

# Género y Políticas Públicas. La implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) en la provincia de Buenos Aires

**Mariano Maldonado**

**Martín Torres**

**Mariano Virues Hoffmann**

**Adriana Marconi**



## Presentación

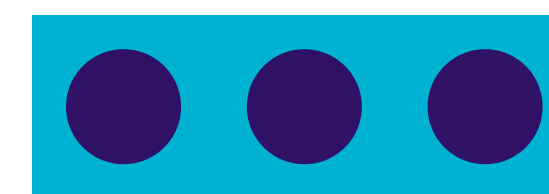
En este trabajo se realizará una aproximación al análisis de Políticas Públicas en el campo educativo, desde una perspectiva de género, puntualizando particularmente en la Educación Sexual Integral (ESI) como política educativa, en tanto entraña el desafío de construir una democracia corporal como vínculo entre cuerpos, miradas, derechos en paridad que se dan en el reconocimiento de las personas en su singularidad; nosotras y otras en el entorno áulico con diferentes deseos, intereses, sentimientos, y formas de transitar ese espacio que es la escuela, que quiere clasificar y etiquetar con una mirada que pretende ser transhistórica y eterna. El interés por esta temática es producto de diferentes caminos académicos en docencia e investigación, y de una serie de imaginarios en relación con el lugar de la intervención del profesional del Trabajo Social en las instituciones educativas. En un primer momento se efectúa un recorrido por autores que posibilitaron construir un marco teórico a partir de aportes, categorías y conceptos propios del campo de estudio de las Políticas Públicas de forma general, y de su implementación en forma particular, entendiendo a ésta como parte central del proceso de producción de políticas públicas.

En un segundo momento, a partir de la realización de una entrevista realizada durante 2020 a la directora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires, nos proponemos compartir algunas reflexiones sobre la implementación de la ESI en dicha provincia, interesándonos particularmente en las capacitaciones masivas realizadas desde esa Dirección, y en las posibilidades de que el saber implique la modificación ideológica de nuestras prácticas. A partir del año 2013, la DGCyE realizó una serie de acciones tendientes a implementar la Ley de ESI en todos los colegios públicos de gestión estatal y/o privada de la jurisdicción. Para esto creó

un dispositivo de capacitación en ESI denominado "Es parte de la vida, es parte de la escuela", con el cual intentó formar a las personas que ejercían la docencia en temáticas de sexualidad y derechos y, al mismo tiempo, producir el cambio en muchas posturas que se oponían (aunque en general no abiertamente) a la implementación de la ley o que tergiversaban sus fundamentos replicando las viejas materias de "Salud y Adolescencia", "Biología" o "Educación para la Salud", dejando cuidadosamente fuera de lo escolar al deseo y privilegiando los debates en torno al embarazo.

En un tercer momento, desde distintas experiencias relevadas en el territorio de lo escolar, intentaremos pensar la implementación de la ESI con sus avances y retrocesos y sus posibilidades y trabas.

El presente trabajo pretende contribuir así a las reflexiones que este libro promueve en relación a una mirada crítica sobre las Políticas Públicas y, en especial, a la importancia de los afectos en la ejecución de las mismas. Puntualizamos, entonces, en la implementación de la ESI como política pública educativa que impacta en la conformación subjetiva de quienes transitan el espacio escolar y posibilita democratizar las relaciones entre las personas, sosteniendo su soberanía corporal.



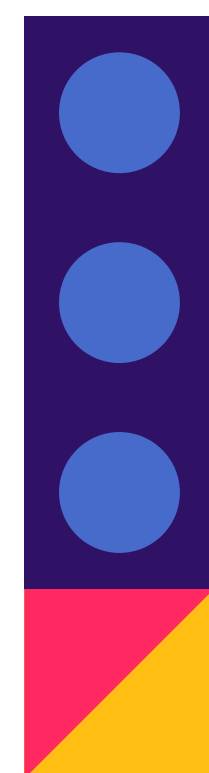
## Políticas Públicas. Algunas consideraciones generales



Como primera aproximación, de forma general se podría sostener que una Política Pública es una respuesta estatal a un problema socialmente construido o problematizado. Esta afirmación permite pensar en al menos tres cuestiones que son relevantes: la existencia de un problema social que siempre está "construido socialmente"; la fabricación del problema por parte de quienes demandan su inserción en la agenda; el Estado como autoridad competente que dirime la cuestión según un determinado posicionamiento socio-político-ideológico analizando el juego de poderes en pugna. El lugar del Estado se coloca como central en tanto el mismo se constituirá como el órgano con legitimidad para dar respuesta, promover recursos y desarrollar acciones tendientes a la resolución o el abordaje del problema que -por diferentes razones- se ha colocado en la agenda pública.

