

Referentes escolares de ESI: sentidos y prácticas en escuelas secundarias de Tandil (Buenos Aires).

Dellacasa, María Alejandra, De Grande, Pablo, Bidauri, María de la Paz y Míguez, Daniel.

Cita:

Dellacasa, María Alejandra, De Grande, Pablo, Bidauri, María de la Paz y Míguez, Daniel (2025). *Referentes escolares de ESI: sentidos y prácticas en escuelas secundarias de Tandil (Buenos Aires)*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, (58), 167-182.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablo.de.grande/82>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pcWP/URW>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Referentes escolares de ESI

Sentidos y prácticas en escuelas secundarias de Tandil (Buenos Aires)



María Alejandra Dellacasa

Universidad de Buenos Aires/CONICET-Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales

Pablo De Grande

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales

Paz Bidauri

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata

Daniel Míguez

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Recibido: 16 de julio 2025

Aceptado: 24 de setiembre de 2025

Resumen

En la Argentina, la Ley N° 26.150 sancionada en 2006 creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral para garantizar el derecho de los/as estudiantes de todos los niveles de enseñanza de recibir formación en ESI, tanto en establecimientos públicos como privados. Para reforzar su aplicación el Consejo Federal de Educación dictó la Resolución N° 340/18, que impulsa la conformación de equipos de referentes con un enfoque interdisciplinario. En la provincia de Buenos Aires, la Ley Provincial N° 14.744 y la creación de la Dirección de Educación Sexual Integral consolidaron este marco, estableciendo la figura de referentes de ESI a nivel regional, distrital y escolar, actores clave para la implementación y articulación de la política educativa.

Este artículo analiza experiencias y problemáticas ligadas a la puesta en práctica de la figura del referente escolar, considerando el marco legal y normativo en que se inscribe su surgimiento, así como la implementación de su tarea en el contexto de la formación media en escuelas de la provincia de Buenos Aires. Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo de carácter cualitativo, que se sustenta en la revisión de fuentes documentales y entrevistas en profundidad realizadas sobre una muestra intencional de cuatro escuelas secundarias de gestión pública de la ciudad de Tandil.

Palabras clave: Educación Sexual Integral; referentes escolares; escuelas medias; Provincia de Buenos Aires.

School Sex Education Referents: Meanings and Practices in Secondary Schools of Tandil (Buenos Aires)

Abstract

In Argentina, law 26.150, enacted in 2006, created the Programa Nacional de Educación Sexual Integral to guarantee students' right to receive sex education at all levels of schooling, in both public and private institutions. To strengthen its implementation, the Consejo Federal de Educación issued Resolución 340/18, which promotes the formation of interdisciplinary teams of "referentes" serving as liaisons for the "Educación Sexual Integral" program. In the Provincia de Buenos Aires, the Law 14.744 and the creation of the Dirección de Educación Sexual Integral (DESI) reinforced this framework by establishing ESI referents at regional, district, and school levels —key figures for implementing and coordinating the educational policy—.

This article analyzes experiences and challenges related to the implementation of the school liaison role, considering the legal and regulatory framework behind its emergence, as well as its application in secondary education in schools in the Provincia de Buenos Aires. It is an exploratory-descriptive qualitative study based on the review of documentary sources and in-depth interviews conducted in a purposive sample of four public secondary schools in the city of Tandil.

Keywords: Comprehensive Sex Education; School Referents; Secondary Schools; Province of Buenos Aires.

Introducción

A partir de la Ley N° 26.150 de 2006, se instituyó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Esta iniciativa tuvo como objetivo asegurar que las/os estudiantes accedieran a conocimientos sobre educación sexual integral, promoviendo actitudes responsables sobre la sexualidad y la salud reproductiva. La ESI abarca aspectos psicológicos, sociales, afectivos, éticos y jurídicos. Esta política educativa, desde su creación, se instaló como una herramienta política clave para la promoción de derechos de niñas/os y adolescentes. En este sentido, la prevención y el tratamiento de situaciones de violencia dentro y fuera de las escuelas, el respeto por la diversidad y el cuidado entre pares, son líneas de acción ligadas a la vigencia de la ESI como política de Estado.

Sin embargo, la aplicación de Ley N° 26.150 ha enfrentado obstáculos: desde algunos sectores la ley fue señalada como inadecuada para ser incluida en la educación formal obligatoria, tal como analiza Faur (2020); además, quienes investigaron su puesta en práctica dieron cuenta en muchos casos de una cobertura fragmentaria y desigual (Faur, Gogna y Binstock, 2015; Fundación Huésped, 2021).

A partir de 2018, y atendiendo a varias de las dificultades en la aplicación de la política, el Consejo Federal de Educación (CFE)¹ pautó como prioritaria la creación de equipos de referentes escolares al interior de los establecimientos educativos. De esta forma, se buscó fortalecer la política de ESI a nivel nacional por medio de la figura del referente escolar.

¹ Organismo encargado de definir la política educativa nacional, compuesto por el ministro de Educación de la Nación, los ministros de Educación provinciales y tres representantes del Consejo Interuniversitario Nacional.

Este artículo tiene por objetivo describir y analizar la figura del referente escolar de ESI en el territorio bonaerense desde la perspectiva de los actores considerando las experiencias y problemáticas asociadas a su implementación. El estudio tiene un carácter exploratorio-descriptivo con un diseño cualitativo por lo que se sustenta, en primer lugar, en entrevistas en profundidad a distintos actores en escuelas medias de la ciudad de Tandil. Y, en una segunda instancia, se recurrió a la revisión de fuentes documentales y de la normativa que da origen a esta figura.

