UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA

ESCUELA DE EDUCACION Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

CARRERA: LICENCIATURA EN GESTIÓN EDUCATIVA

TESIS

TÍTULO: LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LA GESTIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL, EN UNA ESCUELA DE GESTIÓN PRIVADA Y DE NIVEL SECUNDARIO, DE LA CIUDAD DE SALTA.

DIRECTORA DE TESIS: LIC. PROF. ANDREA SAYAGO

ALUMNA: PROF. MERCEDES AMIEVA

2020

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA

GRAN CANCILLER
S.E.R. Mons. Mario Antonio Cargnello, Arzobispo de Salta
RECTOR
Ing. Rodolfo Gallo Cornejo
VICERRECTORA ACADÉMICA
Mg. Constanza Diedrich
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO
Dr. Darío Eugenio Arias
VICERRECTOR DE FORMACIÓN
Pbro. Dr. Cristian Arnaldo Gallardo
VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO
Dr. Federico Colombo Speroni
DIRECTOR GENERAL SISTEMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
Ing. Lic. Daniel Torres Jiménez
SECRETARIA GENERAL
Mg. Lic. Silvia M. Álvarez

AUTORIDADES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

DIRECTORA
Mg. Prof. Mariela Capaldo
JEFE DE LA CARRERA LICENCIATURA EN GESTIÓN EDUCATIVA
Lic. Prof. Andrea Sayago

DEDICATORIA

A Dios nuestro Señor por iluminarme y bendecirme, en cada hora de este arduo proceso.

A mi esposo por el apoyo incondicional, su paciencia, respeto y amor.

A mis hijos muy queridos, por el tiempo que les robé y toda la ayuda que me brindaron.

A mi directora de tesis, por el entusiamos contagioso en disfrutar del proceso de investigación, por sus correcciones exhaustivas y amorosas, por su tiempo y dedicación y por su contante motivación.

A los colegas que brindaron su tiempo y sus voces, para poder concretar esta investigación.

A mis compañeros de investigación de cátedra, por caminar juntos durante este aprendizaje.

RESUMEN

Este documento es el resultado de un proceso de investigación, cuyo propósito central es comprender las acciones implementadas por el equipo directivo en relación a la gestión curricular en general y a la de Educación Sexual Integral en particular, en una institución secundaria de gestión privada, ubicada en la ciudad de Salta Capital, República Argentina.

Para lograr comprender el objeto de estudio se plantea como ejes teóricos la definición del currículum, el origen, necesidad e implementación de un proyecto propio de Educacion Sexual Integral, la gestión curricular y las percepciones docentes respecto de la misma.

Esta producción se plantea desde una lógica de investigación cualitativa, para ello se lleva a cabo un estudio exploratorio – descriptivo de corte transversal, definido en un momento histórico particular: los años 2019- 2020. Todo ello desde una escala micro social, con una finalidad básica y apoyada en fuentes primarias. Además, se propone un estudio de casos en la institución mencionada y un muestreo no probabilístico.

La investigación asume que las instituciones escolares son dinámicas y complejas, como también multidimensionales, por lo tanto, se torna complejo definirlas y lo que se pretende es describirla respecto de los ejes antes mencionados.

ÍNDICES

ÍNDICE DE TEXTO

AUTORIDADES 2

DEDICATORIA 3

RESUMEN 4

ÍNDICE DE TEXTO 5

ÍNDICE DE GRÁFICOS 6

INTRODUCCIÓN 7

CAPÍTULO 1: ANCLAJE INSTITUCIONAL 12

LAS DIMENSIONES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS 14

1- DIMENSIÓN SOCIO COMUNITARIA 14

2- DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA 17

3- DIMENSIÓN PEDAGÓGICO DIDÁCTICA 18

CAPÍTULO 2: EL CURRÍCULUM 23

CAPÍTULO 3: LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL 29

CAPÍTULO 4: GESTIÓN CURRICULAR 47

CAPÍTULO 5: PERCEPCIONES DOCENTES 62

CONCLUSIONES 69

BIBLIOGRAFÍA 76

ANEXOS 81

ANEXO 1 81

ANEXO 2 84

ANEXO 3 86

ANEXO 4 87

ANEXO 5 89

ANEXO 6 92

ANEXO 7 94

ANEXO 8 98

ANEXO 9 108
ANEXO 10 108
ANEXO 11 108

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 98
Gráfico 2 100
Gráfico 3 101
Gráfico 4 101
Gráfico 5 102
Gráfico 6 102
Gráfico 7 103
Gráfico 8 103
Gráfico 9 104
Gráfico 10 104
Gráfico 11 105
Gráfico 12 105
Gráfico 13 106
Gráfico 14 106
Gráfico 15 107
Gráfico 16 107

INTRODUCCIÓN

La investigación “El liderazgo pedagógico en la gestión curricular de la educación sexual integral, en una escuela de gestión privada y de nivel secundario, en la ciudad de Salta”, se llevó a cabo durante los años 2019 y 2020. Se realizaron indagaciones en una escuela de gestión privada de nivel secundario perteneciente al Arzobispado de Salta, ubicada en el centro de la misma ciudad, sobre las acciones, estrategias y acompañamiento del equipo de gestión en la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral y sobre las percepciones de los docentes en relación con el acompañamiento que reciben por parte de dicho equipo de gestión.

Algunos aspectos de la investigación debieron replantearse debido a la pandemia por Covid-19; sin embargo, la información obtenida permitió realizar el abordaje de esta presentación.

Los sistemas educativos se organizan y se construyen socialmente para la formación de las nuevas generaciones que acceden a las instituciones educativas y se incluyen en los procesos de la socialización secundaria.

Las escuelas o colegios de los diferentes niveles del sistema educativo formal que tienen a cargo esta tarea sociocultural de alto valor, instalan su cultura institucional en torno a una matriz curricular que les da la esencia educativa. Se trata del referente curricular que atraviesa las instituciones educativas y que implica una opción cultural particular.

Tal como lo señala Gimeno Sacristán (2010: 22), el currículum constituye una selección regulada de contenidos a enseñar y aprender, que a su vez sistematiza la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad, desempeñando una doble función, a la vez reguladora y unificadora de los procesos que se tejen en las instituciones educativas. El desarrollo curricular posee características diferenciadas en cada institución educativa, pese a tener lineamientos nacionales, jurisdiccionales y locales.

Considerando a Alicia de Alba (1998:58), el desarrollo curricular implica la puesta en escena de una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diferentes sectores sociales que se encuentran en el espacio social, cultural, histórico, institucional y áulico.

En la práctica institucionalizada, el currículum opera como organizador del proceso educativo que se despliega cada día en las escuelas o colegios.

La acción de los equipos de gestión escolar constituye un eslabón importante para la organización, planificación, implementación y desarrollo curricular.

> *"La centralidad del currículum para la escolaridad reside en el hecho de que es la expresión del proyecto cultural y educativo que las instituciones escolares expresan que van a desarrollar o que se considera que debe desarrollarse con y para los estudiantes*" (Gimeno Sacristán, 2010: 30)

En el marco de la experiencia educativa en cada ámbito escolar, la gestión del currículum implica la necesidad de garantizar las condiciones que requieren los procesos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Esta tarea involucra a los equipos de gestión escolar de las instituciones educativas, la cual exige o interpela el modo en el que se lleva a cabo la función directiva.

La gestión curricular es una de las tareas centrales de los equipos directivos e implica la capacidad de organizar e implementar líneas de acción relacionadas con el proyecto pedagógico institucional, considerando las políticas, procedimientos y prácticas que llevan a cabo los directivos, el equipo técnico pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El currículum siempre debe cuestionarse sobre los saberes que necesita la escuela hoy.

> *"La renovación del contenido que se viene dando incluye dos cuestiones centrales: por un lado, la actualización de los saberes disciplinarios clásicos y por otro, la inclusión de saberes nuevos"* (Dussel, 2006: 13)

En los últimos años por diferentes razones, se percibe la necesidad de incorporar al currículum aquello relacionado a una educación sexual integral. Para Graciela Morgade (2006:40) la

sexualidad “es una de las dimensiones de la subjetivación. Devenir sujeto entre otras cosas es constituirse en un cuerpo sexuado”. La sexualidad supera la dotación biológica y fisiológica, es además un modo de habitar el cuerpo en una etapa de la vida, en un momento social, en una cultura.

Ante este emergente aparece la Ley Nacional N° 26.150 como Programa Nacional de Educación Integral y la Resolución N° 1004 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta, ambas cuestionadas, porque ponen en tensión múltiples aspectos políticos, sociales, culturales y religiosos de la sociedad y les dan el marco normativo a nuevos contenidos curriculares.

Los equipos de gestión definen intervenciones para que lo expresado en estas normas prescriptivas llegue al aula y se constituya en parte del currículum real, porque esto implica entender al cuerpo humano inscripto en una red de relaciones sociales que le dan sentido y que su uso, disfrute y cuidado están fuertemente condicionados por el sector socio económico y educativo al que pertenecen los estudiantes, a las costumbres y valores del grupo que integran.

Así también es importante enseñar a los niños y jóvenes el rechazo a todas las prácticas abusivas que instalan la desigualdad y las relaciones de poder, y promover nuevas formas de construcción de relaciones afectivas y de vivir el propio cuerpo, respetando los derechos humanos y la igualdad de género. Estos nuevos saberes que llegan a la escuela tensionan el currículum existente y demanda una reconstrucción del mismo.

Otro factor importante es comprender cómo los equipos de gestión acompañan a los docentes para que estos nuevos contenidos se implementen en las aulas y logren generar en los estudiantes cambios sociales que se manifiesten entre otras cosas en nuevas construcciones de masculinidades y feminidades. Para ello la escuela cumple un rol determinante: mostrarles a los estudiantes que se pueden romper los modelos hegemónicos para deconstruir y reconstruir otros, donde prevalezca la igualdad de género y el respeto, a partir de cuestionar las ideas naturalizadas.

Para el desarrollo de la presente indagación, se realizan las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo concibe el currículum el equipo directivo y el equipo docente? ¿Cómo se desarrolla la gestión curricular en el nivel secundario y en particular considerando la

implementación de la Ley de Educación Sexual Integral? ¿Qué percepciones tienen los docentes sobre el acompañamiento del equipo de gestión?

El objetivo general está referido a comprender las acciones implementadas por el equipo directivo en relación con la gestión curricular en general y a la de la ESI en particular. Los objetivos específicos aluden a indagar la concepción en torno al currículum en el equipo de gestión y en los docentes; determinar las orientaciones que brinda el equipo de gestión a los docentes y en particular con la implementación de la ESI, e identificar las percepciones de los docentes en relación con la gestión institucional del currículum.

Para el desarrollo de esta investigación se trabaja desde la lógica cualitativa, que plantea la tarea de investigación como una tarea de comprensión del mundo humano y social, con la intención de entender, describir y analizar, las características y cualidades del fenómeno estudiado: la gestión curricular de la educación sexual integral en el nivel secundario en cierto marco institucional. La lógica cualitativa no visualiza la realidad buscando la interpretación de causa-efecto. En este sentido señala Achilli (2000: 20) que la investigación es el proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso.

Por otro lado, Ulloa Arteaga y otros (2017: 171) citando a Grinnell (1997) y Creswell (1997) mencionan que las investigaciones cualitativas constituyen estudios que se establecen en ambientes naturales, donde los sujetos se comportan como lo hacen en su vida diaria.

Se lleva a cabo un estudio exploratorio – descriptivo de corte transversal, definido en un momento histórico particular, el año lectivo 2019, compartiendo con María Teresa Sirvent (2006: 1) que la investigación científica "es una práctica social anclada en un determinado contexto histórico". Todo ello desde una escala micro social, con una finalidad básica, utilizando métodos cualitativos y apoyada en fuentes primarias.

El investigador se constituye en un sujeto activo, que en interacción con la realidad se modifican mutuamente; actúa como un sujeto social que es parte de la cultura que pretende conocer y por ello, no tiene una postura neutral frente a los acontecimientos o procesos que estudia. Desde este punto de vista, el investigador reconoce que la construcción del objeto de investigación es siempre parcial, "situada" en un contexto, basado en un "recorte" teórico.

En la investigación se postula un estudio de casos en la institución mencionada cuyo equipo directivo está formado por el Representante Legal, la Rectora, la Vicerrectora y la Coordinadora pedagógica y un equipo docente integrado por 54 profesionales.

Las unidades de análisis y las fuentes de recolección de datos son los integrantes del equipo directivo, los docentes de la institución, algunos documentos curriculares (Ideario institucional, Diseño Curricular para los Bachilleratos Humanistas, actas, libros Aprender a Amar, el proyecto de Educación Sexual Integral institucional) y la observación de una jornada pedagógica.

Se realiza un muestreo no probabilístico y se definen dos criterios para la selección de los docentes entrevistados, el primero, tener como mínimo tres años de antigüedad en la institución y el segundo haber participado en la concreción áulica del proyecto de educación sexual.

Las técnicas de recolección de datos empleadas:

- En primer lugar, se realizan entrevistas semiestructuradas a informantes claves, esto es a 5 docentes que corresponden aproximadamente al 12 % de los 44 docentes con más de 3 años de antigüedad en la institución.
- Simultáneamente se concretan entrevistas semiestructuradas a 2 de los integrantes del equipo directivo que corresponde al 50 % del mismo.
- Luego se aplican encuestas “on line” mediante formulario de Google a la totalidad de los docentes. El instrumento cuenta con 16 preguntas de las cuales 5 son abiertas. A la misma responden el 64% de los profesores.
- También se utiliza la observación, no estructurada, no participante, durante toda una jornada institucional, en donde participan los docentes y el equipo directivo.
- Finalmente se lleva a cabo una investigación documental, para analizar, la Declaración de principios, el Reglamento interno, el Diseño Curricular para los Bachilleratos Humanistas, algunas actas, el proyecto específico sobre la ESI y asesoramientos de los últimos 4 años.

CAPÍTULO 1: ANCLAJE INSTITUCIONAL

"El fin de la enseñanza en la primaria es enseñar lo elemental, en la secundaria, enseñar a pensar y en la universidad, enseñar a investigar."
Mons. Tavella

Este breve relato histórico tiene como fuente el libro "El Primer Bachillerato Humanista Argentino" de Olga Chiericotti (1978).

Durante febrero de 1935 llega a Salta Monseñor Roberto Tavella, para hacerse cargo de la Arquidiócesis de Salta. Una de sus preocupaciones más importantes fue la educación y la cultura de los salteños, es decir, el apostolado intelectual. Pronto comprendió que los jóvenes y futuros ciudadanos debían contar con un proceso educativo que permitiera la formación de la mente y de la expresión de los pensamientos.

Lo primero que propuso el arzobispo en relación a la educación fue que la juventud salteña dispusiera de una universidad. Todas eran estatales por aquel entonces y la más cercana estaba en Tucumán. Este anhelo fue alcanzado poco después de su muerte, con la creación de la Universidad Católica de Salta.

Recorriendo ese camino en 1949 e impulsado por Tavella, nace el Instituto de Humanidades de Salta, orientado a mejorar la formación de un grupo de jóvenes, algunos de ellos ya docentes. Este Instituto fue reconocido por la Universidad de Tucumán y trabajaron cooperativamente durante algunos años tanto en lo académico como en lo cultural, hasta lograr el Profesorado Secundario, cuya duración era de cuatro años y otorgaba títulos oficiales de Profesor de Letras, Historia, Filosofía, Pedagogía y Ciencias Exactas y Aplicadas. El Instituto brindaba títulos de nivel terciario, habilitando a los egresados para la enseñanza media y superior no universitaria.

El arzobispo emprendió luego un nuevo proyecto para lograr un Bachillerato Humanista Moderno, del cual los jóvenes egresarían con la formación necesaria para ingresar a la universidad. Realizó investigaciones en Europa, especialmente en Alemania donde ya existían estos

Bachilleratos y con toda la información y los docentes ya formados en el Instituto de Humanidades, inició gestiones oficiales ante el gobierno de la nación. Este tipo de escuelas era algo inédito en nuestro país.

El Bachillerato Humanista Moderno fue creado el 22 de febrero de 1952, mediante el decreto N° 3663, del Ministerio de Educación de la Nación y el plan de estudios definitivo fue aprobado el 6 de noviembre de 1958, por decreto N° 9508 del mismo ministerio.

> *"Se autoriza al Señor Arzobispo de Salta en Nombre del Instituto de Humanidades, creado y solventado por la Curia y reconocido por la Universidad de Tucumán, a otorgar títulos de Bachiller (..) y se compromete con ayuda económica"*. Decreto N° 3663

El plan de estudios promovía la formación humanista clásica sin desconocer la importancia de la técnica moderna. Esta modalidad incluía siete años de formación en donde en los cinco primeros predominaban el estudio de lo clásico: Castellano, Latín y Griego y en los años finales se estudiaban las ciencias experimentales: Biología, Química, Física y dos idiomas modernos: Francés e Inglés. Los programas de estudios eran compartidos con los de los Colegios Nacionales.

El decreto del plan de carrera aprobado por el Ministerio Nacional, contaba con los contenidos para cada uno de los siete años, determinaba la secuenciación de los mismo, la carga horaria de cada materia e instrucciones metodológicas. Las asignaturas del plan eran: Religión Católica, Castellano, Latín, Griego, Matemática, Música, Historia Argentina, Geografía, Historia Universal, Filosofía, Francés, Inglés, Física, Química Inorgánica, Química Orgánica, Ciencias Biológicas, Dibujo y Educación Democrática. Este primer plan se fue adecuando a lo largo de los años según los cambios de las leyes de educación sin perder su esencia y el mandato de su fundador.

En el marco de lo que prevé la Ley Nacional de Educación N° 26.206 la provincia de Salta establece en su Ley Provincial de Educación N° 7.546, adoptar como una modalidad propia y que dé respuesta a una particularidad cultural, la "Educación Humanista Moderna", incorporándola al Sistema Educativo Provincial, con "Diseños Curriculares" propios y adaptaciones en el régimen de evaluación.

LAS DIMENSIONES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Todas las instituciones determinan roles para las personas que se desempeñan en ella. Estos a su vez son una construcción histórica. Los roles prescriptos desde la normativa se resignifican en cada establecimiento según sus orígenes, su historia y la biografía profesional de quienes la integran.

El encuadre del análisis institucional responde a lo expresado por Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992; 67 y ss.) y los datos descriptos se obtuvieron mediante entrevistas informales a la secretaria institucional y a la coordinadora pedagógica.

En las instituciones escolares los diferentes roles y actividades pueden estudiarse según una:

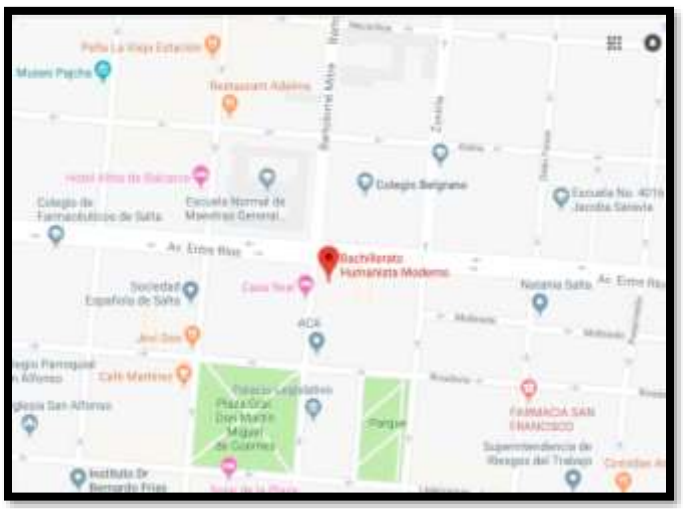
1- DIMENSIÓN SOCIO COMUNITARIA

En una comunidad, los individuos se conocen, tienen los mismos intereses, analizan juntos sus problemas y ponen en común sus recursos para resolverlos. Dependiendo de las relaciones que se establezcan entre la institución educativa y la sociedad, es que se podrá determinar si la primera es abierta o cerrada.

De acuerdo con lo señalado por Chiericotti, esta institución educativa nace por una necesidad social legítima y se mantiene relacionada con el contexto a través del servicio educativo que presta.

UBICACIÓN

La institución está ubicada en el límite entre el centro y el macrocentro de la ciudad de Salta, en la intersección de calles Mitre y Avenida Entre Ríos. Cercana a ella hay otras instituciones escolares como la Escuela Normal “Manuel Belgrano” y la escuela “Jacoba Saravia”, ambas de gestión estatal, y el “Colegio Belgrano” de gestión privada. Sus vecinos más cercanos son viviendas familiares y al frente se encuentran una farmacia, comercios y un hotel.



ESTRUCTURA

La Institución tiene la entrada principal por calle Mitre y refleja la antigua fachada de una casa comprada por al arzobispado de Salta en la década del cincuenta. El colegio siempre funcionó en el mismo edificio.

El segundo ingreso es por Avenida Entre Ríos y constituye una edificación más moderna. La parte antigua tiene planta baja y primer piso y la parte nueva tiene planta baja y dos pisos.

Lo primero que se observa al ingresar, por calle Mitre, en ella es un busto de Mons. Tavella, su fundador. A la derecha de éste, una capilla y la secretaría, y a la izquierda la biblioteca. En un primer patio se encuentran a la derecha la Rectoría y al frente la Tesorería, y arriba de ésta el laboratorio de Informática.

Luego, en el resto de la planta baja, hay aulas, una preceptoría, un gimnasio, la sala de video y el buffet. En los pisos de arriba hay más aulas, preceptorías, la Vicerrectoría, la sala de profesores y el laboratorio de Ciencias Naturales.

LOS ESTUDIANTES

La población de estudiantes asciende a 400 jóvenes aproximadamente, provenientes de todos los barrios de la ciudad y del interior cercano. El 44 % de ellos son varones y el 56% son mujeres.

La mayoría de los alumnos son al menos la segunda generación que ha transitado el nivel secundario en esta institución: sus papás, tíos o abuelos son ex alumnos de la misma.

Para iniciar sus estudios en la institución deben rendir un examen de ingreso eliminatorio, tanto los alumnos que transitan la primaria en la misma, como los aspirantes provenientes de otras instituciones, y tener quinto grado aprobado.

LAS FAMILIAS

Las familias que eligen este colegio para sus hijos tienen estructuras muy diversas: hay familias monoparentales, ensambladas, tradicionales y otras donde no hay mamá, ni papá y son sostenidas por hermanos, tíos o abuelos. Algunas de estas familias son católicas practicantes y otras no.

Aproximadamente el 50% de las mismas muestran una actitud de compromiso y acompañamiento en los procesos de aprendizajes de sus hijos.

La condición económica de las familias es muy dispar. La mayoría pertenecen a la clase media pero también hay extremos muy marcados, desde familias con escasos recursos (alumnos becados) hasta otras con un altísimo poder adquisitivo.

La formación académica de los padres muestra que tienen el secundario completo, un alto porcentaje de padres con estudios universitarios y otro alto porcentaje de padres que son comerciantes. Entre los padres más jóvenes se encuentran mayor cantidad de profesionales universitarios.

ACTIVIDADES SOCIOCOMUNITARIAS

El colegio no participa de actividades socio comunitarias barriales dada su ubicación céntrica, pero sí tiene un proyecto en donde los alumnos tienen contacto con la comunidad, denominado “La misericordia en acción”. Esta propuesta convoca a alumnos de los cuatro últimos cursos y a docentes en actividad y jubilados, y consiste en visitas quincenales al Hospital San Bernardo con el objetivo de acompañar, conversar y escuchar, a los pacientes internados y a sus familias. (Suspendido este año dedido a la panemia por Covid 19).

La institución permanece en estrecho contacto con los otros bachilleratos humanistas de la ciudad y de otras provincias. Además, guarda una relación abierta con universidades locales como la UNSA y la UCASAL y de otras provincias como: la Universidad Católica de Córdoba, la Universidad Austral, la UCA, la Universidad Torcuato Di Tella, el ITBA, la Universidad de San Andrés, etc.

Desde hace mucho tiempo, una vez al año se realiza en las instalaciones del colegio, una feria de universidades que tiene aprobación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta, a la cual asisten estudiantes de escuelas de toda la ciudad. Este espacio está pensado como un lugar de encuentro entre estudiantes y abierto a que los mismos continúen con

sus procesos de discernimiento en relación con su proyecto de vida posterior a la finalización escolar. En este año particular de pandemia el encuentro se realizó de forma virtual.

2- DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA

Esta dimensión está en relación con dos aspectos: por un lado, tiene que ver con la dinámica de la institución a nivel administrativo: los registros, los libros de temas y las actas, los títulos de los alumnos, las libretas, etc. y, por otro, está relacionada con el equipo de gestión, que son quienes toman las decisiones y definen lo organizacional y administrativo.

ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA

La administración está integrada por una secretaria, una prosecretaria y las celadoras. Estas últimas tienen a su cargo los documentos que contabilizan la asistencia de los estudiantes, las calificaciones, los libros de temas, etc. y el contacto diario y permanente con los alumnos. Ellas trabajan colaborativamente con las secretarias y el equipo de gestión. Las secretarias supervisan y archivan los documentos realizados por las celadoras y además se ocupan de los papeles referidos a los docentes, a la realización y homologación de títulos, etc.

Otras personas pertenecientes a este sector son las que integran el departamento contable: la contadora y cuatro empleadas más. De este departamento dependen las cuatro ordenanzas.

FORMA DE GOBIERNO

El equipo de gestión es quien toma las decisiones pedagógicas, disciplinares, normativas, de financiamiento, de innovaciones, etc. Está integrado por el Representante Legal, la Rectora, la Vicerrectora y la Coordinadora pedagógica. Estos cargos son elegidos por el Instituto de Humanidades, que está compuesto por un grupo de seis o siete personas que son ex alumnos de la institución y está presidido por el señor Arzobispo de Salta.

COMUNICACIÓN

La comunicación vertical se realiza por escrito mediante notas o circulares y también vía mail en algunos casos. Sobre ciertos aspectos cotidianos también hay notificaciones en un pizarrón ubicado en la sala de profesores. En el contexto de la pandemia por COVID 19, se incorporó un grupo de WhatsApp institucional para la difusión inmediata de novedades.

La comunicación horizontal (entre docentes) se realiza mediante dos grupos de WhatsApp, uno integrado por todos los docentes con una finalidad social y otros en donde los mismos se agrupan por áreas, con una finalidad laboral.

NORMATIVA

Desde 1990 se encuentran escritas una "Declaración de principios" y el "Reglamento interno" (Anexo 9). En el primer documento se establecen los objetivos institucionales en orden a tres pilares:

- La formación humana: basada en el desarrollo de la inteligencia, la formación moral de la conciencia, de la voluntad y el carácter, y el compromiso social, ya que todos los hombres son iguales en dignidad por naturaleza, origen, vocación y destino.
- La formación humanista clásica moderna: porque se entiende que a través de ella se logra un equilibrio armónico entre las facultades humanas y la templanza artística.
- La formación cristiana: la apertura humana a la trascendencia está en la raíz del ser humano y la dimensión religiosa es parte constitutiva del ser,

Además, establece cómo está conformada la comunidad educativa y establece roles y perfiles para cada uno de sus cargos, inclusive para alumnos, padres y exalumnos.

En el Reglamento interno están descriptos los derechos y obligaciones del Rector, el Vicerrector, del Secretario, de los Profesores, de los Coordinadores de Áreas, de los Preceptores, del Tesorero, del Bibliotecario y de los alumnos.

La institución también se rige normativamente por un "Régimen de convivencia institucional" que se va actualizando a medida que aparecen nuevas necesidades. En él se establecen los objetivos institucionales, el modo de comunicarse con los padres, los requisitos de ingreso, admisión y permanencia de los alumnos, los criterios de evaluación y calificación, las obligaciones de padres o tutores y alumnos, las sanciones disciplinarias y el régimen de asistencia y reincorporaciones.

3- DIMENSIÓN PEDAGÓGICO DIDÁCTICA

Las prácticas pedagógicas son realizadas por los docentes y tienden a facilitar, organizar y asegurar un encuentro entre los alumnos y el conocimiento. La ejecución de esta dimensión es compleja, porque se articulan demandas políticas, sociales, individuales, en orden al saber, la institución y sus vínculos, las trayectorias docentes y escolares y muchos aspectos más.

MODALIDAD Y PLAN DE ESTUDIOS

La modalidad que propone esta institución es la Modalidad Educación Humanista Moderna, que tiene una duración de siete años, comenzando en sexto grado, según Decreto 994/14.

Tiene una caja curricular de veinticinco materias, con un total de 38 horas cátedras semanales. Entre las materias, Latín y Matemática son las de mayor carga horaria a lo largo de la carrera, además de las lenguas clásicas (Latín y Griego) y el español, tienen dos idiomas modernos: Inglés e Italiano. Dentro de los espacios curriculares propios del arte y la expresión corporal desarrollan: Educación Plástica, Educación Musical, Educación Física y Teatro.

La caja curricular:

ESPACIO CURRICULAR	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	TOTAL
LENGUA	6	5	5					16
LITERATURA				4	4	4	3	15
LATÍN *	10	7	6	5	5	3	3	36
GRIEGO *		5	5	5	5	3	3	29
INGLÉS	3	3	3	3	3	3	3	21
FRANCÉS/ITALIANO/PORTUGUÉS						3	3	6
RELIGIÓN ***	2	2						4
GEOGRAFÍA	3	3	3					9
HISTORIA			4	4	4			12
FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA				3	3			6
CIENCIAS POLÍTICAS						3	3	6
ECONOMÍA POLÍTICA						3		3
INTRODUCCIÓN PENSAMIENTO FILOSÓFICO					2			2
FILOSOFÍA						3	3	6
PENSAMIENTO ARGENTINO Y LATINOAMERICANO							3	3
EDUCACIÓN PLÁSTICA	3							3
EDUCACIÓN MUSICAL		3						3
TEATRO			3					3
HISTORIA DEL ARTE				3				3
CIENCIAS NATURALES	3	3						6
BIOLOGÍA				3	3			6
FÍSICA						3	3	6
QUÍMICA						3	3	
MATEMÁTICA	5	5	5	5	5	5	4	34
EDUCACIÓN FÍSICA	2	2	3	3	3	3	3	19
TOTAL	**37**	**38**	**37**	**38**	**37**	**39**	**37**	
TOTAL MATERIA POR AÑO	**10**	**10**	**9**	**10**	**10**	**12**	**13**	

EL TIEMPO

Los alumnos tienen jornadas de 7 u 8 horas cátedras diarias, organizadas en cuatro módulos de ochenta minutos y tres recreos, el primero de diez minutos, el segundo de veinte minutos y el tercero de cinco minutos. En contra turno practican Educación Física.

No se observa diversificación del tiempo en relación con los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes, ni tampoco, un tiempo específico asignado a capacitaciones o a la realización de trabajos en equipo o proyectos entre docentes. Estas instancias quedan a disponibilidad horaria de los docentes y a sus inquietudes, motivaciones y compromiso.

LOS DOCENTES

En la institución, los docentes se agrupan en nueve áreas: Lenguas Clásicas, Ciencias Sociales, Lengua Extranjera, Educación Física, Ciencias Naturales, Expresión Artística, Fundamentos, Matemática y Lengua.

Los Coordinadores de Área informan a la Coordinadora Pedagógica y/o a la Vicerrectora sobre todo lo relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la institución.