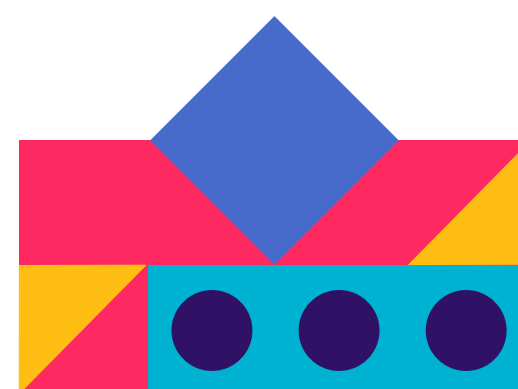
Aquí la cuestión de la "construcción del problema", o su puesta en agenda, se convierte en un tema relevante en tanto entendemos que no todo problema puede ser considerado necesariamente un "problema social". Es decir, desde el Estado nunca se responde a todos los problemas que las poblaciones identifican, solo se responde a aquellos que, producto de la correlación de fuerzas, logran instituirse como tales y que la posición ideológica estatal logra visualizar.

Estas cuestiones son importantes de ser remarcadas, puesto que las mismas permiten observar en cada lugar y momento histórico las posibilidades de creación de demandas sociales. Desde esta perspectiva, se le dará un lugar primordial a la sociedad civil, el mercado y las familias -y sus tensiones- como esferas que crean y recrean nuevas demandas que implican significaciones imaginarias que construyen instituciones, afectos, valores y sentidos sociales posibles que originarán la respuesta del Estado en clave de





política pública y la visibilización de cuestiones que anteriormente no tenían existencia social. Existe una diversidad de autores que definen el concepto de política pública (Muller, 1990; Matus, 1987), esto permite pensar en el carácter polisémico del concepto. Sin embargo, más allá de esos debates, todos parecen coincidir en el lugar central que ocupa el Estado en tanto agente que vehiculizará un programa de acción en pos de la resolución de un problema. Estas resoluciones, nunca serán totales sino que, retomando a Carlos Matus: "no solucionamos problemas, sino que intentamos intercambiar problemas de alto valor para nosotros por problemas de bajo valor" (Huerta, 1993, p. 30). El Estado intentará en muchas situaciones, como en ésta que nos ocupa, acercarse a una parte de la solución para, a través de círculos concéntricos, ir abarcando la multiplicidad de dimensiones que afectan y que se derivan. Muller (1990) realiza una historización y reconstrucción de la génesis de las políticas públicas como condición necesaria para la aprehensión y análisis teórico de la implicancia de éstas dentro de los Estados modernos; en este sentido el autor sostendrá que existe una política estatal "cuando una autoridad política local o nacional intenta, a través de un programa de acción coordinado, modifica el ámbito cultural, social o económico de actores sociales, considerados en general dentro de una lógica sectorial" (Muller, 1990, p. 50). La idea de "programa de acción coordinado" que plantea el autor nos agrega una cuestión más para tener en cuenta: las políticas públicas tienen carácter eminentemente interventivo, es decir, serán acciones del Estado que intentan resolver el problema que la sociedad ha detectado como tal y en función de lo cual reclama esa actuación. Por lo tanto, sin la pretensión de establecer aquí una definición única sobre qué son las políticas públicas, resaltamos que un problema de agenda pública, que fue colocado por una demanda social o sectorial, se convierte en política pública cuando el Estado lo asume como tal para elaborar respuestas.



## La ESI como Política Pública Educativa

Recuperando algunas de las afirmaciones que se sostienen en el apartado anterior es que se propone pensar la ESI como política pública en Argentina. La Ley 26.150 de ESI, sancionada y promulgada en el año 2006, crea el Programa Nacional de ESI, el cual surge como una estrategia para dar respuesta a una diversidad de problemáticas vinculadas a desigualdades de género. Esta ley coloca en el centro de la escena a los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada, los cuales serán los encargados de brindar ESI a quienes concurren a establecimientos del sistema educativo desde el nivel inicial hasta la formación terciaria.

