

# LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN ESCUELAS CATÓLICAS EN LA CIUDAD DE LA PLATA, ARGENTINA. PRÁCTICAS Y DISCURSOS FRENTE A LOS ESFUERZOS REGULATORIOS DEL ARZOBISPADO

*Comprehensive sex education in catholic schools from La Plata, Argentina. Practices and speeches against the regulatory efforts of local archbishopric*

GUILLERMO ROMERO

Universidad Nacional de La Plata / Universidad de Buenos Aires / CONICET  
guiromero10@hotmail.com

Recibido: 5.05.2018

Aceptado 27.04.2020:

## Resumen

El artículo se propone, a partir de un enfoque etnográfico, describir y analizar las estrategias, actitudes y configuraciones institucionales de tres escuelas católicas de la ciudad de La Plata relativas a la educación sexual, frente a los lineamientos pedagógicos y valorativos en la materia impulsados por la Iglesia Católica, en el marco de la implementación de una política educativa con perspectiva de género como la Educación Sexual Integral (ESI). Para ello, en primer lugar el trabajo reconstruye los posicionamientos y las estrategias desplegadas por la Iglesia Católica con el fin de incidir en la orientación de las prácticas de educación sexual en sus colegios, para luego poner el acento en los alcances de esos esfuerzos regulatorios en las distintas escuelas. De ese modo, el artículo ilustra la diversidad de perfiles que coexisten al interior del universo educativo católico y la compleja trama que articula regulaciones formales, saberes y valoraciones en materia religiosa y sexo-genérica de los diferentes actores, así como otros repertorios culturales disponibles.

**Palabras clave:** Educación sexual; escuelas católicas; configuraciones institucionales

**Abstract**

On the grounds of an ethnographic perspective, this paper aims to describe and analyze strategies, attitudes and institutional settings of three catholic schools from the city of La Plata concerning sex education. Such issue will be studied regarding the pedagogical and evaluative guidelines set forth by the Catholic Church within the application of a gender approach policy education such as Comprehensive Sex Education (CSE). For that purpose, this paper starts by reconstructing the positioning and strategies deployed by the Catholic Church which aimed to affect the way of sex education in their schools. Following that, the article will highlight the reach of such regulatory efforts among those schools. Hence, this work shows the diversity of profiles that co-exist within the universe of catholic education, and also the complex net that binds together formal regulations, knowledges and the different actors' evaluations on religious and gender-sex, as well as others cultural repertoires available.

**Keywords:** Sex Education - catholic schools - institutional settings

**INTRODUCCIÓN**

El propósito principal de este trabajo es describir y analizar las estrategias, actitudes y configuraciones institucionales de tres escuelas católicas de la ciudad de La Plata<sup>1</sup>, Argentina, relativas a la educación sexual, frente a los lineamientos pedagógicos y valorativos en la materia impulsados por la Iglesia Católica<sup>2</sup> y en particular por el arzobispado platense, en el marco de la implementación de una política educativa con perspectiva de género como la Educación Sexual Integral (ESI).

Recuperando la rica tradición de la “etnografía educativa” en Argentina y América Latina (Ezpeleta y Rockwell, 1985; Batallán, 1999; Achili, 2005; Neufeld, 2014), el estudio se propuso trascender el plano de los contenidos pres-

- 
- 1 Se trata de la ciudad capital política-administrativa de la Provincia de Buenos Aires, el estado provincial más grande de la República Argentina. De acuerdo con el último censo nacional, realizado en 2010, La Plata resultó el cuarto distrito urbano más poblado del país, con un total de 649.613 habitantes. En 2018 su población se calcula en alrededor de las 750 mil personas. Recuperado de <https://www.indec.gov.ar/>. Última consulta el 6 de agosto de 2018.
  - 2 Sin desconocer la diversidad de perfiles identitarios que la componen, con este término nos referiremos aquí a su jerarquía institucional y a sus posicionamientos oficiales.

criptos, priorizando así el relevamiento de la complejidad de la praxis concreta. Para ello nos insertamos en las dinámicas cotidianas de las instituciones seleccionadas a fin de conocer tanto las lógicas prácticas presentes en ellas, como el modo en que estas lógicas se ordenaban, solapaban, jerarquizaban de modos específicos en cada caso. En este sentido, entre marzo de 2011 y diciembre de 2012 nos abocamos a reconstruir las trayectorias biográficas y formativas de las/os docentes y directivos encargados de su implementación, analizamos sus saberes y representaciones en materia de sexualidad, así como las prácticas pedagógicas desplegadas. Ese relevamiento fue complementado con el seguimiento y análisis de las acciones y los documentos elaborados por los Ministerios de Educación de la Nación y de la Provincia de Buenos Aires, así como de las estrategias desplegadas por la Iglesia Católica con el fin de incidir en las prácticas de educación sexual en las escuelas que funcionan bajo su égida, poniendo especial atención a los alcances de tales esfuerzos regulatorios en cada uno de estos colegios.

Las escuelas católicas estudiadas se corresponden con los tres “tipos” existentes en la ciudad: una parroquial –perteneciente a una parroquia-, una congregacional –dependiente de una congregación; en este caso, de monjas- y una perteneciente a la Universidad Católica de La Plata (UCALP), sin que ello implique que cada una de ellas sintetice al heterogéneo conjunto de instituciones con las que comparten ciertos procesos regulatorios formales.

Como ha sido dicho en otros trabajos (Lavigne, 2011; Báez, 2012; Esquivel, 2013; Romero, 2017), la sanción de la ley de Educación Sexual Integral (Nº 26.150) dio lugar a un complejo y dinámico proceso de disputas cruzadas entre diversos actores que pugnan desde entonces por incidir en su implementación, entre los que se destaca la Iglesia Católica, en particular en la jurisdicción en la que situamos nuestro análisis, debido al perfil de su arzobispo, Héctor Aguer<sup>3</sup>, quien ha sido enfático en su postura contraria a esta política especialmente en las escuelas católicas.

Focalizar la mirada en el proceso de implementación no supone desmerecer la relevancia misma de la ley, ya que es ésta la que establece un nuevo “piso” sobre el que se sostienen las disputas posteriores. Es esta norma la que establece a la ESI como un derecho de toda/o estudiante y la que especifica algunos crite-

---

3 Al tratarse del presidente de la Comisión Episcopal de Educación Católica de la Conferencia Episcopal Argentina, Aguer fue quien encabezó a nivel nacional las críticas eclesiales a la ESI.

rios básicos, como el descentramiento de la sexualidad de sus aspectos biológicos y reproductivos y la necesidad de pensar propuestas pedagógicas transversales con perspectiva de género<sup>4</sup>. Sin adentrarnos aquí en un análisis detallado respecto de sus propósitos formativos, así como de las múltiples iniciativas estatales desarrolladas con el fin de lograr su anclaje en las escuelas, tal como fue trabajado por numerosas/os autoras/es (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008; Felitti, 2011; Lavigne, 2011; Morgade, 2011; Báez, 2012; Kornblit y Sus-tas, 2014; Romero, 2017; Faur, 2018; González del Cerro, 2018), interesa señalar que la existencia de esta política pública configura una escena de intercambios particulares, jerarquizando a los interlocutores de unos modos determinados y habilitando voces que anteriormente carecían de lugar o cuyas demandas resultaban inaudibles.

