



Pensar la ESI desde el Trabajo Social en los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico

Estudiantes:

Lic. Paula Andrea Muñoz y Lic. Sabrina Laura Viner

Tutora:

Dra. Gisela Moschin

Universidad Nacional del Comahue

FACEP - Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología

Posgrado de Especialización en Asesoramiento Educacional

2024 – 2025

Índice

Prólogo	4
Introducción	5
Fundamentación	8
Capítulo N°1 ¿Por qué nos interesa abordar la ESI? Trazando objetivos	10
1.1 Un recorrido por investigaciones sobre la ESI	11
Capítulo N°2. Marco Teórico y antecedentes de investigación	18
2.1 ¿De qué se trata la crítica al paradigma tradicional referido a la Educación Sexual?	23
2.2 Programa Nacional de Educación Sexual Integral	26
2.3 ¿Qué se entiende por género?	29
2.4 El Rol del ETAP y del Trabajo Social en Educación	34
2.5 ¿Qué entendemos por asesorar?	43
2.6. La Enseñanza y La Función Pedagógica	47
2.7 Derechos Humanos y Trabajo Social en relación a la ESI	49
Capítulo N°3. Metodología: ¿Desde dónde pensamos y nos proponemos la investigación?	53
3.1 Objetivos del TIF	54
3.2 Técnicas De Recolección De Datos	54
Capítulo N°4. Consideraciones Finales	67

Anexo	74
Bibliografía	77

Prólogo

Les invitamos a sumergirse en la problematización de la Educación Sexual Integral (ESI en adelante) y deseamos que a través del presente trabajo puedan encontrar algunas posibles respuestas a las inquietudes que planteamos, respecto al modo de abordar la ESI en los espacios educativos desde el trabajo social en los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP en adelante) de la ciudad de Cipolletti.

Es nuestro deseo que se sientan interpeladas ya que, al momento de escribir este trabajo, nos alejamos de las certezas, alentando e instando a los posibles lectores a seguir profundizando sus búsquedas en torno a la ESI en tanto política educativa y movimiento social de lucha por derechos sexuales.

En este trabajo utilizaremos el lenguaje inclusivo (e), no sexista, en principio, por adhesión personal a fin de incluir a quienes no se identifican con el género masculino o femenino, reconociendo y visibilizando al movimiento LGBTQ+. Asimismo, entendemos el lenguaje como un modo de disputar sentidos respecto a la educación sexual.

Agradecemos en este recorrido a quienes nos acompañaron durante este tiempo de escritura, de manera paciente y amorosa, pero también a quienes nos incomodaron y desafiaron con sus preguntas a fin de seguir pensando y repensando este trabajo final.

Nos vamos encontrando en cada capítulo.

Introducción: Nos Presentamos... y Algo Más.

Quienes construimos este trabajo final somos Paula Muñoz y Sabrina Viner, Licenciadas en Servicio Social, ambas graduadas de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue.

Este escrito surgió, en principio, a modo de cumplimentar el requisito para finalizar la Especialización en Asesoramiento Educacional, constituyéndose, a su vez, en un desafío profesional, el cual implicó un tiempo de investigación y sistematización del material abordado.

El título, “Pensar la ESI desde el Trabajo Social en los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP)”, constituye la denominación que elegimos luego de varias modificaciones. Este proceso no sólo implicó considerar el título del mismo sino desde qué lugar (teórico, metodológico, ético y político) nos posicionamos para escribirlo. Además, fue menester no solo darle un lugar al nombre de este trabajo integrador final (TIF en adelante), sino también a un ejercicio profesional reflexivo en torno a la relación entre el rol de los trabajadores sociales en el campo de la educación en general y la ESI en particular.

Es por ello que la idea de esta temática que nos convoca comenzó a gestarse al compartir nuestras vivencias laborales desempeñadas en los ETAP en la ciudad de Cipolletti. No obstante, resulta necesario aclarar que, si bien una de nosotras actualmente está alejada profesionalmente de los equipos, las experiencias transitadas y aprendizajes fueron significativos en torno al trabajo e intervención de nuestro campo disciplinar. Es por este motivo que, al momento de construir este escrito, lo transitado se constituyó en pistas fundantes para definir el objeto de estudio plasmado aquí.

Para empezar, nos adentramos en la temática de la ESI y nos fuimos planteando

preguntas que quisimos responder. Algunas de ellas tenían que ver con situaciones acontecidas en nuestras trayectorias laborales que abrieron interrogantes teóricos que claramente se juegan en las prácticas. Es por ello que a medida que avanzamos nos dimos cuenta que necesitábamos repensar el objeto de estudio y generar un viraje hacia nuestra propia práctica profesional como trabajadoras sociales. ¿Qué pensamos?, ¿qué sentimos? y ¿cómo abordamos la intervención desde la ESI en el territorio? Estos fueron algunos interrogantes que nos acompañaron a fin de continuar este escrito en esa dirección.

Primero leímos e investigamos sobre la temática, adherimos a un marco teórico y construimos el objeto de estudio, el cual cuestionamos, pero también nos cuestiona permanentemente y nos interpela con la finalidad de repensarlo. De este modo, se trabajó desde un diseño flexible que posibilitó ir haciendo ajustes. Por eso decidimos, junto a la tutora del TIF, utilizar instrumentos de recolección de datos, concretamente encuestas de bajo grado de estructuración. Paralelamente, identificamos que era necesario diseñar otra herramienta para acceder a información ampliada respecto a cómo abordan y vivencian la ESI en el ETAP los trabajadores sociales. Es decir, escuchar lo que estaba ocurriendo en el terreno, dentro de la práctica cotidiana de los ETAP. De modo que además realizamos entrevistas semiestructuradas a informantes claves.

A los fines de seguir transitando este recorrido, compartimos algunas decisiones con las que se van a encontrar en este escrito.

El TIF está estructurado en cuatro capítulos. Se inicia presentando los objetivos propuestos y, posteriormente, se retoman aspectos teóricos y metodológicos con los resultados de las encuestas y entrevistas realizadas. Reconocemos que el marco teórico da sustento a los análisis del material abordado. Es importante mencionar que en este documento encontrarán

algunas palabras destacadas en color negro, con el fin de facilitar la lectura de los conceptos utilizados que a nuestro entender requieren relevancia. Asimismo, se podrán identificar algunas preguntas, a modo de subtítulos, que nos acompañaron en este trayecto y que permitieron, al finalizar el mismo, esbozar posibles respuestas.

Fundamentación

En el año 2006 se sancionó la Ley Nacional de ESI N°26.150 y el programa de capacitación docente, tanto a nivel nacional como así también en la provincia de Río Negro. A pesar del tiempo transcurrido desde su sanción a la fecha, en la actualidad su implementación continúa generando adherentes y detractores, derivando en ciertas tensiones al interior de las escuelas de Cipolletti y opiniones disidentes entre diferentes sectores sociales.

Hablar sobre educación sexual en las instituciones educativas se convierte en un desafío en la medida que el paradigma¹ desde el cual se sostiene propone pensar la sexualidad de manera integral y tomando a los actores de la comunidad educativa como participantes activos en sus roles, promoviendo un lugar protagonista de los docentes en su tarea pedagógica. Es por ello que será necesario para su abordaje, en principio, interpelar las propias creencias y subjetividad, con el fin de desarrollar la tarea áulica de manera cotidiana con compromiso y responsabilidad ética. Mencionamos este concepto en tanto estamos implicados en el contexto educativo, asumiendo el carácter político de la educación (Freire, 2006). Somos parte del contexto, nos atraviesa y tomamos posición en las aulas frente a este y otros temas.

En relación a la normativa vigente, la provincia de Río Negro, en articulación con el Ministerio de Educación de la Nación, adhiere al Programa de Educación Sexual Integral e impulsa acciones de formación docente y de los ETAP. El marco normativo consultado y analizado para el despliegue del presente trabajo está conformado por la Ley 26.206 de Educación Nacional, la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) y la Ley Provincial

¹ Paradigma remite a un modelo explicativo compartido por una comunidad científica en un momento determinado. El significado original de la palabra proviene del griego *paradigma* que significa molde o patrón.

4.339. A través de esta última, la provincia de Río Negro incluye a la educación sexual integral con perspectiva de género entre los contenidos transversales, asociados a nuevos derechos, que establece la Ley Orgánica de Educación de Río Negro 4.819.²

² La educación sexual integral se desarrolla conforme a lo dispuesto por la Ley Nacional 26.150, la cual garantiza el derecho de los niños, adolescentes y jóvenes a recibir educación sexual integral desde la primera infancia, a lo largo de todos los niveles y modalidades del sistema educativo en todos los establecimientos de la provincia, estatales y no estatales abarcando los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. (Ley orgánica N° 4819/12).

Capítulo I: ¿Por Qué nos Interesa Abordar la ESI? Trazando Objetivos

Consideramos necesario mencionar que, en virtud de nuestro desempeño laboral en los ETAP, nos propusimos analizar, reflexionar y repensar la ESI y su implementación, considerando que se apunta a garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes, a la par de pensarse también como un punto de partida y horizonte que guía la práctica educativa.

En este trabajo final pretendemos analizar la temática de la ESI teniendo en cuenta a los distintos actores implicados en la escena educativa, pero haciendo foco en las tareas de acompañamiento de los ETAP. Una escena puede ser entendida como unidad de análisis, en la medida que estudiar modos de intervención potencia la posibilidad de crear y de configurar otras escenas deseables y posibles (Grecco, 2017). Particularmente, atendemos al rol de los trabajadores sociales en los equipos técnicos de asesoramiento pedagógico. **El objeto de estudio** construido, entonces, puede enunciarse de la siguiente forma: La implementación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150 desde el equipo ETAP, atendiendo al rol de los trabajadores sociales, durante los años 2022 y 2023 en la ciudad de Cipolletti, provincia de Río Negro. Nos propusimos explorar las intervenciones en torno a la ESI de los trabajadores sociales en los equipos de orientación escolar, ETAP en este caso.

La elección en relación a esta localidad corresponde al lugar donde realizamos el ejercicio de nuestra práctica profesional, además tuvimos en cuenta que esta provincia cuenta con equipo interdisciplinario específico, ETAP, para cada nivel educativo. Por tal motivo, en el presente trabajo hacemos una historización que abarca desde su creación hasta las demandas y funciones actuales que asumen al calor de cambios curriculares y leyes como la ESI que constituyen un desafío para la tarea de los mismos.

A continuación, detallamos los **objetivos específicos**, destacando que serán desplegados en el capítulo N°3 denominado metodología.

- Analizar la normativa nacional existente y la adecuación de las leyes sancionadas a nivel provincial con respecto a la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) 26.150, como marco regulador del ejercicio profesional docente y de los equipos de orientación.
- Indagar obstáculos y facilitadores para la implementación de la ESI por parte de los trabajadores sociales (en adelante T.S.) que habitan los escenarios educativos.

1.1 Un Recorrido por Investigaciones Sobre la ESI.

En este apartado, recuperamos algunas investigaciones de profesionales que se centran en la temática de la ESI. Luego de realizar un buceo bibliográfico encontramos diferentes aportes para un recorrido global. En primer lugar, las ideas de Graciela Morgade, por ser pionera en el país investigando sobre educación sexual. Es autora de numerosas publicaciones en la temática de género, educación y sexualidad y consultora nacional e internacional sobre ESI. Tomamos en consideración diferentes textos de la autora que abarcan un abanico temporal que incluye debates desde la sanción de la ley hasta la actualidad. En este sentido, Morgade (2006, 2015, 2022) realiza trabajos de investigación desde hace más de quince años. Inició sus indagaciones focalizando el análisis del currículum y las tradiciones en educación sexual e indaga en las materias de educación secundaria que originalmente abordaban aspectos de la sexualidad. En un primer momento, investigó de qué manera las escuelas enseñaban a ser varón y ser mujer, en clave binaria, para luego poder conocer qué pasa con otras identidades y la relación entre currículum e identidad. En segundo lugar, referenciamos a Pereyra (2023), quien es trabajadora social y realiza una investigación sobre ESI relacionada al trabajo social. Ella aborda y define la ESI desde un enfoque multidimensional. En último lugar, recuperamos los aportes de Maltz

(2018), quien centra su análisis en el nivel inicial y relaciona la ESI con el abordaje de las emociones, discutiendo con aquellas posturas que apuntan a controlarlas.

La misma Morgade (2006) explica que hablar de la sexualidad en términos biológicos sería acotado y generaría un reduccionismo. Por lo tanto, incorporar en el análisis al contexto cultural, social y económico, la religión y la etnia aportarán mayor amplitud para definir y abordar la temática. Además, plantea otras formas de mirar la sexualidad considerando, por ejemplo, que las emociones que se relacionan a esta no siempre son placenteras, armoniosas, privadas y agradables, a causa de que son producto de relaciones de poder desiguales.

La autora define el modelo tradicional biologicista como una perspectiva que adhiere a los sistemas normativos (el deber ser), antes que a los sentimientos o emociones. En este marco se entiende a la sexualidad como sinónimo de genitalidad, asociando lo natural a ser varón o mujer con roles “determinados” para cada uno. Morgade (2006) menciona el modelo de la sexología y el normativo judicial. El primero sostiene que la educación debe dedicarse a enseñar las buenas prácticas sexuales trabajando mitos y creencias erróneas y entendiendo a la sexualidad como una construcción subjetiva que acompaña toda la vida; mientras que el modelo normativo judicial pone el énfasis en las realidades que atraviesan niños y jóvenes, en la vulneración de derechos y en la importancia del conocimiento por parte de los estudiantes de los derechos desde el nivel inicial. El enfoque de género plantea al cuerpo humano inmerso en una red de relaciones, la cual le da significado, uso, cuidado y sentido. Esto tiene que ver con la constitución subjetiva y el entorno social.

Morgade (2015) también menciona que desde la esfera política estatal hay una decisión de darle lugar a la temática de ESI, a través de la implementación de la misma en las escuelas desde una perspectiva transversal. Específicamente en esta época se aboca a un proyecto desde la

investigación-acción en escuelas de nivel medio, mediante la cual se analizan las materias que se dictan con el objetivo de generar aportes para la currícula escolar pensada desde la transversalidad. En este marco, parte de la premisa de que “una sociedad desigual construye instituciones que tienden a reproducir desigualdad” (p. 24). Sin embargo, entiende que la ESI supone un cambio de paradigma de cara a la transformación social.

Morgade (2015) también analiza el currículum explícito (aquello escrito en los documentos educativos), el currículum oculto (lo que se enseña y promueve sin que esté explicitado en ningún documento) y el currículum nulo (sería lo que no ingresa en las dinámicas escolares). Por un lado, realiza un análisis del lugar de la mujer en el espacio escolar y las restricciones que tiene en algunas áreas como educación física, donde se privilegia la fuerza del varón. Por otro lado, menciona la fragmentación de saberes curriculares, específicamente las materias y la ESI, que requiere de un trabajo transversal para que todos los actores puedan realizar aportes pedagógicos.

Morgade (2015) afirma que las materias que tradicionalmente se ocupaban de educación sexual siempre han sido biología y educación para la salud, desde un enfoque biomédico y en el cual prevalecen la prevención y los riesgos. Intenta problematizar sus contenidos curriculares tomando la perspectiva de género y abordando la temática de manera transversal. En palabras de Morgade (2022), “las instituciones escolares imponen una normatividad respecto de la sexualidad y los cuerpos sexuados” (p. 150).

