

La gestión directiva en las prácticas pedagógicas para la ESI

Un análisis de las complejidades desde la perspectiva de las y los directores de nivel primario de la Provincia de Jujuy



Víctor Omar Jerez

Universidad Nacional de Jujuy, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales,
Unidad de Investigación Gestión Social, Diversidad Cultural y Desarrollo Sustentable
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.

Zoe Marlene Aleman

Universidad Nacional de Jujuy, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Argentina.

Recibido: 14 de diciembre de 2024

Aceptado: 06 de mayo de 2025

Resumen

Este artículo presenta resultados de proyectos de investigación sobre Educación Sexual Integral (ESI) en la Provincia de Jujuy, Argentina, que venimos ejecutando desde la Universidad Nacional de Jujuy. El trabajo tiene como objetivo analizar la perspectiva de directores de escuelas primarias de gestión pública sobre la ESI en el currículo escolar, y comprender cómo se implementó frente a los diversos desafíos que surgen. Exploramos los discursos de experiencias acerca de las estrategias adoptadas y las dificultades que emergen, en las tramas y vínculos pedagógicos. La investigación se realizó desde una metodología cualitativa; se indagó el discurso de directores de diferentes regiones geográficas de la provincia, a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas, entrevistas grupales y talleres. Los principales hallazgos muestran que las y los directivos enfrentan desafíos en la implementación de la ESI, advierten que enseñar los contenidos de esta ley, desnudo algunas falencias formativas, en los procesos de capacitación que se impartieron desde el Estado, cuando se anunció su aplicación. A esto, se suman los prejuicios, tanto propios como de muchos docentes. Finalmente, expresan que la salida de estos desafíos, requiere un enfoque que combine la formación continua, reflexión de la práctica y apoyo colaborativo para garantizar su efectiva inclusión.

Palabras claves: Gestión directiva; Discurso pedagógico; Acompañamiento pedagógico; Educación sexual integral; Escuelas primarias.

Directive management in pedagogical practices for ESI: An analysis of the complexities from the perspective of primary level principals in the Province of Jujuy

Abstract

This article presents the results of research projects on Comprehensive Sexuality Education in the Province of Jujuy, Argentina, which we have been carrying out at the National University of Jujuy. The aim of the paper is to analyze the perspective of public primary school principals on CSE in the school curriculum, and to understand how it was implemented in the face of the various challenges that arise. We explore the discourses of experiences about the strategies adopted and the difficulties that emerge, in the pedagogical plots and links. The research was carried out from a qualitative methodology; the discourse of principals from different geographical regions of the province was investigated through the application of semi-structured interviews, group interviews and workshops. The main findings show that the directors face challenges in the implementation of the ESI, they warn that teaching the contents of this law, revealed some formative shortcomings in the training processes that were provided by the state, when its application was announced. In addition to this, there are prejudices, both their own and those of many teachers. Finally, they express that the solution to these challenges requires an approach that combines continuous training, reflection on practice and collaborative support to ensure their effective inclusion.

Keywords: Directive management; Pedagogical discourse; Pedagogical Accompaniment; Comprehensive Sexual Education; Primary Schools.

Introducción

La implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en el sistema educativo argentino, ha sido reconocida como un componente esencial para la formación integral de las y los estudiantes; en tanto que promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas a la sexualidad desde una perspectiva de derechos humanos. Sin embargo, la aplicación de esta política pública en el ámbito escolar presenta una serie de desafíos, en especial en contextos locales como el de la Provincia de Jujuy, donde confluyen diversos factores socioculturales que dificultan su integración plena en el currículo. Desde su implementación, la ESI ha generado controversia debido a las diversas interpretaciones y percepciones sobre los contenidos que deberían abordarse en las aulas. En este contexto, es relevante destacar los trabajos de Morgade (Lauro, 2023), quien señala que la ESI representa un desafío para las instituciones educativas, ya que implica una transformación epistemológica, metodológica y pedagógica en sus prácticas (p. 149). La ESI, según Morgade (2008), constituye un derecho fundamental, aunque a menudo se enfrenta a resistencias dentro de las escuelas, que presentan diversas posturas frente a su implementación. Por su parte, Faur (2008) argumenta que la ESI está profundamente vinculada a la vida de las personas y a la manera en que se relacionan con el mundo. Se construye desde el respeto hacia las y los estudiantes, considerándolos como seres humanos integrales con necesidades diversas. Así, la ESI no solo se limita a transmitir conocimientos, sino que busca formar individuos conscientes de su sexualidad, promoviendo la reflexión y el cuidado de sí mismos y de los demás.

En la comunidad educativa, enseñar los contenidos de ESI, casi siempre fue y es asociada a hablar sobre sexualidad, con especial énfasis en la genitalidad y en la perspectiva de género; sobre todo a los imaginarios que se construyen y retroalimentan respecto a este

último eje en particular. En este contexto, las acciones que emanen del equipo directivo¹ son importantes, ya que son los responsables institucionales y quienes deben garantizar el desarrollo de los contenidos curriculares propios del nivel y las formas en que se implementen. En ese sentido, Bolívar (2010), Gvirtz *et al.* (2011) y Monteiro (2015) señalan la importancia del rol directivo en el proceso de enseñanza como autoridad pedagógica. Es indispensable inscribir a la autoridad pedagógica en una dimensión política, institucional, de trabajo docente colectivo, con equipos directivos y docentes formados para generar prácticas democráticas contemporáneas en torno a la enseñanza y la convivencia (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2021). En tanto Morgade (2007) puntualiza el rol de la figura de género en la construcción del liderazgo en los espacios directivos en el nivel primario. Greco (2020), por su parte, refiere que la autoridad pedagógica emanada desde los espacios de dirección no es algo que se impone sino que se instala desde un principio de igualdad, como reconfigurante de las relaciones.

Entre los factores relacionados con la gestión directiva, destacan el tipo de liderazgo que ejerce en la institución, la coordinación del trabajo en equipo de las y los profesores, los sistemas de evaluación y la participación de las y los tutores y las familias en la escuela. El rol de la gestión directiva se configura como un elemento clave en la mediación pedagógica de estos desafíos (Pérez de Guzmán Puya, 2008; Calderón, 2011) dado que las y los directores² de las instituciones educativas primarias se constituyen como las y los principales responsables del acompañamiento y supervisión de las prácticas pedagógicas relacionadas con la ESI. Al respecto, Rivas (2017) indica que las y los directivos, como líderes pedagógicos, se encargan de acompañar a las y los docentes para desarrollar sus competencias profesionales, lo que permite el enriquecimiento del ejercicio docente. Se entiende al acompañamiento pedagógico como elemento vital para gestionar ambientes de aprendizaje colaborativo en cada institución, que permitan la deconstrucción y reflexión sobre la práctica pedagógica de las y los docentes para promover la mejora de la calidad de los aprendizajes en los estudiantes (Vezub y Alliaud, 2012). En tanto que Agreda y Pérez (2020) refieren que el acompañamiento pedagógico es brindado por el equipo directivo en apoyo a las y los docentes durante el proceso de enseñanza; esto se gestiona a través de una formación continua.

