

ARTÍCULOS

Proyectos de Educación Sexual Integral. Un acercamiento a dos Unidades Educativas de Nivel Inicial de Paraná (Entre Ríos, Argentina)

Andrea Elisabet Hernán, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
andrea.hernan@uner.edu.ar

Zoe Gómez, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
gomez.zoe.anahi@hotmail.com

Silvia Mónica Salomón, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
smsalomon11@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.33255/2591/2609>

Resumen

Este artículo analiza la planificación y evaluación de proyectos institucionales de Educación Sexual Integral (ESI) en las Unidades Educativas de Nivel Inicial (UENI) de la ciudad de Paraná. Desde un enfoque cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo, se realizó un estudio de casos múltiples en dos instituciones con características distintas en relación con el tipo de gestión, el tamaño, la geolocalización y las condiciones socioeconómicas de la población estudiantil. Las fuentes de información contemplan los proyectos escritos y entrevistas a diversos actores institucionales. Los resultados evidencian procesos crecientes de institucionalización de la ESI, caracterizados por el pasaje de iniciativas individuales a construcciones colectivas en una de las UENI y, en la otra, por el fortalecimiento de acuerdos institucionales basados en la trayectoria y estabilidad de su equipo docente. Ambas escuelas tienen un proyecto formalizado materialmente al que le realizan evaluaciones, aunque con diferencias sus modalidades. La dificultad encontrada se relaciona con los escasos tiempos institucionales destinados al trabajo en torno a las propuestas; surge como alternativa la opción del trabajo asincrónico colaborativo a través de documentos compartidos. Se concluye que los proyectos de ESI se configuran de manera singular en cada institución, en diálogo con los lineamientos normativos y las dinámicas propias de cada escuela.

Palabras clave: Educación Sexual Integral - evaluación de proyectos -

Como citar

Hernán, A. E., Gómez, Z., y Salomón, S. M. (2026). Proyectos de Educación Sexual Integral: un acercamiento a dos Unidades Educativas de Nivel Inicial de Paraná (Entre Ríos, Argentina). *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, 58-73. <https://doi.org/10.33255/2591/2609>



gestión escolar - planificación institucional - proyecto institucional

Comprehensive Sexual Education Projects. An Approach to Two Early Childhood Educational Institutions in Paraná (Entre Ríos, Argentina)

Abstract

This article analyzes the planning and evaluation of institutional projects on Comprehensive Sexual Education (Educación Sexual Integral [ESI]) in Early Childhood Education Units (Unidades Educativas de Nivel Inicial [UENI]) in the city of Paraná. Using an exploratory and descriptive qualitative approach, a multiple case study was conducted in two institutions with distinct characteristics regarding type of management, size, geographic location, and socioeconomic conditions of the student population. Sources of information include written projects and interviews with various institutional actors. The results reveal growing processes of institutionalization of ESI, characterized by the transition from individual initiatives to collective constructions in one of the UENI, and in the other, the strengthening of institutional agreements based on the trajectory and stability of its teaching staff. Both schools have a formally documented project and carry out evaluations, although with differences in their modalities. The main difficulty identified relates to the limited institutional time allocated to work on these proposals; as an alternative, asynchronous collaborative work through shared documents emerges. It is concluded that ESI projects are configured in a unique way in each institution, in dialogue with regulatory guidelines and the specific dynamics of each school.

Keywords: Educación Sexual Integral - project evaluation - school management - institutional planning - institutional project

Introducción

El presente artículo es el resultado de un trabajo de indagación que se realizó en el marco del trabajo final integrador del Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Nacional de Entre Ríos. El interés se centra en los proyectos de Educación Sexual Integral (ESI), en tanto planificación pedagógica institucional transversal que busca en el nivel inicial promover el conocimiento y exploración del contexto, el desarrollo de competencias y habilidades psicosociales, conocimiento y cuidados del cuerpo y desarrollo de comportamientos de autoprotección (Beratz, 2021). La centralidad no estará puesta en el contenido de estos, sino en sus procesos de gestión y organización.

La sanción de la Ley Nacional N.º 26150 en el año 2006 estableció el derecho de niñas y niños a recibir ESI en todos los niveles del sistema educativo argentino. Esta política implicó el desafío de integrarla de manera transversal en los proyectos escolares institucionales y en las prácticas pedagógicas cotidianas. A 20 años de su promulgación, este trabajo se propuso responder a la siguiente pregunta problema: *¿cómo se planifican y evalúan los proyectos institucionales de Educación Sexual Integral en las Unidades Educativas de Nivel Inicial (UENI)¹ de la ciudad de Paraná, desde la sanción de la ley hasta la actualidad?*

El objetivo general fue analizar los procesos de planificación y evaluación de dichos proyectos; para ello se precisaron los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las prácticas de planificación de las UENI desde una dimensión histórico-institucional.
- Analizar los procesos de elaboración de los proyectos escritos de ESI.
- Relevar el tipo de participación de los distintos actores en su planificación.
- Relevar la existencia de procesos de evaluación de propuestas en las instituciones.
- Determinar similitudes y diferencias en los procesos de diseño y evaluación de los proyectos.

