



Implementación de la ESI: examinando posibilidades y límites.

Autora: Mg. Jorgelina Andrea Marozzi

Afiliación institucional: Programa Provincial de Educación Sexual Integral. SEPIyCE.
Ministerio de Educación

Eje: Políticas y prácticas pedagógicas en la implementación de la ESI

Palabras claves: obstáculos – facilitadores – implementación de ESI

Diez años han transcurrido desde la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI), por lo que nos encontramos en un tiempo propicio para reconstruir la experiencia transitada en los procesos de implementación de dicha Ley. La preocupación por conocer estos procesos de parte de los organismos oficiales es notable. En la Provincia de Córdoba, el Programa Provincial de ESI está llevando a cabo un relevamiento sobre el estado de situación de la ESI en las escuelas de la provincia. A nivel nacional, se ha publicado recientemente un informe que presenta resultados de una investigación llevada a cabo como parte de las acciones de monitoreo y evaluación del Programa Nacional. Dicho informe, que lleva como título *La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la Ley (2008-2015)* revela un avance importante en la implementación de la educación sexual en las escuelas, fundamentalmente a partir de la capacitación masiva que el Programa Nacional de Educación Sexual Integral implementó en todo el país en los últimos años. Este avance se materializa en un crecimiento en la incorporación de contenidos en el Proyecto educativo institucional (PEI), en la mayor utilización de materiales didácticos propuestos por el Programa y en la frecuencia con que se realizan acciones vinculadas a la ESI en los establecimientos educativos.

Es en este marco que nos preguntamos ¿qué condiciones facilitan o posibilitan dicha implementación? Cualquier política pública debería poder contemplar cómo fortalecer dichas condiciones. En contrapartida ¿qué fuerzas actúan como obstáculos o límites de este crecimiento? Algunas respuestas a estos interrogantes lo aportan los resultados de una investigación llevada a cabo en los últimos años en Córdoba, que exploró ideas de lxs docentes en torno a la educación sexual integral. Parte de estos resultados se exponen en el presente texto. Se presentan aquí diversas **condiciones que posibilitan y obstaculizan la implementación de procesos de ESI en las escuelas**, reconstruidas a partir de entrevistas a docentes que se desempeñan en diferentes niveles educativos.

El texto organiza la información en tres niveles de análisis. En primer lugar expone aquellos elementos que tienen que ver con las **condiciones contextuales** en las que la ESI se

instala. En segundo lugar, se particularizan los **factores institucionales** que operan como obstáculos o como facilitadores en la implementación. Por último, se centra la atención en un conjunto de enunciados que ubica como obstáculos de la implementación de la ESI a **los agentes** encargados directos: lxs docentes. Estos tres niveles se implican mutuamente, no obstante se realiza una diferenciación a los fines de clarificar y profundizar en el análisis. También se realizan sugerencias que podrían ser objeto de consideración para fortalecer el proceso de implementación de la ESI desde las políticas educativas.

El macro contexto

Si tenemos en cuenta las **condiciones contextuales** en las que la ESI se desarrolla, podemos decir que estamos atravesando un momento histórico de transformación. Esto puede observarse en importantes cambios jurídicos que reconocen y amplían derechos de sectores históricamente postergados, así como en la emergencia de renovadas visiones paradigmáticas acerca de lxs sujetos, que van constituyendo nuevas subjetividades. Esta transformación es identificada por lxs maestrxs entrevistadxs en, por ejemplo, el reconocimiento de una mayor libertad de las familias para hablar con sus hijxs de temáticas inherentes a la sexualidad, y en la creencia de que existen condiciones de época que hacen que sea “*un tema instalado socialmente*”, lo cual favorece la implementación de la ESI.