Los docentes de estas materias antes mencionadas ocupan un lugar de autoridad epistemológica de las ciencias naturales. Así, los contenidos se justifican desde un orden natural y legitimado desde la objetividad científica. Debido a esta situación, es necesaria la reflexión sobre la práctica. En palabras de Morgade (2022): “Si se persiste en utilizar los términos

naturaleza y normalizada como intercambiables a la hora de dictar un contenido de una materia, es probable que se confunda también diversidad con monstruosidad” (p. 154).

¿Cómo incluir la perspectiva de género que viene a cuestionar la autoridad y objetividad de la ciencia? Ante esta pregunta, el texto plantea una serie de propuestas curriculares para trabajar de forma crítica y reflexiva.

Por último, Morgade (2022) expresa que la sanción de la Ley 26.150 fue un logro en términos pedagógicos y políticos. El derecho de les estudiantes a recibir educación sexual integral está legislado y categorizado como derecho humano ya que es una norma que reconoce y protege la dignidad de todes les seres humanos, quienes tienen derecho al disfrute sin discriminación de ningún tipo. ESI es un derecho, como lo expresa el artículo primero de la Ley de Educación Sexual Integral y, por lo tanto, debe garantizarse.

Otros aportes relevantes tomamos de Pereyra (2023), quien se desempeña como trabajadora social en el ámbito educativo, retomando específicamente los aportes de su libro *Educación Sexual Integral. Sexualidades y poder*. Esta autora plantea que, aunque en Argentina existe la Ley de Educación Sexual Integral, la mayor dificultad a la que arriba en su investigación proviene de la representación interna, subjetiva, construida social y culturalmente que se manifiesta ante el término “sexual”. Define el concepto de sexualidad desde un carácter multidimensional, expresando que “la sexualidad abarca el sexo, las identidades, el género, los roles de género, los estereotipos, la reproducción y la orientación sexual” (p.17).

Así, trascendiendo la dimensión meramente biológica, propone un cambio de paradigma resignificando la educación y el hacer y ser escuela, además de cuestionarnos desde el rol docente qué enseñamos y cómo lo hacemos sin dejar de priorizar que la ESI engloba entre sus

objetivos formar a un sujeto libre que conozca sus derechos, que pueda cuidarse y cuidar a otros, sin descuidar lo afectivo. A todos los actores de la trama educativa les invita a pensar el rol de la escuela en este contexto considerando que no solo se trabajan contenidos curriculares, sino que se forman ciudadanos, siendo la escuela uno de los espacios para transformar la práctica cotidiana. Es por ello que la ESI permite repensar y resignificar la educación en principio, hablando de sujetos de derecho y entendiendo que esta normativa tiene un alcance mayor y más amplio. Es decir que su abordaje, al ser transversal, posibilita trabajar aspectos relacionados al cuidado, la afectividad y el respeto por la diversidad.

En relación a lo mencionado en el párrafo anterior, Kaplan y Aizencang (2022) se preguntan cómo las emociones desempeñan un papel crucial en el ámbito educativo y destacan que la afectividad organiza los lazos sociales, forma subjetividades y modos de interacción. También desempeñan un papel crucial en el ámbito educativo porque están profundamente entrelazadas con las interacciones sociales, las culturas escolares y las dinámicas institucionales.

La autora Liliana Maltz (2018) plantea que, si bien la ESI está atravesada por cinco ejes que aseguran su abordaje integral, a saber: la perspectiva de género, la diversidad, ejercer nuestros derechos, cuidar el cuerpo y valorar la afectividad; viene poniendo énfasis en este último eje en sus indagaciones. Principalmente, problematiza la ESI en el nivel inicial.

Al mismo tiempo, sugiere que el término “sexualidad” hace referencia a cómo viven y cuáles son las conductas y las maneras en que se realizan y manifiestan las prácticas afectivas que cada persona asume como propia influenciado por la sociedad. Desde esta perspectiva, la sexualidad excede lo biologicista ya que habla de actitudes, gestos y la incidencia cultural. También expresa que la familia posee un valor central en este nuevo paradigma entendiendo el aprendizaje de la sexualidad de manera integral. Para esto, es importante tener en cuenta la

continua influencia de los medios de comunicación, que muestran la sexualidad ligada a la genitalidad y violencia. Ella remarca que el rol de la familia es fundamental a la hora de dialogar el tema en casa y no dejar esta responsabilidad a los denominados “expertos”, siendo necesario empoderar a las familias para poder abordar el tema de la sexualidad.

Por último, resalta la importancia de abordar la sexualidad desde el nivel inicial, generando en les estudiantes una mirada más amorosa de su propio cuerpo y les otros, cuyo fin es el de poder expresar acuerdos, desacuerdos y emociones. Asimismo, para poder defender los derechos y elegir libremente fuera de mandatos estereotipados. Claramente, estas elecciones no suceden sin tensiones ni despojadas de mandatos sociales que muchas veces se presentan de manera contradictoria. Para esta autora, la ESI es una oportunidad y expresa que toma el término “ternura” desde el sentido más político, haciendo referencia a Fernando Ulloa, quien habla de la ternura para resistir a la barbarización y debilidad de los lazos sociales. También define la ternura desde un manifiesto de maestras jardineras, en el que expresan que esta se hace presente en la empatía, en el encuentro con el otro y en la mirada que reconoce y la palabra que nombra. La ternura política implica la indignación ante cualquier injusticia, cualquier desamor e invisibilización. Es una oportunidad para interpelar los mandatos y alojar a les que sienten y piensan diferentes.

Resulta pertinente destacar lo que ocurre en el ámbito zonal. En relación a esta ley, en la provincia de Neuquén, Alonso y Zurbriggen (2014) han acompañado desde la colectiva feminista La Revuelta asesorando a escuelas y estudiaron los espacios escolares y las relaciones de género, visibilizando el sexismo y androcentrismo cultural. Roldán, Machado y Moschini (2018) continúan estudiando la implementación de la educación sexual integral (ESI) en escuelas secundarias neuquinas a través de proyectos escolares. Estos proyectos abarcan contenidos

diversos que van desde el cuidado del cuerpo y la prevención de embarazos no deseados hasta el uso de las redes sociales y los conflictos de convivencia vinculados a ellas, en los cuales la sexualidad ocupa un papel destacado. Todo esto se plantea desde una perspectiva que reconoce que la sexualidad no se limita únicamente a su dimensión biológica, sino que incluye aspectos sociales, culturales y contextuales.

Los trabajos hasta aquí seleccionados ponen el énfasis en que la ESI es un derecho conquistado, pero en permanente construcción. Por lo tanto, debe respetarse y cumplirse, pero asimismo defenderse de ataques de sectores que apuestan a su deslegitimación. Se apuesta a trabajar transversalmente en las escuelas desde nivel inicial. Les docentes tienen el derecho a recibir capacitación al respecto, abordar la temática con toda la comunidad educativa y poder delinear líneas de acción que abarque los cinco ejes que menciona esta normativa. Ahora bien, destacamos el trabajo realizado por Geraldine Pereyra quien, además de investigar sobre la temática de ESI, lo realiza desde su mirada como trabajadora social. Retomamos esto último para expresar la relación que existe con **el objeto de estudio** de este trabajo: la implementación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N°26.150 desde el equipo ETAP durante los años 2022 y 2023 en la ciudad de Cipolletti, provincia de Río Negro.

En el próximo capítulo, abordaremos el marco teórico que guía este trabajo y se apoya en el rastreo de las investigaciones mencionadas en este apartado; desarrollaremos las categorías de análisis y perspectivas teóricas escogidas como institución, sexualidad, género, poder, la crítica al paradigma tradicional referida a la educación sexual. Otros puntos problematizados serán los referidos al rol del ETAP y de les T.S., el asesoramiento y qué se entiende por ello, la relación entre la perspectiva de los Derechos Humanos y Trabajo Social. Estas articulaciones con el propósito de pensar el cruce entre la ESI y el papel de les trabajadores sociales en los ETAP.

Capítulo N°2: Marco Teórico y Antecedentes de Investigación

El presente apartado plantea el desarrollo conceptual, el cual da sustento a la investigación realizada sobre el rol de les T.S. en los ETAP, en el marco de la Ley 26.150, y la articulación entre la ESI y el trabajo social desde la perspectiva institucional atendiendo a la cuestión social. Es decir, a continuación, se exponen las categorías y perspectivas teóricas centrales para este escrito, a la par de historizar la ESI en tanto política educativa y los ETAP, contemplando allí el lugar desde la especificidad laboral de les trabajadores sociales.

Hacemos referencia a las siguientes categorías: **la pedagogía del cuidado (entendemos que, a través de la Educación Sexual Integral (ESI), se fortalecen políticas de cuidado desde una perspectiva colectiva, orientadas a generar acciones en favor del bien común), perspectivas de género, la intervención del T.S. y los Derechos Humanos.** Es importante resaltar la transversalidad de los siguientes ejes que abordan todas las dimensiones humanas y están relacionadas entre sí, a saber: la salud desde una mirada integral, el respeto por la diversidad, sujetos de derecho y valorar la afectividad.

Tal como expresa Cazzaniga (2015), articulamos un “corpus categorial que no significa glosario de definiciones, sino un abanico de conceptos desde los cuales sea posible hacer hablar al trabajo social, para que a su vez pueda conversar interdisciplinariamente en términos de investigación e intervención fundada” (p.45).

Dichas categorías nos fueron marcando ciertas directrices, anclajes y potencialidades para aproximarnos a nuestro objeto de estudio. Con la finalidad de adentrarnos en su contenido, nos resulta prioritario ir construyendo puentes o conexiones para el análisis de la ESI. Es por eso que mencionaremos y definiremos algunos conceptos. Algunas categorías las unimos e integramos

en relación a sus cercanías conceptuales.

La ESI ha adquirido trascendencia social en la agenda pública en materia de política educativa³ en todos los niveles y modalidades de las escuelas públicas y de gestión privada a lo largo de todo el país. Su implicancia y validación en las políticas públicas en dichos ámbitos determinó un avance en relación a los derechos de un colectivo hasta ese momento invisibilizado. Sin bien estas políticas se dieron en un tiempo histórico y social determinado (nuestro recorte para este trabajo sería entre los años 2022-2023), a diferencia del actual contexto neoliberal cuyas políticas son de corte conservador, y la ejecución de esta normativa se encuentra interpelada y en discusión permanente.

Es por esto que en este apartado tomamos como punto de anclaje la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral sancionada en el año 2006 en clave institucional. En relación a ello, hacemos referencia al concepto de “institución” según René Kaës (2004): “Es un colectivo instituido, organizado y legislado en el campo de las relaciones sociales, toda institución está dotada de normas de organización, regulación, transformación y transmisión” (p.5).

Mencionamos que vamos a referirnos a las instituciones educativas. Las mismas son interpeladas desde hace décadas respecto a su funcionamiento cotidiano y su eficacia. Esto lo observamos, principalmente, en las situaciones que acontecen diariamente en el escenario escolar. Las instituciones regulan las relaciones entre las personas, las preexiste y se imponen a nosotros.

Es por ello que se van conformando ideas, imágenes y prejuicios acerca de las instituciones ya que tienen la tarea de ser formadoras de subjetividad. En ellas se comparte un

³ Política Pública es una actividad sociocultural destinada a generar respuestas a problemas de algún grupo o sector de la población, teniendo en cuenta el contexto histórico y dando como resultado nuevas subjetividades.

espacio y un tiempo determinado, pero para quienes las habitan las situaciones que allí suceden en lo cotidiano no son las mismas.

Siguiendo el pensamiento de Kaës (1987), la institución es una organización compleja en la que intervienen diversos órdenes de realidad: sociojurídico, político, económico, cultural y psíquico. Podría representarse como un nudo de relaciones heterogéneas y de formación social, que se organizan en el marco jurídico en el que se regulan las relaciones. En las instituciones educativas, concretamente en lo que refiere a la intervención en lo social desde un hacer profesionalizante, esta se nos presenta como un escenario complejo en el cual se visibilizan los derechos vulnerados existiendo relaciones de poder entre los sujetos que forman parte. Es por ello que **el objeto de estudio** de este escrito, la implementación de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral desde el equipo ETAP, específicamente desde el rol del trabajo social, sostiene el reconocimiento y la garantía del cumplimiento efectivo de esta normativa en el ámbito educativo al generar espacios de discusión, reflexión y análisis de los actores sociales. Entendiendo que los niños y adolescentes no son sujetos incompletos o incapaces que requieren de la voz del adulto, sino personas que pueden expresar sus sentimientos, pensamientos y reflexionar sobre ésta y otras temáticas. Es por ello que el rol del trabajo social implica estar inserto en instancias institucionales que permitan el acompañamiento a los estudiantes, desde un marco normativo (Ley 26.061) y respetando la singularidad de cada persona.

Definir qué se entiende por institución resulta central si se reconoce que los trabajadores sociales intervienen ante disímiles acontecimientos que irrumpen en la vida institucional. La intervención de los trabajadores sociales implica un desafío permanente al observar detenidamente la singularidad de las situaciones que son demandadas sin dejar de atender también lo colectivo. Por tal motivo podemos decir que la mirada, la escucha y la palabra son

fundamentales para el abordaje y el acompañamiento en la escena escolar.

Específicamente, la aparición histórica de la figura del trabajador social en los ETAP en Río Negro se relaciona con la crisis vivida en Argentina en la década del 90 durante el contexto del neoliberalismo. En este tiempo histórico, Carballada (2019) define “la aparición de la cuestión social, donde sobresalen la ruptura de los lazos sociales, la fragmentación social en definitiva nuevas formas de malestar que se expresan entre otros campos en la comunidad, espacio de construcción de cotidianidad certezas e identidades” (p.36).

Podríamos decir que la cuestión social se presenta como una forma de interpelación hacia el orden social, económico y cultural impuesto por las formas actuales del capitalismo. Se expresa a través de la desigualdad social y la exclusión. Este escenario deviene de la crisis de la modernidad.

Consideramos pertinente entender en este escenario histórico, económico y social que la educación es un derecho fundamental y la escuela un espacio de encuentro y acogimiento de la niñez. Sin embargo, no tenemos que desconocer que desde el paradigma tradicional de la educación sexual también se define como un lugar de poder, el cual permite mantener el control social entendiendo que dentro de la esfera educativa se produce en forma de mandatos, estereotipos sociales. De esta manera se continúan reproduciendo lugares de control mediante la sexualidad, aunque cabe aclarar que la escuela también es un espacio de transformación de las personas que la transitan.

La escuela y la familia tienen un rol protagónico en esto ya que continúan con estos estereotipos y alientan a la conformación de una determinada subjetividad, identidad sexual y forma de concebir el mundo. Aunque entendemos que no es la única influencia que se recibe

debido a que existe una constante interacción y conflictos entre familias, escuelas, otros espacios de socialización como medios de comunicación. club, etc. A fin de aclarar este concepto retomamos a Geraldine Pereyra (2023), quien toma las ideas del filósofo Michel Foucault, el cual establece una relación entre dispositivo de sexualidad y poder, en su obra publicada en 1976, *Historia de la sexualidad 1. La voluntad del saber*. En la misma, plantea que existe un conjunto de instrumentos, basados en la lógica del sexo, que nos permiten analizar la sexualidad desde una analítica del poder que incluye la crítica a: a) la relación negativa; b) la instancia de la regla (orden- sexo- ley); c) ciclo de lo prohibido; d) lógica de la censura y lógica del poder sobre el sexo y e) la unión del dispositivo (el poder se ejerce en todas las instituciones de arriba hacia abajo). Foucault propone tensionar estas lógicas y pensar el poder como productor de la sexualidad.