Los docentes presentan sus planificaciones anuales al Coordinador del Área, como también los ajustes que necesiten realizar a lo largo del año. Los docentes de cursos paralelos realizan acuerdos y presentan una planificación unificada. También comparten con el Coordinador los exámenes finales de las instancias de diciembre, marzo y otras, para que puedan ser acompañados en relación con el grado de dificultad de estos, que los temas estén debidamente afianzados, que las situaciones propuestas estén acorde al nivel a evaluar, etc.

Los docentes que trabajan en el colegio son 54 aproximadamente, de los cuales 44 tienen al menos tres de antigüedad en la institución, el 50% del total tienen su carga horaria concentrada en la misma y el 80 % poseen estudios universitarios o terciarios completos.

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

La Institución escribió el PEI (Proyecto Educativo Institucional), durante la vigencia de la Ley Federal de Educación, pero el mismo se encuentra extraviado. Los Diseños Curriculares de la Modalidad y las pautas del fundador son el marco en el que se encuadra la Institución.

La transmisión oral de lo "instituido" y cómo esto llega a los nuevos profesores es muy relevante.

Una particularidad institucional tiene que ver con el sistema de evaluación, que es conocido y aceptado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. El mismo consiste en realizar promedio de las notas obtenidas por los alumnos para la conformación de las notas trimestrales y de las anuales.

Además, al finalizar cada ciclo lectivo, desde 3er a 7mo año rinden evaluaciones integradores en cuatro espacios curriculares con modalidad escrita y oral, debiendo aprobar ambas instancias para acreditar la materia.

RECURSOS

Aparte de los recursos humanos que ciertamente es lo más valioso con lo que cuenta una institución, ésta en particular dispone de una biblioteca, una sala de informática equipada con 10 computadoras desactualizadas, una sala de videos con un televisor Smart TV y un piano para las clases de Educación Musical, dos cañones para llevar a las aulas, mapas, tablas periódicas, láminas de diferentes áreas, etc.

En el gimnasio del colegio hay un escenario, con telón y equipos de audio, que se utiliza en los actos escolares y para las clases de Teatro. También está a disposición de las prácticas pedagógicas el Laboratorio de Ciencias Naturales.

PROYECTOS

En párrafos anteriores ya se mencionó:

- La misericordia en acción.
- La Ferias de las Universidades.

Además, se desarrollan:

- Proyecto Aprender a Amar, sobre los contenidos la ESI, se implementa desde 1er a 7mo Año. Se trabaja con un libro que lleva el mismo nombre y de forma transversal.

- El coro, que es un proyecto exclusivamente a cargo de los alumnos en donde los estudiantes más grandes organizan a los más chicos, convocando a los alumnos que tocan instrumentos o quieren cantar. Ellos participan en las misas y los actos escolares.
- "Los juegos rotativos", a cargo de los estudiantes de 6to Año para festejar el día del estudiante y en ellos participan todos los alumnos del establecimiento educativo y los profesores.
- La celebración de Santa Teresa, patrona del colegio. En un teatro se realizan diferentes muestras culturales ya sea de expresión teatral, musical, plástica, etc. Este espacio también está abierto a estudiantes y docentes.
- Las Olimpiadas Nacionales de Matemáticas y las Olimpiadas Ñandú forman parte de los proyectos que convocan a los alumnos a participar en las diferentes instancias y a sus docentes a generar espacios de acompañamiento.
- Un viaje de peregrinación, de estudios y fin de curso, a algunas ciudades de Italia y de España, que realizan los alumnos del último curso. Esta iniciativa se orienta a la formación humanista y clásica que los alumnos han recibido durante los años transcurridos en el Colegio.

INDICADORES DE RENDIMIENTO

Es muy difícil definir para cada institución o para cada docente qué es el rendimiento. En este apartado sólo se expresarán algunos datos relevantes:

- Los resultados de las últimas evaluaciones de calidad, tanto las ONE, como el Operativo Aprender, muestran para la institución, valores superiores a la media de la ciudad, la provincia y la nación, superiores al 90% en cada área evaluada.
- El promedio general de los alumnos es aproximadamente 7,8.
- El 90% de los estudiantes ingresan a la universidad, teniendo un alto porcentaje de egreso en la misma.
- El índice de repitencia es muy bajo, del 5% aproximadamente. Las materias que determinarían la repitencia son Latín y Griego, por lo tanto los alumnos prefieren cambiarse de escuela (donde no tienen estas materias) y continuar sus estudios sin perder un año, cómo ocurriría si permaneciesen en la misma.

CAPÍTULO 2: EL CURRÍCULUM

"El currículum es la síntesis de elementos culturales que conforman una determinada propuesta político educativa."
Alicia de Alba (1998)

En este capítulo se propone un recorrido por las diferentes concepciones que tienen sobre el currículum los protagonistas de esta investigación.

El uso del término "currículum" en el sistema educativo argentino, expresa Inés Dussel (2006; 3), comienza en los años sesenta y setenta, tiene influencia anglosajona y hace referencia a los "programas" y "planes de estudio".

En la reforma educativa de los años noventa, continúa la autora, se impone definitivamente como un modo de pensar el contenido y la forma de enseñanza, idea que fue impulsada por quienes eran responsables de las administraciones educativas, como el único modo de transformar la escuela que se encontraba en estado crítico.

En esa década, el consenso de representantes de muchos sectores del sistema educativo señala que es necesario "resolver el problema de los saberes prescriptos" (Dussel 2006:3), aunque hoy se entiende que no es en las prescripciones de planes y programas solamente dónde hay que poner la mirada, porque como continúa la autora, es un problema multicausal que debe ser analizado.

Algunos de los informantes claves entienden al currículum como:

"El proyecto que una institución tiene en cuanto a contenidos que va a impartir, que va a desarrollar en el año" (EDOC 5, Anexo 7).

"Un proyecto educativo determinado por objetivos escolares de diversas índoles" (ENC 11, Anexo 8).

"Aquello que da el sustento para el trabajo dentro del aula" (ER, Anexo 1).

"La selección de contenidos para cada nivel educativo" (EDOC 2, Anexo 4).

María Teresa Lugo, Rossi, Antúnez, Zabala y otros (1998: 16), señalan que el currículum tiene diferentes significados según la perspectiva con que se lo analice. De acuerdo a los autores una de esos significados lo entiende como al conjunto de conocimientos que hay que transmitir a los alumnos, basados en el conocimiento científico y por lo tanto es deber de la escuela transmitirlo mediante diferentes disciplinas como Matemática, Historia, Geografía, etc.

Los autores, mencionan que otras personas, entienden por currículum a la especificación de los resultados que se pretenden lograr durante el proceso educativo, por lo tanto, lo relacionan a los objetivos del aprendizaje y con las acciones que el alumno tendrá que realizar.

Otros docentes de la institución identidican al currículum con:

"Un proyecto educativo" (ENC 12, Anexo 8).

"Un marco orientador para la práctica escolar" (ENC 10, Anexo 8).

"Un proyecto macro (…) que brinda orientaciones al proceso académico" (ENC 25, Anexo 8).

Lugo, Rossi, Antúnez, Zabala y otros, indican que el currículum también expresa con intencionalidad o no, todo aquello que los alumnos aprenden en la escuela, o que se construye a partir de las decisiones que se van tomando según lo que se suscita en la práctica, vinculándolo al hacer institucional planificado intencionalmente.

Los autores antes mencionados definen al currículum, diciendo que está relacionado con la especificidad de las intenciones educativas y las acciones de enseñanza y de aprendizaje diseñadas para su concreción y que además se trata de una hipótesis de trabajo que debe considerar lo que ocurre en la práctica y, por lo tanto, ser flexible. Este aspecto se visualiza en uno de los documentos institucionales ya que entiende al currículum como "la forma de acceder al conocimiento" no de forma estática sino centrándose en las condiciones del contexto (DOC 4, Anexo 9).

Profundizando en el análisis, Inés Dussel (2006; 4) define al currículum como el "documento público que busca organizar y regular lo que sucede en la escuela". Menciona además que involucra una selección cultural, que expresa experiencias y contenidos, pero además el vínculo que se pretende entre los alumnos y el mundo, autoriza voces y discursos, plantea una organización en tiempo y espacio; en definitiva, se constituye como un mapa de la escuela.

Otras concepciones de los docentes en torno al currículum relacionan los contenidos y el devenir político:

"Son contenidos para una época, por parte del gobierno nacional" (ENC 4, Anexo 8).

"Los contenidos se puede modificar de acuerdo a necesidades e intereses" (ENC 10, Anexo 8).

Alicia de Alba (1998: 59) señala que el currículum es la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.

Esta tensión entre grupos dominantes y quienes se resisten, lo menciona la rectora al indicar que "es muy difícil trabajar el tema de educación sexual por el tema del prurito de muchas familias" y como las mismas son diversas "es imposible aunar criterio para decir vamos a enseñar esto así" (ER, Anexo 1).

Gimeno Sacristán (2010; 21) indica que se puede facilitar la comprensión de qué es el currículum diciendo que es "lo que los alumnos y alumnas aprenden". Este concepto implica un entrecruce de diferentes dimensiones que plantean dilemas y situaciones sobre los que posicionarse de una manera determinada, de este modo el currículum se relaciona con un proyecto educativo y cultural que los estudiantes deben desarrollar y también con fuerzas, intereses y preferencias de determinados sectores sociales y políticos.

En el trabajo de campo implementado, aparecen dos percepciones complementarias o modos de comprender el currículum: uno relacionado a los contenidos que atraviesan la escuela y otro con las políticas educativas en la que se enmarca la escuela, de allí que Alicia de Alba (1998: 3) menciona una discusión sobre las similitudes y diferencias entre el plan de estudio y el currículum.

Para la autora, esa discusión ya ha quedado zanjada; sin embargo, muchos de los docentes de esta institución escolar aún perciben como sinónimos al plan de estudios y al currículum, como queda plasmado en la encuenta realizanda, en donde la mitad de quines definen al currículum lo relacionan a contenidos, objetivos, criterios de evaluación, etc. (GRAF 1, Anexo 8).

Según el análisis de los documentos realizado en esta investigación aparecen también estas dos perspectivas:

- Por un lado, se menciona constantemente al plan de estudios (DOC 1, Anexo 9) y los objetivos institucionales, los criterios de evaluación y acreditación (DOC 3, Anexo 9).
- Por otro lado, aparece el currículum como la concreción de los fines sociales y culturales del país, relacionando al modelo educativo con el modelo sociopolítico de la república (DOC 4, Anexo 9).

Tener en cuenta la dimensión ideológica del currículum es muy importante en el momento de conformarlo y desarrollarlo porque brinda las justificaciones necesarias que son parte central del mismo, expresa de Alba (1998: 8).

En este sentido destaca la coordinadora pedagógica:

> *"El currículum es el conjunto de lo que son los contenidos, de criterios, de prácticas educativas, de procesos, metodologías e inclusive de concepciones ideológicas, filosóficas, que toda institución maneja, concepciones teóricas que los profesores manejan. Por eso es que se habla de un currículum expreso y de otro oculto."* (ECP, Anexo 2)

La dimensión ideológica del currículum, indica Alicia de Alba (1998: 71) es muy importante en la conformación y desarrollo del mismo, en la medida en que contiene las formulaciones básicas que tienden a justificar el poner en práctica ese currículum.

La coordinadora pedagógica menciona también "el currículum expreso y el oculto". En relación al primero, se hace referencia al currículum prescripto que en palabras de Inés Dussel (2006: 4) está constituido por la letra escrita, la normativa curricular oficial, que se determina a nivel de los ministerios y llega a la escuela para ser aplicado, indicando lo que hay que enseñar.

En la jornada pedagógica (JP, Anexo 11) observada, solo puede descubrirse esta dimensión prescriptiva, ya que en ella el equipo directivo da instrucciones acerca de: la presentación de programas y planificaciones, del calendario escolar y los feriados, la forma del llenado del libro de temas y las libretas de calificaciones, se indican algunos criterios de evaluación y se solicita que se informen sobre los libros de estudio requeridos.

Bolívar (2008: 144) por su parte, a este tipo de currículum lo denomina "el currículum como producto" porque es un documento oficial escrito que contiene objetivos, contenidos, aspectos metodológicos, actividades y recursos, intencionalidad evaluativa, que representa una construcción colectiva. En el decir de una de las profesoras se relaciona con "el currículum explícito, que es lo que se supone que uno tiene que enseñar y el cómo enseñarlo" (EDOC 3, Anexo 5).

En las voces de Lugo, Rossi, Antúnez y otros (1998: 17) se alude al currículum oculto como todas las prácticas educativas que involucran el conocimiento, los estudiantes y los docentes, que no fueron previamente definidas o descriptas y continúan mencionando que el equipo docente y la institución ofrecen modelos no intencionales, que influyen de manera relevante en los tipos de aprendizajes que se promueven.

En consonancia con lo anterior, enfatiza una de las docentes "el currículum oculto, sería lo que está subyacente y en cada institución es diferente" (EDOC 3; Anexo 5).

El currículum, expresan los docentes se relaciona con:

"El conjunto de elementos que hacen a la tarea de enseñanza y de aprendizaje, que engloba (…) todo lo que es necesario para que se implemente este proceso" (EDOC 1, Anexo 3).

"Todo lo que el alumno debe alcanzar / desarrollar para lograr un aprendizaje completo" (ENC 23, Anexo 8).

En este sentido Dussel (2006: 4), se refiere al currículum real porque lo vincula con todo lo que sucede en la escuela.

El currículum real continúa la autora, es un concepto más amplio y para algunos inespecífico, pero que pone el acento no sólo en la letra escrita, sino también en la experiencia vivida en cada establecimiento. La escuela enseña mucho más que planes y programas de estudios o lo que dicen los libros y los docentes; enseña modos de relacionarse, de percibirse a cada uno y a los demás, de actuar frente a la norma, de planear acuerdos y resolver disensos, entre otros. Estos aprendizajes en ocasiones son explícitos, pero en otras no.

Este currículum real, postula Gimeno Sacristán (2010: 29), es una posibilidad entre muchas otras alternativas, que está vigente en un momento dado y es contingente. En esta linea Bolívar

indica (2008: 144) que es un proceso contextualizado o práctica, ya que no puede ser pensado fuera de un contexto, de un proceso social, de vivencias entre alumnos y docentes, etc.

Una de las docentes amplía lo ya expresado anteriormente en relación al currículum real:

> *"El currículum es un camino que puede entenderse en dos sentidos. Uno sería el currículum explícito, que es lo que se supone que uno tiene que enseñar y el cómo enseñarlo. Y otro sería el currículum oculto, lo que está subyacente y en cada institución es diferente. Y ese currículum oculto, entre líneas, nos explicita cómo debemos comportarnos…Es lo que uno va aprendiendo sobre la marcha en cada institución, cómo comportarse, cómo actuar. Es lo que marca el perfil del colegio"* (EDOC 3, Anexo 5).

Las realidades que se observan en la escuela y que no están descriptas en el currículum como menciona Inés Dussel (2006: 5) son importantes, necesitan respuestas y tienen consecuencias graves sobre la vida de los alumnos. Por ello el currículum encarna lo que involucra la vida real de las escuelas, las formas de interacción de sus actores, la estructura de la organización escolar y los límites actuales de la organización escolar, por eso la autora concluye destacando que "el currículum es un documento público que expresa acuerdos sociales sobre qué debe transmitirse en la escuela".

En relación con lo anterior, Gimeno Sacristán (2010: 30) expresa que representa un proyecto cultural y educativo que las instituciones escolares van a desarrollar con y para los estudiantes, y en ese proyecto se manifiestan intereses, valores y preferencias, de determinados grupos sociales y políticos.

Según lo expresado e indagado a lo largo de este capítulo, los docentes conciben al currículum de formas diversas. Los mismos se podrían organizar en dos grandes grupos: aquellos que lo refieren como lo estrictamente normativo o presciptivo, lo que hay que enseñar y cumplir y aquellos que lo entienden como todo lo que le da el marco a lo que ocurre dentro y fuera del aula, es decir todo lo que ocurre en la escuela y también tiene un alcance fuera de ella.

CAPÍTULO 3: LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

"La sexualidad es una dimensión que acompaña al ser humano desde que es concebido, se desarrolla con éste y se mantiene hasta el momento de la muerte".
Ruth Méndez Mateo (2017)

En este capítulo se muestra el modo en el que interactuan el currículum y la Educación Sexual Integral en la institución investigada.

En este sentido, Alicia de Alba (1998: 62, 64) afirma que ciertos temas surgen como intereses de grupos y sectores sociales que lo piensan e impulsan y que pugnan con otros grupos que se resisten. La construcción del currículum está impregnada por una lucha donde sectores y grupos con intereses opuestos y hasta contradictorios pretender determinar la selección del contenido, mediante una negociación e imposición de ideas.

En el marco de intereses sociales diversos, aparece la propuesta político-educativa de la Ley 26.150 como Programa Nacional de Educación Sexual en el año 2006, en donde se establece que:

> *"Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos".* (Ley 26150: Art. 1)

Los objetivos del Programa están relacionados con:

a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas.

b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral.

c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad.

d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular.

e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

Análizando la Educación Sexual Integral, Graciela Morgade (2011: 28) afirma que la escuela, en tanto aparato ideológico, pretende articular las identidades de género "normales" a un único modelo de identidad sexual, la identidad heterosexual.

La autora continúa reflexionando en la dificultad que presenta la escuela para pensar por ejemplo en cambios de identidad de género de sus actores (docentes y estudiantes) como así también el respeto hacia las identidades de género de los mismos, lo que se produce una tensión entre lo culturalmente establecido (discursos y prácticas hegemónicas) y la realidad, en la que pueden surgir resistencias, problemáticas y desafíos.

La rectora manifiesta en la entrevista realizada que "hay que trabajar la educación sexual porque el tema de la sexualidad es un tema muy avasallante ahora y que está en la sociedad (…) hay una explosión de la sexualidad por todos lados, entonces hay que prepararlos a los chicos para eso" (ER, Anexo 1).

La educación de la sexualidad, indica Turriaga (2014:1), ha sido un tema relegado a lo biológico en la mayoría de las escuelas y colegios. Poca importancia se ha dedicado a la naturaleza de la persona y a la dignidad del ser humano y su sexualidad, menos aún se han considerado los derechos irrenunciables como los que les corresponden a los padres de familia y a la libertad de la educación protegidas por todas las constituciones del mundo occidental.

Para la investigadora Ruth Méndez Mateo:

> *"La sexualidad forma parte de nuestras vidas, por lo tanto la educación sexual, es la información que se lleva a cabo a través del proceso enseñanza-aprendizaje orientados a comprender la sexualidad, con el fin de encaminarla hacia un progreso natural, la cual permita el buen desarrollo de las capacidades sexuales de los jóvenes y niños, en la que se establezca una conexión con las demás facultades y se fomente una adecuada interrelación con su medio y con las otras personas, las cuales resultan apremiantes para su condición sexuada y sexual; esta educación también permite la*

facilidad para la comunicación, para el respeto propio, el respeto hacia los demás, el desarrollo de su vida social y el perfeccionamiento de su valía personal". (2017: 14)

La investigación realizada observa que la institución, desde el año 2012, incorporó a su currículum la educación sexual integral a través de distintos proyectos y modalidades según expresa la rectora: "Hemos ido probando distintas metodologías. Primero trabajamos con 'Protege tu corazón', que es un grupo que se dedica a esto, que venía al colegio a dar charlas" (ER, Anexo 1), pero no se alcanzaron las expectativas del equipo directivo y continuaron la búsqueda. Luego, continúa la entrevistada, "probamos un año con el Instituto de Familia y Vida de la Universidad Católica (de Salta), pero tampoco nos dio demasiado resultado". La rectora señala que durante un año se dedicaron a buscar un proyecto que cumpliera con las inquietudes institucionales y la de los padres. Durante ese tiempo los estudiantes continuaron estudiando la parte biológica relacionada con la sexualidad dentro de las áreas específicas.

A inicios del período lectivo 2016, el equipo directivo informa a los padres de los estudiantes que lo expresado por la ley de Educación Sexual Integral se concretará en la institución mediante el Proyecto Aprender a Amar (PAA) y realizan una presentación y exposición del mismo (ACT 19, Anexo 9).

Como se menciona en el capítulo anterior, la rectora indica que "es muy difícil trabajar el tema de educación sexual por el tema del prurito de muchas familias" (ER, Anexo 1).

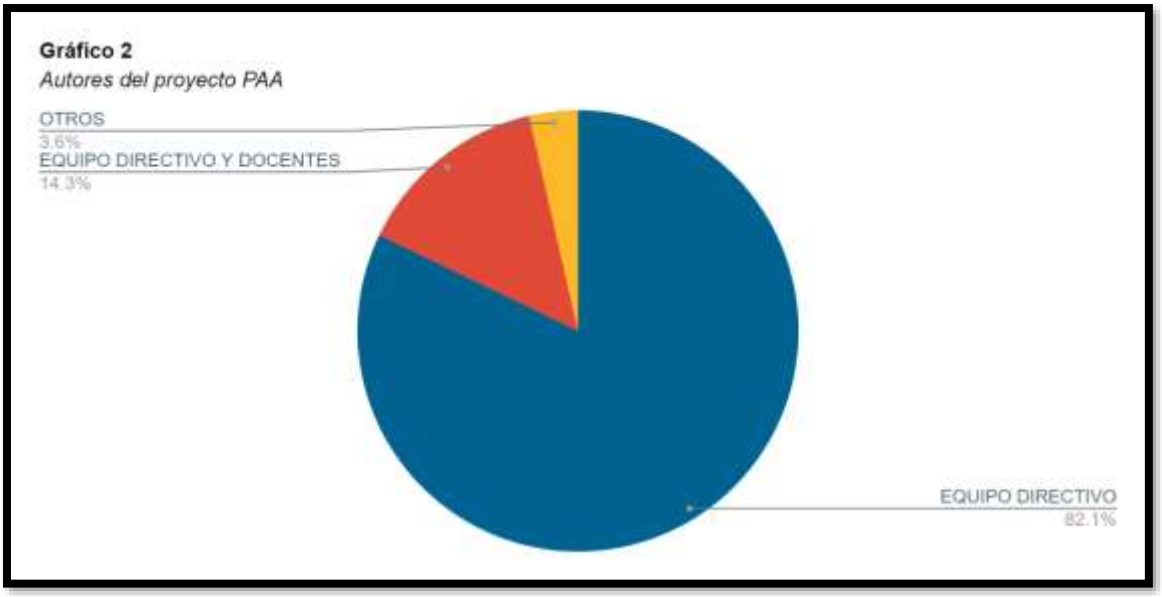
En relación a las familias, Turriaga (2014:1) recuerda que la escuela cumple un papel subsidiario, cumple un rol encomendado por los padres, por lo tanto, debe respetar los valores y principios con los cuales los padres quieren que sus hijos sean formados. Cualquier programa de educación sexual debe empoderar a los padres para que ellos puedan educar a sus hijos según sus valores, principios y creencias, por lo tanto, los padres deben conocer los proyectos institucionales de educación sexual integral, aprobarlos y participar activamente en su desarrollo coherente y armónico. La voz de los padres debe ser tenida en cuenta.

Por otro lado, Jorge Larrosa (2003: 2) menciona que un proyecto escolar es pensamiento, práctica y voluntad colectiva que va tomando forma en cada momento de la vida institucional y que expresa una propuesta político- pedagógica construida por la escuela, que forma parte de su

propia identidad, o es la oportunidad para desplegar una identidad que, admitiendo la necesidad de realizar acuerdos, valora la controversia como parte de la vida cotidiana.

El Proyecto Aprender a Amar en la institución indagada, surge según indica la coordinadora pedagógica como una decisión basada en la antropología a la cual adhiere la institución y que además se adecua a lo requerido por el ministerio. Expresa también que fue "una decisión del equipo directivo junto con el Representante Legal y respetando estrictamente el ideario del colegio" (ECP, Anexo 2).

En ese mismo sentido, el gráfico 2 manifiesta las respuestas brindados por docentes de la institución (GRAF 2, Anexo 8). El diseño del Proyecto Aprender a Amar no puede entenderse como el resultado de una construcción colectiva, sino como una producción o al menos una selección del equipo directivo.



Sin embargo, una de las profesoras entrevistadas señala: "me parece bien la aplicación del proyecto, por más que nosotros no hayamos participado de la elección de los libros, ni me hayan preguntado qué era lo que yo quería o no quería dar" (EDOC 5, Anexo 7).

En la introducción del proyecto (PAA, Anexo 10) se expresa su adecuación a la Ley Nacional N° 26.150; determina que es integral, de aplicación gradual y progresiva y que será aplicado de manera transversal. Además, indica que está basado en los libros que llevan el mismo nombre

publicados por la editorial Logos. Estos corresponden a 12 unidades, uno para cada año de la escolaridad obligatoria, y que son fruto del trabajo multidisciplinar, integrado por médicos, filósofos, docentes, pedagogos, psicólogos, dirigidos por Judith Turriaga y Liliana Olivieri entre otros.

La ley de Educación Sexual señala en el artículo 10 que tendrá una aplicación gradual y progresiva, acorde al desarrollo de las acciones preparatorias en aspectos curriculares y de la capacitación docente.

La aplicación de esta ley ha tenido mucha reticencia entre el personal docente, justamente por la falta de preparación al respecto. Así lo señalan dos entrevistadas cuando indican:

- "Harían falta orientaciones, no sólo de parte del equipo directivo sino de personas especializadas, que te puedan guiar y orientar para saber cómo tratar distintos temas" (EDOC 4, Anexo 6).
- "Los alumnos indican que no vieron algunos temas con la profesora del año pasado", esto sucede porque "hay docentes que no lo quieren dar" (EDOC 5, Anexo 7).

También establece la ley que cada comunidad educativa elaborará su propio proyecto institucional acorde a su realidad, contexto y en el marco de su ideario institucional (Art. 5). Además, expresa que los establecimientos educativos deberán organizar espacios de formación para los padres o responsables porque tienen derecho a estar informados (Art. 9). Estos y otros aspectos que emanan del documento quedan explicitados en el proyecto de educación sexual institucional (PAA, Anexo 10).

Las leyes en su función pedagógica, postula Judith Turriaga (2014:6) responden más a un iuspositivismo, a los deseos e ideas del legislador y por lo tanto no enseñan la realidad sobre la persona humana, su dignidad, las instituciones naturales que le dan origen, la educan y protegen como son el matrimonio y la familia.

En este sentido, el PAA fundamenta la enseñanza de la educación sexual en la educación para el amor (PAA, Anexo 10), afirmando que la misma "debe tener en cuenta que el ser humano es un ser inteligente y con voluntad", esto lo hace libre y responsable de sus actos, por lo tanto, capaz de construir un proyecto de vida y de comprometerse con él.

Los objetivos del Proyecto Aprender a Amar son (PAA, Anexo 10):

- Promover la formación integral de los alumnos, acompañándolos en el desarrollo de su personalidad, para que puedan reconocer y valorar la dignidad y la persona "varón- mujer" como seres creados y amados por Dios y desde allí comprender la riqueza de la sexualidad humana.
- Ofrecer elementos y recursos que favorecen el desarrollo de la personalidad de los niños y jóvenes para que alcancen su madurez, afectiva y sexual, integrándola a un proyecto de vida.
- Formar no solo en la aceptación del valor sexual integrado en el conjunto de valores, sino también su potencialidad oblativa, es decir su capacidad de donación, de amor altruista.
- Estimular a los padres a que se comprometan en la educación integral de la sexualidad puesto que son los primeros educadores de sus hijos.
- Proporcionar a los alumnos, padres y docentes los instrumentos que necesitentan para el desarrollo integral de las personalidades de los niños y adolescentes.
- Promover ámbitos de encuentro, diálogo y reflexión que nos permita acompañar y respaldar a los padres en la educación sexual de sus hijos.

Se advierte de los objetivos el abordaje integral que prevé la ley N° 26.150 cuando dice: "Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral" (Art.1). Sin embargo, de acuerdo a indagaciones informales se advierte que la mayoría de los docentes no han leído el PAA y desconocen sus objetivos.

Turriaga (2014:1), indica que es necesaria una educación escolar en el ámbito de la sexualidad, que, de modo científico, ágil y eficiente, logre el perfeccionamiento gradual de cada persona humana en cuanto ser individual, inteligente y libre, corpóreo y sexuado. Una educación integral que abarque todas las dimensiones de la persona: corporal, sensible, intelectual, social y trascendente, que la lleve a conocerse, a valorarse y decidir libremente proyectos de vida que la conviertan en una persona responsable, estable y productiva.

En este sentido, uno de los encuestados indica que el currículum del Proyecto Aprender a Amar "brinda herramientas para el desarrollo integral del alumno, interdisciplinario y transversal, progresivo, gradual, en sintonía con las familias, formativo en valores y por sobre todas las cosas, preventivo" (ENC 9, Anexo 8).

En el proyecto se menciona que “en la sexualidad radican las notas específicas que contribuyen a la persona como varón y mujer, tanto en el plano biológico como psicológico, cultural y moral. Es el eje de su evolución individual y social” (PAA, Anexo 10).

Según el diseño curricular de la modalidad, las adolescencias y juventudes constituyen realidades singulares y plurales, remiten a la dimensión personal y social, a lo construido y lo heredado. Son términos complejos que pueden ser pensados desde distintos campos discursivos que se entretejen y conectan para aportar a la consideración integral de los colectivos juveniles DOC 4, Anexo 9), la educación sexual es uno de esos campos.

Reflexionando acerca de lo anterior, Turriaga (2014:1) destaca que no solo la adolescencia es el momento en donde se hace necesario conocer sobre la sexualidad, sino que estos aspectos inician desde el primer contacto de la madre con su hijo y por lo tanto la educación sexual es parte de la vida misma, por eso la escuela puede y debe intervenir desde el ámbito académico, científico, desde que el niño acude a las aulas y enseñar al estudiante la naturaleza y dignidad de la sexualidad tanto como “los números y las letras”.

Para la autora, la educación sexual no es una cuestión de la actualidad sino un asunto milenario que atraviesa diferentes culturas y religiones, aunque, hoy reviste otros retos. La llamada “revolución sexual” (que aparece incipientemente en el s. XVII y muestra su apogeo a mediados del s. XX) manifiesta globalmente el modo de entender otras realidades tan importantes como lo son el matrimonio, la familia, el amor y hasta la misma sexualidad. Los niños y jóvenes tienen una percepción diferente a la de sus padres y maestros en estos aspectos. La sociedad ha cambiado.

Existen diversos paradigmas desde donde pensar la Educación Sexual Integral y así lo señala Graciela Morgade (2001: 6) cuando indica que las instituciones como la familia, la iglesia y principalmente la escuela son transmisoras de ideas y juegan un rol determinante en los significados y valores de género. Por lo general reproduciendo e imponiendo ideas, pero también abriendo espacios para la discusión de mandatos sociales.

Para la autora el género implica una diferencia social entre lo femenino y lo masculino, entendidas como relaciones productos de construcciones sociales y no como incripciones genéticas en las personas. Esto implica que históricamente hombres y mujeres, han sido educados para desarrollar ciertas potencialidades e inhibir otras.

La Ley de Educación Sexual viene a interpelar este paradigma y entonces Morgade (2001: 13) reflexiona indicando que desde lo biológico hay dos sexos, pero no necesariamente dos géneros y denuncia una oposición a la sexualidad binaria y universal.