El marco normativo que da sustento al Programa de ESI se encuentra integrado por diferentes normativas internacionales y locales. La Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad, la Convención para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, establecen un marco de referencia en el plano internacional, mientras que en el plano local, se destacan la Ley 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable; la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes -previas a la sanción de la ESI-, y posteriores a la misma: la Ley 26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales; la Ley 26.618 de Matrimonio Igualitario y la Ley 26.743 de Identidad de género. Esto nos hace ver que la Ley 26.150 no es una legislación aislada sino integrada a un conjunto de reglas que le son complementarias y que desde diferentes frentes se oponen a la desigualdad de géneros imperante.

Para pensar la importancia del tema en la Argentina hay que tener en cuenta, como lo señalan Faur y Gogna (2016), que nuestra normativa avanzó sobre la normativa internacional con la promulgación de la ESI. Pues la Ley 26.150 plantea una política de Estado decidida a intervenir en la educación sexual integral para fortalecer la ciudadanía mediante la promoción de un pensamiento crítico, la toma de decisiones desde la



infancia, el respeto de la diversidad, como también establece "la incumbencia del sistema educativo en la prevención de violencias basadas en género y la trata y explotación de personas" (2016, p. 200). Siguiendo el pensamiento de las autoras, vemos que nos encontramos ante un escenario signado por una serie de leyes y normativas que establecen un piso de reivindicaciones importantes para pensar en prácticas y acciones de contenido educativo tendientes al reconocimiento del derecho de las personas en general, y de la infancia en particular, a recibir una educación sexual de calidad, que las piense como personas con deseos y autonomía, con el objetivo de transformar las relaciones, generando vínculos de respeto y de igualdad en la diversidad.

Sin embargo, hay coincidencias entre diferentes autores -y lo hemos podido observar en la práctica- respecto a que existen dificultades en torno a la implementación de la ESI en el espacio escolar. Paradójicamente, el marco normativo de avanzada contrasta con el efectivo cumplimiento de las acciones tendientes a generar procesos de ampliación de derechos, siendo los lineamientos de la ESI no abordados, o trabajados solo en alguna de sus particularidades. Esta cuestión no debiera sorprendernos si, como señalamos, toda esta legislación viene a irrumpir en un status quo que instalaba naturalizadas relaciones sociales basadas en las jerarquías de sexo, género, clase, etnia y cualquier otro ordenador social que posibilita a unas personas el dominio sobre otras. Así, establecen las autoras citadas que: "En este escenario, se vislumbra una tensión ineludible: por un lado, la legitimidad del marco normativo vigente y por otro, la complejidad de su puesta en práctica en cada escuela" (Faur y Gorna, 2016, p. 195).

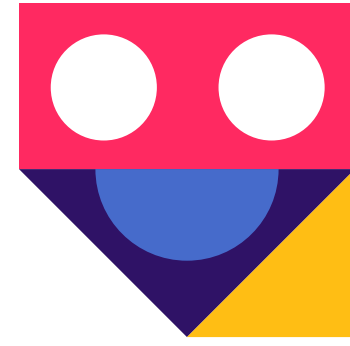
Por otra parte, con relación a quienes demandaron y demandan la plena implementación de la ESI, sería necesario recuperar algunas afirmaciones en torno a la "construcción de un problema social". Puesto que, tal como se ha señalado con anterioridad, lo que transforma un problema en "problema social" es en gran medida, la capacidad de quienes intentan colocar sus demandas en la agenda del Estado. Es decir, no todos los problemas que uno puede identificar en la sociedad son abordados necesariamente en clave de "problemas sociales", y no todos los problemas sociales siempre han sido entendidos como tales en los diferentes momentos históricos. La emergencia de un "nuevo problema social" no significa el comienzo de su existencia en la agenda pública, es necesario para el abordaje de éste por parte del Estado mediante Políticas Públicas, la conformación de un consenso social relativamente amplio que indique que dicho problema es inaceptable para la sociedad, y que requiere por lo tanto una acción directa desde el Estado para su transformación. En relación con estas consideraciones, se puede subrayar el carácter ideológico de los problemas sociales, los cuales se constituyen como tales a partir de su emergencia en un determinado momento histórico, alentado por un sector de la sociedad civil que pugna por la construcción de consenso, y la necesidad de ser abordados mediante una política pública. Asistimos a momentos de profunda movilización y organización de colectivos sociales, principalmente integrados por mujeres y disidencias sexuales: las diversas marchas del "Ni una menos", las marchas del orgullo, el paro de mujeres del 8 de marzo, los cada vez más numerosos "Encuentros Nacionales de Mujeres" son una muestra de esto. Aún en la heterogeneidad, característica de todos los movimientos sociales, estos grupos han coincidido en la necesidad de la existencia de políticas públicas que tengan como horizonte la eliminación de toda forma de violencia sobre las mujeres y la población LGTBIQ.