Los elementos antes mencionados, como los discursos y prácticas institucionales de manera ensamblada y constante, producen determinados efectos y relaciones de poder- saber. Esto impacta directamente en la subjetividad. De acuerdo a Foucault, el poder está en todas partes y se ejerce a partir de innumerables puntos en el interjuego de relaciones- intencionales- móviles, no igualitarias. Remitiendo a esto último, acudiremos a la crítica a la denominada pedagogía “tradicional” que se continúa perpetuando a través del sistema educativo para abordar la temática de educación sexual.

En relación al **objeto de estudio** mencionado anteriormente, podemos afirmar que la perspectiva de los integrantes del equipo interdisciplinario se orienta a replantear las relaciones intersubjetivas dentro de la institución escolar. Este enfoque abarca tanto la dinámica interna de los grupos como las interacciones entre los diversos actores que la conforman. Para ello, participan activamente en espacios de encuentro, como las jornadas institucionales, donde se

analizan normativas escolares, se promueven diálogos y se establecen puntos de convergencia. Estas instancias también permiten reflexionar sobre las situaciones cotidianas que configuran la escena educativa.

El rol del asesor, en la provincia de Río Negro, conformado por los integrantes del ETAP, posee una mirada externa e intenta mantener una posición objetiva, denominada *etic*, (Hernández s.f.) es decir no forma parte del sistema en el que se ha de intervenir. Aunque en algunas ocasiones esto puede mencionarse como un obstáculo para el resto de los actores del sistema educativo ya que se considera una falta de implicación. Es justamente esta distancia, entre otros aspectos, lo que permite redefinir la demanda.

2.1 ¿De Qué se Trata la Crítica al Paradigma Tradicional Referido a la Educación Sexual?

En la enseñanza de la educación sexual han prevalecido los siguientes modelos: **biologicista, biomédico y moralizante**. El primero ha planteado cuándo y cómo enseñar y quién se encarga de impartir los conocimientos. Según Morgade (2015), “prevalece una mirada de lo sexual como un hecho natural, se comprende así a lo natural como lo biológico, lo dado, lo que determina quien es uno/a sexualmente” (p. 150). Por lo tanto, se plantea la enseñanza de la sexualidad reduciéndose a lo genital, la reproducción y el riesgo desde la consideración de ciclos de la vida estables y continuos. Este modelo puede resumirse en las siguientes frases “si no te cuidas podés quedar embarazada o sin protección podés contagiarte una enfermedad venérea”. Estos consejos de carácter preventivo suelen estar destinados principalmente a mujeres heterosexuales, sin reconocer otros géneros.

A fin de tratar esta temática, en el ámbito educativo, se habrían propiciado espacios de taller dictados por profesionales externos en la materia de biología o educación para la salud. Se

valoriza a los expertos médicos, sexólogos o enfermeros como aquellos que detentan el saber y se suele otorgar un escaso lugar a lo social y cultural. Se establecen criterios de normalidad, patologizando y medicando así a la sexualidad. Sólo se contempla al género binario, nenas y nenes, mujeres y varones, sin tener en cuenta a la diversidad⁴. En este aspecto también se contempla el paradigma tutelar, que como expresa Morgade (2022): “tiende a focalizarse en lo que a los niños y niñas les falta para interactuar dentro del mundo adulto”. (p. 92). Desde la escuela suele plantearse que la carencia de desarrollo mental les impide distinguir lo bueno de lo malo, destacando el carácter de sujetos heterónomos. Hablamos de un desarrollo intelectual incompleto y de la necesidad del adulto como guía y protección hasta alcanzar mediante la educación escolar, la autonomía deseada.

Al sancionarse la Ley 26.150 e incorporar la ESI en el sistema educativo, podemos observar un **cambio en el paradigma** en torno al modelo pedagógico descrito en el párrafo precedente. Así, el artículo 1º sanciona: “Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial (...)”. Este cambio en el plano legal no anula la convivencia de esta mirada integral con resabios del modelo biomédico y moralista ni anula disputas entre perspectivas. Según Morgade (2022), “el sentido último de la ESI no se fundamenta entonces en la necesidad de prevenir infecciones o embarazos” (p. 89) sino en poder acompañar a la niñez y brindar herramientas para la toma de decisiones, cuidar al otro, conocer la importancia y respeto del cuerpo además de las elecciones. De modo que esto nos lleva a pensar en las formas y

⁴ El concepto de diversidad nos acerca a la posibilidad de pensar en todos aquellos componentes que definen nuestras identidades. Así, encontramos variedad en cuanto a cultura, religión, sexualidad, etnia. Fundación ESES. Gob. de Buenos Aires.

prácticas de enseñanza sin dejar de lado la afectividad, subjetividad y la forma de ser, estar y habitar el mundo. En este marco se vienen generando acciones desde la órbita estatal que dan lugar a un cambio de paradigma en materia de protección integral referida a la niñez, escucha de las necesidades, las propuestas e intereses. El estado es el garante del respeto de las normas y de su cumplimiento. Desde esta perspectiva, se hace referencia a la definición de la OMS sobre la sexualidad. La misma se encuentra presente a lo largo de toda la vida y abarca pensamientos, creencias, conductas, sexo, los cuerpos, los vínculos, la orientación sexual, las identidades de género, el placer y la reproducción en clave de derechos.

En relación a lo antes mencionado, es significativo observar las influencias de distintas corrientes feministas hacia el Estado para poder re pensar la educación sexual desde dos dimensiones centrales: por un lado, expresan que la identidad de género es una construcción social y no un rasgo que deriva de la anatomía y, por otro lado, lo relacional que, de acuerdo a Morgade (2015), supone que “las diferencias deben leerse en términos de jerarquías socialmente construida en el contexto del capitalismo” (p. 150).

De la investigación realizada para este TIF surge que las profesiones que se enmarcan en las ciencias sociales, como el trabajo social y la docencia, han sido tradicionalmente desempeñadas por mujeres. Esto responde a factores históricos, sociales y culturales que relacionan estas actividades de cuidado y apoyo con roles de género asignados al ámbito privado. Los estereotipos de género y la socialización han reforzado la idea de que estas tareas son propias de las mujeres y nacen de su vocación.

En el ámbito del trabajo social y la docencia, la vocación suele asociarse con una entrega desinteresada hacia los demás. Esta idea está respaldada por la experiencia laboral, las estructuras de aprendizaje y los imaginarios sociales establecidos. La vocación, originalmente

asociada a conceptos religiosos, ha evolucionado para abarcar distintas áreas de la actividad humana. Según Rascovan (2015), se define como un llamado interno que puede tener tanto orígenes personales como influencias externas. Históricamente, algunas profesiones han estado profundamente vinculadas a este concepto, manteniendo su relevancia en la actualidad.

A fin de continuar desarrollando este escrito, continuamos con el programa nacional de educación integral.

2.2 Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

La Ley 26.150 es el marco normativo nacional. La creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral tuvo como objetivo fundamental garantizar a les estudiantes el acceso a la información, conocimientos y derechos. Se basa en principios de la Ley 26.061, promoviendo la autonomía de les niños y adolescentes como sujetos de derecho a la protección a la vida ya la intimidad, la promoción de una vida más saludable, respeto por la identidad de género, sin malos tratos ni abusos, y respeto por la opinión siendo el rol del adulto el de acompañamiento teniendo en cuenta la etapa evolutiva del niño.

La Ley se compone de 11 artículos cuyo fin último es el de promover la igualdad de derechos y justicia social en relación a la temática. Destacamos que es una ley breve, específica, de implementación progresiva, que ha tenido adeptos, opositores y numerosas interpretaciones distorsionadas a las cuales colaboraron los medios de comunicación brindando informaciones erróneas. Asimismo, la iglesia, amparada en su pensamiento conservador, ha venido imponiendo y validando una forma de transmitir y educar en materia sexual que prioriza el lugar de la familia heterosexual.

En este sentido mencionamos la noción de sujeto de derecho el cual se asocia **a la**

pedagogía del cuidado. Nuestro mundo afectivo es, según Kaplan y García (2023), “imbricadamente individual y colectivo, lo que cada uno siente es un problema social y colectivo en tanto las emociones no residen ni en los objetos ni en los sujetos, sino que se construyen los vínculos interpersonales de la intersubjetividad” (p. 3). Por lo tanto, la pedagogía del cuidado se configura como uno de los pilares de la ESI propone esta mirada transversal y situada. Lo afectivo entonces no es tomado como natural sino como resultado de los vínculos de la experiencia y definido desde la propia subjetividad. ¿De qué hablamos cuando hablamos de cuidados? ¿Se trata de un modo de hacer pedagogía o de políticas? ¿Cómo se piensa desde diferentes disciplinas o corrientes, la pedagogía, la psicología, el trabajo social, los feminismos? En este trabajo entendemos el cuidado como un “modo de pensar y reagrupar ciertas prácticas profesionales que tienen que ver con actividades cotidianas que realizamos vinculadas al bienestar y promoción de la salud, el respeto a la identidad y diversidad, velar por los derechos (...)” (Ministerio de educación, 2021).

Tal como expresa Álvarez (2021): “Entendemos la cultura del cuidado como un paradigma que propone un modo de ser y estar en el mundo en relación a uno mismo, al otro y al ambiente, incluye desde el cuidado físico hasta emocionales y sociales” (p. 18). Esta autora nos invita a pensar en que el cuidado no puede realizarse en soledad porque requiere de un abordaje colaborativo que integren las diferentes áreas del estado, la comunidad, la familia y todo el entorno vincular de los sujetos. Tomar posición desde esta visión de entender la enseñanza implica reafirmar la idea que no hay educación sin cuidado ni cuidado sin educación. En este sentido toda actividad educativa implica acciones de cuidado y a su vez todas las acciones de cuidado poseen en sí mismo un valor educativo. Es por esto que Álvarez (2015) reconoce “la institución escolar como un espacio para ofrecer y recuperar sentidos, re significar el encuentro,

la palabra y poner el valor la afectividad y el cuidado” (p. 19).

No podemos pensar estas políticas del cuidado sin referirnos a la ternura. La palabra ternura está acuñada en la tradición, en realidad, se trata de la palabra que corresponde a la acción transmisora, lo que transmite la ternura, lo que trasmite la educación, lo que transmite la clínica, lo que transmite cualquier otro oficio es el buen trato, que el trato sea un arte.

Carbón y Martínez (2019) retoman las propuesta de Ulloa para referirse al buen trato, aquello que está involucrado en esa calidad de hacer, que sería mencionado como la donación simbólica. Podemos afirmar que esto puede darse en una estructura subjetiva sublimada⁵. Al respecto:

La ternura es entendida como función que pone freno a la encerrona al tiempo que rescata al sujeto del desamparo. La ternura como contra-pedagogía de la crueldad apunta a recuperar la sensibilidad y los vínculos oponiéndose a las presiones de la época (...).
(p. 175)

También menciona que para crear condiciones de ternura es necesario hacer desaparecer la intimidación, sobre todo cuando se está trabajando en condiciones adversas. En este aspecto, es prioritario ofrecer un espacio para que les estudiantes puedan expresar sus sentires, inquietudes y deseos. Será entonces un desafío para les docentes, alejarse de la posición adulto centrista para reconocerles como sujetos de derecho y actuar/hacer en consecuencia.

A través de esta categoría conceptual podemos detenernos en una posible definición para

⁵ Sublimación implica transformar, conducir, desviar, buscando otra meta posible. Tiene su origen desde un lugar pulsional.

interpretarla lejos de una valoración coloquial e intentar salir del romanticismo de la palabra y promover una concepción del término con anclaje teórico. En el mismo texto, se propone:

A la ternura como freno al apoderamiento, como límite y describe dos características de la ternura como función: la empatía, que garantiza el suministro adecuado (calor, alimento, arrullo, palabra) y el miramiento que define como mirar con amoroso interés a quien se reconoce como sujeto ajeno y distinto de uno mismo .(Carbón y Martínez, 2019, p. 176)

2.3 ¿Qué se Entiende por Género?

Cuando hablamos de género nos referimos a una construcción biopsicosocial que señala las diferencias genitales entre hombres y mujeres desde el momento de nacimiento. Si bien este es un modo de definir el género, esta noción ha sido revisada para abarcar una multiplicidad de identidades. Como menciona Pereyra (2023):

No solo se relaciona con el hecho de asumir una identidad-masculina o femenina (cis/trans), no binaria o género fluido- sino más bien se trata de un modo de habitar el mundo; de (sobre) vivir en él y también de sufrirlo” (p.60).

Es por eso que la lucha de muchos colectivos que han alzado la voz expresan su forma de vivir, las limitaciones y obstáculos con los que se encuentran en la sociedad, ya que los estereotipos pretenden determinar la forma de ser y estar. Butler (2024.), se interroga:

¿Quién teme al género? Y cuestiona las ideas tradicionales y esencialistas sobre el género, posicionando como una categoría dinámica y en constante transformación según los contextos sociales y políticos en los que se desarrolla. Siendo una construcción social

y cultural, sin estar limitado ni determinado únicamente por el sexo biológico.

Desde una corriente tradicional, al nacer se inscribe a la persona con un determinado sexo en el registro civil (varón- mujer). Esto implica determinados condicionamientos impuestos por mandatos de la sociedad y la familia que van desde los colores de vestimenta para niños y niñas hasta formas de actuar determinadas y esperables (elección deportiva y de actividades recreativas). A los niños se los alienta a realizar actividades competitivas y agresivas mientras que a las niñas actividades artísticas o danzas, supuestamente más tranquilas.

En el año 2012 se sanciona en Argentina la Ley 26.743 de Identidad de Género que viene a tensionar los aspectos señalados. La identidad, su adopción o autopercepción, se entiende como un derecho humano.

En el art. 2 (...), se define la identidad y se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona lo siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento de nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo.

En el art. 12(...), deberá respetarse la identidad de género adoptada por las personas, en especial por niñas, niños y adolescentes, que utilicen un nombre de pila distinto al consignado en su documento nacional de identidad. A su solo requerimiento, el nombre de pila deberá ser utilizado para la citación, registro, legajo, llamado y cualquier otra gestión o servicio, tanto en los ámbitos públicos como privados. Cuando la naturaleza de la gestión haga necesario registrar los datos obrantes en el documento nacional de identidad, se utilizará un sistema que combine las iniciales del nombre, apellido completo, día, año de nacimiento y número de documento y agregue el nombre de pila elegido por razones de identidad de género a solicitud del interesado. En aquellas circunstancias en que la persona deba ser nombrada en público deberá utilizarse

únicamente el nombre de pila de elección que respete la identidad de género adoptada. (Art 12)

En este sentido, podríamos mencionar que educar desde los derechos humanos requiere, entre otros aspectos, políticas públicas que posibiliten espacios para discutir, debatir, reflexionar y revisar los curriculum escolares, los roles de los actores educativos entre ellos referentes de ETAP, las prácticas pedagógicas y el escenario institucional. Este es el objetivo fundamental, la equidad y no discriminación por motivos de género, donde el T.S. mediante su intervención promueve y visibiliza estas demandas en un hacer reflexivo e intencionado. Asimismo, podemos enlazar estas líneas en concordancia con el objeto de estudio que guía este trabajo. En el marco de estas discusiones se crea el programa de capacitación docente sobre la Ley 26.150 dependiente del Ministerio de Educación.

La Ley 26.150 en su artículo primero expresa que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacionales. Se define educación sexual integral en los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

En el artículo segundo, se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, cuya finalidad es la de cumplir los establecimientos educativos referidos en el artículo 1º: las disposiciones específicas de la Ley N° 25.673 (2002) de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; la Ley N° 23.849 (1990), de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley N° 23.179, (1985) de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; la Ley N° 26.061 (2005), de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación.

