone la prevalencia de posturas personales por sobre la institucionales, que no logran construirse.

Es esta situación uno de los factores claves que generan que las acciones se sostengan en personas y no en trabajo colectivo. Esa dependencia de las propuestas en esfuerzos individuales aislados, deja a las mismas en cierto modo muy vulnerables y su continuidad en el tiempo, queda atada a la continuidad de esas personas en esos espacios.

De alguna manera, todos estos aspectos que hemos ido retomando muestran una considerable distancia entre las lógicas ministeriales y las dinámicas institucionales, entre las previsiones oficiales y las posibilidades reales de las escuelas.

Esta cuestión no es ignorada por el equipo técnico provincial de ESI, que si bien buscó propulsar que la ley se cumpla y la ESI se instale en las escuelas, no previó celeridad en los tiempos ni un cronograma exhaustivo de trabajo. Al reconocer que hay ciertos aspectos estructurales que no están garantizados previamente a la puesta en marcha de esta política y que tampoco están en condiciones de garantizarse, más allá de la producción y difusión de materiales y del desarrollo de instancias de formación, de algún modo o de manera implícita se ha acordado no exigir una implementación sistemática de la ESI en las escuelas. Pareciera

entonces que de cierta forma, se termina aceptando que en las escuelas “algo se está haciendo”, y a esas acciones, por más que no contemplen todos los aspectos previstos desde la propuesta oficial, se las considera como “avances” en la implementación, que lograron efectuarse pese a las limitaciones.

A lo largo de todo este análisis, se buscó prestar particular atención a la potencialidad de una innovación "externa" a la institución escolar, de impactar de manera efectiva en las prácticas de algunas escuelas secundarias, y de contribuir a desentrañar los sentidos construidos y las estrategias desplegadas en distintas instancias, en torno a esta política.

Los resultados de este proceso fueron plasmados anteriormente a lo largo de los capítulos de este trabajo y hemos presentado una síntesis de esos “hallazgos” en este apartado.

Pero quisiéramos plantear a continuación algunas reflexiones e interrogantes vinculados al proceso de implementación de las políticas educativas en general, que se suscitaron a partir de este trayecto y en función de una inquietud que permanece en nosotras, en relación a la posibilidad de generar cambios necesarios en las escuelas, a partir de la construcción de políticas en el campo educativo.

Cabe preguntarnos en primera instancia, si en la elaboración de estas políticas, no se está pensando acaso, en una escuela en abstracto, una escuela quizás ideal, una escuela que si bien no existe, es la depositaria de las mismas. Planteamos esto debido a que si bien hay dificultades que se reconocen en relación a la organización de las escuelas y se manifiestan explícitamente en algunos documentos, se continúan promoviendo acciones que de algún modo omiten esas limitaciones. No hay que perder de vista además, que los Programas y proyectos llegan a una escuela secundaria, cuyo formato está cuestionado y en proceso de reforma. Esto complejiza sin dudas el panorama.

Nos interrogamos entonces, si es necesario generar esos cambios estructurales para plantear otros, o si es posible ir propiciando cambios parciales que permitan construir pequeños avances en la inclusión de ciertas temáticas en el sistema educativo (por ejemplo, incorporación de TICs para mejorar la enseñanza, Programa de ESI, para incluir aspectos de la sexualidad que hasta el momento no se abordaban y complejizar otros tradicionalmente presentes). En este último caso, ¿cómo atender a esas cuestiones que aparecen como limitantes pero que no se pueden modificar en el corto plazo?

Surge también, la pregunta en relación a por qué hasta el momento se siguen generando iniciativas de este tipo, más allá de conocer las limitaciones estructurales que existen para que estas resulten efectivamente viables.

Para responder a esta pregunta podemos remitirnos a las palabras de Claudia Romero quien sostiene que si bien hay diagnósticos claros de parte de especialistas en torno a qué cambios son precisos para mejorar el trabajo pedagógico en las escuelas, las decisiones políticas no se toman, porque desarrollar esos procesos implicaría una inversión económica de gran magnitud que posiblemente no se esté condiciones de garantizar. (Romero, C.; 2010)

Vinculado a esto, en segundo lugar, porque la gestión por proyectos fue considerada a partir de la Reforma Educativa de los '90 en Argentina como el modo de hacer política privilegiado por el Estado, que en cierto modo se sostiene hasta la actualidad, se ha instalado en las escuelas. Más allá de las dificultades que este presenta, desde la escala macropolítica aún no se han diseñado modalidades que acompañen y complementen a la ya existente, u otras estrategias para promover innovaciones en las instituciones escolares.