En ese marco, pretendemos reconocer cuáles son las prácticas directivas para la ESI. Respecto a la gestión directiva, Taylor (1994) define a la gestión como el arte de saber lo que se quiere hacer y a continuación hacerlo de la mejor manera y por el camino más eficiente. Atendiendo a la preocupación por conocer cómo se da la implementación de los contenidos de la ESI en las prácticas de enseñanza, esta investigación se desarrolla en el nivel primario de gestión pública de la Provincia de Jujuy. Nos parece relevante analizar la participación de las y los directores, ya que los hallazgos de investigación muestran que tienen un papel central en la construcción y transformación de la organización y toma de decisiones en las escuelas para la ESI (Nicastro y Andreozzi, 2006; Carriego, 2005).

Numerosas investigaciones han aportado datos sobre las características de las prácticas organizacionales y la toma de decisiones en las escuelas. Asimismo, han resaltado la importancia de la participación de directoras/es para promover la transformación de

1 En la provincia de Jujuy, no existe una carrera de formación inicial (terciaria o universitaria), donde una persona se forme para dirigir un establecimiento educativo. Ser director/a es una decisión personal que toma una o un docente al inscribirse en los canales que el sistema prevé para acceder al cargo, a través de dos vías: antecedentes o concurso. En ambos casos, deben cumplir una serie de requisitos establecidos en el Estatuto del Docente Provincial (Ley 2531/1960).

2 Es necesario precisar que utilizamos los artículos "las y los" para referirnos a la identidad de género masculino y femenino en general, debido que en la pregunta inicial de las entrevistas, respecto a cómo se definían respecto a su género, ninguno/a de las y los entrevistados/as expresó una identidad no binaria. En los casos en que se usa específicamente solo uno de los artículos —"el" o "la"— es porque se refiere a esa identidad específica de género.

los estilos de gestión predominantes (Antúnez, 1999; Antúnez y Gairín, 2000 [1994]; Ball, 1989; Pozner, 2012). Estas investigaciones han brindado más elementos de análisis para entender la complejidad del concepto de gestión escolar, que se refiere no solo al gobierno de los centros educativos sino también a la implicación de diversos actores en la toma de decisiones y en la implementación de acciones orientadas a mejorar la formación de sus alumnas/os (Cantero y Celman, 1999; Frigerio, 2004; Sandoval, 2002).

Bajo este marco conceptual se han desarrollado diversas líneas de indagación; en el contexto de este estudio, entendemos la gestión escolar como un proceso vinculado al gobierno de la institución, que abarca tanto el acompañamiento a docentes como la formación de estudiantes, en alineación con los objetivos institucionales. Algunos trabajos sobre participación de las y los directores en la gestión escolar, tales como Carriego (2005), Murillo (2004), Nicastro (2004), Paredes (2004) y Posner (2004), entre otros, destacan la importancia de la participación de las y los directores en la organización y gestión de las escuelas, evidenciando la influencia que ejercen las distintas modalidades organizativas y los diversos tipos de liderazgo en el funcionamiento escolar. Además, se analizan factores que, en contextos tanto europeos como latinoamericanos, pueden favorecer o limitar el desempeño directivo, revelando así los retos y las oportunidades presentes en los procesos de toma de decisiones y en la implementación de prácticas pedagógicas.

El presente artículo analiza una serie de interrogantes, que emergieron en el proceso de la investigación, derivados de los discursos pedagógicos de las y los directivos. En efecto, caracterizar el discurso pedagógico nos permite, por un lado, conocer qué modelos pedagógicos y qué tipos de saberes son priorizados en estas prácticas y, por el otro, explicar los mecanismos discursivos que regulan y, paralelamente, qué otros sentidos quedan marginados al terreno de lo prohibido (Bernstein, 1990). En consecuencia, el discurso pedagógico se convierte en un discurso circular, ya que la información que se transmite en la institución escolar se muestra como un saber legitimado, un deber saber, un saber útil (Orlandi, 2011). En este sentido, el discurso pedagógico desde la perspectiva de Bernstein, (1990) exige una lectura crítica del discurso como un mecanismo de reproducción y regulación del orden simbólico, ya que en el caso de la implementación de la ESI delimita no solo qué conocimientos se consideran válidos, sino también quienes están autorizados para enunciarlos y en qué condiciones. Desde esta perspectiva, la ESI, al interpelar contenidos que tradicionalmente han sido reservados en el ámbito privado o extra institucional, entra en conflicto, por una parte con resistencias institucionales que no son únicamente ideológicas, sino estructurales ya que la ESI desafía el principio mismo de separación entre lo académico y lo personal, entre el saber legítimo y los saberes que circulan entre los márgenes del currículum.

Por otra parte, la ESI, al proponer una pedagogía que interpela a los sujetos en su integralidad, como cuerpos sexuados, emocionales, históricos y culturales, desafía la neutralidad del discurso escolar. En este sentido, la ESI pone en evidencia la dimensión política del currículum, en tanto campo de lucha por la legitimación de ciertos saberes y la exclusión de otros. Cabe señalar que el discurso pedagógico que regula la ESI en el nivel primario, como en otros niveles, no puede ser analizado de manera aislada del contexto sociopolítico en el que se inscribe. Las decisiones sobre su implementación, los materiales seleccionados, las formas de evaluación y los modos de intervención institucional responden a un conjunto de relaciones de poder que excede lo estrictamente escolar. En este marco, las y los directores —y su discurso— ocupan un lugar estratégico, por lo tanto inciden en la forma en que la ESI se hace o no se hace, se implementa o no se implementa en la vida cotidiana de las escuelas. Los interrogantes que guían y profundizan nuestra reflexión sobre el rol de las y los directivos en la implementación de la ESI consisten en saber ¿cómo perciben las y los directores de nivel primario de la Provincia de Jujuy la enseñanza e implementación de la ESI en sus escuelas y en

las diferentes regiones? ¿Cómo implementan la ESI en sus escuelas y qué estrategias utilizan? y ¿qué desafíos enfrentan las y los directores de Jujuy en la implementación de la ESI en las prácticas pedagógicas, con docentes y estudiantes y familia?

