

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

Eliana Barberis

elibarberis87@gmail.com

Daniela Alejandra Taborda

dan_taborda@hotmail.com

Agustina María Zamanillo

aguszama@hotmail.com

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Directora de TFL: Mgter. Silvia Kravetz

Beca de Iniciación en la Investigación. Secretaría de Ciencia y Técnica 2011. FFyH UNC

Resumen

En este artículo se presenta un estudio cualitativo de carácter exploratorio que partió de preguntarse cómo escuelas públicas de nivel medio de la ciudad de Córdoba estaban resolviendo la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Este Programa se creó en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a partir de la ley nacional Nº 26.150 sancionada en el año 2006. Esta ley reconoce el derecho de todos los educandos a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada, de todas las jurisdicciones. En función de esto, establece la obligación de impartir Educación Sexual Integral (en adelante ESI) desde el Nivel Inicial hasta el Superior de Formación Docente y de Educación Técnica no universitaria (Ley de ESI; 2006: Art. 1º y 3º).

Para el abordaje de este problema de investigación se tomaron como base los desarrollos teóricos y metodológicos de la perspectiva analítica denominada "Mesonivel del análisis sociopolítico". Desde la misma, se reconstruyen 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.

Palabras clave: política educativa; educación sexual; educación secundaria; (re)significaciones institucionales; legislación escolar.

Introducción

El interés en realizar una tesis de licenciatura acerca del Programa Nacional de ESI y su lugar en las escuelas, tiene su origen en diversas razones.

Por un lado, a partir de la participación en distintos espacios de formación fue posible un acercamiento a temáticas vinculadas al género y la sexualidad que, aunque exceden el ámbito escolar

propriadamente dicho, repercuten en él y lo interpelan: temáticas tales como la violencia de género, las identidades de género no reconocidas; las desigualdades de género; problemáticas como el aborto, el embarazo no deseado, la maternidad en la adolescencia; cuestiones referidas al reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, legislación nacional e internacional vinculada a los derechos de la mujer, entre otros. Puede entenderse que la ley de ESI es en parte un intento de dar respuesta a dichas problemáticas, desde el Estado y a través de los procesos de transmisión cultural que tienen lugar en la escuela.

Por otro lado, el interés por abordar el impacto de esta política, se explica por la existencia de ciertos interrogantes asociados a las políticas educativas en general, que se fueron construyendo a lo largo de las trayectorias recorridas en la carrera de grado elegida como formación profesional, fundamentalmente inquietudes referidas a las posibilidades y límites de esas políticas, para generar cambios y transformaciones en las escuelas.

El trabajo final de investigación se presentó entonces como un momento de integración en el cual, a partir de interrogantes iniciales y preocupaciones personales, se pudo formular un problema y construir un objeto de investigación.

En este marco, el objetivo general formulado para esta investigación fue analizar el proceso de implementación del Programa Nacional de ESI en algunas escuelas públicas de nivel medio de la ciudad de Córdoba que reconocieran

explícitamente estar desarrollando propuestas de educación sexual. La perspectiva teórico metodológica sobre la que se basó este estudio fue la denominada “Mesonivel del análisis sociopolítico” en tanto se reconoció en la misma su potencialidad para el estudio de la implementación de políticas educativas en las escuelas.

Este artículo presenta una *síntesis* del trabajo llevado adelante, que pretende exponer las principales construcciones analíticas que se elaboraron en esa investigación.

Para esto, en primer lugar, se presentará el problema y los objetivos que guiaron la misma, se expondrán ciertas decisiones metodológicas tomadas, y se explicitará la perspectiva teórica asumida.

Posteriormente, se hará una breve descripción de la política de ESI, atendiendo a las características particulares que la misma adquirió en la provincia de Córdoba.

A continuación, se aludirá a lo que se entiende serían los principales “hallazgos” elaborados a partir de los procesos de triangulación de datos y construcción de descripciones analíticas tanto de las propuestas de educación sexual desarrolladas por las escuelas tomadas como casos de estudio, como de los supuestos, decisiones y acciones sostenidas desde las esferas de la administración del sistema educativo nacional y provincial. Estos “hallazgos” se presentan como “indicios” y “explicaciones hipotéticas” respecto de lo que se denominó en este trabajo “*Desdibujamiento del Programa Nacional de ESI en las escuelas analizadas*”.

