

La Educación Sexual Integral en Escuelas Privadas Católicas. Políticas públicas y Prácticas docentes dentro del escenario católico en los Partidos de General San Martín y Tres de Febrero

Adrián Gonzalo Carballo

Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

<https://orcid.org/0009-0006-1406-8438>

Recibido: 10 de abril de 2024

Aceptado: 23 de julio de 2024

Resumen

En el presente artículo se abordará parte de la investigación desarrollada para mi tesis de maestría donde investigo el rol de los docentes de escuelas privadas católicas en los Partidos de General San Martín y Tres de Febrero de la Provincia de Buenos Aires y el modo en que logran hacer funcionar las normativas estatales y eclesiásticas para la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI). En este artículo se analiza el modo en que se ponen en juego las normativas, tanto estatales como eclesiásticas, y las posibles tensiones entre ambas. Además, se consideran las valoraciones de trabajar la ESI teniendo en cuenta el rechazo a esta que ha demostrado la Iglesia católica.

Palabras clave: Educación - Educación Sexual Integral - Escuela Secundaria - Gestión privada - Escuela católica.



ESI in Privates and Catholic managements schools. Public policies and teaching practices within the Catholic scenario in General San Martin and Tres de Febrero

Abstract

The present article addresses part of the research developed for my master's thesis, where I investigate the role of catholic school teachers in General San Martin and Tres de Febrero districts of Buenos Aires Province to analyze the way in which they manage to make State and religious regulations work for the implementation of Comprehensive Sexual Education (ESI). This article analyzes the way in which regulations, both state and ecclesiastical, are put into play, and the possible tensions between the two. Moreover, the evaluations of working on ESI are considered taking into account the rejection that the Catholic Church has shown regarding this law.

Keywords: Education - ESI - Highschool - Private management - Catholic school.

Introducción

El presente artículo se desprende de mi tesis de maestría de Política y Administración de la Educación presentada en julio de 2021, en la cual analizo la implementación de la Educación Sexual Integral (de ahora en más ESI) en las escuelas privadas católicas en la diócesis de General San Martín, la cual incluye a los Partidos de General San Martín y Tres de Febrero, ambos de la Provincia de Buenos Aires. Esta investigación se realizó a través de la voz de directivos y docentes de diferentes materias y colegios católicos.

A continuación, presentaré parte del análisis realizado a las respuestas de diez docentes entrevistadas de manera semi-estructuradas entre fines de 2019 y mediados de 2020. Se expondrán ejes que permiten comprender distintos aspectos indagados en las entrevistas, lugares específicos donde concentré mi interés, y presento aquí como secciones de este artículo: la formación en ESI, el conocimiento de las leyes de ESI (tanto la Ley 26.150, que fue promulgada en

octubre de 2006, y la Ley de la Provincia de Buenos Aires 14.744 aprobada en junio de 2015), la relación con las instituciones católicas donde trabajan, la relación con otros docentes, las percepciones sobre el catolicismo en las instituciones, entre otros. El objetivo de este artículo es analizar la implementación de la ESI como derecho adquirido que, a su vez, implicó transformaciones en los modos de comprender la sexualidad desde la mirada de las docentes entrevistadas para, después, establecer una serie de hipótesis e interrogantes que podrían resultar interpeladoras para otras instituciones educativas, especialmente católicas. También me permite comparar diferencias y similitudes entre las escuelas y observar la heterogeneidad de las mismas.

En este artículo el análisis parte de la distinción conceptual realizada por Rivas (2008), donde el estudio de las políticas públicas comprende tres esferas: la esfera política “interna” (la línea política de gobierno nacional o provincial), la “externa” (actores y sectores de poder externo, Iglesia, sindicatos, etc.) y la interna del propio sistema educativo. Concentrándome en esta última esfera, analizaré uno de los actores principales buscando dar una perspectiva más acabada de cuánto y cómo llega la ESI a las aulas: la voz de los docentes.

El gran conflicto es el carácter de integralidad que tiene la ESI y la tensión que esto conlleva con la Iglesia católica, en tanto que la mirada de esta última plantea la sexualidad desde un ámbito privado, en el marco de la familia heterosexual y bajo el sacramento del matrimonio. Por otro lado, concibe la Iglesia que el derecho de hablar de esto le pertenece a las familias y la Ley de ESI pone el foco en el derecho adquirido del estudiante.

Marco teórico

La tensión y la multiplicidad de interpretaciones sobre la ESI son varias, por lo que he organizado mi trabajo para aportar a estos temas instrumentos de análisis que permitan buscar soluciones políticas a los problemas presentados. Por esto, en la construcción de esta primera problematización conceptual he buscado indagar críticamente en la bibliografía relativa a las políticas públicas y laicidad, la escuela secundaria, así como a la teoría de género. En el primer caso, he buscado construir herramientas acerca del accionar del Estado y la

ejecución de respuestas a los problemas sociales, en este caso a la problemática de la sexualidad, y luego de esto, cómo el mensaje es recibido y reproducido por los actores afectados. Se tomó a Oszlak (1980), quien analiza las posiciones del Estado frente a las problemáticas sociales en el ámbito burocrático estatal. Entre estas problemáticas encontramos, por ejemplo, la necesidad de brindar respuestas en materia de salud sexual, así como también de intentar solucionar problemas que provienen de la discriminación. Por otro lado, Ball (2001), en su texto “La gestión como tecnología moral”, habla de la figura del profesor como un sujeto que no tiene control sobre su situación laboral. Pero en esta situación, el docente tiene una participación activa. La postura que toma frente a la Ley, a pesar de que no tuvo decisión alguna en su aprobación, sí tiene gran injerencia en su aplicación y el modo en que lo hace por ser actor directo frente a los sujetos de derecho sobre los cuales decide o no qué enseña y cómo.