Es claro que, como hemos venido desarrollando hasta acá, los "problemas sociales" tienen un carácter eminentemente ideológico ya que los mismos se constituyen luego de una disputa en el campo de las significaciones sociales para conformar o negar determinadas situaciones como problemas o como productos naturales o como invisibilidades. Dicho esto, es importante instalar que los problemas sociales en general y los problemas vinculados a la desigualdad de género en particular, no tienen nada que ver con cuestiones naturales, innatas y/o hereditarias. Las relaciones de género son producto de la construcción de mandatos culturales y sociales y están atravesadas por cuestiones histórico-sociales, políticas, ideológicas, culturales y económicas. Todo esto es manifestación del imaginario social que creamos y nos crea. En este sentido, se recuperan los aportes de Burín (1996) y Lamas (2000), quienes realizan una diferenciación entre el sexo relacionado a lo biológico y el género vinculado a los significados que una sociedad, en un contexto determinado, le atribuye a quienes se consideran varones y mujeres.

Las instituciones escolares ocupan un lugar muy importante en la construcción subjetiva que se da desde la infancia, y en la socialización de ésta, donde los mandatos sociales "se cuelan" en todos los ámbitos de la vida privada de los sujetos y se refuerzan en los espacios sociales destinados al aprendizaje. Así existe en toda institución de educación escolarizada, según Morgade (2006), un currículum formal que ha determinado cómo es y qué hace una mujer en nuestra sociedad y qué un hombre; a la par, un currículum oculto referido a los valores que se transmiten en la escuela y no están explícitos, donde los estereotipos y roles de género juegan un rol significativo ya que se define lo que se espera de cada persona. Por último, existe un currículum nulo que no recuerda a ninguna mujer guerrera o científica o no recuerda que en la historia y en la sociedad actual hay personas que son trans, intersexuales o asexuales. Este último tipo de currículum cobra gran relevancia ya que, retomando a Rómoli (2018), la escuela veda aquellos discursos y prácticas que pueden ser importantes para la vida cotidiana de las personas, en particular en cuestiones referidas a la sexualidad, el género y el patriarcado. De esta manera, la ESI configura un desafío al trabajar sobre estos contenidos en un escenario en donde continúan vigentes determinadas significaciones sociales estereotipadas.

El género, afirma Burín (1996), se establece como un sistema de normas, creencias, valores, actitudes y sentimientos que asignan roles, habilitan prácticas, establecen jerarquías, es decir, estas significaciones tienen implicancias directas en la vida de todas las personas. Centralmente, la perspectiva de género nos permite pensar sobre cómo la sociedad nos da lugares diferentes y jerarquizados en tanto nos sintamos varón o mujer y en tanto nuestro cuerpo asuma las formas esperadas; las formas de pensar y ser pensado dependerán entonces del género asumido, las formas de sentir y afectarnos también se definirán a partir de ello y nuestra exclusión también estará pendiente de la aceptación o no de las normas de juego genéricas. Todas estas son construcciones sociales, y cómo tal no solo pueden ser criticadas desde una perspectiva de género sino modificadas por nuestra actuación social. Tomando la demanda que los colectivos sociales le realizan al Estado, y entendiendo el significativo lugar que las instituciones educativas ocupan en la construcción de las identidades y subjetividades, es que se apuesta al potencial transformador de la sociedad que tienen las prácticas pedagógicas. Es en este sentido que la ESI se ha vuelto un terreno de batalla importante para la construcción de otras formas de habitar la diversidad.