Continúa la autora diciendo que la identidad de género es una construcción social a modo de "representaciones imaginarias que, como toda la sociedad, están en constante cambio". Por lo tanto, esa construcción de género continúa también dentro de la escuela.

Según la Ley N° 26743 en el artículo 2, se entiende por identidad de género a la vivencia interior e individual del género tal como la siente cada persona, la misma puede o no corresponder con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo.

Para pensar en nuevos modelos de sexualidad Morgade (2001: 14) afirma que los sexos son dos, realidad innegable, disponibles para su función reproductora, pero esta realidad biológica no determina lo que las personas puedan hacer o no más allá de la reproducción y eso depende de la cultura donde han nacido.

Como somos personas sexuadas desde el momento mismo de la concepción, manifiesta Turriaga (2014: 6), la educación sexual es necesaria porque es un elemento básico de la personalidad humana y de su propia identidad, con la forma de ser femenina o masculina, con la manera de comunicarnos, con la forma en la que crecemos y nos desarrollamos y con la capacidad de dar vida. También tiene que ver con la posibilidad y la forma de amar. La educación sexual se relaciona con la persona misma y su carácter. Por eso debe ser parte del currículum escolar. Si se la denomina **educación sexual integral** por ser "educación" debe buscar el perfeccionamiento intencional, real y operativo del estudiante y por ser "integral" debe ser holística.

El Proyecto Aprender a Amar establece el abordaje de la sexualidad mediante cuatro ejes (PAA Anexo 10):

1- Inteligentes y libres: Propone desde la Antropología y la Teoría del Conocimiento realizar un abordaje integral sobre la persona.
2- Iguales y distintos: Realiza una propuesta desde la Anatomía y la Fisiología, para reafirmar que la persona es un ser sexuado, varón y mujer y que se desarrolla sobre la base de la naturaleza dada.

3- Fuertes y felices: Aborda desde la Psicología, la Pedagogía y la Educación en Valores la regulación emocional como elemento esencial para reflexionar sobre la libertad personal.
4- Capaces de Amar: Apoyado en la Sociología, el Derecho, la Cultura y la Comunicación, invita a un análisis de la evolución sociocultural de los alumnos, enseñándoles a convivir con los demás.

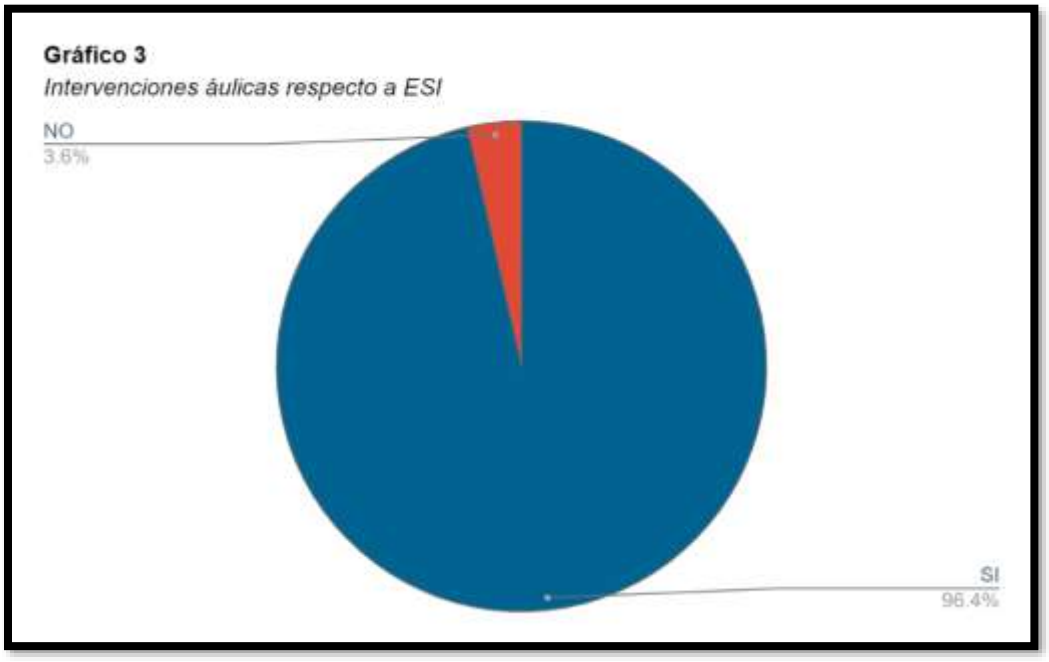
Todos estos aspectos están muy relacionados con los propósitos manifestados en los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2008: 3) que establecen:

- Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas.
- Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
- Estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando, a la vez, la libertad de enseñanza, en el marco del cumplimiento de los preceptos constitucionales.
- Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar.
- Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, de acuerdo a la franja etaria de los educandos.
- Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
- Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.

- Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños.
- Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.
- Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo.

El documento mencionado permite el abordaje institucional de la educación sexual, desde una perspectiva transversal o como un espacio curricular específico. En esta investigación puede observarse que la institución en cuestión optó por la primera perspectiva y así queda establecido en varias de sus actas. Para su concreción se seleccionaron algunas áreas y docentes para que fueran los encargados de llevar a cabo el proyecto de educación sexual (ACT 20 y ss., Anexo 9).

A inicios del período lectivo 2019, debido a la Resolución N°1.004 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de Provincia de Salta, se dispone otro modo de implementar el PAA. Se establecen intervenciones semanales en donde participan todos los docentes de la institución (DOC 5, Anexo 9) y así lo refleja el gráfico 3 de la encuesta, en donde el 96,4 % de los docentes han realizado intervenciones aúlicas referidas a la implementación del proyecto (GRAF 3, Anexo 8).



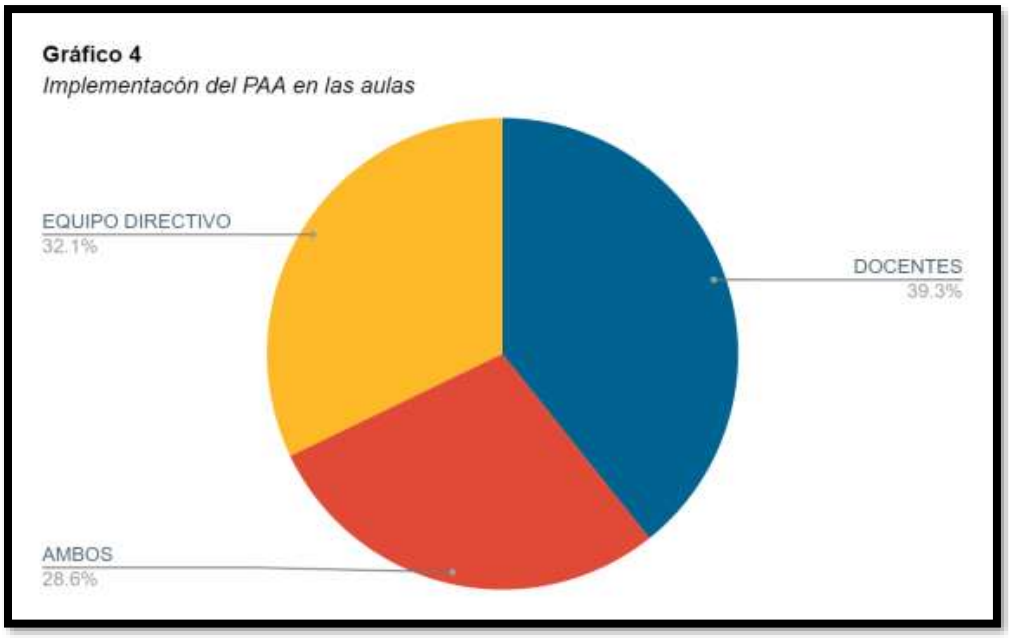
La rectora relata los cambios que se tuvieron que realizar para adecuarse a lo solicitado por el ministerio. Se trabajó "todas las semanas en un módulo con E.S.I. (…)". "Esos módulos los da a veces el profesor de Matemática, a veces el profesor de Educación Física, a veces el profesor de Religión, a veces el de Ciencias Naturales. Depende del tema a tratar y depende de la semana que toque". Recuerda que en años anteriores "trabajábamos con algunos profesores seleccionados por su perfil, por la preparación que tienen" (ER, Anexo 1).

La coordinadora pedagógica señala que, por los cambios solicitados por el ministerio, "se realizó un libro de temas específico para E.S.I. para seguir los contenidos, si se estaban dando de la forma en que uno lo había pedido, lo había solicitado". Agrega que los mencionados libros también fueron monitoreados por las celadoras, para verificar "que los profesores estén dando los contenidos" (ECP, Anexo 2).

"Ahora, al haber un libro de temas que se tiene que firmar aparte, específico de E.S.I., hizo que el libro (utilizado para el PAA) se vea entero". Contunúa la docente expresando que "años anteriores (...) no se dió completo. Concluye afirmando "me parece que este año sí estuvo mejor organizado". (EDOC 5, Anexo 7).

En el caso de los estudiantes, la coordinadora comenta que cuentan con "las carpetas y los libros de E.S.I. (…) que quedan en el colegio durante toda la semana. Y el fin de semana se los devolvemos para la casa, para que los padres vean qué es lo que se está trabajando en E.S.I. en la institución" (ECP, Anexo 2).

Como surge de párrafos anteriores, el equipo directivo plantea que son los docentes los encargados de implementar el PAA en las aulas. Sin embargo, en la triangulación de datos se observa que, un tercio de los docentes se autoperciben como responsables de esa concreción, pero otro tercio interpreta que la implementación está a cargo del equipo directivo y el último tercio entiende que es un trabajo realizado entre ambos. No se visualiza una única mirada entre los participantes de la encuesta (GRAF 4, Anexo 8).



Para el período lectivo 2020 se preveía dar continuidad a esta modalidad como se expresó en la Jornada de inicio del año:"se continua la implementación de la ESI como en el año 2019" (JP, Anexo 11).

Desde un análisis comparativo de algunos de los objetivos del Proyecto Aprender a Amar (PAA, Anexo 10) con otros documentos institucionales, se observa.

OBJETIVOS DEL PROYECTO APRENDER A AMAR	OBJETIVOS INSTITUCIONALES
Promover la formación integral de los alumnos, acompañándolos en el desarrollo de su personalidad, para que puedan reconocer y valorar la dignidad y la persona "varón-mujer" como seres creados y amados por Dios y desde allí comprender la riqueza de la sexualidad humana.	Formar integralmente al hombre creado a imagen y semejanza de Dios y redimido por Cristo (DOC 3, Anexo 9).
Ofrecer elementos y recursos que favorecen el desarrollo de la personalidad de los niños y jóvenes para que alcancen su madurez, afectiva y sexual, integrándola a un proyecto de vida.	La formación humana, basada en el desarrollo de la inteligencia y la voluntad, sin dejar de relacionarla con el aspecto social, porque el desarrollo de la persona está ligado al crecimiento de la propia sociedad (DOC 1, Anexo 9).

Estimular a los padres a que se comprometan en la educación integral de la sexualidad puesto que son los primeros educadores de sus hijos.	En la descripción de las responsabilidades de los padres de la institución se señala que la primera fuente de la educación es ante todo la familia (DOC 3, Anexo 9).
Proporcionar a los (…) docentes los instrumentos que necesitan para el desarrollo integral de las personalidades de los niños y adolescentes.	Será responsabilidad del equipo de gestión o de quienes ellos designen, realizar orientaciones a los docentes para facilitar la implementación del proyecto (PAA, Anexo 10).

De acuerdo a lo plantado se visualiza:

- Una cosmovisión cristiana que corresponde al ideario institucional y atraviesa al proyecto de educación sexual.
- Una intencionalidad de la formación humanista en la perspectiva integral del proyecto.
- Una búsqueda del compromiso de los padres para motivar su participación en la educación sexual de sus hijos.
- Una propuesta de acompañamiento hacia el equipo docente, gestores del proyecto.

De las indagaciones realizadas se descubren entre los docentes diferentes opiniones sobre la gestión del PAA:

"Hacerlo de forma sencilla y apegándome al material, Aprender a Amar" (EDOC 2, Anexo 4) sin embargo afirma también que "me daban libertad para que, basado en eso, pueda plantear otra propuesta".

"Utilizar un texto que ya está fijado, los temas están fijados con número de página (…) nos han dicho que hay que atenerse, exclusivamente, a lo que se dice en el libro, no hay que explayarse ni desarrollar más, ni buscar información en otro lado. Es como muy determinada y programada la enseñanza de la educación sexual" (EDOC 3, Anexo 5).

"Se nos da todo. El material, lo que se va a dar, qué curso se va a dar, qué profesor va a dar. Eso lo eligen ellos (el equipo directivo), nosotros no" (EDOC 4, Anexo 6).

"Recibí un cuadro donde se indicaban las páginas, los temas y los cursos" en los cuales les tocaba desarrollar el PAA, se le indicó seguir "las actividades propuestas por el libro" e incluso que "tratemos de no salir de los contenidos que ahí menciona, que tratemos de dirigir la clase para

que no se dispare en temas que pueden llegar a ser un poco ríspidos por ahí. Y (…) que resolvamos las actividades en clase y se trabaje en la clase" (EDOC 5, Anexo 7).

Es "una implementación muy aislada" (EDOC 1, Anexo 3).

Se descubre en estas voces dos opiniones antagónicas, una manifestada por una sola docente que se siente libre para poder gestionar el currículum de la ESI con independencia y otra relacionada con la mayoría de las participantes de la investigación que señalan haber recibido orientaciones prescriptivas relacionadas con la bibliografía a utilizar, los marcos teóricos que expresan y las actividades que allí se encuentran.

Esto también se evidencia en una de las actas, que indica que los alumnos solo trabajarán con el libro "Aprender a Amar" y que los docentes contestarán solo lo que los alumnos interroguen, lo restante se debe derivar para que lo conversen con los padres (ACT 23, Anexo 9).

El "texto fijado" al que aluden las docentes anteriores hace referencia a los 12 libros de la Editorial Logos, que están agrupados en cuatro grandes ejes y que propone una modalidad de trabajo que incluye:

- Momentos de motivación.
- Conceptualizaciones.
- Instancias de reflexión.
- Ejercicios de aplicación.

Dentro de las actividades se visualizan momentos de conversación y debate, trabajos individuales y grupales, lectura y resolución de casos, lectura de artículos de actualidad o entrevistas.

Desde el equipo directivo se expresa que algunas de "las autoras (de los libros Aprender a Amar) vinieron a dar cursos de capacitación a los docentes en general. No solamente con los docentes de la institución, sino que también se hicieron jornadas con los docentes de otras instituciones" (ECP, Anexo 2). La coordinadora también informa que se ha promovido "que los profesores puedan prepararse, por medio de cursos, en diversas instituciones: Instituto de Familia y Vida y Logos". La editorial "tiene cursos de E.S.I. (…) online". Atentos a la situación económica de los profesores, el colegio "ha tratado de pagar una parte o pagarlo totalmente, de acuerdo a las

necesidades que tenía el docente". En relación a la bibliografía, se gestionó "la posibilidad de que puedan adquirir los libros a un menor costo o darles las fotocopias para que los que necesiten" (ECP, Anexo 2).

Hay que mencionar, además, que la investigación advierte que el proyecto de educación sexual, prevé instancias de evaluación, una de ellas a cargo del equipo coordinador, y que la misma "se realizará de forma permanente y continúa, permitiendo realizar los ajustes necesarios para la adecuada aplicación" (PAA, Anexo 10). Menciona también que se realizarán tres reuniones anuales, una al inicio, otra a la mitad y la última al final de cada año lectivo, entre los docentes encargados y el equipo coordinador "para monitorear el desarrollo del proyecto".

Esto no puede corroborarse en la información obtenida de las actas (ACT 20 y 22, Anexo 9). Durante el año 2016, se realizaron dos reuniones y se solicitó un informe evaluativo escrito al final del año lectivo.

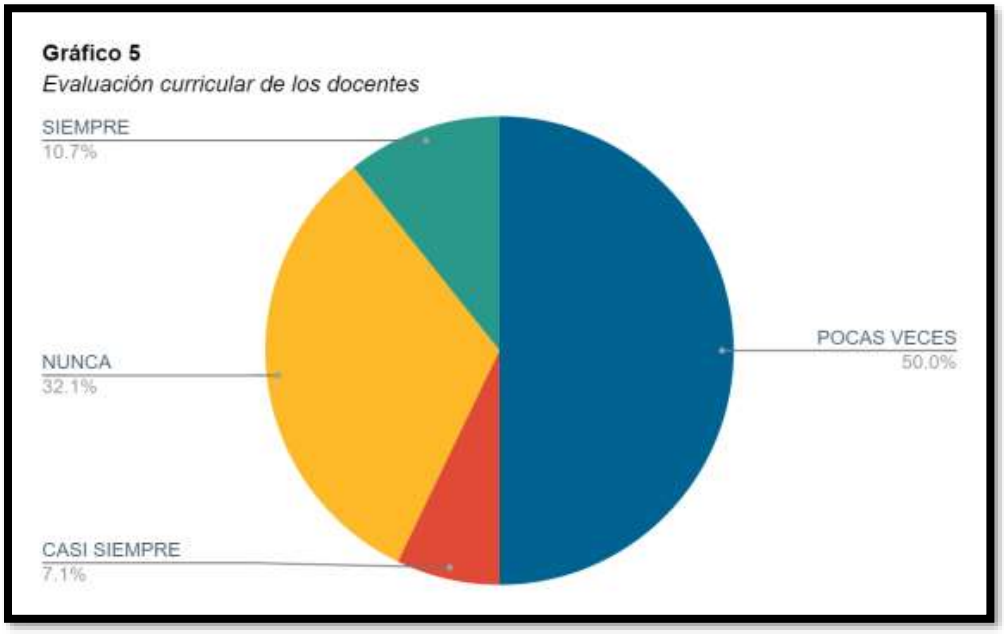
Al año siguiente se registra sólo una sola reunión relacionada a la educación sexual integral (ACT 23, Anexo 9) a comienzos del año, y también se solicita mediante una nota (30 de noviembre 2017) una evaluación escrita al final del período lectivo.

En el año 2018 se repite lo mismo que el año anterior (ACT 24, Anexo 9) en relación con las reuniones, pero en este caso, se solicitan informes escritos trimestrales.

En el año 2019, las instrucciones y recomendaciones se realizaron solamente "en una jornada pedagógica" (EDOC 3, Anexo 5) y no se encontraron evaluaciones de ningún tipo en los documentos analizados.

"En cuanto a la ESI nos piden que hagamos un informe a fin de año donde tenemos que hacer una especie de reflexión sobre cómo se trabajó" (EDOC 5, Anexo 7).

En oposición a lo anterior, el gráfico 5 advierte que más del 80% de los docentes no han participado en instancias de evaluación del proyecto de educación sexual (GRAF 5, Anexo 8).



Sin embargo, en la entrevista, la coordinadora pedagógica expresa que "la vicerrectoría es la que se encargó de hacer el informe final de evaluación. No solamente informes de corte para ver cómo estaba el seguimiento y cómo se estaba desarrollando el proyecto de ESI, sino también el informe final para rectoría para ver cómo se estuvo desarrollando" (ECP, Anexo 2).

Entre las voces que colaboraron en esta investigación hay opiniones encontradas relacionadas con las instancias de evaluación, probablemente porque algunos docentes son partícipes del PAA desde hace varios años y otros solo lo gestionaron durante el año 2019.

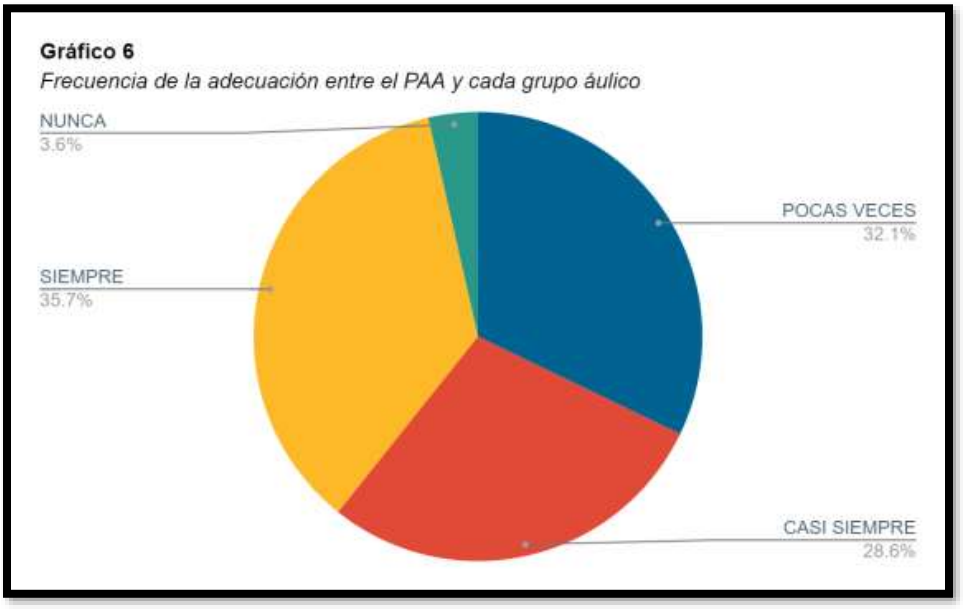
La educación sexual en la escuela, menciona Ruth Méndez Mateo (2017: 64), debe aprovechar la oportunidad de formar parte en la vida de los alumnos, para crear círculos de discusión, relacionado con diversos temas donde cada un sienta la libertad de expresar su parecer, sus creencias, sus dudas e inquietudes o defienda sus construcciones, de esa manera se podrá fomentar el verdadero respeto a sus compañeros, la capacidad crítica y reflexiva.

Como plantean Faccioli y Ribeiro (2003: 74) si bien la escuela es una de las instituciones encargadas de transmitir cultura y formas de comportamiento aceptadas por la sociedad, es también un espacio para realizar un cuestionamiento de esos comportamientos. Allí radica su valor, en enseñar a las nuevas generaciones superando viejos estereotipos.

La educación por sí misma es amplia y abarca todos los ámbitos del ser humano, indica Méndez Mateo (2017: 64) y que "la educación sexual que viene a ser un proceso multidireccional, está mucho más allá de la implementación de cualquier proyecto, porque la sexualidad es todo del ser, porque nace, se desarrolla y muere con él". Por eso la autora recomienda, para orientarla, ir más allá de la transmisión de saberes o la mera puesta en ejecución de la práctica pedagógica. Para la educación sexual debe realizarse un proceso de enseñanza y de aprendizaje que involucre todos los ámbitos de la vida del ser humano, desde el simple hecho de "ser" hasta todas las experiencias adquiridas durante su existencia.

En este sentido, la rectora señala que "también trabajamos con gente que viene de afuera a dar charlas, para los cursos más altos sobre todo"; se buscan diferentes estrategias para la implementación del proyecto. Los profesionales, continúa la rectora "dan charlas específicas sobre temas que a los chicos (…) les permite (…) abrirse un poco más, preguntar más". De acuerdo a sus dichos, esto le facilita a la institución "llegar mejor a ellos, porque a los chicos les cuesta mucho trabajar con el profesor de aula (…) tienen como un poco de vergüenza de preguntar ciertas cosas con un profesor que ven todos los días". Finaliza diciendo que "es la riqueza que tiene el proyecto de educación sexual, que los chicos se saquen sus dudas ¿no?" (ER, Anexo 1).

Por otro lado, se indaga si desde la institución se promueve una contextualización del PAA a cada grupo de estudiantes y en las respuestas brindadas por los docentes se puede observar que el 64,3 % de los mismos indican que sí. (GRAF 6, Anexo 8).



A pesar de que hay diversos paradigmas desde donde pensar y desarrollar la Educación Sexual Integral, la institución indagada, lo realiza desde una cosmovisión humano cristiana. Se advierte un posicionamiento ideologizado, enraizado con el ideario institucional, atendiendo estrechamente a los fines y objetivos institucionales.

Se desprende de las voces interviniente además, que el proyecto de educación sexual fue diseñado por el equipo directivo, sin participación de los docentes y por lo tanto, no responde a una construcción colectiva.

El mismo se implementa de un modo prescriptivo siguiendo la propuesta que ofrecen los libros antes mencionados. El equipo directivo define claramente qué tema debe desarrollar cada docente, qué día y con la indicación expresa de usar esa única bibliografía y las actividades de aplicación propuestas por ella.

Se manifiesta, además, que hubo diferentes instancias de formación o capacitación para los docentes, para que puedan realizar mejores abordajes del mismo, aunque algunos docentes solicitan más y mejor preparación aún.

No se encuentran en las indagaciones, todas las instancias de evaluación previstas en el diseño del PAA (Anexo10).

Por otro lado, solo una de las docentes percibe que puede implementarlo en el aula con libertad y autonomía. La mayoría de los docentes vinculados a la investigación, indican que se debe realizar lo estrictamente determinado por el equipo directivo.

Hay una discrepancia notoria en los participantes de la investigación, en el momento de definir quienes lo implementan finalmente en las aulas, por un lado, los miembros del equipo directivo indican que son los docentes y por otro, en el resultado de la encuenta se observa que, el 32% entiende que lo realiza el equipo directivo, un 39% que lo llevan a cabo los docentes y finalmente un 29% que ambos (GRAF 4, Anexo 8).

Por último, si bien el 64,3 % de los docentes admite que puede contextualizar el PAA al grupo aúlico, ese dato se contrapone con la mayoría de las voces recogidas que mencionan una indicación expresa del equipo directivo para que los docentes sigan pautas específicas preestablecidas.

CAPÍTULO 4: GESTIÓN CURRICULAR

"La tarea del director es desarrollar la capacidad de liderazgo de los demás, estimulando el talento y la motivación de cada uno."
Javier Murillo Torrecilla (2006)

La intencionalidad de este capítulo es concretar uno de los propósitos centrales de esta investigación relacionada con indagar qué tipo de gestión curricular desarrolla el equipo directivo, particularmente en relación a la gestión de la ESI, a través del análisis de las acciones que se llevan a cabo al respecto.

Para Pilar Pozner (2001: 9) tanto la gestión curricular de nivel macro como la de nivel micro-institucional puede considerarse como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro de los sistemas educativos, para cumplir mandatos sociales.

De acuerdo a la autora la gestión educativa puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplios espacios organizacionales y la gestión escolar, como la desarrollada por los equipos directivos. Ambas implican un saber de síntesis que relaciona conocimiento y prácticas; vinculan ética y eficacia, política y administración, en procesos que apuntan al mejoramiento permanente de las prácticas educativas, a la exploración y explotación de todas las posibilidades, y a la experimentación, en un proceso sistemático.

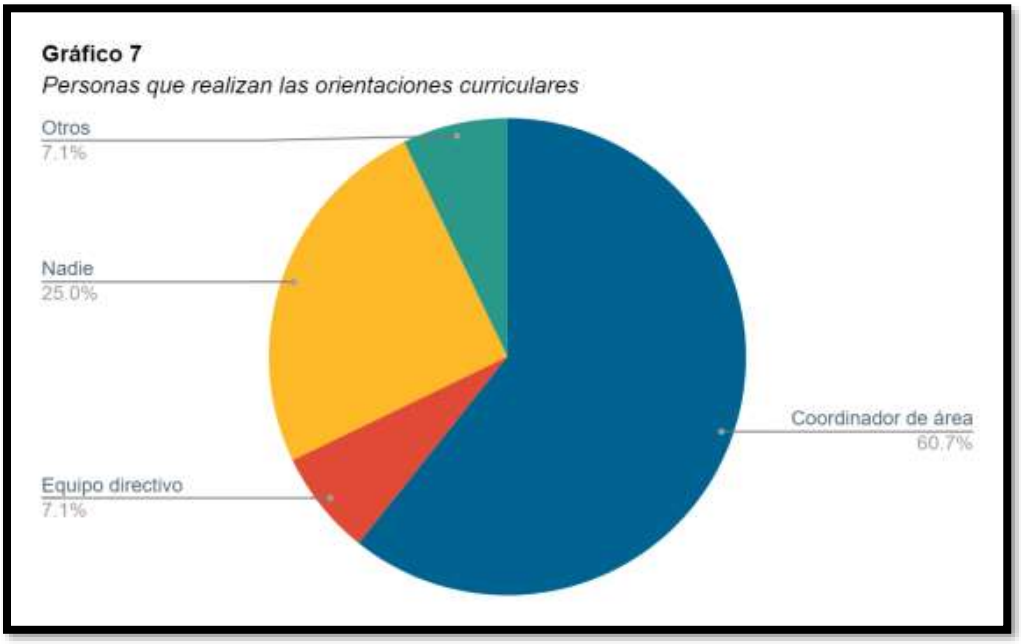
En el decir de la coordinadora pedagógica, se revela que el equipo directivo delega parte de la gestión del currículum a los jefes de área y los menciona "como la mano derecha". Ella explica "que es muy difícil estar en absolutamente en todos los lugares, ver todas las materias, porque no es como la primaria que una maestra ve todas las áreas, sino que nosotros tenemos unas disciplinas de base y respetamos esas disciplinas". Por lo tanto, ella considera que "los jefes de área son los que van a ver los programas, ver que se cumplan, cómo se están ordenando los contenidos, ven carpetas". Indica que "en el equipo directivo vemos libros de temas, hacemos entrevistas por ahí con los docentes, observaciones de clase" como parte constituyente del trabajo de gestión curricular. También comenta que "siempre hay reuniones con los jefes de área (…) y con los

mismos docentes por algunas cuestiones específicas que uno puede ver cuando transita por el edificio. O cuando los profesores plantean alguna complicación". Continúa diciendo que "también tenemos la apertura hacia los padres. donde recibimos todo lo que ellos nos expresan y tratamos de solucionar y ver si hay algún inconveniente para poder mejorar la calidad educativa fundamentalmente" (ECP, Anexo 2).

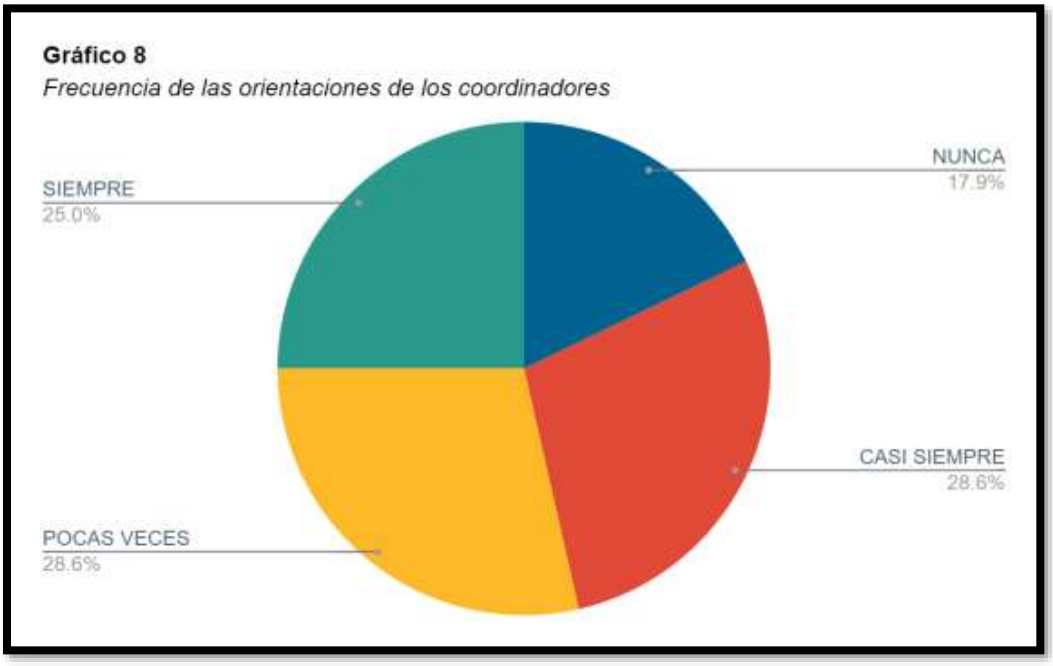
En consonancia con lo anterior la rectora expresa que el trabajo de gestión curricular lo realiza "el jefe de área. Porque los directivos no estamos formados en cada una de las asignaturas que se trabajan dentro del aula. Sí tenemos una formación particular, yo por ejemplo soy Profesora de Letras, puedo tener una mirada muy clara en Latín y Griego también, (…). Pero en Matemática, por ejemplo, mi formación es la del colegio secundario entonces no puedo, no tengo la formación necesaria y me tengo que apoyar en un jefe de área" (ER, Anexo 1).