El artículo tercero expresa los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, los cuales serían: a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad; d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular y e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

El artículo cuarto define las acciones para promover el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. El quinto garantiza la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, siendo respetuoso de la cultura e idiosincrasia del lugar. En el artículo siete se estipula que la definición de los lineamientos curriculares básicos para la educación sexual integral será asesorada por una comisión interdisciplinaria de especialistas en la temática, convocada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

En el artículo octavo se expresa que cada jurisdicción implementará el programa a través de la difusión de los objetivos de la presente ley, en los distintos niveles del sistema educativo; el diseño de las propuestas de enseñanza en función de la diversidad sociocultural local y los programas de capacitación permanente y gratuita de los educadores en el marco de la formación docente continua.

En el artículo noveno se expresa que se deberán organizar en todos los establecimientos educativos espacios de formación para los padres o responsables que tienen derecho a estar informados.

La Provincia de Río Negro adhiere a la Ley N°26.150 (2006) y aprueba la ley provincial N°4339 (2008), incorporando los artículos 99 y 100 a la ley orgánica de educación N°4819 de 2012:

Artículo 99.- La Educación Sexual Integral con perspectiva de género se desarrolla conforme a lo dispuesto por la Ley Nacional N°26.150 (2006) la cual garantiza el derecho de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a recibir Educación Sexual Integral desde la primera infancia, a lo largo de todos los niveles y modalidades del sistema educativo, en todos los establecimientos educativos de la provincia, estatales y no estatales, abarcando los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Artículo 100.- El Consejo Provincial de Educación desarrolla instancias de enseñanza en los niveles, modalidades y establecimientos contemplados en el artículo anterior de acuerdo a los Lineamientos Curriculares, aprobados y acordados en el Consejo Federal de Educación conforme a la implementación de la Ley Nacional N.º 26150 (2006) y la Ley Provincial N.º 4339 (2008), que la Legislatura de la Provincia de Río Negro obliga la necesaria incorporación de estos contenidos en los currículos provinciales de todos los niveles y modalidades.

Desde el estado provincial se cree necesario, para poner en marcha y garantizar derechos, la creación de un observatorio de la ESI en el ámbito provincial, para acompañar las acciones y lineamientos del Ministerio de Educación.

Específicamente, la Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes marca un hito y un cambio de paradigma. Se pasa de un sistema tutelar a un sistema de protección integral que garantiza al niño adolescente como sujeto de derecho. Esta normativa contempla las voces de los niños y adolescentes además de los diversos

sectores de la sociedad, a los cuales representa con distintos fundamentos, a las familias, a los medios de comunicación y al colectivo feminista y LGTBQ+.

Consideramos que, si bien este constituye un cambio rotundo, las instituciones vienen conviviendo con dos fuerzas en puja, lo “viejo” (instituido) y lo “nuevo” (instituyente) que busca ocupar un lugar protagónico teniendo en cuenta el escenario social, el rol del estado y las políticas públicas.

2.4 El Rol del ETAP y del T.S. en Educación.

Los ETAP y sus Comienzos.

En este apartado abordaremos la historia, los orígenes y modificaciones en torno a lo que conocemos hoy como ETAP. Para ello, será necesario pensar en la interdisciplina.

La función asesora contemplada como apoyo a las escuelas, en la Provincia de Río Negro, se puede fechar en el año 1974, en el que por Resolución N° 1185 de 1974 del CPE se aprobó el cuerpo normativo que rigió a los Gabinetes de Investigación Pedagógica de la provincia. Surgieron así las figuras de los técnicos docentes en el nivel primario y del profesor orientador en el nivel medio (Resolución N° 1090 de 1981 del CPE), desempeñando funciones dentro de los establecimientos educativos (Martín, 2016).

En Río Negro, la noción de interdisciplina se institucionaliza en el ámbito de la asistencia técnica en el año 1986, con la creación del Servicio de Apoyo Técnico (S.A.T.). Eran tiempos caracterizados por la búsqueda de la democratización a través de la participación, de las reformas político-institucionales y de una significativa producción legislativa provincial. En este marco, el S.A.T. Se pone en funcionamiento de acuerdo con las líneas de trabajo establecidas por su

Dirección Central, para acompañar los proyectos innovadores en cada nivel educativo. (Bertoldi, 2011).

En el año 1996, se crean en la provincia los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP) a partir de la resolución N° 151 de 1996 donde se deja sin efecto a la denominación de SAT. En el año 1999 se incorpora el perfil del trabajador social, justificado por el contexto social que se estaba viviendo en la provincia.

¿Cuál Era el Contexto Social que Justifica la Creación del Cargo?

Las políticas neoliberales llevadas adelante por el gobierno nacional impactaron profundamente en la sociedad, y en particular en las políticas educativas, con un desfinanciamiento hacia el sector. Una forma de oposición/ resistencia y visualización de lo que estaba aconteciendo fue la denominada carpa blanca (1997-1999). Río Negro no fue ajeno a estas medidas, las cuales impactaron y se manifestaron en la vida cotidiana de los estudiantes de los distintos niveles y en sus familias. Se agudizó la situación social y económica, generando distintos problemas sociales como desocupación, dificultades en torno al acceso a la salud y vivienda, entre otros. Estos últimos, los cuales podrían ser mirados desde la cuestión social, (esta última fue definida anteriormente). Es en este contexto que toma relevancia la función del trabajador social en los equipos ETAP.

Respecto al encuadre normativo específico, podemos explicitar que las siguientes resoluciones que describimos establecen la estructura y organización estipulando roles y funciones de los equipos técnicos:

- La resolución del CPE N 1946 de 2004 establece la estructura y organización de los ETAP.

- La resolución del CPE 3748 de 2004, establece las misiones y funciones de los cargos ETAP.

Número de la legislación: 1946

Tipo de Legislación: Resolución

Estado de la legislación: Modificado

Por Resolución. 3744/04 y 3748/04

En el Año 2004 se reorganiza la estructura del consejo provincial de educación incorporando al ETAP, se determina la dependencia de los mismos y la conformación de cada supervisión fijando la cantidad de cargos por nivel. Se ratifican las misiones y funciones, Resolución 200/96. De acuerdo a Bertoldi (2011): “En el año 2004, a partir de un trabajo colectivo de evaluación que contenía aportes de técnicos y supervisores escolares, las autoridades educativas procedieron a reestructurar los ETAP (Res. N°1452/04 y su modificatoria 1946/04).” (p.1). Incorporándose el perfil de psicopedagogo.

La tarea del ETAP (equipo técnico de asesoramiento pedagógico) es orientar y acompañar, a quienes cumplen la función de enseñar en las escuelas. La misma es llevada adelante por profesionales de distintas disciplinas que están organizados y dependen de las distintas supervisiones en diferentes niveles y modalidades. El trabajo de los equipos de orientación se despliega en el diálogo interdisciplinario, entre las disciplinas y los saberes que componen el trabajo: la psicología, la pedagogía, la sociología, la psicopedagogía, la fonoaudiología, y el trabajo social. Según Greco (2014), los espacios de discusión, de intercambio, de pensamiento con otros, los modos de comprender y nombrar las situaciones, la

construcción de dispositivos de intervención, las búsquedas de herramientas disponibles para organizar, sistematizar y dar cuenta del trabajo se revelan y (re) construyen en el diálogo interdisciplinario. Es un proceso que se constituye también como objeto de trabajo de los equipos de orientación o Equipo Técnicos de Apoyo Pedagógico.

La resolución N°3748/04 expresa dentro de las funciones:

Propiciar la conformación de redes mediante un abordaje interinstitucional requiriendo del compromiso de todos los actores de la comunidad educativa; la intervención del ETAP a nivel institucional y/o grupal de las problemáticas en el proceso de aprendizaje, realizar evaluaciones psico-socio-pedagógica, en estudiantes cuyo causal de dificultad sea presumiblemente una patología o discapacidad a fin de analizar o definir la conformación de un equipo integrador, junto a la escuela especial e interconsulta con el área de salud. Articular junto con los demás miembros que conforman el equipo integrador, lineamientos de acción para la implementación del proyecto integrador.

Cada supervisión cuenta con un equipo técnico (ETAP), con los perfiles de Trabajador Social, Pedagogo, Psicopedagogo, Psicólogo, Fonoaudiólogo, (este último para inicial y primaria).

En Cipolletti, los equipos de orientación están organizados de la siguiente manera: se dividen sectores de la ciudad para el trabajo de abordaje en territorio.

Nivel Inicial

Supervisión Zona I	Turno Mañana Perfiles:	Turno Tarde Perfiles: Tec. Psicopedagoga, Tec.	Recorren entre 10 y 12 jardines
--------------------	---------------------------	--	------------------------------------

	Tec. Psicopedagoga Tec. Asistente Social	Asistente Social, Tec. Psicóloga y Tec. Fonoaudióloga	
Supervisión Zona II	Perfiles: Tec. Psicopedagoga, Tec. Asistente Social, Tec. Psicóloga y Tec. Fonoaudióloga	Tec. Psicopedagoga Tec. Asistente Social	Recorren entre 10 y 12 jardines

Nivel Primario

Supervisión Zona I	Turno Mañana Perfiles Tec. Psicopedagoga, Tec. Asistente Social, Tec. Psicóloga	Turno Tarde Perfiles Tec. Pedagoga, Tec. Fonoaudióloga, Tec psicopedagoga.	La zona está compuesta por 10 escuelas Incluida Balsa las Perlas a 27 km de Cipolletti
Supervisión Zona II	Perfiles: Tec. Psicopedagoga, Tec. Asistente Social, Tec. Psicóloga	Perfiles: Tec. Pedagoga, Tec. Fonoaudióloga, Tec psicopedagoga. Tec. Asistente Social	La zona está compuesta por 10 escuelas
Supervisión Zona III	Perfiles: Tec. Psicopedagoga, Tec. Asistente Social, Tec. Psicóloga	Perfiles: Tec. Pedagoga, Tec. Asistente social, Tec psicopedagoga. Tec. Fonoaudióloga	La zona está compuesta por 10 escuelas

Nivel Secundario

Supervisión Zona I	Turno Mañana Perfiles Tec. Psicopedagoga, Tec. Asistente Social (dos cargos), Tec. Psicóloga	Turno Tarde Perfiles Tec. Pedagoga, Tec. Asistente social, Tec psicopedagoga.	cuatro escuelas incluido Balsa las Perlas a 27 km
Supervisión Zona II	Perfiles Tec. Psicopedagoga, Tec. Asistente Social (Tec. Psicóloga	Perfiles Tec. Psicopedagoga, Tec. Asistente Social (Tec. Psicóloga	Tres colegios
Supervisión Zona III	Perfiles Tec. Psicopedagoga (2 cargos), Tec. Asistente Social Tec. Psicóloga	Perfiles Tec. Psicopedagoga, Tec. Asistente Social (, Tec. Psicóloga	Cinco Colegios. Incluido la escuela penitenciaria

Desde la creación de la figura de ETAP, no se han modificado la cantidad de cargos/ integrantes de los equipos técnicos, pero se han creado nuevas escuelas con mayor población de estudiantes que requieren atención. Año tras año se solicita la creación de nuevos cargos y perfiles con el fin de ampliar los equipos y poder dar respuestas a las problemáticas complejas que se presentan en la cotidianidad de las aulas.

¿Cómo es la Intervención del ETAP Frente a Demandas de Situaciones Complejas, en Particular del Trabajadore Social?

Pensar la intervención en nuestra disciplina resulta inquietante ya que permanentemente nos pone en jaque frente a la realidad que atraviesan nuestros niños y adolescentes y que son manifestadas en las instituciones educativas. Requiere pensarse de manera situada a fin de contemplar la particularidad de quienes verbalizan y denuncian situaciones de vulneración de derechos, vivenciadas en distintos contextos. Se espera que la escuela sea un espacio de escucha, de resonancia y alojamiento para expresar los sentires.

Mediante la intervención desde un posicionamiento teórico - metodológico, ético-político en pos de concebirlas como sujetos de derecho, es que se promueve generar un cambio, a través del acompañamiento y un dispositivo de escucha, teniendo en cuenta la situación inicial recepcionada.

Al remitirnos a la intervención en el ámbito educativo, concordamos con Carballada (2007), quien menciona que es una forma de tomar decisiones responsables, donde quienes intervienen se hacen cargo de las consecuencias y de las respuestas dentro de un marco de razones convincentes y en la que aparece la necesidad de diálogo con la teoría y los marcos conceptuales que ésta aporta.

La función del ETAP está orientada al acompañamiento de las instituciones educativas y a los equipos directivos, docentes y familias. El objetivo es construir entre los distintos actores, posibles respuestas a las demandas que surgen en el quehacer cotidiano y propiciar, como fin último, el derecho a la educación de los estudiantes. De acuerdo a Greco (2014), la multiplicidad de tareas que los equipos de apoyo y orientación realizan, habla de su necesaria participación en los procesos educativos y escolares, en tiempos en que la escuela se transforma a la par de una sociedad que reconfigura sus relaciones, sus formas de encontrarse intergeneracionalmente, de recibir a las nuevas generaciones y de mirarse construyéndose a sí misma.

En el mismo artículo, la autora menciona que:

El sistema educativo busca transformarse con dificultades, demoras y tensiones y que se percibe a sí mismo como receptor de problemáticas sociales adversas: violencia, empobrecimiento de la comunidad, carencia de sostén familiar de los/as alumnos/as, ruptura de un acuerdo tácito entre familia y escuela. (p.10)

Estas son algunas de las situaciones en la que se requiere intervención cotidianamente.

De esta manera notamos que se produce el corrimiento de la función pedagógica, específicamente en lo relacionado a los contenidos curriculares.

Las demandas que se reciben para ser abordadas en los ETAP se resignifican de manera grupal o comunitaria, en tanto generalmente el énfasis está puesto en lo singular. Este es un aspecto destacado por autoridades escolares enfáticamente. Entonces se dice que hay un estudiante que tiene problemas de aprendizaje o de convivencia con pares o adultos. De acuerdo a Carballada (2007), la demanda es el acto fundante de la intervención en lo social, la forma de comprenderla y construirla también forma parte del proceso de construcción de esta.

Por tal motivo es tarea de los ETAP reinterpretar la demanda y repensar en clave institucional con abordaje desde lo grupal. Por eso, partimos del concepto de Fernández (1985), “los grupos no son islas, tienen siempre una inscripción institucional, sea una inscripción real o imaginaria” (p.16)

En ese mismo sentido, se cree pertinente mencionar a Kaminsky (1990), quién sostiene que “las instituciones tienen ojos. Los ojos institucionales son los grupos. A través de ellos es posible entender a los que son objeto de ellas y a los que son sujetos de la misma” (p.3) Es necesario aclarar qué quiere decir este autor con grupo sujeto o grupo objeto. Por eso Guattari (1970), referente del análisis institucional define al grupo objeto como una forma de alienación,

que está sometida tanto a la verticalidad de las jerarquías como a la horizontalidad de los lazos afectivos. Carecen de palabra propia.

El grupo sujeto se caracteriza por ser consecuente a sus deseos, necesidades y construir su propia identidad. Es en las instituciones educativas donde el asesoramiento toma relevancia y en el cual se problematiza y se re significa la demanda en clave institucional, teniendo en cuenta que lo grupal se inscribe en ella.

Es por ello que entendemos que la ESI atraviesa a los espacios grupales en las escuelas, y es a partir de las estrategias e intervenciones que allí se despliegan, el grupo puede ser un espacio continente, de confianza para la circulación de la palabra, expresar las diferencias, el conflicto, apalabrar los sentires, desde una escucha respetuosa, en la cual cada uno de los estudiantes se sienta alojado desde su subjetividad. Un ejemplo de ello, serían las asambleas áulicas (Res.CPE N° 7524/23), en las cuales los trabajadores sociales de los ETAP tienen un rol esencial para construir junto a los equipos directivos y docentes las estrategias para su abordaje.