Por su parte, desde la sanción de la ley 26.150, la Iglesia Católica no cesó de desplegar una serie de estrategias tendientes a incidir en la definición de la orientación ideológica de esta política, a horadar la legitimidad de sus propósitos y a promover contenidos alternativos, acordes a su doctrina (Romero, 2017; Torres, 2018). Desde luego, la preocupación eclesial en esta materia no surge en estos años, sino que posee una larga historia, que antecede a la creación misma del Estado argentino (Esquivel, 2013). De todos modos, la existencia de una política estatal que contraría sus principios normativos movilizó un renovado abanico de estrategias tendientes a rebatir sus fundamentos y promover los suyos propios.

Estas posturas, materializadas en un vasto entramado de prácticas regulatorias -documentos eclesiales, materiales educativos, charlas de “especialistas”, capacitaciones, advertencias más o menos formales- operan como presiones específicas para quienes trabajan en los colegios que pertenecen a la Iglesia -en particular en un arzobispado cuyo titular pone tanta atención a esta temática-, a la vez que deben dar respuesta a las demandas provenientes desde ámbitos estatales.

---

4 Aunque el texto de la ley 26.150 (acorde a la necesidad de lograr los consensos necesarios para su aprobación) posee un carácter relativamente abierto e indeterminado, el mismo da entidad al Programa Nacional de ESI que desde entonces iría definiendo una dirección inequívoca enmarcada en la perspectiva de género y de derechos a la que la Iglesia Católica se opuso sistemáticamente. El trabajo de Esquivel (2013) es una interesante reconstrucción de estas disputas.

De todas formas, a fin de avanzar en una complejización de estos procesos, es preciso asumir que Estados e Iglesias no comportan esferas completamente es-cindidas, sino que suponen ámbitos de constantes negociaciones y mutuas in-terpenetraciones (Mallimaci, 2008a; Esquivel, 2013). En tal sentido, las *escuelas públicas de gestión privada confesional*, tal como las designa la legislación vi-gente<sup>5</sup>, constituyen un espacio privilegiado para analizar esas “opacidades”.

Desde nuestra perspectiva, el estudio de estos procesos requiere despojar al aná-lisis de un enfoque normativo, universalista y evolucionista presente de mane-ra deliberada o latente en numerosas investigaciones y discursos sociales que abordan el vínculo entre Estados e Iglesias, con especial énfasis en algunos ám-bitos como el educativo. Desde dicho enfoque suele asociarse linealmente “lai-cidad” a “separación” entre las mencionadas instituciones sociales, teniendo muchas veces como referencia no declarada (y acaso como horizonte a alcan-zar) la singular configuración histórica que se produjo en Francia.

Uno de los representantes de esta visión es el historiador Jean Beauberot, quien no duda en definir el laicismo como un “invento francés”, que “otros países lo han adoptado en mayor o menor medida” (en línea), siendo su hito fundante la Revolución Francesa y la posterior auto-afirmación del Estado frente a un poder religioso católico previamente constituido. Así concebida, la laicidad *a la francesa* daría la medida justa a partir de la cual establecer una es-cala decreciente en función de la mayor o menor adecuación a esa configura-ción particular, perspectiva fuertemente influenciada por el iluminismo, que se apoya sobre un patrón de desarrollo único.

La socióloga canadiense Micheline Milot fue una de las autoras que puso en tensión este enfoque a partir del análisis comparativo de las relaciones entre Estados e Iglesias en diferentes configuraciones históricas, lo que le permitió visibilizar la existencia de distintos “modelos” de laicidad.

Inscriptos en este campo de discusiones, y atentos a la configuración de los vínculos entre Estado e Iglesias -fundamentalmente la católica- en nuestro país, Fortunato Mallimaci y Juan Esquivel han descripto un modelo que denomi-nan *laicidad subsidiaria*, que se corresponde con aquellos países donde el cato-licismo ha contribuido a la conformación y consolidación del Estado-Nación,

---

5 La ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (Nº 13.688) estipula un sistema educativo único, al establecer que todas las escuelas son públicas, distinguiéndolas luego por el tipo de gestión: estatal o privada, dividiendo estas últimas en confesionales y no confesionales.

y donde luego el devenir de la vida democrática ha ido ajustándose al carácter plural de la sociedad. En palabras de Esquivel:

“Se trata de un Estado que al mismo tiempo que impulsa nuevos derechos [...] reproduce una lógica de *subsidiariedad* en la implementación de políticas públicas y en la interpelación al ciudadano a través de la intermediación de actores colectivos, entre ellos, los religiosos” (2013: 18, resaltado del autor).

En nuestro caso, más que para procurar el encasillamiento de los procesos analizados, referimos a estos “modelos” de laicidad para descentrar el análisis de la impronta francesa y atender a las particularidades de cada caso sin pensar el grado de adecuación a un modelo de desarrollo pretendidamente universal. Lo que nos interesa señalar, como punto de partida, es el protagonismo de los actores e instituciones religiosos en las sociedades contemporáneas, lo cual nos aleja de ciertas teorías de la secularización que pretendían postular la pérdida progresiva de gravitación de las religiones en la vida moderna (Carozzi y Frigerio, 1994; Frigerio 1994). Lo que se advierte, en todo caso, son procesos complejos de renegociación permanente de márgenes de incumbencia en sociedades en las que se multiplican las diferencias y las desigualdades (Casanova, 2000; Mallimaci, 2008b). Nos resulta preferible, por ello, pensar los modos en que las religiones y el universo de creencias religiosas se reconfigura en la vida moderna.

En tal sentido, y sin que sea su principal objeto de atención en este trabajo, gravita como telón de fondo la pregunta por la reconfiguración de lo religioso en la Argentina contemporánea, o más precisamente, cómo articulan los sujetos sociales en un tiempo y espacio determinados, en este caso en las escuelas católicas de la ciudad de La Plata, sus creencias religiosas con otros idearios valorativos y de saber. ¿Cuáles son las tensiones que genera en docentes y directivos de los colegios confesionales analizados la implementación de una política que se opone a los dogmas católicos y eventualmente aun a sus propias convicciones y creencias? En las páginas que siguen el trabajo se propone describir y analizar las formas en que en cada una de estas instituciones se fueron realizando apropiaciones específicas a partir de los repertorios de sentido disponibles y en condiciones institucionales concretas.

## LAS INSTITUCIONES FRENTE A LAS REGULACIONES ECLESIALES. LOS SUJETOS FRENTE A LAS REGULACIONES INSTITUCIONALES

“Educación sexual, sí, ¿pero cuál?”<sup>6</sup> (Héctor Aguer, Arzobispo de La Plata)

Para adentrarnos en el análisis de las experiencias educativas en las escuelas relevadas, resulta fundamental abandonar una tendencia vigente en distintos ámbitos político-académicos que tiende a pensar a *los* colegios católicos como un universo unívoco y estático. Como sucede con el Estado y la Iglesia, se trata de ámbitos heterogéneos en cuyos marcos difusos y “sobredeterminados” se expresan perfiles, identidades y trayectorias variadas y en constante pugna que es preciso reconocer a fin de deconstruir la idea de una totalidad homogénea.

En tal sentido, las escuelas católicas no son mera correa de transmisión de los preceptos detentados por las cúpulas eclesiales, sino que en ellas se visibilizan tensiones, contradicciones, disputas y pluralidades, si bien al mismo tiempo su adscripción institucional implica ciertas regulaciones específicas que forman parte de sus condiciones de posibilidad.