En cuanto a los antecedentes relevados, el estado del arte a escala nacional arrojó una primacía de estudios que abordan los proyectos de ESI en el nivel secundario y en la formación docente y, en menor medida, en los otros niveles educativos. Respecto a las investigaciones sobre los niveles inicial y primario, predominan las tesis de carreras de grado. Por el contrario, la temática constituye un objeto poco estudiado en las tesis de posgrado, en las universidades y en las instituciones dependientes del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). También resultan escasos los estudios que ponen el foco en los procesos de planificación y evaluación de proyectos escolares en general.

Para abordar este problema, el marco teórico que posibilitó la interpretación de datos se conforma a partir de diversos aportes y abordajes.

Se recuperan los conceptos centrales de la perspectiva del planeamiento estratégico situacional (Matus, 1990), la noción de proyecto y las implicancias de su evaluación (Rossi y Grinberg, 1999; Niremberg, 2013; Diéguez, 2002), la gestión escolar como una práctica compleja, interactiva y política (Cantero *et al.*, 2001; Onetto, 2016; Blejmar, 2005) y se complementa con las categorías de participación real y simbólica (Sirvent, 1984).

Estrategia metodológica

La estrategia general se enmarca en la lógica cualitativa, ya que se buscó recoger y analizar los datos provenientes de cada institución educativa de modo comprensivo sin construir generalidades. Siguiendo con la tipología que plantean los autores Yuni y Urbano (2006), la investigación es descriptiva, observacional y transeccional.

Se seleccionaron dos UENI de la ciudad de Paraná considerando criterios de accesibilidad; también se tuvo en cuenta que sean diferentes en cuanto al tipo de gestión, localización, tamaño institucional y características socioeconómicas de las familias de la población estudiantil. La UENI A es de gestión pública estatal, está ubicada en una zona periférica, es grande según la cantidad de estudiantes y docentes, y su población estudiantil pertenece a sectores bajos. La UENI B es de gestión privada, céntrica, de tamaño mediano y a ella asisten estudiantes de sectores medios-altos.

Las fuentes de información fueron los proyectos institucionales, específicamente de ESI y entrevistas semiestructuradas realizadas a actores que se desempeñan o lo hicieron en distintos roles dentro de las instituciones –equipos directivos, docentes, psicóloga y psicopedagoga–. Se priorizó entrevistar a aquellos que poseían mayor antigüedad en la institución.

Algunas entrevistas se llevaron a cabo de manera virtual –videollamadas– y otras de forma presencial –cara a cara, en modalidad oral y escrita, de acuerdo con la disponibilidad y preferencia de cada participante–. Todas ellas se realizaron con previa información y autorización, garantizando el anonimato, la confidencialidad de los datos y la preservación de la propiedad intelectual de los documentos proporcionados.

Las tres primeras entrevistas se realizaron al personal de la UENI A –maestra de sección, docente auxiliar y secretaria– y las otras cinco a personal de la UENI B –directora, secretaria, psicóloga, psicopedagoga y maestra de sección–. Sus ejes fueron los marcos legales de referencia, la trayectoria de los proyectos de ESI en la institución, su origen, la participación de los diferentes actores, el proceso de elaboración del proyecto y sus características, la gestión de tiempos y espacios, la evaluación y la revisión.

El proceso de reducción de datos implicó la construcción de códigos y categorías que se desprendieron de las entrevistas y de los objetivos de la investigación; luego, todo se fue volcando en una matriz. Esta permitió identificar los aspectos jerarquizados por cada actor de las escuelas y reconocer recurrencias y particularidades.

Un primer análisis se hizo por cada UENI en particular a partir de algunos ejes seleccionados. A continuación, se procedió a identificar semejanzas y diferencias entre las unidades con el objetivo de establecer relaciones interpretativas que permitieron comprender las particularidades y los puntos de convergencia en torno a los procesos institucionales estudiados. Se trabajó constantemente en diálogo con la teoría, revisando y ampliando el marco teórico inicial cuando lo requerido por las entrevistas y el análisis lo hacía necesario. Finalmente, los hallazgos se pusieron en relación con las investigaciones que conformaban el estado del arte.