2.5 ¿Qué Entendemos por Asesorar?

Para articular las prácticas de los docentes, equipos directivos y los equipos de asesoramiento es necesario mencionar que se entiende por asesorar. Entonces, sería pertinente centrarnos en esta función.

Nicastro y Andreozzi (2006), definen la práctica del asesor desde un puesto de trabajo específico como, el asesor educacional externo, a su vez también expresan que es una práctica transversal que se extiende, expande y desarrolla como componente constitutivo del trabajo realizado desde diferentes posiciones institucionales. Si bien es una práctica en donde la experiencia profesional y personal es puesta en valor, hay que reconocer el abordaje situacional, el aquí y ahora específico del momento en que se realiza la intervención.

Todo esto, según lo mencionado por las autoras, se desarrolla en la configuración de un campo⁶ dinámico donde la idea de interacción es central, ya que se trata de trabajar con otro que posee un mundo interno con sus creencias, experiencias subjetivas y saberes, y con quien se realiza una interacción debido a una demanda específica.

Consideramos prioritario decir que la mirada externa de los ETAP obedece a la particularidad de la función que tienen los equipos de asesoramiento en la provincia de Río Negro, por un lado, es sesgada en la medida que no habitan la institución permanentemente por ser un cargo itinerante. Dicha afirmación obedece a nuestra experiencia laboral transitada en los equipos de asesoramiento pedagógico. Por otro lado, podemos decir entonces, que dicha modalidad favorece la intervención⁷ dado que posibilita una mirada despojada de la vida institucional cotidiana ante los hechos a abordar.

Nicastro y Andreozzi (2003), entienden el trabajo de asesoramiento como:

Un acto de intervención que ubica al asesor como un tercero, que, en un juego de entrada y salida de la situación, de presencia y ausencia, apunta a volver a mirar la cotidianeidad del trabajo proponiéndose como recurso para interrogar, pensar, dilucidar, acompañar” (p.65).

Es importante mencionar que, ante las problemáticas o inquietudes que expresan, les docentes al ETAP éstos, analizan y reinterpretan es post de considerar, valorar y validar sus prácticas pedagógicas, sin dejar de tener en cuenta la subjetividad de los actores de la comunidad

⁶ Campo: conjunto de sucesos que se relacionan en un momento dado.

⁷ Intervención como señala Ardoino (1981), acto de un tercero que sobreviene en relación a un estado preexistente.

educativa. Como dice Ventura (2008), “la transformación en interrogantes por parte de cada persona es la que les permite narrar su propia experiencia, todo un puente entre la vida y la profesión” (p.3). Pensar el asesoramiento en relación a esta última cita, es quizás tender y construir puentes, redes entre ETAP, los docentes y directivos de la institución a fin de analizar, revisar, reflexionar y hacer síntesis a su quehacer cotidiano. Esto requiere volver a narrar con otra lectura de la escena descrita.

Detenerse en los actores educativos, sus ideas, formas de entender el mundo en pos de enriquecer su formación y la transmisión de sus conocimientos, posibilita ampliar la mirada, contemplar las necesidades y subjetividades de los niños y adolescentes pensando a los estudiantes como sujetos de derechos.

Prestar atención al asesor en su papel de intermediario, de acuerdo a Nicastro y Andreozzi (2006), “supone considerarlo como un provocador, que promueve, a través de un dispositivo de trabajo determinado, el surgimiento de aquel material que se convertirá en objeto de análisis” (p.66)

Ahora bien, pensar en el asesoramiento pedagógico como lo definen Marrodan Sáez y Plazaola (1996) sería situarlo en una construcción que se comparte entre asesor - asesorado y tiene como finalidad la autonomía de los diferentes centros educativos. Las autoras describen que una de las dificultades más frecuentes en el asesoramiento pedagógico en las escuelas es que se plantean soluciones únicas y cerradas, dando lugar a intervenciones homogéneas.

Se demanda que el ETAP brinde respuestas cerradas y acabadas, soluciones mágicas estándar sin dar espacio al repensar y redefinir la intervención entre todos los actores educativos ya que esto último implicaría un compromiso, una puesta en valor desde la propia práctica y saber. Repensar la demanda y analizarla desde las distintas aristas teniendo en cuenta la

diversidad y los derechos, generaría mayor autonomía y menos dependencia del equipo técnico para la toma de decisiones seguras y acertadas, sin miedos.

Nos encontramos con representaciones sobre los asesores como los satisfactores de solucionar problemas, quienes conocen la normativa del consejo de educación, las leyes, se espera su respuesta y su palabra antes de accionar en determinadas situaciones que son consideradas riesgosas. No es certero pensar que el éxito de las intervenciones depende exclusivamente del asesor. Tal como expresan Marrodan Sáez y Plazaola (1996), el éxito reside en el grado de colaboración óptimo que se consigue entre el asesor y los miembros de la escuela a asesorar.

En ciertas ocasiones estos contextos de colaboración son dificultosos de lograr. Los equipos directivos expresan que sus funciones tienen un límite en la intervención y hay acciones que estarían a cargo del equipo técnico, sin tener en cuenta la responsabilidad civil que implica el cargo docente/directivo, las misiones y funciones del estatuto docente y la propia experiencia tomada en valor. Apuntar a un trabajo que tenga como uno de los objetivos la prevención y promoción, además de poder realizar seguimiento con continuidad en el tiempo sería un valioso aporte desde la tarea del asesor. Sin duda esto es darle lugar a la corresponsabilidad, la cual resulta necesaria para quienes habitan y transitan las instituciones educativas. Lo relatado hasta aquí tiene que ver con el respeto a los derechos y a su cumplimiento por parte de adultos responsables. La educación es un derecho humano y trabajar como asesor implica promover y velar en el cumplimiento de este derecho fundamental.

En los próximos apartados, desarrollaremos la enseñanza y la función pedagógica, la intersección entre los derechos humanos, el trabajo social en relación a la ESI.

2.6 La Enseñanza y la Función Pedagógica en Relación al Rol de los Trabajadores Sociales

De acuerdo con Levinas (1993):

Acoger al otro en la enseñanza... es acoger lo que me trasciende y lo que me supera, lo que me supera la capacidad de mi yo y me obliga a salir de él, de un mundo centrado en mí mismo para recibirlo (p.1)

Para continuar con este recorrido teórico nos preguntamos: ¿cuál sería la función social de la escuela en el marco normativo de la Ley 26.150? Amar Amar (2000) expresa que la función social está relacionada con la articulación respecto a un pasado histórico cultural y a un futuro que se quiere construir. En este sentido la educación, y la escuela en particular, tienen un rol protagónico ya que intentan transmitir saberes, costumbres, tradiciones y valores con el objetivo de preparar a los estudiantes para una vida como ciudadanos. Podríamos afirmar que en la educación se conserva lo curricular tradicional pero también se generan procesos de transformación. Estos dos procesos conviven permanentemente. La educación es un derecho humano universal el cual permite superar desigualdades y generar oportunidades.

En las últimas décadas se ha dado un cambio con respecto a la concepción de educación sexual integral, dando lugar a la ampliación de la función social de la escuela cuyo fin es el de promover espacios inclusivos, de encuentros, acompañamiento, alojamiento, respeto a la autonomía personal y la diversidad. Todo ello enmarcado en la normativa vigente en la que los distintos procesos de socialización cohabitan.

Según Morgade (2022):

La Ley de Educación Nacional plantea como objetivo la educación y como obligación de los docentes garantizar el respeto y la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes y establece un rol activo de la escuela en la promoción y protección de esos derechos. (p. 95)

A través de lo expresado por la autora, resulta imperioso detenerse en las funciones del espacio escolar. La primera, es garantizar que les estudiantes alcancen los aprendizajes necesarios para la vida. La segunda, como afirma Coll (2013), “es potenciar trayectorias personales de aprendizajes potentes y enriquecedoras para todo el alumnado- y no solo para las que ya tienen como resultado de su origen social y cultural” (p. 35)

Con el cambio de paradigma, le docente pasa a ser protagonista en tanto transmisor de los lineamientos de ESI haciendo parte a las familias y posicionado desde el concepto de pedagogía del cuidado, sujeto de derecho y género (estas últimas mencionadas como categorías de análisis en este trabajo). Este proceso nos hace pensar en un movimiento constante, en transformación en educación y en reconocer a las personas en sus particularidades de acuerdo a sus necesidades y potencialidades. Es allí donde los actores educativos están presentes desde la corresponsabilidad, escucha y respeto.

Los actores de la institución educativa cumplen roles definidos, cada uno con sus matrices de aprendizaje, sus vivencias y experiencias. Nos vamos a detener entonces en la relación asimétrica entre docente y estudiante, que se despliega en una situación social específica de quién enseña y quien aprende desde el miramiento y el cuidado. Ahora bien, Maturana y Franco (2020) expresan que el vínculo pedagógico es donde el poder de la intervención por medio de la escucha implica un acto de reconocimiento. El reconocimiento de la necesidad de alguien de expresarse. Es por eso que entendemos que a partir de la confianza se construyen vínculos pedagógicos, con autoridad democrática, sin verticalismos absolutos como una condición para sostener prácticas de cuidado en la escuela.

En palabras de Morgade (2022): “La implementación de la ESI implica deliberar y construir diálogos comunitarios tendientes a habilitar la armonización de los derechos infantiles

y docentes, y los derechos de las familias, sin que ninguno sea vulnerado.” (p. 97)

Trabajar la ESI es un cambio en la mirada entre docentes y estudiantes, pero también entre el docente y el equipo directivo. Apropiarse de los contenidos que esta normativa plantea, pudiendo realizar una lectura sobre la época, sería indispensable para interpretar, contener, cuidar y escuchar. En este último planteo, el rol del ETAP es fundamental ya que brinda herramientas y estrategias de intervención con los estudiantes sin desconocer la complejidad del contexto actual. Es necesario aquí mencionar entonces la subjetividad que según expresan Maturana y Franco, está atravesada por diversas coyunturas históricas, políticas, sociales y culturales y al mismo tiempo la sociedad determina lo que le resulta importante.

2.7 Derechos Humanos y Trabajo Social en Relación a la ESI

En este apartado nos interesa escribir acerca de qué entendemos por DDHH y su relación con el trabajo social y la ESI. Como hito principal, podemos mencionar la Declaración Universal de los Derechos Humanos del 10 de diciembre de 1948, la cual establece en su articulación cuáles son los derechos fundamentales reconocidos por el conjunto de la humanidad. Es importante resaltar que la formulación de estos artículos va más allá de contingencias y vaivenes políticos de las naciones.

La Declaración Universal de los DDHH goza de cierta autoridad moral y es la enunciación internacional básica de los derechos inalienables e imprescriptibles de la condición humana.

En este sentido, retomamos a Camín (2008) quien habla de un ideal común en el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse con miras a alcanzar el reconocimiento y la aplicación universal y efectiva de los derechos y libertades que enumera. Entendemos la importancia de la reafirmación de los Estados y su actuar en consecuencia mediante su

protección desde el nacimiento de las personas.

Tal como expresa Facio (2003):

El concepto de derechos humanos y del Derecho de los Derechos Humanos es, por naturaleza, dinámico. Esto quiere decir que, aunque una gama de derechos humanos fundamentales ya tiene reconocimiento jurídico, nada excluye la posibilidad de darles una interpretación más amplia o de luchar para que la comunidad internacional acepte, en cualquier momento, derechos adicionales. (p.16)

Es por ello, que desde nuestra profesión bregamos para que los mismos sean garantizados de forma efectiva, coincidimos con lo mencionado por Facio, quien menciona la necesidad de seguir promoviendo y pensando nuevos significados, escuchando activamente y analizando lo que acontece en los espacios colectivos en pos de incluir las necesidades de los sujetos sociales. Se trata entonces de defenderlos y ampliarlos, teniendo en cuenta las “urgencias” que se visibilicen en el escenario social.

Retomando el texto de Facio, queremos nombrar un aspecto en el cual hace énfasis en su escrito: “Un problema importante con los DDHH radica en que se han desarrollado e implementado a partir de un modelo masculino, no ha tomado en cuenta la experiencia y las circunstancias de las mujeres” (p.16). Menciona que al existir un movimiento internacional de mujeres esta situación va cambiando, ya que tanto personas y organizaciones recurren a los organismos a fin de exigir compensaciones por las injusticias infligidas a las mujeres. Por lo tanto, resulta necesario entonces seguir revisando, advirtiendo, teorizando y analizando desde el género en pos de la igualdad y el principio de universalidad que promueven los DDHH.

Al respecto, Morgade (2022), expresa:

En los derechos humanos no existen jerarquías, sino interdependencia e interrelación el cumplimiento de un derecho a menudo depende, total o parcialmente, del cumplimiento de otros derechos. Y los estados y otros garantes de derechos deben respetar las normas y los principios jurídicos consagrados en los instrumentos de derechos humanos”. (p. 90)

Continuamos Entonces con el Desarrollo y Relación entre DDHH y Trabajo Social

La Ley de Trabajo Social 27.072 fue sancionada el 10 de diciembre de 2014. Establece un marco regulatorio para el ejercicio profesional. En su artículo III describe los objetivos de esta ley, entre los que destacamos:

- Promover la jerarquización de la profesión de trabajo social por su relevancia social y su contribución a la vigencia, defensa y reivindicación de los derechos humanos, la construcción de ciudadanía y la democratización de las relaciones sociales.
- Proteger el interés de los ciudadanos, generando las condiciones mínimas necesarias para la prestación de servicios profesionales con competencia, calidad e idoneidad.

En relación a esta diáda conceptual que mencionamos anteriormente, podemos decir que el trabajo social y DDHH están íntimamente relacionados. No podemos pensarlos desde un lugar estancado, ya que permanentemente están siendo retroalimentados desde la coyuntura social, lo que genera un movimiento que promueve re-pensarlos e instalarlos tanto desde lo discursivo, como desde el contenido que allí se expresa.

El trabajo social y los derechos humanos comparten principios y objetivos, entre ellos, la Justicia Social, la dignidad humana, el respeto por la diversidad y la igualdad. El trabajo social se

centra en abordar las desigualdades y promover la justicia social, los derechos humanos brindan el marco legal para desarrollar la actividad profesional.

Podríamos decir entonces que desde la disciplina intervenimos con personas, colectivos sociales que han visto sus derechos vulnerados, es por ello que nuestra función radica en garantizar y promover el acceso y reparación a los mismos.

Al tomar como punto de partida que todas las personas son iguales como seres humanos, consideramos que nuestra obligación profesional tiene que ver con una posición ético-política para visibilizar y poder escuchar la voz de las infancias. Son ellos quienes nos transmiten a través de sus conductas y gestos sus sentires, y esperan acciones comprometidas en pos de proteger y hacer valer sus derechos.

Tanto la Ley de Trabajo Social 27.072 como la Ley 26.150 (ESI) tienen como principios básicos la igualdad, la equidad y la justicia social. Retomando a Pereyra (2023), “La educación sexual integral como norma está íntimamente vinculada a los derechos humanos, es decir a todos aquellos derechos tendientes a garantizar la vida, la dignidad, la integridad y la libertad de los grupos sociales postergados”. (p.76).

Es en el espacio escolar el lugar en el que las tareas específicas no pueden darse sin establecer cuidados, que en sus múltiples aristas son necesarias, para garantizar el derecho a la educación y experiencias pedagógicas significativas. Por ello en este escrito desarrollamos cual sería la función social de la escuela en el marco de la Ley N 26.150. Específicamente, la escuela se encarga de enseñar, transmitir la cultura, paralelamente es un espacio y tiempo de cuidado para las infancias en la medida que se custodian sus derechos.