El trabajo de campo se orientó en la búsqueda de información, que nos permitiera el análisis del posicionamiento de las y los directores de escuelas primarias de gestión pública, la adecuación de los contenidos que recibían de las autoridades ministeriales (provinciales y nacionales), y la posterior enseñanza de la ESI. Como así también, el acompañamiento de las prácticas pedagógicas, para su incorporación en el currículo escolar. Es decir, primero identificamos cuáles eran los conocimientos, percepciones e imaginarios que tenían sobre la ESI y, luego, su adecuación a la realidad local.

Según Frigerio *et al.* (1992), las funciones de las y los directores se apoyan en el currículum prescriptivo que funciona como un organizador institucional que es consensuado por los actores de la institución sin perder su especificidad ni su valor contractual. En el caso de la Provincia de Jujuy, las directivas específicas se encuentran establecidas en el Estatuto del Docente Provincial (Ley 2531/1960).

El acceso al campo

El equipo de investigación realiza indagaciones, desde hace más de diez años, sobre salud sexual y educación sexual integral en la provincia de Jujuy. El trabajo de campo, cuyos datos sirven de base para el presente artículo, fue realizado en contexto de pre-, durante y pospandemia de COVID-19, entre los años 2019 y 2024. Como lo señalamos en un trabajo anterior,

el 30 de enero de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la pandemia por causa del virus denominado COVID-19, de emergencia sanitaria mundial, que provocó el régimen de cuarentena obligatoria frente a la propagación del nuevo virus. En Argentina, el Poder Ejecutivo Nacional tomó la determinación de proteger la salud pública mediante el dictado del Decreto 260/20, el cual dictaminó el cierre de diferentes instituciones, entre ellas, las educativas. En lo que refiere a la provincia de Jujuy, el Decreto Provincial 696-S-2020 de fecha 12 de marzo de 2020, declaró la emergencia sanitaria y epidemiológica por COVID-19 en todo el territorio provincial. El Ministerio de Educación resuelve mediante Resolución 1067-E-2020 la suspensión de las clases presenciales y el cierre de las instituciones, en este contexto las capacitaciones a docentes, la entrega y difusión de materiales bibliográficos y recursos didácticos por parte del Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación se vio interrumpida por la aparición de la pandemia. En este marco, cabe destacar que la OMS decreta el fin a la emergencia de salud global por COVID-19, el 5 de mayo de 2023. (Jerez y Alemán, 2024)

Las escuelas del nivel primario elegidas se distribuyen en todo el territorio provincial, tanto en zonas urbanas como rurales. En total, entrevistamos a personal y equipo directivo de cuarenta y siete instituciones del nivel, de los dieciséis departamentos que conforman la provincia, esta selección fue de manera intencionada, siguiendo el criterio de densidad poblacional por departamento. De esa muestra se estableció que las y los directores corresponden a un número equivalente. Así, de los establecimientos que aceptaron (ya que hubo varios que por poca disponibilidad de tiempo de sus equipos directivos decidieron no participar) dividimos cantidades equitativas respecto al género, de manera que obtuviéramos un número equilibrado, que finalmente fue de 22 directores y 25 directoras.

El proceso de codificación de datos y análisis de las entrevistas se llevó a cabo mediante un proceso de triangulación de datos, integrando la información proveniente de las entrevistas, las observaciones y el análisis de documentos institucionales como los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y los Proyectos Curriculares Institucionales (PCI). Otro elemento relevante que incorporamos al análisis fueron los datos emanados del registro etnográfico del proceso de la investigación, de la cotidianeidad de las escuelas, del contexto de las entrevistas a las y los directores, y sobre todo de las relaciones con las y los maestros, estudiantes y familias durante el tiempo que duró la investigación.

Para el ingreso a las instituciones solicitamos permiso a las autoridades ministeriales y a cada establecimiento en donde realizamos la investigación. También se presentaron protocolos de consentimiento informado. Como ya lo señalamos, el trabajo de campo transversalizó la pandemia, de manera que durante el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) se aplicaron todos los protocolos de seguridad que implementaron los gobiernos de la provincia y de la nación. En ese contexto, las entrevistas fueron presenciales o virtuales.

Es importante destacar que visitamos las escuelas en distintas oportunidades, antes de realizar las entrevistas, sobre todo en la etapa de presentación de documentación y solicitudes de autorización ante las autoridades para realizar el trabajo de campo en las instituciones. Pese a contar con los permisos de autoridades ministeriales, presentamos la misma solicitud ante cada establecimiento. Como ya lo señalamos, todos los establecimientos expresaron su conformidad con la investigación, aunque en algunos no pudimos realizar las entrevistas debido a cuestiones de agenda de las autoridades escolares. Nuestra constante presencia en las escuelas nos dio visibilidad y compromiso con la institución y con las autoridades en nuestra investigación. Esto permitió fortalecer el vínculo y la confianza que se fue construyendo con las autoridades para las instancias de las entrevistas. Asimismo, la etapa de las entrevistas fue compleja, algunas de ellas fueron pautadas en horarios que, por razones de fuerza mayor, tuvieron que ser reprogramados. Otras las realizamos de manera virtual, a través de videollamadas por Google Meet y Zoom, lo que posibilitó concluir con la recolección de información.

Es importante destacar que el equipo de investigación —como ya dijimos— trabaja en la provincia desde hace más de diez años con esta y otras temáticas, por lo cual mantenemos un contacto con los equipos directivos de varias de las escuelas visitadas. Las vinculaciones, tanto con el personal docente como con los equipos directivos de esos establecimientos, se originaron en algunos casos en la participación de cursos de actualización y formación docente, como así también en la formación inicial de muchos de ellos en instituciones educativas (universidades e institutos de formación docente) y, con especial énfasis, en la realización conjunta de diversas actividades de investigación y extensión en varias de las escuelas.

La implementación de la ESI en la Provincia de Jujuy

La provincia de Jujuy se ubica en la región conocida como el Noroeste Argentino (NOA). Al norte limita con Bolivia, al oeste con Chile, y al sur y al este con la provincia de Salta. De acuerdo al último censo nacional, la provincia de Jujuy tiene una población de 811.611 habitantes (Indec, 2022). Jujuy es una de las veintitrés provincias que conforman Argentina; está dividida en cuatro regiones geográficas: la Quebrada de Humahuaca, los Valles, la Puna y las Yungas. Cada una de estas regiones presenta características geográficas, climáticas y culturales, que expresan fuertes contrastes que influyen en el desarrollo económico y social de la provincia.