Pero a la vez, en la sociedad coexisten otras miradas o prácticas diferentes a aquellas que desde la ESI se quieren favorecer y, por lo tanto, la acción del profesorado se ve contrarrestada constantemente por ideas que están funcionando en la sociedad en la que están imbuidos lxs estudiantes. Varixs educadorxs hacen hincapié en la existencia de costumbres o prácticas patriarcales donde la mujer aún se encuentra relegada a las tareas domésticas y a la crianza de los hijxs, o a prejuicios negativos en torno a la homosexualidad que están presentes en las familias de lxs estudiantes. Estas creencias y prejuicios no sólo están presentes en las familias de lxs educandxs sino en una porción significativa de la sociedad, y también en lxs docentes, tal como pudo observarse a través de la investigación. Esta mostró cómo la diversidad sexual es interpretada por un grupo significativo de docentes desde una matriz heteronormativa que reconoce a la heterosexualidad como norma. Identidades de género, orientaciones y prácticas sexuales están atravesadas por jerarquías de valor donde la homosexualidad, las identidades trans así como ciertas prácticas como la prostitución y la pornografía son valoradas negativamente.

Así, con la Ley de ESI asistimos a una *batalla contracultural* (Marina, 2013), que genera oposición y resistencia producto de un sistemas de creencias y valores imperante en la sociedad e incorporado en las estructuras subjetivas (Bourdieu P. y Wacquant, L., 2014) que se hace necesario problematizar.

Otra idea muy fuerte que pesquizamos en las concepciones docentes es que a pesar de los cambios paradigmáticos sobre la visión de los niños y adolescentes que se vienen fomentando en las últimas décadas, persiste una idea proteccionista o paternalista sobre éstos, que lleva a considerarlos como objetos de tutela más que como sujetos plenos de derechos. Esta concepción, aún arraigada en las concepciones docentes lleva a limitar el efectivo cumplimiento de los derechos sexuales de lxs niñxs al anteponer el derecho de los padres por sobre el de lxs hijxs cuando éstos expresan reparos en relación a la información a la que sus hijxs accedan. Por ello, fortalecer en las capacitaciones docentes la visión de niñxs y adolescentes como sujetos de derechos es imprescindible a los fines de sortear este obstáculo.

Podemos pensar que la modificación paulatina del sistema de creencias y valores imperante en la sociedad, no solo se logra a partir de la educación, con la incorporación de la educación sexual integral, la introducción de enfoques que consideren el cumplimiento de derechos y el respeto por la diversidad, etc; sino también es importante desde las políticas públicas encauzar esfuerzos en las propuestas de los medios de comunicación reconociendo su papel como productores de subjetividad en la sociedad.

La dimensión institucional

Pasemos ahora a considerar aquellos **factores institucionales** que operan como obstáculos o como facilitadores en la implementación de la ESI. La enseñanza de la ESI en las instituciones educativas está pensada para ser desarrollada de manera transversal en los distintos niveles educativos. Esta *transversalidad* es vivenciada de manera diferente por los agentes educativos. Algunxs sostienen que la falta de un espacio específico atenta contra la efectividad de la propuesta, mientras que otrxs consideran que esto contribuye a que lxs docentes de diversas áreas se involucren aún más en el desarrollo de estos temas. Al respecto Gabriel, docente de música, nos dice:

Otra cosa que a mí me hacía un poquito de ruido es el hecho que se tenga que estar enseñando estos contenidos de formación sexual, que me parecen sumamente necesarios e importantes, en espacios curriculares de otras asignaturas, entonces es como que la educación sexual termina tomando, no, ni siquiera tomando, usando los pocos espacios y tiempos que las otras materias le dejen libre, y me parece que tiene que tener su propio espacio y su propio lugar porque no podemos estar dependiendo de que el profesor un día tenga tiempo de tratar este tema o no (...) (Gabriel, docente en nivel primario y secundario)