Asimismo, es importante resaltar que estos colegios no existen como mera heterogeneidad. De ahí que además de relevar los diferentes posicionamientos existentes al interior de cada institución, procuramos abocarnos aquí a la comprensión de las desiguales posiciones de poder desde las que éstos eran asumidos, lo cual no se deriva plenamente de las jerarquías formales existentes, sino que obedece a una compleja articulación de procesos que es imposible predecir y que requiere de una analítica situada capaz de componer un movimiento riguroso de reconstrucción de esa totalidad dinámica y múltiple que es una escuela.

Al estudiar las configuraciones sexo-genéricas presentes en estos colegios, asumimos como punto de partida el carácter *construido* de los géneros y las sexualidades, esto es, que ciertas prácticas, relaciones y situaciones son consideradas “sexuales” en la medida en que formas culturales específicas así lo establecieron (Jones, 2010). Asimismo, consideramos que la escuela constituye un lugar de socialización, de subjetivación y de performance de la identidad priori-

---

6 Tal es el título de un Documento ubicado en la Página Web del Arzobispado de La Plata. Disponible en: <http://www.arzolap.org.ar/educacion-sexual-si-%C2%BFperocual/>. Última visita 29 de enero de 2018.

tario para las/os jóvenes (Morgade, 2001, 2011; LopesLouro, 2007; Jones, 2010; Lavigne, 2011; Báez, 2012; Molina, 2013), siendo por ello un espacio relevante para indagar la experiencia sexuada en dicho ámbito.

En este sentido, los saberes, valores y hábitos que la escuela secundaria inscribe en los cuerpos de las/os estudiantes trasciende el terreno acotado de los contenidos curriculares deliberadamente impartidos, abarcando al complejo, difuso y a veces contradictorio conjunto de prescripciones, mandatos y modelos de actuación que LopesLouro define como “pedagogías de la sexualidad” (2007). De allí que optemos por centrarnos en la *experiencia escolar* (en tanto experiencia sexuada), trascendiendo así las “clases de educación sexual”.

A continuación presentaremos tres perfiles institucionales que deben ser pensados como configuraciones dinámicas aunque reconocibles y con gran capacidad determinante. Se trata de marcos de interpelación en cuyo seno los sujetos son compelidos a asumir distintos posicionamientos respecto de los géneros y las sexualidades así como de las presiones provenientes de actores estatales y eclesiales.

## ESCAMOTEAR: UN PROYECTO QUE “SE AJUSTA A OTRO TIPO DE IGLESIA”

“Lo que yo hago es tener una primera entrevista con los profesores (...). Yo indago en la historia que tiene, trato de indagar la historia católica o cristiana que tiene porque el representante legal va a querer después tener una entrevista con ese profesor nuevo y lo que más le va a interesar a ese representante legal es si tiene una orientación cristiana” (Carlos<sup>7</sup>, director de la escuela parroquial).

El colegio parroquial fue el primero al que acudí<sup>8</sup> para esta investigación. La apertura institucional para realizar el trabajo, la falta de condicionamientos para hablar sobre lo que considerara necesario, así como la asignación de un valor positivo a mi investigación por parte de varias/os de mis informantes, contrastó con los prejuicios que me había formado respecto de las condiciones de posibilidad para hacer este estudio en escuelas confesionales. A medida que

7 Utilizo nombres ficticios con el fin de favorecer el fluir de la narración al tiempo que resguardo la identidad de mis informantes y los preservo de posibles inconvenientes en su desarrollo laboral.

8 Empleo la primera persona del singular cuando refiero a mi *experiencia de campo*.



fui avanzando en la indagación constaté que en verdad esta “apertura” era un rasgo distintivo de la institución, y no una experiencia que iba a repetirse en las demás.

La figura de Carlos, su director, era considerada altamente disruptiva para quienes trabajaban en la escuela parroquial, en la medida en que impulsaba un perfil pedagógico contrario en muchos aspectos al pregonado por el arzobispado local, como queda de manifiesto en el epígrafe con el que abrimos este apartado. Ya en la primera charla que mantuvimos planteó que él no creía en Dios. “En parte me tengo que poner una careta en ese sentido”, me confió. En todo caso, planteó que su trabajo “se ajusta a otro tipo de iglesia. No a una iglesia jerárquica o de tipo tradicional”.

Había asumido la conducción de la escuela en el año 2006 (desde la creación del nivel secundario) decidido a proponer un modelo educativo que él denominaba “freireano”, aun sabiendo que ello implicaba asumir numerosos riesgos y obstáculos debido al perfil ideológico conservador detentado por el arzobispo de la ciudad, Héctor Aguer.

La presencia de Carlos en la dirección de un proyecto educativo católico dentro del arzobispado presidido por Aguer ilustra la diversidad de perfiles que coexisten en el interior del catolicismo, aun en ámbitos fuertemente regulados. Asimismo, los obstáculos que Carlos debió afrontar para imponer un perfil disidente con el de la jerarquía eclesial visibilizan los condicionantes y en algunos casos los límites que una institucionalidad tan regulada impone a los intentos de subvertirla. En efecto, meses después de que terminara mi trabajo de campo en esta escuela, Carlos fue echado de su cargo, “por no adecuarme al perfil que ellos buscaban”, según la respuesta que le dieron cuando pidió explicaciones por la decisión. Con todo, su presencia durante nueve años al frente del colegio muestra que ningún esfuerzo regulatorio totaliza la producción y la circulación de sentidos, ni puede impedir la emergencia de voces y prácticas disruptivas.

De acuerdo al testimonio de Carlos y de varias/os docentes de la institución, una de las principales estrategias de regulación por parte del arzobispado platense radicaba en el trabajo de las/os representantes legales, que constituyen la máxima autoridad formal de las escuelas privadas con la potestad de contratar

(y echar) a directivos y profesoras/es<sup>9</sup>. Cuando comenzó mi indagación en la escuela parroquial esa función la ejercía un hombre sin mucha presencia en el lugar, situación habitual ya que una misma persona suele administrar varias instituciones en paralelo y por lo general se trata de una tarea fundamentalmente administrativa. Durante mi estadía en el colegio, hubo un cambio notable: ese rol fue asumido por una mujer, quien decidió instalarse con una secretaria en una oficina ubicada al final de la planta baja del edificio, antes de la escalera que conducía al piso superior, donde funcionaba el nivel secundario. De pronto, para acceder a la escuela debía registrarme allí, plantear los motivos de mi visita y avisar cuando me retiraba.

Todas las personas con las que hablé interpretaron el cambio como un refuerzo del control sobre el colegio. De todos modos, más allá del caso puntual, existía una idea muy extendida al interior de la institución de que esa era la tarea de las/os representantes legales en general. Carlos, el director, señaló una vez que ellas/os

“tienen una reunión semanal con el arzobispo, que él ahí les baja línea directamente que ellos después nos bajan a todas las escuelas. Obviamente en esa bajada de línea lo que ellos quieren es que los docentes sean católicos, traten ciertos documentos que tengan la orientación cristiana, y no otros documentos, especialmente en materias como Construcción de ciudadanía, Salud y adolescencia, Política y ciudadanía”.