La UENI A. De un trabajo individual a un proyecto colectivo de ESI

Las entrevistadas de la UENI pública dan cuenta de un primer proyecto de Educación Sexual Integral en 2019. Si bien ellas trabajaban desde antes de ese año en la escuela, no hay referencia a la existencia de propuestas de este tipo. En ese entonces, una docente toma la iniciativa tras una instancia de capacitación en la que participó; ella decide implementar una articulación con un proyecto transversal previo sobre salud. Esta planificación, con la emergencia de la pandemia, se interrumpe y no tiene continuidad durante 2020, 2021 y 2022. Sin embargo, en 2024 se da un cambio en el equipo de conducción de la institución; las nuevas directoras lo retoman, lo revisan y en 2025 es percibido como una propuesta consolidada de la unidad educativa.

Estos hitos reflejan un proceso de institucionalización creciente: el proyecto surge en 2019 como una propuesta restringida que pretende un cambio; es una fuerza *instituyente* impulsada por una docente que busca permear algo nuevo, introducir algo *innovador* para la UENI, porque, para esta escuela en particular, lo es. No obstante, la innovación es relativa. Recuperando a Beltrán Llavador (2006), lo que en esta institución y para estos sujetos se percibe como tal puede ser parte de la cotidianidad en otro contexto. En la actualidad, el proyecto de ESI se ha institucionalizado; tal como refiere Lourau (1975), es una propuesta aceptada, integrada e internalizada por el conjunto de docentes y forma parte de las prácticas institucionales cotidianas.

En cuanto a sus características, en los relatos las entrevistadas expresan que el proyecto es situado y contextualizado, y se vincula con la población y las necesidades que surgen desde la escuela. En general, en el entorno familiar se presentan muchas situaciones de vulneración de derechos como la violencia familiar y las propuestas están en estrecha relación con esas temáticas. Tal como lo plantea la perspectiva del planeamiento estratégico situacional, los proyectos surgen de situaciones insatisfactorias y desde una perspectiva del futuro deseable, es decir, articulando la *situación inicial* y la *situación objetivo* (Hernán, 2023). Respecto a esto, y siguiendo la definición de *proyecto* de Nirenberg (2013), este debe pretender «resolver un problema determinado en un espacio territorial y/o poblacional definido» (Nirenberg, 2013, p. 41). En este sentido, las propuestas

de la escuela recuperan el sentido planteado por las autoras: parten de un problema –situaciones de vulnerabilidad– y buscan como situación objetivo la protección integral de las infancias y el acceso a derechos.

En las entrevistas se identifica que la planificación institucional se desarrolla en un proceso articulador *entre* los marcos regulatorios comunes a todas las escuelas y las necesidades detectadas en la comunidad educativa. Según Beltrán Llavador (2006), este proceso se construye *entre* los *componentes estructurales* –como la normativa y políticas nacionales y provinciales, entre ellas la Ley Nacional N.º 26206– y *los componentes culturales* propios de la organización escolar. En estos se incluyen las características de los niños y niñas y sus familias, como así también el entramado que aportan los docentes y equipos directivos.

Rossi y Grinberg (1999) refieren que un proyecto implica una *creación material* y una *creación simbólica*: la primera vinculada a la propuesta escrita y la segunda, a los nuevos modos de hacer y vivir la escuela. En cuanto al proyecto de ESI como creación material, responde al enfoque metodológico presentado por Diéguez (2002); es decir, da cuenta de los interrogantes fundamentales: *¿qué?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo? y ¿quiénes?*

El diseño se realiza principalmente al inicio del ciclo lectivo. No obstante, este tipo de proyecto se distingue por su carácter dinámico y abierto. Se actualiza de manera continua en función de las demandas que surgen a lo largo del año. En las dos oportunidades registradas –2024 y 2025–, las actualizaciones se llevaron a cabo tomando como referencia el proyecto anterior y, tal como señala la docente auxiliar, «considerando las necesidades e intereses que van surgiendo año a año» (docente auxiliar, comunicación personal, 13 de agosto de 2025). En esta instancia, la secretaria nos expresa:

Se habilitan espacios de encuentro para dialogar y debatir lo necesario a modificar, rever y/o eliminar. En estos espacios se busca que alguna de las vicedirectoras esté presente para acompañar y realizar las orientaciones pertinentes. Se diseña un documento en drive para el acceso de todos, donde se realizan los cambios necesarios en la elaboración del proyecto. El equipo directivo realiza las verificaciones [...]. En el caso de que sea preciso, se realizan [o] solicitan los cambios. (Secretaria, comunicación personal, 13 de agosto de 2025)

Este fragmento permite conocer *la cocina* del diseño y de la escritura de la propuesta y revela cómo han sorteado institucionalmente las limitaciones de tiempo y espacio. Las restricciones del Consejo General de Educación² para tomar *días institucionales*³ y, por lo tanto, para reunir a todo el personal de la escuela, derivaron en reuniones parciales y en la incorporación de herramientas digitales para el trabajo compartido.