Creemos que es preciso seguir avanzando en el análisis de la implementación de políticas y de los inter-juegos entre macro y micropolíticas, para pensar en nuevas formas de implementación, y construir alternativas a las ya existentes. Si bien esta es una tarea que compete a variedad de actores, entre ellos técnicos, políticos y supervisores, consideramos que son éstos, intersticios en los que investigadores del campo social y pedagogos, podrían ofrecer sus aportes.

Sin duda, no es esta una cuestión acabada, pero escribiendo estas últimas palabras estamos dando cierre a un proceso más amplio que abarca el de nuestro paso por esta instancia de formación que fue el Trabajo Final de Licenciatura, pero que lo sobrepasa: nos referimos al transcurso por nuestra formación profesional inicial a partir de nuestras construcciones y aprendizajes a lo largo de toda la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Llegando al final de esta etapa queda por delante el comienzo de nuevas experiencias e indagaciones que como profesionales van a seguir marcando nuestra formación y abriendo nuevas inquietudes.

BIBLIOGRAFÍA

- Abratte, J.P. (2006). *“Sentidos y estrategias en la escuela media. Un análisis de mesonivel”*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional ‘La Escuela Media en Debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación’. FLACSO.
- Abratte, J.P.; Pacheco, M. (2004). Informe Final de Investigación: *“La Escuela Secundaria en Córdoba. Reestructuraciones en la Post Reforma (1999-2007). Una lectura desde el mesonivel de análisis”*. Directora Lic. Alicia Carranza y Co-Directora. Mgter. Silvia Kravetz. FFyH. UNC. Córdoba
- Achilli, E. (1988). *“La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro.”* Dirección de Publicaciones de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario.
- Almandoz, M. R. (2000). *“Sistema Educativo Argentino. Escenarios y políticas.”* Santillana. Buenos Aires. Cap 1 y 4.
- Ball, S. (1989). *“La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar”*. Paidós. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1995). *“Respuestas por una Antropología Reflexiva.”*Grijalbo. México.
- Braslavsky, C. (2001) *“La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad?: análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos.”* Santillana. Buenos Aires.
- Carranza, A. y equipo (2008). *“La escuela secundaria en Córdoba. Reestructuraciones en la post reforma. Una lectura desde el mesonivel de análisis.”* Informe Final de Investigación. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Carranza, A. (2007). *“Las perspectivas de los cambios en educación. Posibilidades y restricciones de las políticas estatales para implementar innovaciones en la institución escolar”*. Ponencia presentada en V Jornadas de Investigación en Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Carranza, A. (2009) *“La nueva ley y sus perspectivas.”* En Revista Hoy la Universidad. Año I. Núm. 2. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- Dapuez, M. (2011). Material bibliográfico curso *“Educación, Sexualidades, y Perspectiva de Género.”* Secretaría de Extensión. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- Elizalde, S.; Felitti, K.; Queirolo, G. (2009). *“Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas.”* Zorzal. Buenos Aires.
- Ezpeleta, J. (2004). *“Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación.”* Revista mexicana de investigación educativa, abril-junio. Vol. IX. Núm. 021. COMIE. México.

- Fernández, A.; Finocchio, S.; Fumagalli, L.; (2001). *“Cambios de la Educación Secundaria en Argentina.”* En: Braslavsky, C. (org.) *“La Educación Secundaria ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debates de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos.”* Santillana. Buenos Aires.
- Ferreyra, H. (2009). *“Inclusión de la Educación Sexual Integral en el Currículum escolar. El caso de la Provincia de Córdoba (República Argentina).”* Revista Transatlántica de Educación. Año IV. Vol. VI. México D.F
- Foglino, A. M.; Falconi, O.; López Molina, E. (2009). *“Masificación de La escuela media. Incorporar a los que recién llegan”.* En Revista Hoy la Universidad. Año I. Núm. 2. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- Foucault, M. (2003) *“Historia de la Sexualidad.”* Tomo I: La Voluntad del Saber. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- Frigerio, G. (2000). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Trabajo presentado en el Seminario sobre Perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO, Chile.
- Furlán, A. (1996). *“Currículo e Institución.”* Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Nº16. México
- Gaitán P. (2009). Proyecto: *“Educación Sexual Integral en la escuela pública con perspectiva de género. Comunidad educativa y redes sociales: todas y todos por nuestros derechos.”* Programa de Becas – Subsidios a proyectos de Extensión Universitaria. UNC.
- García Salord, S.; Vanella, L. (1997). *“Normas y valores en el salón de clase”.* Siglo XXI. México.
- Gogna, M. (2005) *“Estado del Arte. Investigación sobre sexualidad y derechos en Argentina (1990-2002).”* CEDES-CLAM. Buenos Aires.
- Gonzales, M. T. (1994). *“Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica general.”* En: Escudero, J. y Gonzales, M. T. *“Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Ediciones Pedagógicas. Madrid.
- Guber, R. (1991). *“El salvaje metropolitano.”* Legasa. Cap. VI, VII, VIII y IX.
- Gutierrez, G.; Partepilo, V. (2006) *“La crisis de “sentido” en el trabajo pedagógico. Una aproximación desde el trabajo con proyectos escolares.”* En Revista Cuadernos de Educación. Año IV – Nº 4. Publicación del Área Educación del Centro de Investigaciones. FFyH.UNC.
- Jones, D. (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”.* En Argumentos: Revista electrónica de crítica social Nº 11. ISSN 1666-8979.