Por último, se recuperan para esta publicación, algunas reflexiones formuladas al finalizar este trabajo de investigación, que en alguno de los casos, pretende revisar parte de los supuestos teóricos planteados en su inicio.

1. La construcción del objeto de estudio

1.a- Perspectiva teórica

Tal como se expuso previamente, para desarrollar el problema de investigación, se tomaron como base los desarrollos teóricos y metodológicos de la perspectiva analítica denominada “Mesonivel del análisis sociopolítico” (Carranza, A y equipo; 2006 y 2008).

A partir de esta perspectiva, se reconstruyen 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.

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. (Carranza, A y equipo; 2006:1)

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. (Carranza, A y equipo 2008: 4)

En el marco del enfoque adoptado, se retomaron en el trabajo, ciertos conceptos considerados centrales para complementarlo, que provienen fundamentalmente del campo de la Política y en especial de la Política Educacional. Es decir, para exponer cómo se consideraría en esta investigación la política específica que se buscaba analizar –el Programa Nacional de ESI-, se planteó como tarea fundamental poner de manifiesto desde qué categorías teóricas se entienden las políticas en general, y las políticas educativas en particular, cómo se piensa el diseño e implementación de las mismas, su impacto en las instituciones escolares, y cómo se conceptualizan las dinámicas institucionales.

Particularmente se han retomado aportes de Oscar Oszlak (1984), quien concibe a las políticas 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 éste no es un caso excepcional.

Como menciona Axel Rivas, en el gobierno de la educación cobran singular relevancia los actores y las agencias centrales (ministerios 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). Entendida de esta manera, 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. Las prescripciones oficiales no tienen otra manera de existir, de materializarse, que como parte integral de la compleja realidad cotidiana de la escuela. (Ibíd.; 1997: 13-15)

A la hora de analizar las instituciones, resulta interesante recuperar un aporte de Justa Ezepeleta, quien 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 otra parte, complejizando estos desarrollos, se tomaron aportes de Flavia Terigi (1999) para pensar la dimensión escolar en este estudio. La autora 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 estos dos aspectos: hay una relación, un cierto *continuum* que es necesario tener en cuenta. 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)

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, 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)

Una cuestión importante a destacar, alude al 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).

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)

Asimismo, como parte del marco teórico de esta investigación, y en tanto el objeto de regulación de la política analizada fue la educación sexual, se hizo referencia a algunas consideraciones teóricas acerca de ésta, y en tanto los enfoques de educación sexual conllevan supuestos acerca de lo que se entiende por sexualidad, también se consideró necesario explicitar desde qué perspectivas se concebiría a la misma.

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. (Ibíd.; 2008: 9)

Desde trabajo se asumió la posición de que la sexualidad es 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 (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. Desde estas posturas se dirá que “lo biológico” también es “cultural” en la medida en que constituye una construcción discursiva y social. 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 sólo 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)¹

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

¹ Se aclara que en el capítulo siguiente se profundizará la caracterización de los Estudios de Género, retomando algunas referencias históricas.

1.b- Decisiones metodológicas

Para abordar el problema de investigación se decidió:

- *Realizar un estudio de casos, de carácter cualitativo y exploratorio*: se consideró conveniente realizar un abordaje de estas características, debido al estado de situación del campo de estudio, sobre el que se realizó un acercamiento al inicio de esta investigación. Se encontraron escasas producciones que analizaran la implementación de esta política en escuelas.

- *Seleccionar tres escuelas que estuvieran realizando abordajes de educación sexual reconocidos como tales (explícitos), que fueran de mediano tamaño, y cuyas propuestas fueran diferentes entre sí*: estas decisiones radicaron en el interés por estudiar una gama diversa de situaciones posibles sobre la base de algunas características generales comunes a todas esas escuelas.

1.c- Objetivos y herramientas metodológicas

Tal como se indicó previamente, el objetivo general de esta investigación fue analizar el proceso de implementación del Programa Nacional de ESI en escuelas públicas de nivel medio de la ciudad de Córdoba que reconocieran estar desarrollando propuestas explícitas de educación sexual.

En torno a estas definiciones se plantearon los siguientes 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 presentes en dichas propuestas

- Identificar los sentidos que los actores institucionales 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.