Esto en una posición de conflictividad con la Iglesia católica, siendo aquí una esfera de poder que disputa un espacio con el Estado, encontrándose la escuela católica en una situación repleta de tensiones. Esquivel (2013) propone para pensar la relación entre Estado e Iglesia en Argentina el concepto de “laicidad subsidiaria”, siendo éste el correspondiente a aquellos países donde el catolicismo contribuyó a la conformación y consolidación del Estado-Nación, reproduciendo una lógica de subsidiariedad en la implementación de políticas públicas y en la interpelación del ciudadano a través de actores colectivos.

Siendo la educación secundaria un espacio que debe dar lugar a la inclusión educativa, las nociones de sexualidad no pueden ser dejadas de lado para lograr este objetivo. La inclusión no sólo consiste en que “estén en la escuela”, siendo esto una posición reduccionista y estrecha. La ESI nos sirve como estrategia para la inclusión social. Por eso he incluido en este marco las posturas de género, de tabú y abyección, ya que nos permite observar las posiciones sociales desde donde hablamos y reconocer las posturas de los actores intervinientes en dicha temática, así como el modo en que afectan a los estudiantes. Figari (2009) -en su capítulo “Las emociones de lo abyecto: repugnancia e indignación”, en donde plantea cómo estas emociones actúan como motivantes de la exclusión o violencia física y/o psicológica sobre los cuerpos- afirma que en la construcción de la identidad es necesaria la figura de un otro que no soy, dando paso a la subalternidad.

Al hablar de ESI y en el análisis de las entrevistas realizadas, es necesario abordar conceptualmente diversas ideas sobre la sexualidad. Para contextualizar la idea sostenida de que la sexualidad es una construcción socio-cultural, se han analizado autores clásicos como Bourdieu (2000), quien habla de la construcción sexual de los hábitos sexuales; y Foucault (2011) quien, en su libro *Historia de la sexualidad*, trata las formas en que el sexo es “hablado”, con sus secretos, sus prácticas, deseos y las demostraciones de la microfísica del poder, así como también la censura (en su componente histórico) que desde la Iglesia se ha hecho sobre esta temática. Ello ha dado las herramientas para abordar las entrevistas a docentes sobre su relación con las autoridades de carácter religioso. Foucault sostenía que la represión sexual de la era victoriana se ha convertido en discurso total. Y en esta lógica, la escuela no hablaría de la sexualidad, sólo abordaría lo “público”, y lo sexual integraba la esfera de “lo privado”. Aunque, como observaremos más adelante, en la escuela desde siempre ha habido “educación sexual”, ya sea en el currículum explícito o en el oculto.

Las discusiones teóricas sobre la cuestión del género están en boga y, obviamente, lo pedagógico se ve enriquecido por estos aportes. Principalmente este trabajo retomará los pensamientos y aportes realizados por Butler (1999), sin desconocer por ello toda una larga tradición de Estudios Interdisciplinarios de Género, campo consolidado en la década del setenta. Uno de sus libros más notorios es *El género en disputa*. En este, desarrolla una postura teórica de la avanzada del movimiento feminista, repensando el ideario de “mujer”, la jerarquización del género y la consiguiente discriminación por ello. Más particularmente, se han asociado sus estudios a la comprensión de la teoría *queer*. La autora toma en cuenta las construcciones culturales para la instalación de las nociones de género y busca deslegitimar los discursos hétero-normativos, que conducen a que, ante la necesidad de aceptación, los sujetos reproduzcan significados hegemónicos. Todo esto es englobado por Butler en el marco de la teoría de la performatividad, que se establece como una esencia anticipadora al género, el cual se construye en un ritual repetitivo, naturalizándolo y sosteniéndolo en el tiempo. Como se ha mencionado, la diferenciación de sexo y género, producto este último de un constructo sociocultural performativo (construido mediante una metalepsis) y un artificio, siendo que, según la autora misma dice, “ni la gramática ni el estilo son políticamente neutros” (Butler, 1999, p. 22). Es necesario entender la construcción de poder que esto conlleva. Siguiendo una lógica foucaultiana, Butler plantea que el problema del “sujeto” es un problema político.

También, nos permite analizar y añadir al pensamiento de Foucault en *Historia de la sexualidad*, cómo la escuela formal nos ha educado sexualmente y performativamente: los uniformes, apariencias permitidas o no (“varones no pueden pintarse las uñas o tener pelo largo”, “mujeres no pueden venir con pantalón”), la división en las listas o las filas de formación, etc. O sea, la escuela siempre ha sostenido la hegemonía heteronormativa, la ha normalizado y ha castigado con sanciones a quien incumplía, y en instituciones católicas, han condenado: “la homosexualidad es un pecado que se castiga en el infierno”. Foucault lo denominó como biopoder, o sea, se dejó los cuerpos en manos de otros, de especialistas. En la educación formal, siempre ha habido una educación sexual. Pero era parte muchas veces del currículum oculto. Sólo estaba aceptado hablar de los sistemas reproductivos. Hablar de sexualidad, significaría ahora, ver a esos cuerpos como cuerpos sexuados.