En el primer apartado presentamos una síntesis del proceso de surgimiento de la ESI y de la figura del referente en base a la normativa. Examinamos un conjunto de investigaciones que abordan esa evolución en sus distintas dimensiones y que permiten reconstruir la puesta en marcha del Programa Nacional de ESI. A continuación, describimos las estrategias metodológicas para la producción de los datos. En el apartado siguiente, analizamos los relatos de referentes entrevistados/as, y en las conclusiones reflexionamos acerca del aporte de nuevas perspectivas al campo de investigación.

Antecedentes

Puesta en marcha del Programa Nacional de Educación Sexual Integral

La ESI puede definirse como una estrategia pedagógica que articula el conocimiento y cuidado sobre el propio cuerpo con la construcción de valores y actitudes responsables hacia la sexualidad, los vínculos sexo-afectivos y el ejercicio pleno de derechos. Como política educativa, trasciende las dimensiones meramente biológicas o fisiológicas para configurar un abordaje de las relaciones sociales de género integrando aspectos sanitarios, culturales, afectivos y éticos que regulan los vínculos. En la Argentina, la sanción de la Ley Nacional N° 26.150, promulgada en 2006, constituyó un hito fundamental en la instrumentación de la ESI. Dicha Ley creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, cuyo antecedente normativo en términos sanitarios fue la Ley N° 25.673, impulsora del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable en 2003. Por su parte, la Ley N° 26.206 de Educación Nacional enfatizó el abordaje de la educación desde una perspectiva integral (dentro de la cual podemos entender a la ESI) para todos/as los/as sujetos/as pedagógicos/as. Como parte de este avance normativo, otro hito de importancia fue la Resolución N° 45/08 del CFE que dispuso los contenidos obligatorios de la ESI sobre los que, luego, cada provincia o jurisdicción puede establecer sus diseños curriculares.

La Ley de ESI enumera entre sus objetivos garantizar el derecho de niños/as y adolescentes a recibir información sobre salud en general, y sobre salud sexual y reproductiva en particular, incluyendo la orientación sobre prevención de enfermedades de transmisión sexual y de embarazos no intencionales. Esta normativa introdujo una perspectiva novedosa, en tanto puso énfasis en la prevención, la promoción de la salud y el bienestar integral de niños/as y adolescentes. La salud es considerada de manera integral y desde un enfoque de derechos, desplazando la mirada biologista. Si bien la ESI requiere incorporar contenidos específicos que deben enseñarse en las asignaturas, rebasa lo curricular; tratándose de una perspectiva transversal a toda la experiencia educativa de lo/as niños/as y adolescentes (Ministerio de Educación de la Nación, 2008, Olivera *et al.*, 2021).

La provincia de Buenos Aires sancionó en 2015 la Ley N° 14.744 de Educación Sexual Integral, especificando responsabilidades para los distintos actores del sistema educativo bonaerense, de cara a la puesta en vigencia de las obligaciones y derechos establecidos en los lineamientos de la política pública nacional.

En 2018, la Resolución N° 340/18 del CFE buscó dar apoyo a los esfuerzos ya realizados en la implementación nacional de la ESI. Esto implicó el compromiso de todas las jurisdicciones del país de crear equipos de referentes por escuela, además de definir Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAPs) vinculados a los 5 ejes de la ESI: cuidado del cuerpo y la salud, valoración de la afectividad, respeto por la diversidad, perspectiva de género y ejercicio de los derechos. Asimismo, las puertas de entrada de la ESI (reflexión sobre uno/a mismo/a y los/as demás; enseñanza de la ESI y relación entre escuela, familia y comunidad), dan cuenta tanto de su carácter transversal como integral, y no meramente asociado a cuestiones sanitarias. (Ministerio de Educación de la Nación, 2009, 2010a). En 2022, mediante la resolución N° 419/22, el CFE asume el compromiso de crear y fortalecer equipos técnicos jurisdiccionales de ESI, así como de reforzar la oferta de formación, la producción de materiales y el reconocimiento a los equipos directivos y de referentes.

En el territorio bonaerense, ese mismo año se creó la Dirección de Educación Sexual Integral (DESI), que promovió inicialmente la conformación de Equipos Técnicos Regionales (ETESI) desde los que se instituyó, en 2023, la figura de Referente Distrital (RDESI). Así, se terminaron de conformar las redes regionales, organizadas en 25 nodos que involucran a todos los sectores del sistema educativo provincial. Además, por medio de la Resolución provincial N° 3.256/22, se creó el Programa Especial para la Formación de Referentes Escolares de ESI. Este programa realizó capacitaciones por primera vez en 2022 a docentes, preceptores/as, integrantes de Equipos de Orientación Escolar y directivos/as de instituciones, públicas y privadas de la provincia de Buenos Aires de todos los niveles, reabriendo las inscripciones al año siguiente. Cada equipo directivo seleccionó a un grupo de futuros/as referentes con la finalidad de conformar equipos institucionales. El cupo asignado fue calculado en base a la matrícula y secciones del establecimiento. La capacitación constó de cuatro encuentros presenciales de cuatro horas cada uno y un encuentro virtual (Dirección de Educación Sexual Integral, 2025).

Este programa facilitó capacitaciones para apoyar la implementación de la ESI y brindó recursos educativos específicos para guiar a los/as docentes a la hora de impartir los contenidos. Dichos recursos, producidos según nivel y modalidad, se dividieron en materiales orientados al trabajo en el aula con estudiantes (recursos pedagógico-didácticos y obras literarias) y otros para la formación docente, vinculados a los lineamientos curriculares y a los ejes de la ESI. La colección “ESI en las aulas bonaerenses” propuso guías para cada nivel (inicial, primario, secundario) y para la modalidad educación especial (Dirección de Educación Sexual Integral, 2024).

El equipo de referentes: ¿una ESI “desde abajo”?