De manera semejante lo perciben las profesionales entrevistadas, una de ellas señala: "mi tarea docente está acompañada específicamente por la jefa de departamento y mis colegas paralelos" (EDOC 1, Anexo 3) y la otra expresa "la mayoría de las veces (el acompañamiento) es a través del jefe de área" (EDOC 3, Anexo 5).

Todo lo anterior se adecúa a la opinión de los docentes encuestados, ya que en el 60,7 % de los casos considera que reciben orientaciones curriculares por parte del coordinador de área y un 25% indica que de nadie (GRAF 7, Anexo 8).



Cuando se les consulta a los profesores sobre la frecuencia con que reciben orientaciones por parte de los coordinadores, las opiniones indican que el 53,6 % las reciben casi siempre o siempre (GRAF 8, Anexo 8); se advierte que solo la mitad considera que el coordinador de área lo acompaña en su tarea docente.



En relación al acompañamiento que brinda el equipo directivo las docentes entrevistadas expresan:

"Sí se realizan orientaciones" por parte del equipo directivo y aclara "que en los casos en los que hay alguna dificultad, cuando aparece algún alumno con algún problema en cuanto a aprendizaje, se acercan al profesor y se ve cómo se puede hacer para tratar de solucionar eso" (EDOC 5, Anexo 7). En este sentido hay una coincidencia con lo expresado en párrafos anteriores por la coordinadora pedagógica.

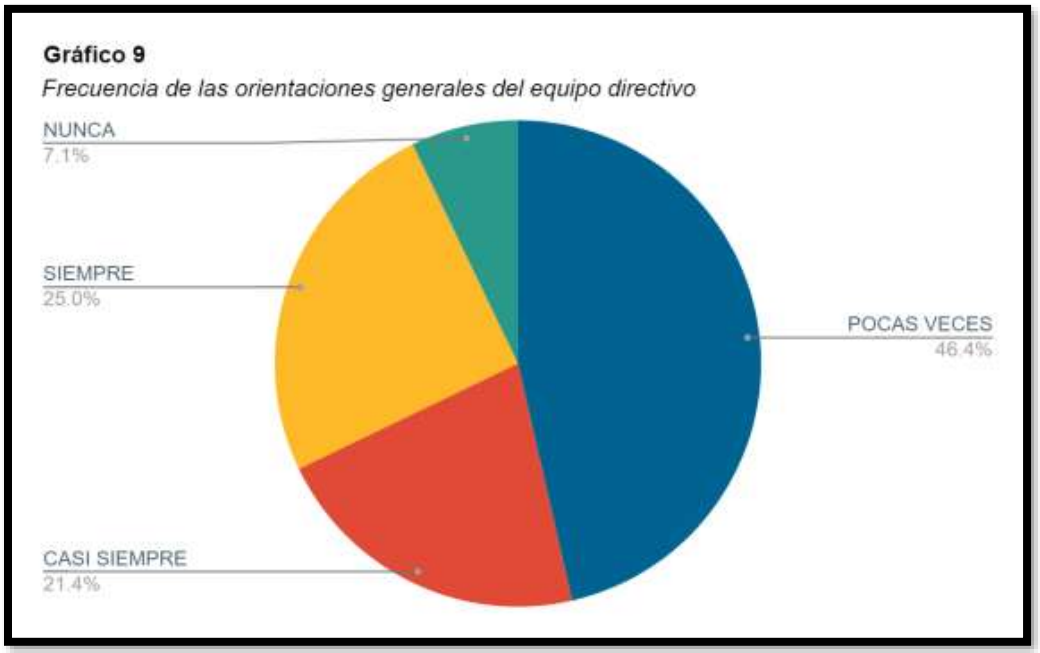
La docente continúa explicando que no es una tarea de todos los días, sino más bien cuando "hay un problema específico de fracaso de algún alumno que tenga las notas muy bajas o alguna inquietud de algún papá, (…), en esos casos sí por ahí se acercan al docente a preguntar qué es lo que está pasando". En la opinión de la profesora los jefes de área no realizan "intervenciones en

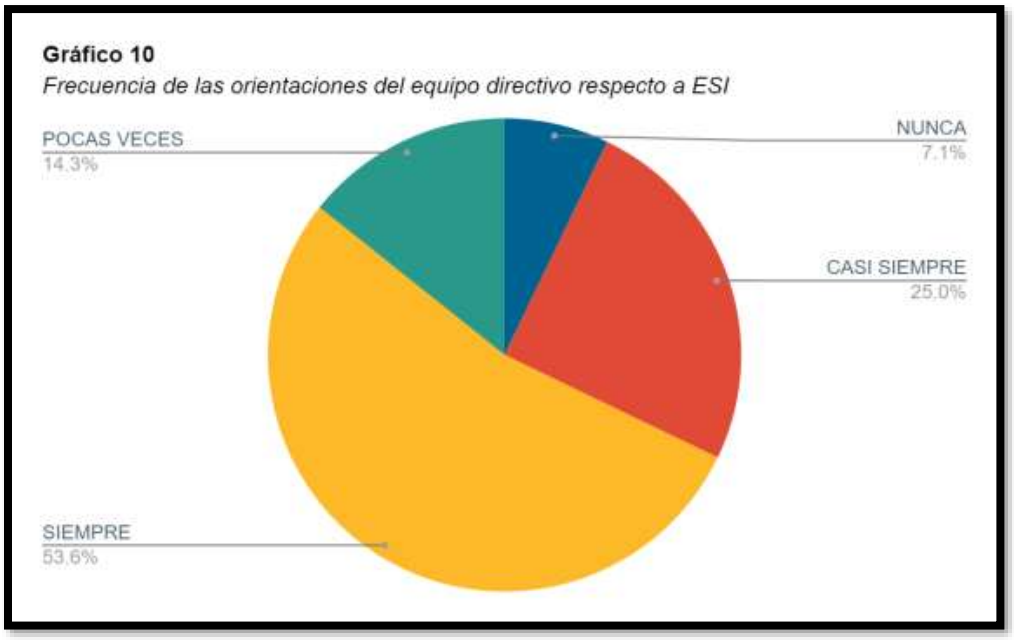
cuanto a lo pedagógico, en cuanto a estrategias a aplicar, sino más bien en cuanto al desarrollo del programa según el tiempo y el hecho de la correlatividad entre los cursos, que los cursos si tienen profesores diferentes, vayan parejo".

"Las orientaciónes recibidas por parte del equipo directivo son muy generales, nada muy específico"; aclara que cuando se presenta algún problema particular entonces sí intervienen orientando "en cómo tratarlo, qué actividades realizar", además de poner "al docente en aviso de las distintas situaciones y cómo podríamos manejarlas" (EDOC 4. Anexo 6).

"Recibo orientaciones relacionadas al área, pero respecto de la ESI nada, en la ESI no tuve ningún seguimiento" (EDOC 2, Anexo 4).

En una segunda instancia, se les consulta a los docentes sobre la frecuencia con que reciben algún tipo de acompañamiento en sus prácticas por parte del equipo directivo y la respuesta de siempre o casi siempre se repite en un 46,4 % (GRAF 9, Anexo 8) y cuando se especifica sobre el acompañamiento curricular para la gestión del PAA, entonces las respuestas de siempre o casi siempre ascienden al 78,6% (GRAF 10, Anexo 8). Se verifica que muchos de los docentes sienten un acompañamiento por parte del equipo de gestión más relacionado a la gestión del PAA que de las prácticas de sus áreas específicas.





Pilar Pozner (2001: 9) propone pensar la escuela como un sistema complejo, lo cual supone ubicarse en una nueva perspectiva para abordarla, implica pensar sus vinculaciones con el entorno inmediato y con sistemas mayores y más lejanos de los que forma parte. Supone tomar en cuenta que las consecuencias del accionar de cada persona no se reducen a lo inmediato, sino que inciden en el conjunto de la escuela y aún más allá de ella. Requiere preguntarse por la complejidad en lo cotidiano, en la tarea de todos los días. La complejidad de la escuela conduce a abrir interrogantes donde había certezas, a intentar caminos alternativos, a buscar de qué otra forma se los puede plantear, qué cuestiones se han pasado por alto y convendría problematizar.

La escuela, continúa Pozner, es un sistema complejo no sólo porque está formado por elementos heterogéneos sino porque las funciones que cumplen esos elementos son interdependientes. En consecuencia, cualquier alteración en un componente, a través del conjunto de relaciones, produce modificaciones en todo el sistema.

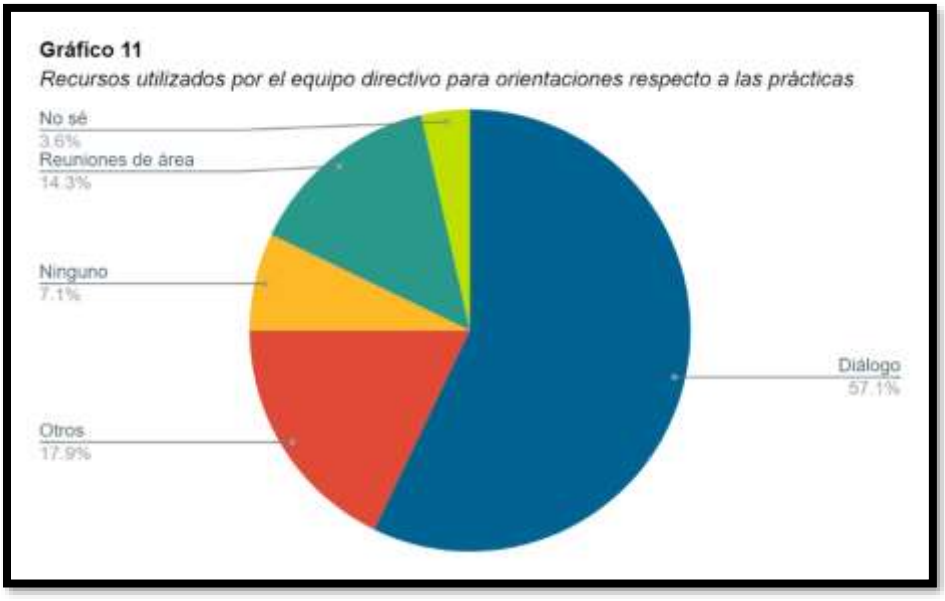
La autora, además, afirma que es habitual pensar la realidad en forma parcializada, fragmentada, se habla de lo económico, de lo cultural, como si fueran realidades separadas. Esto tiene su explicación en las formas en que se ha aprendido y enseñado a pensar el mundo, a aprender y a encarar la tarea cotidiana de una manera aislada y fragmentaria. Trabajar la complejidad requiere de abordajes conjuntos, de complementariedad en las acciones y de trabajo colectivo.

En este sentido, la coordinadora pedagógica insiste en el rol importante de los jefes de áreas. “Son un nexo entre los directivos y los profesores. A ellos muchas veces les hacemos las bajadas de todos los lineamientos y los criterios, y ellos ven que se apliquen.” Esta comunicación se retroalimenta porque ellos “después también nos transmiten inclusive si hay alguna complicación, cómo se hizo la adaptación. Ellos tienen que hacer mensualmente un informe para rectoría sobre el proceso dentro del área y si han tenido alguna complicación, los ayudamos para poder resolverla también” (ECP, Anexo 2).

La complejidad de los espacios institucionales, indica Pozner (2001;10) y el desafío de alcanzar aprendizajes para todos, hacen necesario transitar un camino desde una cultura individualista hacia otra, que implique formas colaborativas de trabajo institucional. Esto supone trabajar en equipos, en redes, pensar en conjunto, abrir diálogos y establecer acuerdos.

Todo lo mencionado antes para la autora implica tener en cuenta que el sentido de la gestión escolar es el logro de más y mejores aprendizajes para todos los estudiantes donde el mejoramiento de las prácticas pedagógicas es una meta fundamental.

Justamente en relación a las mejoras de las prácticas pedagógicas, la investigación indaga en los docentes mediante qué recursos son acompañados. El 57,1 % indicó que mediante encuentros personales con las autoridades en donde prima el diálogo, el 17,9 % mediante diversos recursos, como puede ser bibliografía, videos y el 14,3 % a través de las reuniones de departamento (GRAF 11, Anexo 8).



La coordinadora expresa que “se trata de hablar con los docentes y guiarlos”. Respecto de la gestión de la ESI particularmente, menciona que el asesoramiento puede ser externo “inclusive si hay libros o cursos que puedan canalizar las dudas que ellos (los docentes) tienen” (ECP, Anexo 2).

En relación a los recursos utilizados para el acompañamiento y de manera semejante con lo que se identifica en los resultados de la encuenta, la rectora opina que “lo principal del acompañamiento es la charla directa con el docente, eso es importantísimo, porque en el diálogo con el docente uno entiende el porqué de muchas cosas y uno puede retroalimentar al docente”. Continúa mencionando que “la revisión de carpeta me da una visión, revisar el libro de temas me da una visión, pero yo necesito el diálogo con el otro para saber cómo lo hace y por qué lo hace (…) el cómo se están dando, el por qué se hacen determinados cambios, eso uno lo obtiene en el diálogo con el otro” (ER, Anexo 1)

Para poder llevar a cabo una buena gestión curricular, Victoria Abregú (2015: 3) menciona citando a Gvirtz, Zacarías y Abregú (2011), que se puede pensar un equipo directivo que opera sobre tres dimensiones:

- Dimensión técnico-administrativa: incluye las tareas administrativas, burocráticas y organizativas. Por ejemplo, atender a proveedores, completar formularios con información y organizar el uso de los lugares comunes. Esta dimensión hace al funcionamiento de la escuela como organización, de ahí su importancia. Sin embargo, es común que el equipo directivo se vea absorbido por estas tareas, lo que quita tiempo a las otras dimensiones.
- Dimensión socio comunitaria: incluye crear y mantener vínculos hacia adentro y hacia afuera de la escuela. Hacia adentro, el director define el gobierno de la institución, y busca que sus decisiones sean viables y legítimas. Esto implica habilidad para comunicar, generar consensos, posicionarse como autoridad y atender demandas. Hacia afuera, el equipo directivo busca conocer el medio social donde la escuela está inmersa, vincularse positivamente con las familias y articular con las instituciones que trabajan en temas de infancia y juventud, para crear redes que articulen políticas sociales relacionadas.
- Dimensión pedagógico-didáctica: es la razón de ser del equipo directivo. Implica saber y coordinar qué y cómo se enseña. El equipo directivo debe liderar el proceso curricular de la organización: debe proponer, problematizar y orientar la reflexión sobre las estrategias

> de enseñanza y los procesos de aprendizaje de los alumnos; debe orientar a los docentes ante las problemáticas o dificultades que se presenten; debe acompañarlos en la planificación, el diseño de secuencias y la selección de recursos, etc. Toda acción del equipo directivo debe tener como objetivo mejorar las prácticas educativas de la escuela.

Acorde a la primera dimensión la rectora reconoce que "todo lo que es administrativo y de manejo de la vida diaria del colegio" no permite generar el tiempo necesario para dedicarlo al acompañamiento de los docentes (ER, Anexo 1).

Respecto de la segunda dimensión, en el capítulo 1 de esta investigación se mencionan las relaciones socio comunitarias del colegio y, además, se manifiesta en párrafos anteriores en las voces de la rectora y la coordinadora pedagógica la importancia que se le otorga a las opiniones de los padres.

La rectora adhiere a lo que señala la última dimensión cuando expresa que una de las funciones del equipo directivo "es acompañar: orientando, apoyando, corrigiendo en el momento en que hay que hacerlo, (…), sobre todo de la vicedirección y de la coordinación, la función principal de ellos es acompañar en el desarrollo de la currícula a cada uno de los docentes" (ER, Anexo 1).

Plantea también que "visitar las clases a veces se complica muchísimo por el tiempo que demanda" y añade que "existen docentes que son reticentes, pero eso uno como equipo directivo lo tiene que frenar porque, en realidad, los docentes tenemos que estar siempre dispuestos a que el directivo, que es quien responde por lo que uno hace dentro del aula, pueda visitar la clase".

En esa línea las docentes entrevistadas señalan que:

"Me parece que estaría bueno que observen las clases y que se hagan devoluciones de las observaciones que se hagan, teniendo en cuenta que uno puede mejorar" (EDOC 5, Anexo 7).

"Me gusta que me sugieran ideas, estoy abierta a nuevas ideas. Es más, siempre estoy mirando el trabajo de otros colegas para aprender y valorar la creatividad de otras personas, para mejorar mi práctica" (EDOC 2, Anexo 4).

"Cuando se inició el PAA se dieron cursos en el colegio donde vinieron las autoras de los libros de Logos, (…) y las charlas estuvieron interesantes". También se refiere a otros espacios de formación promovidos desde la institución (EDOC 5, Anexo 7).

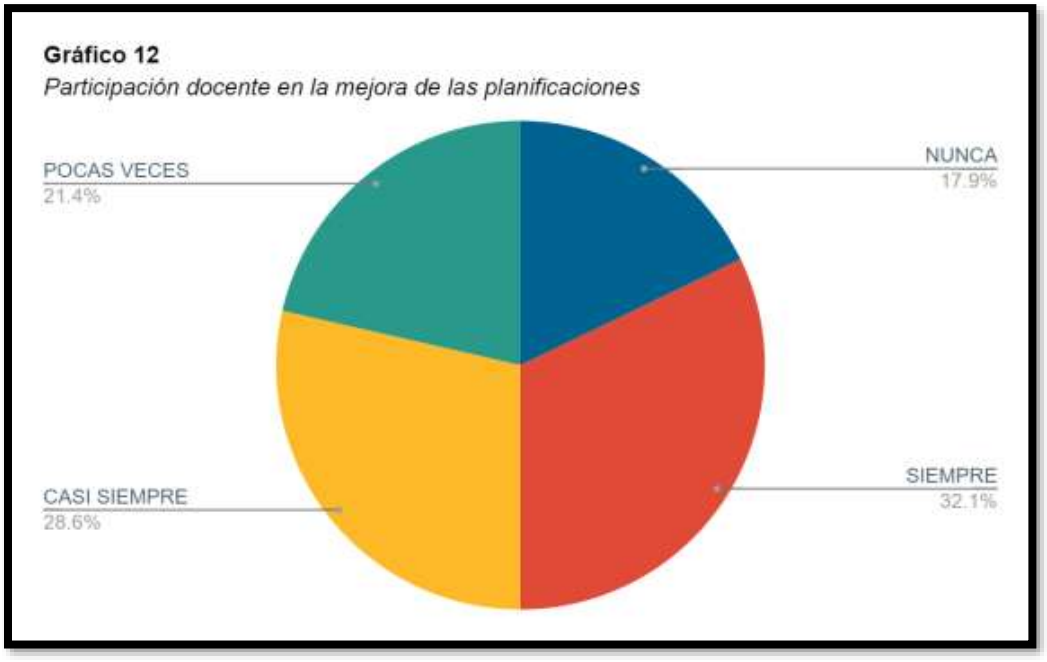
La última apreciación está muy se relacionada con el rol que tienen el equipo directivo de liderar el proceso curricular, como dice Abregú.

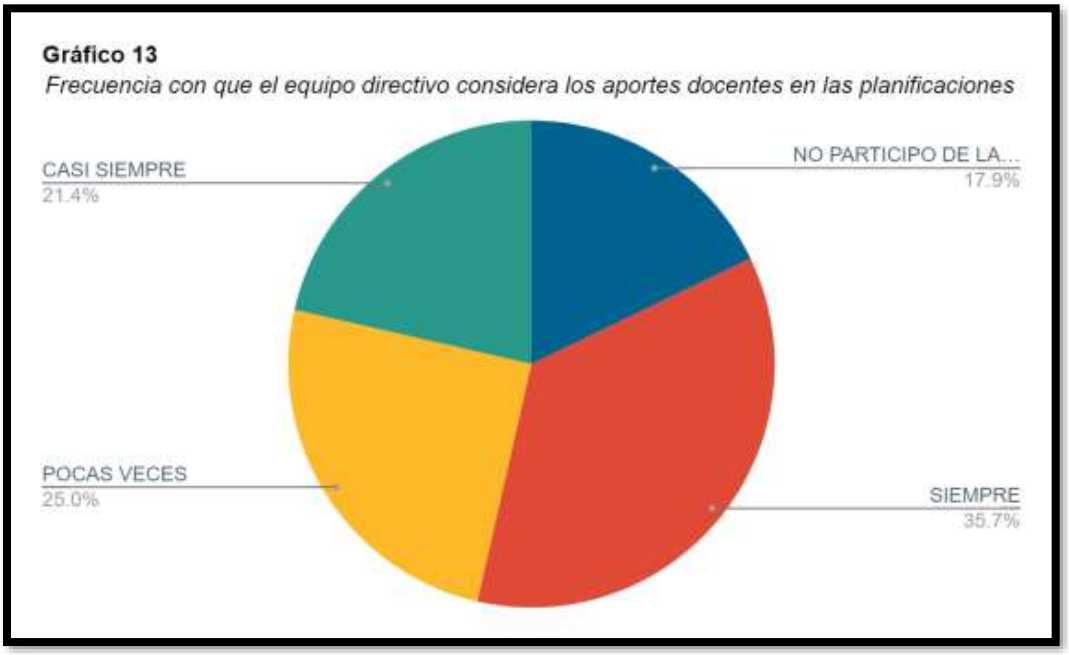
Pero ¿qué tipo de liderazgo realiza el equipo directivo de esta institución? En este sentido Bolívar (2016: 23) recomienda que ese liderazgo debe ser compartido entre todos los miembros de la escuela, en donde se respeten las iniciativas e influencias de muchos.

El autor explicita que para que los profesores se impliquen y tengan un papel profesional en sus respectivas áreas y ámbitos, deben asumir dirección y autoridad en sus respectivos ámbitos.

Sin embargo, una profesora considera que "no se establecen espacios, ni autoridades para poder generar esa convocatoria a trabajar en equipo" indica que solo hay una intencionalidad al respecto, pero queda como "una expresión de deseo" porque "no se articulan las personas que se necesitarían involucrar. Ni se generan espacios, ni horas cátedras disponibles para poder trabajar en equipo (…) no se genera un ambiente de trabajo en equipo" (EDOC 2, Anexo 4).

Esto mismo se identifica en el gráfico 12 (GRAF 12, Anexo 8), donde se les consulta a los docentes si se los involucra en las mejoras de las planificaciones y el 39,3% responde que nunca o pocas veces, pero cuando se les pregunta sobre si los aportes que realizan sobre las planificaciones son considerados por los directivos, más del 50% entiende que sí, como expresa el gráfico 13 (GRAF 13, Anexo 8).





Aparece aquí una consideración que indica que la mitad de los docentes no se sienten parte de la gestión curricular, debido a que sus voces y saberes no son tenidos en cuenta, en circunstancias tan cruciales como la posibilidad de realizar mejoras a las planificaciones.

Por otro lado, Bolívar (2016:24) señala que se requiere que en los centros escolares haya un espacio de aprendizaje para los alumnos como es obvio, pero también para los docentes, para que aprendan a hacerlo mejor, generando así comunidades profesionales de aprendizaje. El liderazgo pedagógico pone el foco en la mejora de los aprendizajes de los alumnos y no en los aspectos burocráticos.

El autor realiza una diferenciación entre un modelo de Gestión administrativa/ burocrática y uno de Liderazgo pedagógico. En el primero, un individuo ocupa una posición formal de autoridad dentro de una organización. Está centrado en tareas administrativas y normativas que consumen la mayor parte del tiempo y en donde las decisiones son jerárquicas. Siguiendo la misma perspectiva comenta Villa Sánchez (2014:2) que durante muchas décadas el estilo habitual de muchos directivos fue el estilo autoritario y que de algún modo ha condicionado el funcionamiento de los centros educativos y de la vida en general.

En el segundo modelo según Bolívar, hay un proceso para ejercer una influencia en torno a una visión común, centrada en la mejora, asumida por el conjunto. Se propicia una dinámica colectiva de trabajo: un conjunto de actitudes y relaciones sociales, en donde hay intercambio de conocimientos y habilidades, por lo tanto, se produce una efectiva transformación de actitudes, motivaciones y comportamientos. No es necesario elegir un modelo, sino que la gestión administrativa y burocrática, que ocupa la mayor parte del tiempo de los directivos, se subordine a la dimensión pedagógica.

Debido a los datos obtenidos a lo largo de la investigación se analiza que el equipo directivo no está parado en uno u otro de los modelos citados por Bolívar, sino que más bien, toman algunos elementos de cada uno de ellos.

La rectora reconoce que las observaciones áulicas serían ideales "hacerlas con una frecuencia determinada, pero lamentablemente, todo lo que es administrativo y de manejo de la vida diaria del colegio a veces no nos permite concretarlo de ese modo" (ER, Anexo 1).

Por otro lado, recordando lo expresado en el capítulo anterior, una de las profesoras indica querer "más ayuda del equipo directivo porque hay ciertas cosas que una no está preparada para tratarlas (se refiere a la ESI) (…) y no sólo de parte del equipo directivo sino de personas especializadas, que te puedan guiar y orientar para saber cómo tratar distintos temas" (EDOC 4, Anexo 6).

Continuando con Bolívar (2016:24), si lo que se desea es crecer como grupo, no se puede depender de una sola persona. Directivos y profesores deben colaborar para resolver los problemas conjuntamente. El liderazgo requiere la redistribución de poder y autoridad en todo el personal, lo que incluye la comunidad educativa y estar centrado en el aprendizaje. La dirección contribuye a crear contextos favorables, con nuevos modos de funcionar, un sistema de valores y creencias compartido, otras estructuras sociales y más relaciones horizontales.

El liderazgo pedagógico, según Bolívar (2016: 26), desempeña un papel fundamental en la puesta en práctica de una escuela como comunidad que aprende, establece un clima de confianza, promueve la colaboración y el compromiso, facilita el proceso de cambio de cultura, induce un liderazgo docente: una práctica reflexiva sobre los datos provenientes de los aprendizajes, compartiendo datos e información sobre la práctica y responsabilidad compartida por los

resultados. En definitiva, se trata de incrementar el capital profesional con que cuenta la escuela, que se puede ver incrementado cuando forman una comunidad profesional de aprendizaje. Buenos docentes trabajando juntos en cada escuela son la base firme y sostenible de la mejora, el principal activo para transformar la enseñanza en cada escuela.

Reforzando lo que se está argumentanto y tomando en cuenta los aportes de Villa Sánchez (2014:2), en la actualidad se espera de un líder un estilo más participativo y colegiado, en el que la responsabilidad y por tanto la autoridad no reside sólo en una persona sino en un equipo de trabajo, el equipo directivo o el equipo en el nivel que se refiera. La autora señala que está emergiendo un tipo de liderazgo que se denomina bajo términos distintos pero que expresan una realidad similar: liderazgo distribuido, liderazgo colegiado etc., en el que el líder principal ejerce una influencia en sus colaboradores dándoles poder y autonomía para actuar en determinadas facetas, y es lo que en inglés se denomina "*empowerment*", cuya traducción al castellano se ha realizado como "empoderamiento". Es decir, otorgar poder a los colaboradores, y ello significa darles autonomía y responsabilidad para ejercer la función o tarea encomendada. Un estilo participativo supone unas actitudes diferentes en el líder, requiere confianza en las personas, una comunicación interpersonal fluida, unas normas claras que sean el referente para la actuación y el logro de los objetivos. Supone unos criterios de actuación basados en la ética y en unos principios morales que den confianza a los colaboradores.

Con esta intención expresan profesoras entrevistadas con respecto al equipo directivo que "sería importante hacer las sugerencias, pero dar un poco más de autonomía a los docentes" (EDOC 2, Anexo 2) y que "que los programas y los contenidos estaría bueno que se revisen por parte del equipo directivo junto con los docentes" para que se produzcan los ajustes necesarios (EDOC 5, Anexo 7).

Javier Murillo Torrecilla (2006: 13) menciona un giro copernicano en la investigación sobre dirección escolar en las últimas décadas, pasando de una mirada donde se configuran las acciones de una "buena dirección": jerárquica, estática, donde la escuela funciona "bien" aunque no de forma "superadora", hacia modelos de dirección que contribuyan a mejorar la educación. De ahí surgen los conceptos del liderazgo transformacional y más recientemente, los de liderazgo facilitador, persuasivo, sostenible y distribuido.

Según este autor el modelo de **liderazgo distribuido** es superador, porque propone un nuevo marco conceptual para analizar y enfrentar el liderazgo escolar. Supone mucho más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela. De esta forma, el liderazgo distribuido aprovecha las habilidades de todos en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles.

Este planteamiento, continua Murillo, supone una profunda redefinición del papel del director quién, en lugar de ser un mero gestor burocrático, pasa a ser un agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común. Este ejercicio de dirección como liderazgo se ve como una práctica distribuida, más democrática, "dispersada" en el conjunto de la organización, en lugar de ser algo exclusivo de los líderes formales.

En este sentido, en el último capítulo se ahondará sobre la percepción que emana de los docentes respecto al modo de gestionar el currículum por parte del equipo directivo.

Murillo (2006: 14) afirma que con el liderazgo distribuido se genera un incremento de la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. Una institución escolar se desarrolla cuando incrementa los aprendizajes de sus alumnos, reuniendo de manera conjunta tanto la labor del aula como la de la institución. La mejora de la escuela depende de la acción coordinada de los propios implicados. El directivo identifica, establece acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de la competitividad entre las partes.

Para el autor este tipo de gestión exige la asunción de un papel más profesional por parte del profesorado, quienes asumen funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos. El *liderazgo* comienza a verse menos como de un individuo y más como de una comunidad, asumido por distintas personas según sus competencias y momentos. En esta nueva visión la principal tarea del director es desarrollar la capacidad de liderazgo de los demás, estimulando el talento y la motivación de cada uno.

Desde la gestión curricular, expresan García, Cerdas y Torres (2018:16), es importante e indispensable la construcción de saberes teóricos y prácticos de sus agentes intervinientes, ya que

las prácticas que se accionen en la organización escolar van a depender directamente de estos constructos: “La participación colegiada de docentes en esta construcción de saberes cobra relevancia para una gestión curricular que responda a los contextos de cada centro educativo”.