El docente supone que con el abordaje transversal, los contenidos de ESI “*usan los pocos espacios y tiempos que las otras materias le dejan libre*”, es decir, vienen a disputar tiempos escolares a otros contenidos tradicionales. De esta manera, un conjunto de saberes que ya conquistaron su espacio deben cederlo ante los nuevos. Si consideramos el prestigio que gozan ciertos contenidos, cuya validez se percibe como autoevidente (matemática y lengua, por ejemplo) en desmedro de otros que aún deben conquistar su legitimidad, sería difícil renunciar tiempos y espacios. Entran en juego las relaciones de poder entre disciplinas que ya han conquistado un espacio y otras que deben ganarlo. La separación atomística de los conocimientos científicos que se transforman en disciplinas escolares se percibe como algo natural, no construido y, por lo tanto, difícil de modificar.

La investigación acerca de la implementación de la ESI en Argentina, referenciada anteriormente, también sistematizó las preocupaciones de lxs docentes acerca de en qué medida la incorporación de estos nuevos conocimientos pueden afectar las planificaciones o el trabajo en el aula de lxs docentes, categorizándolas como “resistencias de tipo operativas”. Podemos pensar que para disminuir dichas resistencias y potenciar la incorporación de contenidos de ESI, es importante que lxs educadorxs puedan apreciar la imbricada relación que existe entre los contenidos de ESI y otros contenidos disciplinares. Por ejemplo, poder visualizar que al abordar luchas por la independencia (en Ciencias Sociales) se puede complejizar la mirada reflexionando sobre el papel de las mujeres en ese contexto, o que se pueden estudiar obras literarias (en Lengua) explorando la complejidad de los vínculos interpersonales que se ven reflejados en éstas. De esta manera el enfoque de la ESI estaría sustentando o complementando otros contenidos disciplinares. Favorecer esta comprensión es necesaria para superar la visión atomística de los contenidos y la sensación de “disputa” de tiempos, y para que pueda apreciarse el enriquecimiento que la ESI produce a otros contenidos también prescriptos curricularmente.

En las concepciones docentes, la *escasez de tiempos* no se circunscribe sólo a no contar con un espacio específico, sino que la “falta de tiempo” es un factor identificado como característico en las instituciones educativas, que lleva, para lxs entrevistadxs, a dificultar el desarrollo de contenidos:

(...) se queda en el potencial viste, “estaría bueno...”(...) esta voráGINE ves, así hoy tenemos entrevista y ya mañana nos vamos a llevar donaciones a otro lado, ya se planteó

una charla con la Casa del Joven, es como que tenemos bombardeo con el tema droga, bombardeo con tantas cosas que este tema va quedando tapado. (Nancy, docente de nivel secundario)

(...) entonces son temas como muy muy profundos y por ahí tampoco hay un ámbito en la escuela donde se pueda hablar de estos temas, y decir bueno, si algún niño llora, si algún niño, porque se dan en el trájín del día, de la locura, uno está dando la clase y ya te toca el timbre, ya viene el profe de música, ya tenés que irte, por eso te digo que tiene que ver con esto de que moviliza demasiado por ahí estos temas, y se hace difícil. (Paula, docente de nivel primario)

En este último ejemplo, la docente además de referirse a la celeridad que caracteriza el transcurrir de la jornada escolar, hace hincapié en la particularidad que asumen los contenidos ligados a la sexualidad. Por ser temáticas que involucran en mayor medida la subjetividad de los sujetos pueden generar efectos que requieran un tiempo extenso y sereno para trabajarlo. Esto nos lleva a reparar en la necesidad de favorecer la implementación destinando tiempos específicos para el tratamiento de algunos temas, sin dejar de lado la transversalidad a la que aludíamos anteriormente. En esa línea sería adecuado instituir espacios institucionales sistemáticos de reflexión, talleres para el abordaje de algunas temáticas singulares, o destinar tiempos específicos en el calendario escolar a partir de las efemérides. Cuanto mayor sean los espacios destinados institucionalmente, se reducen las posibilidades que la implementación quede librada al voluntarismo o apreciación de cada docente.