La Resolución N° 340/18 del CFE se implementó en un contexto de desfinanciamiento de programas educativos desde el cambio presidencial a finales de 2015. Aunque la ESI había logrado materializarse en múltiples jurisdicciones del país, mediante la difusión de materiales y capacitaciones del Ministerio de Educación de la Nación (Faur, 2018), la retirada de este organismo ministerial implicó un reacomodamiento en las funciones de los actores del sistema educativo. Con la Resolución N° 340/18, el CFE amplió y precisó los contenidos de la ESI y estableció pautas para reforzar su aplicación (Gamba, 2018). Entre ellas promueve la creación de Equipos de Referentes de ESI por escuela, que funcionen como nexo entre los equipos jurisdiccionales y los proyectos institucionales de cada establecimiento. En consecuencia, las resoluciones N° 340/18 y N° 419/22 reflejaron un cambio normativo, al menos parcial, de la gobernanza de la educación a nivel nacional. Con estas resoluciones, las provincias y CABA —a través del CFE— asumieron un papel protagónico en la instrumentación de la ESI como política educativa, a la vez que otorgaron reconocimiento simbólico y recursos pedagógicos (capacitaciones y materiales didácticos específicos) a quienes “desde abajo” venían promoviendo la ESI en las escuelas.

La figura del referente no contempló criterios de remuneración, ni carga horaria específica para este rol. De este modo, se abrió el camino para un carácter honorífico de la misma (Román, 2021). De igual modo, tampoco asignó un alcance claro a las tareas (si bien se enumeran de un modo muy amplio), ni criterios de designación, remoción y evaluación para el personal a cargo. Este vacío normativo tuvo implicancias importantes en la implementación de esta figura que solo fue parcialmente institucionalizada (Gamba, 2018). Esta tendencia tuvo lugar pese a los esfuerzos por consolidar la figura del referente mediante capacitaciones que, con algunas excepciones, se implementaron en la mayoría de las jurisdicciones provinciales. La estrategia consistía, fundamentalmente, en diseñar cursos, “bajarlos” territorialmente en forma secuencial en las jurisdicciones y cumplimentar el proceso de inserción de la nueva estrategia (la del referente escolar) en la población objetivo.

Las capacitaciones y la Ley N° 26.150

La llegada de la ESI a las escuelas, por vía de la capacitación, está ampliamente documentada desde la puesta en marcha de esta política. La escala de las capacitaciones referidas a ESI no cuenta con casos similares en el país en políticas educativas (Faur, 2018). Entre 2008 y 2017, cerca de 52 mil docentes participaron de capacitaciones virtuales. Entre 2012 y 2014, el Programa “Es parte de la vida, es parte de la escuela” capacitó a 71 mil docentes (Bargalló y Lavari, 2015) y alcanzó los 150 mil docentes en su aplicación completa. A esto debe sumarse la distribución de materiales; contabilizando solo los financiados por el gobierno nacional entre 2009 y 2016, se distribuyeron: 7,2 millones de ejemplares de la revista *Educación Sexual Integral. Para charlar en familia*, 2,4 millones de pósters y folletos de sensibilización, 1,5 millones de láminas para el aula, entre otros recursos en papel y virtuales (Faur, 2018). La difusión de los contenidos, pero más específicamente la formación, partía del supuesto de que la ESI constituyía una acción “contracultural” en relación con prácticas y valores (Faur, 2020; Gamba, 2022). En la provincia de Buenos Aires, la primera capacitación del Programa especial para la formación de Referentes Escolares fue “Abrazando nuestra escuela con la ESI” (Res. N° 3.256/22), que abarcó solo en la Región 8 a 4.700 docentes de más de 700 establecimientos (Tuco y Álvarez, 2024). La Colección: “ESI en las escuelas bonaerenses, más derechos en las aulas” incluyó la distribución de más de 1,2 millones de ejemplares en la provincia de Buenos Aires.

Sin embargo, la fuerte apuesta por la capacitación y la producción de materiales orientativos, contrasta con un menor énfasis en el control de la gestión (Román, 2021: 97), salvo algunas experiencias localizadas (Turco y Álvarez, 2024). Así, queda abierto el interrogante sobre las maneras en que estos marcos normativos y procesos formativos se tradujeron en prácticas efectivas en el cotidiano de las comunidades educativas.

Gestión, la asignatura pendiente

Las modalidades de implementación de la ESI y la figura del referente pueden rastrearse a través de las guías y documentos orientativos de proyectos tanto nacionales (CFE, 2008; Bargalló y Hurrell, 2012; Ministerio de Educación de la Nación, 2021; 2022^a; 2022^b), como jurisdiccionales (Secretaría de Educación de Córdoba, 2021; Teseira *et al.*, 2023; Ramírez *et al.*, 2022).

Como consecuencia de ello, el grado de concreción de estas políticas queda sujeto al devenir particular de cada jurisdicción, región, y finalmente, a la trayectoria eventual de cada institución educativa. Para evaluar a nivel nacional las modalidades de aplicación de la ESI, en las Pruebas Aprender de 2022, se incorporaron al cuestionario para directivos/as de escuelas secundarias ítems referidos a la aplicación de la Ley N° 26.150. A nivel nacional el 60% declaró contar con referentes o equipos de referentes, evidenciándose

un cumplimiento parcial del compromiso asumido en 2018. La distribución fue disímil según jurisdicción, siendo las mejor posicionadas La Pampa, con un 93,9% de respuestas positivas, Santa Cruz con 91,5% y Mendoza con 88,8%, entre otras jurisdicciones que estuvieron por encima del 80% de concreción. En el caso de la provincia de Buenos Aires, un 58,8% de los establecimientos contaba con equipos, mostrando un nivel aún parcial de aplicación de esta estrategia (Aprender, 2022).