## Implementación: un área particular dentro del proceso de la Política Pública.

El proceso de producción de políticas públicas supone pensar en clave de momentos encadenados; esta aclaración permite visualizar el carácter de diálogo continuo y dinámico que existe entre los diferentes momentos en que las Políticas Públicas son colocadas en agenda, pensadas y llevadas a cabo. Si bien, como una forma de organizar mejor la reflexión y el análisis, los momentos de producción son muchas veces presentados como individuales, los mismos se encuentran internamente articulados entre sí. En este apartado nos centraremos particularmente en la implementación de Políticas Públicas, para ello recuperaremos algunos aportes teóricos y conceptuales para, de forma esquemática, poder trazar algunas ideas generales de este particular momento: "Hablar de implementación es entonces una manera fácil de designar un conjunto de actividades heterogéneas que combinan dinámicas internas de las organizaciones y un conjunto de negociaciones externas" (Lascoumes y Le Gales, 2010, p. 42).

La idea de actividades nos permite pensar en la implementación como un momento de acción, de puesta en acto, posterior a los momentos de la construcción de la agenda, elaboración de legislaciones, construcción de dispositivos de intervención, etc. Lógicamente, tal como hemos señalado, este momento de acción no estará librado de disputas, negociaciones, y tensiones. No existirá una lógica "lineal" entre los intereses de los decisores políticos que han tomado y formulado en uno o más dispositivos de intervención la búsqueda de la solución a un problema con las acciones de los sujetos que ocupan un lugar más ligado a la implementación. Esta brecha entre los organismos decisores y creadores de la política pública y las lógicas de lo que pasa en el territorio, en la implementación "per se" ha sido motivo de diversos análisis y reflexiones para pensar en los impactos en concreto que tienen las medidas estatales sobre

los problemas de los ciudadanos. Estas situaciones, permiten pensar en la importancia de la implementación como un momento que lejos de estar totalmente guiado por las etapas anteriores (de gestión, de planificación) encontrará en su interior una serie de ajustes, disputas y negociaciones a las cuales se deberán ofrecer respuestas. En la implementación se observan dos actividades interdependientes pero distintas, pues, como señalan Lascoumes y Le Gales (2010, p. 42) la intención inicial, basada en las lógicas de quienes tomaron la decisión, es distinta de la dinámica de aplicación, que representa las lógicas de quienes están encargados de interpretarla.

## El dispositivo de capacitación en ESI: "Es parte de la vida, es parte de la escuela"

Dentro de las líneas de formación docente permanente existe una propuesta a nivel nacional, con modalidad presencial, denominada "Es parte de la vida es parte de la escuela". La iniciativa tiene por fin garantizar que se adecue la propuesta a cada contexto y que quede personal especializado en la ESI a nivel local. En la provincia de Buenos Aires esta capacitación se desarrolló entre 2012 y 2015; para conocer cómo se implementó efectivamente, se realizó una entrevista en 2020 con la licenciada Eliana Vázquez, quien fue directora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires entre 2011 a 2015, y desde 2019 se desempeña en el cargo.

Hay que tener en cuenta que entre el surgimiento del Programa Nacional de ESI en 2008 y la creación del dispositivo de capacitación en ESI bonaerense en 2012, se sucedieron cuatro años. Esto se debió a los acuerdos en el marco del Consejo Federal de Educación; este Consejo es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional que intenta que todo el Sistema Educativo Nacional trabaje en unidad en forma articulada. En este caso, acordar significaba vencer una fuerte resistencia de algunas provincias, visible u oculta, acompañada por resistencias sindicales y empresariales, y fundamentalmente por subjetivas resistencias personales del cuerpo docente; por lo que se tardó en llegar a un acuerdo. Todo esto marca la necesidad de capacitación y convencimiento sobre los beneficios de la ESI y el marco de derechos que la avala. Si bien la existencia del marco normativo de esta ley parece dar cuenta de un vínculo de mayor prescripción entre el nivel central y las provincias, los años de negociación, acuerdos, diálogos entre diferentes instancias, permiten pensar en una lógica de regulación más propia de los sistemas post-burocráticos, caracterizados por una descentralización en la toma de



decisiones y mayor autonomía para las unidades sub-nacionales o provinciales. En este sentido, el Estado Nacional mediante el Ministerio de Educación fijó algunas reglas de juego -como los lineamientos curriculares-, pero dejó en manos de las provincias la toma de decisiones con relación a cómo y cuándo implementar la ESI. El sistema educativo bonaerense en ese momento comprendía aproximadamente a 5 millones de estudiantes, 300.000 docentes y 20.000 instituciones; representa la mitad de la población educativa de nuestro país y el segundo sistema educativo de Latinoamérica. Esto implica un amplio campo de conflictos ideológicos que debían ser canalizados a través de un proceso formativo que tardó en implementarse más que en otras provincias, pero que era necesario que abarcara en forma equitativa a todo su territorio. Este tiempo a su vez permitió contar con más herramientas pues se contó con el acumulado de todos los materiales y los lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral que forman parte de un acuerdo federal.