La *gestión directiva* es otro factor identificado por lxs participantes de la investigación como un factor clave tanto para viabilizar las propuestas o proyectos de ESI como para “frenarlos”. Que el cuerpo directivo avale o no se constituye en un aspecto fundamental a la hora de la implementación. ¿De qué depende que la gestión directiva habilite y motorice o, por el contrario, obstaculice y desaliente? Es más, ¿cuándo la implementación de la ESI podría serles indiferente? ¿Tiene que ver con un posicionamiento personal de quienes ocupan esa posición o responde al entrecruzamiento de variables institucionales que delimitan su accionar? Seguramente ambas cosas, y si bien la investigación no ahondó en estas particularidades, lo cierto es que la posición de poder que otorga la posición directiva es un aspecto central a considerar a la hora de delinear acciones desde la política pública que busquen favorecer la implementación de la ESI.

Dentro de los factores que consideramos se sitúan en a un nivel institucional, podemos decir que la ESI adquiere particularidades específicas cuando se lleva a cabo en instituciones que pertenecen a un determinado culto religioso. Aquí se presenta un obstáculo específico, ya que las ideas directrices que sustentan el discurso de la ESI se basan en fundamentos filosóficos y antropológicos que entran en contradicción con el discurso que sostienen diferentes religiones que cuentan con centros educativos. Las escuelas donde la estructura religiosa tiene una fuerte presencia, están en mejores condiciones de dificultar el ingreso de enfoques diferentes al imperante, filtrando y desvirtuando el enfoque conceptual que sustenta la Ley 26.150¹, por ello se hace necesario centrar esfuerzos ministeriales a fin de garantizar el derecho a la ESI a lxs estudiantes de todo el país, cualquiera sea el centro educativo al que asistan.

¹ Un análisis detallado de este obstáculo específico se encuentra en Marozzi J: *La educación sexual como terreno de disputas*. Actas de las IX Jornadas de Investigación en educación: Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa. Córdoba, 7, 8 y 9 de octubre de 2015. FFyH. UNC.

Lxs agentes de la transmisión

Apartándonos de un análisis que considera la dimensión institucional en primer plano, pasemos a considerar de qué manera lxs docentes, encargados directos de la implementación de la ESI, encarnan algunos obstáculos específicos. La Ley viene a legitimar a lxs docentes como actores privilegiados en la transmisión de saberes en torno a la sexualidad, lo cual produce un desplazamiento de profesionales provenientes de otros campos que tradicionalmente se encargaron de brindar educación sexual: profesionales de la medicina, la psicología, etc. Numerosos documentos del Ministerio de Educación ubican al docente como agente clave en un doble sentido: posee los conocimientos técnicos acerca de la transmisión de saberes y, por otro lado, su posición habilita la posibilidad de establecer vínculos de confianza con lxs estudiantes que permitan la escucha, el diálogo, el acompañamiento en torno a temas cruciales para el desarrollo de su subjetividad, como es la sexualidad.

El mandato de educar en sexualidad, inscripto en una Ley y sostenido desde el dispositivo estatal, ¿cómo repercute en lxs destinatarios de la tarea de educar? ¿Están dispuestos a asumir esta tarea? En relación con esto, es interesante constatar que lxs entrevistadxs coinciden en remarcar que sus colegas tienen dificultad para involucrarse, para asumir este mandato de educar en temas de sexualidad, centrando en la falta de capacitación docente, el motivo principal del desinterés. Sostienen que como no fueron capacitadxs, no saben cómo encarar el tema y, por lo tanto, no se involucran. Esto, unido a cierta inercia que lleva a que continúen desarrollando los temas como acostumbran a hacerlo y les dificulte introducir nuevos contenidos o enfoques.