Metodología

El material empírico en que se basa este artículo fue producido en el marco de un acuerdo entre la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) y la Dirección Provincial de Educación Sexual Integral (DESI), de reciente creación, por intermedio de la Jefatura Distrital Tandil. Se realizaron entrevistas en profundidad a directivos/as, referentes de ESI y docentes de escuelas secundarias de Tandil, con el objetivo de recabar información acerca de las estrategias y resultados observados en la implementación de la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral. La muestra se circunscribió a cuatro establecimientos seleccionados como “casos” (Forni, 2022) o espacios de interés para la investigación por sus características específicas (escuelas secundarias de gestión pública, con matrícula mixta y diferenciadas en modalidad —técnica/no técnica—, tamaño y zona de la ciudad). Se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas a las personas señaladas como referentes escolares de ESI por los/las directivos/as de los establecimientos en entrevistas realizadas previamente. Sus edades varían entre 28 y 57 años, siendo 1 varón, 10 mujeres y 1 persona autopercibida disidente sexual. Entre las personas entrevistadas 7 son docentes (del área de Prácticas del Lenguaje, de Construcción de Ciudadanía y Taller); 2 trabajan como preceptoras; 2 lo hacen en el equipo de orientación escolar (EOE) como psicopedagoga y trabajadora social; y 1 se desempeña como bibliotecaria.

Siguiendo la propuesta de Braun y Clarke (2006) y Mieles Barrera *et al.* (2012) el análisis de las entrevistas se llevó a cabo a partir de una primera lectura exploratoria y luego comprensiva del material. En base a ellas, realizamos una primera clasificación del material, para luego elaborar categorías apriorísticas, derivadas del proceso de revisión bibliográfica (como la implicancia del carácter no rentado del rol de referente o la propuesta normativa de conformación de equipos) y categorías emergentes (Bardin, 2000; Cisterna Cabrera, 2005) derivadas de las entrevistas (como la heterogeneidad en el perfil de los referentes o los “nuevos” contenidos asociados a la ESI). A partir de estas planteamos tres dimensiones que estructuran la experiencia de los referentes entrevistados:

- 1.- La construcción de la función de referente y los significados que los/as actores/as le atribuyen. En este proceso se constituyen diversos perfiles según las trayectorias biográficas, motivaciones personales y posición institucional y, junto a ello, distintas representaciones sobre las características del rol y su grado de institucionalización.
- 2.- El surgimiento de reinterpretaciones y nuevas orientaciones que se asocian y definen a la ESI, en términos de los contenidos y funciones que esta implica.
- 3.- La emergencia de resistencias, obstáculos y desafíos que enfrentan tanto en la implementación de la política educativa, como en el ejercicio de la función de referentes. A nuestro entender, este conjunto combinado de dimensiones analíticas permite comprender algunos de los factores que intervienen en la implementación de la ESI, y particularmente de las percepciones y prácticas del rol de referente en las escuelas.

Resultados

Para analizar estas dimensiones, reconstruimos las trayectorias de referentes de ESI entrevistados/as: cómo llegaron a sus posiciones, cómo comprenden y dan sentido al ejercicio de su función, cómo la definen en sus establecimientos. Analizamos también sus (re)interpretaciones de los contenidos de ESI y las formas de transmisión, así como las limitaciones que enfrentan en la implementación según la particular comprensión que tienen de ella.

Conformación de los perfiles de referente

Tal como surge de las resoluciones, la función de referente no es excluyente, sino que la deben desempeñar integrantes de cada establecimiento en simultáneo con sus cargos principales. Consecuentemente, el equipo de referentes de ESI puede conformarse con directivos/as, docentes, preceptores/as, integrantes del EOE y responsables de biblioteca. En las entrevistas, se evidenció la importancia de esta función principal en la forma en que es asumido el rol de referente.

En el caso de docentes y directivos/as, la tarea se encontraba más ligada a los contenidos curriculares y al diseño de actividades para introducir la ESI en las asignaturas. En el caso de directivos/as y jefas/es de departamento, la capacitación también se orientaba a la supervisión de las planificaciones, y la organización de actividades tales como charlas con profesionales externos/as o talleres específicos. Finalmente, en el caso de personal sin horas frente a curso —especialmente preceptoras/es e integrantes de Equipos de Orientación— la formación del referente impactaba en la contención y el seguimiento de estudiantes que se podía realizar. La detección temprana de situaciones de violencia en las relaciones sexoaffectivas, conflictos en los grupos o inquietudes respecto a la identidad de género y la orientación sexo-afectiva se asociaban fuertemente a la ESI como puesta en práctica de ese cuidado y esa capacidad de respuesta por parte de la escuela, desvinculada de una didáctica explícita o programada de contenidos de ESI. En este caso, se mencionaba el rol de “confidente” que jugaban los/as referentes y el acceso a información privilegiada por sus roles que les permitía intervenir, ya sea como consejeros/as o anticipando situaciones de conflicto.

En la escuela nuestra nos pasa [que], los preceptores somos bastante referentes con los chicos. Charlamos bastante y nos escuchan. (...) Entonces, desde ahí, digamos, yo, por ahí, “Gabi esto”, siempre pasa, yo digo, bueno, “vengan a preceptoría” (...) Es esa la relación por ahí que tenemos. Es una relación... Más individual, sí, que yo veo. (Gabriela)

Yo (...) tengo como mucha llegada a los chicos, entonces como que desde ahí obtengo información y como que siempre estoy como más latente, más en contacto. (Analía)

Durante las entrevistas, se advertía una gran heterogeneidad en la manera en que las/os referentes caracterizaban cómo las autoridades de cada establecimiento habían designado al personal que debía asistir a las capacitaciones. Lejos de ser un proceso normado, la selección respondió a la disponibilidad de vacantes, y a las pautas recibidas por la dirección de cubrirlas con el personal a su cargo. En muchos casos, esta participación, surgida de un proceso en buena medida aleatorio, fue suficiente para alcanzar la condición de referente de ESI.