- Kravetz, S. (2004) *“Contexto y texto de la reforma educativa en la provincia de Córdoba. Escenarios políticos y estilos de implementación”*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa con orientación socio-antropológica. CEA. Córdoba.
- Legarralde M. (1999) *“La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887”* Revista Propuesta Educativa N° 21. Buenos Aires.
- Margulis, M. (1996). *“La juventud es más que una palabra”*. Biblos. Buenos Aires.
- Margulis, M. (2003). *“Juventud, cultura y sexualidad.”* Biblos. Buenos Aires.
- Morroni, L. (2010) *“Generando géneros. Cuestionamientos de las identidades genéricas desde la teoría feminista”*. Revista El Monitor de la Educación. N° 11. Buenos Aires.
- Ozlack, O. (1984). *“Políticas públicas y regímenes políticos. Reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas.”* Estudios CEDES. Buenos Aires.
- Poliak, N.; (2004). *“Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada.”*En: Tiramonti, G. (comp.) La trama de la desigualdad educativa. Ed. Manantial. Bs. As.
- Rivas, A. (2004). *“Gobernar la Educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en la Provincias argentinas.”* Granica. Buenos Aires. Cap. 2 y 3.
- Rockwell, E. (1987). *“Reflexiones sobre el proceso etnográfico”*. Mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Rockwell, E. (1997). *“De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela.”* En Rockwell, E. (coord.) *“La escuela cotidiana.”* Fondo de Cultura Económica.
- Romero, L. (2010) *“Vivimos un tiempo de transición”*. Entrevista presentada en Revista *“Saberes”*, año 2, nº 8. Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba
- Tenti Fanfani, E. (2008). *“La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural.”* En Tiramonti, G.; Montes, N. (comp.) *“La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación.”* Manantial. FLACSO. Buenos Aires.
- Terigi, F. (1999) *“En currículum. Itinerarios para aprehender un territorio”*. Santillana. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2009) *“Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”*. Revista *“Propuesta Educativa”* N°29 de FLACSO-ARGENTINA. Buenos Aires.
- Wainerman, C.; Di Virgilio, N.; Chami, N. (2008) *“La escuela y la educación sexual.”* Manantial. Buenos Aires.

LEYES, DOCUMENTOS Y RESOLUCIONES CONSULTADOS

- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006)
- Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006)
- Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable N° 25.673 (2002)
- Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993)
- Documento Base. (2007). "Sexualidad y escuela: Hacia una educación sexual integral". Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Indagaciones en torno a la Problemática de la sexualidad en el terreno de la educación. Cuadernillo Relevamiento de antecedentes teóricos y programas de educación sexual. (2007) Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación responsable. Ministerio de Salud de la Nación.
- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. (2008) Consejo Federal de Educación.
- Educación Sexual Integral. (2008) Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Jóvenes y Sexualidad. Una mirada sociocultural. (2009) Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación responsable. Ministerio de Salud de la Nación.
- Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y Propuestas para el Aula (2010). Serie Cuadernos de ESI. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Educación Sexual Integral. Conceptualizaciones para su abordaje. (2010) Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Diseño Curricular de educación Secundaria. Ciclo Básico. (2011) Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.
- Educación Sexual Integral. Para charlar en Familia. (2011) Programa Nacional de educación Sexual integral. Ministerio de Educación de la Nación.
- Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 43/08 y 45/08.
- Resoluciones Ministeriales N° 1341/07; N° 382/07. Ministerio de Educación de la Nación.
- Resolución Ministerial N°149/2010. Programa de Convivencia Escolar. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Córdoba.

IMAGEN DE TAPA

- Extraída del Blog de Poggi, Nahuel:
<http://nahuelpoggi.blogspot.com.ar/2011/06/afiche.html>