El equipo directivo, según las entrevistadas, cumple un rol articulador esencial para promover la coherencia entre los objetivos institucionales y

las prácticas cotidianas, favoreciendo una gestión participativa y reflexiva. Siempre están presentes, guían el trabajo, hacen la revisión final de la escritura y acompañan permanentemente en la puesta en marcha. Esta función se vincula con lo que Onetto (2016) define como el rol articulador y político del director, en tanto constituye una práctica clave para transformar la autoridad formal en un liderazgo capaz de impulsar procesos de cambio dentro de la micropolítica institucional.

Los proyectos de ESI en los dos años señalados, según lo expresa la propuesta escrita, proponen un abordaje integral que concibe la educación sexual más allá de lo biológico, vinculando el cuidado del cuerpo y la salud con la dimensión afectiva y el respeto por la diversidad. Se implementan de manera transversal y se integran en la labor cotidiana de los docentes auxiliares y en las rutinas de higiene, alimentación y descanso. De este modo, la Educación Sexual Integral deja de ser un contenido aislado para convertirse en una práctica diaria que fomenta la autonomía y la expresión de emociones. Asimismo, fortalece el vínculo con las familias y articula una red socioeducativa con profesionales externos para prevenir la vulneración de derechos y promover una convivencia basada en el cuidado mutuo (proyecto escrito de ESI de 2025).

La primera propuesta, tal como se mencionó con anterioridad, se caracterizó por la ausencia de participación o lo que Sirvent (1984) denomina la existencia de una participación simbólica: *hacer como si fuera de la escuela*, cuando en realidad no lo era. Las entrevistadas otorgan un sentido participativo a dichos proyectos. Ahora bien, esta categoría supone diversas consideraciones. Analíticamente, abordar la participación implica preguntarse: ¿quiénes están involucrados y son parte?, ¿en qué instancia del proceso de planificación participan?, ¿cómo es esa participación? y ¿cuáles son las dificultades para desarrollar propuestas participativas?

En relación con los últimos proyectos, el equipo directivo coordinó, acompañó y revisó las planificaciones, promoviendo espacios de encuentro y reflexión; la secretaría gestionó la comunicación institucional, el envío de notas y correos y las solicitudes administrativas; el grupo de docentes de sección y docentes auxiliares elaboró, ejecutó y evaluó las propuestas pedagógicas; las familias participaron en actividades y encuentros y, finalmente, hubo profesionales externos que dieron talleres a los familiares. A partir de los aportes de Sirvent (1984), la UENI evidencia un tránsito desde formas parciales de participación hacia modalidades más colectivas y comprometidas, coherentes con una gestión democrática y con un involucramiento *real*. No obstante, esa participación no es la misma para los distintos actores. Bajo la escala planteada por Frigerio *et al.* (1992), se identifica que el *nivel decisorio y evaluativo* lo encarna el equipo directivo, que además cumple la función de ser facilitador (Blejmar, 2024), y también involucra a docentes y auxiliares. El *nivel ejecutivo* es propio de la secretaria, docentes, auxiliares y profesionales convocados. El lugar de las familias es de *nivel informativo y consultivo*; su participación suele

ser periférica, pero necesaria al asistir a las convocatorias de los talleres. Además, se configuran como las destinatarias del proyecto. Todo lo analizado hasta aquí da cuenta de que la escuela avanza hacia un proceso de creciente participación en el que intervienen diferentes actores, aunque esta no posee el mismo grado.

En cuanto a la evaluación del proyecto, partimos de reconocer la existencia de distintas tipologías de valoración, según diferentes criterios (Nirenberg *et al.*, 2005). En relación con el momento en el que se realiza, se identifica que esta escuela lleva a cabo una evaluación *durante* y *después* de la realización del proyecto; otros autores refieren a estas instancias como evaluación de *proceso* para la primera, y de *resultados* o *ex-post* para la segunda. La valoración se realiza de forma continua –evaluación de proceso–, con instancias diarias y mensuales. La docente auxiliar hace mención que «este año se incorporó una evaluación semestral para relevar de manera general el proceso» (docente auxiliar, comunicación personal, 13 de agosto de 2025). También se hace una valoración final para revisar el proyecto del próximo año. La secretaria alude a la realización de formularios de Google para recabar información sobre cómo se llevaron adelante las actividades y qué necesidades fueron surgiendo. El uso de esta herramienta se reconoce como una estrategia para reunir información y construir la viabilidad de la evaluación participativa en una institución conformada por alrededor de 40 docentes distribuidos en dos turnos.