La entrevistada destacó que durante el año 2013 se llevaron a cabo jornadas en Mar Del Plata en las que participaron 500 docentes de distintos niveles y modalidades de las diferentes regiones educativas. Allí se discutieron los lineamientos generales de la ESI. En estas primeras Jornadas de Capacitación de ESI "Es parte de la vida, es parte de la escuela" también participaron autoridades políticas nacionales y provinciales. Esta estrategia puede analizarse como construcción de un hecho político que colocó en el centro de la escena a la ESI; como un posicionamiento en relación a que el gobierno provincial comenzaba a trabajar la ESI y una afirmación sobre que el mencionado Programa, en los niveles nacional y provincial, iba a trabajar articuladamente para llegar a las distintas instituciones educativas. De este modo se enfrentaron las voces opositoras sonantes dentro del mismo equipo educativo provincial. Aquí puede observarse que las fases de una política pública nunca son abandonadas en su totalidad sino que, por el contrario, las acciones realizadas en un momento tienen implicancia sobre decisiones y momentos diferentes. En este sentido, parece ser que la construcción de la agenda de implementación de la ESI, ya no de su marco normativo, está continuamente en disputa y tensión; de allí la necesidad de volver sobre dicha agenda para producir acciones tendientes a visibilizar y generar consenso para su implementación.

La entrevistada indicó que en el año 2014 se construyó desde la DGCE bonaerense el dispositivo específico para el abordaje de la ESI en todas las instituciones educativas dependientes de la misma, con capacitaciones masivas, haciendo un fuerte hincapié en que la ley llegara a ser conocida por todas las entidades escolares, con un fuerte impacto institucional. Se organizó el dispositivo en dos etapas, siempre coordinado por la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, en la primera etapa en conjunto con la Dirección de Educación Secundaria y, en una segunda etapa, con la Dirección de Educación Inicial y la Dirección de Educación Primaria. Estas Direcciones de la DGCE, tuvieron el acompañamiento del equipo del Programa Nacional de ESI.

La estrategia estuvo vinculada así a la capacitación y desde ahí, al armado de equipos institucionales en cada escuela, puntualizando en algunos perfiles de relevancia institucional. Por cada institución educativa participaron: un integrante del equipo de conducción, un integrante del Equipo de Orientación Escolar (EOE), una persona del área de Educación Física, un integrante del trayecto "Construcción de ciudadanía", y quien desempeñar el cargo docente en la asignatura "Salud y adolescencia". Para garantizar estas ca-

pacitaciones masivas, se generaron coordinaciones regionales desde el nivel central, con un equipo por cada una de las 25 regiones educativas, que organizó junto con los jefes distritales y jefes regionales la implementación de las capacitaciones. Por otra parte, se contrató a quienes efectuaron la capacitación en cada distrito. En los encuentros se decidió realizar capacitaciones cada cinco escuelas, con 5 representantes de cada una, lo que generó talleres de 25 personas. Esto llevó a que, a pesar de la masividad de la estrategia, en su implementación se sostuviera el espacio de escucha afectiva y respetuosa que la ley pretende generar en los espacios de escolarización. Se realizaron 3 encuentros con cada grupo, con las mismas personas. Para el año 2014 ya se había efectuado la primera etapa prevista, llegando a 6.769 instituciones y aproximadamente a 34.000 docentes.

La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social planteó estas instancias formativas como obligatorias y otorgó puntaje docente, acreditado luego del tercer encuentro, a quienes participaran del dispositivo. El trayecto de formación se cerraba con la elaboración de un proyecto de implementación de ESI en cada institución representada. El objetivo general de las capacitaciones fue, según la entrevistada, "dejar armado un equipo institucional que pudiese empezar a pensar la ESI situacionalmente a partir de la realidad de cada institución y poder empezar a implementar acciones tendientes a transversalizar la perspectiva de la ESI a nivel institucional".