Para el desarrollo de estos objetivos se optó por utilizar las siguientes herramientas metodológicas:

- *El análisis documental*: se examinaron documentos oficiales (leyes, diseños curriculares, cuadernillos metodológicos y otros documentos producidos por equipos técnicos de ESI de la órbita nacional y provincial), y también se indagaron algunos documentos institucionales (proyectos de educación sexual, planificaciones docentes, materiales didácticos utilizados por los actores a cargo de los proyectos analizados, producciones realizadas por los alumnos en el marco de las acciones de educación sexual emprendidas, entre otros).

- *La realización de entrevistas abiertas y semi-estructuradas:* se llevaron a cabo en total veintiuna entrevistas destinadas a actores institucionales vinculados a los proyectos (entre ellos, docentes, directivos, personal de gabinetes, bibliotecarios, preceptores); a inspectores de las escuelas analizadas y a miembros del equipo técnico provincial de ESI.

- *La observación en campo:* se realizaron registros vinculados a la cotidianeidad escolar; se participó de algunas reuniones institucionales y de una capacitación sobre educación sexual autogenerada al interior de una de las escuelas.

2- Breve descripción de la política de ESI

2.a- 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 cobrara otra relevancia en las instituciones escolares. Se dice “otra relevancia” porque se reconoce 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. Además, tal como plantean 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).

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)

Sin embargo, no podemos dejar de mencionar tal como expresan Wainerman, C., Di Virgilio, M. y Chamí, N. (2008: 18), con esta política cobran impulso viejas y virulentas disputas vinculadas a quién debe impartir la educación acerca de la sexualidad, a qué edad debe iniciarse y cuáles deben ser sus contenidos.

Las autoras explican que estos debates se producen debido a que hay a nivel general “una redefinición de la moral sexual”, 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”. (Ibíd.; 2008: 18)

2.b- El Programa Nacional de Educación Sexual Integral y algunas particularidades de la Provincia de Córdoba

La ley Nacional de ESI 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.

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 Nº 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.

La Comisión Interdisciplinaria de Especialistas 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.

En dicho documento se expresa que la ESI “constituye, un proceso intencional, constante y transversal, tendiente a que los/as alumnos/as integren saludablemente la sexualidad a su cotidianidad”, 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)

En dicho escrito, se exponen dos formas posibles 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 éstos 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 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

En lo que respecta a la Provincia de Córdoba, en el año 2007, el Ministerio de Educación de esta jurisdicción (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 de ESI. 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. (Ferreya H.; 2009)

En este Programa se desarrollan desde entonces tres grandes líneas de acción: capacitación (que se llevó 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 implementaron 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 ofreció 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).

3- Principales construcciones analíticas y hallazgos de esta investigación

Con el fin de analizar cómo estas acciones desplegadas desde las esferas de los ministerios nacional y provincial, repercutían en las prácticas desarrolladas en instituciones escolares concretas, durante los años 2010-2012 se llevó a cabo el trabajo de campo en las escuelas que se habían seleccionado como caso, según los criterios especificados anteriormente en el punto 1.b “Decisiones Metodológicas”.

Este escrito no tiene la intención de detenerse en describir las características, los proyectos, los discursos y las acciones relevados como dato en cada una de las escuelas observadas, si no que se busca presentar los resultados a los que se arribó en esta investigación a partir del proceso de análisis efectuado en función de esos datos.

En base al trabajo realizado, fue posible afirmar que *en las escuelas analizadas* se había producido una suerte de *desdibujamiento del programa de ESI*. Si bien, este *desdibujamiento* presentaba algunos matices que diferenciaban un caso de otro, se

identificaron ciertos aspectos comunes en los tres casos.

Para explicar a qué se hacía referencia con la idea de *desdibujamiento*, se aludió a tres indicios que daban cuenta de esta situación:

- *Lugar marginal de los materiales de ESI (escritos, audiovisuales) en las escuelas:*

Durante el proceso de análisis, se intentó identificar 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. Se reconoció que dichos materiales ocupaban un lugar marginal en las escuelas, debido a que en las mismas los circuitos de circulación de este tipo de recursos 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 desconocía su existencia, tanto material como simbólica.

- *Abordaje de la educación sexual a partir de acciones aisladas:*

Reconstruyendo las experiencias desarrolladas en cada una de las escuelas, se observó que las iniciativas en torno a la educación sexual 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. Evitando caer en reduccionismos, es preciso aludir a que si bien habían sido distintas las realidades encontradas en cada espacio escolar en relación a esta política, e incluso reconociendo que dentro del marco de una misma institución, se evidenciaban posturas heterogéneas de los actores, que mostraban acercamientos y reconocimientos distintos de la Ley de ESI, de los Lineamientos Curriculares y del enfoque sostenido en los mismos, había una situación común: en ninguna de las escuelas, el trabajo con educación sexual constituía un abordaje institucional y transversal, es decir, la propuesta oficial, no había tenido incidencia o impacto a un nivel más integral en estos establecimientos, o al menos no la había tenido en la medida de lo esperado hasta el momento en que se finalizó el trabajo de campo (agosto de 2011).