En la medida en que para Carlos resultaba inadmisibles servir de “correa de transmisión” –por acción u omisión– de los valores difundidos por el arzobispo, había desarrollado diferentes estrategias para burlar esos controles. En primer lugar, buscaba la manera de cumplir con ciertos requisitos y rituales que atañían a su rol institucional para poder impulsar luego, subrepticamente, un perfil diferente. Decía que con eso “la representante legal queda conforme y después seguimos trabajando tranquilos”.

Una mañana concurrí a la tradicional celebración del *Corpus Christi* en la iglesia Catedral. Como todos los años, la ceremonia religiosa fue presidida por el arzobispo local, y en ella estaban presentes miembros –directores, abanderados y representantes legales– de las distintas escuelas católicas de La Plata, así como autoridades de la ciudad, como el entonces Intendente Pablo Bruera<sup>10</sup>. El edificio estaba colmado y me costó identificar a Carlos, situado en la mitad

---

9 De todos modos, como veremos en este trabajo comparativo, el ejercicio de este rol varía ostensiblemente de un colegio a otro.

de la sala, con evidente cara de disgusto. Luego del discurso de Aguer, se inició una procesión que rodeó lentamente la Plaza Moreno –ubicada frente a la iglesia, en el centro de la ciudad- para culminar nuevamente en la Catedral. Durante el trayecto sentí que era una buena oportunidad para acercarme a Carlos, pero no pude encontrarlo. “Me fui”, me reconoció cuando lo vi días más tarde. Y agregó: “la misa esa me puso de muy mal humor, me pareció nefasto, nefasto lo que dijo Aguer, me pareció nefasta la metodología de la misa, que era muy medieval”. De todos modos, luego agregó que “un sábado al año no me jode” y “es la forma y la metodología que tenemos para seguir trabajando tranquilos”.

Otro ejemplo que grafica este cumplimiento “fingido” de los mandatos institucionales lo constituye la oración que se realizaba a diario al comienzo de la jornada escolar. “Tres veces por semana hago la oración yo”, contó una vez, para luego agregar: “si vos me preguntás si realmente lo siento, y no, no lo siento”.

Como me lo corroboraron varias/os profesoras/es que Carlos convocó a trabajar en la institución, estas actitudes eran parte de un plan concertado para ganar márgenes de confiabilidad que posibiliten el despliegue de un proyecto pedagógico alternativo al perfil ideológico impulsado por Aguer. Una de sus principales estrategias para avanzar en ese proyecto lo constituyó el proceso de selección de docentes. En primer lugar, Carlos buscaba egresadas/os de la Universidad Nacional de La Plata –y no de las instituciones educativas católicas-, que sean conocidas/os suyos o de personas de su confianza. De esa manera, año a año fue incorporando sujetos con perfiles distantes –y en algunos casos muy críticos- del pregonado por el arzobispado local.

De todas formas, la decisión final respecto de la incorporación de las/os docentes la toman los/as representantes legales. Tal como señalaron varias/os entrevistadas/os, se trata de un “reaseguro” del sistema educativo católico, una instancia de control estratégica orientada a evitar la conformación de planteles docentes distantes de los postulados del arzobispado. Por ello la acción de Carlos no culminaba en la elección de las/os profesoras/es, sino que además debía “prepararlos” para la entrevista en la que se definiría su ingreso al colegio. De acuerdo a sus palabras, él procuraba primero

---

10 Pablo Bruera gobernó la ciudad de La Plata entre diciembre de 2007 y diciembre de 2015.

“indagar la historia católica o cristiana que tiene [cada docente], porque el representante legal va a querer después tener una entrevista con ese profesor nuevo y lo que más le va a interesar (...) es si tiene una orientación cristiana”.

En una conversación que mantuvimos fuera de la institución, un docente de Construcción de Ciudadanía<sup>11</sup> nos recordó con humor el hecho de que el director lo “tuvo que preparar” para que él supiera qué decir y qué callar durante su entrevista. Carlos le dijo que no hablara de que formó parte del grupo que fue expulsado de otro colegio ni de que en ese momento colaboraba en la Obra del Padre Cajade, una organización ligada a la Teología de la liberación que disiente abiertamente con los postulados del arzobispado de La Plata (a la que también había estado vinculado el propio Carlos). En cambio, sí habló de su pasado en un grupo de Acción Católica, lo cual consideraba que lo había ayudado.

Aunque en esa instancia se visibiliza con claridad su carácter concertado, casi institucionalizado, esta actitud de “escamoteo” no se reducía al momento de selección del cuerpo docente, sino que se expresaba asimismo en otras tantas acciones cotidianas que iban resolviendo las situaciones que se presentaban a diario. Por ejemplo, unos años antes de nuestra presencia en la escuela había egresado de la institución un joven cuya condición homosexual le fue ocultada a la representante legal a fin de que el estudiante “no tuviera inconvenientes”, según dijo Carlos. Si bien el director fue el único que lo planteó en estos términos –“a escondidas de los representantes legales”-, como una práctica deliberada de ocultamiento, se trata de una situación que fue conocida por todo el cuerpo docente, por lo que es probable que haya existido cierta complicidad del resto frente a una figura que identificaban como un agente de control del arzobispado.

Otro lugar en el que puede verse una estrategia de escamoteo respecto de las prescripciones del arzobispado, es en las/os docentes a las/os que Carlos proponía dar educación sexual. Con el fin de trascender los enfoques religiosos y biologicistas, Carlos instaba a que su abordaje se diera también en otras asignaturas, como en Construcción de Ciudadanía.

De todas formas, aunque las/os docentes con quienes conversé reconocían la “libertad” que les daba el director, admitían al mismo tiempo que el carácter confesional de la escuela les imponía ciertas restricciones. Para Daniel, quien dictaba esta materia, por su posición favorable respecto de la homosexualidad

---

11 Espacio curricular que se desarrolla los primeros tres años del nivel secundario.

y el aborto, trabajar estos temas “sería estar auto-despidiéndome”. En efecto, él anticipó que, a su entender, cuando lograran delinear finalmente un proyecto pedagógico firme, el arzobispado seguramente intervendría para frenarlo. Es lo que sucedió unos meses más tarde: las nuevas autoridades de la escuela decidieron no renovar el contrato del director y de varios de los docentes y preceptores –el de Daniel, entre ellos–.

Al menos en el caso de quienes se ubicaban en las antípodas de la jerarquía eclesial, no había dudas de que la confesionalidad del colegio influía de manera muy restrictiva sobre sus prácticas. Asimismo, resulta ilustrativo que casi todas/os las/os profesoras/es en esta escuela recordaban su entrevista con el o la representante legal del momento. Mariela (Salud y adolescencia<sup>12</sup>) contó que en esa instancia conversaron de “los temas más importantes, los que les interesaban que se traten”, y que, entre ellos, “se habló algo de sexualidad”. Daniel (Construcción de ciudadanía) recordaba que a él le dijeron que en su materia debía dar la Doctrina Social de la Iglesia. Diana (Construcción de ciudadanía) aseguró que le señalaron que su deber era “mantener la disciplina y el orden”.