Sí, medio que nosotros a los codazos designamos, autodesignamos. (...) Porque cuando hubo que hacer la designación es como que el equipo no sabía a quién. Y cuando vio las planificaciones, y vio quiénes estábamos trabajando y que en la Semana de la ESI éramos los que rompíamos las guindas todos los días para que se hiciera y quienes batallábamos adentro de las aulas, fue un poco como se fue dando así. (Yael)

Esta noción de que ser referente era el producto de una acreditación individual, y no de una designación institucional, fue avalada por las personas entrevistadas en relación con los contenidos recibidos en la formación:

Yo soy referente de ESI en donde esté. (...) si bien yo hice mi capacitación por una escuela (...) Yo soy referente de cualquier escuela donde soy docente. Cualquier cuestión que surja, es como, bueno, a ver, paremos acá y atendamos lo que está sucediendo. (Melina)

De esta forma, ser referente no se presentaba como un cargo al que se accedía por concurso y según el nivel de calificación. En cambio, se asociaba a la particular disposición que tuviera el personal en relación con la ESI, o bien a la determinación de la dirección. Esta inclinación a brindar o responder por los contenidos de ESI, sin una designación formal, se encontraba presente en algunas personas entrevistadas, incluso antes de las capacitaciones como referentes:

Me parece que lo que la ESI, en mi caso particular, tiene que ver más bien con una trayectoria de militancia, me parece, ¿no? Qué es lo que yo veo, por lo menos hoy en día; la gente que persistimos en la ESI, que no sea de manera figurativa o una cuestión así por... burocrática, es por esa trayectoria militante. (Juan)

“Militantes” vs. “adoptantes”

Esta “militancia” de la ESI deja entrever un compromiso con la perspectiva que va más allá de aspectos formales asociados a las implicancias de una política pública y reconoce diferentes intereses o interpretaciones.

Sí, porque empieza a surgir toda la cuestión del feminismo y un poco el feminismo en educación era la ESI. Entonces, bueno, cómo implementar todo eso. (...) que empieza a hacernos preguntas, sobre todo a las mujeres que estábamos militando ahí. Bueno, de ahí es como entro al mundo de la ESI. (Yael)

La heterogeneidad de esta figura se refleja en múltiples posturas, opiniones, y recorridos biográficos, diferenciando a quienes se identificaron tempranamente como “militantes” de aquellos que ignoraban casi por completo esta política educativa al momento de capacitarse. También había casos intermedios, en los que la afinidad con sus asignaturas, un breve contacto previo o el haber asistido a capacitaciones generales sobre ESI, les había permitido un conocimiento básico, que luego la capacitación como referentes permitió profundizar:

Sí, bueno, yo soy profesora de Economía y tomé mi mayor carga en Construcción de Ciudadanía. (...) es el espacio en el que mejor se puede desarrollar ESI. Bueno, obviamente que hice las capacitaciones porque como profesora de Economía, como que había un montón de contenidos que, si bien la parte de derechos está bárbara, todo lo que tiene que ver con diversidad y con género y eso, bueno, como que necesitaba reforzar todas esas cosas. (Patricia)

La formación de base con la que contaba cada referente se reconocía como un factor que hacía comprensible una mayor cercanía con algunos de los contenidos y con la posibilidad de presentarlos a las/los estudiantes.

La verdad es que yo, al ser profe de Literatura y Prácticas de Lenguaje, es mucho más fácil el abordaje de la ESI. Digo, vos lo podés abordar de distintas temáticas, vos elegís un texto que además, con el tiempo, hay autores que se han destinado a trabajar problemáticas sociales, quiero decir. (Melina)

Este abanico de situaciones respecto de la condición previa a iniciar el camino de referente parece vincularse con los ejes a los que las personas involucradas dan más peso. En aquellos perfiles “militantes”, la ESI parece ser el puente para temáticas como la identidad de género, la sexualidad y las diversidades. Mientras que quienes inicialmente tenían mayor desconocimiento de ESI y la “adoptaron” entre los recursos simbólicos y materiales para desempeñar sus tareas, mencionaron en sus relatos que les permitía mejorar los vínculos con las/os estudiantes y de las/os estudiantes entre sí, y que era promotora de prácticas de cuidado de sí y de los/as demás, tanto en la escuela como en entornos digitales.

Yo tengo un segundo año en “Construcción [de Ciudadanía]” y tomo la ESI desde el cuidado. No solo con el cuerpo, que después se trae siempre especialistas; con otras colegas, con doctores, que les hablan puntualmente sobre el cuidado y el desarrollo del cuerpo. Yo hablo más que nada en los cuidados de las redes sociales. (Pedro)

Un elemento recurrente en las entrevistas fue que las personas referentes veían en la ESI una herramienta potente para la transformación del rol de la escuela y para la transmisión de valores. Sin embargo, esbozaban diferencias en torno a qué era central en dicha transformación o promoción de valores que debería producir la ESI.

El equipo de referentes

Otro rasgo saliente en las entrevistas es la prevalencia de la figura del referente individual o aislado/a, por sobre la del equipo de referentes. Si bien la resolución N° 340/18 promovía la organización de “un equipo docente referente de Educación Sexual Integral”, en los lineamientos provinciales no se pautan la composición o la dinámica que debe tener el equipo, cuestión que puede haber influido en la heterogeneidad encontrada en nuestro campo.

En algunos casos, el funcionamiento en equipo estuvo limitado a planificar actividades en conjunto al inicio del ciclo lectivo. Algo que no era posible sostener a lo largo del año debido a la falta de tiempo y espacio para el trabajo grupal.

Y nos encontramos 10 minutos y salen cosas relindas porque todos tenemos muchas ganas de trabajar, pero después cada uno sale para su salón o se va para otra escuela y se dificulta un montón el trabajo en proyectos. (Patricia)

En la mayoría de los casos las/os referentes no trabajaban en equipo, y solamente algunas personas identificaban al resto de referentes de la institución. Quienes son referentes (“los que hicimos la capacitación”) vagamente se conocen entre sí; ya que pueden haber rotado de cargos o escuelas a lo largo de los años, o en un mismo período lectivo. De esta manera, frente a la pregunta acerca de si conocía y/o trabajaba con otros referentes de la misma institución, muchas personas entrevistadas mencionaban las dificultades que suponían estas condiciones de trabajo para coordinar estos encuentros.