Los autores señalan que la gestión de las instituciones educativas es compleja y dinámica, que esta inmersa en contextos particulares y cada uno de ellos se constituye en un universo “lleno de posibilidades desde los cuales se pueden tener acercamientos e interpretaciones de esa realidad”.

De acuerdo a los aportes señanalos por la rectora, son la vicerrectora y la coordinadora pedagógica, quienes tiene asignada la tarea de la gestión curricular. Ellas a su vez comparten y delegan el acompañamiento docente con los coordinadores de áreas, esto queda claramente expresado por las voces de los docentes que en un 50% lo entieneden de esta manera.

La coordinadora pedagógica resalta y valora el rol de los coordinadores de área entendiendo que a través de ellos se realiza un feedback entre el equipo directivo y los docentes.

La función de los coordinadores es resaltada por las voces intervinientes, destacando su trabajo horizontal y más cercano a las prácticas. Se puede indicar que este grupo sí ejerce un liderazgo distribuído.

Como consecuencia de la reflexión anterior, la investigación deduce que el equipo de gestión curricular, a excepción de lo relacionado a la ESI, está integrado conjuntamente por el equipo directivo y por el grupo de coordinadores de áreas.

El equipo directivo no ejerce un liderazgo distribuido hacia los docentes, estos señalan, al igual que la rectora, que no hay tiempo para observar clases, ni realizar acompañamientos curriculares, en este sentido hay un 40% de los encuestados que no se siente parte de la mejora de las planificaciones y sólo el 50% establece que sus aportes sí son tenidos en cuenta por el equipo directivo.

De las encuestas se desprende que casi el 50% de los profesores se siente acompañado en sus prácticas por el equipo directivo y este porcentaje aumenta casi en treinta puntos en relación a la gestión del PAA. La investigación se pregunta entonces ¿qué entienden los docentes por acompañamiento?

Desde el trabajo de campo se observa que para algunos profesores, el acompañamiento que manifiestan en relación al PAA se debe a que desde sus concepciones, son significativas, todas las prescripciones lineales que emanan del mismo y su aplicación. Consideran al acompañamiento como el mandato de seguir una bibliografía y las actividades allí propuestas, como también la gestión por parte del equipo directivo de ciertos espacios de capacitación y formación.

Paralelamente a lo anterior, hay otro grupo de profesionales que menciona que no recibe acompañamiento, se infiere que este grupo espera líneas más abiertas de trabajo, que no se circunscriban estrictamente a los libros de la editorial Logos, pudiendo incorporar al desarrollo de la ESI otros materiales, otras dinámicas, otros textos. Estos docentes reclaman aportes y sugerencias tendientes a mejorar sus prácticas y entre ellas las relacionadas son el Proyecto Aprender a Amar.

Finalmente se destaca que el 71% de los docentes intervinientes en esta indagación, consideran que las orientacions que reciben están mediadas por el diálogo.

CAPÍTULO 5: PERCEPCIONES DOCENTES

"Tantos para unos como para otros, la realidad es tal y como ellos la perciben,
y es esa forma de percibirla lo que realmente interesa analizar".
María del Mar Badía Martín (2001)

El diccionario de la Real Academia Española (2019) define a las percepciones como la sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos y también como un conocimiento o idea. Con este sentido se realiza el abordaje de este último capítulo, tratando de rescatar de modo especial, el sentir de los docentes que participaron en la investigación, relacionados a la gestión curricular vinculado a la ESI.

La investigación se propone identificar las percepciones de los docentes que en palabras de Arteaga y Negrete (2017:17) se fundamentan en la expresión de pareceres y opiniones de los mismos en su quehacer diario desde la óptica de la gestión institucional. "Se trata entonces de hacer el ejercicio de retomar y valorar toda esa riqueza de ideas, concepciones y vivencias que implícitamente definen los rasgos y las características de la cotidianidad de la vida escolar ", y que muchas veces no logran ser plasmados en los instrumentos tradicionales de recolección de información, "para vincular las creencias y significaciones de la visión individual de los docentes con la visión colectiva institucional".

Se puede resaltar que uno de los objetivos del presente trabajo está, como dicen los autores anteriores, en poder comprender las voces de los docentes entrevistados, que son los protagonistas que dan forma a los procesos determinantes en el contexto educativo. Ellos brindan, por otro lado, un referente teórico práctico de las diversas formas de entender la educación como un proceso dinámico que se vuelve trascendental en el desarrollo de la vida misma y por ende de la gestión.

En este sentido, las docentes entrevistadas en relación a la gestión curricular expresan:

"Siento mucha intromisión del equipo directivo en el área y preferiría que acerquen sugerencias, evaluaciones, material o recursos, lo que sea, pero que se lo haga a través del jefe de departamento y que se deje independencia al equipo (de cada área) para poder trabajar, decidir si eso nos cuadra

o no nos cuadra, si nos conviene o no, si nos sentimos a gusto con esas formas de trabajar" (EDOC 2, Anexo 4).

"A mi se me solicitó que no enseñara determinado cuento porque el colegio tiene una orientación católica, cristiana apostólica romana" y en el cuento "se plantea a la muerte como una liberación", (…) entonces me han pedido que no lo dé". También en relación a otras obras "me han aconsejado darla o no darla la jefa de área en su momento" (EDOC 3, Anexo 5).

Estas opiniones se alejan de lo mencionado anteriormente sobre el liderazgo distribuido que menciona Murillo (2006: 13), en donde se intenta aprovechar las habilidades de todos en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles.

Arteaga y Negrete (2017:19) insisten en darle a los docentes la oportunidad de expresar sus sentires y percepciones en un sistema educativo muchas veces excluyente, donde "lo que a veces predomina es el procedimiento, antes que la valoración de las realidades subjetivas". Señalan también "que el respeto y la dignificación de la labor docente debe ser entendida como el eje conductor y primordial para el desarrollo de la educación", porque se entiende que el rol de los docentes no es solo una función operativa si no una función humana, es edificadora de nuevas realidades y por eso "es capaz de construir cultura, de dar sentido al desarrollo de la vida misma, en un proceso de enseñanza-aprendizaje que emana una gran responsabilidad".

Dedido a la información relevada en algunas actas, realizadas durante diferentes momentos de evaluación del PAA, se puede observar que los docentes participantes tienen espacios para plantear sus opiniones:

"Las capacitaciones brindadas sobre el tema fueron buenas e instructivas" menciona espacios de capacitación sobre educación sexual (ACT 22, Anexo 9).

"Los alumnos tienen poco interés en los temas desarrollados en el PAA" y propone el abordaje de otros temas (ACT 24, Anexo 9).

"Existen muchas formas de realizar el abordaje con los alumnos de cada tema" (ACT 24, Anexo 9).

"Hay alumnos que son inquisisivos y piden respuestas concretas en algunos temas" (ACT 24, Anexo 9).

Para Arteaga y Negrete (2017:20), potenciar la expresión "de subjetividades e imaginarios en los docentes" sobre la vida institucional y la gestión curricular permite reflexionar sobre los procesos internos y externos que se llevan a cabo, lo que permitirá tomar decisiones tendientes a plantear acciones de mejora articuladas y sostenibles, efectivas y acordes al contexto institucional.

Algunos docentes entienden que la institución se gestiona de modo:

"Verticalista (…), estoy sintiendo últimamente, (…), más imposiciones, de manera sutil o no tan sutil. Pero siento mas imposiciones que colaboraciones al área o a mi práctica" (EDOC 2, Anexo 4).

"Esta institución se gestiona de una manera muy tradicional y muy verticalista. Donde siempre hay responsables, pero la cabeza es siempre la que se beneficia con los logros" (EDOC 1, Anexo 3).

"El modo vertical, (se manifiesta) sobre todo entre los directivos y los docentes" (EDOC 5, Anexo 7).

"Esta institución está pasando por un período crítico, (…), (en algunos aspectos) se conserva intacta". Pero también "sí hay una cierta apertura a lo que es la adolescencia, la niñez del siglo en el que vivimos". El colegio "está tratando de adaptarse, de flexibilizar en la medida de lo que puede, porque cuenta con una trayectoria conservadora muy firme, muy fuerte". Y en esta confrontación de paradigmas "se está produciendo una crisis que en algún momento va a llegar a un quiebre. Y van a tener que, las personas que lleven a cabo la institución, replantearse el perfil del colegio" (EDOC 3, Anexo 5).

María del M. Badía Martín (2001: 115) entiende que cada ser humano percibe y vive una misma realidad de manera distinta, por eso cada uno de los docentes expresan o hacen foco en aspectos diferentes de la gestión. La autora continúa indicando que, ante una misma situación, se puede observar que el estado de ánimo, la capacidad de observar de cada uno, las experiencias previas, son elementos que permiten que cada uno las viva y perciba de diferente modo. Cada persona implicada en una circunstancia, expresa su propia verdad, porque depende de la subjetividad y de los sentimientos en ese momento.

Por otro parte las informantes indican que:

"El equipo directivo es receptivo. Es un tanto resistente, pero termina siendo receptivo si el proyecto tiene una buena fundamentación, si uno lo **plantea bien** puede llegar a obtener una afirmativa, (…) y tiene que ser algo viable dentro de las posibilidades del colegio y de los chicos" (EDOC 5, Anexo 7). Agrega además que:

> *"Entre los mismos docentes, voy hablar desde mi área, me parece que trabajamos por consenso siempre tratando de no imponer las ideas, sino ver qué necesidad tiene cada profesora junto con sus alumnos y tratando de buscar qué estrategias se pueden aplicar para ese problema que tenemos, por ejemplo, la falta de estudio, problemas de disciplina o de interés. Pero desde los directivos hacia los profesores me parece que es un poco más vertical. Si uno se acerca, entra, abre la puerta de dirección y plantea algo, sí te escuchan. Pero en general no considero que la cabeza directiva se acerque mucho al docente, salvo cuando hay algún problema".* (EDOC 5, Anexo 7)

"Va cambiando el equipo de gestión y (…) va ingresando gente nueva. Creo que estamos en una etapa de adaptación de gente, de cambios. Como que este año (2019) ha sido un poco complicado. Pero veo que hay buenas intenciones" (EDOC 4, Anexo 6).

Las percepciones de los docentes sobre aspectos relevantes de la gestión curricular, consideran García, Cerdas y Torres (2018: 20) "son necesarias para comprender las prácticas cotidianas en los centros educativos". Para pensar en cambios que impliquen mejoras para los centros educativos hay que poner el foco en lo que piensan sus miembros, es decir en la mirada y opiniones de sus docentes.

Los autores postulan que las opiniones de los docentes son relevantes porque son quienes realizan las mediaciones pedagógicas en el aula, es decir la concreción de la gestión curricular, tanto del currículum prespripto como del oculto.

La investigación afirma junto a los autores que "la comprensión de la realidad desde las personas que accionan los contextos educativos es un punto medular en este análisis" y de allí la importancia de las percepciones del personal docente, lo que permite establecer elementos relevantes de análisis y contribuir a procesos de discusión con miras al mejoramiento de las prácticas educativas.

En las indagaciones efectuas, se evidencian voces que manifiestan diferentes prespectivas acerca de la gestión curricular:

- “Hay que pulir ciertas cosas, sobre todo en el área comunicativa. Yo pienso que hay que dialogar un poco más y decir las cosas claras” (EDOC 4, Anexo 6).
- “Mejorar la relación interpersonal entre docentes y docentes y directivos” (EDOC 4, Anexo 6).
- “Podrían mejorar la comunicación interáreas y también entre áreas, porque lo que noto es que somos como compartimentos estancos, en los que está muy marcado esto de la jerarquía piramidal, en donde siempre el que tiene la voz cantante es el que es autoridad, o el que está por encima o el que tiene un cargo jerárquico” (EDOC 3, Anexo 5).
- “En las jornadas pedagógicas se habla de manera general (…). Me parece que por ahí sería más rico que esas observaciones que se hacen de manera general, se hagan específicamente con el docente o con el grupo de docentes o con el área. (…) Porque si no (…) nadie se hace cargo” (EDOC 5, Anexo 7).
- “Hay cosas nuevas que se podrían implementar y que no tenemos los recursos para hacerlo ni tampoco la capacitación, (…) por ejemplo todo lo que es digital para las clases, no tenemos el material ni los recursos para hacerlo (…). Pero el colegio en sí, podría conseguir ese material” (EDOC 4, Anexo 6).
- “El uso de las T.I.C. en la enseñanza y en el aprendizaje, por ejemplo (…). Yo también ejerzo la docencia en otras instituciones en donde las aulas virtuales generan un despegue en lo que es la enseñanza. Hoy en día los chicos tienen una capacidad perceptiva visual, audiovisual diría, muy potente, muy desarrollada. Entonces nos limita en ese sentido no tener un cañón disponible cien por ciento, el no tener uso de computadoras, acceso a internet, la prohibición del uso de los celulares, de las tablets” (EDOC 3, Anexo 5).
- “Es una institución que vive dentro de una sociedad, de una realidad común y entonces por supuesto tenemos miles de realidades en cada niño. Niños con patologías, con síndromes que necesitan y requieren de una mirada especial. No hay un gabinete interdisciplinario o clínico que pueda apuntalar o darnos a los docentes pautas, orientaciones y guías. Y eso, puntualmente, es lo que a mí me preocupa” (EDOC 3, Anexo 5).

- “Que se deje independencia al equipo (de cada área) para poder trabajar” (EDOC 2, Anexo 4).
- “Por ahí sería importante hacer las sugerencias, pero dar un poco más de autonomía a los docentes” (EDOC 2, Anexo 4).
- “La democratización de las opiniones podría mejorarse. (…) que en consonancia con la época en que vivimos, el trato humano, el lograr acuerdos, llegar siempre a debatir, a argumentar, a poder debatir en cuanto a todos los aspectos de la práctica, sería lo mejor” (EDOC 3, Anexo 5).
- “Que los programas y los contenidos estarían bueno que se revisen por parte del equipo directivo, junto con los docentes” (EDOC 5, Anexo 7).

Alvarado Mendoza (2019; 7) señala que el proceso de gestionar el currículum es muy importante, porque se convierte en el motor de la transformación educativa. El docente como constructor y gestor del currículum, es un amplificador de esa propuesta, que de un modo u otro impacta sobre su vida y sobre la de la comunidad escolar en la cual se desempeña.

Esta tarea, dice el autor, es tan relevante y reflexiva como democrática, porque se construye con el aporte y la mirada de todos los actores de la comunidad educativa. Desde esta mirada la participación debe transcender las visiones verticales, centradas en funciones específicas y aisladas, las cuales ciñen el accionar de cada actor en la comunidad educativa a una respuesta obediente de cumplimiento y temor, hacia una dinámica y dinamizadora de los procesos, con la intención de que cada actor se sensibilice y se haga consciente de las necesidades, fenómenos y situaciones del contexto en el cual participa, para promover la transformación desde el interior y exterior en las instituciones educativas.

De acuerdo a lo relevado, se visualiza una cantidad significativa de docentes que señalan que el equipo directivo tiene un modo de gestionar verticalista y poco democratizado en referencia al hacer pedagógico en general y vinculado a la ESI en particular.

Los docentes demandan mayores y mejores espacios de comunicación y una gestión curricular horizontal en donde primen los consensos, la democratización de la palabra y la apertura del currículum a nuevas demandas.

Para finalizar se toman las palabras de Alvarado Mendoza (2019; 7), cuando expresa “integrar a los actores nos permite brindar procesos educativos holísticos, al orientarse los esfuerzos hacia un mismo propósito”.

CONCLUSIONES

"Fue el tiempo que pasaste con tu rosa (con tu investigación)
lo que la hizo tan importante".
El Principito

Este proceso de investigación, que se denomina "Liderazgo pedagógico en la gestión curricular de la educación sexual integral, en una escuela de gestión privada de nivel secundario, de la ciudad de Salta", se plantea las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo concibe el currículum el equipo directivo y el equipo docente? ¿Cómo se desarrolla la gestión curricular en el nivel secundario y en particular considerando la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral? ¿Qué percepciones tienen los docentes sobre el acompañamiento del equipo de gestión?

Para alcanzar respuestas a las inquietudes planteadas se estable como objetivo general el poder comprender las acciones implementadas por el equipo directivo en relación con la gestión curricular en general y a la de la ESI en particular y los siguientes objetivos específicos referidos a, indagar la concepción en torno al currículum en el equipo de gestión y en los docentes; determinar las orientaciones que brinda el equipo de gestión a los docentes y específicamente en relación con la implementación de la ESI, e identificar las percepciones de los docentes en relación con la gestión institucional del currículum.

La investigación realizada permite un acercamiento para lograr interpretar las concepciones del currículum de los docentes y los directivos, las cuales son muy diversas, porque como dice Alicia de Alba (1998: 3) aparece una discusión sobre las similitudes y diferencias entre el plan de estudio y el currículum.

Muchos de los docentes de esta institución escolar aún perciben como sinónimos al plan de estudios y al currículum, de modo que la mitad de los profesionales encuestados lo definen relacionándolo exclusivamente a contenidos, objetivos, criterios de evaluación. En el decir de la rectora también aparece esta concepción.

Según lo indagado, se puede distinguir que la mitad de los docentes refieren al currículum como lo estrictamente normativo, lo prescriptivo, lo que hay que enseñar y cumplir y la otra mitad lo entiende como todo lo que le da el marco a lo que ocurre dentro y fuera del aula, es decir todo lo que ocurre en la escuela y que además impacta fuera de ella. La mirada de la coordinadora pedagógica está más cerca de esta interpretación.

En este sentido, expresa Inés Dussel (2006: 4) en relación al currículum real, que es un concepto más amplio y para algunos inespecífico, pero que pone el acento no solo en la letra escrita (el currícumun prescripto), sino también en la experiencia vivida en cada establecimiento.

Se puede recordar también lo que sostiene Gimeno Sacristán (2010; 21) cuando indica que se puede facilitar la comprensión de qué es el currículum diciendo que es "lo que los alumnos y alumnas aprenden". Implica un entrecruce de diferentes dimensiones que plantean dilemas y situaciones sobre los que posicionarse de una manera determinada, de este modo el currículum se relaciona con un proyecto educativo y cultural que los estudiantes deben desarrollar y también con fuerzas, intereses y preferencias de determinados sectores sociales y políticos.

La Ley Nacional N° 26.150, introduce el abordaje de la Educación Sexual Integral en las organizaciones educativas y por ende en el currículum.

En la investigación aparece esta implementación, mediante la gestión del Proyecto Aprender a Amar, que surge como una propuesta diseñana por el equipo directivo, sin participación del colectivo docente y que establece como eje, una cosmovisión cristiana adecuada al ideario institucional.

La educación sexual manifiesta María Judiht Turriaga (2014: 6) es necesaria porque es un elemento básico de la personalidad humana y de su propia identidad, tiene que ver con la persona misma y su carácter. Por eso debe ser parte del currículum escolar. Si se la denomina **educación sexual integral** por ser "educación" debe buscar el perfeccionamiento intencional, real y operativo del estudiante y por ser "integral" debe ser holística.

Según lo que expresan los integrantes del equipo directivo, son los docentes los que llevan a cabo la implementación aúlica del PAA, en este particular, el 96,4% de los docentes indican lo mismo. Sin embargo, en otro momento de la investigación aparece una discrepancia al respecto,

porque el 32% de los docentes entiende que la implementación aúlica del PAA lo realiza el equipo directivo, el 39% que lo llevan a cabo los docentes y finalmente un 29% que ambos.

Las docentes entrevistadas expresan de forma reiterada que la institución se gestiona de modo verticalista y poco democratizada, lo que no permite un acompañmiento por parte del equipo directivo a las prácticas áulicas concretas. Por otro lado, se interpreta de de lo indagado en las manifestaciones de los docentes que no pueden gestionar el PAA con autonomía e independencia porque hay un linemaineto prescriptivo en relación al mismo, en donde hay que seguir una única bibliografía, con su contenido y actividades.

Aparece de forma notoria en la investigación el rol de los coordinadores de áreas, por un lado, establecido por parte del equipo directivo y también expresado por los mismos colegas, los cuales manifiestan en un 60,7 % que reciben orientaciones curriculares por parte del coordinador de área, pero solo un 53,6 % de ellos lo reciben casi siempre o siempre, por lo tanto, se observa que solo la mitad considera que el coordinador de área lo acompaña en la concreción de su tarea docente áulica.

Se verifica entonces que los docentes reciben cierto acompañamiento de los mismos y por lo tanto se puede afirmar que el equipo de gestión curricular, a excepción de lo relacionado con la ESI, está integrado conjuntamente por el equipo directivo y por el grupo de coordinadores de áreas.

En la investigación sobre dirección escolar, Javier Murillo Torrecilla (2006: 13) menciona, un giro copernicano en las últimas décadas, pasando de un enfoque donde se configuran las acciones de una “buena dirección” relacionadas con una escuela que funciona “bien” a otra mirada en donde se pretende que la escuela funcione de forma “superadora”, girando hacia modelos de dirección que contribuyan a mejorar la educación. De ahí surgen nuevos conceptos sobre el liderazgo en las escuelas.

En relación a lo anterior, uno de los aspectos centrales de esta investigación está relacionado con analizar el acompañamiento que realiza el equipo directivo a los docentes. Para ello, Pilar Pozner (2001: 9) recuerda que la gestión educativa puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que conducen los espacios organizacionales y la gestión escolar, como la desarrollada por los equipos directivos, y que ambas implican un saber de síntesis que relacionan conocimiento y prácticas.

Sobre el acompañamiento que brinda el equipo directivo específicamente, en las voces de los docentes se expresa que lo hacen en situaciones puntuales y ante un problema concreto, pero no como algo cotidiano de la tarea de gestión.

También se les consulta a los docentes sobre la frecuencia con que reciben algún tipo de acompañamiento en sus prácticas por parte del equipo directivo y la respuesta de siempre o casi siempre se repite en un 46,4 % y cuando se especifica sobre el acompañamiento curricular para la gestión del PAA, entonces las respuestas de siempre o casi siempre asciende al 78,6%. Se destaca que muchos de los docentes sienten un acompañamiento por parte del equipo de gestión más relacionado a la gestión del PAA, que de las prácticas de sus áreas específicas.

En el contexto de lo investigado este dato puede relacionarse con que muchos de los docentes perciben como acompañamiento los mandatos prescriptivos relacionados al modo de gestionar el PAA, ya descriptos con anterioridad.

Se observan disidencias relacionadas a los procesos de evaluación del Proyecto Aprender a Amar, algunos profesores no se sienten parte de los mismos, mientras que otros, sí han sido protagonistas de esas instancias. Esta diferencia de opiniones puede tener su génesis en que algunos docentes hace varios años que trabajan con el proyecto y los demás se han incorporado recién en el período lectivo 2019.

Además, en el relevo de la información documental, se advierte que el PAA prevee tres instancias de monitoreo anual, pero según lo que consta en las actas estas han sido inferiores.

La educación sexual en la escuela, indica Ruth Méndez Mateo (2017: 64), debe aprovechar la oportunidad de formar parte en la vida de los alumnos, para crear círculos de discusión, relacionado con diversos temas donde cada uno sienta la libertad de expresar su parecer, sus creencias, sus dudas e inquietudes o defienda sus construcciones.

La educación por sí misma es amplia y abarca todos los ámbitos del ser humano, continua la autora, pero en el caso de la educación sexual que es un proceso multidireccional, está mucho más allá de la implementación de cualquier proyecto, porque la sexualidad es todo del ser, porque nace, se desarrolla y muere con él. Por eso la autora recomienda para orientarla, ir más allá de la transmisión de saberes o la mera puesta en ejecución de la práctica pedagógica.

Hay dos apreciasiones que también se entienden como relevantes en este estudio, una relacionada a que el 64,3 % de los docentes expresan que el PAA se contextualiza para cada grupo de estudiantes, aunque ya se menciono que la implementación del mismo es cerrado, lineal y prescriptivo, por lo tanto, descontexualizado. Y la otra relacionada a que los docentes han sido capacitados y formados en diferentes oportunidades, sin embargo, hay algunos que áun perciben que no están suficientemente preparados.

Por otro lado, en la enseñanza de la educación de la sexualidad, indica Turriaga (2014:1) se deben considerar los derechos irrenunciables que les corresponden a los padres de familia y a la libertad de la educación que persigan para sus hijos. En relación a ello, la investigación descubre, según lo expresado en el PAA y por las voces intervinientes, que los padres tienen y ejercen ese derecho y las consecuentes obligaciones relacionadas al compromiso con la educación sexual de sus hijos.

Pensar la escuela como un sistema complejo es lo que propone Pilar Pozner (2001: 9), lo cual supone ubicarse en una nueva perspectiva para abordarla, implica pensar vinculaciones con el entorno y con sistemas mayores y más lejanos de los que forma parte. Supone tomar en cuenta que las consecuencias del accionar de cada persona inciden en el conjunto de la escuela y aún más allá de ella. La complejidad de la escuela conduce a abrirse interrogantes donde había certezas, a intentar caminos alternativos, a buscar de qué otra forma se los puede plantear, qué cuestiones se han pasado por alto y convendría problematizar.

La escuela, continúa Pozner, es un sistema complejo porque sus elementos son heterogéneos y además cumplen funciones que son interdependientes. En consecuencia, cualquier alteración en un componente, a través del conjunto de relaciones, produce modificaciones en todo el sistema.

En este sentido de la interdependencia de los elementos que componen la escuela, la investigación les propone a los docentes que expresen mediante qué recursos son acompañados, obteniendo que en un 70% es el diálogo el recurso más utilizado.

Para poder llevar a cabo una buena gestión curricular, Victoria Abregú (2015: 3) menciona que la dimensión pedagógico-didáctica es la más relevante, porque es la razón de ser del equipo directivo, ya que implica saber y coordinar qué y cómo se enseña. El equipo directivo debe liderar

el proceso curricular de la organización y toda acción debe tener como objetivo mejorar las prácticas educativas de la escuela.

En esta institución de acuerdo a la información obtenida, el 40% de los docentes no se sienten involucrados en las mejoras de las planificaciones y la mitad de ellos consideran que sus aportes sobre las planificaciones no son considerados por los directivos, este dato está estrechamente vinculado al tipo de gestión curricular.

En relación al objetivo específico de la investigación vinculado con las indagaciones acerca del tipo de liderazgo llevado a cabo por el equipo directivo se advierte un modo verticalista de gestión y si bien el 78,6 % de los docentes indica que recibe orientaciones específicas sobre la ESI, en las voces de los docentes aparecen que esas orientaciones son directivas específicas sobre el modo de implementar el PAA a partir de lineamientos prescriptivos determinados por la bibliografía elegida institucionalmente.

En relación a la gestión curricular, en la investigación, se escuchan voces disidentes: la mitad de los docentes coinciden en que el equipo de gestión, que como ya se identificó, está integrado por el equipo directivo y los coordinadores de áreas, realiza un acompañamiento a los docentes, pero la otra mitad percibe que no se realizan las acciones adecuadas en este sentido.

Este segundo grupo es probable que este buscando orientaciones específicas para mejorar la gestión áulica del curriculum y también espacios de trabajos más abiertos y consensuados relacionados con la aplicación de la educación sexual.

Las percepciones de los docentes sobre la gestión curricular, consideran García, Cerdas y Torres (2018: 20) “son necesarias para comprender las prácticas cotidianas en los centros educativos”, para pensar en cambios que impliquen mejoras. Estos autores postulan que las opiniones de los docentes son relevantes porque son quienes realizan las mediaciones pedagógicas en el aula, es decir, la concreción de la gestión curricular, tanto del currículum prespripto como del oculto.

El último tema que aborda la investigación se relaciona con las percepciones que tienen los docentes en relación al acompañamiento que reciben por parte del equipo directivo.

Se desprende de la investigación que en muchas ocasiones los docentes no sienten que sus opiniones son tenidas en cuentas o que ni siquiera se les consulta sobre aspectos relevantes, ya que

hacen a la dinámica del currículum en alguna de sus instancias. Expresan un modelo de gestión verticalista y poco democrático en todos los aspectos de la gestión curricular, incluida la de la ESI.

Por su parte, Alvarado Mendoza (2019; 7), señala que el proceso de gestionar el currículum es muy importante, porque se convierte en el motor de la transformación educativa. Es una tarea tan relevante y reflexiva, como democrática, porque se construye con el aporte y la mirada de todos los actores de la comunidad educativa.

En síntesis y parafraseando a Arteaga y Negrete (2017: 123), es indispensable hacer hincapié en la imperiosa necesidad de construir nuevos y mejores escenarios de participación, que incluyan el reconocimiento de la labor y percepción del docente como un factor determinante para transformar positivamente los procesos educativos a partir de sus subjetividades.

Se hace necesaria la dignificación del quehacer docente, como de su pensar y sentir, mediante encuentros de saberes que posibiliten una reflexión constructiva de las circunstancias y problémicas existentes en cada una de las instituciones educativas.

Del relato de las voces intervinientes en la investigación, del análisis documental, de la observavión de una jornada pedagógica y de las encuestas realizadas se puede determinar que el equipo directivo no desarrolla un liderazgo distribuido y que los docentes de varias maneras lo reclaman. En relación a la gestión de la ESI los datos parecen ser más favorables, porque se percibe que a muchos de los docentes les alcanza con orientaciones prescriptivas y donde no pueden desarrollar la autonomía.

BIBLIOGRAFÍA

Abregú, V. (2015). El rol del equipo directivo. Directores que Hacen Escuelas. Gestionar la escuela para que el aprendizaje suceda. OEI. Buenos Aires, Argentina. [fecha de consulta el 09 de octubre de 2019]. Disponible en: https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/El_rol_del_equipo_directivo.pdf

Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.

Alvarado Mendoza, N. J. (2019) *Gestión curricular desde la visión del docente como constructor del currículum*. Revista REDINE. ISSN: 2244-7997. Vol. 11. N° 1. Ene –Jul.2019. Pp. 9–22-Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. Venezuela. [fecha de consulta el 11 de octubre de 2020]. Disponible en: https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/1989/1069

Angulo Rasco, J. F. (1994). *¿A qué llamamos currículum?* Málaga, España: Aljibe.

Ardila Rojas, J. I. (2015). *Gestión curricular desde una concepción integral del cuerpo que contribuya a la educación sexual de los estudiantes del Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento I.E.D.* (Tla LA ESIs de maestría). Universidad Libre, Facultad de Ciencias de la Educación, Programa de Maestría en Educación con énfasis en gestión en Bogotá D.C. Colombia. [fecha de consulta el 11 de octubre de 2019]. Disponible en: https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/85 o https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7875/ArdilaRojasJoseIgnacio2015.pdf;jsessionid=847866565D1C4D4BABC419C23B24FF04?sequence=1

Arteaga Fuentes, M. D. y Negrete Regino, T. P. (2017). *Percepciones docentes en relación a los procesos de la gestión institucional educativa San Anterito de la ciudad de Montería.* Universidad Tecnológica de Bolivar, Facultad de Educación, Maestría en Educación con énfasis en generencia de instituciones de educación. Cartagena, Colombia. [fecha de consulta el 01 de octubre de 2020]. file:///D:/Usuario/Documents/UCASAL/LICENCIATURA/INVESTIGACIÓN%20DE%20CÁTEDRA/perspectivas%20docentes.pdf

Badía Martín, M. del M. (2001). *Las percepciones de profesores y alumnos de eso sobre la intervención del comportamiento disruptivo: un estudio comparativo de los IES y escuelas de enseñanza secundaria en la comarca de Bages*. Universidad Atonoma de Barcelona, Facultad de Psicología. [fecha de consulta el 01 de octubre de 2020] Disponible en: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4732/mmbm1de2.pdf

Berrío Pereira, K. L. (2017). *La incidencia de la gestión curricular en los procesos de mejoramiento educativo en la Institución Educativa Santo Cristo de Zaragoza*. (Tla LA ESIs de maestría). Antioquia, Colombia: Biblioteca digital CEDED.