En la provincia de Jujuy, en materia de ESI, uno de los primeros pasos fue la inclusión del artículo 22, en la Ley 5807 de Educación de la Provincia (2013), que estableció la obligación de “Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la educación sexual integral y responsable”. Tiempo después, y siguiendo el compromiso asumido, la provincia promulgó la Ley 6208 (2020), con el objetivo de garantizar la Ley Nacional 26150 (2006), a fin de asegurar procesos de enseñanza-aprendizaje que integren de manera transversal los conocimientos de la ESI. Es importante mencionar que la Ley 26150 cuenta con un andamiaje normativo que incluye las siguientes resoluciones del Consejo Federal de Educación:

- a) Resolución 45/08 que acuerda la obligatoriedad para el abordaje de la ESI en todas las escuelas del país desde una perspectiva transversal o como un espacio curricular específico, y establece los lineamientos curriculares para cada nivel educativo.
- b) Resolución 340/18, que establece la necesidad de asegurar las acciones necesarias para el cumplimiento de un espacio específico de ESI en la formación inicial de futuras/os docentes.

En la Provincia de Jujuy, la ESI ha experimentado un notable fortalecimiento en los últimos años, evidenciado por su inclusión en los nuevos diseños curriculares de los cuatro niveles educativos (inicial, primario, secundario y superior). Esta integración se manifestó a través de diversas decisiones educativas, que se tradujeron en espacios de formación docente. En este marco, en el año 2012, el Programa Nacional de ESI puso en marcha las Jornadas de Formación Institucional en Educación Sexual Integral, como propuesta de capacitación masiva y presencial destinada a todas las escuelas del país. Estas jornadas de formación institucional se organizaron junto con los equipos de ESI y el Ministerio de Educación provincial. Y desde el año 2015, la Jornada Nacional de Educar en Igualdad “Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”, las cuales se enmarcan en el cumplimiento de la Ley Nacional 27234 (2015); que establece la obligatoriedad de realizar al menos una jornada anual en las escuelas primarias, secundarias y terciarias de todos los niveles y modalidades, ya sean de gestión estatal o privada.

A su vez, se promovió en la provincia la conformación de un Equipo Docente Referente de ESI en cada establecimiento educativo, que lleva adelante un abordaje interdisciplinario, funcionando como nexo con los equipos jurisdiccionales de ESI (Teseira *et al.*, 2022). Según los referentes del área del Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy, los referentes ESI tienen, entre otras cosas, la responsabilidad de capacitarse para fortalecer la inclusión de la ESI en el proyecto curricular de la institución educativa y en el proyecto educativo institucional, propiciar espacios de encuentros para lograr acuerdos didácticos que lleven a transversalizar la ESI, y ser el nexo con el Programa de ESI de la Provincia de Jujuy. Asimismo, a partir del registro del trabajo de campo, hemos advertido que, en ocasiones especiales, por vinculaciones y contactos entre las y los directores y el personal, se realizaron en el nivel primario algunas acciones de prevención, capacitación y promoción por parte de los asesores en salud integral del programa ENIA, aunque las actividades de esas asesorías pertenecen al programa de prevención del embarazo adolescente y están vinculadas al nivel secundario.

La ESI en la visión de las y los directores ¿una obligación o una necesidad pedagógica?

En relación con los significados y concepciones que las y los directores de las escuelas primarias le atribuyen a la ESI, se presenta un escenario diverso que invita a una reflexión sobre las interpretaciones y enfoques que emergen dentro del contexto

educativo de escuelas primarias. La ESI, entendida como una política pública orientada a promover una educación integral, inclusiva y respetuosa de los derechos humanos, ha generado transformaciones y debates que abarcan tanto cuestiones pedagógicas como éticas, políticas y sociales. Según Oneglia (2020):

la ESI opera como un modo de democratizar el conocimiento sobre sexualidad y sobre las prácticas relativas a ella, en este sentido se trata asimismo de una política pública en sexualidad que funciona como un modo de gestión promovida por el Estado.

Esto requiere de un análisis exhaustivo no solo sobre cómo las y los directores comprenden la ESI dentro de sus instituciones, sino también sobre cómo estas comprensiones se traducen en prácticas educativas concretas que impactan en los estudiantes. Las concepciones que las y los directores tienen sobre la ESI están influenciadas por una multiplicidad de factores (Anijovich, 2018 [2009]; Souto, 2017), tales como la formación, las trayectorias de vida, las trayectorias pedagógicas, las creencias personales y los contextos específicos de cada comunidad educativa. Este entramado de factores determina el sentido atribuido a la ESI, lo cual, a su vez, influye en las estrategias pedagógicas implementadas y en la asimilación de los contenidos por parte de los y las estudiantes. Por lo tanto, el análisis de las concepciones de las y los directores sobre la ESI se convierte en un punto de partida crucial para comprender cómo se construyen y transforman las prácticas educativas en torno a este tema.

En este sentido, los discursos de directores de las escuelas primarias reflejan diferentes enfoques de abordaje sobre su implementación. Uno de los directores destaca que, si bien la normativa está consolidada y se ha trabajado arduamente en la creación de contenidos específicos, existe un desconocimiento por parte de muchos docentes en cuanto a la ESI. Al respecto menciona:

Sería muy audaz decir algo sobre la normativa. Yo creo que está muy, muy instalada, pero que el docente muchas veces desconoce. El docente está muy abocado al aula, muy abocado a situaciones cotidianas, pero se desentiende de la normativa. Yo creo que la ESI no solo es una cuestión de transmisión de información, sino una herramienta para fomentar la educación afectiva, que no se limita a hablar de relaciones sexuales, sino que también aborda la construcción de identidades y la igualdad de género de manera transversal a todas las áreas. Pero el docente, en muchos casos, no logra comprenderla de esta manera, y la ve como un tema más que se debe cumplir, sin tener en cuenta su potencial transformador. (Entrevista N.º 1)

Esta declaración refleja la percepción de que muchos docentes significan la ESI a una obligación normativa, sin comprender a fondo su potencial como una herramienta pedagógica para promover la equidad y el respeto en la escuela y en la vida social. En otro caso, una directora señala que, aunque se han logrado avances importantes, la implementación de la ESI sigue siendo un desafío. Aunque la ley, a criterio de las y los directores, es precisa en la esencia que pretende instalar y en los contenidos, aún persisten dificultades en la incorporación plena de la ESI en la práctica docente. En relación a esto, la directora sostiene:

Creo que la ESI ha avanzado bastante, pero sigue siendo un desafío para muchos docentes. Aunque la ley está clara, aún hay quienes no logran incorporarla plenamente en su práctica. Si bien la normativa está, el verdadero cambio viene cuando los docentes entienden que no se trata solo de cumplir con un contenido, sino de transformar cómo los chicos se relacionan y se ven a sí mismos. (Entrevista N.º 2)

Estas expresiones refuerzan la idea de que la verdadera transformación de la ESI no ocurre simplemente con la implementación de contenidos, sino cuando las y los docentes

comprenden su función más allá de la obligatoriedad, adaptándola como una estrategia pedagógica integral que influye directamente en el desarrollo de los y las estudiantes. Podemos considerar que, a pesar de los avances logrados, la implementación de la ESI aún enfrenta desafíos, particularmente en cuanto a la apropiación y comprensión plena de sus implicancias pedagógicas. A pesar de que la legislación se sancionó ya hace dieciocho años, aún existen esfuerzos por parte de las autoridades para capacitar a los y las docentes, pues aún persiste una reducción de la ESI como un tema que solo aborda cuestiones biológicas, en lugar de ser entendida como una propuesta integral para promover valores como el respeto, la diversidad y la igualdad de género. Coincidimos con Wainerman y Chami (2014) cuando señalan que el proceso de integración de la ESI en la práctica diaria de los y las docentes sigue siendo gradual y progresiva. Asimismo, también advertimos que aún subyace un enfoque biologicista y su impacto se ve mediado por las concepciones personales y el contexto específico de cada institución educativa. Según Dvoskin (2016), en una primera etapa de la ESI, en el período comprendido entre el año 2006 —cuando fue sancionada la ley— y el 2013, la recontextualización de la sexualidad como contenido curricular privilegió un enfoque eminentemente biologicista y sanitarista. En ese sentido, Báez y González del Cerro (2015) sostienen que el enfoque sanitarista y biologicista que adoptó la ESI en la primera etapa, en la esfera educativa, fue marcado principalmente por la urgencia de disminuir los casos de embarazos no deseados, la transmisión de infecciones sexuales y los abusos.

Así, otras voces de directivos, también refuerzan la idea de que la ESI ha tenido un impacto positivo a nivel provincial, pero que aún queda mucho por hacer para que su implementación sea efectiva en todas las instituciones:

Considero, de acuerdo a mi trayectoria de trabajo, que la ESI tiene un buen impacto en este momento, costó un poco que el docente tome conocimiento y se apropie de los contenidos que tiene la ley. De hecho, hasta antes de la pandemia, ha tenido un constante trabajo con las escuelas, directivos y docentes para trabajar e implementar, entendida no solo como la transmisión de conocimientos sobre salud y reproducción, sino como una estrategia pedagógica para promover la convivencia respetuosa y la equidad de género. Esto ha permitido que los docentes, en su mayoría, vayan incorporando esta perspectiva más integral en su práctica diaria, entendiendo la ESI como un derecho de los estudiantes. (Entrevista N.º 4)

Aquí, se pone en evidencia un cambio en la manera en que las y los docentes perciben la ESI, transitando el trabajo docente, de un enfoque limitado a uno con mayor amplitud; en dónde se considera la Ley 26150 (2006), un derecho integral de los y las estudiantes.

El aporte de otro director refiere:

A mí me parece que sí se han logrado grandes avances a nivel provincial, pusieron al menos sobre la mesa la posibilidad de hablar, de abordar todo lo que tiene que ver con lo que está observado en ESI. Una vez que estuvo legislada y se comenzó a elaborar mucho contenido, nos permitió un abordaje más profundo. Ahora, también sé que hay colegios que no lo toman o lo toman de manera distinta, tienen un posicionamiento diferente. Creo que la ESI ha dejado de ser solo una información básica sobre sexualidad para convertirse en una verdadera herramienta de educación integral, que involucra el respeto por la diversidad, la igualdad de género y la construcción de relaciones saludables. (Entrevista a N.º 6)

Por lo tanto, puede evidenciarse la necesidad de una implementación más homogénea y profunda de la ESI en todas las instituciones educativas. Los testimonios expuestos reflejan el proceso gradual y a veces desigual de implementación de la ESI en las escuelas primarias. Aunque se reconoce que ha habido avances, persisten desafíos significativos

en cuanto a la comprensión de la normativa, la integración de los contenidos y su apropiación por parte de los y las docentes. A pesar de ello, las experiencias compartidas, sugieren que la ESI se está consolidando como una herramienta pedagógica clave, que va más allá de la mera transmisión de información sobre sexualidad basada en lo biológico, para convertirse en un medio para promover la convivencia respetuosa, la igualdad de género y el respeto por la diversidad, valores esenciales para la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa. Tomar decisiones de este tipo requiere, primero las decisiones pedagógicas de llevar adelante la iniciativa y segundo, el conocimiento respecto al desarrollo de los contenidos. Así, cualquier decisión que se asuma como tal, está atravesada por el posicionamiento ideológico de las y los directivos sobre el tratamiento del tema.

La ESI en sus instituciones ¿cómo la implementan las y los directores y qué estrategias utilizan?

En relación con el abordaje de la ESI en las instituciones educativas, se exploró las estrategias implementadas por los equipos directivos, indagando en cómo estos gestionan y coordinan el trabajo pedagógico, tanto con las y los docentes como con los y las estudiantes. Se procuró comprender el nivel de compromiso de las y los directivos con la integración de la ESI en el currículo escolar y en las prácticas cotidianas, considerando su rol fundamental en la sensibilización, formación y acompañamiento a los y las docentes, como en la promoción de un ambiente educativo inclusivo. Al respecto mencionan cómo se trabaja la ESI en el acompañamiento a docentes:

Desde el cuerpo directivo lo que hacemos es trabajar mucho en capacitaciones o invitando a profesionales que nos ayuden a orientar a nuestros docentes y a contenerlos en estas inquietudes que aparecen. Hay un equipo técnico que capacita a los docentes, dan diferentes cursos durante el año y dentro de esos cursos está ESI, que, si bien no es obligatorio, pero se lo invita a los docentes a participar de esas capacitaciones, se les da bibliografía y ellos hacen la bajada a los compañeros, pero nosotros nos vamos asesorando. (Entrevista N.º 8)

A nivel institucional se desarrollan las jornadas, proyectos, cuando planifican secuencias, que siempre está ahí el tema de que está todo el tiempo la reflexión al respecto al otro, al derecho a la diversidad [...] porque de la misma forma que existe el currículum oculto, acá hay una cosa que uno planifica, pero en el contexto de la planificación hay cosas que nos exceden. Y ahí está la acción de la no planificación en donde están los contenidos. Que se manifiestan, digamos, en otras acciones, como el recreo. (Entrevista N.º 9)

Se revelan distintas perspectivas sobre la implementación y el acompañamiento de la ESI en el contexto educativo. Aunque abordan la temática desde diferentes ángulos, coinciden en la centralidad de la capacitación docente y la planificación institucional como herramientas clave para el desarrollo y su incorporación en las prácticas pedagógicas cotidianas.