- Escasa vinculación entre las propuestas de educación sexual desarrolladas y los Lineamientos Curriculares de ESI:

Al analizar las perspectivas de educación sexual presentes en las propuestas que se estaban desarrollando en las instituciones, se intentó 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, también se hallaron situaciones diversas en cada una de las escuelas. Un aspecto a destacar es que pudo reconocerse que en la mayoría de las acciones emprendidas, éstas 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. Sólo en una de las líneas de acción de una de las escuelas, la propuesta se estructuró sobre la base de los contenidos de ESI, recuperando los aportes de la capacitación dictada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

A partir del análisis realizado, se plantearon un conjunto de explicaciones hipotéticas que permiten de alguna manera comprender estas situaciones de *desdibujamiento* encontradas en las escuelas. Si bien, analíticamente se presentan por separado, están íntimamente vinculadas entre sí y, en ellas se articulan aspectos macro y micropolíticos, macro y microestructurales:

- Escasa presencia del trabajo con sexualidad en otras áreas curriculares que no fueran Biología y Formación Ética y Ciudadana, dado el peso de tradiciones institucionales y curriculares arraigadas de abordaje de la educación sexual en las escuelas:

En las tres escuelas se reconoció la existencia de experiencias de trabajo sobre educación sexual previas a la sanción de la ley de ESI. En general, estas experiencias estaban vinculadas al área de las Ciencias Naturales y de la Formación Ética y Ciudadana. En gran medida, fueron docentes pertenecientes a estas áreas quienes asumieron el trabajo explícito con sexualidad en las propuestas analizadas, y se visualizó cierta dificultad para extender este trabajo a otras áreas disciplinares.

Los conceptos de *historicidad de los procesos curriculares* de Flavia Terigi (1999: 110) y también el de *tradiciones institucionales* desarrollado por Alicia Carranza y su equipo de investigación (2006: 1), resultaron potenciales para entender por qué se producía esta continuidad en las formas de trabajo.

- Disidencia entre algunas decisiones tomadas desde los espacios de gestión directiva de las escuelas estudiadas y la propuesta oficial de ESI:

A lo largo del análisis se puso especial atención a los procesos desplegados en el ámbito de la gestión directiva que implicaban tomas de decisión en torno a la política de ESI. Se analizaron las posturas asumidas desde los equipos directivos de las instituciones, que tal como se sostuvo desde el marco teórico expuesto, se consideró ocupaban lugares estratégicos en cuanto a la puesta en marcha de acciones de educación sexual. Particularmente, se hizo foco en las tomas de posición sostenidas desde la gestión respecto a quiénes deberían ser los encargados de dar educación sexual, a quiénes deberían dirigirse esas acciones, qué contenidos y metodologías se consideraban adecuadas.

Cabe aclarar que ninguna de las directoras de las escuelas analizadas manifestó tener un conocimiento preciso en relación a la posición planteada desde la política de ESI; sólo disponían de información general: sabían que dicha política había establecido la obligatoriedad de la educación sexual en las escuelas, y planteado que ese abordaje fuera transversal.

Más allá de esta situación, las posturas construidas por éstas, en relación a la educación sexual (posicionamientos que se podría pensar eran previos al contenido del texto de la ley), se mostraban en uno de los casos, más afines al contenido de la propuesta oficial y en los otros dos, más distantes al respecto. En relación a estos últimos, se encontraron posturas tales como: que compete a las familias (y no a la escuela) educar en sexualidad, que el abordaje de la educación sexual trae aparejado problemas con los padres, que es el departamento de Ciencias Naturales quien debe hacerse cargo. Asimismo se identificó el posicionamiento de una de las directoras que mantenía un cierto escepticismo sobre *“este tipo de políticas que no garantizan condiciones para su implementación”*, desconfianza que se veía incrementada en este caso en relación al Programa de ESI, ante el cual mantenía una actitud de sospecha y un halo de desconfianza en torno a los intereses o razones que lo motivaban al mismo tiempo que un cierto (Registro de campo n° 3 – Escuela Caso A).