Estas “entrevistas de admisión” parecían constituir una herramienta estratégica del arzobispado con el fin de “marcar la cancha” y dejar en claro sus posturas e intereses prioritarios, sin que ello implicara que luego las/os representantes legales fueran a inmiscuirse en la labor cotidiana de cada docente. Se trataba, en todo caso, de una voluntad de regulación que sin embargo no prescribía resultados –aunque contribuía a condicionarlos, ya que persistía en las/os docentes como referencia advertida aún después de muchos años de haber pasado por esa instancia–. Por lo demás, como veremos, en cada escuela se desplegaban procesos de regulación específicos que nos alertan de la improcedencia de generalizar a partir de un caso particular.

## **UN CONTEXTO DE “PRUDENCIA” Y “RESPETO”**

“Tenés que buscar la forma de abrir el espacio, sin meter la cabeza en la guillotina” (Danilo, director de la escuela congregacional).

A diferencia de la escuela parroquial, en la congregacional su representante legal (la religiosa que conducía todas las acciones que la congregación realizaba en La Plata) tenía una incidencia casi nula en las cuestiones pedagógicas, las que delegaba enteramente en Danilo, su director, quien estaba en el cargo des-

---

12 Asignatura correspondiente al 4º año del nivel secundario.

de la creación del nivel secundario, de modo que había podido seleccionar a las/os docentes y darle al colegio su propia impronta.

Al no depender directamente del arzobispado local, sino de una congregación religiosa con sede fuera de la ciudad de La Plata, inicialmente imaginé que su perfil podía delinearse con una mayor independencia respecto de los lineamientos pregonados por las autoridades eclesiales locales. Sin embargo, tanto por “prudencia” frente a posibles represalias, como por “respeto” a las mismas, su director procuraba evitar tensiones y ello implicaba un intento permanente por encuadrar las prácticas educativas dentro de tales lineamientos.

Danilo era especialmente prudente en aspectos vinculados a la sexualidad, “temas que a las cuestiones eclesiales les son muy sensibles”, según nos decía. “Uno tiene que hacer política también en esto y vos sabés que hay cuestiones que, no es que no se puedan hablar, pero tenés que ser muy prudente a la hora de hablar”, me señaló en una ocasión. Esa misma mañana me contó que cada vez que él iba a contratar a algún/una docente, le planteaba: “si venís a una institución no podés estar en contra de esa institución, tenés que saber a dónde venís, lo que no implica que no trabajes con total libertad, pero no podés estar abiertamente en contra de algún lineamiento de la Iglesia”. Y en otro momento, a modo de ejemplo de algunos límites que él procuraba imponer a las/os profesoras/es, en clara referencia a los posicionamientos respecto del aborto, me dijo: “uno no puede estar a favor de la muerte, en ningún sentido”.

Danilo consideraba que para su nombramiento había sido fundamental su experiencia previa de vinculación con la Iglesia Católica: desde niño participó en distintas actividades ligadas a grupos parroquiales. Además, tanto como preceptor como en calidad de docente, Danilo trabajó en diversas escuelas católicas de la ciudad, con diferentes perfiles y modalidades de regulación institucional. A partir de esa trayectoria, consideraba haber aprendido a “manejarse” dentro de este ámbito: “vos sabés que hay cuestiones que, no es que no se puedan hablar, pero tenés que ser muy prudente a la hora de hablar”, decía. Y agregaba: “tenés que buscar la forma de abrir el espacio, sin meter la cabeza en la guillotina”.

Desde un primer momento Danilo se presentó ante mí como “católico practicante”, a la vez que se encargó de resaltar sus disensos con muchos de los planteos del titular del arzobispado platense, Héctor Aguer, que a su entender no representaban a toda la Iglesia Católica. “Esa es la jerarquía, un sector, (...) la Iglesia no es solamente eso, es mucho más amplia, y tiene muchas expresiones más afín a lo que pasa hoy en día”, señaló. De todos modos, pese a no coinci-

dir con todos los postulados eclesiales, en la medida en que estaba trabajando dentro de su estructura, consideraba que era preciso “respetarlos”.

Según sus propias palabras, su perfil se basaba en una búsqueda de “equilibrio” entre las propuestas curriculares oficiales y los lineamientos ideológicos de la Iglesia. Afirmaba también que a las/os docentes las/os habilitaba a que den todos los contenidos prescriptos, “sin dejar de tener en cuenta” que estaban en una escuela religiosa, lo que tendía a traducirse, en la praxis concreta, en evitar manifestar ideas contrarias a las de las autoridades eclesiales. “No me patees en contra”, me dijo que les señalaba a las/os docentes que contrataba.

Siguiendo esa lógica, proponía que la educación sexual recayera tanto sobre las docentes de Biología de 3º y de Salud y Adolescencia –que se dictaba en 4º, ambas egresadas del Profesorado de Biología de la UNLP, como sobre la de Formación religiosa<sup>13</sup>, quien estudió la carrera de Magisterio Catequístico en un Instituto terciario perteneciente al arzobispado. Es decir, en materia de educación sexual, el mentado “equilibrio” se traducía en un enfoque pedagógico orientado al conocimiento de los “órganos sexuales” y sus funciones, la prevención de embarazos no deseados y de enfermedades de transmisión sexual, complementado con un énfasis en la moral sexual católica.

A medida que fuimos avanzando en la indagación dentro de este colegio fuimos advirtiendo que los conceptos planteados por Danilo era posible encontrarlos también en las/os docentes que tenían el respaldo institucional como para dictar educación sexual en sus clases. En ese sentido, la profesora de Salud y Adolescencia me dijo en una entrevista: “uno tiene que dar el tema de acuerdo a los reglamentos y objetivos de cada escuela, que hay que respetarlos”. También planteaba que “hay que tener en cuenta que este es un colegio católico y hay cuestiones con las que la hermana directora<sup>14</sup> no está de acuerdo y hay que tratar de respetar los derechos y las ideas de cada parte”. Para ella el carácter confesional de la escuela era un factor que limitaba sus prácticas pedagógicas. De ahí que en un momento me haya contado que en “un colegio del Estado, donde tengo mucha más libertad” llevaba preservativos a la clase, en tanto que en esta escuela no lo hacía “por respeto”.

---

13 Espacio curricular obligatorio en escuelas católicas donde se enseña la catequesis.

14 Se refería a la persona que ejercía el rol de representante legal (no de directora) de la institución.

Como puede advertirse, “respeto” y “prudencia” se complementaban para cohibir a las/os docentes de esta escuela a transgredir los mandatos eclesiales en sus prácticas educativas relativas a la sexualidad. A diferencia de lo ocurrido en la escuela parroquial, donde la representante legal era considerada una instancia de control arzobispal, aquí ese cargo era asumido por la monja que dirigía la congregación en la ciudad y su rol formal no implicaba ningún tipo de control sobre la cotidianidad escolar. Las regulaciones provenían a partir de la intercesión del director o bien de un auto-control, guiado por las convicciones y/o por los temores a posibles represalias provenientes desde otros estamentos institucionales –aunque se trate de una escuela congregacional, nadie perdía de vista el perfil del arzobispado en el que está inmersa–.