El director me dijo que había otra gente. La verdad que no los conozco. (...) Y en este caso, en esta escuela, es un problema que hoy lo estábamos hablando que es justamente eso, ¿no? Que es la falta de comunicación en líneas generales, no por la ESI, ¿no? Y esto, suplementes todo el tiempo. (Juan)

En otras escuelas el equipo se originó a partir de coincidir en la capacitación como referentes de ESI, y no tanto como una decisión premeditada en la que se tuvieran en cuenta trayectorias, perfiles, disponibilidad horaria, etc. En ese sentido, la falta de tiempo “extra” para dedicarle a actividades propias del rol de referente, conjugado con la imposibilidad de coordinarse como equipo y la falta de remuneración para esa

tarea, fueron obstáculos recurrentes que dificultaban la posibilidad de llevar adelante un trabajo planificado y sostenido en el tiempo.

En realidad, la propuesta del director era de conformar equipos, pero mi propuesta era, bueno, revisemos planificaciones. (...) O, incluso, proponer actividades, talleres, experiencias; que tengan algo los docentes de dónde planificar. Hay un límite al trabajo voluntario; no va a pasar (...) lo mío no es un apostolado, ¿no? (Juan)

En la mayoría de los casos, la posibilidad de trabajar la ESI depende de la buena voluntad y las “ganas” de cada referente.

No tenemos puntos en común. Eso es lo que hace años que se viene hablando. Y siempre se decía, las horas institucionales que se iban a brindar para coordinar todo esto. Y queda ahí en el tintero (...) Por eso te decía recién que generalmente en febrero, que cuanto más, entre comillas, tiempos tenemos, entre que intensificás y hay reuniones de personal, que ahí es donde se van tejiendo algunas cuestiones de trabajo anual. (Pedro)

En suma, el examen de las trayectorias que lleva a un integrante del establecimiento educativo a transformarse en referente pone en evidencia la complejidad del proceso de creación y ejercicio del rol y, con ello, de la implementación de estas políticas. En ese sentido, el “trípode de hierro” (Terigi, 2008) que da forma a la propia organización de la escuela secundaria dificulta el trabajo transversal y colaborativo entre diferentes actores institucionales.

Por otro lado, el análisis de las trayectorias no agota la diversidad de dimensiones que interviene en el proceso de implementación de la ESI. Debemos considerar las particularidades de cada comunidad educativa y la distancia entre las condiciones previstas por las normativas y las que las caracterizan, además de otros factores que modulan la implementación de la figura de referente.

Viejos y nuevos contenidos y sus cambios

En las entrevistas es posible percibir desplazamientos en los desafíos que la puesta en marcha de la Ley N° 26.150 conlleva en la práctica. Esto deviene explicado en los relatos, en parte, por procesos sociales de aceptación de los contenidos de la ESI dentro y fuera de las escuelas, marcando los clivajes en la percepción de aquellos contenidos que habían sido conflictivos a inicios del siglo XXI, pero que han dejado de ser problemáticos en la actualidad. En ese sentido, algunas personas entrevistadas mencionaron eventos que impactaron fuertemente en los contenidos de la ESI y en la dinámica escolar, como las movilizaciones vinculadas al “Ni una menos”, así como los debates y las manifestaciones sociales que, en 2020, rodearon la sanción de la Ley N° 27.610 de Interrupción Voluntaria del Embarazo.

Lejos de ser inocua, esta dinámica derivó en variaciones en los contenidos predominantes en la ESI. Estos cambios, que se produjeron más de hecho que en las normativas, pueden verse en las temáticas en que se focalizan las distintas materias en relación con la ESI. Asimismo, las propias dinámicas institucionales fueron dotando de nuevos sentidos a las tareas que debían llevar adelante las personas referentes, y a las temáticas que surgían en cada escuela, en función de su matrícula y su proyecto institucional, entre otros aspectos. Así, contenidos que tradicionalmente se asociaban a la currícula propuesta por la Ley N° 26.150, como la prevención de enfermedades de transmisión sexual, los métodos anticonceptivos o la identidad de género, aparecen señalados como temas que “les aburren”, “ya saben de memoria” o “están retrabajados”.

Porque aparte, como decíamos, la ESI era, bueno, se miraba como algo sexual, qué sé yo, antes. Y ahora, bueno, uno ve esto desde el cuidado del cuerpo, por ejemplo, en el taller. (Érica)

En consecuencia, los contenidos propuestos por la Ley N° 26.150 habrían perdido protagonismo en comparación con un conjunto de nuevas problemáticas que emergieron en el cotidiano escolar, como las relaciones interpersonales, los vínculos sexo-afectivos, el cuidado de sí y de los demás, y el uso de las redes sociales, entre otras.