La Iglesia ha criticado a los argumentos del Programa Nacional de ESI (PNESI) apoyándose en basamentos performativos del género; creyendo y proponiendo que este es resultado causal del sexo; aludiendo que el único lugar para hablar de sexualidad era el ámbito privado, dentro de la familia concebida en matrimonio heterosexual. Estos basamentos han sido propensos a un sistema de heterosexualidad y reproductividad obligatoria. Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008) argumentan que el Estado, al garantizar la ESI, no sólo no se entromete en el ámbito privado, sino que -al contrario-, fortalece la libre elección y los derechos individuales al permitir a la gente decidir con mayor libertad y establecer esa sexualidad como derecho.

Metodología

Para alcanzar los objetivos buscados, se apeló a entrevistar a actores intervinientes en instituciones escolares católicas para poder tener conocimiento de fuentes primarias sobre las realidades laborales en estos escenarios. Complementando esto, se realizaron observaciones en diferentes escuelas católicas para analizar sus características, así como también el accionar de otros actores intervinientes en la vida escolar, desde preceptores hasta la gente que atiende en los kioscos. El respaldo teórico de esto se encuentra en los planteos de Sautu (2005), Vasilachis de Gialdino (2006), Marradi, Archenti y Piovani (2010) y Hernández Sampieri,

Fernández Collado y Pilar Baptista (2010). Se busca dar respuestas a las preguntas planteadas para este trabajo a través de una investigación de carácter cualitativo, partiendo de una perspectiva inductiva, que produce conocimiento a partir de comprender el significado de acciones de diversos actores en contexto específicos. Prima el valor del análisis de los datos obtenidos en el tiempo que duró la investigación, entendiéndose que en esta se le dio preponderancia al funcionamiento organizacional de la institución escolar y la implementación de la ESI, así como también se ha ocupado de las percepciones de las personas involucradas en este proceso. Este análisis de manera pragmática e interpretativa de los actores sociales que participan en el objeto de estudio, privilegia la profundidad de las experiencias para poder responder a las preguntas propias de los objetivos formulados.

El diseño de trabajo, por sus propias características, fue flexible de acuerdo al planteo de Vasilachis de Gialdino (2006), dando lugar a situaciones nuevas e inesperadas vinculadas al tema de estudio que hacen sufrir cambios al proceso de investigación (técnicas de recolección, unidades de estudio y el análisis mismo) ya que cuestiones imponderables se presentan habitualmente, debiendo ser definidas a lo largo del proceso de investigación y generando tangentes al trabajo que uno inicialmente no tiene en consideración.

De acuerdo a Hernández Sampieri et al. (2010), la muestra nace desde el planteamiento mismo, esperando encontrar los casos que nos interesan. Para esto se tienen en cuenta tres factores: capacidad operativa de recolección y análisis (número de casos que podemos manejar); el entendimiento del fenómeno (que nos permita responder a las preguntas de investigación); y la naturaleza del fenómeno bajo análisis (características propias). Se ha decidido que la muestra de diez docentes sería suficiente para los objetivos planteados, tomando en cuenta el tipo de muestra de expertos combinada con la forma de muestra homogénea (las personas poseen similares perfiles); estos participantes eran idóneos para hablar y responder sobre el tema de la implementación de la ESI en las escuelas católicas dentro de la diócesis de General San Martín.

En lo netamente propio de la investigación, y ampliando lo dicho al comienzo de este apartado, utilizando diferentes técnicas de recolección de datos, mi principal foco se encontrará en el cuerpo pedagógico de las instituciones, constituido

tanto por docentes como directivos, preceptores, gabinetes pedagógicos, entre otros (investigación producto de las observaciones dentro de la escuela). Se desarrollaron entrevistas semi-estructuradas a diez docentes, para las cuales se las citó (todas ellas fueron mujeres y a muchas de ellas en su propio lugar de trabajo, para ver su comportamiento en su área laboral) y se les explicó los motivos de la misma. Obtener los testimonios de las profesoras resultaba crucial para comenzar con mis estudios. Dichas entrevistas ocurrieron entre noviembre de 2019 y abril de 2020. Las docentes en cuestión eran allegadas, “conocidas de conocidos” o profesoras que por alguna particularidad resultaba interesante su visión sobre la problemática ESI dentro del aula¹. En este trabajo, no se reflejarán las voces de las diez docentes tal como en mi tesis debido al carácter acotado del artículo.

Las observaciones las he realizado (teniendo en cuenta el grado de participación y el de revelación de la actividad) como observador completo, mezclándome totalmente como un participante más, sin manipular la situación, con el fin de observar a los miembros en su cotidianidad y lograr así una comprensión más acabada. Estas observaciones fueron posibles gracias al acceso que tuve a las escuelas en el marco de las entrevistas a sus docentes, que al desarrollarse (la mayoría) en sus ámbitos de trabajo, me permitía acceder y permanecer en las instituciones, hablando con preceptores, porteros y demás personas que trabajaban en las mismas. En las observaciones realizadas se debe hacer hincapié en los carteles, así como en detalles como el uniforme o la presencia de objetos religiosos dentro o fuera de las aulas. Se buscó apreciar la existencia de estos, así como también la situación o los lugares donde estos se encontrasen. También, se observaron las listas para saber si mantienen la tradicional división entre hombres y mujeres, las notas a las casas (si había utilización del “señores padres” o se hacía alusión a las familias en general), el rezo a la entrada o salida, la concurrencia obligatoria a las misas, entre otras cosas que se irán mencionando. La presencia del uniforme y las listas me indican la incorporación de las normativas vigentes sobre identidad de género así como la eliminación de la lógica binaria entre los sexos y sus respectivas construcciones culturales, por ejemplo, el pantalón en los hombres y la pollera en las mujeres.