La UENI B. De la dependencia de la escuela primaria al proyecto de ESI propio

La UENI de gestión privada incorporada al sistema oficial se desprende de la escuela primaria y se conforma como una institución independiente en 2015. Esto implica que, previo a esa fecha, el nivel inicial integraba el Proyecto Político Pedagógico Institucional y compartía proyectos específicos de la escuela.

El análisis de las cinco entrevistas realizadas en esta unidad da cuenta de que, en los tres primeros años desde el surgimiento de esta institución, el proyecto de ESI era una adaptación de la propuesta que se venía desarrollando en la escuela cuando esta era parte del nivel primario. Es decir, si bien desde lo formal ya era una unidad con proyecto pedagógico propio, el proceso de autonomía en relación con la escuela primaria y la identidad propia del jardín tardó un poco en llegar. La propuesta a la que se dio continuidad existe desde que se sancionó la ley de ESI, ya que a partir de ese momento fue obligatorio abordar la problemática institucionalmente. En esta UENI se observa que se le otorga valor a las normas nacionales y provinciales, considerando que éstas sostienen e impulsan la vida política interna de la institución escolar. De este modo, lo normativo no es dejado de lado, sino que se toma y se adapta a la realidad de la vida escolar (Onetto, 2016).

En 2018, con una directora más afianzada en su gestión –dado que ya era su tercer año en esa función y que, además, se amplió el equipo directivo al incorporarse el cargo de secretaria–, se pudo abordar el trabajo con proyectos y se planteó la necesidad de contar con una propuesta de Educación Sexual Integral propia del nivel. Para esto se convocó a la psicóloga y a la psicopedagoga que se desempeñaban en el nivel inicial y en primaria para trabajar con el equipo directivo y docentes en su elaboración –ambas entrevistadas para esta investigación–. Ellas manifiestan que partieron de los contenidos que proponían los lineamientos de la Educación Sexual Integral y de un proyecto que existía en la escuela, en el cual se abordaba a nivel institucional la convivencia y la formación personal. Explican que, para organizarse, construyeron un cuadro que incluyó los contenidos a desarrollar en cada momento del año, vinculándolo con el proyecto antes mencionado.

A partir de 2018, el jardín cuenta con un proyecto propio de ESI que se revisa y actualiza todos los años. Esta tarea, desde 2019 y hasta la actualidad, es coordinada por la secretaria de la UENI, quien convoca cada año a un pequeño grupo de docentes para realizar este trabajo. Es una propuesta que está instituida, aceptada, y establecida; es conocida por todos los actores, se implementa de manera transversal y se incluye en las planificaciones didácticas.

La elaboración de los proyectos se caracteriza por ser un proceso planificado, regido por normativas y con diferentes niveles de participación institucional. Se preguntó en las entrevistas sobre el tiempo que se le dedica al diseño o revisión. La secretaria respondió:

Los proyectos se planifican dentro del calendario institucional, generalmente el momento más rico de producción se da al inicio del año durante reuniones pedagógicas programadas [...] que posibilita[n] la participación activa de casi la totalidad del equipo docente. También, durante el año se generan encuentros de pequeños equipos que permiten un tiempo de reflexión según las necesidades que [van] surgiendo. (secretaria, comunicación personal, 10 de septiembre de 2025)

Asimismo, se le preguntó a la docente acerca de la participación en el diseño y la evaluación del proyecto, y ella explicó:

Participaron equipo directivo, docentes, equipo del gabinete psicopedagógico y, en una primera instancia, se realizó una reunión con familias, donde se informaba acerca de las temáticas y el espíritu del proyecto y abordaje que se le daría [...]. En estos momentos las revisiones las realizan docentes y equipo directivo y [la mayoría] tienen que ver con tiempos establecidos para abordar los ejes o ajustes en la secuenciación de los contenidos. (Docente, comunicación personal, 1 de septiembre de 2025)

De lo que se expresa en las entrevistas podemos concluir que desde la gestión se materializan y negocian, a través de las dinámicas de los actores, el poder, el tiempo y el espacio, tal como lo postulan Frigerio *et al.* (1992). En este sentido, se intenta dar curso a las iniciativas de los diferentes actores articulándolas con las necesidades de la institución y creando tiempos y espacios de concertación formal para la elaboración de propuestas.

En referencia a la elaboración de los proyectos, se toman como base documentos curriculares e institucionales, tales como los Lineamientos Curriculares del Nivel Inicial de la provincia de Entre Ríos (2008), los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004) y el Proyecto Político Pedagógico Institucional (PPPI). Generalmente, las propuestas institucionales surgen a partir de la observación de una necesidad o por iniciativa de un directivo o de un docente; se establecen propósitos, contenidos y estrategias acordes al nivel y a las necesidades de los niños y niñas. Para la elaboración del proyecto específico de Educación Sexual Integral, se parte de lo que establecía la ley y de las orientaciones y los lineamientos curriculares de la ESI para la Educación Inicial.