Como lo mencionamos anteriormente a través de Maltz (2018), la ESI está atravesada por

cinco ejes a fin de asegurar el abordaje integral, siendo estos la perspectiva de género, la diversidad, ejercer nuestros derechos, cuidar el cuerpo y valorar la afectividad. Estos cinco ejes atraviesan los lineamientos curriculares así como otras leyes que fueron sancionadas pre y post ESI que amplían y tensionan, complejizan la mirada sobre las infancias y los jóvenes en torno a los derechos. Leyes que, si bien en su totalidad no son del campo educativo, desafían e impactan en el espacio escolar.

Ley 23.592 de Medidas Contra Actos Discriminatorios; Ley 24.417 de Protección Contra la Violencia Familiar; la Ley 25.326 de Protección de los Datos Personales; Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes; Ley 26.364 de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas; Ley 26.485 de Protección Integral a las Mujeres; Ley 26.743 de Identidad de Género y Ley 27.234 “Educar en Igualdad, Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”.

A continuación, nos enfocaremos en el capítulo N°3 metodología cuyo apartado hace referencia a desde donde pensamos y nos proponemos la investigación.

Capítulo N°3: Metodología: ¿Desde Dónde Pensamos y nos Proponemos la Investigación?

Para la realización de este trabajo final, y así acercarnos a nuestro objeto de estudio, recurrimos a una metodología de análisis documental desarrollada por Sampieri (2014), la cual requirió ser triangulada adoptando una estrategia de investigación cuanti-cualitativa, primando un **abordaje cualitativo**, proponiendo un **diseño flexible** de carácter descriptivo- exploratorio que posibilitó contemplar distintas aristas que fueron surgiendo durante el trabajo de campo, por ejemplo de les profesionales entrevistades surgió el siguiente dato que cada persona cumplía funciones ocupando dos cargos en el mismo equipo es decir en el turno mañana y otro en la tarde. En relación a dicha investigación, se trabajó a partir de relacionar la teoría y los datos (Maxwell, 1996; Vasilachis, 1993). No obstante, el diseño estará preestructurado, fundamentalmente en función de las experiencias investigativas previas del grupo.

Las técnicas escogidas nos permitieron recuperar la voz del les T.S. como asesor educacional, inscriptos en un marco normativo y siendo parte de un equipo interdisciplinario (ETAP). Sin embargo, entendemos que permanentemente se está resignificando su práctica y ejercicio profesional, en torno a situaciones de intervención que requiere de múltiples miradas. Debido a eso, construimos el siguiente objeto de estudio que a continuación desarrollamos:

La implementación de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral desde el equipo ETAP, atendiendo al rol de les trabajadores sociales, durante los años 2022 y 2023 en la ciudad de Cipolletti, provincia de Río Negro

Mencionamos también los objetivos que nos propusimos como una brújula, guía y sostén de nuestro trabajo de indagación.

3.1 Objetivos del TIF

- Analizar la normativa nacional existente y la adecuación de las leyes sancionadas a nivel provincial con respecto a la Ley 26.150 como marco regulador en su ejercicio profesional.
- Indagar obstáculos y facilitadores para la implementación de la ESI por parte de los T.S. que habitan los escenarios educativos

En relación con la estrategia metodológica mencionada anteriormente, es importante referenciar que la unidad de análisis la constituyen los T.S. de ETAP de los distintos niveles educativos de la ciudad de Cipolletti.

3.2 Técnicas De Recolección De Datos

Cuando nos referimos a estas técnicas, estamos hablando de distintas herramientas que posibilitan recopilar datos empíricos con el fin de acercarnos a conocer el objeto de estudio. Piovani (2007).

Por tal motivo y a fin de aclarar el concepto de encuesta ha sido definido como “un método científico de recolección de datos, a través de la utilización de cuestionarios estandarizados, administrados por entrevistadores especialmente entrenados o distribuidos para su auto administración a una muestra” (Kuechler 1998) et. Marradi, Archenti y Piovani p 203

Primeramente, recurrimos a fuentes de información secundaria entre ellas bibliografía sobre la temática, documentos y publicaciones que nos posibilitaron ampliar nuestro marco teórico en relación a la ESI y la historización de los ETAP en la provincia de Río Negro, su conformación, funciones, etc. Luego, utilizamos la encuesta, la cual podríamos definir como un

cuestionario de bajo grado de estructuración en el cual se plantea un conjunto de preguntas abiertas y cerradas con variables a medir. Además, utilizamos la entrevista a informantes claves para trabajar variables planteadas. A fin de mostrar los resultados obtenidos de las encuestas y las entrevistas, presentamos los cuadros obtenidos con una explicación de las variables que usamos. Organizamos los datos de la siguiente manera: se utilizó como instrumento un cuestionario semiestructurado y virtual, diseñado mediante un formulario de Google (presentado en el ANEXO 1). Este estuvo dirigido exclusivamente a T.S. que desarrollan su actividad en ETAP, en la ciudad de Cipolletti. En consecuencia, la muestra se ajustó a la cantidad de cargos disponibles (15) para T.S. en el ámbito educativo de la localidad. Para la implementación del cuestionario, se enviaron diez solicitudes, obteniéndose un total de siete respuestas.

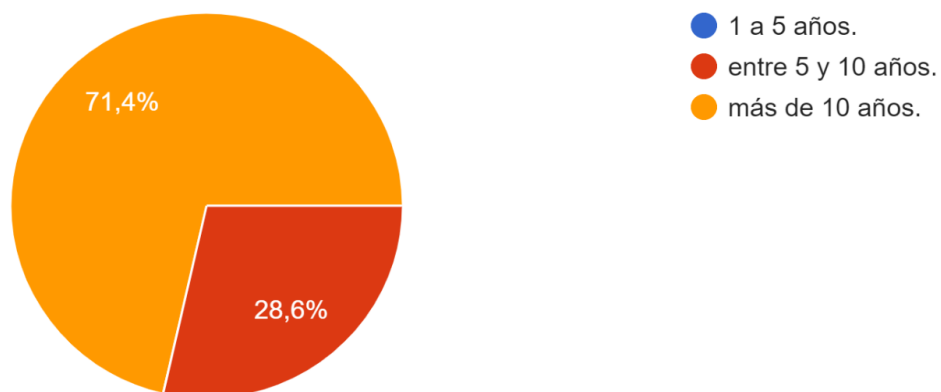
Si bien las encuestas fueron anónimas nos comunicamos vía WhatsApp con ellos enviando la solicitud. La respuesta se dificultó porque la realizamos en época de receso laboral (enero- febrero). En consecuencia, tuvimos que reiterar el pedido.

El cuestionario fue dividido en dos grandes bloques. En primer lugar, los datos formales como antigüedad y nivel educativo en el que desarrolla su cargo y situación de revista. En segundo lugar, la capacitación recibida, conocimiento de la Ley 26.150 y la participación en proyectos institucionales.

A continuación, presentamos los cuadros/gráficos con la sistematización de los datos:

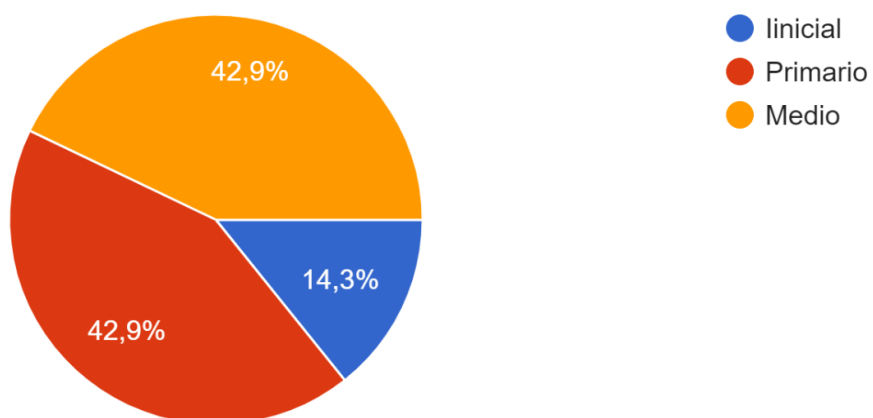
Antigüedad en el ejercicio profesional

7 respuestas



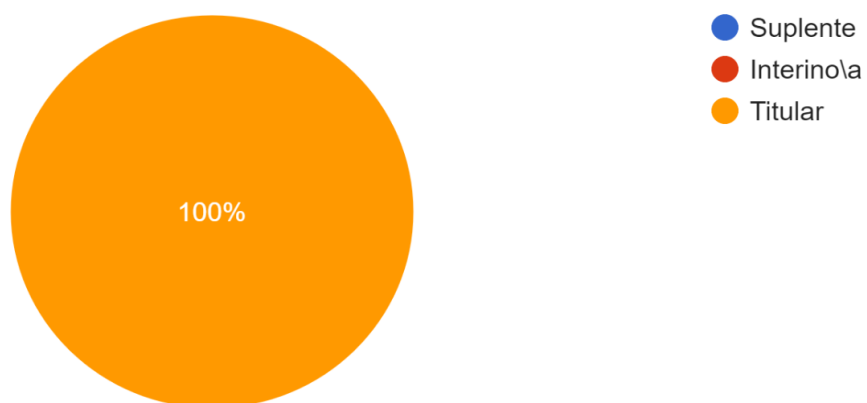
¿En qué nivel educativo desarrolla su trabajo?

7 respuestas



Situación de revista en el cargo de T.S.?

7 respuestas

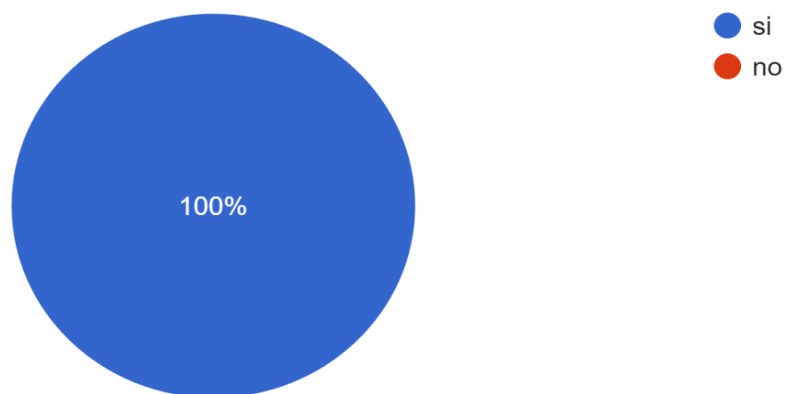


La muestra realizada fue respondida por siete profesionales, quienes llevan adelante sus tareas en los equipos interdisciplinarios con funciones en doble cargo. La misma arrojó los siguientes resultados: un 71, 4% de quienes respondieron tienen más de diez años de antigüedad en su cargo. En relación al nivel en el cual desarrolla sus actividades, les consultados mencionaron que 42,9 % se desempeña en nivel primario, 42,9% en nivel medio y en nivel inicial 14,3 %.

Además, el 100% de les entrevistades son titulares en sus cargos. En relación al género de les T.S. de ETAP si bien no se consultó explícitamente como se auto perciben les mismas, optando así por un abordaje de corte binario se puede decir que de les 7, todes tienen nombre femenino. Aun cuando no exista una relación directa entre nombre y género creemos que algo puede insinuar.

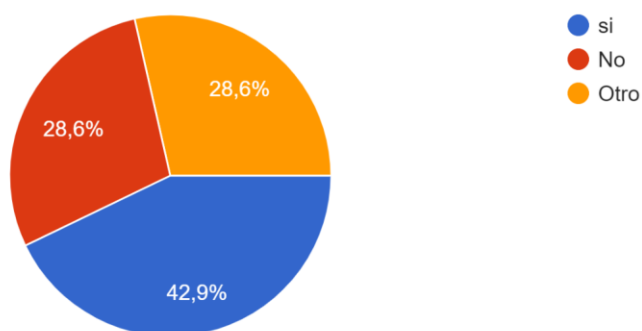
¿Conoce la Ley 26150?

7 respuestas



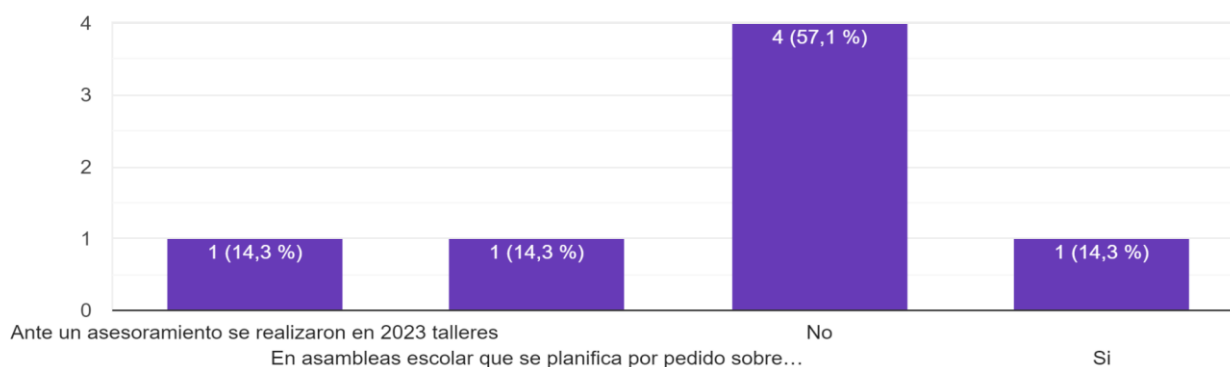
Recibió por parte del Ministerio de Educación capacitación al respecto durante los años 2022 o 2023.

7 respuestas



Como integrante del equipo de Asesoramiento, participa en algún proyecto escolar en relación a ESI?

7 respuestas



Según los datos obtenidos en dicho instrumento de análisis, el 100% de les encuestades dice conocer la Ley 26.150, y luego el 42,9 % responde haber recibido capacitación por parte del ministerio con respecto a la misma. En cambio, el 57,1 % expresa no participar de proyectos escolares con respecto a la temática, salvo en alguna situación en particular ante algún emergente.

Dichos porcentajes constan en los gráficos presentados en este documento.

Podemos afirmar que el total de les encuestades son personal estable y permanente de los equipos técnicos, (con más de diez años de antigüedad). Trabajan en doble turno (inicial-primario y/o secundario) por tal motivo la muestra resulta pertinente en relación al total de les profesionales que desempeñan sus funciones en los ETAP de la ciudad de Cipolletti.

De igual manera, es posible mencionar que les T.S que actualmente se desempeñan en los equipos de asesoramiento han recibido capacitación propuesta por el Ministerio de Educación de la Provincia desde hace aproximadamente diez años. Les encuestades expresan que aunque hay profesionales con el conocimiento de la normativa y capacitación no es frecuente la participación

activa de quienes integran los ETAP en proyectos escolares que se ubican en el PEI (Proyecto Educativo Institucional).

Lo expuesto anteriormente nos lleva a realizar las siguientes preguntas, las cuales tratarán de ser abordadas en la conclusión del TIF, pero no en función de respuestas cerradas o como verdad absoluta: **¿Qué factores y aspectos intervienen para que la mayoría de les T.S. sean mujeres? ¿Cuáles son los factores para que los ETAP no integren o participen de los proyectos escolares? ¿De qué forma los equipos de asesoramiento pedagógico están contemplados en el PEI? O ¿sólo son requeridos ante situaciones complejas emergentes?**

En la segunda etapa fue necesario construir un nuevo instrumento de recolección de datos; pensamos en una entrevista semiestructurada, la cual fue dirigida a tres informantes claves (por informante clave entendemos que sería una persona que posee información significativa para aportar a la investigación), quienes recuperaron su práctica, en primera voz, brindaron información precisa, relevante y detallada sobre la temática a investigar y como integrantes de los ETAP acorde a su expertis. Por entrevista semiestructurada se entiende aquellas que se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. (Ryen, 2013; y Grinnell y Unrau, 2011).