¹ En este trabajo no se reflejarán las voces de las diez docentes tal como en mi tesis debido al carácter acotado del artículo. Para quien quiera profundizar, ver Carballo (2022).

La formación académica y sus alternativas

¿Qué es lo que las docentes han respondido acerca del modo en que trabajan la ESI? Empecemos pensando en la formación de las profesoras. Trabajaré en este apartado con qué datos, pensamientos, ideas, procesos, entre otros, se han formado los docentes y qué percepciones tienen sobre su formación académica. Ninguna de las entrevistadas ha recibido formación de ESI en su formación profesional de grado, que ocurrió en todos los casos en un período posterior a la sanción de la Ley. Sabiendo que la Ley fue aprobada y promulgada en 2006, ¿ninguna de las instituciones formadoras ha incluido algo en su formación? ¿O acaso su implementación es tan sesgada, parcial o mínima que no la podemos apreciar? Las respuestas que encontré de las docentes entrevistadas, en líneas generales, hablan de la ausencia de formación y de la falta de preparación para abordar la temática de ESI en las aulas en sus carreras de grado.

La primera entrevista que tomo como ejemplo es la de Candela, profesora de Educación Física recibida de una institución de gestión privada del Partido de General San Martín, quien comenzó con su carrera a comienzos de 2007. Ella menciona que su formación fue “puramente fisiológica” y que no se les dio nada con respecto al “género”. Aquí la docente hace referencia que han trabajado el cuerpo humano en la materia Anatomía, estudiando el funcionamiento de los órganos. Vale recuperar aquí lo escrito por Figari (2009), ya que el área de la Educación Física ha sido uno de los ámbitos que más ha contribuido a la performatividad y en la identificación de los cuerpos y su respectiva construcción sexo-genérica.

Otra docente, Celeste (profesora de Historia) dijo que “en el profesorado no tuve formación de ESI, yo lo que hice fueron algunos cursos del INFOD”. Leonor (profesora de Inglés) tuvo una respuesta similar: “Nunca tuve una materia específica ni capacitación” pero aclaró que hizo cursos del CIIE². Las respuestas en general eran muy similares a estas, por lo que puedo observar que, entre los docentes recibidos en Institutos de Formación Docente -los cuales están alcanzados por las leyes de ESI- no recibieron o no percibieron ESI. Por otro lado, algunas de las docentes hicieron cursos que le permitiesen dar esta temática

2 Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa.

en las aulas, pero otras, como Grisel (Psicopedagoga, profesora de Construcción de la Ciudadanía) me ha dicho “me bajé los cuadernillos y fui haciendo selección de temas. Los leí y me parecieron muy interesantes”. Por ende, también puedo decir que la no capacitación (en su formación inicial) no es un limitante para brindar ESI en las aulas (en estos casos) ya que las docentes entrevistadas han podido estudiar sobre el tema con los materiales brindados por el Ministerio o tomando cursos en lo que se denomina formación continua. Dolores (profesora de Lengua y Literatura) se formó en ESI por “decisión personal”, quien también mencionó en la entrevista que en una reunión una profesora dijo: “es una cuestión de uno capacitarse. A veces el profe se queda en ‘no me llega la información’, ‘yo no sé lo que es la ley’. La ley está en cualquier lado, hay cursos, es muy fácil encontrar información. La profe lo reclamaba, uno no puede esperar que le traigan la información”.

No podemos esperar que la Ley modifique inmediatamente las tradiciones arraigadas del sistema educativo, que son al fin y al cabo las de una sociedad. Si podemos esperar que con la Ley de ESI (y sucede con toda política pública y su camino de instituyente a instituido), esto comience un proceso de cambios que, como todo cambio profundo, puede llevar mucho tiempo, pero que es de vital importancia para la convivencia y la calidad democrática.

¿Es necesario haber tenido una formación en las carreras de grado y haber leído la Ley ESI Nacional y Provincial para comenzar a trabajar esta temática en las aulas? Podemos ver que no, no es necesario. Las docentes entrevistadas lo hacen y, como reproduje brevemente en el párrafo anterior, no tienen las normativas presentes, ni las particularidades del PNEI, así como los Lineamientos curriculares básicos de sus materias de memoria. Pero comprenden que la ESI es un derecho adquirido de los estudiantes y es trascendental el abordaje de esta ley para poder erradicar problemáticas sociales que son (aún hoy) moneda corriente.

Los docentes y el contexto institucional. La esfera interna de las escuelas

En este apartado trabajaré las sensaciones y percepciones de las docentes sobre sus posibilidades de trabajar la ESI en las aulas, teniendo en cuenta el carácter católico de las escuelas. Se indagó sobre si en algún momento les dijeron que

no trabajen la temática o si les llamaron la atención por esto. Por otro lado, ¿es preciso trabajar “las instituciones” de manera plural? Cada escuela cuenta con una esfera interna (Rivas, 2008; Fuentes, 2012) y es más complejo de analizar en el subsistema de educación privada católica por la incidencia de la Iglesia. Se busca entonces la palabra de los docentes para observar las particularidades de dichas esferas y los parámetros comunes que se puedan apreciar entre las mismas para intentar responder la última pregunta.