El rol restrictivo (y protagónico) del director podía advertirse tanto en la manera en que las demás personas entrevistadas en la institución replicaban sus criterios –y hasta sus mismos términos, como ocurría con la noción de “respeto”–, como en algunos de sus comentarios. En una entrevista, al hacer referencia a la consulta que le realizaron “algunos docentes” acerca de si había condicionamientos para abordar el tema de la sexualidad, nos decía: “Yo les dije que no. Obviamente que, vuelvo a lo que te decía hace un rato, nosotros como escuela católica tenemos una visión de la sexualidad que es plena”. Como pudimos desentrañar a partir de un análisis de sus testimonios y sus prácticas, la plenitud a la que se refería implicaba el énfasis en una dimensión “espiritual”, tendiente a disipar o atenuar la dimensión deseante y erótica, que a su entender debía postergarse –“yo les diría que esperen”– para la vida adulta, en un contexto de matrimonio o de pareja estable.

## **DEJAR HACER: UN ESTILO QUE BUSCA EVITAR LOS CONFLICTOS**

“La currícula es del docente, la cátedra es del docente, entonces si el docente considera que el grupo está adecuado, que el grupo es homogéneo, coherente, creo que no va a haber ningún problema” (Ariel, director del colegio de la UCALP).

Si en los otros dos colegios, con sus límites y condicionantes, era claro el rol protagónico de sus directores en la definición de los criterios institucionales y pedagógicos, en el caso de la escuela perteneciente a la UCALP el lugar de Ariel, su director, era más endeble y menos clara su posición de autoridad.



En diversas circunstancias constaté que algunas decisiones (como charlas, distribución de materiales y notificaciones para docentes y personal administrativo) eran tomadas por otras personas, ajenas a la institución, y el rol de Ariel consistía simplemente en viabilizarlas disponiendo los recursos para que pudieran ejecutarse (brindar los espacios requeridos, encargarse de que las notificaciones lleguen a destino, participar en la convocatoria). De ese modo, su perfil podía ilustrarse con la expresión “dejar hacer”, que refiere tanto a su actitud frente a las iniciativas eclesiales o provenientes de otras instancias de la UCALP (la estrecha vinculación entre la UCALP y el arzobispado local hacen dificultosa y acaso innecesaria esta distinción) como hacia las prácticas pedagógicas de las/os docentes. Es en este sentido que debe leerse el epígrafe que abre este apartado, que fue la respuesta de Ariel cuando lo consulté sobre las condiciones para que un/a profesor/a dicte educación sexual en la escuela.

De todas formas, en su intento por evitar conflictos (sea con actores eclesiales como con las familias de las/os estudiantes), hemos relevado algunas prácticas cuyas tendencias a circunscribir el abordaje de la sexualidad a las asignaturas de Biología y Salud y Adolescencia, cuyas docentes se habían formado en un instituto perteneciente al arzobispado y conocían bien los límites de lo posible en este contexto. En el caso de la materia Formación religiosa, cuyos docentes no respondían directamente al director, sino a una instancia superior, que coordinaba las prácticas pedagógicas de esta asignatura para las tres escuelas que dependen de la UCALP, Ariel directamente decía desconocer sus contenidos. “Me tendría que fijar el programa”, me señaló cuando le pregunté al respecto.

Una mañana, mientras esperaba que se desocupara para poder recibirme, me puse a leer los carteles fijados en las paredes de uno de los patios de la escuela. Uno de ellos convocaba a una marcha antiabortista: “Bicicleteada por la vida”, decía. Cuando vi salir al director de su oficina, me detuve un instante frente al afiche antes de darme vuelta hacia él, para hacer evidente (sin necesidad de sacar el tema) que lo había leído. Noté un gesto de incomodidad en su cara antes de señalarme que “eso” lo había pegado “gente” de alguno de los terciarios que se cursaban allí mismo por la tarde. Luego cambió de tema. Pese a sus esfuerzos por no manifestar críticas hacia ninguna de las posturas eclesiales, distintas expresiones que me fue deslizándose en las reiteradas conversaciones que mantuvimos son inequívocas respecto de su discordancia con algunos aspectos de dicho ideario, que consideraba preciso ir modificando. “No podemos olvidarnos que estamos en el siglo XXI, en otra etapa, y es un momento de aggiornamiento, y de abrir ciertas ventanas, de abrir ciertas puertas”, comentó en

una oportunidad, sin hacer menciones explícitas a actores o posicionamientos específicos.

El “estilo” de Ariel consistía en cultivar el perfil bajo y evitar los problemas. No exigía fervor militante en pos del ideario católico, que consideraba pertinente al plano personal e íntimo de cada persona, y él mismo no era un militante ferviente de la ideología pregonada por las autoridades eclesiales, pero al tratarse de uno de los colegios de mayor cercanía al arzobispado –de acuerdo a sus regulaciones institucionales-, pretendía que ningún docente generara conflictos en ese circuito.

Ariel conocía perfectamente la estructura jerárquica en la que estaba inserto y las coordenadas admitidas en ella. Había hecho su formación superior en la UCALP y todo su desempeño laboral estaba vinculado a esta institución, lo que tal vez contribuía a su evidente preocupación por no generar tensiones con la misma.

Al mismo tiempo, hacía un esfuerzo por evitar confrontar con las currículas oficiales. De acuerdo a su postura, si cada uno “cumple su función” no debería haber tensiones en el intento de armonización entre el ideario católico y los contenidos que “baja” el Estado. Su tarea parecía consistir en asegurar un “mínimo” de cada cosa, sin “desbalances” que ocasionaran rispideces.

Su principio de “dejar hacer” encontraba un límite cuando irrumpía alguna tensión que él rápidamente intentaba distender. Consideraba que cada profesor/a debía identificar los contenidos curriculares que podían provocar “rispideces”, y buscar la manera de abordarlos con el cuidado necesario. La educación sexual era percibida por Ariel como un área especialmente problemática, por lo cual era particularmente cuidadoso en reducirla a su mínima expresión. Durante nuestra estadía en esta escuela, en reiteradas ocasiones hizo referencia a las quejas de “un grupo de padres” a partir de un debate planteado por un docente de Filosofía sobre el aborto. Su actitud fue la de reprender al profesor por haber abordado contenidos que, de acuerdo a su punto de vista, no correspondían a su materia.

Al igual que en las otras escuelas, aquí también relevé testimonios que señalaban de manera inequívoca que en los colegios no confesionales se trabajaba “con más libertad”, aunque más que en la figura de las/os representantes legales, las/os docentes ponían el acento en “los padres”, cuyas quejas podían vehicular la intervención de otros actores con gravitación institucional, incluso por encima del director.

De este modo, advertimos que lo que primaba en esta escuela era una práctica permanente de autocontrol por parte de docentes y directivos que sabían dónde estaban situados y las consecuencias que podía tener desconocer ese hecho. Desde luego, se trataba de algo expresado de manera sutil en los testimonios y que requirió de una práctica interpretativa capaz de reponer los contextos en los que se planteaban. La clave para comprender este complejo de autoregulaciones difusas nos la dio la recurrencia de algunas expresiones. Veamos, en este sentido, un comentario de Lorena (Biología):

“nunca me han venido a plantear o un padre o un directivo que qué estoy dando, por qué dije eso, jamás, porque siempre se hace desde un lugar de mucho respeto, como tiene que ser, como tiene que ser todos los temas en general, pero sobre todo este”.

Pamela (Salud y Adolescencia), por su parte, en un pasaje de una entrevista que mantuvimos en la sala de profesores del colegio, en el que planteaba que ella abordaba todos los temas con total libertad y que nunca le objetaron nada, nos aclaró luego:

“obviamente que soy sumamente cuidadosa, son temas que son tabú en algunas familias, en algunas comunidades, bueno, dentro de todo eso trato con respeto trabajar el tema, el contenido”.