El primer relato destaca el enfoque institucional del acompañamiento a las y los docentes a través de capacitaciones y recursos proporcionados por el cuerpo directivo. Este acompañamiento se configura como una estrategia clave para la implementación de la ESI, aunque las capacitaciones no son obligatorias, se ofrece a los docentes la posibilidad de formarse y actualizarse. Se observa un enfoque de apoyo a docentes, donde el rol del equipo técnico es fundamental para proporcionarles las herramientas necesarias, tanto en términos de contenidos como en estrategias de abordaje. La alusión a los documentos

que se distribuyen desde distintas áreas gubernamentales (nacionales y provinciales) hace referencia a la normativa y los lineamientos oficiales que guían el trabajo educativo, lo que evidencia un intento por homogeneizar y dar coherencia a las prácticas en el nivel primario.

La segunda narrativa aborda la cuestión de la planificación y su relación con la acción pedagógica diaria. Se observa una reflexión sobre cómo, a pesar de los esfuerzos institucionales por planificar y estructurar la enseñanza de la ESI, existen elementos que escapan a la planificación formal. La referencia al currículum oculto pone de manifiesto la idea de que, a menudo, los valores, actitudes y normas sociales que se transmiten en la escuela no siempre son aquellos explicitados en los documentos curriculares. En este caso, resalta cómo, en situaciones cotidianas como el recreo o interacciones fuera del aula, surgen contenidos relacionados con la ESI que no están necesariamente previstos en la planificación, pero que son igualmente significativos en el proceso de socialización y aprendizaje de los y las estudiantes. Este aspecto muestra la complejidad de la implementación de la ESI, ya que los valores de diversidad y respeto hacia el otro no solo se construyen a partir de los contenidos formales, sino también de las prácticas cotidianas que se desarrollan en el ámbito escolar.

Ambos testimonios, reflejan una tensión constante entre la planificación formal que incluye contenidos de ESI y las prácticas informales que se desarrollan dentro del contexto escolar. Si bien las instituciones educativas ofrecen capacitaciones, actividades y proyectos relacionados con la ESI, también deben enfrentar la realidad de que muchos de los aprendizajes sobre estos contenidos se producen en espacios no estructurados, donde los y las estudiantes interactúan y negocian significados fuera de los márgenes de la planificación curricular. De esta manera, se reconoce que el proceso de implementación de la ESI es complejo, pues convergen una multiplicidad de factores, tanto institucionales, contextuales y culturales, que requieren ser continuamente negociados y adaptados a las realidades de cada escuela.

Por otro lado, otros directores ponen énfasis en el abordaje de la ESI en las aulas con los y las estudiantes:

El trabajo con la ESI en nuestra institución es de manera transversal a todas las áreas, cualquier intervención educativa realizada por el docente en el aula debe estar atravesada por los principios de la ESI. Cada año, dentro de los lineamientos de la política educativa provincial, se establecen ejes prioritarios a trabajar. Este año, se han destacado la ESI y el impacto ambiental. Estas decisiones nos llegan de manera oficial, y nuestra tarea es adaptarlas a la realidad escolar. Recibimos los lineamientos correspondientes, y nos capacitamos constantemente. La implementación se lleva a cabo a través de capacitaciones dirigidas a los maestros de grado quienes, a su vez, trasladan este conocimiento a sus aulas. (Entrevista N.º 7)

Dentro del nivel primario, nosotros lo trabajamos, desde un enfoque de enseñanza situado. Que todo lo que se enseña se basa en situaciones del contexto y es allí donde se va formando significativo para los alumnos. (Entrevista N.º 5)

La ESI no es para trabajarla en el momento que surge la problemática, sino que la ESI tiene que estar siempre, que destinemos un día a la semana, como de alguna manera a hacerla más consciente, a planificar una actividad, decir, hoy vamos a trabajar algo relacionado a lo que tiene que ver con el cuidado del cuerpo, otra vez que tenga que ver con el respeto, o sea, trabajarla, pero de manera más consciente, pensando, bueno, voy a buscar este material, lo voy a pensar de esta manera. Y no cuando me surge el problema, porque ahí sí voy corriendo a buscar algo que tenga que ver con ESI para ver como si fuera la solución, y en realidad no sería, que sea de manera sistemática. (Entrevista N.º 9)

Otra cuestión fundamental a analizar, consiste en las distintas estrategias y enfoques adoptados en las instituciones educativas para abordar la ESI en el aula, destacando la importancia de su implementación continua y transversal. En los discursos se observa una intención de integrar la ESI en el quehacer pedagógico, orientada al desarrollo integral de los estudiantes. Se resalta un enfoque transversal de la ESI, es decir, la idea de que esta debe atravesar todas las áreas del conocimiento, independientemente de la asignatura. Este enfoque implica que la ESI no debe ser tratada como un contenido aislado o limitado a ciertos momentos del año, sino que debe integrarse de manera continua a las prácticas educativas.

En este contexto, las y los docentes son percibidos como actores claves en la implementación, ya que son responsables de incorporar los principios de la ESI en sus intervenciones cotidianas. Esto refleja una organización educativa que busca articular la normativa nacional con las especificidades locales, utilizando los lineamientos oficiales como un punto de partida para la acción pedagógica. Las capacitaciones constantes y la entrega de bibliografía especializada son clave en este proceso, proporcionando a los y las docentes los recursos necesarios para que puedan abordar la ESI de manera efectiva. En este marco, una de las directoras introduce la noción de *enseñanza situada*, un enfoque que destaca la importancia de contextualizar los contenidos educativos en función de las realidades sociales, culturales y emocionales de los y las estudiantes. La ESI se concibe aquí como un proceso de aprendizaje vinculado directamente a las vivencias y circunstancias de los y las estudiantes. Este enfoque favorece su comprensión como una herramienta para el desarrollo personal y social de las y los estudiantes, que los y las habilita para reflexionar sobre su propio cuerpo, sus emociones y sus relaciones interpersonales.