Muchas de las instituciones educativas desde la mirada de los docentes, a pesar de su carácter católico, no tienen grandes diferencias con una institución laica. En muchas de éstas pareciera ni siquiera haber imágenes religiosas en el edificio. Según Marsili (2013), la comunidad eclesial se involucra a través de la catequesis en la educación en este tipo de escuelas.

Obviamente en la mayoría de las escuelas se encuentran cruces o imágenes religiosas en las aulas o en los pasillos, estatuas de santos o vírgenes pero, según parece, con un carácter más ornamental o un recuerdo de alguna época donde la injerencia de la Iglesia en las escuelas era más fuerte. Gamallo (2015) habla de la publicación de las escuelas privadas, particularmente a partir de los noventa cuando se incorpora a la legislación nacional la denominación de “escuelas públicas de gestión privada”. La cultura escolar católica está signada por la presencia de las imágenes religiosas en los espacios comunes, pero ya no parecieran tener el poder simbólico que pudieron haber tenido en épocas anteriores.

En las instituciones estudiadas hay determinados factores comunes que podemos enumerar según la información recogida tanto en las entrevistas realizadas como en las observaciones: primero, en muchas de estas escuelas se realizan misas aunque no con mucha frecuencia, con asistencia obligada (tanto alumnos como docentes) en la mayoría de los casos y los alumnos, de acuerdo a las entrevistas de las docentes, pareciera que concurren a la institución más por tradición familiar o por búsqueda de calidad educativa que por su carácter religioso. Segundo, en todas las instituciones mencionadas por las docentes diferencian el uniforme de acuerdo al sexo, siendo que las mujeres deben usar pollera y los hombres pantalón. La regulación de la sexualidad mediante un uniforme es una constante

invariable a lo largo del tiempo en estos establecimientos. Tercero, casi todas las instituciones indagadas al dictar sus notas (según las docentes) se refieren a “las familias” y no ya a los “señores padres”, modificando de esa manera el pensamiento lineal de la familia estructurada tradicional.

“No se meten con lo que doy en el aula, nunca me molestaron ni nunca me dijeron algo con respecto a lo que yo enseñaba. En ese sentido me siento libre de llegar y poder enseñar”. Esta frase es ejemplificadora y la dijo Leonor, una de las docentes entrevistadas, profesora de Inglés recibida en un profesorado del Partido de Tres de Febrero. Vemos cómo la ESI, a grandes pasos, deja de estar en el “currículum nulo” (o sea, aquellos temas de los que en la escuela no se habla), para instalarse en el currículum explícito. Para muchos, siempre ha sido parte del “currículum oculto”, o sea, todo aquello que se trabajaba dentro de las aulas, pero que no se dejaba constancia “en los papeles”. Pero, a pesar de que está manifestándose, sigue contando con grandes resistencias.

Mayormente las respuestas con las que me he encontrado, han dicho que las instituciones, per se, no han propuesto programas de trabajo para la Ley, pero ha habido trabajos puntuales, proyectos que han surgido de los propios docentes. Según dicen las entrevistadas, los directivos están más preocupados con que los chicos trabajen, estén tranquilos, y lo que uno haga en el aula mientras no traiga problemas está bien.

Es llamativo a su vez, como los docentes “imponen” sus límites. “A mí en lo personal no me marcaron la cancha. Armé un proyecto para Trabajo y Ciudadanía –recordemos que la ESI es transversal a todas las materias-. Hay determinadas cuestiones que no se dicen”, dijo Celeste. ¿Cómo se interpreta que por un lado la cancha no está marcada, pero que a su vez hay cosas que no se dicen? ¿Es la institución? ¿Son los mismos docentes los que se resguardan? ¿Por qué lo hacen? ¿De qué se resguardan? ¿Qué tensiones se presentan para que “impongan” límites? ¿Qué es lo que nos limita? Si nadie nos dice: “esto no lo hables”, ¿por qué damos por hecho que hay cosas que no podemos hablar? ¿Qué contexto hace que no hablemos de determinadas cosas? Al repreguntar sobre esto a Celeste la respuesta fue “por las dudas”.

Muy interesante aquí es lo que Leonor, quien antes me había dicho que se sentía libre de trabajar la ESI, comenta: “La escuela no tiene programas específicos. No existe. Nada. Metete en el aula, conteneme a los pibes. No traigas problemas y da la planificación. No sé qué pasaría si viene un papá y pregunta. No sé qué pasaría en esos casos. Pero yo siempre que voy a dar esos temas pienso que me está escuchando el padre o la madre. Y entonces trato de ser lo más diplomática posible y decir ‘mirá yo no dije que piensen esto, dije que yo pienso esto’”. ¿Por qué pensar en que puedan estar escuchándolo a uno mientras da sus clases? ¿Hay un pensamiento de censura? ¿De pudor? ¿Decir algo indebido que pueda traerme problemas? Pensar en la sexualidad y en el tabú que significa es innegable. El modo en que históricamente se han construido las sexualidades y los modos en que se deben trabajar estas cosas quedaban en el ámbito privado. Y pensar en lo que pueda generar en la sociedad es un freno a nuestra actividad. La sensación de cautela a la hora de hablar los temas referidos al sexo, al género, las identidades, entre otras, es una tónica que se reproduce comúnmente. Marsili (2013) habla de que no sólo la comunidad eclesial se involucra en la educación sexual, además lo hace la sociedad civil cumpliendo una función de vigilancia para asegurar la formación de jóvenes y niños de acuerdo con determinados principios y valores. En el relato de Leonor, esa vigilancia que no está explícita, ya que esas familias no están presentes, sí está implícita en sus pensamientos, así como en el de muchos docentes ya que pesa sobre la profesión una vigilancia pública de la sociedad civil.