Abordaremos tres dimensiones en la siguiente tabla con la finalidad de organizar los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas consideramos pertinente desarrollar las siguientes dimensiones que definimos a continuación. Es necesario mencionar que las mismas no son lineales o estancas. Hay un enlace entre ellas, sólo a modo de análisis es que la organizamos de esta manera.

1-Dimensión Normativa: En relación a este aspecto, nos propusimos tener en cuenta el conocimiento de la norma y su implementación en ámbito educativo.

2- Dimensión Institucional: Hace referencia a la Organización escuela/ espacio en la cual se implementa la ESI.

3- Dimensión Subjetiva: Con esta dimensión nos acercamos a como vivencia les T.S su desempeño laboral teniendo en cuenta el aspecto subjetivo en su cotidianidad.

Dimensiones	Preguntas Realizadas	Unidad de análisis.	Cantidad
Normativa	Conocimiento de la ley N°26.150	Análisis documental	Leyes nacionales y provinciales.
Institucional	Abordaje de la ESI a nivel escolar	Informantes claves entrevistas de bajo grado de estructuración (preguntas abiertas y cerradas) a les T.S que desarrollan sus funciones en los ETAP.	3 (tres).

		Une de les informantes, si bien es miembro de los ETAP, en el año 2023 cumplió tareas como Referente territorial de ESI.	
Subjetiva	Intervención social desde la ESI	Verbalización de los sentires inherentes al ejercicio profesional. Resultados en primera voz.	

Consideramos que es necesario mencionar, nuevamente, que este trabajo es de carácter cuali-cuantitativo, realizando el análisis de los datos en un momento posterior a las entrevistas efectuadas y a partir de las dimensiones construidas y mencionadas con anterioridad. Las mismas tuvieron como finalidad acercarnos al objeto de estudio proponiendo una síntesis teórica y práctica de nuestra investigación.

Los resultados provisorios de carácter descriptivo exploratorio obtenidos fueron los siguientes:

Con respecto a la dimensión institucional, las personas entrevistadas mencionaron que

podieron realizar un abordaje institucional junto con el equipo directivo y docentes ante situaciones complejas emergentes, es decir de manera transversal como por ejemplo convivencia escolar.

Con este abordaje de corte institucional se pudo observar en relación a uno de los objetivos y según lo expresado por les T.S. se propicia que les estudiantes sean agentes multiplicadores de las temáticas de la ley de educación sexual integral.

Es importante mencionar que les entrevistades afirman que han realizado talleres conjuntamente con les referentes escolares sobre distintas temáticas, entre ellas, relacionadas a “grooming”⁸, violencia en el noviazgo o convivencia escolar entre otras, las cuales surgieron mediante las demandas sentidas por la comunidad educativa.

En relación a los cambios de paradigma en el abordaje de la ESI, les entrevistades coinciden en su importancia, específicamente en resaltar la protección de niños y adolescentes como sujetos de derecho. En relación con esta última dimensión, a partir de las respuestas brindadas por les T.S. y en el marco de nuestra experiencia laboral, se observa que, ante situaciones complejas, el personal escolar tiende a priorizar la responsabilidad civil inherente a su rol como agentes públicos, por encima del cuidado y la protección de les estudiantes. En este sentido podemos ejemplificar que en algunas instancias una de las primeras acciones a realizar ante situaciones complejas es la redacción de un acta en la que quede expuesta las acciones realizadas, sin detenerse en la subjetividad de les estudiantes. Asimismo, resulta evidente la parálisis o perplejidad de les adultos responsables de la institución al enfrentarse a casos de

⁸ Grooming es el acoso sexual de una persona adulta a un niño, niña o adolescente por medio de Internet. Las personas que realizan grooming se llaman groomers o acosadores.

vulneración o riesgo.

Si bien se ha recibido la capacitación pertinente con respecto a cómo accionar ante estas situaciones, enmarcada en la guía federal de orientación ante situaciones complejas⁹, son los directivos principalmente quienes convocan al ETAP para resolver las mismas.

Sin embargo, refieren que la ESI empodera y potencia a los estudiantes en función de conocer sus derechos, visualizarlos y de alguna manera romper con los estereotipos de género o mandatos sociales.

A partir de las entrevistas realizadas, se interpretó que, si bien se mencionan capacitaciones virtuales dirigidas a los docentes, no todos han podido acceder a ellas debido a diversas situaciones o emergentes. Por este motivo, los T.S. entrevistados han identificado cierto desconocimiento respecto a la normativa, así como a su alcance e importancia. Incluso, los referentes educativos manifiestan dudas al momento de transmitir, reflexionar y brindar un espacio de expresión a sus estudiantes en relación con la ESI. Entre los posibles obstáculos se encuentran cuestiones religiosas o el hecho de que, para los adultos, este tema puede remitir a experiencias personales que resultan difíciles de abordar.

Recapitulando lo ya expuesto y en enlace con la dimensión subjetiva, los T.S. entrevistados, expresan que son los docentes quienes tienen la responsabilidad civil del cuidado y contención de sus estudiantes como referentes educativos. Hacemos referencia al cuidado como

⁹ La resolución 217/14 del CFE aprueba la guía de orientación para que sea marco de acción en las escuelas ante situaciones conflictivas que ocurrieran en la misma.

categoría de análisis de este trabajo ya que parte de considerar que el acto mismo de educar es cuidar. Ambos términos son indisociables por lo que se trata entonces de acciones destinadas a sostener y acompañar cada trayectoria escolar, así como garantizar el bienestar cotidiano de todos los que integran la comunidad educativa.

Podría sugerirse que las políticas de cuidado se enuncian como un aspecto a custodiar y garantizar por los TS de ETAP, al mismo tiempo se evidencia lo difícil que es efectivizar dicho cuidado entre las dificultades habituales podemos mencionar, la falta de trabajo en red con otras instituciones, es una de las carencias más comunes, el tiempo destinado a tal fin, es una dimensión que afecta y desalienta los encuentros para el abordaje interinstitucional.

Es menester vincular entonces al T.S en relación a la educación sexual integral, adherimos a lo dicho por Pereyra (2023) quien afirma que, a través de esta normativa, tenemos la posibilidad de promover políticas de cuidado colectivo las cuales tienden al bien común, siendo la salud un bien personal pero también un bien compartido. Entendiendo que el bien común debe ser cuidado tanto por el Estado como por cada una de nosotres.

A sí mismo las jornadas institucionales en las cuales se analizan las normativas escolares, el PEI, entre otras acciones tiene la finalidad de promover diálogos y establecer puntos de encuentro. Podemos definirlos entonces como un puente que posibiliten el análisis y la reflexión de las situaciones cotidianas que tienen lugar en el ámbito educativo.

En relación a lo normativo, los T.S. mencionaron que conocen la Ley 26.150 y su implementación a través del PEI, el cual se materializa y ejecuta durante el año lectivo. De este proyecto educativo los referentes de ETAP no forman parte activa en la elaboración e implementación, ya que su construcción es exclusividad de cada escuela.

A fin de continuar desarrollando este trabajo, resulta necesario retomar las categorías de análisis que describimos en el marco teórico: la pedagogía del cuidado; perspectivas de género y sujetos de derecho. Entendemos que estas están contempladas al mencionarlas en las entrevistas por parte de les T.S. a través de las distintas expresiones que están presentes en el decir e intervención profesional. Dejamos aquí algunas de las expresiones que nos resultaron significativas para este trabajo.

Con respecto a la ESI:

“Vino a dar un poco más de luz, a empoderar a estudiantes, a potenciar sus derechos, a romper los estereotipos que había anteriormente”.

“Los chicos de primaria tienen mucho acceso a información y son ellos los que exigen”.

“Trabajar la ESI es trabajar sobre la vida misma”.

“¿Por qué es importante trabajar ESI? para poder ver otras realidades”.

“Para trabajar es importante que los equipos técnicos puedan realizar asesoramiento”.

Capítulo N°4: Consideraciones Finales

Iniciamos la conclusión de este trabajo final y creemos significativo mencionar la importancia que tuvo la elaboración de nuestro objeto de estudio el cual denominamos: **La implementación de la ley nacional de educación sexual integral 26.150, desde el equipo ETAP, atendiendo al rol de los trabajadores sociales, durante los años 2022 y 2023 en la ciudad de Cipolletti, provincia de Río Negro.** Nos propusimos explorar las intervenciones en torno a la ESI de los trabajadores sociales en los equipos de apoyo pedagógico, ETAP en este caso.

Para su elaboración nos guiamos de textos; realizamos búsquedas bibliográficas; documentos elaborados por el Ministerio de Educación; vídeos relacionados con la normativa de referencia a la temática seleccionada y también cobraron relevancia los aportes teóricos recibidos en la Especialización en Asesoramiento Educacional.

En este recorrido percibimos que existe una vacancia en la sistematización de las prácticas de los T.S., que desempeñan sus tareas en el ámbito educativo. Por tal motivo tuvimos que buscar minuciosamente escritos que den cuenta del aporte disciplinar. Ahora bien, es preciso mencionar que en estas búsquedas fue un hallazgo encontrar material escrito por un T.S. referido específicamente a la ESI. Este libro fue valioso para la realización de este trabajo final, ya que nos permitió indagar sobre algunas inquietudes que surgen del cruce entre el asesoramiento pedagógico y la Educación Sexual Integral. Esto último, a modo de tender un puente entre ambos términos.

Si bien existen algunas investigaciones de los equipos técnicos en Río Negro, no encontramos información referida a la ley de Educación Sexual Integral y su relación con los ETAP. A causa de esto, tuvimos que dividir este trabajo en dos momentos. El primero de ellos

transcurrió en la indagación de la normativa Ley 26.150, el Programa de Educación Sexual Integral y las adecuaciones de la provincia de Río Negro a la ley. También investigamos en torno a las normativas del Consejo de Educación con respecto a la creación de equipos técnicos, haciendo referencias a sus misiones y funciones. Fue especialmente relevante investigar el contexto histórico, económico y social que dio lugar a la creación del cargo de Técnico Asistente Social. Sin embargo, dicha denominación resulta actualmente desactualizada, ya que no está en concordancia con lo establecido en la Ley 27.072 de Ejercicio Profesional, a la cual la provincia de Río Negro se encuentra adherida.

Entre otros aportes, destacamos de la Ley 26.150, la variación en relación al paradigma que significó pensar a los estudiantes como sujetos de derecho, siendo un avance en el modelo pedagógico e incorporando la educación sexual integral a los contenidos curriculares de manera transversal. Esta modificación implicó que los docentes tuvieran un rol protagónico y esencial para abordar la normativa vigente.

En nuestra provincia su adhesión a la misma corresponde a la Ley 4.339, la cual toma los lineamientos de la Ley Nacional para incorporarlos a los currículos provinciales de todos los niveles y modalidades. Existen numerosos materiales del Ministerio de Educación referidos a la implementación de la ley, que se envían a las escuelas para el acceso y formación docente.

Sin embargo, de las entrevistas realizadas podemos mencionar que la capacitación en relación a la ESI no es de carácter obligatorio y está disponible de manera virtual, siendo en algunos casos difícil su acceso por distintos motivos. Esto genera cierto desconocimiento al momento de actuar en situaciones complejas. Esta afirmación obedece no sólo a la muestra realizada en este escrito sino a nuestra experiencia laboral en los ETAP.

Por el contrario, podemos mencionar que las instituciones educativas cuentan con un proyecto educativo institucional (PEI), el cual se construye con los distintos actores educativos y guía las acciones que se llevarán a cabo durante el ciclo lectivo en curso. Se espera que allí estén plasmadas las formas de implementar la ESI a través de talleres, proyectos con las familias y contenidos transversales que den lugar a su abordaje en relación a situaciones complejas, en las que se pueda recurrir al trabajo en red con otras instituciones pertenecientes al barrio y a la comunidad.

En relación a los equipos técnicos de apoyo pedagógico, podemos decir que primero surgen en Rio Negro en el año 1986 con la denominación del SAT. Luego, en el año 1996 cambia a ETAP, y finalmente en el año 1999 con la incorporación de la figura del técnico asistente social se justifica la creación del cargo por la situación social y económica que estaba atravesando la provincia y el país. Este dato nos resultó significativo en nuestra investigación. Afirmamos su importancia en relación a lo que se espera de la profesión y el enlace con la asistencia social y la carencia. No obstante, también hace referencia al control que representa dicha profesión en el imaginario colectivo.

Es relevante destacar que la intervención se focaliza en la prevención, el acompañamiento, seguimiento y promoción de los sujetos sociales. Asimismo, el ejercicio profesional con la denominación de Técnico Asistente Social, tiene un marco regulatorio en la cual se especifican las misiones y funciones a desarrollar. Por lo tanto, no estamos aludiendo a un rol que deja librado al azar sus intervenciones.

Con esto ya mencionado, es significativo volver a los objetivos que fueron una brújula y dieron dirección a este escrito. A través de estos, recuperamos las voces de les T.S. quienes hoy desempeñan sus funciones en ETAP. Con miras a tal fin, realizamos un abordaje metodológico

de análisis documental y una estrategia de investigación cuanti cualitativa.

Por ello, recurrimos a un formulario virtual que recoge las respuestas de les 7 (siete) T.S. de 10 (diez) instrumentos enviados. Ellos actualmente integran los equipos técnicos en diferentes niveles educativos (inicial- primario- secundario), complementado con tres entrevistas en profundidad. Dos de estas entrevistas fueron realizadas a técnicos/as. Asistente Social de ETAP en diversos momentos de su trayectoria profesional. La tercera se realizó a una T.S. recientemente jubilada, con una carrera de 25 años, y a otra que se incorporó hace poco al sistema educativo, proveniente de la provincia de Buenos Aires. Esta última destacó su experiencia mencionando que allí las capacitaciones en torno a la Educación Sexual Integral (ESI) son obligatorias. Finalmente, se entrevistó a una T.S. que se desempeñó como referente territorial de ESI en la provincia de Río Negro durante el año 2023.

De los resultados obtenidos podríamos enfatizar que un aspecto favorable radica en la continuidad laboral a lo largo del tiempo. Su estabilidad posibilita el seguimiento de situaciones complejas y acompañamiento a los equipos directivos en relación al abordaje de la ESI. Esto entre otros aspectos permite recuperar la historia institucional y enriquece las prácticas educativas y profesionales de los actores sociales que intervienen en allí.

Retomando lo expuesto anteriormente y desde nuestra propia experiencia profesional, destacamos la carencia de la sistematización de las prácticas, no validando el conocimiento que la experiencia en el territorio brinda a fin de articular con la teoría y ponerla en cuestión e interpellarla. En pos de las emergencias que se dan en el escenario educativo, sumado a la falta de incentivo en relación al reconocimiento y crecimiento profesional es que creemos que no hay momentos para la escritura y socialización de lo ampliamente trabajado. En consecuencia, asistimos a cierto desaliento y frustración, expresado por parte de los profesionales entrevistadas

que inferimos tiene que ver con la complejidad social, el desborde de las instituciones con las que se espera trabajar en red y el desguace de las políticas públicas.