- Situación de sobredemanda presente en las escuelas, y vivenciada por los docentes y directivos, que sitúa a la ESI como un asunto más a ser atendido entre una cantidad de programas y proyectos que se proponen de manera continua a las instituciones: Se observó 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. En este sentido, fue posible reconocer que 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 provenientes tanto de la órbita nacional como provincial, que aparecían en escena y que generaban la sensación de sobredemanda (entre los años 2010 y 2011, algunos de éstos fueron: Procesos de implementación de los Nuevos Diseños Curriculares para el Nivel Secundario, Programa de Convivencia Escolar, Programa Conectar Igualdad, Programa de Mejora de la Educación Secundaria, Plan de Mejoras Institucionales, Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años, Centro de Actividades Juveniles, Programa Más y Mejor Escuela, entre otros).

- *La no institucionalización de la ESI como una "prioridad" para las escuelas:* En relación al punto anterior, se hipotetizó 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, y en ese sentido, la educación sexual parecía no erigirse

como una cuestión central, en comparación con otros programas presentes como el Programa de Convivencia Escolar, por ejemplo.

- *Incidencia de las condiciones laborales de los docentes en la posibilidad de generar y sostener propuestas de ESI en las escuelas:*

En las tres instituciones se pudo reconocer la presencia de ciertas restricciones no relacionadas directamente con la política de ESI, sino con ciertas condiciones de tipo estructural que en general afectan a las escuelas públicas de nivel secundario en nuestro país. Condiciones tales como: la organización del trabajo docente por horas cátedras y no por cargos, la histórica prevalencia de la formación disciplinar que ha generado una cultura de trabajo individualista o conglomerada por departamentos, la escasez de tiempos y espacios institucionales para reunirse, planificar y socializar propuestas de enseñanza; todas estas cuestiones afectan la posibilidad de generar construcciones colectivas, algo que políticas como la de ESI demandan pero no garantizan.

En relación con lo antes señalado, el régimen de trabajo de los profesores aparece reportado en numerosos trabajos como uno de los principales problemas de la escuela media. Entre otras cuestiones, debido a la forma de contratación por hora cátedra, se considera que no forman parte de las tareas remuneradas del docente, la participación en espacios que pueden denominarse "extra-clase" (reuniones, actividades co-programáticas, diseño de proyectos, planificaciones colectivas, entre otras).

Al respecto 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*. Éstos 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)

Sumado a esto, la modalidad de contratación a la que se hace referencia, 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.

Para Flavia Terigi (2009: 68), esta forma de contratación de los docentes del nivel medio es una 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 ésta, 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), que tal como se mencionó también dificulta la puesta en marcha de acciones transversales al interior de las escuelas.

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. (Íbid; 2009: 67)

- Incidencia de decisiones y estrategias asumidas desde el equipo provincial de ESI en la puesta en marcha de propuestas de ESI en las escuelas:

Se observó que formaban parte de este equipo un número reducido de miembros para la magnitud de las acciones que se esperaban sostener en los distintos niveles del sistema en todo el territorio provincial –en 2011 eran sólo 14 técnicos, de los cuales apenas 6 de ellos tenía dedicación exclusiva en este programa-. Las acciones que desde allí se emprendían resultaban acotadas y de alcance limitado. Esta situación hizo prácticamente imposible generar un trabajo de acompañamiento y asistencia técnica a las escuelas, aún cuando los miembros del equipo lo reconocieran como necesario y plantearan ese acompañamiento como uno de sus objetivos. Debido a esta situación, los técnicos pusieron énfasis en la producción y distribución de documentos escritos impresos (hasta 2011, eran tres los materiales elaborados), y en la recopilación digital de bibliografía para distribuirla en las escuelas (se había realizado una biblioteca digital que llegó a 5500 instituciones de la

provincia en un CD), así como también en la realización de foros regionales (se habían realizado ocho encuentros intersectoriales en distintas localidades del interior de la provincia), y en la generación de capacitaciones destinados a supervisores, directivos y docentes de distintos establecimientos educativos públicos del Sistema Educativo Provincial, que también resultaban ser de impacto acotado teniendo en cuenta la extensión del territorio provincial (hasta 2011 se habían realizado alrededor de 20 cursos de capacitación). De las tres escuelas tomadas como caso, en dos de ellas, sólo dos docentes habían realizado alguna de esas capacitaciones.