Foucault (2011) habla del pudor y la vergüenza, cómo el sexo está reprimido, a la vez que se han creado artefactos para producir discursos sobre el sexo, montando así un dispositivo complejo que reproduce “discursos verdaderos”. El siguiente problema que hay que analizar entonces, son las reticencias a la hora de trabajar la ESI, qué es lo que dicen los docentes, qué argumentos brindan, qué prácticas observan en la cotidianidad, entre otras cosas. ¿Qué elementos son los que producen dichas reticencias?

La pregunta sobre la resistencia a la ESI

Para dar comienzo a este apartado, relataré una experiencia personal que puede dar cuenta cabal de los pensamientos complejos que se presentan al personal

docente en una institución educativa católica³. La escena a la que me refiero sucedió en una reunión del grupo de profesores de Historia en la escuela católica donde trabajo. Debíamos pensar y decidir mancomunadamente los temas que debían darse en ese ciclo lectivo. Llegó el momento de hablar sobre los temas a trabajar en Tercer año de secundaria. Uno de los profesores dijo: “a fin de año deberíamos incluir el tema del feminismo”, en lo que acordamos todos porque es lógico y pertinente al periodo histórico que se trabaja y se estudia en el año escolar mencionado (precisamente, siglo XIX y comienzos del siglo XX). El profesor quedó pensativo y luego retomó la palabra: “mejor no pongamos «feminismo», pongamos «ampliación de los derechos de las mujeres». No vaya a ser cosa que después nos digan algo, vieron cómo es la idiosincrasia del colegio”. No pude más que sorprenderme de esta frase. Ese profesor entró a la institución un año después que yo. Estuvo en las mismas reuniones que yo desde entonces. No creo que haya estado en charlas que yo no haya estado. Esta reunión, incluso, era sin las autoridades de la escuela. ¿De dónde provino su pensamiento de que podían decirnos algo? Además, los otros profesores aceptaron esto inmediatamente, como si fuese algo revelador y a su vez indiscutible. Me quedé callado ante la situación por resultarme extraña, lo que me dejó pensando en eso el resto de la jornada. En este apartado observaremos las resistencias, los temores, rechazos y otras cuestiones de los docentes para trabajar la ESI en las aulas.

En las entrevistas realizadas, me encontré con que las docentes aceptan y trabajan la ESI (Carballo, 2022). Todas parecen conocer la existencia de la Ley. Pero según ellas mismas me han dicho, no todos la aceptan. Ball (2002) dice que la articulación de las políticas públicas es un problema ya que, en este caso el docente, inconsulto sobre la practicabilidad de las leyes de ESI al momento de la aprobación, puede posicionarse en una situación de rechazo o resistencia. De acuerdo a lo charlado, puedo observar un conjunto de resistencias entre el cuerpo docente. Ya sea por cuestiones religiosas, por índole moral o de acuerdo a lo dicho en apartados anteriores, debido a que no se sienten capaces, muchos docentes no desean trabajar esto en clase. También incide mucho el factor miedo. La creencia de que se nos va a juzgar desde el equipo directivo, el equipo religioso o los padres de los alumnos de la institución, formando parte de una vigilancia pública. Como me dijo Eugenia (profesora de Historia) “hay que tener cuidado

3 Vale aclarar que por cuestiones éticas dicha escuela no fue objeto de indagación en el trabajo de investigación.

con las palabras”. Según lo dicho por las mismas entrevistadas, pocas veces ha ocurrido que les hayan puesto un freno a su accionar áulico. ¿Dónde se observan las resistencias para trabajar la ESI? La pregunta merece una complejización en la respuesta. Habiendo docentes que no recibieron ESI en su formación, no participaron en capacitaciones, las autoridades de las escuelas no fomentan que se capaciten, también hay temores a las reacciones de las familias, ¿es un freno de índole cultural? La ESI, no debemos olvidar, es una política que las escuelas están obligadas a instrumentar, debido al derecho de “los educandos”. Romero (2018) habla de los sentimientos de vergüenza, pudor, incertidumbre, así como en algunos casos de asco y repugnancia. También inseguridad por “no saber si van a poder mantener a raya” los sentimientos que desean eludir, utilizando lo más posible el lenguaje técnico, desconectando los procesos educativos de la cotidianidad. La perspectiva biomédica opera como una formación discursiva legítima y eficaz afirma Romero.

¿Cómo trabajar con la comunidad educativa estos condicionamientos sociales del tabú instalado socialmente para hablar de la sexualidad? ¿Cómo modificar algo que está tan instalado en gran parte de la población, inclusive, los estudiantes con los que trabajamos? Nuestra educación sexual de acuerdo a las características que plantea Morgade (2016) era androcéntrica, etnocéntrica, heteronormativa, patriarcal. En muchos ámbitos, sigue siendo así. Y aun se observa el “temor”, que se puede traducir como “pánico sexual” (Elizalde, 2005) en los docentes.