Uno de los interrogantes al que queremos darle ciertas respuestas tiene que ver con que la mayoría de los profesionales de trabajo social que desempeñan sus tareas en el ámbito educativo son mujeres. Podríamos decir que tiene que ver con el género, el cuidado, la mirada amorosa y la afectividad, y además con cierta romanización de la profesión socialmente aceptada. Según Guerrero (2005):

Es en la escuela en la cual se hace carne el proceso de discriminación femenina, entendida como el fenómeno por la cual se perpetúan prácticas sociales identidades sexistas. Es decir, identidades que segregan al mundo de lo privado y al cuidado de otros, mientras que al varón al mundo de lo público y de la producción, fomentando la rigidización de los roles de uno y de otro sexo. (p.69)

Si bien la palabra vocación tiene una connotación religiosa, el concepto se comenzó a utilizar en otras actividades humanas. Al respecto, Rascovan (2015) expresa que el vocablo tiene relación con un llamado desde el interior como así también externo al sujeto. Existen ciertas profesiones que tuvieron una fuerte relación con la vocación que aún mantienen en la actualidad.

La vocación, tanto en el caso de les T. S. como en el de les docentes, suele asociarse con una entrega desinteresada hacia los demás, según nuestra propia experiencia laboral, nuestra matriz de aprendizaje y el imaginario social aceptado. Esta percepción, sin embargo, con frecuencia lleva a que no se cuestionen las condiciones laborales ni la remuneración bajo las cuales desempeñan el trabajo. Esta es la razón por la cual se escuchan apreciaciones desde el lenguaje coloquial mencionando la vocación como algo divino, el cual entra en cuestión al

momento de reclamar y exigir condiciones laborales dignas acordes a la tarea profesional.

Para ir finalizando, consideramos que la ESI promueve prácticas pedagógicas democráticas como el poder elegir y poder expresarse con libertad en el sentido amplio de la terminología. En este rumbo, intenta formar ciudadanos capaces de expresarse entendiendo a los niños y adolescentes como sujetos de derecho y no como “propiedad privada” de alguien más que pudiera re interpretar sus deseos y necesidades. Creemos que el rol del ETAP es fundamental para la implementación de la normativa, a fin de realizar aportes que enriquezcan las prácticas cotidianas. Desde sus múltiples miradas interdisciplinarias el objetivo principal es que los contenidos abordados no sean meramente repeticiones, sino que tengan un sentido y una acción que refleje la escucha, el miramiento y revalorizar la otredad. El propósito de esto es que se potencie el trabajo de manera diversa tanto individual como institucional.

Desde estas afirmaciones, coincidimos con lo expresado por Pereyra (2023): “la ESI propone recuperar el lugar de los sentimientos, las emociones y de los procesos subjetivos en el escenario escolar: en las prácticas de enseñanza y de sociabilidad” (p.69).

Atento a las preguntas que nos planteamos en la página 68 de este escrito entendemos que las mismas fueron respondidas a lo largo del desarrollo de este TIF. Sin embargo, nos parece relevante aclarar que la escasa participación de los T.S. en proyectos educativos institucionales corresponde a considerar por parte de las autoridades directivas a los integrantes de ETAP solo como un recurso humano, a fin de atender las problemáticas sociales complejas, las dificultades en torno al aprendizaje que pudieran demandar acompañamiento y estudiantes en proyecto de inclusión entre otros.

A modo de cierre, consideramos pertinente mencionar que este trabajo nos enriqueció de

manera personal y profesional. En este sentido podemos decir que dicha investigación nos desafió, e incómodo y nos instó a realizar distintas búsquedas conceptuales que quedaron plasmados en este trabajo. No obstante, reconocemos ciertos espacios de vacancia, los cuales quizás sean una invitación para quienes deseen continuar indagando y profundizando sobre la Educación sexual Integral en los ETAP desde el Trabajo Social.

ANEXOS: Hoja De Ruta

En este apartado que denominamos hoja de ruta, nos resulta significativo mencionar en unas breves líneas lo experimentado en construcción de este escrito.

Podemos referirnos a este momento escritural como un camino sinuoso, alejado de lo lineal, con idas y vueltas quizás más cercano a un gráfico espiralado, pero también como un momento para la toma de decisiones en que tuvimos en cuenta:

En una primera instancia, lo referido a la Ley N° 26150 (2006), el Programa Educación Sexual Integral y la ley provincial N° 4339 (2008), Capacitación docente, la normativa en relación a las misiones y funciones de los equipos de asesoramiento pedagógico, el contexto histórico social en relación a la creación del cargo técnico asistente social y la intervención en situaciones complejas.

En una segunda instancia, las encuestas realizadas y las entrevistas en profundidad a informantes claves, las cuales denotan interesantes resultados.

Nos resulta significativo expresar, que en estas distinguimos los conceptos que consideramos centrales en este trabajo, Sujeto de Derecho, Género, Pedagogía del Cuidado, ESI Derechos Humanos. Las que luego enlazamos a fin de favorecer y potenciar nuestra mirada investigativa en pos de construir un análisis teórico que posibilite dar algunas posibles respuestas a los interrogantes que nos fuimos planteando a lo largo de este escrito académico.

Encuesta- formulario para conocer la implementación de la ESI desde los T.S.

T.S. ETAP

Implementación ESI para los ETAP.

paulamunioz2000@gmail.com [Cambiar de cuenta](#)

 No compartido



* Indica que la pregunta es obligatoria

Situación de revista en el cargo de T.S.? *

- ☐ Suplente
- ☐ Interino\la
- ☐ Titular

Antigüedad en el ejercicio profesional

- ☐ 1 a 5 años.
- ☐ entre 5 y 10 años.
- ☐ más de 10 años.

¿En qué nivel educativo desarrolla su trabajo? *

Elige ▼

¿Conoce la Ley 26150? *

- ☐ si
- ☐ no

Recibió por parte del Ministerio de Educación capacitación al respecto durante los años 2022 o 2023. *

- ☐ si
- ☐ No
- ☐ Otro

Como integrante del equipo de Asesoramiento, participa en algún proyecto escolar en relación a ESI? *

Tu respuesta

¿Como profesional de ETAP se reciben solicitudes de asesoramiento con respecto a ESI? ¿Referidas a qué temáticas? *

Tu respuesta

¿Considera que en las escuelas que trabaja se aborda ESI de forma transversal? *

- ☐ Si
- ☐ No

[Enviar](#)

[Borrar formulario](#)

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Denunciar abuso](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Entrevista A Informantes Claves

1-¿Cuál es su profesión?

* Si bien esta pregunta va dirigida a les T.S, aquí la mencionamos entendiendo que también en el sistema educativo las tecnicaturas como Minoridad y Familia habilitan a ocupar los cargos de técnico asistente social.

2- ¿En qué nivel educativo desarrolla su trabajo?

3- ¿Conoce la Ley N°26150? ¿Recibió por parte del Ministerio de Educación capacitación al respecto?

5- ¿Considera que en las escuelas que trabaja se aborda ESI de forma transversal?

Si es así ¿de qué manera?

6- ¿Como parte de ETAP se reciben solicitudes de asesoramiento con respecto a ESI?

7-¿Es posible que identifique alguna situación donde sus intervenciones como trabajadora social fueron desde ESI?

8. ¿Alguna sugerencia que considere importante mencionar que no preguntamos en esta entrevista?

Bibliografía

- Alegre, S. (2009). *El escenario educativo y su complejidad*. Premio Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Alonso, G. B., & Zurbriggen, R. (2014). Transformando corporalidades: Desbordes a la normalidad pedagógica. *Educación en Revista*, (1), 53-69.
- Álvarez, M., Boilini, M., Enriz, N., Palazzolo, F. y Schluskelblum, C. (2021). *Pedagogía del cuidado. La construcción de la cultura del cuidado en la escuela actual*. La Crujía.
- Álvarez, M. (2015). *Educación desde el cuidado*. La Crujía.
- Amar, José. (2000). La función social de la educación. *Investigación y Desarrollo*, (11), 74 – 85. <https://www.redalyc.org/pdf/268/26801104.pdf>
- Ardoino, Jacques. (1987). "La intervención ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?", en AA. VV, *La intervención institucional*. Plaza y Janes.
- Berger, P. y Luckman, T. (1995). *La Construcción Social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Bertoldi, S, y Enrico, L. (2011). Momentos de aparición, (des) aparición y (re) aparición de la intervención interdisciplinar en los equipos técnicos-profesionales del sistema educativo. El caso de la asistencia técnica en la provincia de Río Negro. *Revista Pilquen*, (7). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3773934>
- Butler. J (2024). ¿Quién le teme al género? Ediciones Paidós.
- Camin, R. (2008, 30 de septiembre). Derechos humanos: un ideal común. *La Opinión de Málaga*. <https://www.laopiniondemalaga.es/opinion/2008/09/30/derechos-humanos-ideal-comun-29074604.html>
- Carballeda, A. J. M (2007). La intervención en lo social. Exclusión e Integración en los nuevos escenarios sociales, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Carballeda, A. J. M. (2019). Ensayo sobre la cuestión social. *Trabajo Social UNAM*, (19), 117-128. <https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2018.19.70318>
- Carbón, L.M y Martínez Liss, M. (27-29 de noviembre de 2019). *La ternura como contra- pedagogía del desamparo*. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires

- Cazzaniga, S. (2007). *Hilos y Nudos. La formación, la intervención y lo político en el Trabajo Social*. Espacio Editorial.
- Coll, C. (2013). El Currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de innovación educativa*
- Cueto A. M., Fernández A. M., Scherzer A., Smolovich R., Moccio F., Kesselman H., Langer M., Pavlovsky E., Bauleo A. y Fiasché A. (1985). *Lo grupal 2*. Ediciones Búsqueda.
- Facio, A. (2003). Los derechos humanos desde una perspectiva de género y las políticas públicas. *Otras Miradas*, 3(1), 15–26. Universidad de los Andes. <https://www.redalyc.org/pdf/183/18330102.pdf>
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Greco, M. B., Alegre, S. y Levaggi, G. (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención*. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Greco, M. B. (26-29 de noviembre de 2014). *Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre las habilitaciones de los sujetos y la creación de condiciones institucionales*. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Greco, M.B. (2017). Los equipos de orientación en educación y sus escenas. Intervenciones en torno a formas democráticas de autoridad y nuevas institucionalidades. *INFEIES – RM*, 6 (6). <http://www.infeies.com.ar>
- Grinell, R. y Unrau, Y. (2011). Investigación y Evaluación en Trabajo Social: Fundamentos de la práctica basada en evidencia.
- Guerrero P. (2005). *Escuela y género: Una revisión de las prácticas discriminatorias de las mujeres en el contexto escolar*. Editorial La Crujía.
- Hernández Sampieri, R, Fernández Colla, C. y Baptista Lucio, M. del Pilar (2014). *Metodología de la investigación (6° ed.)*. McGraw Hill Interamericana Editores.
- Hernández, F. (S/F) *Planteo acerca de la intervención de los asesores*. Ficha de circulación interna. Universidad Nacional de Tucumán.
- Kaës, R. (1987). *La institución y las instituciones. Estudio Psicoanalítico*. Editorial Paidós.
- Kaës, R. (2004). Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos. *ApdeBA*, 7(3). <https://www.psicoanalisisapdeba.org/wp-content/uploads/2018/10/Kaes.pdf>

- Kaminsky, G. (1990) *Dispositivos Institucionales*. Lugar Editorial.
- Kaplan, C y García, P. (2023). Investigar las emociones en el campo educativo: Aportes metodológicos de la aplicación de una encuesta a estudiantes del nivel secundario. *Relmecs*, 13(2). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.17277/pr.17277.pdf
- Kaplan, C. (2016) *Género más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Miño y Dávila. Editores.
- Kaplan y Aizencang (2022), Teoría de las emociones en el campo educativo: Lectura desde mujeres. *Entramados, educación y sociedad*, 9(12). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6550>
- Korinfeld, D. (9-14 de abril de 2014). *Instituciones suficientemente subjetivizadas*. II Jornadas Internacionales “Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación. Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires.
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros: Ensayos para pensar en otro*. Editorial Pre Texto
- Machado, L. y Roldan, S. (2018). “Proyectos escolares en clave de dispositivos: inclusión de saberes y sujetos”. En Martínez, S. (Comp.), Roldan, S.; Machado, L. y da Silva, L. et al., (Coord.). *Conversaciones en la Escuela Secundaria. Política, trabajo y subjetividad* (pp. 225-254). Publifadecs.
- Maltz, L. (2018). *Educación sexual integral: Una oportunidad para la ternura*. Editorial NOVEDUC.
- Marrodan Sáenz, M y Plazaola Oliván, M. (1996) “Análisis de la demanda y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento”. En *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza.
- Martín, D. (2016). *Historizando la constitución de los equipos técnicos de la provincia de Rio Negro*. [Diapositiva de PowerPoint]. UNC
- Martín, L. C. (23-26 de noviembre de 2016). *El asesoramiento pedagógico en acción (Re) pensando las prácticas de intervención*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Maturana, F. (2020). La escucha como práctica pedagógica. *Educación y vínculos*. 3(5). <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/EyV/article/download/799/765/4460>
- Marradi A., Archenti N.y Piovani J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emece 2007
- Marrodan Sáez y Oliván Plazaola (1996). Análisis de la demanda y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento en Gallart I. y Monereo C. (coord.), *Localización en Asesoramiento*

pedagógico una perspectiva profesional y constructivista. Alianza.

Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. Sage Publications.

Morgade, G. (2006). *Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela*. Noveduc.

Morgade, G; Fainsod, P; González del Cerro, C y Busca, M. Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud. *Bio-grafía. Escritos sobre biología y su enseñanza*; 9(16), 149-167.
<http://dx.doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia149.167>

Morgade, G. (2022). El derecho a la Educación Sexual integral y las controversias que perduran. *Revista Anales de la Educación Común*, 3(1-2), 88-99.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9055046>

Nicastro, S. y Andreozzi, M (2003) *Asesoramiento. Reflexiones para la intervención en el ámbito educativo*. Editorial Homo Sapiens.

Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2006) *Asesoramiento Pedagógico en Acción. La novela del Asesor*. Editorial Paidós.

Pereyra, G. (2023.) *Educación Sexual Integral. Sexualidades y poder*. La Hendija Editores. p.60

Programa de prevención y cuidado en el ámbito educativo (2023). *Pensar la escuela desde la pedagogía de cuidado*. Disponible en. <https://www.educ.ar/recursos/159056/pensar-la-escuela-desde-la-pedagogia-del-cuidado>

Rascovan, S. (2015) *Los jóvenes y el futuro*. Colección: Educación y trabajo. Editorial Noveduc

Sampieri, H. Collado, Lucio (2014) *Metodología de la investigación. Recolección y análisis de datos cualitativos*. McGraw Hill Education.

Unipe: Universidad Pedagógica Nacional. (31 de agosto de 2022). *Estrategias Institucionales para el abordaje de la ESI | Graciela Morgade*. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=biEHa3CrFSA>

Ventura, M (2008) Asesorar es acompañar. *Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1).
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20338>

Vasilachis, I. (1993). *Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.

Legislación

Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006. (2006, 14 de diciembre). Congreso de la República Argentina.

Ley 26.150 de 2006. (2006, 4 de octubre). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación y Consejo Federal de Educación.

Ley Orgánica de Educación 4.819 de 2012. (2012, 20 de diciembre). Legislatura de la Provincia de Río Negro.

Ley Provincial 4.339 de 2009 (2019, 15 de mayo). Adhesión a la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral.

Ley de Trabajo Social 27.072 de 2014 (2014, 10 de diciembre). Legislatura de la Provincia de Río Negro.

Ministerio de Educación. (2008). Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral.

Ministerio de Educación. (2009). Programa Nacional de Educación Sexual Integral.