Y contenidos que parecen que son innecesarios, porque ya el siglo XXI no es necesario, siguen necesitándose dar y seguir explicando y hablando. (...) El consentimiento en las relaciones sexuales, la prevención de enfermedades parece una pavada, pero bueno, las tasas indican que las enfermedades de transmisión sexual en provincia de Buenos Aires aumentaron enormemente. (Melina)

El tema de la agresión y el de resolver las cuestiones mediante el golpe. Es lo tienen como que súper natural, ¿viste? (...) Entre chicas y chicas, entre chicos, entre todos. Las chicas no se prohíben de nada. (...) Ellas como que directamente, este... Sí, van a las piñas y cero conversar y charlar y resolver desde ese lado. (Analía)

Los conflictos en las relaciones interpersonales, las “peleas” son un elemento que conecta el afuera (de las redes) con lo que pasa en la escuela y sus inmediaciones:

Eso es como reimportante para ellos, las redes. Y a través de eso se genera todo, se genera el conflicto y se trae a la escuela. (Alicia)

Es posible que la baja en la tasa de fecundidad adolescente, consolidada en los últimos años, haya quitado centralidad a los embarazos no intencionales a edades tempranas como tema de preocupación.² Este cambio parece haber modificado los intereses de algunos actores de las comunidades escolares, pero no de muchos referentes que aún perciben la necesidad de abordarlos:

Si bien con el plan del gobierno de la reducción de prevenir los embarazos en adolescentes funcionó súper bien porque se redujo al 50%, justo estamos en una etapa en donde, bueno, está complicado conseguir esos métodos anticonceptivos que en su momento eran gratuitos. Y todos esos temas a los chicos les prenden enseguida, porque si bien yo tengo primeros y segundos años, he tenido alumnas en segundo año que han sido mamás, con lo cual la información llegó tarde. (Melina)

Respecto de la diversidad de género, y el acompañamiento a procesos de transición identitaria entre estudiantes, los relatos no las destacan como situaciones especialmente disruptivas o problemáticas en el contexto escolar:

Diversidad no es un contenido que a ellos les genere (...) está más naturalizado en ellos. (...) Las resistencias siempre son muy de los grandes, los que crecimos con otros conceptos. (Patricia)

Puestas en perspectiva, estas percepciones sugieren el desarrollo de un proceso de transformaciones diacrónicas que intervienen como una dimensión adicional en la

² De acuerdo con los datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, el porcentaje de adolescentes de entre 15 y 19 años con hijas/os nacidos/as vivos/as pasó de 13,1% en 2010 al 6,4% en 2022 (INDEC, 2024). La marcada disminución del porcentaje de embarazos adolescentes no deseados respecto de 2010, es contemporánea con la sanción de la Ley de ESI, la disponibilidad de métodos anticonceptivos y el Plan ENIA (Plan Nacional de Prevención del Embarazo no Intencional en la Adolescencia) que comenzó a implementarse en 2017.

implementación de la ESI. No es solo que actores/as diversos, en distintas comunidades escolares, la conciben de maneras diferentes; sino que esas concepciones mutan, pero no homogéneamente. Así, lo que unos/as actores/as conciben como relevante, otros/as lo reciben como intrascendente y obsoleto. Esto, claro está, agrega nuevos desafíos a la puesta en práctica de la ESI, aunque según sugieren nuestros datos no los agota.

Conclusiones

Al examinar las trayectorias, percepciones y prácticas se observa una marcada heterogeneidad entre las personas que se desempeñan como referentes de ESI en las escuelas secundarias analizadas. Esta diversidad se explica, en parte, por su formación académica, sus experiencias de vida, sus intereses personales en relación con la ESI y los contenidos que manejan. Pero esto también se conjuga con las particularidades de cada comunidad escolar y con las formas de aceptación y resistencia a la ESI que surgen en ellas.

En ese sentido, las entrevistas revelaron que una de esas variaciones está asociada a la combinación de roles que desempeñan las personas dentro de la escuela. Mientras que docentes y directivos/as orientan su práctica a facilitar recursos y contenidos para la integración curricular de la ESI, el personal sin horas frente a curso (preceptores/as, equipo de orientación y de biblioteca) desarrolla una función de apoyo y seguimiento (personalizado), actuando como figuras de confianza para la detección temprana de situaciones de violencia, conflictos grupales e inquietudes sobre la identidad de género y la orientación sexo-afectiva. De este modo, la ESI pareciera trascender su dimensión curricular para constituirse como marco que articula respuestas institucionales de cuidado y contención a nuevas problemáticas. Los diversos caminos para devenir referente también incidían en la manera de comprender y ejercer ese rol. Quienes se volvían referentes por canales institucionales tendían a orientar sus acciones a la inclusión de los contenidos de la ESI en la currícula escolar y a priorizar temáticas como las prácticas de cuidado o favorecer los vínculos saludables. Quienes habían llegado a esa posición producto de su militancia y convicciones personales, enfatizaban los contenidos vinculados a la diversidad de género, la sexualidad y los derechos.

Otro de los factores es el efecto de la variación de las percepciones sobre los contenidos considerados prioritarios y las formas de abordar las problemáticas emergentes dentro de la escuela. Si bien temas como la prevención de enfermedades de transmisión sexual, los métodos anticonceptivos o la diversidad de género formaron parte de los ejes iniciales y continúan siendo parte de los contenidos, hoy se observa un desplazamiento hacia otras problemáticas: los vínculos sexo-afectivos, el cuidado de sí y de los demás y el uso de las redes sociales. No obstante, este desplazamiento no es homogéneo al interior de las comunidades escolares. Adicionalmente, encontramos que la ESI aún enfrenta resistencias, principalmente entre docentes que no la incluyen en su planificación y actividades cotidianas.

Para finalizar, reconociendo el carácter multidimensional del rol de referente, que recoge elementos de la trayectoria personal, de las características e intereses de su comunidad educativa y de la función principal en la escuela de la persona involucrada, cabe señalar que la heterogeneidad identificada se explicó también por la escasa institucionalidad que aún acompaña a esta tarea.

Las entrevistas mostraron que se trata de un rol que se ejerce sin espacio físico ni horas para ese fin, que no contempla remuneración, que no tiene asociados mecanismos de designación, rotación o reemplazo, careciendo de normativas en la provincia que

detallen las tareas cotidianas y los objetivos a cumplir. Reforzar el reconocimiento material y la institucionalidad de este rol puede ser un paso clave para reducir la complejidad actual para ejercerlo, permitiendo aumentar el impacto de quienes, con vocación y creatividad, desempeñan este importante papel en las escuelas bonaerenses.