Bolivar Botía, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad.* Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Bolívar Botía, A. (2015). *Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende*. Padres y maestros, 361, 23-27.

Chiericotti, O. (1978). *El Primer Bachillerato Humanista Argentino*. Salta: Artes Gráficas S.A.

de Alba, A. (1998). *Currículum, crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila, SRL.

Diario Clarín. (2020). Educación 2020*: Qué sigue y qué cambia en las escuelas argentinas con el nuevo Gobierno*. Entrevista al Ministro de Educación Nicolás Trotta. (25/02/2020) https://www.clarin.com/sociedad/educacion-2020-sigue-cambia-escuelas-argentinas-nuevo-gobierno_0_4nD0cjBQ.html?gclid=EAIaIQobChMI6IiJro2K6wIVEAqRCh3-dgZ-EAMYASAAEgJK-fD_BwE

Diccionario de la Real Academia Española. (2019). https://dle.rae.es/percepción . [fecha de consulta el 1 de octubre de 2020]

Directores que Hacen Escuela (2015), en colaboración con Victoria Abregú. *Gestionar la escuela: hacer que el aprendizaje suceda*. OEI, Buenos Aires. [fecha de consulta el 12 de noviembre de 2019] Disponible en https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/El_rol_del_equipo_directivo.pdf

Donoso Díaz, S. y Nibaldo Benavides Moreno, N. (2018). *Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas*. Revista Brasileira de Educação 23, 1-28.

Dussel, I. (2006). *El currículum: aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy*. *Proyecto explora – Pedagogía: La Escuela Argentina: Una Aventura entre Siglos*. Fascículo 7, 1-17.

Equipo curricular Lirni. (2017). *¿Qué es la gestión curricular?* [Fecha de consulta el 10 de noviembre del 2019]. Disponible en: https://academia.lirmi.com/qué-es-la-gestión-curricular

Faccioli, A. y Ribeiro, C. (2003). La Educación sexual en lo cotidiano de la escuela. Red de información educativa Educar. (31), 67-85 DOI: http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.305

Frigerio, G. – Poggi, M. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca*. Buenos Aires: Editorial Troqvel, serie Flacso.

Garcia Martinez, J. A., Cerdas Montana, V. y Torres Victoria, N. (2018). Gestión curricular en centros educativos costarricenses: Un análisis de las percepciones docentes y la dirección. Educare vol.22 n.1 Heredia Jan./Apr. 2018. [Fecha de consulta el 10 de octubre del 2020] https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582018000100225&script=sci_arttext

Gimeno Sacristán, J. y otros. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata S.L.

Grinell, R. (1997). *Social work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches*. E.E. Illinois, EEUU: Peacock Publishers, 5 Ed.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profla LA ESIonal. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.

Larrosa, J. (2003) *Recuperar los proyectos*. Formación situada. Nuestra escuela. http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelsuperior/seccion2/evaluacion-integral/Recuperar%20los%20proyectos.pdf

Ley Nacional N° 26.150. (2006). *Programa Nacional de Educación Integral*. Poder Legislativo Nacional. Buenos Aires, Argentina.

Ley Nacional N° 26.206. (2006). *Ley de Educación Nacional*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley Nacional N° 26.743. (2014). Ley de identidad de género. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos.

Lineamientos curriculares para la educación sexual integral (2008). *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Resolución CFE 45/08. Ministerio de Educación. Consejo federal de Educación.

Lugo, M. T. y otros. (1998). *El desarrollo curricular*. Curso para supervisores y directivos de las instituciones directivas, N° 5. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

Méndez Mateo, R. (2017). Educación Sexual en la Formación de Alumnos de la Carrera Educación Media Mención Ciencias Sociales en Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD): Uso de las TIC para su enseñanza. Tla LA ESIs doctoral. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. [Fecha de consulta el 20 de julio de 2020]. Disponible en: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/137098/DDOMI_MendezMateoR_EducacionSexual.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. (1951). *Plan de estudios y programas*. Decreto del Poder Ejecutivo Nacional, R/3663.

Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. (1959). *Instituto de humanidades de Salta*. Bachillerato Humanista Moderno: Plan de estudios y programas. Salta. Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 9508.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2011). *Diseño curricular de la modalidad humanista moderna*. Gobierno de la provincia de Salta, R/5026

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2012). *Régimen de evaluación, asistencia, calificación, acreditación y promoción de educación secundaria*. Gobierno de la provincia de Salta, R:1143/ 12

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas. https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/investigacion/capacitaciones/genero/u3/5-morgade-aprender-a-ser-mujer-aprender-a-ser-varon.pdf

Morgade, G. (2006). *Educación en la sexualidad desde un enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela*. Novedades educativas, 184.

Morgade, G. (2011). *Toda educación es Sexual: Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.

Murillo Torecilla, J. (2006). *Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido.* Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 4, No. 4e, 11-24.

Palacín, G. (2007). *El currículum como proceso reflexivo de construcción de saberes*. I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. II Jornadas Regionales. VI Jornadas Institucionales. Secretaría de Investigación. Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.

Pozner, P. (2001). *Gestión estratégica de escuelas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Cuadernos para directivos número 2. [Fecha de consulta el 10 de noviembre del 2019] Disponible en http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/Cuadernillo%202%20-%20Gestion%20estrategica%20de%20escuelas.pdf

Resolución N° 1004. (2019). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta. Salta, Argentina.

Romero, C. (2017). *Liderazgo directivo para la mejora escolar: Regulación, formación y prácticas. Un estudio sobre directores escolares en Argentina*. Madrid, España. UAM_Biblioteca. [Fecha de consulta el 30 de setiembre del 2019]. **ISBN:** 978-84-697-3649-4 (online). Disponible en https://repositorio.uam.es/handle/10486/679653.

Sirvent, M. T. (2006). *Nociones básicas de contexto de descubrimiento y situación problemática*". Notas preliminares del libro en elaboración con Luis Rigal: Metodología de la Investigación social y educativa; diferentes caminos de producción de conocimiento (en elaboración).

Torres Santomé, J. (1998). *El currículum oculto*. Sexta edición. Madrid, España: Ediciones Morata S.L.

Turriaga, M.J. (2014). *Principios pedagógicos y didácticos de la educación de la sexualidad y la afectividad en la escuela*. [Fecha de consulta el 20 de octubre del 2019]. Disponible en: www.reconocimientodelafertilidad.com/wp-content/uploads/2014/10/Última-versión-Principios-pedagógicos-y-didácticos-de-educación-de-la-sexualidad-saber-amar-Mª-Judith-Turriaga-prot.pdf

Turriaga, M.J., Olivieri, L, Bottini, Z. y otros. (2015). *Aprender a Amar 1,2,3,6 y 7*. Rosario, Argentina. Edición Logos.

Ulloa Arteaga, H., Gutiérrez Rodríguez, M.A., Nares Gonzalez, M, L. y Gutiérrez Villarreal, S. L. (2017). Importancia de la investigación cualitativa y cuantitativa para la educación. *Revista EDUCATECONCIENCIA. Volumen 16, No. 17* Tepic, Nayarit. México. ISSN: 2007-6347.

Villa Sanchez, A. (2014). *Estilos y competencias de liderazgo en los equipos directivos*. Ponencia 3 Jornada para equipos directivos. Universidad de Deusto. Bilbao, España. [Fecha de consulta el 03 de octubre de 2019] Disponible en www2.escuelascatolicas.es/formacion/Documents/Juridico_economico/Jornadas%202011/ESTILO%20Y%20COMPETENCIAS%20DE%20LIDERAZGO%20EN%20LOS%20EQUIPOS%20DIRECTIVOS.pdf

Watts M. y Bentley, D. (1991). *Constructivism in the currículum*. The Currículum Journal. Volumen 2 (2), p. 171-182.

ANEXOS

ANEXO 1

ENTREVISTA A LA SEÑORA RECTORA (ER)

el currículum es aquello que da el sustento para trabajar dentro del aula, es lo que nos da el qué hacer dentro del aula. No el cómo pero sí el qué. Delimita contenidos de todo tipo que nosotros tenemos que trabajar durante el año. Es, digamos, lo que planifica todo, lo que da la base de la planificación que nosotros tenemos que hacer, los planes de trabajo que tenemos que hacer durante el año. (ER)

Es muy difícil trabajar el tema de educación sexual por el tema del prurito de muchas familias. Yo creo que es necesaria la educación sexual. Ahora, creo que hay temas que pasan mucho por la educación familiar y que es tanta la diversidad que uno tiene que es imposible aunar criterio para decir “vamos a enseñar esto así”. Porque bueno una familia lo haría de una manera, otra familia lo haría de otra. Y muchas veces uno tiene planteamientos de la familia, de decir por ejemplo “por qué les han hablado de este tema”, “mi hijo de esto no sabe nada”, “yo no quiero que lo sepa todavía, el chico no tiene curiosidad”. Es difícil trabajar eso. Pero, creo que de todas maneras que hay que trabajar la educación sexual porque el tema de la sexualidad es un tema muy avasallante ahora y que está en la sociedad. Y cuando la familia quiera que el chico se mantenga más “protegido” durante más tiempo, la calle no le permite eso. Porque lo que se vive en la calle y en la sociedad, hay una explosión de la sexualidad por todos lados, entonces hay que prepararlos a los chicos para eso. Y hay que prepararlos para que ellos sepan digerir todas estas bombas que se les vienen encima. Entonces si es necesaria la educación sexual y es difícil, también. Es re difícil trabajarlo desde el colegio. (ER)

Y más o menos ocho años hace. Hemos ido probando distintas metodologías. Primero trabajamos con "Proteger tu corazón" que es un grupo que se dedica a esto, que venía al colegio a dar charlas. Trabajamos dos años con "Proteger tu corazón". No dio muchos resultados. Probamos después un año con el Instituto de familia y vida de la Católica, trabajamos con ellos un año. Tampoco nos dio demasiado resultado. Estuvimos después un año en in pace que nos dedicamos a mirar cómo íbamos a trabajar esto. Si bien los temas de lo que es la sexualidad específica sí se trabajan, porque se trabajan dentro la currícula de ciencias naturales. Entonces, los temas específicamente de sexualidad sí se seguían trabajando. Pero no hubo un proyecto especial durante un año y después empezamos con el "Aprender a amar" que es un proyecto nuevo, que lo hemos trabajado de una manera durante tres años y bueno este año particularmente se trabajó con la forma que exigía el ministerio de educación. Antes, nosotros seleccionábamos los profesores que daban, seleccionábamos muy en particular y poníamos un poco la carga entera del proyecto a esa gente. También trabajamos con gente que viene de afuera a dar charlas, para los cursos más altos, sobre todo. Dan charlas específicas sobre temas que, a los chicos, porque les permite a los chicos abrirse un poco más, preguntar más, nos permite llegar mejor a ellos porque a los chicos les cuesta mucho trabajar con el profesor de aula. Les cuesta mucho no, en teoría tienen como un poco de vergüenza de preguntar ciertas cosas con un profesor que ven todos los días de su vida. En cambio, cuando es la charla de alguien profesional que viene de afuera, los chicos se abren mejor, preguntan más. Que bueno, es la riqueza que tiene el proyecto de educación sexual, que los chicos se saquen sus dudas ¿no? Y eso bueno es lo que hemos visto con el proyecto durante este año. En los primeros cursos si, el seguir un libro y una temática nos da bastante buen resultado, pero en los cursos más altos no está dando mucho resultado porque lo ven como una materia más digamos, los chicos no le dan mucha bolilla. Y no se animan a hablar. En cambio, cuando uno les trae un profesional que habla específicamente de un tema preguntan más, se sacan las dudas realmente. (ER)

Bueno lo implementamos de acuerdo a las directivas del ministerio de educación digamos, esto fue medio impuesto. Trabajar todas las semanas en un módulo con E.S.I. es difícil la distribución porque hemos tenido que tomar las materias, es decir, abrir el campo. Antes trabajábamos con algunos profesores seleccionados por su perfil, por la preparación que tienen. Y ahora hemos tenido que abrir un poco el abanico. Si bien hemos tratado de que coincidan, de que los profesores que están trabajando con E.S.I. sean profesores que están realmente preparados, pero bueno, se abrió muchísimo más el espectro de profesores que están trabajando. Y se trabaja así, con una clase de un módulo durante todo el año. Esos módulos los da a veces el profesor de matemática, a veces el profesor de educación física, a veces el profesor de religión, a veces en ciencias naturales. Depende del tema a tratar y depende de la semana que toque. (ER)

Por supuesto, para eso está el jefe de área. Porque los directivos no estamos formados en cada una de las asignaturas que se trabajan dentro del aula. Sí tenemos una formación particular, yo por ejemplo soy profesora de letras, puedo tener una mirada muy clara en latín y griego también, porque he sido profesora acá de latín y griego entonces puedo, en eso, tener un aporte valioso. Pero en matemática, por ejemplo, mi formación es la del colegio secundario entonces no puedo, no tengo la formación necesaria y me tengo que apoyar en un jefe de área. (ER)

el equipo directivo su función, justamente, es acompañar: orientando, apoyando, corrigiendo en el momento en que hay que hacerlo. Pero sí, el equipo directivo es su función principal, sobre todo de la vicedirección y de la coordinación, la función principal de ellos es acompañar en el desarrollo de la currícula a cada uno de los docentes. (ER)

La visita a la clase es lo que complica un poco, visitar las clases a veces se complica muchísimo por el tiempo que demanda eso. (ER)

Principalmente porque el equipo directivo no tiene mucho tiempo para hacerlo, pero si, también existen docentes que son reticentes pero bueno, eso uno como equipo directivo lo tiene que frenar porque, en realidad, los docentes tenemos que estar siempre dispuestos a que el directivo, que es quien responde por lo que uno hace dentro del aula, pueda visitar la clase, ¿no?(ER)

Lo ideal sería hacerlo con una frecuencia determinada, pero lamentablemente, todo lo que es administrativo y de manejo de la vida diaria del colegio a veces no nos permite hacerlo con una frecuencia determinada (ER) al acompañamiento docente

Lo principal del acompañamiento, para mí lo principal, es la charla directa con el docente, eso es importantísimo, porque en el diálogo con el docente uno entiende el porqué de muchas cosas y uno puede retroalimentar al docente también, decirle: “mirá, esto sí pero probá con esto”. Uno puede sugerir, puede acompañar, pero en el diálogo. Para mí lo principal del acompañamiento es el diálogo directo. (ER) Para mí es lo principal. Porque sí, la revisión de carpeta me da una visión, revisar el libro de temas me da una visión, pero yo necla LA ESIto el diálogo con el otro para saber cómo lo hace y por qué lo hace. Porque bueno lo escrito es nada más un control de que los temas se están dando, pero el cómo se están dando, el por qué se hacen determinados cambios, eso uno lo obtiene en el diálogo con el otro. (ER)

ANEXO 2

ENTREVISTA A LA SEÑORA COORDINADORA PEDAGÓGIGA (ECP)

El currículum es el conjunto de lo que son los contenidos, de criterios, de prácticas educativas, de procesos, metodologías e inclusive de concepciones (Ideológicos, filosóficos, que toda institución maneja) teóricas que los profesores manejan. Por eso es que se habla de un currículum expreso y de otro oculto. (ECP)

Fundamentalmente ha sido analizar qué proyecto, de acuerdo a nuestra antropología, la antropología que maneja la institución, cuál es el proyecto que nos conviene implementar. Y respetando todo lo que también está dado desde el ministerio. Entonces hemos tratado de aunar todo eso, se hizo la elección del proyecto (ECP)

todo el equipo directivo se maneja con jefes de área como la mano derecha. Porque es muy difícil estar en absolutamente todos los lugares, ver todas las materias, porque no es como la primaria que una maestra ve todas las áreas, sino que nosotros tenemos unas disciplinas de base y respetamos esas disciplinas. No conocemos todo el ámbito del conocimiento que se da por ahí en un colegio. Entonces los jefes de área son los que van a ver los programas, ver que se cumplan, cómo se están ordenando los contenidos, ven carpetas. Nosotros también vemos libros de temas, hacemos entrevistas por ahí con los docentes, observaciones de clase. Siempre hay reuniones con los jefes de área. Hay reuniones con los mismos docentes por algunas cuestiones específicas que uno puede ver cuando transita por el edificio. O cuando los profesores plantean alguna complicación. También tenemos la apertura hacia los padres donde recibimos todo lo que ellos nos expresan y tratamos de solucionar y ver si hay algún inconveniente para poder mejorar la calidad educativa fundamentalmente. (ECP)

Un nexo entre los directivos y los profesores. A ellos muchas veces les hacemos las bajadas de todos los lineamientos y los criterios, y ellos ven que se apliquen. Después también nos transmiten inclusive si hay alguna complicación, cómo se hizo la adaptación. Ellos tienen que hacer mensualmente un informe para rectoría sobre el proceso dentro del área y si han tenido alguna complicación, los ayudamos para poder resolverla también. (ECP)

Cuando se eligió este último proyecto que tenemos, que es el de “Aprender a amar” con los libros de editorial Logos, se habló con la gente que presentaba, los autores vinieron a dar cursos de capacitación a los docentes en general. No solamente con los docentes de la institución, sino que también se hicieron jornadas con los docentes de otras instituciones. Inclusive se hizo con charlas para los padres explicándoles como es el sistema que se iba a utilizar de E.S.I. Después también se han hecho, fundamentalmente tratando de que los profesores puedan prepararse, por medio de cursos, en diversas instituciones: Instituto de Familia y Vida, Logos también tiene cursos de E.S.I. que constantemente están largando cursos online, esos cursos han sido promovidos e inclusive si algún docente no ha podido abonarlo, porque eso tiene un costo, se ha tratado de pagar una parte o pagarlo totalmente, de acuerdo a las necesidades que tenía el docente. Inclusive también la posibilidad de que pueda adquirir los libros a un menor costo o darles las fotocopias para que lo que necesiten utilizar lo tengan, son cuestiones que se han ido implementando con este último proyecto de E.S.I. (ECP)

(LA ELECCION DE PAA) Es una decisión del equipo directivo junto con el representante legal y respetando estrictamente el ideario del colegio.(ECP)

Fundamentalmente se han revisado los libros de E.S.I., porque en realidad se realizó un libro de temas específico para E.S.I., para seguir los contenidos, si se estaban dando de la forma en que uno lo había pedido, lo había solicitado. Sí ese libro de E.S.I. se estuvo viendo, se estuvo siguiendo con las celadoras también que los profesores estén dando los contenidos. Para eso tenemos las carpetas y los libros de E.S.I. de los estudiantes que quedan en el colegio durante toda la semana. Y el fin de semana se los devolvemos para la casa para que los padres vean qué es lo que se está trabajando en E.S.I. en la institución. Y después regresa el día lunes de la semana siguiente. Inclusive la vicerrectoría es la que se encargó de hacer el informe final de evaluación. No solamente informes de corte para ver cómo estaba el seguimiento y cómo se estaba desarrollando el proyecto de E.S.I., sino también el informe final para rectoría para ver cómo se estuvo desarrollando. Y cualquier duda, cualquier inquietud, no solamente se trata de hablar con los docentes y guiarlos, sino ver inclusive si hay libros o cursos que puedan canalizar las dudas que ellos tienen. (ECP)

ANEXO 3

ENTREVISTA A LA DOCENTE 1 (EDOC 1)

El currículum, para mí, es un conjunto de elementos que hacen a la tarea de enseñanza y de aprendizaje, que engloba los contenidos, las planificaciones, en fin, todo lo que es necesario para que se implemente este proceso. (ED1)

Mi tarea docente está acompañada específicamente por la jefa de departamento y mis colegas paralelos.

: ¿No por el equipo de gestión? No directamente en cuanto a lo pedagógico. (ED1)

A fin de año se hace una revisión de departamento y se analiza brevemente cada curso. ya para el año siguiente.

. (ED1)

Sobre E.S.I. en particular, ¿se trabaja también en el área? ¿Sobre los contenidos de E.S.I. que cada profesor del área va a desempeñar?

Entrevistado 1: Yo lo percibí muy aislado, una implementación muy aislada.

Tesista: ¿Y no han tenido a nivel del área, que es lo que usted está diciendo como se gestiona digamos, ninguna orientación general? Entrevistado 1: En ese sentido no.

Tesista: ¿Se le consulta o se le ha consultado a usted acerca de los aspectos que se pueden mejorar en la implementación de E.S.I.?

Entrevistado 1: No, a mi específicamente no, nada. (ED1)

Esta institución se gestiona de una manera muy tradicional y muy verticalista. Donde siempre hay responsables, pero la cabeza es siempre la que se beneficia con los logros. (ED1)

ANEXO 4

ENTREVISTA A LA DOCENTE 2 (EDOC 2)

El currículum es una selección de contenidos para cada nivel educativo que está acordado, en principio, por algunos protagonistas de la educación. (ED2)

¿ha recibido algún tipo de orientación o de intervención por parte del equipo directivo?

Entrevistado 2: No, sólo sugerencias de hacerlo de forma sencilla y apegándome al material "Aprender a amar" que está incorporado institucionalmente como guía para esos trabajos. De todas maneras, me daban libertad para que, basado en eso, plantear otra propuesta. (ED2)

Yo soy una persona que me gusta que me sugieran ideas, estoy abierta a nuevas ideas. Es más, siempre estoy mirando el trabajo de otros colegas para aprender y valorar la creatividad de otras personas, para mejorar mi práctica. Pero en algunos casos siento que a veces es un poco asfixiante.

.(ED2)

Desde los directivos sí es deseable que sea así. Lo que pasa es que no se establecen espacios ni autoridades para poder generar esa convocatoria a trabajar en equipo. Es más que nada una exprla LA ESIón de deseo, pero no se articulan las personas que se necla LA ESItarían involucrar. Ni se generan espacios, ni horas cátedras disponibles para poder trabajar en equipo.

iniciativas individuales y no en equipo completo. Siempre es de a dos.

, no se genera un ambiente de trabajo en equipo. (ED2)

Sí, en general marca bastante, en este momento, cuál es el currículum que se debe trabajar en cada curso. Por ahí sería importante hacer las sugerencias, pero dar un poco más de autonomía a los docentes. (ED2)

Es como que venía en etapas. Siempre es verticalista. Por ahí con algunas charlas más de orientación en un principio. Ahora estoy sintiendo últimamente, como dije hace rato, más imposiciones, de manera sutil o no tan sutil. Pero siento más imposiciones que colaboraciones al área. Al área o a mi práctica.

(ED2)

En general, en el área específica, sí. En E.S.I. nada. En E.S.I. no tuve ningún seguimiento sobre las sugerencias. Y en el área específica sí. Permanentemente se revisan las carpetas de los alumnos, se revisan los exámenes, se revisan los trabajos de laboratorio.

(ED2)

Si el equipo en gestión está capacitado en el área, yo no tengo problemas en que acerque propuestas. El tema es que se tiene que seguir el orden de jerarquía para poder trabajar tranquilos en el equipo. Y el equipo debería ser el departamento de matemática, en mi opinión, simplemente con algún asesoramiento del equipo de gestión. Y no que esté el equipo de gestión involucrado en el equipo de trabajo del área. Preferiría que acerque sugerencia, evaluaciones, material o recursos, lo que sea, pero que se lo haga a través del jefe de departamento y que se deje independencia al equipo para poder trabajar, decidir si eso nos cuadra o no nos cuadro, si nos conviene o no, si nos sentimos a gusto con esas formas de trabajar.

(ED2)

ANEXO 5

ENTREVISTA A LA DOCENTE 3 (EDOC 3)

El currículum es un camino que puede entenderse en dos sentidos. Uno sería el currículum explicito, que es lo que se supone que uno tiene que enseñar y el cómo enseñarlo. Y otro sería el currículum oculto, lo que está subyacente, en cada institución es diferente. Y ese currículum oculto, entre líneas, nos explicita cómo debemos comportarnos, cuál es el ámbito, el ambiente psicológico, social, cultural del colegio, de los alumnos, de los profesores, de los colegas, de los directivos. Es lo que uno va aprendiendo sobre la marcha en cada institución, cómo comportarse, cómo actuar.

Tesista: ¿Sería lo que identifica a una institución de otra?

Entrevistado 3: Claro, exactamente, sí. Lo que marca el perfil del colegio. (ED3)

¿Ha recibido en ese caso, para esos contenidos en particular orientaciones del equipo directivo?

Entrevistado 3: Muy pocas. En una jornada pedagógica en donde se nos dijo con qué material, que tiene que ver con una mirada católica, nos explicaron cómo era el material, un poquitito nada más de cómo tenía que ser la estrategia, nos aclararon que los diferentes temas de E.S.I. fueron elegidos en base a las diferentes áreas, tratando de que sea un poco coherente. Eso fue todo. Y bueno, es muy, digamos, determinado porque es un texto que ya está fijado, los temas están fijados con número de página. Entonces sí nos han dicho que hay que atenerse, exclusivamente, a lo que se dice en el libro, no hay que explayarse ni desarrollar más, ni buscar información en otro lado. Así que bueno es como muy determinada y programada la enseñanza de la educación sexual. (ED3)

La mayoría de las veces es a través del jefe de área (ED3) liderazgo pedagógico

Considero que el equipo directivo tiene que tener una formación docente, además de antigüedad y trayectoria. Y además son las personas óptimas para conocer lo que es el perfil del colegio, lo que se busca, la orientación. (ED3)

Por ejemplo, se me ha pedido que no de un cuento. En sexto año doy Literatura latinoamericana y argentina, y entonces lo doy a Borges. Y como el colegio tiene una orientación católica, cristiana apostólica romana, he dado un cuento que se llama "La casa de Asterión", en donde se plantea a la muerte como una liberación. Y entonces me han pedido que no lo dé porque ellos creen que pudo haber afectado a un alumno en su persona, en su psicología. Entonces me han pedido que no lo dé. Eso fue una bajada puntual. Y bueno, el resto, acuerdos didácticos que dependen del Ministerio de educación, alguna que otra obra me han aconsejado darla o no darla la jefa de área en su momento. Pero fuera de eso, más nada. (ED3)

Sí, creo que tal vez podrían mejorar la comunicación interáreas y también entre áreas, porque lo que noto es que somos como compartimentos estancos, en los que está muy marcado esto de la jerarquía piramidal, en donde siempre el que tiene la voz cantante es el que es autoridad, o el que está por encima o el que tiene un cargo jerárquico. Y entonces me parece que la democratización de las opiniones podría mejorarse. No me he sentido, digamos, ni perseguida ni censurada porque siempre mis opiniones son bien tomadas, pero me parece que podría ser mejor, que en consonancia con la época en que vivimos, el trato humano, el lograr acuerdos, llegar siempre a debatir, a argumentar, a poder debatir en cuanto a todos los aspectos de la práctica, sería lo mejor. Me parece eso, que el colegio tiene que avanzar en este sentido de humanizarse también en cuanto al nivel entre los colegas y los directivos, no solo en cuanto a los alumnos. (ED3)

No, para nada. Yo pienso, sinceramente, que esta institución está pasando por un período crítico. Es una institución que conozco desde niña porque fui alumna, me egresé acá. Y al volver como docente, la sensación fue (después de más de diez años) que la institución se conserva intacta. Al empezar a ejercer la docencia, bueno, sí fui dándome cuenta de que sí hay una cierta apertura a lo que es la adolescencia, la niñez del siglo en el que vivimos, de los años que nos tocan vivir. Y entonces el colegio me parece que está tratando de adaptarse, de flexibilizar en la medida de lo que puede porque cuenta con una trayectoria conservadora muy firme, muy fuerte. Y entonces me parece que se está produciendo una crisis que en algún momento va a llegar a un quiebre. Y van a tener que, las personas que lleven a cabo la institución, replantearse el perfil del colegio. (ED3)

Yo lo veo como muy positivo porque estoy convencida de que hoy en día no se puede homogeneizar, no se puede esperar los mismos logros de todos los alumnos. Es una institución que vive dentro de una sociedad, de una realidad común y entonces por supuesto tenemos miles de realidades en cada niño. Niños con patologías, con síndromes que necla LA ESItan y requieren de una mirada especial. No hay un gabinete interdisciplinario o clínico que pueda apuntalar o darnos a los docentes pautas, orientaciones y guías. Y eso, puntualmente, es lo que a mí me preocupa. Porque tengo una formación en educación especial y entonces directamente adapto. Y bueno, en algún momento fui cuestionada en cómo adaptaba, porqué adaptaba. Porque tengo colegas que no lo han hecho. Entonces, es muy disímil la manera, la estrategia de cada materia, de cada profesor. Entonces bueno yo creo que los padres, en un punto, buscan que haya una unicidad de criterio con respecto a la educación de sus hijos. No he visto mala voluntad del colegio, creo que tal vez es desconocimiento, y bueno creo que esto está llevando a que en algún momento haya un replanteo del colegio entre lo que podríamos decir, la educación.

Tla LA ESIsta: Y este aspecto que usted señala sería un aspecto que la gestión institucional está revisando, ¿no? Tal vez forzados por la realidad que acaba de describir. ¿Hay algún otro aspecto que la gestión institucional debería tener en cuenta?

Entrevistado 3: Sí, el uso de las T.I.C.s en la enseñanza y en el aprendizaje porque, por ejemplo, yo doy humanidades, doy materias sociales. Y también ejerzo la docencia en otras instituciones en donde las aulas virtuales generan un despegue en lo que es la enseñanza. Hoy en día los chicos son chicos que tienen una capacidad perceptiva visual, audiovisual diría, muy potencia, muy desarrollada. Entonces nos limita en ese sentido no tener un cañón disponible cien por ciento, el no tener uso de computadoras, acceso a internet, la prohibición del uso de los celulares, de las *tablets*. Entonces, el profesor, en mi caso particular busco los recursos. He pensado la posibilidad de comprarme un cañón, compartimos con algunos docentes que lo tiene en el colegio y lo prestan, traigo mi computadora todos los días, trato de integrar la enseñanza de la literatura con el cine, con los canales educativos de arte, con aplicaciones didácticas que tengan que ver con el armado de rompecabezas, el armado de biografías, de poesías. Y realmente el aprendizaje se mejora cien por ciento. (ED3)

ANEXO 6

ENTREVISTA A LA DOCENTE 4 (EDOC 4)

..pero el currículum en el aula, no sé a qué se refiere. (ED4)

¿ha recibido algún tipo de orientación por parte del equipo directivo?

Entrevistado 4: Muy general, nada muy específico.

Tesista: ¿Por ejemplo?