Por último, se resalta la importancia de la sistematicidad en la implementación de la ESI, en que esta no solo se trabaje en momentos cuando surgen problemáticas específicas. Se propone que la ESI sea abordada de manera regular, consciente y planificada, lo cual permite que los y las estudiantes adquieran una comprensión profunda y estructurada de los temas. Esto requiere de una planificación cuidadosa y de selección de materiales adecuados que promuevan una reflexión constante. El modo en que los y las docentes plantean el trabajo de la ESI propone un cambio de paradigma, como un proceso continuo y planificado que atraviesa todas las dimensiones de la enseñanza, desde la planificación curricular hasta las interacciones diarias con los y las estudiantes.

¿Qué desafíos encuentran para la implementación de la ESI en las prácticas pedagógicas?

Los desafíos que enfrentan las y los directores en la implementación de la ESI dentro de las prácticas pedagógicas con los y las docentes son múltiples y están vinculados a cuestiones estructurales y personales. En primer lugar, uno de los obstáculos es la presencia de prejuicios por parte de las y los docentes al momento de abordar ciertos contenidos de la ESI. Como se señala en el siguiente relato:

El principal inconveniente no radica tanto en el desconocimiento, el mayor desafío, desde mi perspectiva, se encuentra en los prejuicios que los docentes pueden tener al momento de implementar los contenidos de la ESI. Estos prejuicios, vinculados a temáticas como la diversidad de género o los derechos sexuales, constituyen barreras significativas en la enseñanza. (Entrevista N.º 8)

Este aspecto revela que una de las dificultades se encuentra en la falta de profundización y complejización teórica sobre los contenidos de la ESI, que genera dificultades en las

y los docentes a la hora de trabajar sobre cuestiones sensibles como la identidad de género o los derechos reproductivos. Sumado a esto, visiones teñidas de prejuicios, en relación a contenidos que están alimentados por matrices socioculturales conservadoras, constituyen un obstáculo al momento de pensar un estilo de enseñanza integrador e inclusivo.

Se destaca cómo la subjetividad de cada docente influye en su capacidad y estilo de enseñanza de la ESI. En la misma sintonía, otro directivo menciona:

Un factor crucial a considerar es el tipo de pedagogías que los docentes emplean para transferir estos contenidos. A menudo, la resistencia a tratar ciertos temas surge no solo de los prejuicios, sino también de la subjetividad del docente, en donde su propia ética personal puede influir en cómo aborda la enseñanza de estos temas y este conflicto puede llevar al docente a optar por no enseñar ciertos contenidos, prefiriendo evitar tratarlos por temor a entrar en conflicto con sus propias creencias. (Entrevista N.º 8)

Este punto señala cómo las y los docentes pueden sentirse emocional y éticamente en conflicto al enfrentarse a temas que desafían sus convicciones personales, lo que podría llevar a una autoexclusión de esos temas en su práctica educativa. Esto refuerza la idea de que la implementación de la ESI requiere no solo de formación teórica y metodológica, sino también de un trabajo profundo sobre la reflexión práctica y personal de los y las docentes respecto a su rol.

Surge entonces otro desafío significativo mencionado, que es la falta de formación continua, particularmente la falta de disposición en algunos o algunas docentes a involucrarse en procesos de capacitación y formación sobre este tema. En relación a esto:

Uno de los principales obstáculos o desafíos que identifiqué en el trabajo con los docentes es la falta de formación continua, son reacios a la lectura. En nuestra institución, hemos establecido que las próximas semanas se dedicarán a capacitaciones específicas sobre ESI y sé que serán ciertos docentes quienes tengan que exponer, para promover la lectura entre los docentes. (Entrevista N.º 9)

Esta resistencia a la lectura y al aprendizaje continuo refleja una brecha en el proceso de actualización pedagógica que puede limitar la efectividad de la implementación de la ESI. La falta de preparación teórica y práctica de los y las docentes puede generar inseguridad a la hora de abordar la diversidad de temas que la ESI propone, y dificulta la adaptación de los contenidos a las realidades del aula.

Finalmente, un desafío recurrente es el temor de las y los docentes a no saber cómo actuar ante situaciones específicas, por ejemplo, en cuestiones relacionadas con la identidad de género o la sexualidad de los y las estudiantes:

Creo que es algo que tiene que ver con el temor y el desconocimiento del docente, algunas también me plantearon en algún momento, ¿qué hago? Me siento incómoda o no sé qué decir si me pasa esto, por ejemplo. Si hay alguien que me dice que no está cómodo con su género, ¿cómo lo resuelvo? (Entrevista N.º 7)

Las y los directores enfrentan desafíos complejos en la implementación de la ESI. Advierten que enseñar los contenidos de esta ley desnudó algunas falencias formativas en los procesos de capacitación que se impartieron desde el Estado al momento que se anunciaba su inminente ejecución. A esto se suman los prejuicios, tanto propios como de otros y otras docentes, que se expresan en resistencias personales, falta de preparación continua e incertidumbre y temor a cómo abordar distintas situaciones. Sin embargo, también son conscientes de que la salida frente a estos desafíos requiere

un enfoque que combine la formación continua, la reflexión ética y el apoyo colaborativo entre las y los docentes y directores para garantizar que la ESI sea abordada de manera efectiva y respetuosa en las aulas.

Reflexiones finales y conclusiones

Al momento de articular las negociaciones y acuerdos para realizar las entrevistas, consultamos sobre el acceso a registros de las actividades cotidianas de la institución. En todas las ocasiones nos compartieron distintos tipos y formas de registros e instrumentos administrativos tales como el proyecto educativo institucional, relevamientos e inventarios del establecimiento, protocolos de intervención ante diversas situaciones académicas e imprevistos, actas de actividades y novedades diarias, entre otros tipos de documentación. Sin embargo, advertimos que las memorias del accionar cotidiano de las y los directoras no son registradas. Es pertinente señalar que, en relación con las trayectorias profesionales de las y los directivos, las experiencias vinculadas a su desempeño en el rol de liderazgo educativo no cuentan con un registro sistemático, lo que ocasiona que dichas experiencias y relatos queden en el olvido. Este vacío en la documentación de sus trayectorias y vivencias será objeto de análisis en posteriores escritos.