La identidad y la imagen que la escuela pretende dar de sí

A lo largo de las entrevistas me han mencionado en reiteradas ocasiones la importancia de lo que la escuela busca reflejar en la sociedad, tanto en la comunidad educativa como en los barrios donde residen los alumnos. De ahí el interés de estudiar y analizar aquí las instituciones escolares, el escenario católico y su preocupación por lo que se ve hacia afuera, así como también las representaciones sociales que son creadas a partir de las experiencias, las informaciones y modelos que puedan ser vistos y expuestos. En este apartado mostraré la imagen que las escuelas pretenden dar de sí a la comunidad, una demostración de su identidad, que entendemos que es múltiple, producto de un proceso.

Leonor (profesora de Inglés) dijo -y repito lo enunciado en apartados anteriores- que, en su escuela, aunque aceptan cualquier tipo de pensamiento, como es una escuela religiosa le sugirieron que no fuese contra el dogma, que no generara problemas desde ese lugar. Y luego añadió: “el cuidarme mucho no tiene que ver con la condición religiosa. Tiene que ver con mi condición de suplente. Cuando vos sos suplente, y te costó conseguir las horas que tenés las cuidas más. Yo creo que, si fuese titular, daría algunas batallas”. Esto último es un detalle importantísimo que creo que es determinante: el trabajo. El temor de perderlo por decir o hacer algo que pueda generar controversia. ¿Puede un docente arriesgar su situación laboral en una situación económica mayormente adversa? No es necesario aclarar en este punto la problemática del sueldo docente. El trípode de hierro⁴ (Terigi, 2008), que tiene entre sus patas la organización del trabajo docente, es un condicionante muy difícil de reemplazar. No muchos osarían a poner en riesgo su trabajo, su condición económica, por una postura ideológica que se contradiga con su lugar de trabajo.

Debemos pensar a la Iglesia dentro del orden social; en este sentido, Esquivel (2013) menciona que la secularización no hizo desaparecer el poder de la Iglesia, si no que la hizo convertirse en una esfera de poder disputante. Según la óptica docente y, al menos en las instituciones estudiadas, podemos apreciar que lo eclesiástico está tensionando el espacio pedagógico que el Estado establece desde sus leyes. Asimismo, encontramos que los docentes -como actores intervinientes y transformadores de las normativas- juegan un papel de equilibrio, pero a la vez de tensión, trabajando la ESI, pero con la mirada puesta en las autoridades religiosas, lo que las familias puedan decir y -no menos importante-, en la continuidad en su puesto laboral.

La institución eclesiástica siempre ha reclamado injerencia en el ámbito educativo por considerar que era parte de su potestad (Torres, 2014). También recordemos que la Conferencia Episcopal consideró que la ESI violaba el “derecho natural” y el “derecho de los padres”, basados en la ‘patria potestad’ (ya quitado dicho concepto del Código Civil y reemplazado por la “responsabilidad parental”), donde son los padres quienes deciden sobre

⁴ Se refiere a la combinación de la clasificación de los currículos, la designación de los docentes por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. Este trípode es una estructura que es muy difícil mover aunque recibe muchas críticas.

la educación de sus hijos y que la ESI atentaría contra la moralidad de las familias y las libertades individuales. Por esto, no deja de resultar interesante el postulado de Wainerman et al. (2008) al plantear que, al contrario de lo recién enunciado, el Estado favorece con esta política pública fortalecer la libre elección y los derechos individuales al permitir a la gente decidir con mayor libertad y establecer esa sexualidad como derecho.

Aun tomando en consideración esto, vemos y reconocemos que en estas instituciones la ESI se trabaja en las aulas. Que es una problemática que entra al aula, incluyendo un montón de realidades, una por cada individuo que ingresa, lo que crea una red inagotable. Pero que en este subsistema que es la escuela privada católica (Fuentes, 2012), esa problemática que entra, no debe verse desde afuera, no debe salir. Como se deja entrever, las escuelas son estructuras heterogéneas con multiplicidad de individualidades que no necesariamente responden a los mandatos eclesiales, tanto en su doctrina como en su fe. Esto determina una tensión interna y una configuración que nos debe someter a la situación deconstructiva del imaginario universal de la “escuela católica”.

Mayormente he observado que las docentes le brindan mayor importancia en cuanto ven en sus alumnos una preocupación o una necesidad de tratar estos temas, no sin dejar totalmente los tabúes de lado. Y es la escuela la que oye ese reclamo para poder dar respuesta a una búsqueda de igualdad social. La ESI ya se ha instalado en la agenda educativa. Los docentes entrevistados buscan responder a aquellos factores de vulneración de derechos, tales como la violencia de género patriarcales, la trata y reducción a la prostitución, la lucha por la despenalización y legalización del aborto (en los momentos en que se debatió en el Congreso), la exclusión política y económica, la “masculinidad” como arquetipo de virilidad machista, las sexualidades disidentes, el abuso y maltrato hacia niños y más. Logrando que en el aula se discutan todas estas cosas la inclusión social es una meta más próxima, aunque aún lejana. Pero también es una tarea que nos incluye a nosotros como docentes. Como actores que debemos comprender que hay que cambiar nuestra lógica acerca de qué es la educación y nuestro enfoque hacia la misma. El Estado reconoce la problemática social (Oszlak, 1980) y a través de sus actores educativos intervinientes actúa en consonancia.