- La constitución de la política de ESI como una "regulación desregulada":

A partir de los análisis realizados, se hipotetizó que en parte, hasta el momento de la realización de este trabajo, desde la esfera ministerial no se había logrado sostener una exigencia sistemática en relación a la puesta en marcha de la ESI en las escuelas. A diferencia de otros programas como el de Convivencia Escolar, no se habían generado por ejemplo, pautas concretas de trabajo para las instituciones que marcaran un cronograma de actividades y tiempos para esta implementación.

En este sentido, se planteó que esta política se había constituido para las escuelas más en una sugerencia que en una obligación.

A modo de hipótesis, se sostuvo que la presencia de una normativa de estas características, no constituía en sí misma una fuente de regulación,

por más que los actores institucionales supieran de su existencia.

En este caso, la escasa presencia de acciones "reguladoras" que acompañaran esta medida, dejaba un amplio margen de autonomía en cada escuela para las decisiones en lo que respecta a la generación o no de propuestas de trabajo en educación sexual, y a las visiones y posturas desde las cuales abordarse.

- "Desdibujada" presencia de los contenidos de ESI en los diseños curriculares provinciales para el nivel secundario.

Al respecto, se analizó que en la nueva ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870, sancionada en 2010, se reafirmaba el compromiso jurisdiccional con la Ley de ESI, en tanto que en esa normativa se asume 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" (artíc. 4°, inc. j). Sin embargo, se pudo observar que en el Diseño Curricular de Educación Secundaria para el Ciclo Básico (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba; 2011), este aspecto se ve minimizado. En el mismo sólo hay referencias directas a la educación sexual como temática en Educación Física, Biología y Ciudadanía y Participación (es importante tener en cuenta que estos dos últimos campos, constituyen espacios en los que tradicionalmente se abordó la temática explícitamente). Se mencionó entonces, que en el

resto de las asignaturas, no hay alusiones concretas a contenidos que impliquen un abordaje de la educación sexual. Aún cuando a partir de expresiones muy generales² se posibilita que los docentes incluyan temáticas de ESI, esta incorporación quedaría entonces librada a la voluntad e interés de cada profesor.

Es así que se planteó a esta situación advertida como paradójica. Pues, el mismo Ministerio que desde 2007 sostiene un equipo técnico provincial de ESI, que en 2008 ratificó y difundió en todas las escuelas de la Provincia de Córdoba los Lineamientos Curriculares de ESI en los cuales se especifican contenidos de educación sexual para cada espacio curricular, y que en 2010 en la legislación máxima que regula el sistema educativo provincial, se propuso explícitamente la promoción de la ESI en las escuelas, omitió en el Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, referencias específicas a contenidos o aprendizajes que supongan la inclusión de la ESI en cada una de las asignaturas.

Entendiendo que en general, son los diseños curriculares del nivel un documento de referencia para muchos docentes al momento de organizar los programas de sus materias y planificar sus clases, la alusión a la ESI en ese texto, supondría una estrategia primordial para lograr el reconocimiento de la misma como contenido transversal a abordarse desde los distintos espacios curriculares.

² 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).

Si bien no se llegó a ahondar en esta investigación en las razones por las cuales se había generado esta omisión (si fue una decisión explícita para evitar disputas o si más que una decisión fue producto de las desarticulaciones que a veces se generan entre las áreas de los organismos de administración educacional, entre otras posibilidades), se consideró de suma importancia plantear éste como uno de los aspectos que contribuye al desdibujamiento del Programa de ESI vivenciado en las escuelas.

4. Reflexiones finales

Tomando como base la perspectiva analítica de mesonivel y complementando dicho enfoque con otros aportes teóricos expuestos a lo largo del presente artículo, la propuesta de esta investigación, fue 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. Se intentó 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.

Tal como se sostuvo en el análisis expuesto previamente, en los casos seleccionados para este estudio fue posible observar una importante

distancia entre los sentidos asignados al Programa Nacional de ESI en el discurso oficial y los sostenidos por los actores institucionales, en tanto se pudo visualizar que desde el discurso oficial, abordar la educación sexual en las instituciones se consideraba como “una prioridad” que apuntaba “responder a problemáticas actuales presentes en la sociedad y en la escuela”; se planteaban cuestiones tales como que “la ESI debe ser transversal” y “requiere de acuerdos institucionales”, y que “los docentes son agentes fundamentales de la ESI”, entre muchas otras.