## Las resistencias

En cuanto a las tensiones y resistencias generadas en torno a la ESI, no se puede decir que solo aparecieron en las instituciones de gestión privada, también se observaron en las de gestión estatal, con la excusa de la desorganización interna de la institución. Existió una alta rotación de docentes que posibilitó la falta de compromiso y la imposibilidad de constituir equipos para implementar la ESI en cada efector. Por otra parte se observaron los Equipos de Orientación Escolar sin articulación con el cotidiano institucional, llevando a cabo talleres esporádicos o periódicos, no engarzados a las necesidades e intereses de quienes habitaban el lugar. El principal problema del programa está en la efectivización de la ESI en la clave en que fue elaborada.

Romero (2018) reflexiona en torno a las resistencias y obstáculos en la implementación de la ESI señalando como aspecto central los valores que condensan la posición clasemediera y patriarcal; ésta reacciona ante una sociedad que sostiene en sus luchas feministas un espíritu democrático no solo en el ámbito de lo público sino también de lo privado, con la consiguiente autonomía corporal de las personas sin jerarquizarse por grupos etarios. Por otra parte, inciden las trayectorias de formación de quienes deben implementarla, ya que no es solo no contar con los conocimientos teóricos para dar respuesta a estas cuestiones, sino que los saberes aprendidos establecen qué cosas pueden transmitirse en el ámbito escolar y qué cosas pertenecen a lo privado, a lo íntimo, no como reservorio de la intimidad sino como




espacio vergonzoso, repugnante, negativo, de lo que no se habla. Por esto, como señala Nobile (2017) es el trayecto vital de cada persona el que pesa en la implementación de la ESI; son las inquietudes que aparecen en cada una ante algún tema las que hacen que se eluda su abordaje o se lo resuelva dentro de un esquema médico que nada dice acerca de lo que se siente, lo que se desea, lo que se necesita. Las cuestiones de la transversalidad de género y la perspectiva integral de la sexualidad son hoy una de las vacancias más significativas en la implementación de esta ley. Las inseguridades con las que se debe lidiar, luego de formarse en instancias educativas represivas, termina generando que se elija no abordar el tópico, o dejarlo suscrito sólo a cuestiones de índole biológico o preventivo.

Estamos ante un escenario donde el desarrollo de la ESI aún no se ha llevado a cabo integralmente debido a que los obstáculos que se presentan no revisten una problemática única que pueda ser resuelta mediante una sola acción. Al mismo tiempo que se implementa, necesita ser colocada una y otra vez en agenda por los sectores que reclaman su plena vigencia, y, en paralelo, requiere mejores capacitaciones que allanen las resistencias que surgen de los miedos del no saber cómo abordar algunos temas. Todo esto considerando que la ESI llegó para constituirse en una herramienta para la construcción de una sociedad más democrática, que cuestione el sistema patriarcal y heteronormativo vigente colocando a la educación en el centro de la escena de esta transformación con un largo camino a recorrer.



## Bibliografía y fuentes

- 
- Burín, M. (1996). Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables. En Dio Bleichmar, E y Burín, M. (comp.). *Género, psicoanálisis, subjetividad* (pp. 61-99). Buenos Aires: Paidós.
- Faur, E. y Gogna, M. (2016). La Educación Sexual Integral en Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos. En Ramírez Hernández, I (coord.) *Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de inclusión escolar* (pp. 195-227). CABA: Praxis editorial.
- Huertas, F. (1993). *El Método PES. Planificación Estratégica Situacional. Entrevista a Carlos Matus*. Caracas: Fundación Altadir.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7 (18). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>
- Lascoumes, P. y Le Gales, P. (2010). *Sociología de la Acción Pública*. Paris: Armand Colin.
- Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150.
- Morgade, G. y Alonso, G. (comps.). (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Muller, P. (1990). *Les politiques publiques*. París: PUF.
- Nobile, M. (2017). Representaciones docentes en torno al género en la escuela secundaria: ¿tensiones y temores en un contexto de transición? En Sardi, V. *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria: prácticas generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura* CABA: Grupo Editor Universitario.
- Romero, G. (2018). "De saberes, pasiones y repugnancias. Reflexiones en torno a algunas tensiones culturales en la implementación de la educación sexual integral en escuelas católicas en la ciudad de La Plata. *Cuadernos de Antropología Social*. 47/2018, 71- 87.
- Rómoli, G. (2018). "Masculinidades y avances feministas: Tensiones y negociaciones en escuelas secundarias urbanas". *Revista Escenarios*. 18, (28), Facultad de Trabajo Social, UNLP. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/9238/8132>
- 