Vemos que aunque reaparece aquí la noción de “respeto” que tanto se menciona en el caso del colegio congregacional, en este contexto adquiere otras resonancias. Decíamos que en la escuela congregacional dicha noción implicaba una obligación de difundir el ideario católico o al menos de no contrariarlo. En este caso, el concepto parece remitir al desarrollo de una visión biomédica de carácter “preventivo” que se expresaba con recaudos y procurando no ser enfática al contrariar los preceptos católicos. Una diferencia de matices, si se quiere, pero que habilitaba experiencias educativas distintas.

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

El propósito de este artículo fue describir y analizar las diferentes estrategias, actitudes y configuraciones institucionales en relación a la educación sexual de tres escuelas católicas de la ciudad de La Plata frente a los lineamientos pedagógicos y valorativos en la materia impulsados por la Iglesia Católica y en particular por el arzobispado platense, en el marco de la implementación de una política educativa con perspectiva de género como la ESI.

El material empírico tomado como insumo para lograr este propósito forma parte de un relevamiento más vasto, en el que fueron tomadas en cuenta otras dimensiones analíticas también relevantes para la comprensión de las singulares experiencias de educación sexual en cada una de estas escuelas. Sin que ello implique que se tratara de las únicas prácticas regulatorias, en este caso nos centramos en la forma en que en cada colegio sus agentes institucionales “resolvían” las presiones formales e informales ejercidas por actores eclesiales en pos de incidir en la orientación ideológica de la educación sexual impartida. En ese sentido, “escamotear”, “respetar” y “dejar hacer” constituían marcos institucionales que constreñían, organizaban y jerarquizaban la diversidad inherente a cada contexto educativo. Resulta necesario “leer” estas configuraciones institucionales como procesos abiertos, contingentes y en permanente disputa que no se derivaban linealmente de ningún tipo de voluntad regulatoria externa, aunque tales presiones constituían parte de las condiciones de producción de la cotidianidad escolar.

Este recorrido permitió visibilizar la riqueza y heterogeneidad del universo educativo católico (Perazza y Suárez, 2011), escasamente estudiado en sus dinámicas cotidianas (Fuentes, 2012; Romero, 2017) y sin embargo muchas veces dado por supuesto. Como se desprende del recorrido trazado, las escuelas católicas no son meras “correas de transmisión” de los posicionamientos oficiales de la Iglesia Católica. El carácter regulatorio del discurso eclesial en materia de sexualidad encuentra diferentes superficies de inscripción, modulación y resignificación de sus prescripciones y alcances en las prácticas concretas de docentes y directivos. Dichas prácticas distan de ser ubicuamente homogéneas y constantes entre sí; más bien, en cada una de ellas se articulan, simultáneamente, elementos de la cultura institucional, rasgos de su “clima ideológico” respecto de estos temas y la propia configuración axiológica, ética y moral en materia religiosa y sexo-genérica de cada actor implicado. Lo que para un sujeto podía ser visualizado como una instancia de control que era preciso burlar, para otro podía resultar el ejercicio de las funciones y atribuciones correspondientes que había que respetar.

Entre las prácticas de “escamoteo” que relevamos en la escuela parroquial, donde el director, en complicidad con las/os docentes que quería incorporar a la institución, tramaba el discurso que éstas/os debían asumir frente a la representante legal del colegio en la entrevista de admisión, por un lado, y las prácticas de “prudencia” y “respeto” hacia el ideario eclesial llevadas adelante por el director de la escuela congregacional, quien al contratar a un/a profesor/a le señalaba que no podía “estar abiertamente en contra de algún lineamiento de

la Iglesia”, por otro, hay una distinción clara, que ilustra la riqueza de estos universos de indagación que aquí reconstruimos brevemente.

Aunque no todas/os nuestras/os informantes podían referir a situaciones concretas en las que hubieran experimentado o visualizado prácticas de vigilancia por parte de la Iglesia, ninguna/o dudaba de su existencia, por lo que en todas las experiencias educativas se percibía una sensación generalizada de cautela, máxime respecto de algunos temas, entre los cuales incluían inequívocamente los aspectos vinculados a la sexualidad. Hay ahí una base común que atravesaba los distintos contextos escolares: el estado de alerta frente a posibles represalias por un abordaje de la educación sexual discordante con los lineamientos eclesiales.

Ahora bien, en cada colegio observamos modos singulares de actuar frente a esa amenaza latente, a la que las/os entrevistados aludían de diferentes maneras, más y menos explícitas, expresando formas a su vez divergentes de concebir, interpretar y responder a tales esfuerzos regulatorios, aun cuando en todos los casos el carácter confesional funcionaba como un limitante difuso que parecía acechar a cada paso y que ante cualquier “descuido” podía activarse.

En este plano, en todos los colegios sobrevolaba como amenaza concreta la posibilidad de perder el empleo por un abordaje de la sexualidad en las aulas discordante con las posturas eclesiales, aunque no siempre se aludiera a ello en forma explícita. Es notable, en este sentido, que unos meses después de nuestro relevamiento en la escuela parroquial, su director y varias/os docentes cercanos a él fueron desplazados de sus cargos, interrumpiendo así el despliegue de un proyecto educativo alternativo al enfoque pregonado por el arzobispo platense, Héctor Aguer.

Emerge así el interrogante respecto de las potestades del Estado para hacer cumplir en estas escuelas una política pública establecida como un derecho de “los educandos”. Consideramos que el análisis situado de las experiencias educativas aquí analizadas permite problematizar la hipótesis de quienes, como Gustavo Gamallo (2015), consideran que el sistema educativo argentino viene describiendo un proceso paulatino de “publicación” de las escuelas privadas. Desde un punto de vista formal, la reforma legal que en el año 1993<sup>15</sup> estableció la totalidad del sistema educativo como público, distinguiendo a las escuelas por el tipo de gestión (estatal o privada), podría interpretarse como un re-

---

15 Nos referimos a la ley Federal de Educación N° 24.195.

forzamiento de la autoridad estatal sobre la totalidad del sistema educativo, teniendo la plena responsabilidad de definir y hacer cumplir estructura y contenidos curriculares; criterios de permanencia, promoción y evaluación de los alumnos; titulación de quienes están autorizados para enseñar; validez de las credenciales emitidas; entre otros aspectos.

Creemos que este planteo, sin embargo, requiere una complejización a partir de trascender el plano de las regulaciones formales e insertarnos en las dinámicas de funcionamiento cotidiano de las instituciones educativas y de las negociaciones opacas entre actores estatales y religiosos. Allí radica, en efecto, uno de los principales aportes de nuestra indagación. ¿Posee el Estado, efectivamente, la capacidad y la voluntad para hacer cumplir en estos colegios una política pública que ha sido duramente rechazada por las más altas autoridades religiosas católicas? Si bien podría realizarse un interrogante semejante respecto de las escuelas “de gestión estatal” o de las privadas no confesionales, la pregunta adquiere especial densidad en el marco de un arzobispado cuyo titular, Héctor Aguer, ha sido uno de los más enfáticos oponentes a esta política.