El proceso fue colaborativo y transversal y anualmente se lo revisa, evalúa y actualiza. Este trabajo en la UENI fue favorecido por los aportes de la psicopedagoga y de la psicóloga, quienes –según las entrevistadas– lograron imprimirle una mirada institucional, transversal y secuenciada que abarcaba todas las salas del nivel inicial. A nivel formal, la estructura formal del proyecto –*creación material* según Rossi y Grinberg (1999)– contiene los siguientes ítems: fundamentación, propósitos, contenidos, cuadro de secuenciación de los contenidos, metodología de trabajo y bibliografía. En cuanto al *proyecto como práctica* (Rossi y Grinberg, 1999), los procesos de planificación y diseño en esta unidad son percibidos por algunos entrevistados como participativos y colaborativos, mientras que otros señalan que algunos proyectos son dirigidos. Respecto a este punto, se puede observar que hay distintos actores con *miradas situacionales* diversas (Matus, 1990). Claramente se identifica que lo que sucede en las escuelas puede ser visto de modo diferente; en este caso, respecto al estilo de participación.

Por su parte, desde el equipo directivo se promueve la colaboración. Para eso se gestionan reuniones de equipo o se trabaja en las jornadas institucionales; también se propicia el desempeño por duplas pedagógicas y el trabajo colaborativo para enriquecer las propuestas con distintas miradas. Para la directora, que los proyectos sean participativos implica socializar las inquietudes, fijar fechas para debatir avances, escuchar opiniones y realizar cambios pertinentes antes de la elaboración final.

De acuerdo con lo expresado en las entrevistas, en la etapa de planificación y diseño, en general, participan equipos directivos y equipos docentes; en algunos proyectos, coordinadores de áreas como Educación Física e Inglés. En el caso del proyecto de ESI, se menciona que participó el equipo directivo, docentes de sala y de áreas especiales, la psicopedagoga

y la psicóloga. Se buscó la actuación de todos los actores del nivel dada la mirada institucional y transversal que la propuesta requería.

Como lo expresa Sirvent (1984), la participación es un proceso largo y complejo, difícil de lograr, en el que se van dando avances y retrocesos, y que está afectada por diversos factores de la vida institucional. Uno de estos podrían ser los cambios de los equipos directivos y docentes. Aquí es conveniente citar las palabras de la directora de la escuela, quien expresa como una fortaleza lo siguiente:

Algo que considero que es importante, y que no está contemplado en las preguntas, es la importancia de la permanencia en una misma institución tanto de los equipos directivos como de los docentes, ya que esto hace que se genere un conocimiento y un sentimiento de identidad con la institución. (Directora, comunicación personal, 20 de agosto de 2025)

Este fragmento pone en valor la importancia de construir equipos de trabajo y da cuenta de que los proyectos posibilitan y requieren la conformación de un nosotros organizacional, una base social identitaria capaz de sostenerlos y reasegurar su viabilidad (Zoppi, 2007, citado en Hernán, 2024).

Otro aspecto que dificulta la participación es la falta de tiempo y espacios pedagógicos para realizar estas actividades; los entrevistados manifiestan que se busca optimizar el cronograma en diferentes épocas del año o generar encuentros de manera virtual. La necesidad de momentos institucionales es esencial para una participación real y significativa.

La *participación auténtica*, según Sirvent (1984), requiere de tiempo para el debate profundo y la influencia real en los procesos. Si bien la permanencia de los equipos docentes y directivos es una fortaleza para construir identidad, esta solo puede traducirse en una base social sólida para los proyectos si existen momentos garantizados no solo para la planificación inicial, sino para el seguimiento continuo. En síntesis, los tiempos institucionales son una condición pedagógica y política que permite que la intención de colaboración se convierta en una participación efectiva y no simbólica, asegurando que las diversas miradas enriquezcan realmente la vida institucional.

Por otra parte, la *evaluación* es un proceso sistemático de recolección y análisis de información que permite emitir juicios de valor sobre el diseño, la implementación y los resultados de un proyecto, con el propósito de mejorar la toma de decisiones (Nirenberg *et al.*, 2000). En la escuela privada, la valoración de algunos proyectos se lleva a cabo durante su desarrollo –a través del seguimiento y realizando ajustes– y, en otros, se realiza al inicio y al finalizar el ciclo lectivo. Aunque en la práctica son procesos predominantemente informales, espontáneos o de diálogos abiertos, los entrevistados coinciden en que su sistematización es un desafío pendiente. Se percibe la necesidad de lograr que la evaluación sea más organizada,

participativa y sistemática y que involucre a toda la comunidad educativa.