Aparece el *miedo* de los docentes como un factor relevante. Veamos algunas expresiones que ponen de manifiesto el objeto de ese temor:

(...) por las nenas... hay un temor que si uno abarca los temas de sexualidad está incidiendo como... que va sobre la otra persona de alguna forma como despertando algo que no existe, o la seducción, o en el caso de los hombres tienen miedo (...) se ve como que se quiere aprovechar de los alumnos, hay temor por eso, es un tema que todo el mundo tiene miedo de tocar. (...) no todo el mundo se anima a hablar de sexualidad (María Eugenia, docente de nivel secundario)

Y muchos profes todavía dicen “yo no sé cómo, no sé a dónde, yo no voy a meter la pata, yo no voy a hacer algo que yo no sé cómo hacerlo” (Leticia, docente de nivel secundario)

(...) Creo que no se sabe cómo encararlo. Yo creo que se tiene miedo
- ¿Miedo a qué sería para vos?
- Yo creo que es miedo a los padres, miedo al ridículo, miedo al no saber contestar algo por ahí.
- ¿Al ridículo?
- Porque los chicos por ahí se te zafan mucho, hay profes que tienen miedo de tirar temas como éste, porque por ahí medio que no los podés parar. Entonces por ahí en ir a la grosería, en ir a la vulgaridad, entonces preferimos no, viste, no decimos nada por el miedo a que lleguemos a ese otro extremo, porque la población nuestra es bastante variada (...) como hacés para controlar que el varoncito que está acostumbrado a cierto vocabulario no lo diga al frente de la otra nenita que viene del colegio de las monjas. Entonces, ese miedo, entonces para evitar no hacemos nada. (...) porque inclusive puede ser que se te larguen a llorar o que diga “no puede ser que esta profesora esté dejando que digan semejante cosas en clase” entonces es difícil por ahí manejar esos ámbitos culturales que tienen cada uno, por eso te digo, me parece que la mejor manera es frenarlo, no abrir el debate, porque hasta dónde se puede ver afectado el otro. (Nancy, docente de nivel secundario)

Y se toca como con pinzas, se toma, o sea se toca el tema pero muy livianamente, pero por ahí es más por miedo que por otra cuestión.

- Miedo a...

- Y los miedos a las reacciones de los padres, a lo que pueda llegar a surgir cuando uno entra en el tema (...) (Paula, docente de nivel primario)

El objeto del miedo es diverso, pero podría resumirse en el temor a lo que puede generar enseñar acerca de estos temas, a los efectos posibles, que van desde una reacción adversa de los padres, el despertar de pasiones ocultas, o no saber cómo manejar las situaciones que se presenten. Aparece la educación sexual como un ámbito desconocido y, por lo tanto, inseguro, peligroso, a diferencia de la seguridad en la que se mueven en el interior de sus disciplinas. Si bien se proyecta en lo que puede generar en otros (las familias, lxs alumnxs) la que en definitiva se ve amenazada es la propia identidad (quedar en ridículo, que lxs colegas emitan juicios negativos a su persona, etc.). Las docentes que citamos a continuación describen claramente el temor a lo que la educación sexual puede generar en la propia subjetividad:

Creo que por ahí asusta de encontrar, por ejemplo una alumna mía, uno descubre, pasaron los años, descubrieron que el padrastro abusaba, es muy duro encontrarte con eso, es difícil para el maestro, es triste, entonces a veces cuesta abordar esos temas, porque vos no sabés, todo lo que tiene que ver con lo emocional, lo que puede generar, que puede saltar estas cosas (...) lo desgarrador que significa eso. (Graciela, docente de nivel primario)

(...) yo el año pasado me sentí totalmente fracasada en ese aspecto, porque fue una zoncera cómo empezó y cuando empecé a indagar al niño surgieron otro montón, digo ¿qué hago? ¿Me quedo de brazos cruzados o hago algo? Ese algo involucraba un montón de cosas, seguir investigando, le pregunté a la psicóloga qué hacía y bueno, la psicóloga me decía que siguiera indagando pero esto se hacía cada vez más grande, más grande, más grande y bueno, desde parte de la directora, que hoy se lo agradezco, que me dijo “mirá, yo, pararía todo acá, veamos qué pasa de ahora en más si esto se repite, tengamos cuidado en los recreos, en los baños a ver si entre estos dos niños había cosas raras, sino pasa nada, queda acá” por que viste que los chicos también muchas veces fabulan, exageran, este chico es uno de ellos, bue, pero me quedé con ese sabor amargo de que digo ¿y si había un abuso y no hice nada? (Paula, docente de nivel primario)