El asunto, de todas formas, es aún más complejo, dado que el carácter confesional era un condicionante fuerte en las experiencias de educación sexual analizadas, no sólo por la “falta de control” estatal, sino también porque, en algunos casos, operaba como un atemorizante que limitaba los desvíos o bien no ayudaba a generar las condiciones para que emergieran ciertas inquietudes habitualmente consideradas del ámbito de lo íntimo, así como en otros casos se erigía en un acervo legítimo para quienes trabajaban en estos colegios, habilitando y legitimando posicionamientos contrarios a las normativas y políticas vigentes. La lógica de “subsidiariedad” (Esquivel, 2013) que modula los vínculos entre Estado e Iglesias en nuestro país y que garantiza un rol protagónico al culto católico en distintos procesos sociales, se sustenta no sólo en una normativa que le asigna un trato preferente, sino también en las representaciones más vastas de los individuos acerca de las incumbencias de este grupo religioso. Se trata de una formación social de largo alcance que “naturaliza” su rol como complemento del Estado y que, con diferentes intensidades, pudimos advertir en nuestras/os informantes al menos en lo referente al ámbito educativo confesional, aun en algunas/os de quienes se mostraron muy críticas/os de distintos posicionamientos de la jerarquía eclesial, pero que entendían que dentro de “sus” escuelas tenían derecho de hacer planteos coherentes con su ideario valorativo.

Al mismo tiempo, cabría preguntarse si la apelación a la condición religiosa de estas instituciones como constricción para un abordaje de la sexualidad con

perspectiva de género no constituía en muchos casos un argumento legítimo (no necesariamente consciente) para el despliegue de visiones con las que de todos modos se concuerda o que ni siquiera llegan a ponerse en cuestión. En este sentido, en la comparación con lo que sucede en otros contextos educativos podríamos preguntarnos, por ejemplo, si se evita profundizar en los mandatos sexo-genéricos tradicionales porque se “respetar” el ideario valorativo de la institución, porque no se considera que la escuela deba inmiscuirse en esos asuntos, porque se concuerda con esos mandatos (o se hallan naturalizados) ó porque habilitar marcos de intercambio dialógico sobre estos temas con las/os estudiantes despierta temores y ansiedades también entre las/os adultas/os. Profundizar en trabajos contrastivos entre configuraciones escolares con distintos tipos de regulación formal podría contribuir a complejizar estas reflexiones.

Como puede verse, la multiplicidad de variables que se entrecruzan en los procesos educativos configuran plexos complejos que impiden delinear dibujos sencillos a la hora de interpretarlos. Por el contrario, lo interesante resulta reponer la densa trama sobre la que se hilvanan prácticas y discursos que recrean, en contextos específicos, los sentidos sociales sedimentados y puestos en juego una y otra vez. A esa tarea crucial pretendemos aportar con el análisis aquí expuesto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Báez, J. (2012). *Leyes y algo más: Regulaciones legales en las experiencias educativas trans*. Trabajo presentado en las III Jornadas nacionales y I Latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación. Buenos Aires. Recuperado de <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JIFIICE/III-I/paper/viewFile/2990/1559>
- Batallán, G. (1999). La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 14, 3-11.
- Beauberot, J. (en línea). La laicidad. Recuperado de: [www.ambafrance-co.org/La-laicidad-por-Jean-Beauberot](http://www.ambafrance-co.org/La-laicidad-por-Jean-Beauberot). Última consulta: 01/07/2015.
- Carozzi, M. y Frigerio, A. (1994). Los estudios de la conversión a nuevos movimientos religiosos: perspectivas, métodos y hallazgos. En Frigerio, A. y Carozzi, M.

- (Comp.), *El Estudio Científico de la Religión a Fines del Siglo XX (17-53)*. Buenos Aires: CEAL.
- Casanova, J. (2000). *Religiones públicas en el mundo moderno*. Madrid: PPC.
- Esquivel, J. (2013). *Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Buenos Aires: Clacso.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. *Educación y clases subalternas en América Latina*, 37, 70-80.
- Faur, E. (2018). *El derecho a la Educación Sexual Integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Felitti, K. (2011). Educación sexual integral en la Argentina: políticas, creencias y diversidad en las aulas. En Marquet, A. (Coord.), *Hegemonía y desestabilización: diez reflexiones en el campo de la cultura y la sexualidad* (113 - 133). México: Eón.
- Frigerio, A. (1994). Estudios recientes sobre pentecostalismo en el Cono Sur. Problemas y perspectivas. En Frigerio, A. (Comp.), *El pentecostalismo en la Argentina* (10-28). Buenos Aires: CEAL.
- Fuentes, S. (2012). Catolicismo y educación sexual: tradiciones y prácticas ¿divergentes? en una escuela católica bonaerense. *Sociedad y Religión*, 22(38),142-182.
- Gamallo, G. (2015). La “publicación” de las escuelas privadas en Argentina. *Revista SAAP*, 9(1), 43-74.
- González del Cerro, C. (2018). *Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: Una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Jones, D. (2010). *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: CICCUS-Clacso.
- Kornblit, A. y Sustas, S. (Eds.), (2014). *La sexualidad va a la escuela*, Buenos Aires: Biblos.
- Lavigne, L. (2011). Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral. En Elizalde, S. (Coord.), *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura* (87-118). Buenos Aires: Biblos.
- Lopes Louro, G. (Comp.), (2007). *O Corpo educado. Pedagogías da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Mallimaci, F. (2008a). Nacionalismo católico y cultura laica en Argentina. En Blancarte, R. (Coord.), *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo* (239-262). México: El Colegio de México.



- Mallimaci, F. (2008b). Las paradojas y las múltiples modernidades en Argentina. En Mallimaci, F. (Coord.), *Modernidad, religión y memoria* (75 - 90). Buenos Aires: Colihue.
- Molina, G. (2013). *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Morgade, G. (2001). ¿Existe el cuerpo... (sin el género)? Apuntes sobre la pedagogía de la sexualidad. *Ensayos y Experiencias*, 7(38), 3-11.
- Morgade, G. (Coord.), (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Neufeld, M. R. (2014). El campo de la antropología y la educación en la Argentina: problemáticas y contextos. En Tosta, S. P. y Rocha, G. (Org.), *Diálogos semfronteira: história, etnografia e educaçãoem culturas ibero-americanas* (51-72). Belo Horizonte: Autêntica.
- Perazza, R. y Suárez, G. (2011). Apuntes sobre la educación privada. En *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina* (25-56). Buenos Aires: Aique.
- Romero, G. (2017). "Chicos, ahora vamos a hablar de sexualidad". *Prácticas, discursos, regulaciones y tensiones en la implementación de la educación sexual en escuelas profesionales católicas de la ciudad de La Plata*. (Tesis inédita de Maestría). IDAES/UNSAM, Buenos Aires.
- Torres, G. (2018). Estado, sexualidad y género en la propuesta católica para la educación sexual. *Revista Kimun*, 4(6), 134-161.
- Wainerman, C., Di Virgilio, M. y Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial.

## Fuentes consultadas

- Aguer, H (s.f.). Educación sexual sí, pero ¿cuál". Recuperado de: <http://www.arzolap.org.ar/educacion-sexual-si-%C2%BFpero-cual/>. Última visita 29 de enero de 2018.
- CEA (2007). *Educación para el amor. Plan general y cartillas*, Buenos Aires: Autor.
- Ley 26.150 de Educación Sexual Integral.