Por su parte, desde los discursos que pudieron ser reconocidos 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 por ejemplo, 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.

En los abordajes analíticos desarrollados en este escrito se pretendieron describir dichas situaciones, a modo de hipótesis y hallazgos que permitían sostener- desde distintas aristas- la existencia de un

desdibujamiento del Programa Nacional de ESI en las escuelas analizadas.

Como parte de estas reflexiones finales, teniendo como base las construcciones analíticas antes expuestas, y en afán de seguir avanzando en su complejización se cree oportuno presentar un interrogante, que supone una revisión de los sustentos teóricos expresados al inicio de esta investigación, a partir de los cuales se dio forma al problema de investigación y a sus objetivos. Luego del recorrido realizado surgen las siguientes preguntas: ¿se puede hablar de re-significaciones de una política a nivel institucional en casos como los analizados, en los que no existe de parte de los actores institucionales una significación en primer término, un reconocimiento y apropiación de las notas fundamentales de dicha política? ¿No supondría la re-significación tomas de posición, y el despliegue de estrategias y acciones en relación a un conocimiento previo de la misma?

Al momento de decidir elaborar un proyecto de investigación sobre el Programa Nacional de ESI, se partió del supuesto de que éste había generado en las escuelas disputas y debates, encuentros/desencuentros de posiciones, para definir los proyectos que se estaban llevando adelante. En el transcurso del trabajo de campo dichas concepciones previas fueron de alguna manera, sacudidas en función de las realidades encontradas que mostraban un marcado desconocimiento del Programa en las escuelas, de sus objetivos y de los documentos y materiales didácticos, que como parte del mismo se habían elaborado.

Asimismo, y excediendo la política analizada en este caso, surgen a la luz de los desarrollos antes referidos algunas reflexiones e interrogantes vinculados al proceso de implementación de las políticas educativas en general, que se considera importante retomar como cierre, y que se relacionan con la posibilidad de generar cambios necesarios en las escuelas, a partir de la construcción de políticas en el campo educativo.

La pregunta surgida en primera instancia, apuntó a problematizar 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 oficiales, se continúan promoviendo acciones que de algún modo omiten esas limitaciones (por ejemplo, con respecto al trabajo transversal). 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.

Otro interrogante que surge entonces es 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 como lo es la de educación sexual.

De la mano de este planteo, es significativo interrogarse acerca de cómo podrían instalarse algunos cambios, cuando hay importantes restricciones estructurales (que aparecen como limitaciones propias de la organización de un nivel), pero que no se pueden modificar en el corto plazo para sostener o consolidar esos cambios.

5. Bibliografía

- Almandoz, M. R. (2000) *Sistema Educativo Argentino. Escenarios y políticas*, Buenos Aires: Santillana.
- Ball, S. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1995) *Respuestas por una Antropología Reflexiva*, México: Grijalbo.
- 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. y equipo (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.

- 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. (2009) *“La nueva ley y sus perspectivas.”* En Revista Hoy la Universidad. Año I. Núm. 2. 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.
- Ezepeleta, J. (2004). *“Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación.”* Revista mexicana de investigación educativa, abril-junio. Vol. IX. Núm. 021. COMIE. México.
- Ferreyra, H. (2009). *“Inclusión de la Educación Sexual Integral en el Currículo escolar. El caso de la Provincia de Córdoba (República Argentina).”* Revista Transatlántica de Educación. Año IV. Vol. VI. México D.F
- García Salord, S.; Vanella, L. (1997). *“Normas y valores en el salón de clase”.* Siglo XXI. México.
- Gonzalez, 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.
- 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 – N° 4. Publicación del Área Educación del Centro de Investigaciones. FFyH.UNC.
- Oszlack, O. (1984). *“Políticas públicas y regímenes políticos. Reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas.”* Estudios CEDES. Buenos Aires.
- 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. (1997). *“De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela.”* En Rockwell, E. (coord.) “La escuela cotidiana.” Fondo de Cultura Económica.
- 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” Nº29 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

- Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (2006)
- Ley de Educación Sexual Integral Nº 26.150 (2006)
- 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 Nº 43/08 y 45/08.

- Resoluciones Ministeriales Nº 1341/07; Nº 382/07. Ministerio de Educación de la Nación.

- Resolución Ministerial Nº149/2010. Programa de Convivencia Escolar. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Córdoba.