Entrevistado 4: Por ejemplo, en situaciones, el año pasado me tocó trabajar con los chicos de segundo año que son bastante complejos, y unos problemas de relación entre ellos. Y bueno luego de mi clase de E.S.I., vieron la forma de seguir el acompañamiento de los chicos con el problema que ellos presentaban y seguirlo al problema, y tratarlo. Es más, este año también se trabajó con las profesoras de tercero. O sea que ellos siguieron el caso, digamos, que se había presentado a través de la clase de E.S.I.

Y también de cómo tratarlo, qué actividades realizar. Al docente ponerlo en sobre aviso de las distintas situaciones, y cómo podríamos manejarlas.

(ED4)

Es más, quiero más ayuda del equipo directivo porque hay ciertas cosas que uno no está preparada para tratarlas. Uno está preparada para tratar su materia, y hay cosas muy personales que uno no sabe cómo tratarlas. Y haría falta, no sólo de parte del equipo directivo sino de personas especializadas, que te puedan guiar y orientar para saber cómo tratar distintos temas.

No, ya se nos da todo. El material, lo que se va a dar, qué curso se va a dar, qué profesor va a dar. Eso lo eligen ellos, nosotros no.

(ED4)

O sea, hay cosas nuevas que se podrían implementar y que no tenemos los recursos para hacerlo ni tampoco la capacitación para hacerlo. Pienso que en el momento que lleguemos a tener los recursos, nos darán la capacitación que sea necesaria.

Y por ejemplo todo lo que es digital para las clases, no tenemos el material ni los recursos para hacerlo, ni tampoco tenemos la accesibilidad de ese material por parte individual de cada docente. Pero el colegio en sí podría conseguir ese material. Entonces en ese aspecto sí podría ser el colegio el nexo para conseguirlos, pero como te digo, no tenemos los medios. (ED4)

ANEXO 7

ENTREVISTA A LA DOCENTE 5 (EDOC 5)

el proyecto que una institución tiene en cuanto a contenidos que va a impartir, que va a desarrollar en el año. (ED5)

Al comenzar el año nos hicieron en la reunión inicial las observaciones de cómo teníamos que trabajar, cuáles eran las páginas, recibimos un cuadro donde indicaba en cada curso que tema te tocaba dar y, en general, las orientaciones tienen que ver con usar el libro y las actividades que están en el libro.

Es el material elegido por la institución, que es el libro de Logos, que corresponde al proyecto "Aprender a amar". En general las observaciones que nos han hecho es que tratemos de no salir de los contenidos que ahí menciona, que tratemos de dirigir la clase para que no se dispare en temas que pueden llegar a ser un poco ríspidos por ahí. Y bueno que resolvamos las actividades en clase y se trabaje en la clase. No mandar a hacer a casa. (ED5)

Sí se realizan orientaciones considero que en los casos en los que hay alguna dificultad, cuando aparece algún alumno con algún problema en cuanto a aprendizaje, se acercan al profesor y bueno se ve cómo se puede hacer para tratar de solucionar eso.

De todos los días me parece que no. Si no hay un problema específico de fracaso de algún alumno que tenga las notas muy bajas o alguna inquietud de algún papá, cuando los papás vienen, en esos casos sí por ahí se acercan al docente a preguntar qué es lo que está pasando. Sino no. Lo mismo con el tema de los jefes de área, no son intervenciones en cuanto a lo pedagógico, en cuanto a estrategias a aplicar, sino más bien en cuanto al desarrollo del programa según el tiempo y el hecho de la correlatividad entre los cursos; que los cursos si tienen profesores diferentes, vayan parejo. (ED5)

Sí, antes de comenzar a trabajar, tuvimos cursos que se dieron acá en el colegio donde vinieron las autoras de esa serie de libros de Logos que la verdad me parecieron muy interesantes porque si bien el libro tiene en una base de valores relacionados con la religión, no la menciona en ningún momento, me da la idea que no tiene esta intención de adoctrinar desde lo católico sino de los valores que toda religión pretende impartir. Entonces me parece que las charlas estuvieron interesantes. Después tuvimos otra capacitación en otro colegio también. Y después la institución también organizó en conjunto con la universidad católica, a la cual yo no pude asistir porque realizo otra capacitación el fin de semana, pero sí sé que varios compañeros han asistido y han hecho una especialización en E.S.I. (ED5)

Entonces me parece bien la aplicación del proyecto por más que nosotros no hayamos participado de la elección de los libros ni me hayan preguntado qué era lo que yo quería o no quería dar. (ED5)

Claro, me parece que el hecho de haber, obligadamente por la ley, tenido que ubicar todas las semanas un módulo de E.S.I., hizo que haya más control, porque antes vos lo podías dar en todo el trimestre. El tercer trimestre tenías que dar E.S.I. Entonces los profesores se olvidaban o no llegaban con el tiempo o lo que sea y lo metían todo apretado hacia lo último. Ahora, al haber un libro de temas que se tiene que firmar aparte, específico de E.S.I., eso hizo que el libro se vea entero. Porque años anteriores me parece que la falla fue que el libro no se dio completo. Incluso este año vos les decís "¿se acuerdan el año pasado cuando vieron tal cosa?", y te responden "no, no lo vimos porque la profesora del año pasado no nos dio". Entonces ahí saltaban las irregularidades. Me parece que este año sí estuvo mejor organizado. Por lo tanto, considero que esta arbitrariedad que se da, para ciertas cosas sí funciona. Con lo que no está funcionando, como te digo, es que haya docentes que no lo quieren dar y bueno ahí ya contra la voluntad…(ED5)

Tesista: Y en ese caso, ¿el equipo directivo conoce que hay docentes que no están cómodos dando ese tema? ¿Están al tanto de eso? ¿Se respeta la opinión y el parecer de sus docentes, en relación a lo que usted conoce?

Entrevistado 5: No, la verdad que eso ya no lo sabría porque todo esto que uno sabe, lo conoce por situaciones informales de sala de profesores que te dicen "uh tengo que E.S.I.". Yo no sé si el profesor ese que se está quejando que tiene quedar E.S.I. o que considera que no hay que dar E.S.I., que la educación sexual se da en la casa y no tiene que ver con la escuela y todas esas cosas que piensan, yo no sé si ese profesor baja y va y le dice al directivo frente a frente "mirá yo no quiero dar E.S.I., sácame porque no". Me parece que hay ahí una cuestión oculta que lo dicen, pero después lo dan como pueden, pero lo dan, o no lo dan, no sé. (ED5)

Sí por ahí en las jornadas pedagógicas se habla de manera general a principio de la jornada, las cosas que vieron, que se observaron de años anteriores. Pero en particular no. Me parece que por ahí sería más rico que esas observaciones que se hacen de manera general, se hagan específicamente con el docente o con el grupo de docentes o con el área que está trabajando de ese modo. Porque si no me parece que queda todo en una cuestión general, global y nadie se hace cargo. Como que nadie es el que trabaja así, el que pone esas notas, el que evalúa de ese modo. Y en cuanto a E.S.I. nos piden que hagamos un informe a fin de año donde tenemos que hacer una especie de reflexión sobre cómo se trabajó. (ED5)

Me parece que estaría bueno que observen las clases y que se hagan devoluciones de las observaciones que se hagan, teniendo en cuenta que uno puede mejorar. Lo mismo con el tema de los programas y de los contenidos que se dictan en los programas. Considero que estaría bueno que se revisen por parte del equipo directivo junto con los docentes porque sí me parece que hay algunos hay que ajustarlos un poco y que estamos un poco estancados con eso. (ED5)

bueno que se revisen por parte del equipo directivo junto con los docentes porque sí me parece que hay algunos hay que ajustarlos un poco y que estamos un poco estancados con eso. (ED5)

Me parece que es una institución en la que se trabaja con bastante libertad. Hay pautas que están claras, que uno cuando ingresa a la institución las conoce o no. Ahí considero que deberían ser un poco más claras con estas pautas con la gente que recién ingresa porque a veces no queda claro que las cosas en este colegio se manejan las cosas así, **así, así, así y asá**. Entonces cuando ingresa mas o menos entra como a los ponchazos.

Yo creo que sí podría ser que estén escritas algunas cuestiones en cuanto al modo de evaluar, en cuanto a lo que se espera de los alumnos, por ejemplo, con el tema de la conducta, por ejemplo, en cuanto a las estrategias que se pueden o no utilizar en clases, algunas uno las conoce de manera formal porque te las han dicho cuando ingresaste a trabajar, pero otras por ahí las conocés cuando te dicen que no las podes hacer digamos. Creo que se trabaja con libertad, siempre y cuando uno conozca las pautas y las pueda respetar. De hecho, igual me parece que cuando uno entra a trabajar en una institución sabe que existen ciertas normas y esas normas hay que cumplirlas. (ED5)

Tesista: ¿Y el equipo directivo es receptivo?

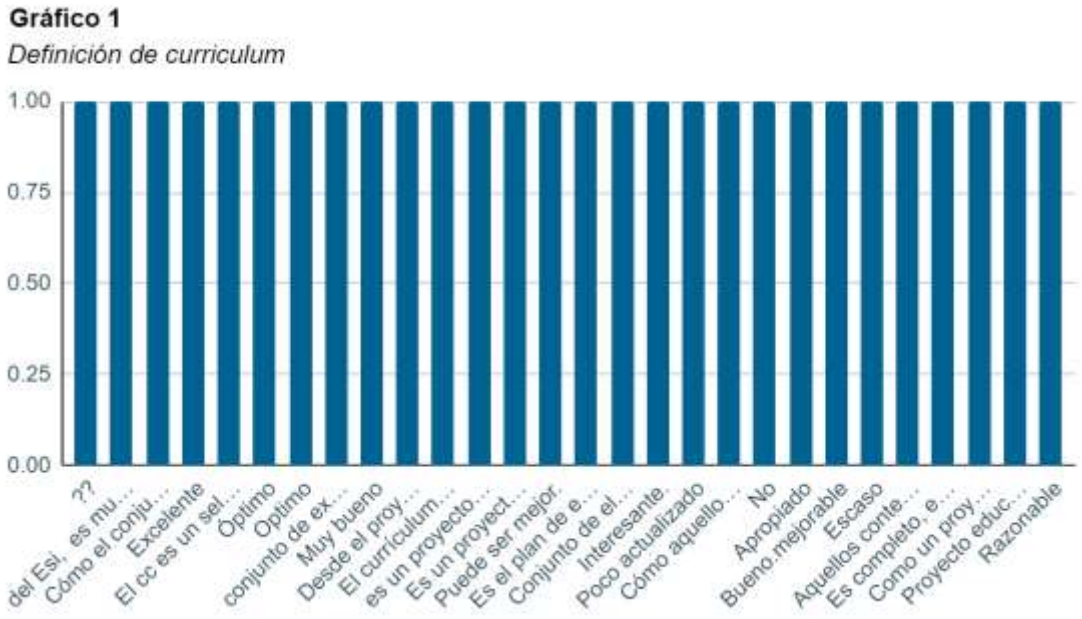
Entrevistado 5: Es receptivo. Es un tanto rla LA ESIstente, pero termina siendo receptivo si el proyecto tiene una buena fundamentación, si uno lo **plantea bien planteado** puede llegar a obtener una afirmativa. Pero bueno hay que plantearlo muy bien, y tiene que ser algo viable dentro de las posibilidades del colegio y de los chicos.

Yo creo que es más de un modo vertical, sobre todo entre los directivos y los docentes. Entre los mismos docentes, voy hablar desde mi área, me parece que trabajamos por consenso siempre tratando de no imponer las ideas sino de bueno ver qué necla LA ESIdad tiene cada profesora junto con sus alumnos y tratando de buscar qué estrategias se pueden aplicar para ese problema que tenemos, por ejemplo, la falta de estudio, problemas de disciplina o de interés. Es un problema que los chicos no están interesados, no están motivados en aprender, en trabajar. Pero desde los directivos hacia los profesores me parece que es un poco más vertical. Ya te digo, si uno se acerca, entra, abre la puerta de dirección y plantea algo, sí te escuchan. Pero en general no considero que la cabeza directiva se acerque mucho al docente, salvo cuando hay algún problema. (ED5)

ANEXO 8

RESULTADO DE LAS ENCUESTAS

Gráfico 1
Definición de currículum. ENCUESTAS (ENC)



¿Cómo definiría el currículum? 27 respuestas Encuestados (ENC)

Encuestado 1: De la ESI, es muy particular una nueva experiencia de las que tenemos que transitar con mucho cuidado y compartiendo propuestas.
Encuestado 2: Cómo el conjunto de metodologías y criterios necesarios para definir los objetivos de trabajo.
Encuestado 3: Excelente
Encuestado 4: El cc es una selección de contenidos que se consideran prioritarios para una época, por parte del gobierno nacional.
Encuestado 5: Óptimo
Encuestado 6: Optimo
Encuestado 7: Conjunto de experiencias, cursos, méritos, experiencia laboral, etc.

Encuestado 8: Muy bueno
Encuestado 9: Desde el proyecto Aprender a Amar, el currículum brinda herramientas para el desarrollo Integral del alumno, interdisciplinario y transversal, progresivo, gradual, en sintonía con las familias, formativo en valores y por sobre todas las cosas, preventivo.
Encuestado 10: El currículum es el planeamiento que hace una institución con objetivos y contenidos de aprendizaje. Puede funcionar como un marco orientador para la práctica escolar. Y también se puede modificar de acuerdo a necesidades e intereses.
Encuestado 11: Es un proyecto educativo determinado por objetivos escolares de diversas índoles.
Encuestado 12: Es un proyecto educativo.
Encuestado 13: Puede ser mejor.
Encuestado 14: Es el plan de estudios o proyecto educativo de una institución, donde se plasman las ideas sobre lo que deben aprender los alumnos.
Encuestado 15: Conjunto de elementos pedagógicos necesarios para la organización de contenidos.
Encuestado 16: Interesante.
Encuestado 17: Poco actualizado.
Encuestado 18: Cómo aquellos contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales que se deciden trabajar en clase.
Encuestado 19: No
Encuestado 20: Apropiado
Encuestado 21: Bueno. Mejorable.
Encuestado 22: Escaso
Encuestado 23: Aquellos contenidos, objetivos, formas de trabajo que el alumno deberá alcanzar / desarrollar para lograr un aprendizaje completo.
Encuestado 24: Es completo, exigente, y de un muy buen nivel en comparación con otras instituciones.
Encuestado 25: Como un proyecto macro educativo, que consta de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y técnicas de evaluación, que brindan y orientan al proceso académico.
Encuestado 26: Proyecto educativo o plan de estudio de cada institución que determina los objetivos que la institución trata de promover en sus alumnos
Encuestado 27: Razonable

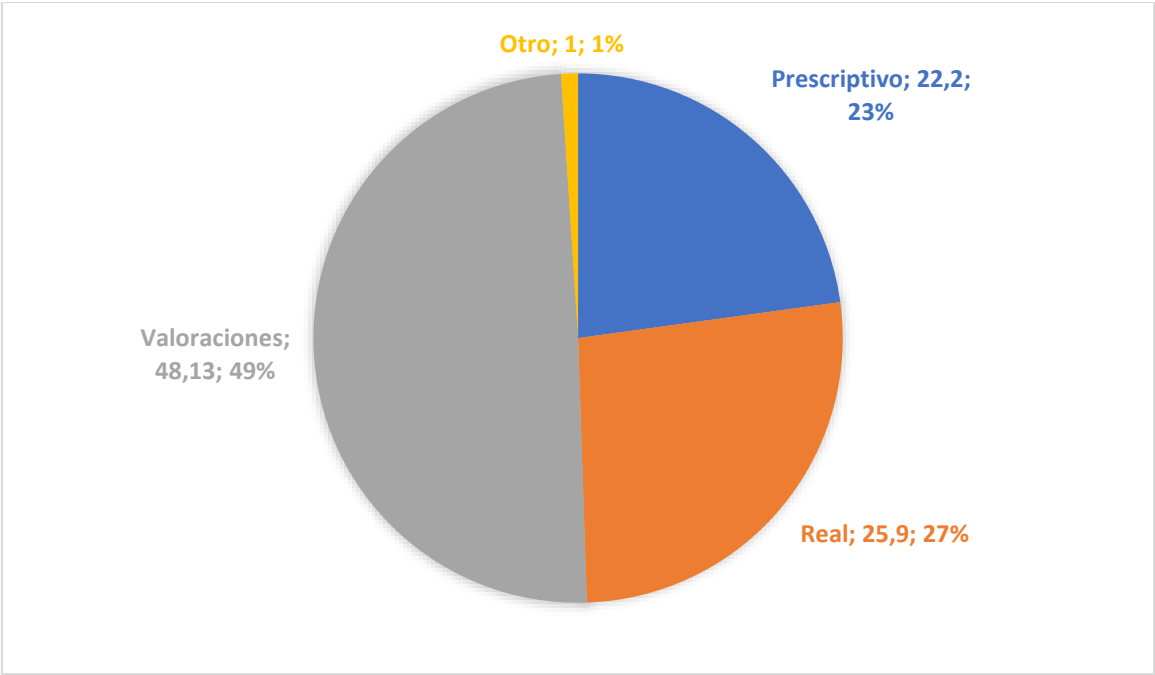

Otro; 1; 1%
Prescriptivo; 22,2; 23%
Valoraciones; 48,13; 49%
Real; 25,9; 27%

Gráfico 2

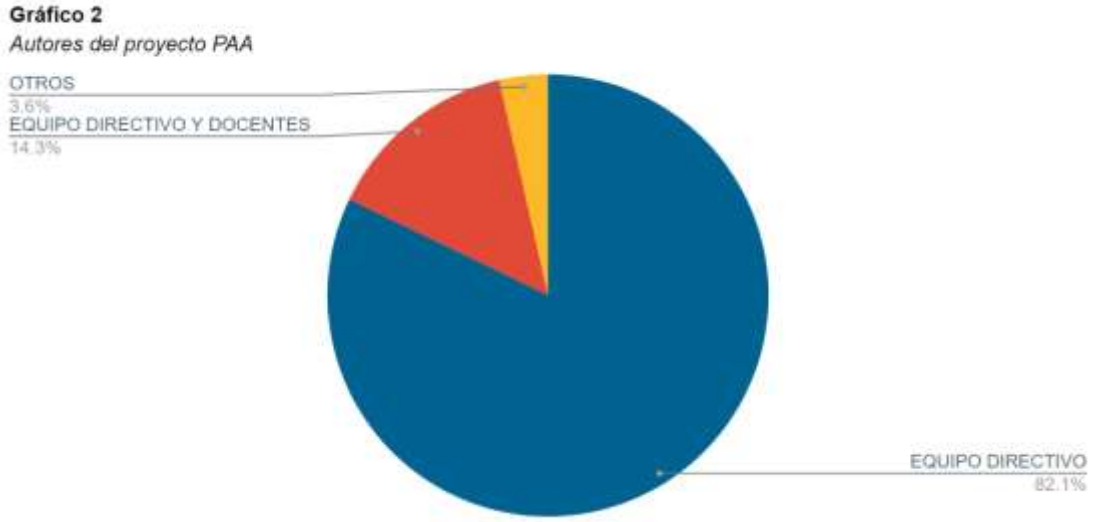


Gráfico 2
Autores del proyecto PAA
OTROS
3.6%
EQUIPO DIRECTIVO Y DOCENTES
14.3%
EQUIPO DIRECTIVO
82.1%