Referencias bibliográficas

- » Bardin, L. (2000) *Análisis de contenido*. Akal.
- » Bargalló, M. y Lavari, M. (coords.). (2015). *Educación Sexual Integral en la Argentina. Voces desde la escuela. Una mirada sobre las Jornadas de Formación Institucional “Educación Sexual Integral: es parte de la vida, es parte de la escuela”*. Ministerio de Educación de la Nación.
- » Bargalló, M. y Hurrell, S. (2012). *Guía para el desarrollo institucional de la educación sexual integral: 10 orientaciones para las escuelas*. Ministerio de Educación de la Nación.
- » Braun, V y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.
- » Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1): 61-71.
- » Consejo Federal de Educación. (2008). Resolución CFE Nº 45/08: Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (Anexo).
- » Dirección de Educación Sexual Integral (2024). “ESI en las aulas bonaerenses”. Más derechos en las aulas. Dirección General de Cultura y Educación.
- » Dirección de Educación Sexual Integral (2025). Comunicación N° 02/2025. Roles de Referente Regional y Referente Distrital de Educación Sexual Integral (ESI) y definición de sus funciones. Dirección General de Cultura y Educación.
- » Faur, E. (2018). *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. UNFPA-Ministerio de Educación de la Nación.
- » Faur, E. (2020). Educación sexual integral e “ideología de género” en la Argentina. *LASA FORUM, Dossier La ofensiva de antigénero en América Latina* , 51(2).
- » Faur, E.; Gogna, M. y Binstock, G. (2015). *La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. Ministerio de Educación.
- » Forni, P. (2022). Los estudios de caso. En Forni, P. *Métodos cualitativos en ciencias sociales. Historia, técnicas y estrategias de investigación*. Imago Mundi.
- » Fundación Huésped (2021). *Resultados 2021. Encuesta Nacional 15 años de ESI*. Fundación Huésped.
- » Gamba, C. (2018). “La reflexión sobre nosotros/as mismos/as”: Los procesos de subjetivación docente y la educación sexual integral como tecnología de gobierno. Tesis de Maestría, FLACSO.
- » Gamba, C. (2022). “Que afecte en otro nivel”: Análisis de una formación docente de educación sexual integral como tecnología de gobierno. *Itinerarios educativos*, 17.
- » INDEC (2024). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022: resultados definitivos: fecundidad (ed. ampliada/2^a ed.). Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- » Mieles Barrera, M.; Tonon, G. y Alvarado Salgado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74: 195-225.

- » Ministerio de Educación de la Nación (2008). *Lineamientos curriculares para la educación sexual integral: Programa nacional de educación sexual integral Ley Nacional N° 26.150*. Ministerio de Educación de la Nación.
- » Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Educación sexual integral para la educación inicial: Contenidos y propuestas para el aula*. Marina, M. (coord.). Ministerio de Educación de la Nación.
- » Ministerio de Educación de la Nación. (2010). *Educación sexual integral para la educación secundaria: Contenidos y propuestas para el aula*. Marina, M. (coord.). Ministerio de Educación de la Nación.
- » Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *Referentes escolares de ESI: Educación Primaria: propuestas para abordar los NAP*. Ministerio de Educación de la Nación.
- » Ministerio de Educación de la Nación. (2022a). *Referentes Escolares de ESI Educación Inicial*. Ministerio de Educación de la Nación.
- » Ministerio de Educación de la Nación. (2022b). *Referentes Escolares de ESI Educación Secundaria*. Ministerio de Educación de la Nación.
- » Ministerio de Educación de la Nación. (2023). *Microdatos de las Pruebas Aprender 2022*. Ministerio de Educación de la Nación.
- » Olivera, A.; Quiquinto, A.; Dalle, A.; Llamazares, A.; Gurgui, A.; Quintá Borozo, A.; Barboza, E.; Quiroga, T. y Gómez, N. (2021). *La situación de la ESI en Argentina. Un enfoque institucional desde las juventudes*. Fusa AC e Impacto digital.
- » Ramírez, M.; Baricheval, J. y Luraschi, M. (2022). Camino hacia la Educación Sexual Integral en Chaco: políticas del Programa Provincial de ESI. *Revista Digital Educativa Pluriverso*, 11: 11-34.
- » Román, M. (2021). Referentes institucionales de educación sexual integral en el nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: trayectoria de una política. Tesis de Maestría. FLACSO.
- » Secretaría de Educación de Córdoba. (2021). *Guía para el desarrollo de la Educación Sexual Integral (E.S.I.) en las instituciones educativas municipales de Córdoba*. Ministerio de Educación de Córdoba.
- » 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.
- » Teseira, A.; Gutierrez, Y. y Cuellar, S. (2023). *Manual jujeño de Educación Sexual Integral*. Gobierno de Jujuy-UNFPA.
- » Turco, S. y Álvarez, A. (2024). Dispositivo de Fortalecimiento Territorial para Equipos de Referentes Escolares de ESI. *Primer Congreso Provincial de ESI 2024*, 24-25/10, La Plata.

María Alejandra Dellacasa

Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora asistente del CONICET con sede en el Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Profesora adjunta en UNICEN.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0138-2510>
maledellacasa@yahoo.com.ar

Pablo De Grande

Doctor en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad de Quilmes. Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Investigador del CONICET con sede en el Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Docente en UNICEN.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1245-1573>
pablodg@gmail.com

Paz Bidauri

Doctora en Ciencias Sociales, Licenciada y Profesora en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Especialista Docente en Políticas y Programas Socioeducativos. Becaria posdoctoral CONICET. Auxiliar docente en UNICEN y UNLP.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2111-802X>
mbidauri@fch.unicen.edu.ar

Daniel Míguez

Doctor en Antropología Social por la Universidad Libre de Ámsterdam. Investigador principal del CONICET. Profesor titular en la UNICEN.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7366-0219>
dpmiguez@fch.unicen.edu.ar