La implementación de la ESI en las escuelas primarias de la provincia de Jujuy, aunque ha experimentado avances significativos, sigue enfrentando desafíos importantes relacionados con su comprensión y aplicación por parte de las y los directores y docentes. Los testimonios relevados de las y los directivos reflejan un proceso gradual y desigual, en el que la ESI va siendo reconocida progresivamente como un derecho de los y las estudiantes y una estrategia pedagógica crucial para la convivencia escolar. Sin embargo, la heterogeneidad en su implementación y la persistencia de enfoques reduccionistas subrayan la necesidad de una capacitación más profunda y un enfoque más heterogéneo para consolidar plenamente la ESI como una política educativa integral.

Referencias bibliográficas

- » Agreda, A. y Pérez, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(30), 219-232. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>
- » Anijovich, R. (2018). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós. (Trabajo original publicado en 2009).
- » Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: Factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educación*, 24, 89-110.
- » Antúnez, S. y Gairín, J. (2000). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Graó. (Trabajo original publicado en 1994).
- » Báez, J. y González del Cerro, C. (2015). Políticas de educación sexual: Tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista del IICE*, 38, 7-24.
- » Ball, S. J. (1989). La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar. En *La micropolítica de la escuela* (pp. 19-44). Paidós.
- » Bernstein, B. (1990). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- » Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psychosocial Intervention*, 9(2), 9-33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- » Calderón, I. (2011). La mediación en la resolución de conflictos en los contextos escolares. *Acción pedagógica*, 20(1), 42-57.
- » Cantero, G. y Celman, S. (1999). Un análisis alternativo. En *Antología de gestión escolar*. Secretaría de Educación Pública.
- » Carriego, C. (2005). *Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa*. La Crujía-Stella.
- » Dvoskin, G. (2016). La educación formal de la sexualidad: La autoridad del discurso pedagógico. *Discurso y Sociedad*, 10(1), 1-21.
- » Faur, E. (2008). *Desafíos para la igualdad de género en la Argentina*. Programa Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- » Frigerio, G. (2004). De la gestión al gobierno de lo escolar. *Novedades Educativas*, 16(159), 6-9.
- » Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel.
- » Greco, B. (2020). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. HomoSapiens.
- » Gvirtz, S., Zacarias, I. y Abregú, V. (2011). *Construir una buena escuela: Herramientas para el director*. Aique.
- » Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina [Indec]. (2022). *Resultados del Censo 2022. Cuadros de la provincia de Jujuy*. Recuperado de https://censo.gob.ar/index.php/datos_definitivos_jujuy/

- » Jerez, V. O. y Aleman, Z. M. (2024). Enseñar Educación Sexual Integral en contexto de pandemia COVID-19: Un análisis de los abordajes educativos del Nivel Inicial de la Provincia de Jujuy en el Noroeste de Argentina. *Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia*, 2(1), 103-127. <https://doi.org/10.71770/rieipd.v2i1.2277>
- » Lauro, S. M. (2023). Entrevista con Graciela Morgade. *Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 4(2), 147-153.
- » Ley 2531, Estatuto del Docente Provincial. (1960). Recuperado de <https://boletinoficial.jujuy.gob.ar/?p=37830>
- » Ley 26150, Ley de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial de la República Argentina. (2006, 23 de octubre).
- » Ley 5807, Ley de Educación Provincial. Boletín Oficial de la Provincia de Jujuy. (2013, 10 de diciembre).
- » Ley 27234, Educar en Igualdad, Prevención y Erradicación de la Violencia de Género. Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2015, 25 de noviembre).
- » Ley 6208, Ley de Aplicación de la Educación Sexual Integral (ESI) en las Instituciones Educativas de la provincia de Jujuy. Boletín Oficial de la Provincia de Jujuy. (2020, 10 de diciembre).
- » Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2021). *Autoridades que habilitan*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007497.pdf>
- » Monteiro, A. (2015). *The teaching profession: Present and future*. Springer.
- » Morgade, G. (2008). *Niños y niñas en la escuela: Cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género*. Ficha de cátedra. Recuperado de <https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/investigacion/capacitaciones/genero/u3/6-morgade-final.pdf>
- » Morgade, G. (2007). *Mujeres que dirigen (poniendo el cuerpo): Género, autoridad y poder en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1675>
- » Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-359.
- » Nicastro, S. (2004). Trabajar de director o sobre un hacer en situación. *Novedades Educativas*, 16(159), 10-12.
- » Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2006). *Asesoramiento pedagógico en acción: La novela del asesor*. Paidós.
- » Oneglia, M. (2020). *Feministas en el Estado: Una aproximación etnográfica a las trabajadoras del Programa Provincial de Educación Sexual Integral de la provincia de Santa Fe*. Laborde.
- » Orlandi, E. (2011). *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. Pontes.
- » Paredes, Z. (2004). Liderazgo y modelo estratégico ¿gestionar o dirigir? *Novedades Educativas*, 16(159), 36-37.
- » Pérez de Guzmán Puya, V. (2008). La mediación en los centros educativos. El educador social como mediador. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 79-87.
- » Posner, C. M. (2004). Enseñanza efectiva. Una revisión de la bibliografía más reciente en los países europeos y anglosajones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 277-318.

- » Pozner, P. (Org.). (2012). *The Organization of American States*. OAS.
- » Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa*. Santillana.
- » Sandoval, E. (2002). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. Plaza y Valdés.
- » Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación*. Homo Sapiens.
- » Taylor, F. (1994). *Principios de la administración científica*. El Ateneo.
- » Teseira, A. E., Gutiérrez, Y. M. y Cuellar, S. D. (2022). *Manual Jujeño de Educación Sexual Integral: Garantizando la implementación de la ESI en las escuelas*. Gobierno de Jujuy/ Iniciativa Spotlight.
- » Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay.
- » Wainerman, C. y Chami, N. (2014). Sexualidad y escuela. Perspectivas programáticas posibles. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(45), 127-152.

Víctor Omar Jerez

Doctor en Antropología, Universidad de Sevilla, España. Licenciado en Antropología, Universidad Nacional de Jujuy. Director de la Unidad de Investigación Gestión Social, Diversidad Cultural y Desarrollo Sustentable Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

ORCID: 0000-0003-3370-6344
omarjerez@fhycs.unju.edu.ar

Zoe Marlene Aleman

Profesora en Ciencias de la Educación, Profesora y Licenciada en Educación para la Salud, Universidad Nacional de Jujuy. Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Doctoranda y Maestranda en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.

ORCID: 0000-0002-0313-1941
marlenealeman.fhycs@gmail.com