Para cerrar este apartado, utilizaré algo que dijo Leonor y que tal vez, nos permita encontrar un lugar desde donde mirar todo lo trabajado aquí, desde una faceta económica y que, según ella, explica el porqué de ciertas situaciones de las esferas internas de las escuelas: “yo creo que tiene que ver más de la vista hacia afuera, es una escuela que tiene que cuidar su matrícula, su ingreso. Son un montón de cursos”.

Conclusiones

Es evidente que la implementación de la ESI es un proceso incompleto y no se posee mucha información sobre el alcance, las capacitaciones o el modo en que los docentes llevan el tema a las aulas. La puerta de entrada para el abordaje de la ESI suele venir más de la mano de la irrupción de una problemática en la escuela y por el interés de los/as docentes que por el desarrollo de proyectos. Pero observé que el abordaje de la sexualidad no está restringido a esa mirada “vieja y hegemónica” biologicista, con una perspectiva médica, sino que hay una gran apertura a la mirada del análisis del género y las diversidades desde la propuesta del PNEI. No obstante, este abordaje es dependiente de la buena voluntad de los docentes y no por una real decisión de los equipos directivos. Abordaje que va de la mano de la preocupación de los alumnos por los temas que los tocan de cerca. Además, insisto, es un derecho adquirido el cual no puede ser desconocido u obviado.

No hay forma de que esta ley se aplique y se implemente en su totalidad si primero los docentes no rompemos esa argamasa en la cual fuimos moldeados y, posteriormente, si no se logra que los docentes tengan una real formación en ESI. Mientras estas dos simples cosas no estén en agenda real, los abordajes van a depender más de iniciativas personales que de trabajos mancomunados y armónicos de la organización. Y luego, se podrá hablar del universo educativo en el ámbito que fuese. Romper también con los temores de la vigilancia, tanto institucional como civil, es importante (además del temor a la pérdida laboral). Por otro lado, no hay que olvidar que la mayoría de los profesores trabajan en dos o más escuelas, lo cual dificulta poder organizarse con otros docentes o tener una identificación con la institución, lo que potencia aún más lo solitario de su tarea en muchos aspectos, en este caso, la ESI.

Sin duda, el concepto de escuela católica como universo homogéneo es imposible de definir. Las particularidades de cada institución, con su personal, las relaciones de cada uno de ellos con su propio sistema de valores y ética, no son coincidentes con un imaginario de la sociedad sobre lo que pasa en dichas escuelas. Hay patrones de conducta que se ven repetidos en las instituciones acerca de lo que la escuela decide mostrar, una cuestión identitaria. Pero asimismo, es difícil tipificar a las escuelas de acuerdo a criterios únicos. Cada escuela tiene un subsistema y cuenta con una esfera propia interna de comportamientos y de poder.

Referencias

BALL, S. (2001). La gestión como tecnología moral: un análisis ludista. En BALL, S. (Comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp. 155-168). Paideia-Morata.

_____ (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas de la escuela de Ciencias de la educación*, 2(3), 19-33.

BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.

BUTLER, J. (2019), *El género en disputa*. Paidós.

CARBALLO, A. (2022), *La Educación Sexual Integral en escuelas privadas católicas. Prácticas, complejidades y resistencias en los Partidos de General San Martín y Tres de Febrero*. Tesis de Maestría, UNTREF.

ELIZALDE, S. (2005). *La otra mitad. Retóricas de la "peligrosidad" juvenil: un análisis desde el género*. Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

ESQUIVEL, J. (2013). *Cuestión de Educación Sexual: pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. CLACSO.

FIGARI, C. (2009). Las emociones de lo abyecto: repugnancia e indignación. En FIGARI, C. y SCRIBANO, A. (Comps.) *Cuerpos, subjetividades y conflictos: hacia una sociología*. Fundación CICCUS.

FOUCAULT, M. (2011). *Historia de la sexualidad I: la voluntad del saber*. Siglo XXI editores.

FUENTES, S. (2012). Catolicismo y educación sexual: tradiciones y prácticas ¿divergentes? en una escuela católica bonaerense. *Revista Sociedad y Religión: Sociología, Antropología e Historia de la Religión en el Cono Sur*, XXII(38), 141-183.

GAMALLO, G. (2015). La “publicación” de las escuelas privadas en Argentina. *Revista SAAP: Sociedad Argentina de Análisis Político*, 9(1), 43-74.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y PILAR BAPTISTA, L. (2010). *Metodología de la investigación*. Empresa editora El Comercio S.A.

MARRADI, A., ARCHENTI, N. y PIOVANI, J. I. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. CENGAGE Learning.

MARSILI, M. (2013). “Educación para el amor”. La Iglesia Católica ante la Educación Sexual Integral. II Coloquio Internacional, Centro de Estudios Interdisciplinarios, Universidad Nacional de Rosario.

MORGADE, G. (Coord.) (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI en el aula*. Homo Sapiens ediciones.

OSZLAK, O. (1980), *Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas*. Cedes.

RIVAS, A. (2008), *¿Cómo gobernar la educación? Claves frente a los desafíos de la nueva agenda educativa*. Fundación CIPPEC.

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), 71-86.

SAUTU, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.

TERIGI, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), 63-71.

TORRES, G. (2014). Iglesia católica, educación y laicidad en la historia argentina. *Historia da educação*, 18, 165-185.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.

WAINERMAN, C., DI VIRGILIO, M. y CHAMI, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Manantial.

Adrián Gonzalo Carballo: Magíster en Políticas y administración de la educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Argentina. Profesor de Historia. Correo electrónico: adriangcarballo@gmail.com