Gráfico 3

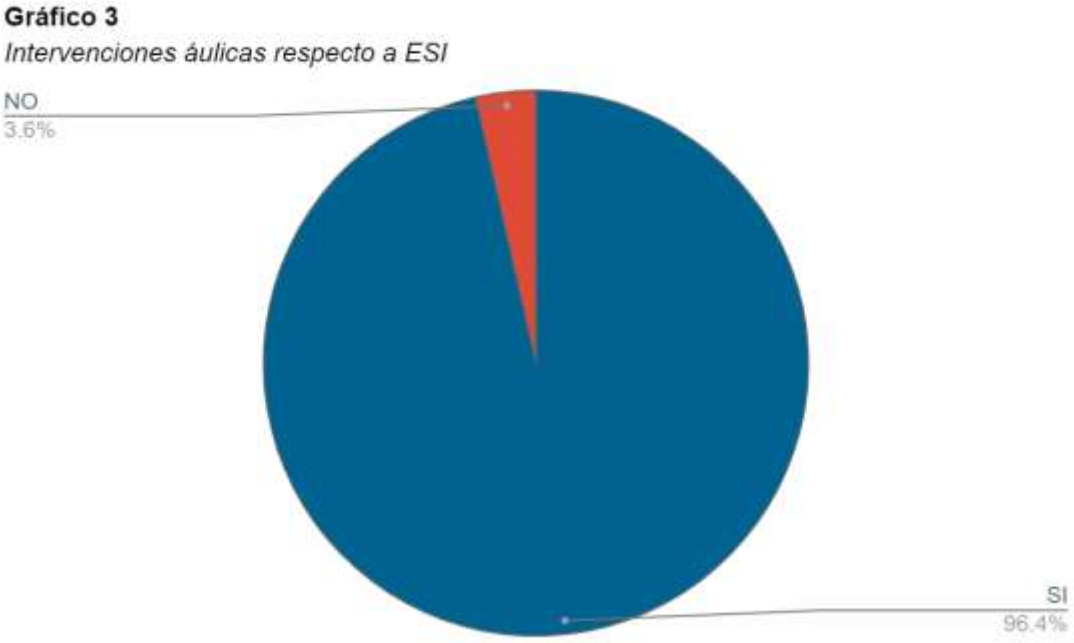


Gráfico 4

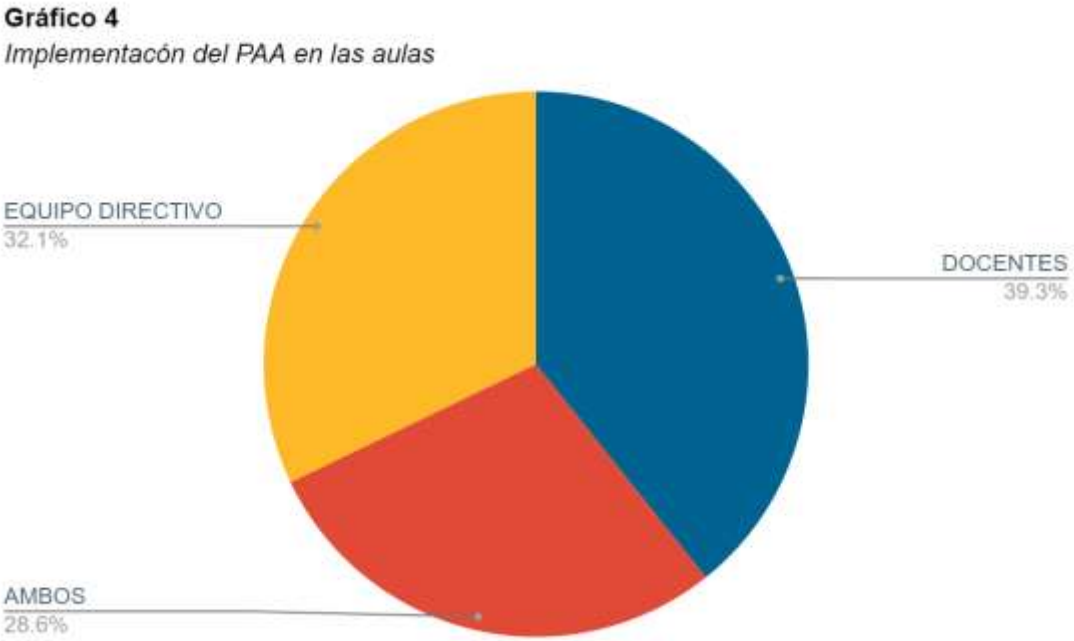


Gráfico 5

Gráfico 5

Evaluación curricular de los docentes

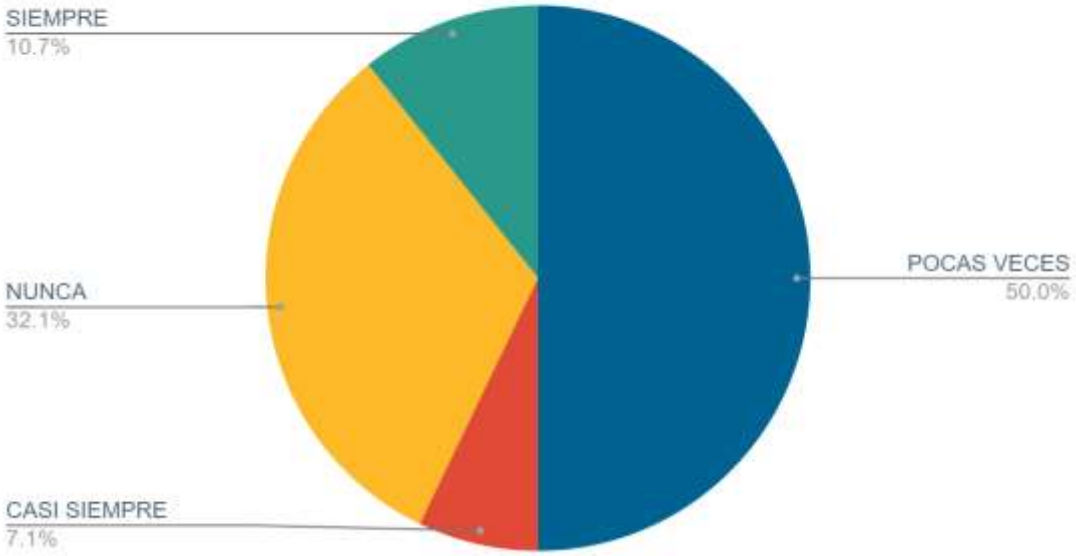


Gráfico 6

Gráfico 6

Frecuencia de la adecuación entre el PAA y cada grupo áulico

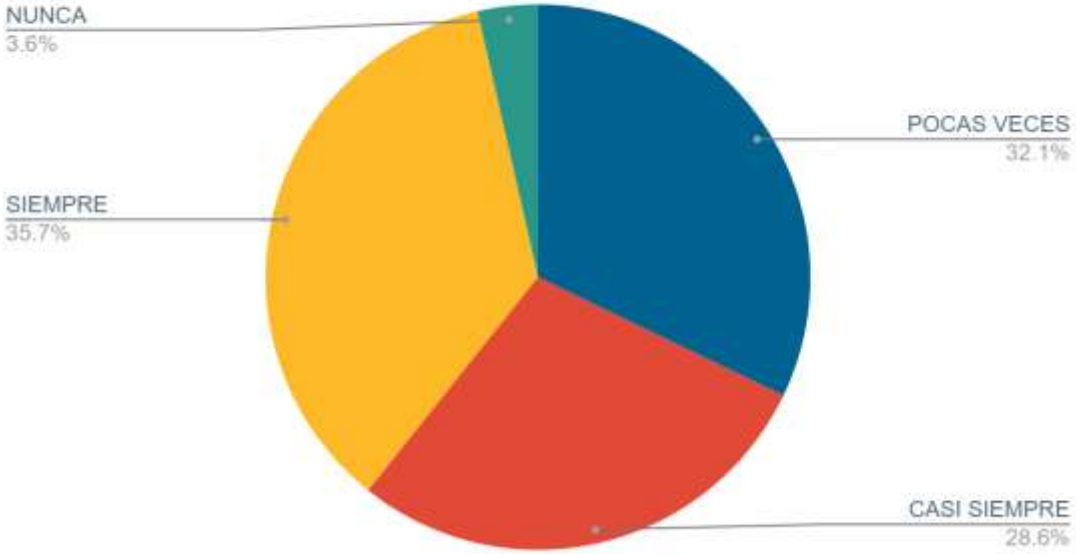


Gráfico 7

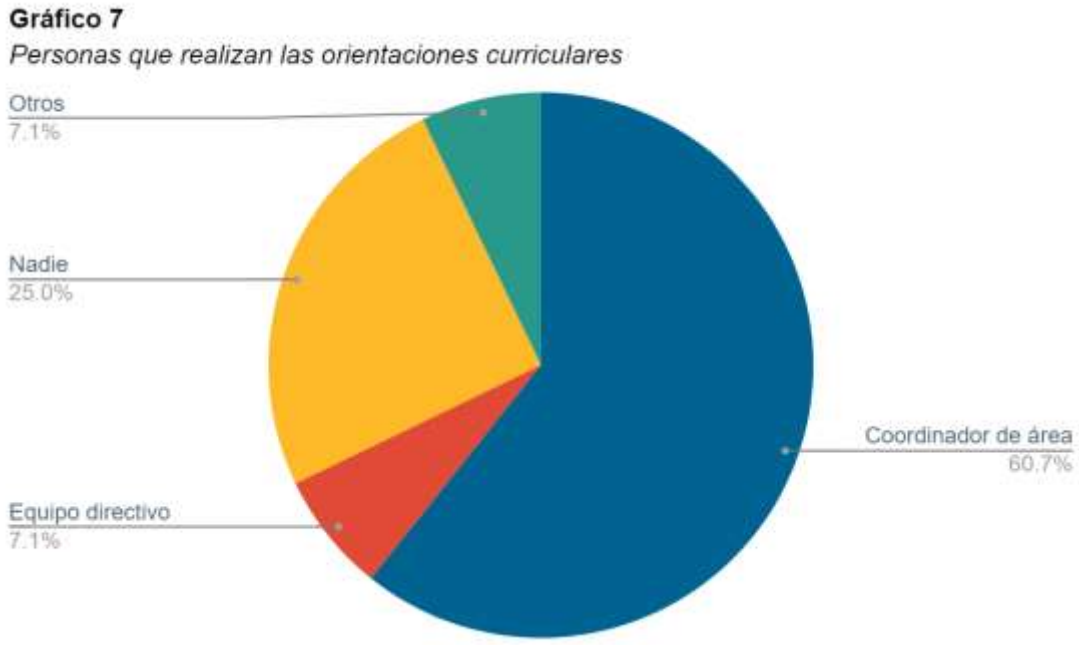


Gráfico 8

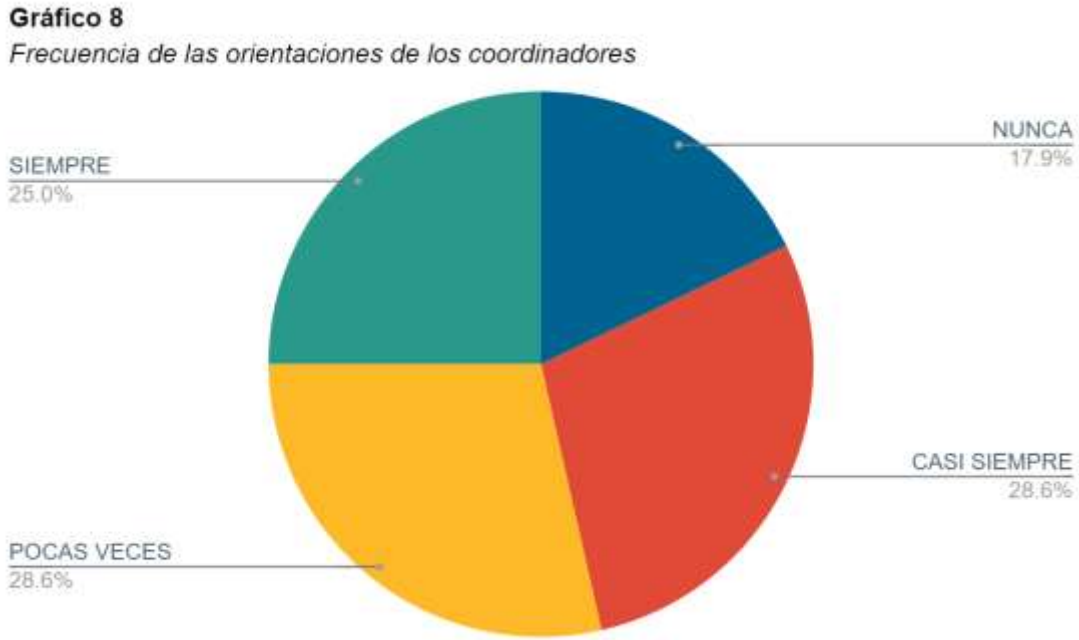


Gráfico 9

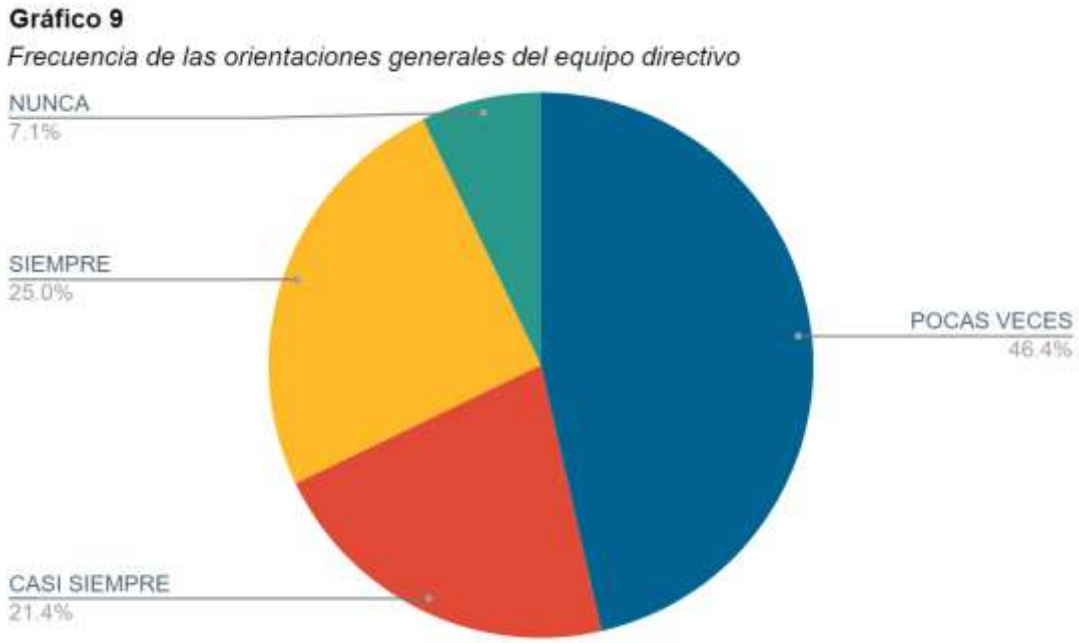


Gráfico 10

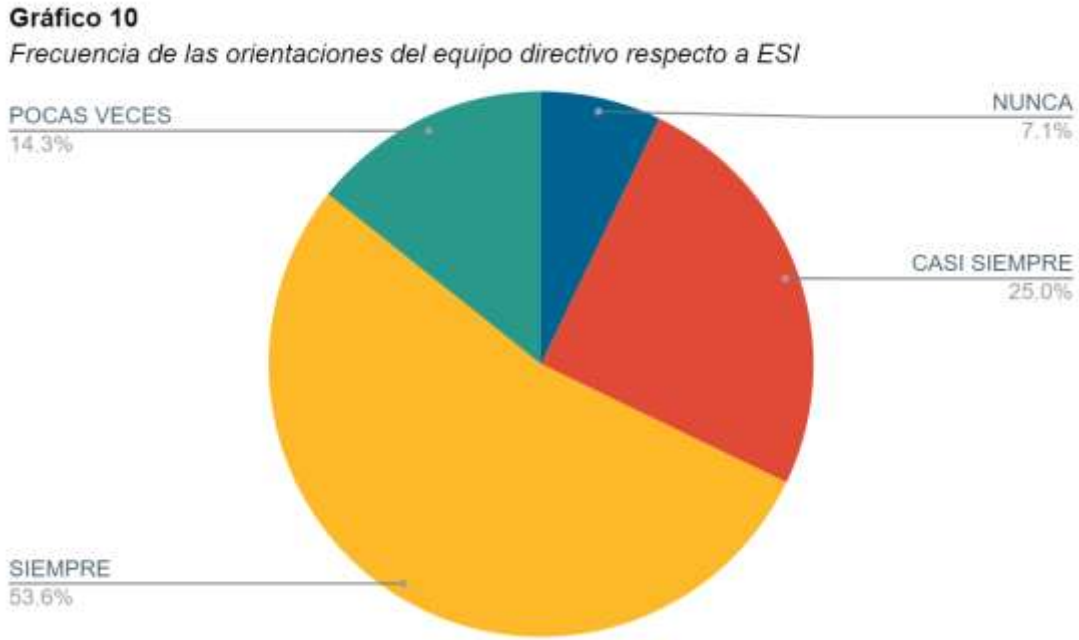


Gráfico 11

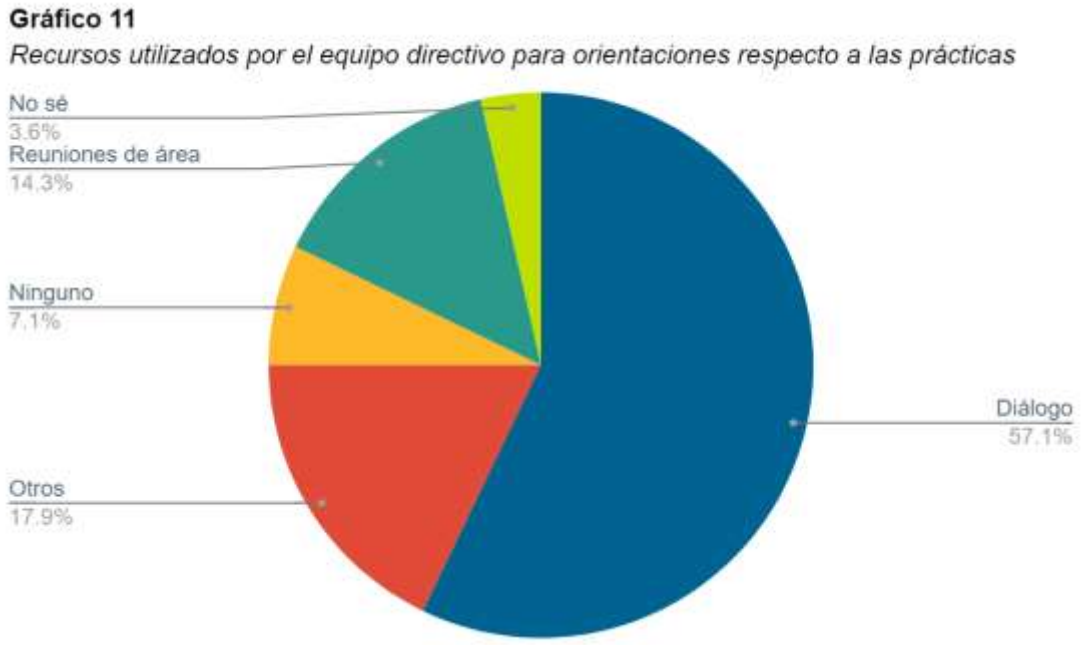


Gráfico 12

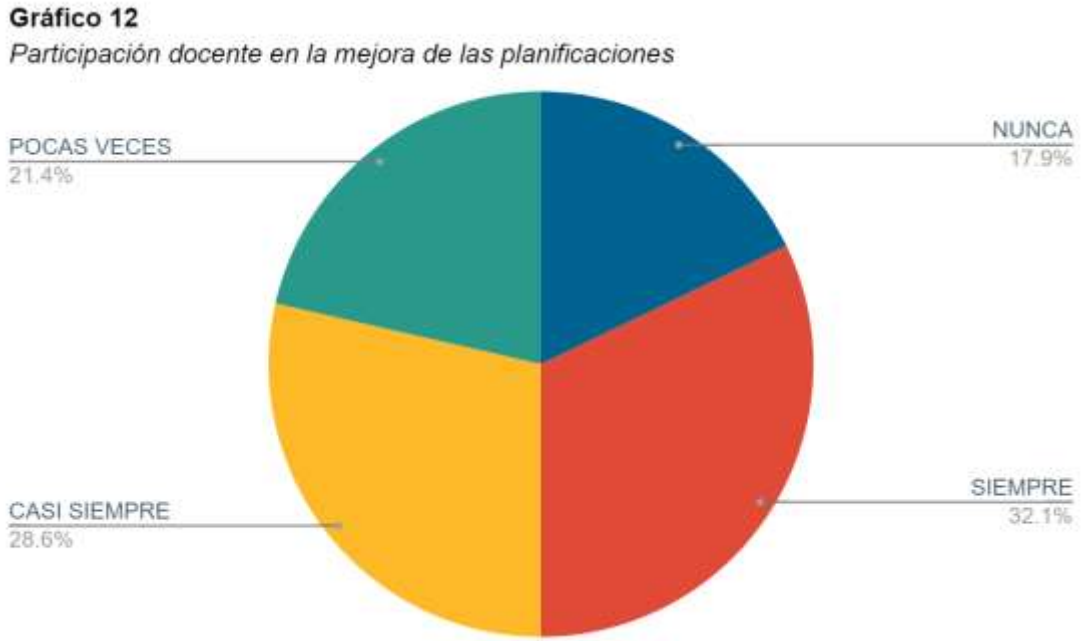


Gráfico 13

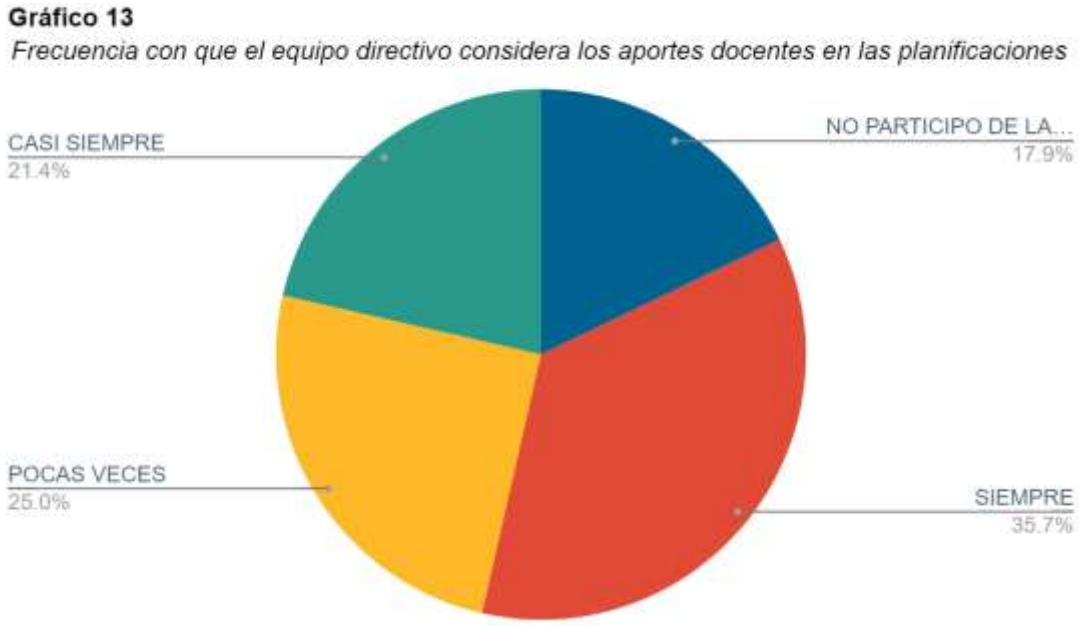


Gráfico 14

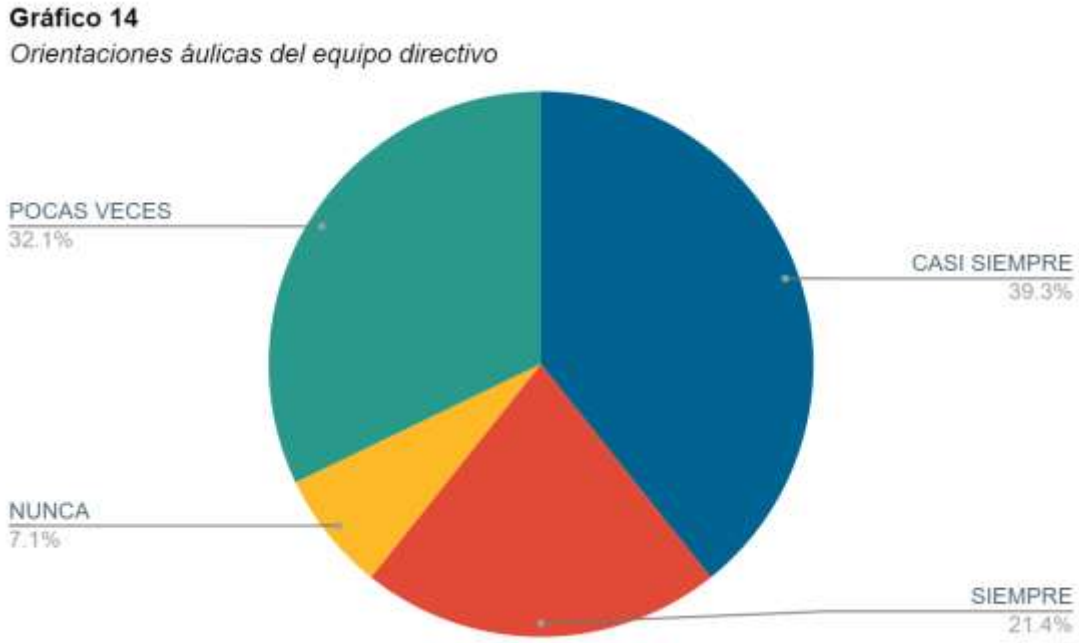


Gráfico 15

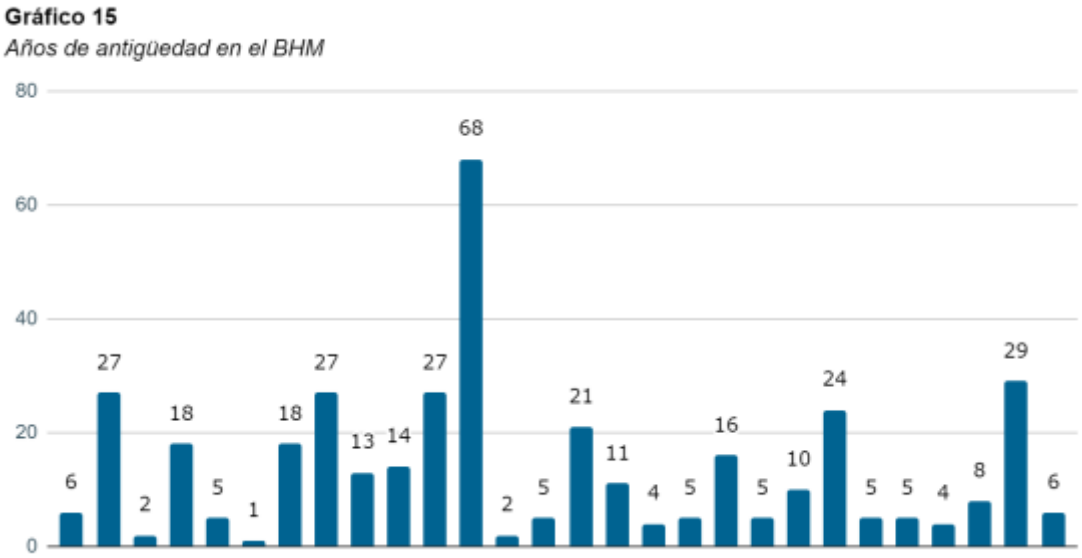
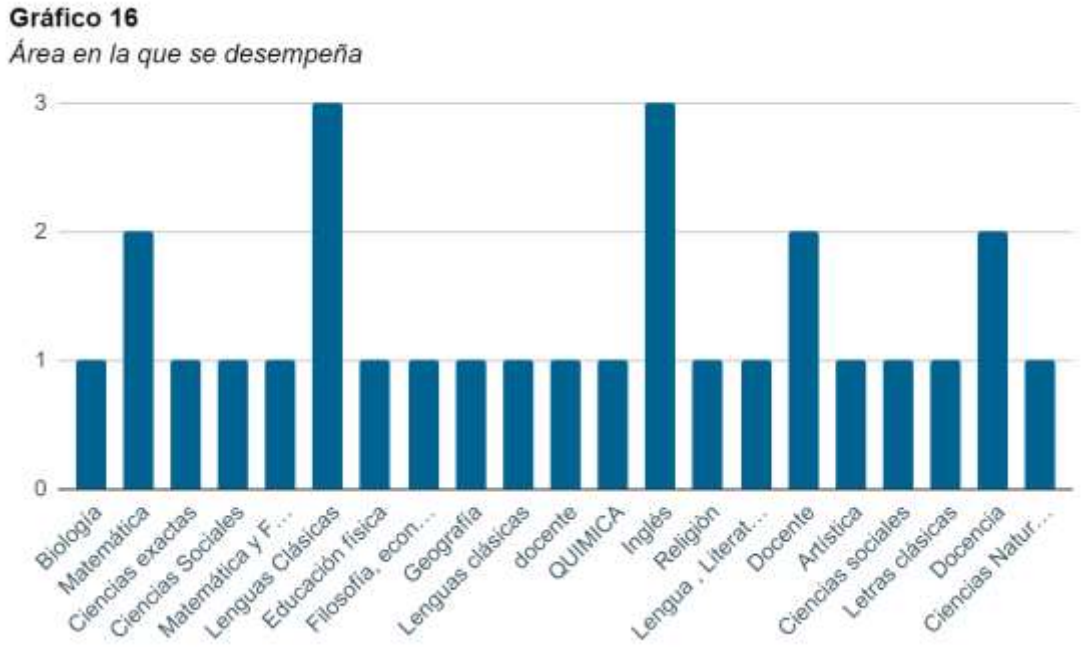


Gráfico 16



ANEXO 9

ANÁLISIS DOCUMENTAL

DOCUMENTOS	REGISTRO DE DATOS				
	CURRÍCULUM	LA LA ESI	LIDERAZGO PEDAGÓGICO	COMUNICACIÓN	PERCEPCIONES
Declaración de principios y Reglamento interno. (DOC 1) (1990)	El objetivo fundamental de la educación es la formación integral del hombre creado a imagen de Dios y redimido por Cristo. Para ello se trabajará en el aprecio por los valores morales, para el desarrollo de la personalidad y en la consecuencia de la verdadera libertad. La institución busca la madurez de la persona humana y que los bautizados se hagan más conscientes del don recibido. Todo esto mediante 3 ejes: La formación humana, la formación humanista clásica moderna y la formación cristiana. Integrantes y		El personal directivo asume la tarea de mantener la conducción pedagógica y técnica y a través de ellas acrecentar el espíritu y los objetivos institucionales. También deben lograr una mejor y mayor respuesta de los docentes, jerarquizar en todos los niveles, con serenidad y firmeza en la conducción. Personal directivo y docentes deben ser el reflejo de unidad en el cumplimiento sagrado de la misión educadora. Es responsable de la formación de los alumnos.	El personal directivo debe permanecer en un diálogo cordial con todos.	

	responsabilidades del personal. Criterios de elección de los cargos. Criterios de disciplina. Sobre los alumnos, criterios de admisión, de aprobación, deberes y prohibiciones.				
Orientaciones. Plan de Estudio. Condiciones de ingreso. (DOC 2)	El plan de estudios se divide en dos ciclos, el humanista y el científico. Describe brevemente algunos aspectos del plan de estudios, las condiciones de los alumnos ingresantes y describe el escudo.				
Régimen de convivencia institucional. (DOC 3)	Describe los objetivos institucionales, los requisitos del ingresante, los criterios para la evaluación y calificación, las obligaciones del alumno, el reglamento de asistencias, las sanciones disciplinarias y las obligaciones de los padres.			La comunicación entre la institución y los padres o tutores se realizarán por la libreta de comunicaciones u otro medio que el establecimiento determine.	
Diseño curricular de la modalidad humanista. (DOC 4) (2011)	El Currículum supone la concreción de los fines sociales y culturales de la educación del país, es el reflejo del modelo	Adolescencias y juventudes, constituyen realidades singulares y plurales, remiten a la dimensión personal y social,			

	educativo, y por ende, tiene que ver con el modelo sociopolítico del país. Representa la forma de acceder al conocimiento, no agotándose en una perspectiva estática, sino concretándose a través de condiciones contextuales concretas, por lo que se convierte en una forma particular de ponerse en contacto con la cultura del país. Constituye una práctica de dialogo entre agentes sociales, técnicos, alumnos y profesores que lo moldean a partir de su exprla LA ESIón formal prescrita. Esta función cultural la cumple el currículum a través de sus contenidos, formatos y prácticas. (14) Desde esta perspectiva el aprendizaje de los estudiantes se organiza en función de un proyecto cultural, se realiza bajo determinadas condiciones políticas, administrativas	a lo construido y lo heredado. Son términos complejos que pueden ser pensados desde distintos campos discursivos que se entretejen y conectan para aportar a la consideración integral de los colectivos juveniles. Se considera a la adolescencia y la juventud con status teórico propio, como categorías sociales y culturales que reconocen una historia en su constitución. Adolescencia y juventud no han gozado, a lo largo del tiempo, de la misma consideración que tienen en estos momentos. Niños, niñas, adolescentes y jóvenes son "invenciones" socio-culturales recientes. Las condiciones sociales actuales nos enfrentan al desafío de preguntarnos por los adolescentes, los púberes, los jóvenes, las múltiples			

	e institucionales que lo modelan y crean a la vez un currículum paralelo u oculto. Se concibe al currículum como un producto histórico y social, cruzado por profundos debates, esto implica considerar siempre los múltiples posicionamientos que caracterizan una sociedad en un momento dado. La definición de los contenidos curriculares y los modos de ensenar se realizan en determinadas coordenadas de tiempo y lugar. En su procesamiento intervienen diferentes sujetos, instituciones y grupos de interés: autoridades, comunidades académicas, medios de comunicación, pueblos originarios, congregaciones religiosas, docentes, padres, alumnos, entre otros, motivados por diversas y, a veces,	adolescencias que se inscriben en la realidad y las condiciones juveniles vigentes en nuestra cultura. Hoy se debe replantear esta postura y comprender a los púberes, adolescentes y jóvenes como sujetos plurales, con historias de vida singulares que conforman colectivos con diferentes subjetividades y construcciones identitarias complejas. Desafían a comprender una etapa del ciclo vital con atributos de diversas y dispares significaciones, valores y duración temporal; según cada cultura, cada sociedad y particularidades del momento histórico. (18)			

	contradictorias visiones acerca del sentido de la educación. Entonces, no resulta un concepto sino una construcción cultural, una manera de organizar un conjunto de prácticas educativas. No se puede entender al margen de las circunstancias históricas y sociales en las que tiene lugar la enseñanza institucionalizada, ni plantearse su cambio sin comprender el modo históricamente concreto en que la institución educativa se plantea y resuelve la enseñanza y en el que los implicados viven e interpretan la situación y entienden su cometido. Por tanto, el cambio curricular implica la modificación de una práctica social y no la sustitución de un diseño por otro. Entender el currículum como una forma de práctica, de				

	acción en el ámbito de la interacción humana, rompe con la tradición que lo entiende como prescripción de reglas de comportamiento o listado de actividades o resultados de aprendizaje a obtener en los estudiantes. (15)				
Planificación institucional del espacio específico. (DOC 5) 2019	Debido a la resolución 1004 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Provincia de Salta, se dispone otro modo de organizar el PAA. Se realizarán intervenciones semanales y participaran todos los docentes.	A cada docente se le asigna un tema del libro y una semana en la cual debe desarrollarlo. Cada alumno tiene una carpeta de LA LA ESI en donde se plasma todo lo trabajado-		Se comunican a los docentes mediante una nota.	
Acta N° 19 2016 (ACT 19)	El PAA se trabajará desde las materias de: Religión, Cs Naturales, Lengua y Educación física.	Se cuentan experiencias anteriores sobre la implementación de LA LA ESI.	El equipo directivo informa a los padres sobre el PAA		
Acta N° 20 2016 (ACT 20)	Se implementará el Proyecto Aprender a Amar (PAA) en 1er y 2do año de modo transversal desde varias áreas. Se asignan los docentes y el tiempo asignado. Evaluación de	El PAA está basado en cuatro secciones: **Inteligentes y libres**: basados en la antropología y la teoría del conocimiento.	El equipo directivo solicita que se respete lo establecido por la doctrina católica. Contestar sólo lo que los alumnos pregunten, derivarlos también a sus padres.	Dudas consultarlas con el capellán, padre Loyola Pintos y de Sancristóval.	

	proceso. Los alumnos trabajarán con el nombre que lleva el mismo nombre.	**Iguales y distintos**, basado en la anatomía y fisiología. **Fuertes y felices**, basados en la psicología, la pedagogía y la educación en valores. **Capaces de amar**, basados en la sociología, el derecho y la comunicación.	Los temas tratados se deben registrar en el libro de temas.		
Acta N° 22 2016 (ACT 22)	Area de Cs Naturales expresa que el contenido del PAA coincide con el contenido curricular de sus materias.	La coordinadora Pedagógica recuerda seguir el orden de los temas y ejes del PAA. Que los alumnos tengan una carpeta para el desarrollo de este proyecto. Recuerda cómo se llena el libro de temas.			Los docentes comentan que las capacitaciones brindadas fueron buenas e instructivas.
Acta N° 23 2017 (ACT 23)	Se informa sobre cómo se organizará el PAA en qué áreas, durante que tiempo y los docentes participantes.	Se suman al PAA el resto de los años.	Se establece cómo se va a trabajar el proyecto y la bibliografía. Se establece: contestar sólo lo que los alumnos pregunten, derivarlos también a sus padres y que los temas tratados se deben registrar en el libro de temas.		
Acta N° 24 2018 (ACT 24)	Se informa sobre cómo se organizará el PAA		Se indica que los alumnos deben tener un anexo en		Una de las docentes de Cs Naturales

	en qué áreas, durante que tiempo y los docentes participantes.		la carpeta correspondiente donde se registren estos temas. Que deben respetarse el orden y los tiempos establecidos. Cortar el tema si los alumnos murmuran. Los profesores deben realizar un informa al final de cada trimestre al capellán Padre Gabriel Altamirano. Los contenidos tratados no se evaluaán pero se deben registrar en el libro de temas.		manifiesta que los alumnos tienen poco interés en los temas desarrollados y proponen el abordaje de otros. Otro expresa que existen muchas formas de realizar el abordaje con los alumnos de estos temas. Una docente de religión expresa que hay alumnos que son inquisitivos y piden respuestas en algunos temas

ANEXO 10

PROYECTO APRENDER A AMAR 2016 (PAA)

CURRÍCULUM	LA LA ESI	Gestión curricular	COMUNICACIÓN	PERCEPCIONES
La nueva legislación introduce el debate de la educación sexual en las escuelas. Se convierte en un desafío para los docentes que deben buscar medios, conocimientos y formas para ejercer la tarea educativa de forma eficaz y eficiente para que los jóvenes se descubran como personas llamadas a la comunión y complementariedad. La educación sexual es parte de la educación para el amor que toma en cuenta al ser humano como un ser inteligente y con voluntad, lo que lo hace libre y dueño de sus actos, responsable, que no puede pertenecer a	La sexualidad es un componente básico de la personalidad y de la persona humana, un modo propio de ser, se sentir, de expresar y de vivir en el mundo, por eso es parte integral del desarrollo de la personalidad y de su proceso educativo: en la sexualidad radican las notas específicas que contribuyen a la persona como varón y mujer, tanto en el plano biológico como psicológico, cultural y	La evaluación del proyecto está a cargo del equipo coordinador y la modalidad será formativa y de proceso Se realizarán 3 reuniones anuales para entre los docentes y el equipo coordinador.	Se realizarán encuestas a alumnos y padre. Reuniones con los docentes	

otro, que es capaz de realizar un proyecto de vida y de comprometerse. La educación sexual forma parte de la educación sexual integral es la que al ser humano se lo concibe como persona. Este proyecto pretende promocionar en los alumnos una estima de la sexualidad como valor y función de toda persona creada, varón y mujer, a imagen de Dios. De la Ley 26150, se garantiza a cada institución adaptar la propuesta a su realidad sociocultural, a su proyecto educativo institucional a su Ideario, se una manera graduada y progresiva. En ñla institución se implementará el PAA desde una perspectiva transversal, respetando cada fase del desarrollo de los niños y jóvenes,	moral. Es el eje de su evolución individual y social. Si la sexualidad es orientada, elevada e integrada por el amor adquiere una verdadera cualidad humana, buscando que los jóvenes adquieran una madurez afectiva, manifestada en el amor dla LA ESInteresado y una total donación de sí mismos. La educación afectiva-sexual es un factor integrador de la personalidad, de allí la importancia de formar a los alumnos en conceptos como persona, vida, fecundidad, matrimonio y familia. Los primeros educadores son los padres, luego la			

	escuela y el Estado mediante sus leyes y acciones. La bibliografía que le da nombre al proyecto es una propuesta integral fruto de un equipo de profesionales: médicos, filósofos, docentes, pedagogos, psicólogos, etc. Esta organizado en 12 libros que acompañan a los estudiantes a lo largo de toda la escolaridad, basado en cuatro secciones: Inteligentes y libres: basados en la antropología y la teoría del conocimiento. Iguales y distintos, basado en la anatomía y fisiología. Fuertes y felices, basados en la psicología, la pedagogía y la			

	eduación en valores. Capaces de amar, basados en la sociología, el derecho y la comunicación.			

ANEXO 11

OBSERVACIÓN DE LA JORNADA INICIO (JP)

CURRÍCULUM	LA LA ESI	LIDERAZGO PEDAGÓGICO	COMUNICACIÓN	PERCEPCIONES
Se establecen flechas y modos de la presentación de programas y planificaciones, de declaraciones juradas y otros certificados.	Se solicita estar atentos a situaciones de maltrato para poder hacer intervenciones oportunas.	La rectora dirige la jornada, presenta a los docentes nuevos, recuerda la función de los jefes de áreas, recuerda la formalidad que deben tener los docentes en su vestimenta y acciones.	Se va a dar protagonismo a la información que circula por mail.	
Se comenta el calendario escolar y los feriados.	Se continua la implementación de LA LA ESI como en el año 2019.	El representante legal tiene una breve participación relacionada con el pago del presentismo.	Se solicita avisar al colegio en caso de ausencias.	
Se recuerda la forma del llenado del libro de temas y las libretas de calificaciones.		La vicerrectora brinda pautas de trabajo relacionadas con los alumnos	Se va a implementar para los dos primeros años agendas para ayudarlos en la organización de tareas y evaluaciones.	
Se pide que se informe sobre los libros que se van a pedir a los estudiantes.		Los docentes hacen algunas consultas prácticas.		

Se otorgan algunos criterios de evaluación		Reuniones por áreas afines.		
Se anticipa que hay estudiantes con diferentes capacidades.				