En relación con esta última cuestión, si bien algunas propuestas suelen tener componentes participativos en la ejecución, observamos que no siempre esa participación está presente en los momentos de planificación, monitoreo y evaluación.

En síntesis, hay evaluaciones, miradas críticas y valorativas sobre el proceso y revisiones anuales. Tal vez, lo inconcluso o pendiente en esta institución sea que estas instancias se realicen a través de instrumentos más objetivos y formales que permitan un mayor grado de sistematización. Entendemos que este modo de trabajo denominado *informal* también puede estar vinculado a que se trata de una escuela no demasiado grande y a que los vínculos son más personales.

Discusión de los resultados y conclusiones

Si bien las instituciones planifican teniendo en cuenta los lineamientos oficiales, cada proyecto se configura de manera singular según las características propias de la escuela, su identidad y el contexto en el que se inserta. La planificación no se reduce a la mera aplicación de normativas, sino que se articula con la historia institucional, las prácticas pedagógicas y las demandas de la comunidad educativa. La evaluación, por su parte, se convierte en un proceso dinámico que busca medir no solo el cumplimiento de objetivos, sino también la pertinencia y la coherencia de las acciones con la realidad de cada jardín. En este sentido, los proyectos de ESI se constituyen como espacios de construcción colectiva donde la ley marca el horizonte, pero la identidad institucional y el contexto social determinan el modo en que se concreta y se resignifica en la práctica cotidiana.

A partir de lo anterior, nuestros hallazgos se pueden vincular directamente con varios de los antecedentes que muestran que la implementación de la Educación Sexual Integral no se da de manera uniforme, sino que depende de múltiples variables institucionales (Díaz *et al.*, 2014; Persiani de Santamarina *et al.*, 2016). El estudio de Díaz (2014) mostró que la falta de capacitación docente generaba diferencias en la implementación. A diferencia de este trabajo previo, en nuestra indagación la demanda de mayor capacitación no es algo que haya surgido con fuerza, salvo alguna mención en la UENI pública sobre la necesidad de formación específica para algunas maestras. Vinculado a esto, Cavallo González (2023) plantea que la articulación entre normativas y prácticas institucionales se vincula con la constatación de que la formación docente deficiente genera inseguridad y resistencia. Para esta autora, la evaluación de los proyectos, entonces, no solo mide objetivos, sino también la coherencia con las capacidades y saberes de los actores. Si bien esta cuestión no formó parte de los objetivos específicos de nuestro estudio, el cuestionamiento a la formación docente inicial no es algo que se haya planteado en ninguna de las entrevistas como dificultad para concretar y construir proyectos.

Por otra parte, una de las cuestiones que tuvimos como hallazgo es la dificultad en ambas instituciones de encontrar los tiempos institucionales para trabajar en torno a la planificación y evaluación de los proyectos y que, frente a esto, emergieron los medios virtuales como alternativa; en una de las UENI –la de mayor tamaño– como medio privilegiado y en la otra como recurso complementario. Tal vez, todo el proceso pedagógico transitado durante la pandemia de 2020 y 2021 contribuyó a generar las estrategias institucionales para el trabajo virtual sincrónico y asincrónico de modo colaborativo. Jerez y Aleman (2024) en su investigación plantean que la pandemia obligó a desplegar nuevas estrategias –virtualidad, pedagogía del cuidado–. Aquí se evidencia cómo el contexto social redefine la práctica cotidiana y obliga a resignificar los proyectos. A estos resultados de los investigadores del noroeste de nuestro país, en diálogo con los nuestros, podríamos agregar que algunas de esas estrategias permanecieron y generaron aprendizajes institucionales más allá de ese contexto inédito.

Asimismo, en ambas unidades analizadas surge que la institucionalización del proyecto de ESI se produce simultáneamente a la ampliación de la participación de más actores y cuando esta se convierte en más *real* (Sirvent, 1984). En una de las escuelas se plantea como logro la construcción de un *nosotros institucional* (Zoppi, 2007, como se citó en Hernán, 2024).

En síntesis, este trabajo nos permite plantear que la sostenibilidad de los proyectos está ligada a la participación colectiva. Además, queda en evidencia que el estilo de gestión y los recursos como el tiempo condicionan la planificación; mientras que la gestión directiva debe enfrentarse a la falta de instancias para encontrarse, la resignificación de estrategias digitales heredadas de la pandemia surge como una estrategia clave para dar continuidad a la norma. Finalmente, respecto a los mecanismos de evaluación, ambas instituciones otorgan una relevancia estratégica a la *revisión anual* orientada a una búsqueda de pertinencia y coherencia con la comunidad educativa por encima de la mera formalidad administrativa. Hallazgos similares fueron los arrojados por el estudio de Ciano y Castignani (2020).