Acordamos con Lidia Fernández (1994) que la exigencia de implicación emocional y compromiso afectivo y la dificultad del manejo técnico convierten a las tareas educativas en trabajos altamente complejos. Un docente es habitualmente el punto de convergencia de un sistema cruzado de presiones, por un lado, es el representante del sistema social y de los valores aprobados, debe transmitir (en este caso) enseñanzas en relación con la sexualidad y, como consecuencia de esto, es el responsable del aumento de ansiedades en sus estudiantes y debe enfrentarse a las conductas que surjan como defensas. Contener las ansiedades de los educandxs y ofrecer al mismo tiempo el marco de seguridad, confianza y ayuda técnica requiere un alto grado de idoneidad, capacidad de identificación y distancia instrumental que exige al que ejerce el rol mantener un permanente y delicado equilibrio. Al jugar el juego de la educación sexual, la propia subjetividad del docente, su propia vivencia de la sexualidad es constantemente movilizada, por lo que hay que estar no sólo dispuestx sino preparadx a ello. Así, encontramos diferentes actitudes en relación con la ESI, desde aquellxs que no están dispuestxs a participar aduciendo diferentes razones, hasta aquellxs que toman a la ESI como bandera.

Sería prácticamente imposible pretender que el conjunto del cuerpo docente se involucre, lo que sí podemos preguntarnos es ¿qué lleva a un docente a participar? ¿Qué lo motiva a hacer efectivo el mandato estatal? Avanzar en el conocimiento que permita responder a estos

interrogantes puede constituir un indicador para focalizar acciones que favorezcan la implementación.

Consideraciones finales: aportes para la implementación

Trazar algunas líneas que permitan fortalecer la implementación de la ESI requiere considerar diferentes aspectos que se articulan, cada uno con su complejidad particular. Si tenemos en cuenta que las estructuras sociales (Bourdieu P. y Wacquant, L., 2014) inciden en la conformación de las estructuras subjetivas, y éstas a su vez contribuyen a la reproducción de lo social, cualquier acción en uno de estos niveles incidirá en el otro. Si consideramos que los obstáculos en la implementación aparecen en diferentes niveles, que a su vez se implican mutuamente, cualquier acción estatal para que sea efectiva deberá considerar acciones específicas y simultáneas en los diferentes niveles. Así, para lograr modificaciones en lo que llamamos el sistema de creencias y valores hegemónico, es necesario articular políticas de estado que contemplen acciones en el campo de la salud, el judicial, el campo de la comunicación, etc. Será el movimiento conjunto al interior de diferentes campos sociales el que permitirá a la ESI encontrar mejores condiciones de recepción.

Al interior del campo educativo, requerirá prestar especial atención a la estructura organizativa de tiempos y espacios, lo cual implica decisiones respecto a la estructura del sistema educativo, y demanda inversión en los agentes encargados de la gestión directiva, reconociéndola como posición clave para habilitar procesos de ESI. No menos importantes serán las acciones de formación docente a fin de empoderar a lxs educadorxs reflexionando acerca de sus propios temores y demás aspectos subjetivos movilizados a la hora de educar en el terreno de la sexualidad.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre, Wacquant, L. (2014) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Fernández, Lidia (1994) *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos aires: Paidós.
- Ministerio de Educación (2016) *La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la Ley (2008-2015)*
- Marina, Mirta (2013) “Es una batalla contracultural”. *Revista saberes*, 15. Córdoba: Ministerio de Educación.