El haber desarrollado este proceso de investigación, centrado en la construcción de proyectos institucionales de ESI en el nivel inicial, representa un aporte significativo al campo educativo debido a la escasez de investigaciones previas sobre esta temática específica en este nivel educativo y en el contexto entrerriano. Al ser un área poco explorada, no solo cubre un vacío de conocimiento, sino que se constituye como un antecedente valioso para orientar futuras indagaciones como el lugar del directivo en la generación, el sostenimiento y la evaluación de los proyectos de ESI o los proyectos escolares en general.

Para cerrar, esperamos que este análisis sirva para jerarquizar la planificación no como un mero trámite burocrático administrativo, sino como un proceso de reflexión colectiva que reconozca la identidad de cada jardín

y fortalezca la coherencia entre los posicionamientos y las prácticas cotidianas en el aula.

Notas

- ¹ UENI: Unidades Educativas de Nivel Inicial. Se trata de instituciones públicas y privadas de educación formal diseñadas exclusivamente para la enseñanza y el cuidado de los niños y niñas, desde los 45 días hasta los cinco años (jardines maternos y de infantes).
- ² Organismo central de gobierno de la educación de la Provincia de Entre Ríos.
- ³ Así se denominan las jornadas de trabajo de docentes sin estudiantes para la toma de decisiones sobre el trabajo colectivo.

Referencias bibliográficas

- BELTRÁN LLAVADOR, F. (2006) *La gestión escolar de los cambios del currículum en la enseñanza secundaria*. Miño y Dávila.
- BERATZ, A. (2021) *La ESI en el proyecto Institucional*. Estrategias para trabajar con la comunidad educativa. Noveduc.
- BLEJMAR, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan: competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas*. Noveduc.
- BLEJMAR, B. (2024) *La facilitación como práctica directiva*. Noveduc.
- CANTERO, G. et al. (2001). *Gestión Escolar en Condiciones Adversas*. Santillana.
- CAVALLO GONZÁLEZ, T. (2023). *Formación docente en ESI y propuestas de enseñanza en el Nivel Inicial de la ciudad de Chivilcoy, Bs As*. Repositorio UFLO. <https://repositorio.uflo.edu.ar/entities/trabajo%20final%20integrador/a729c171-a1b4-4cdd-adda-7ca0848ae6b2/full>
- CIANO, N. y M. L. CASTIGNANI (2020). Una propuesta de implementación de la ESI desde el modelo integral de prevención. *Orientación y Sociedad*, vol. 20, n° 2, 1-12. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/10891>
- DÍAZ, N. M. et al. (2014). *La educación sexual integral y las prácticas en el Nivel Inicial*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RIDUNICEN_5e49c655561da126dc7accb16e584f5c
- DIÉGUEZ, A. J. (Coord.). (2002). *Diseño y evaluación de proyectos de intervención socioeducativa y trabajo social comunitario*. Espacio Editorial.
- FRIGERIO, G. et al. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca: Elementos para su comprensión*. Troquel.
- HERNÁN, A. E. (2024). *Aportes para pensar los proyectos políticos pedagógicos en la escuela*. Módulo de Diplomatura en Asesoramiento Pedagógico, Universidad Nacional de Entre Ríos.

JEREZ, V. y Z. ALEMAN (2024). Enseñar Educación Sexual Integral en Contexto de Pandemia Covid 19: un análisis de los abordajes educativos del Nivel Inicial de la Provincia de Jujuy en el Noroeste de Argentina. *Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia*, vol. 2, n° 1, 103-127. <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/invinted/article/view/2277/2136>

LOURAU, R. (1975). *El análisis institucional*. Amorrortu.

MATUS, C. (1990). *Política, Planificación y Gobierno*. Fondo Editorial Altadir.

NIRENBERG, O. (2013). *Formulación y Evaluación de Intervenciones Sociales: Políticas, Planes, Programas, Proyectos*. Noveduc.

NIRENBERG, O. et al. (2005). *Evaluar para la transformación: Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Paidós.

ONETTO, F. (2016). *Rol directivo y gestión del cambio: Poder y liderazgo en la micropolítica institucional*. Noveduc.

PERSIANI DE SANTAMARINA, M. y J. SCHNEIDER (2016, mayo). «Caperucita Roja» en el marco de la Educación Sexual Integral (E.S.I.). VII Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/57732>

ROSSI, M. y S. GRINBERG (1999). *Proyecto Educativo Institucional: Acuerdos para Hacer Escuela*. Magisterio del Río de la Plata.

SIRVENT, M. T. (1984). Estilos participativos: ¿Sueños o realidades? *Revista Argentina de Educación*, vol. 3, n° 5, 46-59.

YUNI, J. A. y C. A. URBANO (2006). *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas.