

UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS
SOCIALES

LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL
TRABAJO FINAL DE GRADO

RE(D)SISTIENDO:

El proceso formativo de promotores y
promotoras comunitarias de la Red de
Empoderamiento y Educación Sexual
Integral (REE SI) en San Salvador de
Jujuy durante el año 2025.
Conocimiento situado desde el Trabajo
Social.

Tesista: Viña Luna
Maria Valentina
TS-3363

Directora: Esp. Sofia
Brailovsky

AÑO 2026



Trabajo Final de Grado

Licenciatura en Trabajo Social

RE(D)SISTIENDO:

El proceso formativo de promotores y promotoras comunitarias de la Red de Empoderamiento y Educación Sexual Integral (REE SI) en San Salvador de Jujuy durante el año 2025. Conocimiento situado desde el Trabajo Social.

Tesista: Viña Luna, María Valentina TS - 3363

Directora: Esp. Sofia Brailovsky

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	4
INTRODUCCIÓN.....	6
ANTECEDENTES.....	8
MARCO METODOLÓGICO.....	15
Capítulo 1: De la Institucionalización de la ESI a la construcción de respuestas territoriales.....	20
La Educación Sexual Integral como política pública en Argentina.....	20
Disputas y resistencias en torno a la implementación de la ESI.....	22
Fortalecimiento y federalización de la ESI.....	24
Desfinanciamiento y debilitamiento de la ESI.....	25
La ESI en la provincia de Jujuy.....	26
La REE SI! como respuesta institucional y territorial.....	27
La REE SI! y el Trabajo Social.....	35
Capítulo 2: Aportes teóricos para una lectura situada de la REE SI!.....	38
El Trabajo Social, incumbencias y su rol en la educación.....	38
Educación popular.....	40
Promoción Comunitaria.....	43
Educación Sexual Integral.....	44
Políticas Públicas.....	47
Género.....	49
Red.....	51
Empoderamiento.....	53
Adultocentrismo.....	54
Territorio. Territorialidad.....	57

Cooperación Internacional.....	58
Capítulo 3: De la necesidad al diseño. Diseño y construcción institucional de la REE	
SI.....	61
Condiciones de surgimiento de la REE SI.....	61
De la idea al diseño de la política.....	69
La arquitectura institucional de la REE SI.....	75
Cooperación internacional financiamiento y la gestión de los recursos.....	79
Capítulo 4: La formación como proceso pedagógico, comunitario e intergeneracional..	
83	
La construcción situada de la propuesta formativa.....	83
La formación de promotores y promotoras comunitarias.....	90
Tensiones y ajustes durante la implementación.....	92
Participación juvenil, adultocentrismo e intergeneracionalidad.....	96
Capítulo 5: De la formación de la Red: vínculos, participación y sostenibilidad.....	101
La construcción de la REE SI como proceso relacional y dinámico.....	101
La formación como espacio de construcción de vínculos y saberes.....	103
De la formación a la organización: diversidad de roles y aprendizaje colectivo.....	105
La expansión de la red y las posibilidades emergentes de acción.....	108
Sostenibilidad, autonomía y potencial de resistencia de la red.....	110
CONCLUSIÓN.....	114
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
ANEXO.....	127

AGRADECIMIENTOS

A mis hermanas, Mai y Male, que me enseñaron todo lo que no te enseña un libro o una clase teórica. Lo más lindo de ser su hermana menor es tener el privilegio de estar en un aprendizaje constante con ustedes.

A mi mamá y a mi papá, que siempre pusieron mucho empeño en hacer lo posible para entender mis luchas y me acompañaron en la aventura de alejarme 234 kilómetros de mi casa para buscar nuevas experiencias.

A mi abuela que me enseñó que el amor no conoce de distancias, y que siempre se puede soñar con algo más grande. A mi abuelo por transmitirme el amor a los libros y a la historia.

A mi Lana, mi compañera peluda que me acompañó desde el primer día.

A mi familia 2, que sin su sostén no sería posible nada de esto. Fueron el cariño que necesité cuando extrañaba mi casa, la contención en cada momento de frustración, la consulta médica cada vez que me enfermé. Estuvieron en los mejores momentos de este trayecto, porque de alguna u otra forma siempre fueron parte y convirtieron cada experiencia en algo excepcional; su amor fue tan grande que también me extendieron a sus propias familias (en especial a ese papá que nos prendía velitas antes de rendir). Fue el placer más grande haber transitado este camino juntas y me emociona todo lo que nos queda por descubrir.

A mis amigas y amigos de toda la vida, esas amistades que me vieron transitar todas las etapas de la vida y sin importar el tiempo o la distancia, siempre estuvieron presentes.

A mi directora, Sofi, que en este proceso su guía fue un abrazo para mí. Siempre tuvo la palabra justa para cada crisis, la broma adecuada cuando necesitábamos reír y sobre todo me enseñó que, contrario al imaginario que tenía, escribir una tesis no es sinónimo de sufrimiento. Gracias por el tiempo, la dedicación y por enseñarme a disfrutar el proceso.

A todo el equipo de REE SI, a sus promotores y promotoras; con quienes fue un gran placer compartir la edición durante el año 2025 y a quienes admiro en su forma de trabajar incansablemente por un presente y un futuro mejor.

Al Consejo Provincial de Mujeres como institución, a sus profesionales, pero en especial a su presidenta Lourdes y al Director Franco, que me acompañaron y me brindaron el espacio para aprender.

Al Barrio Puente Otero y toda su comunidad, que me acompañaron dos años durante dos prácticas pre-profesionales en donde creamos experiencias inolvidables que me marcaron para siempre, como futura profesional y como persona.

A mi querida Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, el lugar que por tantos años fue mi segunda casa y un espacio de encuentro para gran parte de los acontecimientos de mi vida; y a cada persona que contribuye día a día a su funcionamiento.

A todas las mujeres que deciden alzar su voz y salir a las calles, porque este trabajo de investigación fue escrito cuando en la Argentina ocurre un femicidio cada 31 horas, y entre tanta angustia y dolor, encontré mucha fuerza y contención en cada marcha que transitamos juntas pidiendo justicia.

A todas las personas que se posicionaron a favor de la educación pública en un contexto de desfinanciamiento a las Universidades Nacionales, sin la lucha por la educación pública no sería posible la producción de este trabajo.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación aborda el proceso formativo de promotores y promotoras comunitarias de la Red de Empoderamiento y Educación Sexual Integral (REE SI), desarrollada en la ciudad de San Salvador de Jujuy durante el año 2025. El interés se centra en comprender cómo se construyó esta propuesta de formación, qué personas e instituciones participaron en su implementación y de qué manera se articularon contenidos, metodologías y estrategias orientadas a la promoción de la Educación Sexual Integral desde una perspectiva comunitaria y de derechos.

La experiencia de la REE SI se analiza en un contexto atravesado por transformaciones, tensiones y disputas en torno a la implementación de la ESI como política pública. En este escenario, la formación de promotores y promotoras es comprendida no sólo como una instancia de transmisión de contenidos, sino como un proceso pedagógico situado, vinculado con la participación, la educación popular, la apropiación de derechos y la construcción colectiva de conocimientos desde las realidades territoriales.

Desde un enfoque cualitativo, exploratorio, descriptivo e interpretativo, la investigación recupera entrevistas a personas clave y analiza documentos, materiales pedagógicos, registros institucionales y producciones vinculadas con la propuesta. A partir de ello, se busca aportar una lectura situada desde el Trabajo Social sobre las experiencias pedagógicas y comunitarias vinculadas con la ESI, reconociendo las relaciones, los sentidos y las disputas que atraviesan su desarrollo en la provincia de Jujuy.

Es por ello que los objetivos que orientaron la presente investigación estuvieron dirigidos, principalmente, a analizar el proceso de formación de promotores y promotoras comunitarias de la Red de Empoderamiento y Educación Sexual Integral en San Salvador de Jujuy desde la perspectiva del Trabajo Social, considerando su dimensión pedagógica, colectiva y de construcción de saberes situados. Para alcanzar este propósito, se buscó reconstruir el proceso de surgimiento, diseño e implementación del proyecto REE SI desde

las perspectivas de la gestión provincial y del organismo internacional involucrado; analizar la articulación entre el Trabajo Social y la educación popular en la conformación de la Red, atendiendo a las dimensiones pedagógicas y colectivas de la experiencia; y, finalmente, proponer lineamientos orientados al fortalecimiento de las estrategias de formación comunitaria en Educación Sexual Integral desde el Trabajo Social.

ANTECEDENTES

El campo de estudios sobre la Educación Sexual Integral presenta una producción creciente vinculada a las políticas públicas educativas, las disputas en torno al género y la sexualidad, y las experiencias institucionales de implementación. En este marco, las investigaciones previas permiten reconocer tanto los avances en la institucionalización de esta política pública como las tensiones y resistencias que atraviesan su implementación en distintos territorios y contextos institucionales.

Entre las investigaciones relevadas, se destaca la tesis de grado “Adolescencias y Educación Sexual Integral: reflexiones acerca de los conocimientos previos y de las creencias de los adolescentes del nivel secundario de Abra Pampa, provincia de Jujuy. Destinatarios de la E.S.I.: perspectivas y aportes desde el Trabajo Social”, elaborada por Daniel Eduardo Aparicio Calisaya en el marco de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Jujuy (2024). La investigación tuvo como propósito conocer los saberes, creencias y significaciones construidas por estudiantes del nivel secundario en torno a la Educación Sexual Integral, analizando las formas en que esta política educativa es percibida e implementada en un contexto territorial específico de la provincia de Jujuy. Desde una perspectiva cualitativa y disciplinar del Trabajo Social, el estudio recupera las voces de las adolescencias para problematizar las resistencias, los procesos de apropiación de conocimientos y las particularidades socioculturales que atraviesan la implementación de la ESI.

Este antecedente adquiere especial relevancia para la presente investigación por tratarse de una producción académica desarrollada en la Universidad Nacional de Jujuy y situada en un contexto provincial, lo que evidencia la consolidación de una línea de investigación local sobre Educación Sexual Integral desde el Trabajo Social. Asimismo, aporta herramientas para comprender los procesos de construcción de saberes, significaciones y experiencias de las juventudes en torno a la ESI, estableciendo puntos de contacto con el análisis de las

experiencias de formación de promotores y promotoras comunitarias desarrolladas en el marco de la REE SI, particularmente en relación con la participación juvenil, la apropiación de derechos y las estrategias territoriales de promoción de la Educación Sexual Integral.

Asimismo, resulta pertinente recuperar la tesis de grado “La construcción de la sexualidad en la juventud en zonas rurales: el caso de jóvenes residentes en la localidad de Colonia Santa Rosa (Salta)”, elaborada por Marcos Maximiliano Gutiérrez en el marco de la Licenciatura en Educación para la Salud de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy (2024). La investigación analiza las percepciones que jóvenes residentes en un contexto rural construyen en torno a la sexualidad, partiendo de una concepción integral que comprende dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, afectivas y éticas, en consonancia con los principios de la Educación Sexual Integral. Desde un enfoque cualitativo e interpretativo, el estudio indaga las representaciones juveniles sobre la sexualidad, los derechos sexuales y reproductivos y el acceso a información, considerando las particularidades socioterritoriales del Norte Grande Argentino.

Entre sus principales aportes, la investigación pone de manifiesto que las desigualdades territoriales inciden en las posibilidades de acceso a información y formación sobre sexualidad, evidenciando la persistencia de vacíos de conocimiento respecto de los métodos anticonceptivos, las infecciones de transmisión sexual y los derechos sexuales y reproductivos. En este sentido, el trabajo problematiza la necesidad de fortalecer estrategias educativas y comunitarias que promuevan el acceso a información integral desde una perspectiva de derechos.

Este antecedente resulta especialmente significativo para la presente investigación, ya que comparte una perspectiva situada sobre las juventudes y la Educación Sexual Integral en contextos del norte argentino. Asimismo, permite establecer vínculos analíticos con las experiencias de formación de promotores y promotoras comunitarias desarrolladas en el

marco de la REE SI, en tanto ambas propuestas reconocen la importancia del territorio, la participación juvenil y la construcción colectiva de saberes como estrategias para la promoción de derechos y el fortalecimiento de procesos comunitarios.

En esta misma línea, cobra importancia el trabajo final de grado “Educación Sexual Integral: aportes desde el Trabajo Social”, elaborado por M. S. Flores (2016) en el marco de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Cuyo. La investigación analiza la implementación de la ESI en escuelas primarias del departamento de Lavalle, Mendoza, desde una perspectiva disciplinar centrada en el rol del Trabajo Social dentro de los procesos socioeducativos. La autora indaga las funciones profesionales, las representaciones sociales sobre sexualidad y cuerpo, así como los principales obstáculos y facilitadores presentes en la implementación de esta política educativa.

Entre los principales hallazgos, el estudio evidencia que, pese al marco normativo vigente, la implementación de la ESI continúa atravesada por prejuicios culturales, resistencias institucionales, escasa formación específica y limitaciones en el acceso a recursos pedagógicos. En este sentido, la investigación contribuye a problematizar las tensiones presentes en los procesos de formación y promoción de la ESI, al tiempo que recupera el aporte del Trabajo Social en la construcción de estrategias pedagógicas y comunitarias orientadas a la promoción de derechos.

Asimismo, adquiere relevancia el informe participativo “Diálogos por la ESI”, elaborado por el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), Impacto Digital y FUSA AC (2023), desarrollado en las provincias de Jujuy y Chaco. El informe recupera una experiencia participativa en la que adolescentes, jóvenes, activistas comunitarios y distintos actores sociales reflexionaron colectivamente sobre la implementación de la ESI, identificando barreras, desigualdades territoriales y necesidades vinculadas al acceso a información, formación y acompañamiento institucional.

La propuesta metodológica se sustentó en procesos participativos y de formación situada, articulando experiencias comunitarias con el fortalecimiento de políticas públicas vinculadas a la ESI. Asimismo, el informe destaca la relevancia de las redes territoriales, la participación juvenil y las estrategias comunitarias para sostener el acceso a derechos en contextos atravesados por desigualdades sociales y culturales.

Esta producción resulta especialmente significativa para el presente estudio, ya que permite establecer vínculos con las experiencias de formación de promotores y promotoras comunitarias desarrolladas en el marco de la REE SI. Además, comparte lineamientos vinculados a la participación juvenil, el abordaje territorial y la articulación entre organismos internacionales, organizaciones sociales y actores estatales en torno a la promoción comunitaria de la ESI.

También constituye un aporte significativo la tesis “Hacer cuerpo la ESI: aproximaciones al proceso de incorporación de contenidos de la Educación Sexual Integral a los planes de estudios de las carreras de Profesorados de la Escuela Superior de Danza ‘Norma Fontenla’ entre los años 2006-2024”, elaborada en el ámbito de la Universidad Nacional de Jujuy en el año 2025, por la autora Fisteus Fuenzalida, Violeta Amarú. La investigación analiza los procesos de incorporación de contenidos vinculados a la ESI en la formación superior artística, indagando las transformaciones curriculares, institucionales y pedagógicas desarrolladas en los profesorados de danza a partir de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral.

El estudio problematiza las tensiones, resistencias y disputas que atraviesan la incorporación de la ESI en los espacios de formación docente, particularmente en relación con las concepciones sobre cuerpo, género, sexualidad y educación artística. Asimismo, recupera los modos en que la institucionalización de la ESI se articula con procesos de formación pedagógica, revisión curricular y producción de nuevas prácticas educativas.

Esta investigación permite ampliar la comprensión sobre los procesos de implementación e institucionalización de la ESI en distintos espacios educativos y formativos. Del mismo modo, ofrece herramientas para pensar cómo los enfoques de género, derechos y corporalidades se incorporan en experiencias pedagógicas situadas.

También, resulta pertinente recuperar la tesis de licenciatura “Educación popular: una estrategia de intervención del Trabajo Social para la construcción de sujetos sociales”, elaborada por Carolina Perea Ríos (2019) en la Universidad Nacional Autónoma de México. Si bien la investigación no aborda específicamente la Educación Sexual Integral, constituye un antecedente relevante al problematizar el vínculo entre el Trabajo Social y los procesos educativos desde una perspectiva crítica y emancipadora.

La autora sostiene que la educación popular, inspirada en los aportes de Paulo Freire, configura una estrategia de intervención profesional orientada a la construcción de una ciudadanía crítica, participativa y comprometida con la transformación de su realidad. En este sentido, plantea que el Trabajo Social posee una dimensión pedagógica inherente a su ejercicio profesional, en tanto promueve procesos de reflexión colectiva, organización comunitaria y fortalecimiento de capacidades para el ejercicio de derechos.

Entre sus principales aportes, la investigación cuestiona las prácticas asistencialistas y verticalistas, proponiendo modalidades de intervención basadas en el diálogo horizontal, la participación activa de las comunidades y el reconocimiento de los saberes construidos desde los territorios. Desde esta perspectiva, la intervención profesional se comprende como un proceso educativo que favorece la construcción colectiva de conocimientos y el protagonismo de las personas involucradas.

Este antecedente aporta elementos conceptuales de gran relevancia para la presente investigación, en tanto permite comprender los procesos de formación de promotores y promotoras comunitarias desarrollados en el marco de la REE SI no solo como instancias de transmisión de contenidos sobre Educación Sexual Integral, sino también como

experiencias de educación popular orientadas al fortalecimiento de la participación juvenil, la apropiación de derechos y la construcción de capacidades colectivas para la transformación de las realidades territoriales.

En el campo del Trabajo Social y la Educación Sexual Integral (ESI), se encuentra el trabajo de Simón y Moretti (2019), titulado *Una mirada desde el Trabajo Social sobre la Ley de Educación Sexual*. Este antecedente resulta relevante debido a que aborda la implementación de la educación sexual desde una perspectiva vinculada al campo profesional del Trabajo Social, permitiendo reconocer el lugar que ocupa la disciplina en el abordaje de la ESI y en la promoción de derechos. Su aporte permite recuperar la importancia de la intervención profesional en el campo de la educación sexual y constituye un punto de referencia para pensar las vinculaciones entre Trabajo Social, ESI y políticas públicas.

A su vez, Ivanoff, Rubia y Martín (2020), en el artículo *Re-significando la Educación Sexual Integral desde el Trabajo Social*, publicado en *Perspectivas. Revista de Ciencias Sociales*, 5(10), pp. 413-439, analizan la ESI desde una perspectiva vinculada al Trabajo Social. Las autoras y el autor proponen una reflexión en torno a la necesidad de resignificar la educación sexual integral desde la intervención profesional, reconociendo su carácter integral y su vinculación con la promoción y garantía de derechos. Este antecedente resulta significativo para la presente investigación, dado que aporta elementos para pensar el papel del Trabajo Social en el campo de la ESI y permite establecer un diálogo con el análisis del proceso formativo de promotores y promotoras comunitarias, particularmente en relación con las prácticas de formación, participación y promoción de derechos desde una perspectiva comunitaria.

Otro antecedente de investigación relevante de la provincia de Jujuy es la tesis doctoral de Julián Ingrid (2019), titulada *Construcción de la sexualidad, género y educación sexual en adolescentes de una escuela de nivel medio de la ciudad de San Salvador de Jujuy*, analiza

las representaciones y construcciones de la sexualidad, el género y la educación sexual en adolescentes escolarizados, aportando elementos para comprender los sentidos que las juventudes atribuyen a la ESI en el ámbito educativo. Asimismo, Julián Ingrid (2020), en Educación sexual integral: representaciones sociales de los(as) profesores(as) de San Salvador de Jujuy (2006-2015), indaga las representaciones sociales del cuerpo docente respecto de la implementación de la ESI, reconstruyendo las tensiones y significados que atravesaron su incorporación en las instituciones educativas de la provincia.

A su vez, Flores y Revollo Sarmiento (2021), en el artículo “Las instituciones educativas y el cuidado de la sexualidad de los adolescentes en el contexto de pandemia durante el año 2020 en la provincia de Jujuy. Una mirada desde la educación para la salud”, analizan el rol de las instituciones educativas en el acompañamiento de las adolescencias durante la pandemia por COVID-19. A partir de un estudio realizado con estudiantes de nivel secundario de la ciudad de Palpalá, las autoras exploran las percepciones juveniles sobre la sexualidad, las prácticas de cuidado y los efectos del aislamiento social, destacando la importancia de las instituciones educativas como espacios de promoción de la salud integral y de garantía del derecho a la Educación Sexual Integral, aun en un contexto de virtualización de las prácticas educativas.

Finalmente, resulta relevante para la presente investigación el Trabajo Final de Graduación de Espíndola, Elena Paola (2023), titulado “Accesibilidad a la salud de las personas trans de Tilcara - Maimará (Jujuy): posibilidades y barreras en la lucha por la existencia”, realizado en el marco de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. La investigación aborda las trayectorias de vida de personas trans de las localidades de Tilcara y Maimará, analizando su relación con la accesibilidad al sistema de salud y las formas en que esta atraviesa sus experiencias y trayectorias de vida. El trabajo parte de una perspectiva de derechos y problematiza las lógicas y prácticas hegemónicas presentes en el sistema de salud que pueden obstaculizar el acceso efectivo a derechos sociales. Asimismo, la investigación recupera como

antecedente un proyecto desarrollado en el marco de una Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas (EVC-CIN), centrado en las trayectorias de vida de personas trans de Tilcara y Maimará. Este antecedente resulta significativo para la presente investigación por su abordaje situado en la provincia de Jujuy y por su vinculación con el campo del Trabajo Social y la perspectiva de derechos, aportando elementos para reflexionar sobre las intervenciones profesionales en torno a las diversidades, la accesibilidad a derechos y las experiencias de las poblaciones en los territorios.

MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación se enmarca en un enfoque metodológico cualitativo de carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo, orientado a reconstruir y analizar el proceso de implementación de la Red de Empoderamiento y Educación Sexual Integral (REE SI) en la ciudad de San Salvador de Jujuy, focalizando particularmente en el proceso de formación de promotores y promotoras comunitarias. La elección de esta estrategia metodológica responde a la necesidad de abordar un fenómeno social complejo desde las experiencias, sentidos y prácticas construidas por las personas involucradas en contextos históricos, territoriales e institucionales específicos.

Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa permite aproximarse a los procesos sociales desde la mirada de los propios actores, recuperando las interpretaciones y significaciones que éstos elaboran sobre sus experiencias. En este sentido, Taylor y Bogdan (1987) sostienen que la metodología cualitativa “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20). Los autores señalan además que este enfoque busca comprender a las personas “dentro del marco de referencia de ellas mismas” (Taylor & Bogdan, 1987, p. 21), atendiendo a los sentidos que construyen en su vida cotidiana.

En articulación con ello, la investigación se inscribe en una paradigma interpretativo, entendiendo que la realidad social no constituye un dato objetivo y acabado, sino una construcción atravesada por sentidos, relaciones sociales y procesos históricos. Irene Vasilachis de Gialdino (2006) plantea que la investigación cualitativa se orienta a “conocer, comprender e interpretar los significados que las personas otorgan a sus acciones, relaciones y situaciones” (p. 24). Desde esta perspectiva, interesa recuperar las experiencias y significaciones construidas por los distintos actores vinculados a la REE SI, atendiendo a las tensiones, disputas y articulaciones presentes en el proceso de implementación de la propuesta.

El carácter exploratorio de la investigación se vincula con el interés por aproximarse a una experiencia situada de formación comunitaria en Educación Sexual Integral desde la perspectiva del Trabajo Social, considerando las particularidades territoriales, institucionales y sociopolíticas que atraviesan su desarrollo en el contexto actual. En este sentido, Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2014) sostienen que los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes desde determinadas perspectivas” (p. 91). Si bien existen numerosas investigaciones sobre Educación Sexual Integral, la presente investigación busca profundizar en una experiencia específica de formación comunitaria en ESI desarrollada en la provincia de Jujuy, analizada desde las incumbencias y perspectivas del Trabajo Social.

Asimismo, la investigación presenta un alcance descriptivo en tanto busca reconstruir las características, actores, estrategias, prácticas y dinámicas presentes en el proceso de surgimiento e implementación de la REE SI. Tal como señalan Hernández Sampieri et al. (2014), los estudios descriptivos buscan “especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p. 92). En este caso, interesa describir tanto las articulaciones institucionales que hicieron posible la implementación de la experiencia como las estrategias pedagógicas, comunitarias y territoriales desarrolladas durante el proceso de formación de promotores y promotoras comunitarias.

La investigación se inscribe, además, en una perspectiva de derechos, en tanto comprende a la Educación Sexual Integral como una política pública vinculada a procesos de ampliación, disputa y efectivización de derechos de niños, niñas, adolescentes y juventudes. Desde este enfoque, las personas involucradas en la experiencia no son consideradas receptoras pasivas de políticas públicas, sino personas con capacidad de agencia, participación y construcción colectiva de sentidos. En este sentido, la perspectiva de derechos permite analizar las políticas públicas como campos atravesados por disputas institucionales, desigualdades y relaciones de poder en torno a la definición y efectivización

de derechos, sexualidades y ciudadanía (Abramovich, 2006). Asimismo, este enfoque permite reconocer la participación social como un componente fundamental de las políticas públicas y situar a las personas como titulares de derechos y no como meras destinatarias de acciones estatales.

En esa misma línea, la investigación adopta una perspectiva feminista que posibilita problematizar las desigualdades de género y las formas en que éstas se inscriben en las instituciones, los discursos y las prácticas vinculadas a la sexualidad y la educación. Desde este enfoque, el género constituye una categoría analítica central para comprender la producción social de desigualdades y la legitimación de determinados saberes y normatividades. Judith Butler (2007) sostiene que “el género resulta ser performativo” (p. 84), en tanto se produce y reproduce mediante prácticas, discursos y normas sociales que regulan los cuerpos y las identidades. Asimismo, desde la epistemología feminista, Sandra Harding (1996) plantea que todo conocimiento se produce desde posiciones históricas y sociales situadas, cuestionando las pretensiones de neutralidad y universalidad del conocimiento científico. Desde esta perspectiva, el proceso de investigación implica reconocer las relaciones de poder que atraviesan tanto el objeto de estudio como la propia producción de conocimiento.

En articulación con la perspectiva feminista que orienta esta investigación, resulta importante señalar que el proceso de construcción de la tesis no se desarrolló de manera individual, sino en el marco de un espacio colectivo de acompañamiento y reflexión conformado por estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social que investigan temáticas vinculadas a género, derechos y políticas públicas. Este espacio, coordinado junto a la directora de tesis, se constituyó en encuentros semanales de intercambio, lectura y discusión colectiva, donde no sólo se compartieron avances, correcciones y aportes teórico-metodológicos, sino también experiencias, inquietudes y reflexiones surgidas a partir de los propios procesos de investigación y del contexto sociopolítico actual.

Desde las metodologías feministas, la producción de conocimiento implica reconocer que investigar no constituye un proceso neutral ni desvinculado de las experiencias de quienes investigan. En este sentido, Blazquez Graf (2010) plantea que la investigación feminista cuestiona la idea de neutralidad científica y reconoce el carácter situado, reflexivo y atravesado por relaciones de poder presente en todo proceso de producción de conocimiento. Asimismo, las instancias colectivas de intercambio y acompañamiento permitieron fortalecer procesos de reflexión crítica sobre las propias prácticas, sensibilidades e implicancias ético-políticas presentes en la investigación, posibilitando además la construcción de lecturas compartidas acerca de las problemáticas abordadas desde una perspectiva colectiva y situada.

En relación con las estrategias de producción de información, se utilizarán entrevistas semiestructuradas a actores clave vinculados al proceso de implementación de la REE SI, incluyendo referentes de la gestión estatal provincial e integrantes de organismos internacionales involucrados en tareas de diseño, financiamiento, acompañamiento y formación dentro de la propuesta. La selección de las personas entrevistadas se realizó considerando sus roles, trayectorias y funciones dentro del proceso de implementación, buscando recuperar distintas perspectivas institucionales y territoriales sobre la experiencia.

La elección de entrevistas semiestructuradas responde a la necesidad de recuperar relatos, experiencias y significaciones construidas por las personas, manteniendo simultáneamente cierta flexibilidad para profundizar dimensiones emergentes durante el trabajo de campo. Rosana Guber (2001) plantea que la entrevista constituye una “relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones” (p. 75), permitiendo acceder a los marcos interpretativos de las personas. Asimismo, Batthyány y Cabrera (2011) sostienen que las entrevistas semi estructuradas permiten combinar preguntas previamente organizadas con la posibilidad de incorporar nuevas dimensiones surgidas durante el intercambio, favoreciendo la producción de información en profundidad.

Complementariamente, se realizará análisis documental y audiovisual de materiales pedagógicos, registros institucionales, informes programáticos, publicaciones digitales y producciones vinculadas a la REE SI. El análisis documental resulta relevante en tanto permite reconstruir procesos institucionales, estrategias de formación, lineamientos políticos y modos de presentación pública de la experiencia. En este sentido, Valles (1999) sostiene que los documentos constituyen “productos sociales” que permiten acceder tanto a información descriptiva como a discursos, sentidos y posicionamientos construidos socialmente.

Finalmente, el análisis de la información se desarrollará desde una lógica interpretativa y relacional, orientada a la construcción de categorías de análisis vinculadas a territorialidad, institucionalidad, formación comunitaria, participación juvenil, educación popular, promoción de derechos, género y disputas en torno a la implementación de la ESI. Dichas categorías serán construidas a partir del diálogo entre los marcos teóricos de la investigación y el material empírico producido durante el trabajo de campo, recuperando tanto dimensiones previamente definidas como categorías emergentes surgidas de las entrevistas, documentos y registros analizados.

Desde esta perspectiva, el análisis no buscará únicamente describir hechos o reconstruir cronológicamente la experiencia, sino comprender las relaciones, tensiones, sentidos y disputas que atraviesan el proceso de implementación de la REE SI en el contexto sociopolítico actual. En este sentido, la investigación procura aportar una lectura situada desde el Trabajo Social sobre las formas en que se construyen experiencias pedagógicas y comunitarias vinculadas a la Educación Sexual Integral en territorios atravesados por desigualdades, disputas institucionales y transformaciones en las políticas públicas.

Capítulo 1: De la Institucionalización de la ESI a la construcción de respuestas territoriales

La Educación Sexual Integral como política pública en Argentina

En Argentina, la Educación Sexual Integral (ESI) ha sido reconocida como un derecho garantizado por la Ley 26.150, aprobada en 2006 en un contexto político signado por un modelo de ampliación de derechos y fortalecimiento del Estado como garante de políticas sociales, durante el gobierno de Néstor Kirchner. La ley propone un abordaje integral de la sexualidad que contempla dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, afectivas y éticas, superando perspectivas exclusivamente biologicistas o preventivas. Asimismo, plantea la promoción del respeto por la diversidad, el ejercicio de derechos, la igualdad entre los géneros y la construcción de vínculos responsables (Ley 26.150, 2006). En este marco, la ESI comenzó a consolidarse como una política pública educativa de alcance federal, sostenida mediante lineamientos curriculares, materiales pedagógicos y estrategias de formación docente impulsadas desde el Estado nacional (Mariani & Messina, 2024).

A su vez, la ley normatiza la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral al disponer: “Créase el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con la finalidad de cumplir en los establecimientos educativos referidos en el artículo 1º las disposiciones específicas de la Ley 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación” (Ley N.º 26.150, 2006, art. 2).

Este período se caracterizó por políticas educativas y sanitarias, una inversión sostenida en capacitación docente y producción de materiales, la expansión territorial de programas y la

consolidación de equipos técnicos especializados en el Ministerio de Educación, lo que permitió un proceso sostenido de institucionalización de la ESI a nivel nacional y provincial (CLACSO, 2025).

En ese contexto, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI), creado mediante la Ley Nacional N.º 26.150 en el ámbito del entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, constituyó un espacio institucional central para el desarrollo y la implementación de la política de Educación Sexual Integral a nivel nacional. Entre sus principales funciones se encontró la definición de lineamientos curriculares básicos en articulación con las jurisdicciones educativas, así como la elaboración de documentos orientadores y materiales que favorecieran la aplicación del programa. A su vez, la normativa estableció que las jurisdicciones debían implementar la política mediante el diseño de propuestas de enseñanza, la producción o selección de materiales didácticos, el seguimiento y evaluación de las acciones desarrolladas y la capacitación permanente y gratuita de los equipos docentes (Ley N.º 26.150, 2006). En este marco, el PNEI se constituyó como un espacio institucional de referencia para orientar y acompañar la implementación de la ESI en el sistema educativo argentino, articulando acciones vinculadas con la formación docente, la producción de recursos pedagógicos y el desarrollo de lineamientos comunes para las distintas jurisdicciones (Ministerio de Educación de la Nación, 2018).

La institucionalización de la Educación Sexual Integral también estuvo vinculada al liderazgo técnico de Mirta Marina, quien se desempeñó como coordinadora del Programa Nacional de Educación Sexual Integral durante los primeros años de implementación de esta política. Su participación se encuentra documentada en la coordinación de materiales oficiales elaborados por el Programa, entre ellos los primeros cuadernos destinados a los distintos niveles educativos. En particular, la publicación Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula, editada por el Ministerio de Educación de la Nación en 2009, identifica a Mirta Marina como coordinadora del equipo de ESI y como

coordinadora de la obra (Marina, 2009). Del mismo modo, en materiales posteriores destinados al nivel inicial, Marina figura como coordinadora del Programa y del equipo responsable de su elaboración (Ministerio de Educación de la Nación, 2010). De este modo, su participación en la producción y coordinación de materiales oficiales formó parte del proceso de consolidación de una política pública que buscó institucionalizar la ESI desde una perspectiva integral, articulando contenidos educativos, formación docente y herramientas pedagógicas para su implementación en las instituciones escolares.

Disputas y resistencias en torno a la implementación de la ESI

Entre 2016 y 2019, con el cambio de gobierno del último mandato de Cristina Fernández de Kirchner al de Mauricio Macri, se inauguró una etapa marcada por recortes presupuestarios, debilitamiento institucional y reconfiguración de prioridades estatales en materia de políticas educativas, caracterizada como un modelo de gobierno Neoliberal. En ese contexto se forma una disputa cultural en torno a la sexualidad, los géneros y los derechos sexuales y reproductivos. Este período puede leerse como un espacio atravesado por luchas simbólicas, comprendidas como la competencia entre actores por imponer una definición legítima de la realidad social (Bourdieu, 1997). En este marco distintos grupos de presión, entendidos como actores colectivos que intervienen en el proceso político con el objetivo de influir en decisiones, normativas o políticas públicas, buscaron incidir en las políticas educativas y en la orientación del Programa Nacional de ESI, disputando sentidos sobre el derecho a la educación sexual.

Por un lado, los movimientos feministas, especialmente en el marco de la lucha por la legalización del aborto, colocaron en el centro del debate público la consigna “educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”. Estas movilizaciones, protagonizadas por organizaciones feministas, colectivos juveniles y centros de estudiantes, contribuyeron a visibilizar las limitaciones y desigualdades existentes en la implementación de la ESI, al tiempo que impulsaron demandas de ampliación de derechos y

transformaciones en las políticas educativas y sexuales (Mariani & Messina, 2024). En este marco, la ESI comenzó a adquirir mayor centralidad como herramienta vinculada al ejercicio de la autonomía corporal, la prevención de violencias y el acceso a la información. Desde una perspectiva teórica, estos procesos pueden comprenderse como expresiones instituyentes que cuestionan sentidos y estructuras previamente legitimadas (Castoriadis, 1983).

Por otro lado, emergieron con fuerza movimientos conservadores como “Con Mis Hijos No Te Metas” (Carballo, 2024), articulados con sectores religiosos y organizaciones conservadoras que se posicionaron como fuerza instituida (Castoriadis, 1983). Desde la defensa del “derecho de los padres a decidir” como idea socialmente establecida, rechazaron la perspectiva de género y promovieron la idea de que la ESI introducía una supuesta “ideología de género”. Estos actores pueden ser comprendidos como un grupo de presión orientado a reafirmar el orden instituido, defendiendo modelos tradicionales de familia, sexualidad y autoridad. Mediante marchas, campañas en redes y producción de materiales digitales, buscaron frenar la ampliación de derechos y limitar el enfoque integral y de derechos de la ESI.

La coexistencia de estas fuerzas, una instituyente y otra orientada a la conservación de lo instituido, instaló un clima de disputa cultural que desbordó el ámbito educativo e impactó en los debates legislativos, las políticas públicas y la opinión social. Desde la perspectiva de Castoriadis (1983), toda sociedad se encuentra atravesada por la tensión entre lo instituido, entendido como el conjunto de significaciones, normas e instituciones ya establecidas que organizan la vida social, y lo instituyente, vinculado con la capacidad de creación y transformación de nuevas significaciones e instituciones. En este sentido, las disputas en torno a la Educación Sexual Integral y a los derechos sexuales y reproductivos pueden comprenderse como parte de una dinámica en la que diferentes actores y proyectos sociales disputan la definición de las significaciones que orientan la vida colectiva. En este contexto, el debilitamiento presupuestario y operativo del Programa Nacional de ESI y el

rechazo a la sanción de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo no solo respondieron a decisiones estatales, sino que también se inscribieron en un escenario de disputa entre procesos instituidos e instituyentes que contribuyeron a redefinir el campo político y cultural de la sexualidad en Argentina (Castoriadis, 1983).

En este período también surge El Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia (ENIA) en 2017, consolidándose desde 2018 como una política intersectorial entre los ministerios de Salud, Educación y Desarrollo Social. Tuvo como objetivo prevenir los embarazos no intencionales en la adolescencia mediante el fortalecimiento del acceso a la Educación Sexual Integral, la ampliación de consejerías en salud sexual y reproductiva y la disponibilidad de métodos anticonceptivos. Su función operativa se basa en la articulación intersectorial entre los ministerios de Salud, Educación y Desarrollo Social, lo que permite un abordaje integral de las necesidades de las adolescencias.” (Ministerio de Salud de la Nación, s. f.). Asimismo, el Plan ENIA desplegó estrategias territoriales y dispositivos de acompañamiento comunitario que contribuyeron a sostener la implementación de la ESI en contextos atravesados por resistencias y disputas conservadoras, operando como un dispositivo que habilitó su avance aun en escenarios de tensión.

Fortalecimiento y federalización de la ESI

Posteriormente, entre 2020 y 2023 durante el gobierno de Alberto Fernández, caracterizado por un modelo de ampliación de derechos y fortalecimiento de políticas de igualdad se produjo un reimpulso y un proceso de federalización de las políticas de ESI. En este período se reforzaron las instancias de formación docente mediante ciclos nacionales de capacitación en perspectiva de género, diversidad y prevención de violencias, impulsados por el Programa Nacional de ESI y articulados con otras áreas del Ministerio de Educación (Argentina.gob.ar, 2021). Asimismo, se recuperaron y ampliaron equipos técnicos a través de la reactivación del Observatorio Federal de la Educación Sexual Integral (OFESI), un

espacio destinado al monitoreo, la sistematización de información y la producción de evidencia sobre la implementación de la ESI en todo el país. Sus funciones incluyeron el seguimiento de indicadores federales, la elaboración de informes sobre brechas territoriales y la generación de insumos para la toma de decisiones educativas (Argentina.gob.ar, 2020).

En este mismo contexto, la sanción de la Ley 27.610 de Interrupción Voluntaria del Embarazo en 2020 actuó como un hito clave que reforzó la centralidad de la ESI: la vinculación entre educación sexual, acceso a información y autonomía reproductiva quedó explícitamente integrada a la agenda pública, consolidando un enfoque de derechos que se articuló tanto con las políticas sanitarias como con las educativas.

Durante la pandemia por COVID-19, el Estado nacional desarrolló y difundió estrategias digitales y materiales pedagógicos específicos, lo que permitió sostener la ESI mediante recursos virtuales, guías para docentes y propuestas adaptadas al trabajo remoto. Paralelamente, la ESI se integró de manera más profunda a las políticas de diversidad, igualdad y prevención de violencias por motivos de género un eje central del modelo político del período, especialmente a través de la producción de materiales sobre masculinidades, vínculos responsables y prevención de violencias en clave ESI (Argentina.gob.ar, 2022).

No obstante estos avances, persistieron desigualdades entre jurisdicciones en relación con la capacidad de implementación plena, debido a diferencias en el financiamiento, estructura técnica y acompañamiento pedagógico, situación señalada por organismos internacionales como UNFPA en sus evaluaciones sobre la federalización de la política (UNFPA, 2020).

Desfinanciamiento y debilitamiento de la ESI

Luego, desde el cambio de gestión gubernamental en 2024, en el marco de un modelo de ajuste fiscal, desregulación estatal y reducción de la estructura pública promovido por el gobierno de Javier Milei, se evidencia un estancamiento y retroceso en la implementación de la ESI en numerosas jurisdicciones. Esta nueva etapa, caracterizada por el desfinanciamiento y la retracción del Estado, se expresa en la desaceleración de las

políticas públicas, la reducción drástica de recursos presupuestarios y la discontinuidad de dispositivos estratégicos de formación, acompañamiento y capacitación docente (CLACSO, 2025).

El presupuesto nacional proyectado para 2025 y 2026 confirma este escenario, mostrando una fuerte contracción de los programas vinculados a la salud sexual y reproductiva. Se estima, por ejemplo, que la cobertura de los servicios de salud sexual disminuya del 54 % al 34 % de la población, y que la ESI disponga en 2026 de apenas el 2 % de los recursos ejecutados en 2023. A ello se suma la eliminación de metas físicas como la formación docente y la actualización de materiales educativos (ELA, 2025), configurando un retroceso significativo frente a los avances construidos en los últimos dieciocho años. Paralelamente, el desmantelamiento del Plan ENIA, que desde 2017 articulaba estrategias intersectoriales para prevenir el embarazo no intencional en la adolescencia, profundiza aún más la retracción estatal en políticas de salud sexual, cerrando uno de los dispositivos más eficaces en términos de acceso y acompañamiento territorial. En este mismo marco, la ausencia de información oficial actualizada sobre quién coordina el Programa Nacional de Educación Sexual Integral constituye otro indicador del debilitamiento institucional del área. La falta de una conducción nacional estable, identificable y con interlocución pública revela la precarización del programa, dificultando la articulación federal, la capacidad operativa y la continuidad de las políticas de ESI a nivel nacional.

La ESI en la provincia de Jujuy

En el ámbito provincial, la implementación de la ESI se fortaleció en el año 2013 con la creación del Programa Provincial de Educación Sexual Integral, durante la gestión de Rodolfo Tecchi como ministro de Educación de la provincia de Jujuy. Este programa estuvo orientado principalmente a la capacitación docente y a la incorporación de la ESI como eje transversal en los distintos niveles educativos (Yufra, 2024).

En los años siguientes, el proceso de institucionalización de la ESI no solo se expresó en la consolidación de dispositivos de gestión y formación docente, sino también en la producción de materiales pedagógicos y reflexiones académicas orientadas a fortalecer su implementación. A nivel nacional, el Programa Nacional de ESI impulsó la elaboración de recursos destinados a diversos contextos socioculturales, como los materiales de ESI en lenguas indígenas, partiendo del reconocimiento de que la garantía del derecho a la educación sexual integral requiere propuestas situadas, construidas en diálogo con las comunidades y respetuosas de la diversidad cultural y lingüística (Ministerio de Educación de la Nación, 2020).

En ese mismo contexto, durante la pandemia por COVID-19, la Universidad Nacional de Jujuy produjo reflexiones situadas sobre la implementación de la ESI en la provincia. Brailovsky y Carrizo (2020) sostienen que la ESI debía comprenderse como una propuesta pedagógica integral orientada a la promoción de derechos, el respeto por la diversidad y la construcción de vínculos igualitarios, reafirmando su vigencia aun frente a los desafíos que impuso la virtualización de las prácticas educativas.

Posteriormente, con la sanción de la Ley Provincial N.º 6208 en el año 2020, la provincia fortaleció el marco normativo para su implementación, consolidando jurídicamente una política que ya se encontraba en desarrollo. La norma dispone que "la Educación Sexual Integral es un derecho de los educandos de todos los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de la provincia de Jujuy" (Ley N.º 6208, 2020, art. 1). Asimismo, establece que su implementación deberá desarrollarse conforme a los lineamientos de la Ley Nacional N.º 26.150 y a las resoluciones del Consejo Federal de Educación, reafirmando el compromiso provincial con la garantía de este derecho. La aprobación de esta legislación se produjo en un contexto provincial atravesado por demandas sociales vinculadas a la violencia de género y a la ampliación de derechos, escenario que favoreció la jerarquización de la ESI dentro de la agenda pública (Yufra, 2024).

La REE SI! como respuesta institucional y territorial

En este marco, emergen políticas e iniciativas impulsadas desde los ámbitos provinciales y comunitarios que buscan sostener y fortalecer el acceso a la Educación Sexual Integral y a los derechos sexuales y reproductivos, aun frente a la retracción de las políticas nacionales. Estas experiencias adquieren particular relevancia en tanto expresan estrategias de respuesta y resistencia ante el debilitamiento de las políticas públicas, promoviendo procesos de formación, participación y organización territorial orientados a garantizar el ejercicio efectivo de derechos. En este escenario se inscribe la Red de Empoderamiento y Educación Sexual Integral (REE SI), como una iniciativa que articula actores institucionales y comunitarios y apuesta a la formación de promotores y promotoras como agentes multiplicadores de conocimientos y herramientas vinculadas a la ESI en sus territorios.

Es por ello que, el presente proyecto de investigación tiene como finalidad comprender y analizar el proceso formativo de promotores y promotoras comunitarios/as que forman parte de la Red de Empoderamiento y Educación Sexual Integral (REE SI), un proyecto implementado por el Consejo Provincial de Mujeres, Igualdad de Género y Respeto a las Diversidades, a través de la Dirección Provincial de Políticas Culturales y de Comunicación, en el marco de Empowered, una iniciativa global del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), en colaboración con Canadá y ONUSIDA, durante el período 2025.

La implementación de la Red de Empoderamiento y Educación Sexual Integral (REE SI!) fue posible a partir de un proceso de articulación entre organismos estatales, agencias internacionales de cooperación y organizaciones de la sociedad civil, cada uno con competencias y trayectorias específicas en materia de derechos, género y juventudes. En este sentido, resulta pertinente caracterizar brevemente a las instituciones que participaron de su diseño e implementación, a fin de comprender el entramado organizacional sobre el cual se desarrolló la experiencia objeto de la presente investigación.

El Consejo Provincial de Mujeres, la Igualdad de Género y el Respeto a las Diversidades constituye el organismo rector de las políticas públicas provinciales destinadas a la promoción de la igualdad de género, la prevención, erradicación y reparación de las violencias por motivos de género y la garantía de los derechos de mujeres y diversidades. Su función principal consiste en diseñar, implementar, articular y ejecutar políticas públicas con perspectiva de género, promoviendo la transversalización de este enfoque en el conjunto de la administración pública provincial.

Los antecedentes institucionales del organismo se remontan al año 2009, cuando se creó el Consejo Provincial de la Mujer, como espacio específico para el diseño y coordinación de políticas dirigidas a la promoción de los derechos de las mujeres y al abordaje de las violencias de género, en consonancia con el proceso de implementación de la Ley Nacional N.º 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres.

El proceso de jerarquización institucional tuvo lugar a partir del Decreto Provincial N.º 15-G/2019, mediante el cual se creó el Consejo Provincial de la Mujer e Igualdad de Género, dependiente directamente de la Gobernación de la Provincia. En su artículo 1º, el decreto establece la creación del organismo, mientras que en su artículo 2º le asigna la responsabilidad de diseñar, implementar, articular y ejecutar políticas destinadas a garantizar los derechos de las mujeres y personas de la diversidad, promoviendo la igualdad de oportunidades y desarrollando el Plan Estratégico para la Prevención y Erradicación de la Violencia de Género. Asimismo, el artículo 4º define entre sus funciones la transversalización de la perspectiva de género en toda la administración pública provincial, la promoción de políticas de igualdad, la remoción de patrones socioculturales discriminatorios y el abordaje integral de las violencias de género.

En el mismo decreto se dispuso la creación del Observatorio de Género, Paridad y Derechos Humanos, como ámbito encargado de la producción de información, monitoreo y

análisis de las políticas públicas vinculadas a género y derechos humanos, constituyéndose en una herramienta para el seguimiento y evaluación de las acciones implementadas por el organismo.

Posteriormente, mediante el Decreto Provincial N.º 3002-G/2021, se aprobó una nueva estructura orgánico-funcional destinada a fortalecer las capacidades institucionales del Consejo y adecuar sus áreas a una perspectiva integral de derechos. El artículo 1º modificó la denominación de diversas dependencias, estableciendo que la Secretaría de Atención Integral a la Violencia de Género pasaría a denominarse Secretaría de Equidad, Diversidad y Promoción de Derechos; la Dirección del Plan Provincial de Lucha Contra la Violencia de Género sería reemplazada por la Dirección Provincial de Abordaje Integral contra las Violencias de Género; y la Dirección Provincial de Equidad y Promoción de Derechos adoptaría la denominación de Dirección Provincial de Políticas Culturales para la Igualdad de Género. Asimismo, el artículo 2º aprobó la nueva estructura orgánica funcional y las misiones y funciones de estas dependencias.

En términos organizativos, el Consejo se encuentra encabezado por una Presidencia, de la cual dependen la Secretaría de Equidad, Diversidad y Promoción de Derechos, la Dirección Provincial de Abordaje Integral contra las Violencias de Género, la Dirección Provincial de Políticas Culturales y Comunicación, la Dirección Provincial de Igualdad y Diversidad y el Observatorio de Género, Paridad y Derechos Humanos, además de equipos técnicos interdisciplinarios y dispositivos territoriales de atención distribuidos en distintos puntos de la provincia. Esta estructura refleja una concepción integral de las políticas de género, articulando acciones de prevención, promoción de derechos, asistencia, capacitación e intervención territorial.

El accionar del Consejo se encuentra sustentado en un amplio marco normativo nacional e internacional integrado, entre otros instrumentos, por la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), la Convención

Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará), la Ley Nacional N.º 26.485, la Ley N.º 26.743 de Identidad de Género, la Ley N.º 27.499 (Ley Micaela) y la Ley N.º 26.150 de Educación Sexual Integral, las cuales orientan la formulación de políticas públicas desde una perspectiva de derechos humanos e igualdad de género.

En el ámbito provincial, resulta especialmente relevante la Ley Provincial N.º 6.186 Ley Iara, mediante la cual se declaró la Emergencia Pública en materia de Violencia de Género en todo el territorio de la provincia, fortaleciendo el rol del Consejo como organismo de coordinación interinstitucional para la prevención, asistencia y erradicación de las violencias por motivos de género.

Finalmente, un hito significativo en el proceso de institucionalización del organismo se produjo con la Reforma de la Constitución de la Provincia de Jujuy de 2023, que incorporó un capítulo específico dedicado al Consejo Provincial de Mujeres, la Igualdad de Género y el Respeto a las Diversidades. En su artículo 234, la Constitución le asigna el diseño, implementación, articulación y ejecución de políticas públicas destinadas a prevenir, erradicar y reparar la violencia por razones de género y promover la igualdad de género y de las diversidades. Por su parte, el artículo 235 establece como funciones mínimas garantizar la transversalidad de las políticas de género en toda la administración pública, asegurar el abordaje integral de las violencias, remover patrones culturales discriminatorios y promover la igualdad de oportunidades y trato. De este modo, el Consejo adquiere jerarquía constitucional dentro del ordenamiento provincial, consolidándose como el principal organismo responsable de las políticas públicas de género en Jujuy.

En el marco de este proceso de fortalecimiento institucional y de consolidación de políticas públicas con perspectiva de género, el Consejo Provincial de Mujeres estableció vínculos de cooperación con organismos internacionales especializados en derechos sexuales y reproductivos. Estos vínculos tenían como finalidad la elaboración e implementación de

políticas de género de índole educativa, en dónde además de la cooperación técnica, los organismos internacionales cumplían un rol fundamental para posibilitar la creación de éstas políticas públicas: el financiamiento de las mismas. Cuando hablamos de cooperación con organismos, adquiere especial relevancia el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), organismo que acompañó técnica y financieramente el desarrollo de la REE SII.

El Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) es la agencia de las Naciones Unidas dedicada a la salud sexual y reproductiva y a la promoción de los derechos sexuales y reproductivos. El organismo trabaja en más de 150 países y territorios, en articulación con gobiernos, organizaciones de la sociedad civil, instituciones académicas y otros actores, promoviendo la igualdad de género, los derechos humanos y la autonomía de las personas. En Argentina, sus acciones también se orientan a fortalecer las capacidades estatales y generar evidencia y datos para la toma de decisiones y el diseño de políticas públicas. (UNFPA, s. f.-a; UNFPA, s. f.-b).

Su misión institucional consiste en contribuir a la construcción de un mundo en el que todo embarazo sea deseado, cada parto sea seguro y cada persona joven alcance su pleno desarrollo. Para ello, promueve el acceso a servicios de salud sexual y reproductiva, la prevención de las muertes maternas evitables y de las violencias por motivos de género, así como el fortalecimiento de las capacidades de adolescentes y jóvenes para el ejercicio de sus derechos. Asimismo, impulsa la generación de evidencia y datos demográficos y poblacionales como insumos para la toma de decisiones y el diseño de políticas públicas basadas en evidencia. (UNFPA, s. f.-a; UNFPA, s. f.-b; UNFPA, s. f.-c).

En Argentina, el fondo UNFPA trabaja en articulación con el Estado nacional, los gobiernos provinciales y municipales, organizaciones de la sociedad civil, universidades y otros actores estratégicos, desarrollando iniciativas vinculadas con las dinámicas poblacionales, la salud integral y el bienestar, la igualdad de género, la prevención de las violencias y el fortalecimiento de políticas públicas dirigidas a adolescentes y jóvenes. Su modalidad de

intervención se caracteriza por brindar asistencia técnica, producir conocimiento, fortalecer capacidades institucionales y promover espacios de cooperación intersectorial para la implementación de políticas públicas con enfoque de derechos (UNFPA Argentina, 2026).

En este sentido, la participación del UNFPA en la Red de Empoderamiento y Educación Sexual Integral (REE SI!) se inscribe en su trayectoria de acompañamiento a políticas orientadas a garantizar el acceso a la Educación Sexual Integral, promover la participación juvenil y fortalecer las capacidades de actores estatales y comunitarios para la promoción de los derechos sexuales y reproductivos. Su aporte no se limitó al financiamiento o la cooperación técnica, sino que implicó la incorporación de un enfoque basado en derechos humanos, igualdad de género, participación y desarrollo de capacidades, aspectos que resultan centrales para comprender la lógica de implementación de la política pública analizada en la presente investigación.

La participación del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) en la provincia de Jujuy se materializó, entre otras iniciativas, a través de la implementación de la Red de Empoderamiento y Educación Sexual Integral (REE SI), desarrollada en el marco de EmpowerED, una iniciativa global del UNFPA en alianza con Canadá. En Argentina, el proyecto contó con el apoyo de ONUSIDA y se implementó en la provincia de Jujuy a través del Consejo Provincial de Mujeres, la Igualdad de Género y el Respeto a las Diversidades, con el acompañamiento de otros actores institucionales y sociales. En este marco, EmpowerED se orienta a fortalecer el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de adolescentes y jóvenes, promoviendo la autonomía corporal, la igualdad de género, la prevención de las violencias basadas en género y el acceso a una educación sexual integral vinculada con servicios de salud sexual y reproductiva. (UNFPA, s. f.; UNFPA Argentina, 2025).

En el marco de este programa, la implementación de la REE SI! se llevó adelante mediante un esquema de trabajo colaborativo que incorporó la participación de diversas

organizaciones de la sociedad civil con amplia trayectoria en salud, derechos y juventudes. Entre ellas se destacan FUSA Asociación Civil, Fundación Huésped y ONUSIDA, organismos que aportaron asistencia técnica, producción de materiales, procesos de formación y estrategias de acompañamiento territorial.

Asimismo, el proyecto contó con la cooperación de organizaciones de la sociedad civil con amplia trayectoria en la promoción de la salud y los derechos humanos. Entre ellas se destaca FUSA Asociación Civil durante el 2024, una organización argentina que trabaja desde una perspectiva de género y derechos humanos para garantizar el acceso a servicios integrales de salud, promover los derechos sexuales y reproductivos e incidir en la formulación de políticas públicas. Su labor se estructura en torno a la prestación de servicios de salud, la formación de actores clave y el fortalecimiento de marcos normativos e institucionales que favorezcan el ejercicio pleno de los derechos, especialmente de adolescentes, jóvenes y mujeres (FUSA, s.f.).

Por su parte, también en la primera edición participó Fundación Huésped, organización de la sociedad civil con alcance regional que, desde 1989, desarrolla acciones de investigación, incidencia pública, capacitación y prestación de servicios orientadas a garantizar el acceso a la salud desde una perspectiva de derechos humanos. Su trabajo se centra en la prevención del VIH y otras infecciones de transmisión sexual, la promoción de la salud sexual y reproductiva, la Educación Sexual Integral y la eliminación de las barreras de acceso a derechos, articulando permanentemente con organismos públicos y actores comunitarios para el fortalecimiento de políticas públicas en materia de salud y derechos (Fundación Huésped, s.f.).

También formó parte de esta articulación en la edición del 2025 ONUSIDA (Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/Sida), organismo del sistema de Naciones Unidas encargado de coordinar la respuesta mundial frente al VIH. Su misión consiste en liderar, fortalecer y apoyar acciones dirigidas a prevenir nuevas infecciones, garantizar el

acceso universal a la prevención, el tratamiento y la atención integral, y promover el respeto por los derechos humanos de las personas afectadas por el VIH, combatiendo el estigma, la discriminación y las desigualdades que limitan el acceso a la salud (ONUSIDA, s.f.).

La participación de estas organizaciones aportó capacidades técnicas, producción de conocimiento, estrategias de formación e incidencia en políticas públicas, fortaleciendo el carácter intersectorial de la Red de Empoderamiento y Educación Sexual Integral (REE SI!) y consolidando un modelo de implementación basado en la cooperación entre organismos internacionales, Estado y sociedad civil para la promoción de los derechos sexuales y reproductivos de adolescentes y jóvenes.

De este modo, la REE SI! se configuró como una política pública implementada a partir de un modelo de gestión intersectorial e interinstitucional, en el que confluyeron un organismo estatal provincial, una agencia internacional de cooperación y diversas organizaciones de la sociedad civil, con el objetivo de conformar redes de promotores y promotoras comunitarias en Educación Sexual Integral mediante procesos de formación dirigidos a juventudes y personas adultas.

La REE SI! y el Trabajo Social

Desde el campo disciplinar del Trabajo Social, dicha investigación surge del interés personal de comprender experiencias situadas de juventudes que, en un contexto de retroceso en el acceso a derechos y desfinanciamiento de las políticas públicas vinculadas a la ESI, desde esta perspectiva, la educación popular puede comprenderse como una práctica pedagógica que recupera los saberes de las personas, los historiza y los colectiviza, poniéndolos al servicio de procesos de participación y transformación social (Sirvent, 2018).

Formarse en temáticas como la educación sexual integral, los derechos sexuales y (no) reproductivos, la prevención combinada en VIH y sida, la perspectiva de género y el respeto a las diversidades desde una lógica de participación que, siguiendo a Sirvent, implica la intervención activa de las personas en la comprensión y transformación de su realidad y en

la producción social de conocimientos; de diálogo como modalidad de construcción y problematización colectiva de saberes; y de apropiación crítica del conocimiento que habilita procesos de empoderamiento individual y colectivo; para posteriormente ser replicadores de dichos contenidos.

Reflexionar sobre el proceso de formación de promotores y promotoras comunitarios/as en ESI no sólo permite comprender los modos en que el Trabajo Social asume su dimensión pedagógica (Bermudez Peña, 2008), sino también reafirmar la importancia de la educación popular como estrategia de resistencia y transformación social en un contexto político que tiende a deslegitimar y desfinanciar las políticas de educación sexual integral y de igualdad de género.

En este sentido, el proceso de formación de promotores/as comunitarios/as en Educación Sexual Integral (ESI) constituye un espacio en el que el Trabajo Social se pedagogiza. Esta pedagogización implica reconocer, desde su rol de educador/a social, el carácter educativo presente en toda práctica profesional del Trabajo Social, incluso por fuera de los espacios escolares. Como plantea Kisnerman (2005), la labor profesional conlleva inevitablemente una dimensión formativa, ya que el Trabajo Social interviene produciendo sentidos, promoviendo reflexiones y habilitando procesos de aprendizaje en sujetos y colectivos. De este modo, su dimensión pedagógica es inseparable de su dimensión política y ética, dado que educar en el territorio supone disputar sentidos, democratizar saberes y fortalecer capacidades comunitarias.

Hablamos de una estrategia de resistencia porque, como plantea Sirvent (2018), las prácticas de educación popular se constituyen en espacios donde las personas construyen saberes propios, colectivos y situados, capaces de disputar sentidos frente a políticas que buscan restringir derechos. En el actual contexto de desmantelamiento y desfinanciamiento de la ESI a nivel nacional, estos procesos formativos se configuran como una forma de resistencia comunitaria que sostiene los principios de igualdad, autonomía y derechos que

la política educativa nacional deja de garantizar. La reducción presupuestaria y la pérdida de equipos técnicos nacionales repercuten directamente en las capacidades provinciales para implementar contenidos y acompañamientos, generando vacíos institucionales en el Ministerio de Educación. Frente a ello, el Consejo Provincial de Mujeres, Igualdad de Género y Respeto a las Diversidades asume la ESI como un eje estratégico, respondiendo a una necesidad real en los territorios y fortaleciendo la perspectiva de género y la prevención de la violencia desde una lógica educativa y comunitaria. Estos espacios de formación sostienen la presencia del Estado en clave de derechos, habilitan procesos de participación y reflexión colectiva, y funcionan como núcleos de resistencia ante el retroceso de las políticas nacionales. Aun en un escenario de tensiones, su continuidad expresa la fortaleza de implementar políticas sociales que acompañen la capacidad de educar y transformar incluso en contextos adversos.

En este sentido, comprender y analizar el proceso formativo promotoras comunitarias de la Red de Empoderamiento y Educación Sexual Integral (REE SI) en San Salvador de Jujuy desde el Trabajo Social, aporta de manera significativa al campo disciplinar, ya que posibilita producir conocimiento local, contextualizado y específico acerca de cómo se apropia, resignifica y despliega la ESI en los territorios. Este tipo de reconstrucciones constituye un insumo fundamental para planificar, ajustar y diseñar políticas, programas y acciones concretas que fortalezcan la implementación de la ESI, especialmente en escenarios de desigualdad territorial o de debilitamiento institucional. Así, desde el Trabajo Social no sólo se acompaña en prácticas formativas, sino que también contribuye a generar evidencia situada que orienta decisiones públicas y estrategias de intervención más pertinentes y sensibles al territorio.

Capítulo 2: Aportes teóricos para una lectura situada de la REE SI

El Trabajo Social, incumbencias y su rol en la educación

La sanción de la Ley 27.072/2014, conocida como Ley Federal de Trabajo Social, constituye un hito en la consolidación profesional en Argentina, emergiendo en un contexto sociopolítico atravesado por la expansión de derechos, el fortalecimiento del Estado social y la creciente institucionalización del campo profesional. Su sanción se inscribe en un ciclo político (2003–2015) caracterizado por la implementación de políticas públicas de carácter universalista, la ampliación del piso de ciudadanía como la Ley de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2005), la Ley de Educación Sexual Integral (2006), la Ley de Salud Mental (2010), la Ley de Matrimonio Igualitario (2010) y la Ley de Identidad de Género (2012) y la consolidación de programas socioeducativos, sanitarios y territoriales que demandaron una presencia creciente de trabajadores y trabajadoras sociales.

En ese escenario, el Trabajo Social adquirió un rol estratégico en áreas como niñez, salud, género, educación, políticas comunitarias y desarrollo social, lo que volvió imprescindible avanzar hacia una regulación nacional que ordenara, sistematizara y diera legitimidad jurídica a prácticas profesionales históricamente fragmentadas. La Ley 27.072 respondió a esa necesidad, estableciendo un marco normativo común para todo el país y definiendo con precisión las incumbencias, competencias, responsabilidades y campos de acción, con el fin de reafirmar el carácter crítico, ético-político, educativo y transformador de la profesión.

Dentro de este marco, el Artículo 9° del Capítulo III define un conjunto de incumbencias que resultan directamente pertinentes para comprender la práctica profesional en procesos de formación comunitaria y acciones socioeducativas. Entre ellas, se encuentra la participación en el asesoramiento, diseño, ejecución y evaluación de políticas públicas en áreas como educación, salud, género, niñez y adolescencia, desarrollo social o adicciones, así como la elaboración de proyectos institucionales y comunitarios, tanto estatales como de

organizaciones sociales (Ley N.º 27.072, 2014). La ley también otorga al Trabajo Social un rol clave en la integración, coordinación y capacitación de equipos interdisciplinarios, aportando lecturas situadas que articulen dimensiones socioeconómicas, culturales, políticas y territoriales. Finalmente, reconoce como incumbencia el desempeño en tareas de docencia, capacitación, investigación y producción de conocimiento, tanto en el sistema educativo formal como en espacios de educación no formal o comunitaria.

Estas incumbencias permiten comprender que la práctica del Trabajo Social posee un núcleo pedagógico ineludible, aun cuando históricamente la profesión no se haya reconocido explícitamente como práctica educativa. De acuerdo con Kisnerman (2005), el Trabajo Social es, en sí mismo, un acto educativo porque implica acompañar procesos de reflexión, generar condiciones para la apropiación de derechos, promover capacidades críticas y contribuir a la transformación de las condiciones de vida. Desde esta perspectiva, toda intervención social contiene una dimensión pedagógica, ya que supone trabajar con personas concretas en la construcción, deconstrucción y reconstrucción de sentidos, saberes y prácticas. Tal como señala Kisnerman (2005), la intervención profesional implica un proceso continuo de reinterpretación crítica y resignificación, donde los sujetos reelaboran sus propios marcos de comprensión y producen nuevos aprendizajes en torno a su experiencia.

En este sentido, la comprensión del Trabajo Social como práctica con un núcleo pedagógico no emerge de manera espontánea, sino que se inscribe en un proceso histórico de revisión crítica de la profesión en América Latina, particularmente a partir del movimiento de reconceptualización desarrollado entre las décadas de 1960 y 1970. Tal como plantea Cecilia Aguayo Cuevas (1997), este proceso implicó una ruptura con las perspectivas asistencialistas, adaptativas y tecnocráticas del Trabajo Social tradicional, promoviendo una relectura situada de la realidad social desde las condiciones estructurales de desigualdad y dependencia propias de la región. En este marco, la intervención profesional deja de centrarse en la atención individualizada de “problemas sociales” para orientarse hacia la

comprensión de los procesos sociales en clave histórica y política, reconociendo a las personas como protagonistas activas en la producción y transformación de sus condiciones de vida.

Es en este desplazamiento donde la educación adquiere un lugar estratégico dentro del campo profesional, en tanto dimensión constitutiva de prácticas orientadas a la concientización, la organización y la participación. Autores como Natalio Kisnerman sostienen que el Trabajo Social no solo interviene en lo social, sino que educa en ese proceso, proponiendo una perspectiva de “educación para la emancipación” que dialoga con los aportes de Paulo Freire. Desde este enfoque, la intervención se configura como un proceso pedagógico que busca problematizar la realidad, fortalecer la autonomía de las personas y promover la construcción colectiva de saberes. Esta articulación entre Trabajo Social y educación social resulta central para comprender los procesos de formación de promotores, en tanto prácticas que exceden la transmisión de contenidos técnicos para constituirse en espacios de producción de subjetividades críticas y de construcción de herramientas para la intervención territorial.

Educación popular

En este contexto, la dimensión educativa del Trabajo Social no se inscribe en instituciones educativas formales como establece la Ley 26.150 para los procesos de enseñanza vinculados a la ESI, sino que se concretiza en el trabajo con actores de la comunidad en espacios no formales, donde la formación se construye a través del diálogo, la participación y la territorialidad. Es por ello que tomamos a la autora Maria Teresa Sirvent para hablar de Educación popular entendida como un proceso educativo no formal, participativo y crítico, orientado a la construcción colectiva de saberes y a la transformación social. Para la autora, la educación popular promueve la construcción colectiva del conocimiento y la reflexión crítica sobre la realidad, con el propósito de fortalecer la participación real, la organización social y la capacidad transformadora de las personas (Sirvent, 2018).

Es un proceso pedagógico de participación real en el que las personas construyen conocimiento colectivo sobre su realidad social, identifican y enfrentan las estructuras de poder presentes, y se empoderan para transformar su entorno socio-cultural a partir de la reflexión crítica y la acción colectiva. Este enfoque se articula con la Investigación-Acción Participativa (IAP), entendida como una metodología que promueve la participación activa de las personas en la producción de conocimientos sobre su propia realidad y que se orienta hacia la transformación social, el fortalecimiento de la organización y la construcción de una conciencia crítica (Sirvent, 2018).

Se diferencia de la educación formal en tanto parte de los saberes previos, reconoce las prácticas y culturas locales y busca la transformación social. Además, implica un posicionamiento político-pedagógico, donde las personas no son receptoras pasivas sino protagonistas de la producción de conocimiento. En esta perspectiva, la educación no formal “favorece procesos de organización, fortalecimiento comunitario y creación de espacios de decisión colectiva” (Sirvent, 2018), lo que la convierte en una herramienta fundamental para el Trabajo Social cuando se trabaja en territorios atravesados por desigualdades, silenciamientos o vulneración de derechos.

Desde este enfoque, la intervención educativa del Trabajo Social adquiere un carácter dialógico, emancipador y situado, permitiendo que los propios actores comunitarios identifiquen problemas, elaboren significaciones y construyan estrategias de acción en torno a su realidad.

Otra autora que resulta pertinente mencionar es Korol (2007), quien refiere que la educación popular no es un conjunto de técnicas didácticas, sino una “dimensión pedagógico-política de la resistencia y de la construcción colectiva de conocimientos” (p. 71). Esta perspectiva se fundamenta en la idea de que el conocimiento no es algo que se deposita en sujetos pasivos, sino que nace del diálogo y la reflexión sobre las propias prácticas sociales. Uno de los pilares de esta conceptualización es el origen y el sujeto de la educación. La autora

enfatisa que debe entenderse como una “pedagogía de los oprimidos y las oprimidas, y no para los oprimidos y oprimidas” (Korol, 2007, p. 20). En este sentido, la educación popular se define como una creación de los sectores populares en su batalla emancipatoria, rechazando cualquier intento de ser utilizada como un instrumento del Estado para la “domesticación y el control de las rebeldías” (p. 20).

La propuesta de Korol integra el paradigma de la educación popular con el feminismo. Esta síntesis, denominada pedagogía popular feminista, busca cuestionar las relaciones de poder no solo en el ámbito público, sino también en lo cotidiano y lo personal. En este sentido, la incorporación de una perspectiva feminista no supone únicamente sumar contenidos vinculados con las desigualdades de género, sino también problematizar las relaciones de poder que atraviesan los propios procesos educativos y las formas de producción de conocimiento. Desde esta mirada, la pedagogía popular feminista busca recuperar las experiencias, voces y saberes que históricamente han sido invisibilizados, reconociendo que las desigualdades de género también atraviesan los espacios de participación, organización y construcción colectiva. Según la autora, esta pedagogía “aspira a ser parte de una pedagogía popular que tienda a desorganizar las relaciones de poder con un sentido subversivo, revolucionario. Una pedagogía que parte de los cuerpos para pronunciar palabras, recuperando el valor de la subjetividad en la creación histórica” (Korol, 2007, p. 18).

Desde el punto de vista metodológico, la educación popular propuesta trasciende lo intelectual e involucra la subjetividad y la corporeidad. Korol (2007) defiende que el proceso educativo debe reunir “el diálogo, el estudio, las prácticas, la reflexión sobre las mismas, el juego, el deseo, el encuentro, el abrazo, la caricia” (p. 19). En esta visión, el afecto y el reconocimiento del otro son formas de conocimiento tan válidas y fecundas como la investigación académica, permitiendo que el saber popular y el científico dialoguen en un mismo nivel. En este sentido, la pedagogía feminista popular amplía la concepción de los procesos de construcción de conocimientos al reconocer también el valor de las

experiencias corporales, afectivas y subjetivas como dimensiones que pueden ser recuperadas y problematizadas colectivamente.

Finalmente, un componente esencial de esta pedagogía es la memoria histórica. La educación popular tiene como objetivo la reconstrucción de sujetos colectivos a través del rescate de las “otras historias”: las de las mujeres, los pueblos originarios y los afrodescendientes que han sido invisibilizados por los relatos oficiales (Korol, 2007, p. 18). Así, educar popularmente es también un acto de justicia histórica que prefiere el “testimonio colectivo al silencio de los textos” (p. 19), recuperando voces y experiencias históricamente silenciadas y cuestionando los relatos y relaciones de poder que han contribuido a su invisibilización.

Promoción Comunitaria

La promoción comunitaria constituye un eje central para comprender las prácticas socioeducativas territoriales en las que se inscribe el proceso formativo de promotores/as comunitarios/as de la Red de Empoderamiento y Educación Sexual Integral (REE SI). Desde el Trabajo Social, la promoción comunitaria se concibe como una estrategia orientada al fortalecimiento de capacidades colectivas, la participación social y la ampliación de derechos, superando enfoques asistencialistas o meramente preventivos.

Agüero (2012) define la promoción comunitaria como un proceso social y político que se desarrolla en el marco de un sistema económico, político y social determinado, y que involucra a diversos actores colectivos en disputa por sentidos, recursos y decisiones. En este sentido, la promoción comunitaria no se limita a la transmisión de información ni a la ejecución de acciones aisladas, sino que apunta a generar condiciones para que las personas y las comunidades reconozcan sus problemáticas, construyan diagnósticos compartidos y elaboren estrategias de acción colectiva. Desde esta perspectiva, la intervención comunitaria supone necesariamente una dimensión política, en tanto implica

disputar sentidos sobre la realidad social y fortalecer la capacidad de incidencia de las personas participantes en el territorio.

En el campo del Trabajo Social, la promoción comunitaria se articula con prácticas orientadas a potenciar la organización, la participación y el protagonismo de las personas, reconociendo sus saberes, trayectorias y experiencias situadas. Tal como señala Agüero (2012), los procesos de promoción se inscriben en escenarios atravesados por relaciones de poder, donde distintos grupos de presión buscan influir en la orientación de las políticas públicas y en la definición de los derechos socialmente legitimados. En este marco, la promoción comunitaria se configura como una estrategia que habilita la construcción de sujetos colectivos capaces de intervenir en dichas disputas, ampliando márgenes de autonomía y fortaleciendo la ciudadanía.

Desde el Trabajo Social, abordar la promoción comunitaria implica asumir un rol activo en la construcción de procesos socioeducativos que articulen participación, formación y organización territorial. La intervención profesional no se limita a acompañar demandas existentes, sino que contribuye a generar condiciones para la emergencia de nuevos saberes y prácticas que fortalezcan el entramado comunitario.

Educación Sexual Integral

En Argentina, la Educación Sexual Integral (ESI) se constituye como una política pública orientada a garantizar el derecho de niños, niñas, adolescentes y jóvenes a recibir información científica, laica y con perspectiva de derechos en relación con la sexualidad. Su institucionalización se da a partir de la sanción de la Ley N.º 26.150, la cual establece la obligatoriedad de su implementación en todos los niveles y modalidades del sistema educativo (Ley 26.150, 2006).

A su vez, la ley define a la ESI como un proceso educativo que articula dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, afectivas y éticas de la sexualidad, superando enfoques reduccionistas centrados exclusivamente en lo reproductivo o biomédico. En este sentido,

propone un abordaje integral que incorpora cinco ejes fundamentales: reconocer y valorar la perspectiva de género, respetar la diversidad, valorar la afectividad, ejercer los derechos y cuidar el cuerpo y la salud (Ministerio de Educación de la Nación, 2008).

En relación al Artículo N° 5 de la Ley se presentan diversas tensiones al hablar del ideario institucional, el artículo refiere que “cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros”. Esto habilita a que sectores vinculados a la iglesia presenten una alternativa pedagógica a la ESI denominada “Educación para el amor” que puede ser pensada como una estrategia de resistencia para cumplir la obligatoriedad de implementación que dicta la ley, evitando dar determinados contenidos que no se ajustan al “ideario” de la Iglesia.

Desde una perspectiva internacional, la UNESCO habla de la Educación Integral en la Sexualidad (EIS) como “un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos” (UNESCO, UNAIDS, 2022).

Por su parte, coincidiendo con la UNESCO en la concepción de la EIS, el UNFPA (2014) añade una concepción de la educación integral en la sexualidad como una herramienta clave para el desarrollo de capacidades críticas en las juventudes, orientada a la toma de decisiones informadas sobre sus cuerpos, vínculos y proyectos de vida, incorporando enfoques de género, diversidad e interseccionalidad.

En el campo académico, encontramos la perspectiva de Graciela Morgade que enuncia “una primera cuestión conceptual es que toda educación es sexual, ya que en todos los

procesos educativos se producen, transmiten y negocian sentidos y saberes respecto de la sexualidad y las relaciones de género” (Morgade, 2011 ,p.187). Esto implica que los espacios educativos, incluso a través del silencio o de sus normas de vestimenta y comportamiento, siempre están transmitiendo sentidos sobre los cuerpos, el deseo y las relaciones de género. Y desde esta perspectiva propone hablar de educación sexuada que la define como "...aquella educación que reconoce el carácter sexuado de las personas que se encuentran en el ámbito escolar.”

En ese sentido es que define a la Educación Sexual Integral como "...la puerta de entrada para la articulación de la escuela en situaciones de vulneración de derechos, como la violencia, abuso, maltrato contra los niños... contribuye a la tarea de eliminar todo concepto, prejuicio, estereotipo o práctica basada en la idea de superioridad o inferioridad de cualquiera de los sexos". (Morgade, 2011, p.14). Y propone una visión de la Educación Sexual “justa” desde el reconocimiento del carácter social y político del proceso de sexuación; con un enfoque crítico de género en donde propone “avanzar en la deconstrucción de los componentes pedagógicos sexistas y heteronormativos de los discursos hegemónicos”, superar los enfoques biomédicos e “historizar las emociones”; y por último, una educación que “habilita la curiosidad y la formulación de preguntas reales, que construye y fortalece voces diversas” (Morgade, 2011, p. 204).

En una línea similar, Eleonor Faur plantea que “la educación sexual integral es, en potencia, una estrategia que contribuye a la inclusión social. Busca superar las profundas desigualdades de género; la violencia contra niños, niñas y adolescentes; los embarazos en edades tempranas y, desde un punto de vista más general, reconoce la diversidad de formas de vivir los cuerpos y los encuentros entre personas autónomas” (Faur E., 2017). Desde esta perspectiva se reconoce a la ESI como la “expresión de los principios básicos de los derechos humanos” (Faur E., 2017), conceptualización que dialoga muy bien con el ejercicio profesional del Trabajo Social.

En este sentido, si bien la Ley N.º 26.150 establece que la ESI debe implementarse en el ámbito escolar, en la práctica emergen experiencias territoriales impulsadas por organismos estatales y comunitarios que amplían su alcance. Estas experiencias se inscriben en lógicas de educación no formal y educación popular, donde la ESI se construye desde el diálogo, la participación y la problematización de las experiencias situadas.

Desde el Trabajo Social, este desplazamiento puede comprenderse como una estrategia de ampliación del derecho a la educación sexual integral, especialmente en contextos donde su implementación en el sistema educativo presenta limitaciones. De este modo, la ESI se configura como una práctica socioeducativa que promueve procesos de reflexión crítica, construcción colectiva de saberes y fortalecimiento de capacidades para la acción.

Políticas Públicas

Para comprender el proceso de construcción e implementación de la REE SI como política pública, resulta necesario recuperar algunos aportes teóricos en torno al concepto de política pública y, particularmente, a las políticas con perspectiva de género y política educativa. Estos enfoques permiten analizar las acciones estatales no solo como respuestas institucionales frente a determinadas problemáticas sociales, sino también como procesos atravesados por disputas, negociaciones, decisiones y relaciones de poder. Asimismo, aportan herramientas para comprender el carácter integral, transversal y situado que adquieren las políticas orientadas a la promoción de derechos y la transformación de las desigualdades de género.

Para Oszlak, la política pública es toda toma de posición y curso de acción adoptados por un actor que habla en nombre y representación del Estado frente a una "cuestión socialmente problematizada" (Oszlak & O'Donnell, 1976, como se citó en Oszlak, 2009, p. 5). Esta "toma de posición" indica cuales son las orientaciones político-ideológicas implícitas en las acciones del gobierno, las cuales buscan resolver, atender o eliminar un asunto determinado de la agenda estatal. El autor enfatiza que estas políticas no son simples

soluciones técnicas, sino que repercuten de maneras distintas sobre las personas sociales involucrados, pudiendo generar beneficios, perjuicios o nuevas tensiones en la relación entre el Estado y la sociedad.

Manuel Tamayo Sáez define a la política pública como “un conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios” (Tamayo Sáez, 1997, p.281). La misma está constituida por recursos financieros, humanos, normas, decisiones, capacidades administrativas que se acoplan. Este enfoque resalta la importancia de la priorización de los problemas y la intencionalidad del gobierno para resolverlos mediante el acoplamiento de diversos elementos.

Por otro lado, Fabián Repetto (2022) conceptualiza la política pública no como un evento aislado, sino como un proceso lógico y dinámico de formulación y gestión donde la política, entendida como el juego de intereses, negociaciones y movilización de recursos de poder, desempeña un papel central para generar coherencia. Para Repetto, la política pública debe seguir un orden lógico (aunque no necesariamente cronológico) que incluye definir un rumbo estratégico, encuadrarlo en arreglos institucionales, revisar la oferta programática y fortalecer los instrumentos de gestión operativa.

En esta misma línea, Repetto sostiene que los problemas sociales complejos y multidimensionales requieren abordajes integrales que involucren a múltiples actores estatales en el diseño y la ejecución conjunta de acciones. Para operacionalizar esta perspectiva propone dos dimensiones fundamentales: un eje horizontal o sectorial, referido a la articulación entre sectores como salud, educación, trabajo y vivienda; y un eje vertical, vinculado con la coordinación entre los distintos niveles de gobierno. Para alcanzar este estado de integralidad, el autor desarrolla la noción de “coordinación pro-integralidad” (Repetto, 2022), entendida como un conjunto de reglas y mecanismos orientados a generar

sinergias entre actores, recursos e instituciones, favoreciendo la cooperación y evitando la fragmentación de las intervenciones estatales.

Bruera y Gonzalez (2011), definen a las políticas públicas con perspectiva de género como todas las acciones que consideren la situación diferenciada de mujeres y hombres y sus respectivas consecuencias. Una política de género debe basarse entonces en la construcción social y cultural expresada en roles, privilegios y restricciones que definen a las personas. Esto supone un vínculo relacional entre varones privilegiados cuando y mujeres que no lo son. Las relaciones de género deben necesariamente considerar el contexto y, en la medida en que son un producto social, son modificables.

En el estudio de la “Implementación de políticas de prevención primaria para la erradicación de la violencia de género en el ámbito doméstico: un análisis del caso de la CABA en el año 2016”; Fagúndez Cleimbosky conceptualiza la política de género, específicamente en su vertiente de prevención primaria, como una “propuesta de transformación de las representaciones sociales de género en la población” (Cleimbosky, 2016, p. 4). Estas políticas no deben limitarse a acciones reparatorias ante la violencia ya instalada, sino que deben apuntar a la redefinición de los mandatos sociales y roles que basan los vínculos en relaciones de dominación o sometimiento.

Para la autora, una política de género genuina busca democratizar la esfera privada y fomentar la corresponsabilidad en el cuidado entre hombres y mujeres, interpelando a toda la estructura estatal para modificar la norma patriarcal. A su vez, menciona que las políticas de género deben basarse en la transversalidad, articulando recursos de diferentes áreas para incidir en las estructuras sociales y no solo realizar acciones aisladas o reparatorias.

Género

Para conceptualizar el género, se recuperan los aportes de Kate Millett, particularmente los desarrollados en “Política sexual” (1975), donde la autora propone analizar las relaciones entre varones y mujeres desde una perspectiva centrada en el poder. Desde este enfoque,

Millett distingue el sexo biológico del género, entendiendo a este último como una construcción sociocultural e histórica que atribuye determinados roles, comportamientos, características y expectativas a las personas en función de su sexo. De este modo, aquello que suele presentarse como natural o propio de varones y mujeres es, en realidad, resultado de procesos sociales y culturales que producen y reproducen determinadas formas de relacionamiento y desigualdades.

En este sentido, el género no constituye una característica esencial o inmutable de las personas, sino una construcción social que se configura en contextos históricos determinados y que participa en la organización de las relaciones sociales. Esta conceptualización permite incorporar la perspectiva de género como una herramienta de análisis orientada a visibilizar las desigualdades y relaciones de poder que se construyen en torno al género, cuestionando aquellas representaciones y prácticas que naturalizan roles diferenciados para varones y mujeres. Desde esta perspectiva, analizar las experiencias y relaciones sociales implica reconocer que las posiciones que ocupan las personas no se encuentran determinadas exclusivamente por sus características individuales, sino que están atravesadas por construcciones sociales, culturales e históricas que pueden reproducir o disputar las desigualdades de género.

Por su parte, Judith Butler (2007) propone comprender el género desde una perspectiva que cuestiona su carácter esencial y estable. Para la autora, el género no constituye una identidad interna ni una característica determinada por el sexo biológico, sino que se produce y reproduce a través de prácticas sociales, gestos, discursos y comportamientos que se reiteran de manera constante. En este sentido, Butler entiende el género como una construcción performativa, resultado de la repetición de actos y normas que, al sedimentarse a lo largo del tiempo, generan la apariencia de una identidad natural e inmutable.

Desde esta perspectiva, el género se configura dentro de un marco normativo que establece determinadas relaciones entre sexo, género, deseo y prácticas sexuales, definiendo qué identidades son socialmente reconocidas como legítimas y cuáles quedan por fuera de aquello considerado "normal". Así, las categorías de género no son previas a las relaciones sociales, sino que se producen en ellas y se encuentran atravesadas por relaciones de poder. Sin embargo, dado que su existencia depende de la reiteración constante de las normas que lo regulan, el género no es completamente estable ni cerrado, sino que puede ser resignificado y transformado. Esta perspectiva permite comprender el género como un proceso dinámico y situado, atravesado por disputas y posibilidades de cuestionamiento de aquellas normas que buscan presentarlo como natural, fijo e inmutable.

Red

La categoría de red resulta central para analizar el proceso formativo de promotores/as comunitarios/as de la REE SI, en tanto permite comprender cómo se construyen articulaciones entre actores, instituciones y territorios para sostener la implementación de la Educación Sexual Integral más allá de los dispositivos estatales formales. Desde el Trabajo Social, podemos pensar a la red como un entramado de relaciones sociales que posibilitan la circulación de recursos materiales y simbólicos, la cooperación entre sujetos y la construcción de respuestas colectivas frente a problemáticas comunes.

Mónica Chadi en su libro "Redes en el Trabajo Social" toma la definición de la autora Eklaim de Red Social para hacer mención de un grupo de personas que tienen la capacidad de aportar una ayuda o apoyo a un individuo o familia, que se encuentra entre él y la sociedad. Desde allí empieza a conceptualizar a la Red Social como un "grupo de personas como puentes, que se construyen cruzando de un extremo al otro de los ámbitos, estableciendo de ese modo una comunicación que genera intercambio e interconexión" (Chadi, 2000, p.27). Esta dinámica que irán generando las redes sociales se "instituyen por el contexto"

(Chadi, 2000, p.28), por lo cual es importante entender a cada red social dentro de su contexto.

En esta misma línea, Suárez Pinzón (2014) plantea que las redes sociales no deben comprenderse únicamente como estructuras o agrupaciones de actores, sino como configuraciones dinámicas de relaciones que se construyen, transforman y reorganizan en función de los contextos y de las interacciones entre quienes las integran. Desde esta perspectiva, el interés analítico no radica exclusivamente en identificar quiénes conforman una red, sino en comprender las relaciones, intercambios y formas de articulación que se producen entre los actores, entendiendo que son estas dinámicas las que otorgan sentido y explican su funcionamiento (Suárez Pinzón, 2014). Esta mirada permite analizar las redes como procesos relacionales en permanente construcción, evitando reducirlas a una estructura organizativa estática.

En el campo educativo, Longás, Cívís y Riera hablan de la Red como “el modelo de organización alternativo a los tradicionales organigramas jerárquicos, capaz de integrar instituciones y actores en un plano de igualdad, unidos por el interés común, primero para compartir el análisis de las necesidades y los proyectos, y segundo, para coordinar la acción socioeducativa de un modo integral y coherente.” (Longás, Cívís y Riera, 2008, p. 5). Con esta conceptualización proponen de una serie de características para la organización del trabajo en Red en el ámbito educativo, entre ellas resaltan su orientación a asuntos de tipo transversal, entendidos como “aquellos que afectan a los ciudadanos de forma integral y que, siendo de interés común, sólo pueden abordarse desde perspectivas complementarias” (Longás, Cívís y Riera, 2008, p. 6).

Los autores continúan la caracterización con la horizontalidad en la toma de decisiones como “necesidad para impulsar un trabajo coordinado con la finalidad de dar respuesta a las diferentes necesidades” (Longás, Cívís y Riera, 2008, p. 6). La territorialidad en tanto solo pueden diseñarse estrategias adecuadas teniendo proximidad al territorio, tomano al mismo

como “marco geográfico de referencia y elemento identitario a la par que delimitador de los límites de la acción socioeducativa ” (Longás, Cívís y Riera, 2008, p. 10). Por último, mencionan la corresponsabilidad porque consideran que para contemplar los asuntos socioeducativos existe una responsabilidad por parte de la comunidad pero también de los sectores profesionales, en ese sentido refieren que “el trabajo de todos es afrontar conjuntamente las dificultades e imaginarse de forma compartida el modelo de convivencia que debe orientar la acción. “ (Longás, Cívís y Riera, 2008, p. 4).

Empoderamiento

El concepto de empoderamiento surge en los debates feministas y de educación popular como una categoría vinculada a procesos de emancipación y transformación social. Desde esta perspectiva, hay autores que defienden que empoderar no significa “dar poder” a sujetos pasivos, sino reconocer y fortalecer capacidades ya existentes para disputar relaciones de dominación. En ese sentido, León (1997) plantea que el empoderamiento es un proceso mediante el cual las personas, especialmente quienes se encuentran en situaciones de subordinación, adquieren mayor control sobre las decisiones que afectan sus vidas, ampliando su autonomía y capacidad de incidencia colectiva. Se trata de un proceso relacional y político, inseparable de las estructuras de poder que organizan la vida social.

De manera convergente, Batliwala (1997) define el empoderamiento como la transformación de las relaciones desiguales de poder, mediante desarrollo de conciencia crítica, organización colectiva y acceso a recursos materiales y simbólicos. Esta concepción, en consonancia con REE SI, destaca que el empoderamiento no se reduce a lo individual ni a la adquisición de habilidades personales, sino que implica cuestionar normas sociales, disputar jerarquías y modificar condiciones que reproducen desigualdad, incluyendo el ámbito de la educación sexual integral. En clave de educación popular, se vincula con procesos de concientización y construcción colectiva de saberes, donde las personas se reconocen como actoras capaces de intervenir en su realidad.

Sin embargo, el término no está exento de tensiones. Boukemache y Bouhassoun (2023) advierten que, en el marco del neoliberalismo, la categoría ha sido resignificada en sentidos funcionales al mercado. Bajo esta lógica, el empoderamiento se centra en la inserción laboral, el emprendimiento individual o la autonomía económica, desplazando su dimensión política y colectiva. De esta manera, se convierte en un objetivo individual más que en un proceso de transformación social, naturalizando la integración funcional al capitalismo y ocultando las condiciones estructurales que sostienen la explotación y la desigual distribución del trabajo reproductivo.

Así, el empoderamiento neoliberal puede ampliar la responsabilidad individual: por ejemplo, responsabilizando a las personas por el uso o no uso de métodos anticonceptivos, como si su acceso e información dependieran únicamente de ellas, mientras se invisibiliza la obligación del Estado de garantizar condiciones para el ejercicio pleno de derechos. Este enfoque desplaza el foco del Estado como garante hacia la carga individual, invisibilizando desigualdades estructurales.

Por ello, resulta crucial problematizar el uso acrítico de la categoría en políticas públicas. Cuando se reduce a fortalecimiento individual, se despolitiza su sentido original y se traslada la responsabilidad a las personas. Recuperar su dimensión emancipadora implica reinscribirlo en una perspectiva colectiva, territorial y de derechos, donde el empoderamiento apunte a transformar las condiciones sociales que producen subordinación, más allá de la adaptación al mercado. Desde el Trabajo Social, esta reflexión permite orientar los procesos formativos de promotores comunitarios hacia estrategias colectivas y situadas, evitando que la educación sexual integral se reduzca a una responsabilidad individual.

Adultocentrismo

Las relaciones entre personas adultas y niños, niñas y adolescentes han sido analizadas críticamente desde la categoría de adultocentrismo, entendida como una matriz

sociocultural que posiciona a la adultez como parámetro legítimo de autoridad, racionalidad y capacidad de decisión. En este sentido, Humberto Abaunza define al adultocentrismo como “un modo de organización social que se sostiene en relaciones de dominio entre la adultez/adulto-a y la juventud/joven”, donde “la adultez es impuesta como referencia universal” (Abaunza y Solórzano, 1994). Desde esta perspectiva, las personas adultas ocupan una posición de legitimidad social desde la cual se establecen normas, valores y decisiones respecto de las demás generaciones.

Asimismo, Abaunza plantea que el adultocentrismo constituye “un sistema de dominio que construye un orden social legítimo”, produciendo relaciones asimétricas entre generaciones y naturalizando la subordinación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Esto implica comprender que dichas desigualdades no se reducen únicamente a vínculos individuales, sino que atraviesan instituciones, políticas públicas, prácticas familiares, educativas y comunitarias.

En ese sentido, el autor presenta tres dimensiones en las que puede desplegarse el adultocentrismo: una dimensión simbólica, una dimensión material y por último la dimensión corporal-sexual. En relación con la dimensión simbólica, el adultocentrismo opera a través de representaciones sociales que ubican a la adultez como ideal normativo del “deber ser”. Abaunza señala que este sistema “produce y reproduce una visión del mundo donde lo adulto aparece como lo completo, acabado y legítimo” (Abaunza y Solórzano, 1994). De este modo, se naturaliza la superioridad de la adultez, mientras las niñeces y juventudes son asociadas a inmadurez, incapacidad o falta de criterio, limitando el reconocimiento de sus voces y experiencias.

En cuanto a la dimensión material, el adultocentrismo se expresa en la distribución desigual del poder, los recursos y la capacidad de decisión dentro de la sociedad. Según Abaunza, “las capacidades de control social y político se concentran en la adultez”, relegando a jóvenes y niños “a posiciones de dependencia y subordinación” (Abaunza y Solórzano,

1994). Esto implica que las personas adultas no sólo administran los recursos materiales, sino también las posibilidades de participación y autonomía de las generaciones más jóvenes.

Respecto de la dimensión corporal-sexual, el adultocentrismo regula las corporalidades y define socialmente qué deseos, prácticas y expresiones son legítimas según la edad. En este sentido, el autor plantea que las juventudes y niñeces son frecuentemente gestionadas “desde mecanismos de control, disciplinamiento y restricción de sus deseos y corporalidades” (Abaunza y Solórzano, 1994). Esta dimensión permite problematizar cómo determinadas instituciones y discursos intervienen sobre los cuerpos de niños, niñas y adolescentes, especialmente en cuestiones vinculadas a sexualidad, autonomía y participación.

En articulación con ello, resulta pertinente diferenciar al adultocentrismo del adultismo. Mientras el primero hace referencia a una estructura sociocultural, el adultismo puede comprenderse como su expresión concreta en las prácticas cotidianas. Según Abaunza, el adultismo constituye “la sustentación ideológica de las relaciones de poder entre adultos y jóvenes”, basada en “la minusvaloración de los conocimientos, saberes, acciones, afectos y subjetividades de los jóvenes” (Abaunza y Solórzano, 1994). De este modo, el adultismo se manifiesta en prácticas de descalificación, invisibilización o negación de la capacidad de participación de niños, niñas y adolescentes por razones etarias.

Esta categoría nos resulta pertinente ya que nos permite entender cómo las relaciones entre jóvenes y adultos se encuentran atravesadas por desigualdades de poder socialmente naturalizadas, y analizar las intervenciones institucionales y los procesos de participación de adolescentes y jóvenes, identificando tensiones entre enfoques tutelares y perspectivas de derechos.

Territorio. Territorialidad.

La categoría de territorio permite comprender que las políticas públicas no se implementan en espacios homogéneos o neutros, sino en contextos atravesados por dimensiones históricas, culturales, sociales, geográficas e identitarias que inciden directamente en los modos en que dichas políticas son apropiadas, resignificadas o resistidas por las comunidades. En este sentido, el territorio no puede reducirse únicamente a una delimitación física o administrativa, sino que constituye una construcción social producida a partir de relaciones, experiencias y disputas entre las personas que lo habitan.

Desde esta perspectiva, Danilo Rodríguez Valbuena sostiene que el territorio debe entenderse como “la interrelación de los factores biofísicos y humano culturales” (Rodríguez Valbuena, 2010, p. 3), lo que implica reconocer que las dinámicas territoriales se encuentran configuradas tanto por aspectos materiales como por elementos simbólicos y culturales. Asimismo, el autor plantea que la territorialidad constituye una “pertenencia territorial supeditada a procesos de identificación y de representación colectiva e individual” (Rodríguez Valbuena, 2010, p. 5), permitiendo comprender cómo las comunidades construyen sentidos de pertenencia e identidad en relación con el espacio que habitan. Estas categorías resultan relevantes para el presente trabajo debido a que posibilitan analizar cómo las particularidades culturales e identitarias de cada territorio influyen en los procesos de implementación y desarrollo de políticas públicas.

En articulación con ello, Iovan Parra Cuestas plantea que el territorio constituye una construcción social atravesada por experiencias comunitarias, relaciones ambientales y prácticas cotidianas de las personas (Parra Cuestas, 2021). Desde esta mirada, el territorio no representa únicamente el escenario donde se desarrollan las intervenciones estatales, sino un entramado de significaciones sociales, vínculos comunitarios y trayectorias históricas que condicionan las formas de participación y apropiación de las políticas públicas. Incorporar esta categoría dentro del marco teórico permite reconocer que las

comunidades producen modos particulares de habitar, interpretar y disputar los espacios sociales, cuestión fundamental para comprender los procesos de implementación territorial de determinadas políticas o programas.

Por su parte, Jhony Alexander Tamayo Castro advierte que en el análisis de políticas públicas el territorio suele ser reducido al “componente espacial donde hace presencia la acción del Estado”, dejando de lado las relaciones sociales, culturales y políticas que lo configuran (Tamayo Castro, 2013). Frente a ello, el autor propone repensar el territorio como una categoría analítica central para comprender las particularidades de los procesos de implementación de políticas públicas en contextos específicos. En este sentido, recuperar esta categoría en el presente trabajo resulta pertinente debido a que permite problematizar las tensiones existentes entre políticas diseñadas desde lógicas generales y las realidades territoriales concretas donde dichas intervenciones se desarrollan.

Desde el Trabajo Social, estas categorías permiten construir una mirada situada sobre las intervenciones institucionales, reconociendo que las personas desarrollan sus experiencias en territorios específicos atravesados por desigualdades sociales, identidades culturales y relaciones de poder. En consecuencia, incorporar las nociones de territorio y territorialidad dentro del marco teórico posibilita analizar de qué manera las dimensiones culturales, comunitarias y geográficas inciden en la implementación de políticas públicas, evitando lecturas homogéneas o descontextualizadas de los procesos sociales.

Cooperación Internacional

La categoría de cooperación internacional resulta pertinente para comprender las alianzas, articulaciones y estrategias que hicieron posible el desarrollo del proyecto REE SI!, en tanto este se configura a partir de la participación conjunta de organismos internacionales, organizaciones de la sociedad civil e instituciones estatales. Desde esta perspectiva, la cooperación internacional constituye un componente relevante en la formulación e implementación de políticas públicas orientadas a la garantía de derechos.

En este sentido, Pardo Ayala (2008) sostiene que la cooperación internacional es "un instrumento complementario de promoción al desarrollo socioeconómico, ambiental y humano de los países en vías de desarrollo, a partir de un conjunto de actuaciones de carácter internacional, orientadas a buscar soluciones a los problemas y tendientes a lograr mayores oportunidades de bienestar para los países". Esta definición permite comprenderla como un mecanismo que busca fortalecer las capacidades de los Estados mediante la articulación de diversos actores y recursos.

Asimismo, la autora plantea que la cooperación internacional puede materializarse a través de diferentes modalidades, involucrando recursos financieros, asistencia técnica, intercambio de conocimientos y fortalecimiento institucional. A su vez, estas acciones pueden desarrollarse en ámbitos gubernamentales, organismos multilaterales, organizaciones no gubernamentales y entidades privadas, configurando redes de trabajo que trascienden las fronteras nacionales y promueven respuestas conjuntas frente a problemáticas sociales complejas.

Otro autor que conceptualiza a la Cooperación Internacional desde un enfoque de desarrollo es Bruno Ayllón, quien sostiene que es "el conjunto de acciones que realizan gobiernos y sus organismos administrativos, así como entidades de la sociedad civil de un determinado país o conjunto de países, orientadas a mejorar las condiciones de vida e impulsar los procesos de desarrollo en países en situación de vulnerabilidad social, económica o política y que, además, no tienen suficiente capacidad para mejorar su situación por sí solos" (Ayllón, 2007, p. 29).

En este sentido, el autor señala que el término "cooperación para el desarrollo", al menos nominalmente, significa que la meta explícita de esa modalidad de ayuda es el desarrollo entendido como una iniciativa pactada de común acuerdo entre donante y receptor. Es decir, una relación paritaria, horizontal, de asociación que no remite a una relación desigual, vertical y de subordinación como la que está implícita en el término "asistencia para el

desarrollo" (Ayllón, 2007, p. 29). Sin embargo, el autor también deja ver que, por más solidaria que sea una cooperación, no deja de tener intereses personales y beneficio para todas las partes, mencionando que "en la base de esta CID deberían encontrarse criterios como la equidad y la solidaridad internacional pero no es menos cierto que, con demasiada frecuencia, nos deparamos con el criterio del interés mutuo que constituye un componente real de la CID" (Ayllón, 2007, p. 29).

Resulta pertinente además mencionar que un artículo por el aniversario de los 20 años de UNFPA publicado en la página de Naciones Unidas, categorizan al Fondo de Población de Naciones Unidas como "un organismo de cooperación internacional para el desarrollo que trabaja por los derechos sexuales y reproductivos, y el fin de las violencias de género" (Naciones Unidas, 2023).

Capítulo 3: De la necesidad al diseño. Diseño y construcción institucional de la REE SI

Condiciones de surgimiento de la REE SI

Comprender el contexto de surgimiento del proyecto REE SI requiere partir de una concepción de las políticas públicas como procesos sociohistóricos dinámicos, atravesados por disputas, negociaciones y relaciones de poder, antes que como respuestas lineales o meramente técnicas frente a problemas sociales. En este sentido, entendemos a las políticas públicas como las decisiones y acciones que el Estado adopta frente a problemáticas que adquieren relevancia social y pasan a formar parte de la agenda pública (Oszlak & O'Donnell, 1976, como se citó en Oszlak, 2009). Estas intervenciones expresan una determinada posición política e ideológica respecto de los problemas que se pretende abordar, orientando las estrategias mediante las cuales el Estado busca responder, intervenir o transformar una situación considerada de interés público. Asimismo, Oszlak (2009) sostiene que las políticas públicas trascienden una dimensión meramente técnica, ya que sus efectos impactan de manera diferencial sobre los distintos actores sociales, pudiendo generar beneficios, conflictos o nuevas tensiones en la relación entre el Estado y la sociedad.

Desde esta perspectiva, el surgimiento del proyecto REE SI puede comprenderse como una respuesta estatal e interinstitucional frente a un conjunto de problemáticas que, en un contexto específico, fueron reconocidas y problematizadas como cuestiones que requerían intervención estatal. Analizar dicho contexto permite comprender las condiciones políticas, institucionales y territoriales que hicieron posible el diseño de esta propuesta. Sin embargo, esta respuesta estatal no constituye una decisión neutral, sino que expresa una determinada manera de comprender las relaciones sociales y las desigualdades presentes en la sociedad. En este sentido, sostenemos que la REE SI puede analizarse como una política pública con perspectiva de género.

Para comprender esta afirmación resulta necesario recuperar, en primer lugar, el concepto de género. En este trabajo retomamos los aportes de Millett (1975), quien rechaza cualquier fundamento biológico o esencialista para explicar las diferencias entre mujeres y varones. La autora sostiene que la masculinidad y la feminidad constituyen construcciones sociales e históricas producidas en contextos determinados y funcionales a relaciones de dominación. Desde esta perspectiva, el género organiza socialmente roles, expectativas, oportunidades y formas de vinculación, dando lugar a desigualdades que atraviesan múltiples dimensiones de la vida social.

Si las políticas públicas expresan determinadas formas de comprender la realidad social y el género constituye una construcción histórica que produce relaciones desiguales de poder, resulta posible afirmar que las políticas tampoco son neutrales respecto del género. Por el contrario, pueden reproducir, reforzar o cuestionar las desigualdades existentes (Millett, 1975). En este sentido, incorporar una perspectiva de género en las políticas públicas implica reconocer que las problemáticas sociales no afectan de manera homogénea a todas las personas, sino que se encuentran atravesadas por relaciones de poder que generan experiencias y oportunidades diferenciadas según el género. Por ello, una política de género no se limita a incorporar acciones dirigidas a mujeres o diversidades, sino que supone cuestionar las desigualdades estructurales que producen dichas diferencias y orientar la intervención estatal hacia su transformación.

En esta línea, Bruera y González (2011) definen a las políticas públicas con perspectiva de género como aquellas acciones estatales que consideran la situación diferenciada de mujeres y varones y las consecuencias que dichas diferencias producen en el ejercicio de derechos y oportunidades. Para las autoras, una política de género parte del reconocimiento de que los roles, privilegios y restricciones asignados socialmente a mujeres y varones son construcciones socioculturales, configuradas en un contexto histórico específico y, por lo tanto, susceptibles de ser transformadas.

En este sentido, una política con perspectiva de género no solo busca atender desigualdades ya existentes, sino también generar condiciones para transformar las relaciones sociales que las producen. Esto supone intervenir sobre los procesos de socialización, los estereotipos de género y las prácticas que reproducen discriminaciones y violencias, promoviendo relaciones más igualitarias y el ejercicio pleno de los derechos.

En el caso de la REE SI, esta perspectiva de género se expresa tanto en los programas que impulsan y financian la iniciativa como en los objetivos que orientan el trabajo de la Red. La propuesta trasciende la implementación de la Educación Sexual Integral en las instituciones educativas, promoviendo procesos de formación desde una perspectiva de género orientados al reconocimiento de derechos, la prevención de las violencias por motivos de género y el fortalecimiento de vínculos más igualitarios. En este sentido, la formación de promotores y promotoras comunitarias constituye una estrategia que busca generar capacidades para intervenir en los territorios desde una mirada crítica sobre las desigualdades de género, tal como menciona el coordinador del proyecto y director provincial de políticas culturales y comunicación del Consejo Provincial de Mujeres; el Técnico Franco Dorado (comunicación personal, 27 de abril de 2026) “creemos que es como también una puerta de entrada a garantizar que se implementen políticas de género en el ámbito educativo”, en consonancia con las funciones del organismo implementador, el Consejo Provincial de Mujeres, la Igualdad de Género y el Respeto a las Diversidades.

El proyecto se gesta en un contexto sociopolítico caracterizado, a nivel nacional en Argentina, por un proceso de retroceso de las políticas públicas orientadas a género, diversidades y disidencias, tal como lo define Franco D., evidenciado en el desfinanciamiento y desmantelamiento de programas estratégicos vinculados a la temática, como el Plan ENIA y el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI), a partir de la asunción del actual gobierno. Este escenario se profundiza con medidas institucionales como el cierre del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad, configurando un marco de debilitamiento de la intervención estatal en la garantía de

derechos. Por su parte, Nayla Procopio (comunicación personal, 11 de mayo de 2026), Especialista en ESI y asistente de programas del área de Género y Juventudes de UNFPA en Argentina, reconoce un contexto social y político que no es muy permeable a políticas vinculadas a la ESI, en donde se presentan mayores resistencias y la ESI “es un poco mala palabra”.

Aunque se reconoce un fuerte retroceso de políticas de género desde la asunción de Javier Milei, cuando hablamos de ESI es sabido que históricamente ha presentado resistencias para su implementación. Desde su experiencia en el campo, Nayla Procopio (comunicación personal, 11 de mayo de 2026) relata que “muchas familias, por ejemplo, por ahí desconfían o que les genera como cierto temor que sus hijos participen de espacios donde se habla de sexualidad” reconociendo que los espacios en donde se habla de ESI muchas veces habilita a preguntas que, lo que ella define como “el mundo adulto y familiar”, no siempre tiene las herramientas para responder. En ese contexto surge la necesidad de involucrar a las familias.

En ese sentido, fueron diversos los factores que posibilitaron la implementación del proyecto REE SI en la provincia de Jujuy. En los relatos de las entrevistas aparece, en primer lugar, el escenario post pandemia como una condición central dentro del diagnóstico institucional de UNFPA que dio horizonte a la propuesta. En este sentido, Nayla P. señala que “en el diagnóstico había algo muy fuerte con que en post-pandemia se habían quebrado y habían desaparecido muchos espacios de participación juvenil”. En la misma línea, agrega: “Tuvimos la pandemia que dejó muchas consecuencias, más, bueno, en qué estado estaba la ESI y en qué estado estaban las necesidades de las juventudes”.

Estos relatos permiten pensar cómo el contexto posterior a la pandemia produjo transformaciones en las formas de encuentro y participación de las juventudes. En este sentido, la preocupación institucional no aparecía solamente vinculada a la continuidad de la ESI como política pública, sino también a la reconstrucción de espacios colectivos y redes

juveniles debilitadas tras la pandemia. Desde la perspectiva de Iovan Parra Cuestas, el territorio constituye una construcción social atravesada por experiencias comunitarias y prácticas cotidianas de las personas (Parra Cuestas, 2021). Recuperar esta mirada permite comprender que la desaparición de espacios juveniles no implicó únicamente una pérdida organizativa, sino también una afectación sobre los modos de habitar colectivamente el territorio y construir vínculos de pertenencia.

Si bien el contexto nacional constituye un elemento central para comprender el surgimiento del proyecto, resulta igualmente relevante recuperar cómo esta situación era interpretada por los organismos estatales involucrados en su diseño. En este sentido, los relatos de Franco D. permiten reconstruir el modo en que, desde el Consejo Provincial de Mujeres, la Igualdad de Género y el Respeto a las Diversidades, se problematizaba la situación y se identificaban las necesidades sobre las cuales era necesario intervenir.

Al respecto, Franco D. señala que el desfinanciamiento del Plan ENIA y del Programa Nacional de Educación Sexual Integral produjo un escenario en el que las capacidades estatales existentes comenzaron a debilitarse. En sus palabras, "el Plan ENIA se cierra, entonces los promotores que estaban antes en base comunitaria, en salud, en educación, ya no daban respuesta en los colegios. Al mismo tiempo no había un equipo de Educación Sexual Integral tan completo como había en otros tiempos, porque el propio financiamiento a nivel nacional hizo que se recorten muchos cargos (...). Entonces era como que había mucha demanda y teníamos que enfocar sí o sí en un objetivo más posible, alcanzable".

Este relato permite advertir que el problema no era únicamente la reducción del financiamiento nacional, sino también las consecuencias concretas que ello generaba en la capacidad de respuesta de las instituciones provinciales frente a las demandas vinculadas con la Educación Sexual Integral. Desde esta perspectiva, la necesidad de diseñar una nueva estrategia no surge únicamente como una decisión política, sino como una respuesta frente a la reconfiguración de las condiciones institucionales existentes, como sostiene

Oszlak (2007), la expansión o especialización de las instituciones estatales refleja “intentos de resolución de la creciente cantidad de cuestiones que va planteando el desarrollo de la sociedad”. En este caso, la debilidad institucional generada por el recorte, configura una nueva cuestión y obliga al Estado provincial a adoptar una nueva “toma de posición” o política para intentar suturar las áreas que el desfinanciamiento a nivel Nacional ha debilitado.

En relación con ello, desde Fondo de Población de las Naciones Unidas se sostenía la necesidad de generar espacios “no solo de participación como voy participo, sino de pertenencia”. Asimismo, se planteaba que era importante construir lugares donde “los jóvenes pueden ir y se pueden referenciar y pueden hacer su propia red”. En ese sentido, Danilo Rodríguez Valbuena plantea que la territorialidad constituye una “pertenencia territorial supeditada a procesos de identificación y de representación colectiva e individual” (Rodríguez Valbuena, 2010, p. 5), cuestión que permite analizar cómo el REE SI buscaba fortalecer redes juveniles y formas colectivas de referencia territorial.

Desde su gestión, Franco D. menciona un trabajo articulado desde el 2020 con iniciativas que posteriormente marcarían al diseño y a las oportunidades de lo hoy se conoce como REE SI, entre ellas propuestas como el ESCONESI, en el 2021 campañas comunicacionales como el “Podemos Hablar” que le puso nombre a la línea provincial de emergencia que atiende las 24 hs en situaciones de violencia de género y diversidades, e iniciativas como “Lo Virtual es Real” que trabaja particularmente la violencia de género en entornos digitales. Para Franco D., estas experiencias se traducían en “garantía de que podía funcionar en Jujuy también”, permitiendo identificar cómo las trayectorias territoriales acumuladas funcionaban como antecedentes legitimadores para nuevas políticas. Esto permite comprender que las políticas públicas no se desarrollan sobre territorios vacíos, sino sobre procesos organizativos, institucionales y comunitarios previamente construidos. Tal como plantea Danilo Rodríguez Valbuena, el territorio implica “la interrelación de los factores biofísicos y humano culturales” (Rodríguez Valbuena, 2010, p. 3), cuestión que

permite reconocer cómo las experiencias previas y las redes institucionales forman parte de las condiciones territoriales que posibilitan determinadas intervenciones.

Nayla P. también reconoce la importancia que tuvo el trabajo previo para la oficina en Argentina de UNFPA, “tiene un trabajo bastante histórico con Jujuy” menciona durante la entrevista, debido a que la provincia formaba parte de la iniciativa Spotlight, que fue una iniciativa de Naciones Unidas para erradicar la violencia contra las mujeres y niñas. A partir de allí se articula un trabajo en donde emergieron producciones como “El primer manual jujeño de ESI”, capacitaciones en violencia digital y “Diálogos por la ESI”, una instancia participativa orientada a recuperar las percepciones, necesidades y propuestas de adolescentes, jóvenes, docentes y organizaciones comunitarias respecto de la implementación de la Educación Sexual Integral. Entre los principales aportes surgidos de estos encuentros se destacan la necesidad de fortalecer la formación docente, ampliar la cobertura territorial de la ESI, promover espacios de participación juvenil e intergeneracional y consolidar mecanismos de articulación entre actores estatales y comunitarios para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos sexuales y reproductivos.

Al mismo tiempo, Franco D. reconoce que el desarrollo de una propuesta de estas características dependía también de la decisión política de la provincia de sostener la agenda de la ESI en un contexto nacional adverso. En este sentido, señala que “la pregunta era, bueno, ¿la provincia va a acompañar o no si pudiéramos dar esta iniciativa en Jujuy? (...) desde el Consejo y con el visto bueno de la Presidenta Lourdes Navarro, dijimos que sí, que nos interesaba y empezó la construcción”.

En esta línea, el entrevistado sostiene que, frente al desmantelamiento de políticas nacionales, la provincia buscó fortalecer vínculos con organismos internacionales para garantizar la continuidad de estas agendas: “la provincia, con la búsqueda de sostener las políticas públicas de educación sexual integral, seguía en contacto con organismos internacionales, buscando financiamientos externos que dieran también un refuerzo a lo que

la provincia hoy pone en las políticas públicas". De este modo, el surgimiento del proyecto REE SI puede comprenderse no solo como una respuesta frente al debilitamiento de las políticas nacionales de género y Educación Sexual Integral, sino también como el resultado de una decisión política provincial orientada a sostener y fortalecer estas políticas mediante nuevas estrategias de cooperación y financiamiento.

Los elementos desarrollados hasta aquí permiten comprender que el surgimiento del proyecto REE SI no respondió a un hecho aislado ni exclusivamente a las transformaciones producidas en el contexto nacional. Por el contrario, su diseño fue posible a partir de la convergencia de múltiples condiciones: un escenario de desfinanciamiento y debilitamiento de las políticas nacionales de género y Educación Sexual Integral; un diagnóstico compartido entre UNFPA y el Consejo Provincial de Mujeres que identificó nuevas necesidades y problemáticas en las juventudes; una lectura provincial que reconoció la necesidad de sostener estas agendas mediante nuevas estrategias de intervención; una trayectoria previa de trabajo conjunto entre los distintos actores involucrados; y una decisión política orientada a garantizar la continuidad de estas políticas en la provincia.

Es precisamente este conjunto de condiciones el que Nayla P. sintetiza al señalar que en Jujuy existía "una base fértil para montar un proyecto ambicioso como fue el REE SI". Más que hacer referencia únicamente a experiencias previas, esta expresión da cuenta de un proceso de construcción institucional y territorial que permitió acumular aprendizajes, fortalecer vínculos entre organismos, generar diagnósticos situados y consolidar capacidades para el diseño de nuevas políticas públicas.

El análisis realizado permite comprender que el surgimiento del proyecto REE SI no puede explicarse a partir de un único factor. Su emergencia fue posible por la convergencia de un contexto nacional de reconfiguración de las políticas de género y ESI, la construcción compartida de un diagnóstico sobre las necesidades de las juventudes, la acumulación de experiencias institucionales previas, la decisión política provincial de sostener esta agenda y

las particularidades del territorio jujeño. En conjunto, estas dimensiones configuraron las condiciones de posibilidad que hicieron viable el diseño de una política pública como la REE SI.

De la idea al diseño de la política

Para que una política pública pueda responder efectivamente a las necesidades de la población destinataria, resulta necesario que su formulación atraviese un proceso de diseño y planificación que contemple las particularidades de los territorios, las instituciones y las personas involucradas. En este sentido, la implementación de una política pública no constituye un proceso lineal ni homogéneo, sino que se encuentra atravesado por múltiples condicionamientos y disputas. Tal como sostiene Oszlak (2007), el aparato institucional del Estado y sus políticas son una “verdadera construcción social” que lejos de ser lineal, se marca por “estancamientos y saltos violentos”. En este sentido, la gestión pública constituye una “arena de negociación y conflicto” donde se dirimen cuestiones sociales y se manifiesta un producto contradictorio del desarrollo de las relaciones sociales. En el caso del proyecto REE SI, este carácter no lineal del diseño de políticas públicas se expresa en la articulación entre actores estatales provinciales y organismos de cooperación internacional, cuyas racionalidades, objetivos y modos de intervención no siempre coinciden plenamente.

Esta perspectiva permite analizar el proceso de diseño de REE SI! no como una instancia meramente técnica, sino como una construcción atravesada por diagnósticos territoriales, trayectorias institucionales y experiencias previas de participación juvenil. En ese sentido, pueden identificarse dos vías principales que fueron condicionando y estructurando el diseño del proyecto. Sin embargo, estas dos vías no deben entenderse como dimensiones separadas, sino como procesos interdependientes en los que se articulan lineamientos globales de cooperación internacional con trayectorias institucionales y experiencias situadas de gestión local.

Por un lado, la existencia de un diagnóstico previo realizado por Fondo de Población de las Naciones Unidas denominado “Diálogos por la ESI en Jujuy” el cual, en palabras de Nayla Procopio (comunicación personal, 11 de mayo de 2026), tenía como objetivo “abrirle la puerta a entender qué era lo que estaba pasando y cuáles eran las necesidades concretas que habían”, vinculado a fortalecer la implementación de la Educación Sexual Integral en comunidades, permitiendo reconocer determinadas problemáticas y necesidades a través de espacios de diálogo e intercambio con adolescentes, jóvenes y personas adultas. El proyecto se diseñó en el marco de EmpowerED, iniciativa que establecía determinados objetivos e indicadores vinculados a la participación juvenil y el acceso a la ESI.

La segunda vía que se reconoce es la experiencia propia de gestión y participación del coordinador del proyecto Franco D., el mismo refiere que “el diseño estuvo basado en experiencias previas... como el ES CON ESI, pero también de otras experiencias positivas que hemos tenido en otros espacios de participación, como la Fiesta Nacional de los Estudiantes”, reflexionando sobre cómo su paso por el Congreso Nacional de la Juventud y posteriormente por la presidencia de la Comisión Estudiantil de la Fiesta Nacional de los Estudiantes le proporcionó la idea de plantear un proyecto basado en metodologías de participación, debate y formación entre jóvenes, lo que inspiró inicialmente al proyecto ES CON ESI en el año 2020.

Asimismo, el proceso de diseño del proyecto incorporó instancias de intercambio y asesoramiento con distintos actores académicos y técnicos vinculados a la temática de juventudes y ESI. En este sentido, Franco D. señala que “hemos recibido aportes... de la academia de acá de Jujuy, pero también de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Escuela Itinerante de Género, experiencia que ha nutrido significativamente la propuesta”, destacando también el acompañamiento de referentes académicas como Rocío Chinellato. Estas articulaciones se realizaron a través de instancias de intercambio sostenidas en el tiempo, tales como correos electrónicos, llamadas y videoconferencias, en las que se discutieron los alcances, posibilidades y limitaciones del proyecto.

Tanto las trayectorias previas de participación juvenil como las instancias de asesoramiento académico permiten comprender que el diseño del proyecto no se basó únicamente en lineamientos técnicos o normativos, sino también en saberes situados contruidos a partir de experiencias de gestión, participación y trabajo territorial. Del mismo modo, estas instancias de intercambio dan cuenta de un diseño atravesado por múltiples formas de conocimiento académico, institucional y territorial que se articularon en un proceso de co-construcción de la propuesta.

En este marco, el diseño del REE SI implicó un proceso de ajuste entre ideas iniciales y condiciones de viabilidad institucional, presupuestaria e idiosincrática. El entrevistado señala que “hay muchas ideas que están muy buenas, pero que no son aplicables por una cuestión presupuestaria, por una cuestión idiosincrática”, relatando que durante el proceso de formulación, fue necesario delimitar y redefinir estrategias en función de su factibilidad. Este proceso evidencia que el diseño de la política no se configura únicamente en función de objetivos programáticos, sino también a partir de restricciones materiales, presupuestarias e institucionales que operan como condiciones de posibilidad y delimitan el alcance efectivo de la intervención. Los lineamientos metodológicos y técnicos propuestos por UNFPA incidieron en la definición de indicadores, metas y estrategias de implementación.

Sin embargo, las condiciones del contexto requerían otras estrategias de participación, ya que en dicha experiencia advirtieron que el ciclo de formación “habían sido insuficientes para garantizar que todas las personas puedan participar en igualdad de condiciones”, por lo cual se propusieron cambiar el foco y generar “un espacio que sea de formación como el punto central, pero que además brinde contención”.

En esta línea, el diseño de REE SI permite observar una construcción situada de la política pública, en la que las estrategias de intervención fueron definiéndose a partir de la lectura de problemáticas concretas, la revisión de experiencias previas y las condiciones

específicas del territorio. Desde el Trabajo Social, esto permite comprender que las estrategias de intervención se configuran a partir de lecturas contextuales y procesos de reflexión sobre la práctica. Tal como sostiene Alfredo Carballeda (2008), “los contextos y escenarios cambiantes caracterizan a nuestras sociedades” y ello “marca una serie de nuevos interrogantes hacia la intervención en lo social”. Entonces, la reformulación de estrategias a partir de las limitaciones identificadas en experiencias previas evidencia un proceso de construcción reflexiva que buscó adecuar la propuesta a las necesidades y condiciones concretas de participación de las juventudes en el territorio.

A su vez, el diagnóstico “Diálogos por la ESI en Jujuy” permitió identificar limitaciones en las propuestas de formación existentes. En relación con ello, Franco D. señala que “ahí lo que salía era que eran formaciones muy escuetas, muy fragmentadas, que no alcanzaban, que no profundizaban sobre el tema que querían y que cuando querían participar había muchas barreras ideológicas, burocráticas, etc., que no garantizaban espacios libres de violencia y discriminación”. Frente a ello, refiere que comenzaron a pensar “una formación que sea integral” y que, además de lo formativo, pudiera articularse con “la vida social, o sea, comunitaria”, buscando que las y los promotores “pudieran ser después replicadores en su comunidad”, por lo que decidieron “basar todo el programa en un modelo de educación entre pares”.

Asimismo, el modelo de educación entre pares fue pensado desde una perspectiva cercana a la educación popular y a formas horizontales de construcción de saberes. En relación con ello, Dorado señala que buscaban “romper con esta educación tan bancaria o tan lineal y asimétrica que no permite por ahí los diálogos”, especialmente en el trabajo con juventudes. Esta concepción dialoga con los aportes de Paulo Freire, quien sostiene que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Freire, 1970). Desde esta perspectiva, la propuesta de REE SI! buscó construir espacios formativos basados en el intercambio, la participación y la producción colectiva de conocimientos entre pares, alejándose de modelos tradicionales centrados en la transmisión

vertical de contenidos. Asimismo, la búsqueda de formas horizontales de aprendizaje puede leerse también como una crítica a lógicas adultocéntricas de construcción y transmisión de saberes presentes en muchos espacios institucionales vinculados a juventudes.

De igual manera, la decisión de construir un modelo de educación entre pares articulado con la dimensión comunitaria da cuenta de una propuesta que buscó trascender espacios formativos fragmentados. En este sentido, la educación entre pares “parte del supuesto de que las y los jóvenes pueden actuar como agentes de cambio en sus comunidades” (UNFPA, 2021), reconociendo a las juventudes como sujetos activos en la circulación y construcción de saberes.

La intención de vincular la formación con la vida comunitaria, en la que convergen diversos actores y experiencias, permite pensar una perspectiva de integralidad. Desde esta mirada, la integralidad constituye una condición indispensable y una necesidad estratégica para abordar problemáticas sociales complejas, multidimensionales y estructurales, como la pobreza y la vulnerabilidad (Repetto, 2022). En este sentido, la articulación entre formación, participación y territorio favorece la construcción de respuestas colectivas que trascienden las intervenciones sectoriales y promueven abordajes más integrales de las problemáticas sociales.

Bajo esta lógica, la articulación entre formación, participación y vida comunitaria permite pensar la propuesta desde una perspectiva de educación popular que reconoce a las juventudes como protagonistas de procesos colectivos de transformación social. Tal como plantea María Teresa Sirvent, la educación popular implica la construcción de “espacios de participación social” orientados a fortalecer procesos colectivos y democráticos. Por ello, la intención de formar promotores y promotoras capaces de replicar experiencias en sus comunidades permite advertir que la propuesta transcendía la lógica individual de capacitación, apostando a la construcción de redes territoriales de participación, acompañamiento y promoción de derechos.

Es así que la adopción del modelo de educación entre pares no solo constituye una decisión pedagógica, sino también una estrategia de adecuación del diseño a las condiciones territoriales y a las limitaciones identificadas en experiencias previas de implementación.

A su vez, el relato de las personas entrevistadas evidencia que el diseño del proyecto no se construyó desde una posición de neutralidad técnica, sino también desde trayectorias generacionales atravesadas por experiencias de acceso desigual a la ESI. En palabras de Dorado, REE SI surge “en base a todo eso que sentimos que se nos negó en la adolescencia”, dando cuenta de cómo las propias experiencias juveniles del equipo incidieron en la construcción de una propuesta orientada a garantizar espacios “atractivos”, “útiles” y “transformadores” para otras juventudes.

De esa forma, el diseño de REE SI se fue configurando a partir de las problemáticas y necesidades identificadas en el territorio, incorporando estrategias que buscaron fortalecer no sólo el acceso a contenidos vinculados a la ESI, sino también la construcción de dispositivos comunitarios de participación, acompañamiento y promoción de derechos entre juventudes.

Estas condiciones de diseño permiten observar que la construcción de la REE SI no respondió a un modelo lineal de planificación, sino a un proceso de tensión permanente entre racionalidades técnicas, políticas y territoriales, donde el diseño se redefinió en función de su viabilidad y de los sentidos atribuidos por las personas involucradas.

El proceso de diseño de la REE SI permite comprender la política pública como una construcción situada y relacional, en la que convergen racionalidades internacionales de cooperación, trayectorias institucionales provinciales y experiencias previas de participación juvenil. Lejos de constituir un proceso lineal o puramente técnico, su configuración se produjo mediante procesos de articulación, negociación y adaptación entre distintos actores, saberes y condiciones de posibilidad. Asimismo, la experiencia analizada permite observar cómo lineamientos globales vinculados a la promoción de la ESI fueron reinterpretados y

traducidos en función de las particularidades institucionales, culturales y territoriales de la provincia de Jujuy. Desde la perspectiva del Trabajo Social, ello permite comprender que el diseño de políticas públicas no constituye únicamente una instancia técnico-administrativa, sino también un proceso político y pedagógico de construcción de respuestas situadas frente a problemáticas sociales concretas.

La arquitectura institucional de la REE SI

La implementación de políticas públicas orientadas a problemáticas sociales complejas requiere necesariamente procesos de articulación entre múltiples actores institucionales, territoriales y comunitarios. En este sentido, las políticas públicas contemporáneas no se desarrollan exclusivamente desde un único organismo estatal, sino a partir de redes de cooperación, coordinación y negociación entre instituciones con diferentes lógicas, recursos y responsabilidades. Tal como plantea Fabián Repetto (2005), la coordinación de políticas sociales implica la “articulación de actores e instituciones con diferentes lógicas, recursos y responsabilidades”, cuestión particularmente relevante en políticas de carácter integral vinculadas a juventudes, género y ESI.

Desde esta perspectiva, la implementación de la Red de Empoderamiento y Educación Sexual Integral (REE SI) se sostuvo sobre un entramado de actores que intervinieron en distintos niveles, desempeñando funciones diferenciadas pero complementarias en el desarrollo del proyecto.

En el plano internacional, el principal actor involucrado fue el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), organismo que impulsó la iniciativa junto al Consejo Provincial de Mujeres, la Igualdad de Género y el Respeto a las Diversidades de la provincia de Jujuy. Asimismo, el proyecto se desarrolló en el marco de EmpowerED, una iniciativa global financiada por el gobierno de Canadá e implementada por UNFPA en distintos países. Según relata Nayla Procopio (comunicación personal, 11 de mayo de 2026), Argentina fue

uno de los diez países seleccionados para formar parte de la propuesta, siendo Jujuy una de las provincias elegidas para su implementación.

En relación con ello, las entrevistas permiten observar que el rol de UNFPA no se limitaba únicamente al acompañamiento financiero del proyecto, sino que implicaba también tareas de asesoramiento técnico, planificación, monitoreo y validación institucional. En este sentido, Nayla P. señala que “participan muchas áreas de la oficina”, no solamente el área de género y juventudes, sino también comunicación, movilización de recursos, administración y coordinación institucional. Asimismo, refiere que el trabajo cotidiano implicaba instancias permanentes de “diseño, planificación y presupuesto”, además de ajustes vinculados a la implementación y al cumplimiento de indicadores establecidos por las iniciativas de cooperación internacional.

Esta participación multidisciplinaria evidencia que la cooperación internacional no se limitaba a financiar acciones, sino que implicaba también la construcción de lineamientos técnicos, mecanismos de seguimiento y criterios de evaluación que orientaban el desarrollo de la propuesta. En este sentido, Tassara (2016) señala que “resulta fundamental el aporte de actores como las agencias de Naciones Unidas (...) para retroalimentar el diseño, el monitoreo y la evaluación de las políticas” (p. 83). Desde esta perspectiva, el rol asumido por UNFPA en la REE SI excede la provisión de recursos económicos y se inscribe en una modalidad de cooperación internacional que incorpora asistencia técnica, monitoreo, producción de conocimiento y acompañamiento institucional.

A su vez, el financiamiento internacional se complementó con aportes de ONUSIDA, organismo que contribuyó económicamente al desarrollo del proyecto. Sin embargo, los fondos no eran administrados directamente por los organismos estatales responsables de la implementación, sino mediante organizaciones de la sociedad civil que actuaban como intermediarias administrativas.

En este marco, distintas organizaciones como Fundación Huésped y FUSA Asociación Civil participaron en diferentes etapas de la implementación de la REE SI. Su función principal consistió en la administración de recursos económicos, acompañando procesos de rendición de gastos, pago de proveedores y gestión administrativa. No obstante, las entrevistas permiten identificar que, especialmente durante las primeras etapas del proyecto, algunas de estas organizaciones también realizaron aportes metodológicos vinculados al trabajo con juventudes, compartiendo experiencias, herramientas lúdicas y estrategias de intervención construidas en otras experiencias similares.

La participación de estos actores permite observar que la implementación de la política pública trascendió los límites de la estructura estatal. En este sentido, Tassara (2016), retomando a Maldonado y Palma (2013), señala que en los procesos de formulación e implementación de políticas públicas intervienen actores con poder formal de decisión, actores con interés inmediato y actores de contexto, entre los que pueden encontrarse organismos internacionales, organizaciones de la sociedad civil, especialistas y otros actores sociales. Desde esta perspectiva, la REE SI se configura como una experiencia construida a partir de la interacción de múltiples actores que aportan recursos, conocimientos y capacidades diferenciadas.

Por otra parte, a nivel provincial, la implementación de la REE SI se sostuvo sobre una amplia red de articulaciones institucionales. En este nivel, el Consejo Provincial de Mujeres asumió un rol central en la coordinación cotidiana del proyecto, articulando acciones con organismos estatales, instituciones educativas, servicios de salud y actores territoriales.

Las entrevistas destacan especialmente la participación del Ministerio de Educación de la provincia de Jujuy, cuya intervención resultó estratégica para el desarrollo de la propuesta. Según Franco D., el Ministerio posibilitó la obtención de resoluciones ministeriales y el reconocimiento de puntaje docente para las capacitaciones desarrolladas en el marco de la REE SI, cuestión que fortaleció significativamente las posibilidades de convocatoria y

legitimación institucional del proyecto. Asimismo, facilitó la articulación con establecimientos educativos y acompañó diversos procesos administrativos necesarios para su implementación.

Junto al Ministerio de Educación, participaron también diferentes áreas del sistema de salud provincial, particularmente aquellas vinculadas a salud sexual, género y adolescencias. Entre ellas se destaca la articulación con la Dirección de Maternidad e Infancia y otros equipos técnicos que aportaron conocimientos específicos vinculados a los contenidos abordados durante las instancias formativas.

Finalmente, la implementación del proyecto involucró una amplia participación de actores territoriales y comunitarios. Municipios, instituciones educativas, profesionales de distintas disciplinas, activistas, referentes juveniles y organizaciones locales formaron parte de las redes construidas alrededor de la REE SI. Según las personas entrevistadas, esta participación permitió ampliar el alcance territorial de la propuesta, fortalecer los procesos de convocatoria y generar espacios de intercambio capaces de incorporar diversas perspectivas y experiencias en torno a la Educación Sexual Integral.

La diversidad de personas y organismos involucrados evidencia que la implementación de la REE SI se sostuvo sobre procesos de construcción colectiva. En este sentido, Tassara (2016), retomando a Maldonado y Palma, plantea que "la elaboración de propuestas, de narrativas y de justificaciones sobre las alternativas posibles (...) es una labor colectiva y progresiva" (p. 81), en la que participan actores estatales, organismos internacionales, organizaciones sociales, especialistas y diversos actores de contexto. Las entrevistas permiten advertir esta dinámica en la medida en que la propuesta incorporó aportes provenientes de distintos espacios institucionales, académicos y comunitarios.

Desde esta perspectiva, los aportes de Repetto (2005) permiten comprender que la implementación de las políticas públicas requiere coordinar actores provenientes de diferentes instituciones y sectores, cada uno con sus propios intereses, recursos y lógicas

de actuación. En este sentido, la articulación interinstitucional constituye un proceso político mediante el cual se busca construir acuerdos y organizar acciones conjuntas frente a problemáticas complejas; en el caso de REE SI!, las entrevistas permiten identificar la interacción entre lógicas técnicas internacionales vinculadas al cumplimiento de indicadores y rendiciones administrativas, y necesidades territoriales asociadas a las particularidades sociales y culturales de las juventudes jujeñas. En relación con ello, Franco D. sostiene que “hay muchas ideas que están muy buenas, pero que no son aplicables por una cuestión presupuestaria, por una cuestión idiosincrática”, evidenciando cómo el diseño y la implementación del proyecto requirieron procesos permanentes de ajuste y redefinición de estrategias en función de las posibilidades concretas de desarrollo.

De este modo, la implementación de la REE SI puede comprenderse como el resultado de una compleja trama de articulaciones entre organismos internacionales, instituciones estatales, organizaciones de la sociedad civil y actores comunitarios. Lejos de constituir una iniciativa desarrollada por un único actor, la experiencia se configuró a partir de la interacción de múltiples instituciones que aportaron recursos, conocimientos, capacidades técnicas y legitimidad política para el desarrollo de una política pública orientada a la promoción de derechos y al fortalecimiento de la Educación Sexual Integral en la provincia de Jujuy.

Cooperación internacional financiamiento y la gestión de los recursos

La implementación de la REE SI! se inscribe en un esquema de cooperación internacional para el desarrollo, en el que confluyen organismos internacionales, organizaciones de la sociedad civil e instituciones estatales. En este sentido, la cooperación internacional constituye una estrategia mediante la cual distintos actores articulan recursos financieros, asistencia técnica y capacidades institucionales para fortalecer el desarrollo de políticas públicas orientadas a la garantía de derechos.

Desde esta perspectiva, Pardo Ayala (2008) define la cooperación internacional como un instrumento de promoción del desarrollo socioeconómico, ambiental y humano que, a través de actuaciones de carácter internacional, busca fortalecer las capacidades de los Estados para dar respuesta a problemáticas sociales. La autora señala que esta cooperación puede materializarse mediante diferentes modalidades, entre ellas el financiamiento de proyectos, la asistencia técnica, el intercambio de conocimientos y el fortalecimiento institucional, involucrando organismos multilaterales, gobiernos, organizaciones de la sociedad civil y otros actores que conforman redes de trabajo para abordar problemáticas complejas.

En la misma línea, Ayllón (2007) entiende la cooperación internacional para el desarrollo como un conjunto de acciones impulsadas por gobiernos, organismos internacionales y organizaciones de la sociedad civil orientadas a mejorar las condiciones de vida en contextos de vulnerabilidad. El autor sostiene que, al menos desde el plano discursivo, esta modalidad de cooperación supone una relación de asociación entre quienes financian y quienes implementan las políticas, diferenciándose de una lógica de asistencia vertical. No obstante, advierte que estas relaciones también se encuentran atravesadas por intereses compartidos y prioridades estratégicas de los organismos cooperantes, por lo que la definición de los proyectos responde a procesos de negociación entre las necesidades del territorio y las agendas de quienes aportan los recursos.

En este marco, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), organismo que acompañó el desarrollo de la REE SI!, se define como un organismo de cooperación internacional para el desarrollo que trabaja por la promoción de los derechos sexuales y reproductivos y la erradicación de las violencias por motivos de género (Naciones Unidas, 2023).

En las políticas públicas desarrolladas mediante cooperación internacional, el financiamiento no consiste únicamente en la transferencia de recursos económicos. Habitualmente, los organismos internacionales financian proyectos específicos mediante

líneas de cooperación que establecen objetivos, prioridades temáticas, plazos de ejecución, indicadores de cumplimiento y mecanismos de rendición. Asimismo, los fondos no suelen ser administrados directamente por las instituciones estatales responsables de la implementación, sino que son canalizados a través de organizaciones de la sociedad civil que cumplen funciones de administración financiera, contratación y rendición de cuentas. Paralelamente, los organismos cooperantes realizan un seguimiento técnico de la implementación mediante reuniones, informes y procesos de evaluación que permiten monitorear el cumplimiento de los objetivos y acordar ajustes durante el desarrollo del proyecto.

En el caso de la REE SII, este esquema de cooperación se expresó a través del financiamiento de organismos internacionales como UNFPA y ONUSIDA. Los recursos no eran transferidos directamente al Consejo Provincial de Mujeres, la Igualdad de Género y el Respeto a las Diversidades, sino que eran administrados por organizaciones de la sociedad civil con trayectoria en la temática, como Fundación Huésped durante la edición 2024 y FUSA en 2025. Estas organizaciones cumplían una función principalmente administrativa y financiera, acompañando la rendición de gastos, el pago a proveedores y la gestión de los recursos. En paralelo, UNFPA asumió el seguimiento técnico de la implementación mediante reuniones periódicas, revisiones narrativas y espacios de evaluación conjunta que permitían introducir modificaciones durante el proceso de ejecución.

Las entrevistas permiten advertir que el financiamiento internacional no constituyó únicamente un soporte económico para la implementación de la política, sino también una dimensión que incidió en las decisiones de diseño y ejecución del proyecto. En primer lugar, porque los recursos respondían a líneas de financiamiento específicas que establecían prioridades temáticas. En este caso, la prevención combinada del VIH constituía un requisito del financiamiento otorgado por ONUSIDA, por lo que debía incorporarse necesariamente en la propuesta formativa. Si bien el equipo técnico señala que existía margen para negociar otros contenidos, reconoce que determinados ejes "no podían

obviarse", evidenciando cómo las agendas de los organismos financiadores delimitan, en cierta medida, los contenidos de las políticas que financian.

Asimismo, el presupuesto disponible condicionaba las decisiones desde la etapa de diseño del proyecto. Como señalan los entrevistados, el primer ejercicio de planificación consistía en definir qué acciones podían desarrollarse con los recursos disponibles. Durante la implementación era frecuente la necesidad de reasignar partidas o redefinir actividades frente a gastos imprevistos o nuevas necesidades. Del mismo modo, el cumplimiento de indicadores exigidos por los organismos financiadores también incidía sobre la ejecución de la propuesta. En la edición del 2025, por ejemplo, la incorporación de una escuela adicional respondió a la necesidad de alcanzar las metas comprometidas, mostrando que la implementación implicaba un proceso permanente de adecuación entre los objetivos del proyecto y los requerimientos establecidos por el financiamiento.

No obstante, las entrevistas también muestran que esta relación no se configuró exclusivamente como un proceso de imposición externa. Por el contrario, las personas entrevistadas destacan la existencia de instancias de diálogo con los organismos cooperantes, particularmente con UNFPA, donde las necesidades de la provincia eran consideradas para adaptar las propuestas. Asimismo, el equipo provincial procuró sostener criterios propios en la utilización de los recursos, priorizando la contratación de profesionales locales y el aprovechamiento de recursos humanos del Estado provincial, entendiendo que ello fortalecía el anclaje territorial y contribuía a la construcción de capacidades locales. De este modo, el proceso de financiamiento aparece como un espacio de negociación permanente en el que convergen las prioridades de los organismos internacionales, las necesidades del territorio y las decisiones político-técnicas del equipo responsable de la implementación.

Capítulo 4: La formación como proceso pedagógico, comunitario e intergeneracional

La construcción situada de la propuesta formativa

El análisis de las entrevistas permite comprender que la propuesta formativa desarrollada en el marco de la Red de Empoderamiento y Educación Sexual Integral (REE SI) no respondió a la aplicación de un modelo educativo previamente definido ni a una selección azarosa de contenidos. Por el contrario, el diseño de la propuesta constituyó un proceso de construcción permanente en el que confluyeron distintas racionalidades: las necesidades identificadas en las juventudes, la evidencia producida por organismos especializados, las experiencias recuperadas de iniciativas anteriores y los lineamientos establecidos por las instituciones responsables de la implementación y el financiamiento del proyecto. En este sentido, más que un conjunto de talleres o capacitaciones, la REE SI configuró un dispositivo pedagógico situado, construido a partir de decisiones que articularon dimensiones pedagógicas, políticas e institucionales.

Uno de los primeros aspectos que emerge de las entrevistas refiere al lugar que ocupó el diagnóstico como punto de partida para la construcción de la propuesta. Tanto Franco Dorado (comunicación personal, 27 de abril de 2026) como Nayla Procopio (comunicación personal, 11 de mayo de 2026) coinciden en señalar que el diseño de la formación se apoyó en los resultados del diagnóstico Diálogos por la ESI, elaborado por UNFPA, donde jóvenes y personas adultas identificaban diversas dificultades para acceder a espacios sostenidos de formación en Educación Sexual Integral. Como explica Franco D., ese relevamiento permitía advertir que muchas de las experiencias existentes se reducían a intervenciones aisladas, con escasas posibilidades de profundizar los contenidos y atravesadas por múltiples barreras para la participación. En la misma línea, Nayla P. sostiene que uno de los

principales desafíos consistía en construir una propuesta que permitiera trabajar cada temática en profundidad, evitando que la formación se limitara a "un taller y ya", sin generar procesos de apropiación más duraderos.

Esta forma de construir la propuesta resulta significativa porque muestra que las decisiones pedagógicas no partieron de un programa previamente establecido, sino de una lectura situada de la realidad. El diagnóstico dejó de constituir únicamente una herramienta técnica para transformarse en un insumo pedagógico que orientó la definición de contenidos, metodologías y tiempos de formación. En este sentido, la experiencia dialoga con la perspectiva de la educación popular desarrollada por Sirvent (2018), quien sostiene que los procesos educativos adquieren sentido cuando parten de las experiencias, necesidades y problemáticas concretas de las personas. Desde esta concepción, enseñar no implica únicamente organizar contenidos, sino construir propuestas capaces de interpelar la realidad de quienes participan y generar condiciones para que esos conocimientos sean apropiados críticamente.

Esta forma de construir la propuesta puede ser puesta en diálogo con los planteos de Korol (2007), particularmente con su concepción de la educación popular como un proceso que debe partir de las experiencias y problemáticas concretas de quienes participan. Desde esta perspectiva, el hecho de que el diagnóstico realizado en Jujuy haya permitido identificar las dificultades y necesidades expresadas por jóvenes y personas adultas y, a partir de ellas, revisar la propuesta formativa, constituye un punto de encuentro con una concepción de la educación que busca partir de la realidad de las personas y no exclusivamente de contenidos definidos de manera externa. Sin embargo, este diálogo debe comprenderse en términos de aproximación y no de identificación plena con la propuesta de Korol, dado que la REE SI se desarrolla dentro de un dispositivo institucional cuyos objetivos, contenidos y lineamientos son definidos también por los organismos responsables de su implementación. En este sentido, puede reconocerse una tensión entre una propuesta pedagógica que busca

responder a las necesidades identificadas en el territorio y un diseño que, al mismo tiempo, se encuentra atravesado por decisiones institucionales y programáticas.

Esta perspectiva también permite comprender por qué el equipo rechazó formatos de enseñanza centrados exclusivamente en la transmisión de información. Las entrevistas muestran que el objetivo no era organizar encuentros aislados sobre Educación Sexual Integral, sino diseñar un proceso progresivo que acompañara la formación de las personas participantes a lo largo del tiempo. Como explica Franco D., el desafío consistía en construir una propuesta que respetara los tiempos necesarios para abordar contenidos que muchas veces interpelaban experiencias personales, creencias familiares y representaciones profundamente arraigadas. La progresividad aparecía entonces como una decisión pedagógica antes que organizativa, reconociendo que determinados aprendizajes requieren procesos de reflexión, intercambio y elaboración que difícilmente puedan producirse en intervenciones puntuales.

Desde el Trabajo Social, esta decisión adquiere particular relevancia porque desplaza el eje de la intervención desde la circulación de información hacia la construcción de procesos socioeducativos, comprendido como una "acción intencional y sistemática que tiene como finalidad incidir en una situación o proceso concreto, a fin de promover determinados efectos de mejora" y persigue una "transformación educativa y social orientada hacia la construcción de realidades que procuren la autorrealización colectiva" (Sarrate Capdevila, 2011, p. 56). La propuesta no buscaba únicamente ampliar conocimientos sobre Educación Sexual Integral, sino generar espacios donde las juventudes pudieran problematizar su realidad, construir nuevas significaciones y desarrollar herramientas para intervenir en ella. En este sentido, la educación aparece como una estrategia de intervención orientada al fortalecimiento de sujetos colectivos antes que como una acción destinada exclusivamente a modificar conductas individuales.

Educación entre pares y construcción colectiva de saberes

El análisis de las entrevistas permite comprender que la propuesta formativa desarrollada en el marco de la Red de Empoderamiento y Educación Sexual Integral (REE SI) no respondió a la aplicación de un modelo educativo previamente definido ni a una selección azarosa de contenidos. Por el contrario, el diseño de la propuesta constituyó un proceso de construcción permanente en el que confluyeron distintas racionalidades: las necesidades identificadas en las juventudes, la evidencia producida por organismos especializados, las experiencias recuperadas de iniciativas anteriores y los lineamientos establecidos por las instituciones responsables de la implementación y el financiamiento del proyecto. En este sentido, más que un conjunto de talleres o capacitaciones, la REE SI configuró un dispositivo pedagógico situado, construido a partir de decisiones que articularon dimensiones pedagógicas, políticas e institucionales.

Uno de los primeros aspectos que emerge de las entrevistas refiere al lugar que ocupó el diagnóstico como punto de partida para la construcción de la propuesta. Tanto Franco D. como Nayla P. coinciden en señalar que el diseño de la formación se apoyó en los resultados del diagnóstico Diálogos por la ESI, elaborado por UNFPA, donde jóvenes y personas adultas identificaban diversas dificultades para acceder a espacios sostenidos de formación en Educación Sexual Integral. Como explica Franco D., ese relevamiento permitía advertir que muchas de las experiencias existentes se reducían a intervenciones aisladas, con escasas posibilidades de profundizar los contenidos y atravesadas por múltiples barreras para la participación. En la misma línea, Nayla P. sostiene que uno de los principales desafíos consistía en construir una propuesta que permitiera trabajar cada temática en profundidad, evitando que la formación se limitara a "un taller y ya", sin generar procesos de apropiación más duraderos.

Esta forma de construir la propuesta resulta significativa porque muestra que las decisiones pedagógicas no partieron de un programa previamente establecido, sino de una lectura situada de la realidad. El diagnóstico dejó de constituir únicamente una herramienta técnica para transformarse en un insumo pedagógico que orientó la definición de contenidos,

metodologías y tiempos de formación. En este sentido, la experiencia dialoga con la perspectiva de la educación popular desarrollada por Sirvent (2018), quien sostiene que los procesos educativos adquieren sentido cuando parten de las experiencias, necesidades y problemáticas concretas de las personas. Desde esta concepción, enseñar no implica únicamente organizar contenidos, sino construir propuestas capaces de interpelar la realidad de quienes participan y generar condiciones para que esos conocimientos sean apropiados críticamente.

Esta forma de construir la propuesta puede ser puesta en diálogo con los planteos de Korol (2007), particularmente con su concepción de la educación popular como un proceso que debe partir de las experiencias y problemáticas concretas de quienes participan. Desde esta perspectiva, el hecho de que el diagnóstico realizado en Jujuy haya permitido identificar las dificultades y necesidades expresadas por jóvenes y personas adultas y, a partir de ellas, revisar la propuesta formativa, constituye un punto de encuentro con una concepción de la educación que busca partir de la realidad de las personas y no exclusivamente de contenidos definidos de manera externa. Sin embargo, este diálogo debe comprenderse en términos de aproximación y no de identificación plena con la propuesta de Korol, dado que la REE SI se desarrolla dentro de un dispositivo institucional cuyos objetivos, contenidos y lineamientos son definidos también por los organismos responsables de su implementación. En este sentido, puede reconocerse una tensión entre una propuesta pedagógica que busca responder a las necesidades identificadas en el territorio y un diseño que, al mismo tiempo, se encuentra atravesado por decisiones institucionales y programáticas.

Esta perspectiva también permite comprender por qué el equipo rechazó formatos de enseñanza centrados exclusivamente en la transmisión de información. Las entrevistas muestran que el objetivo no era organizar encuentros aislados sobre Educación Sexual Integral, sino diseñar un proceso progresivo que acompañara la formación de las personas participantes a lo largo del tiempo. Como explica Franco D., el desafío consistía en construir una propuesta que respetara los tiempos necesarios para abordar contenidos que muchas

veces interpelaban experiencias personales, creencias familiares y representaciones profundamente arraigadas. La progresividad aparecía entonces como una decisión pedagógica antes que organizativa, reconociendo que determinados aprendizajes requieren procesos de reflexión, intercambio y elaboración que difícilmente puedan producirse en intervenciones puntuales.

Desde el Trabajo Social, esta decisión adquiere particular relevancia porque desplaza el eje de la intervención desde la circulación de información hacia la construcción de procesos socioeducativos, comprendido como una "acción intencional y sistemática que tiene como finalidad incidir en una situación o proceso concreto, a fin de promover determinados efectos de mejora" y persigue una "transformación educativa y social orientada hacia la construcción de realidades que procuren la autorrealización colectiva" (Sarrate Capdevila, 2011, p. 56). La propuesta no buscaba únicamente ampliar conocimientos sobre Educación Sexual Integral, sino generar espacios donde las juventudes pudieran problematizar su realidad, construir nuevas significaciones y desarrollar herramientas para intervenir en ella. En este sentido, la educación aparece como una estrategia de intervención orientada al fortalecimiento de sujetos colectivos antes que como una acción destinada exclusivamente a modificar conductas individuales.

Esta lógica se expresa con claridad en la decisión de adoptar la educación entre pares como principio organizador de la propuesta. Si bien esta metodología constituye una estrategia ampliamente utilizada en el campo de la Educación Sexual Integral, las entrevistas muestran que, en la experiencia analizada, su incorporación respondió a una concepción más amplia acerca del lugar que debían ocupar las juventudes dentro de la política pública. Como sostiene Franco D., el propósito no consistía únicamente en que las personas participantes incorporaran contenidos sobre ESI, sino en formar "formadores de formadores", capaces de reproducir esos aprendizajes en escuelas, clubes, organizaciones sociales y otros espacios comunitarios.

Esta decisión transforma el sentido mismo de la formación. Las juventudes dejan de ser concebidas como destinatarias de acciones educativas para convertirse en protagonistas de procesos de circulación de saberes y promoción de derechos. Desde esta perspectiva, la educación entre pares deja de representar solamente una metodología participativa para constituirse en una estrategia que reconoce a las personas jóvenes como actores con capacidad de intervenir en sus comunidades. En este punto, la experiencia dialoga nuevamente con la educación popular, en tanto cuestiona las formas tradicionales de enseñanza donde el conocimiento circula de manera unidireccional desde quien enseña hacia quien aprende.

Tal como expresa Franco D., el equipo buscó alejarse de una educación 'bancaria o lineal', privilegiando procesos donde el intercambio, la experiencia y la construcción colectiva ocuparan un lugar central. En este sentido, la educación entre pares es entendida como aquellos “procesos educativos que se desarrollan entre personas de un mismo grupo social que tiene semejanzas en la edad, el sexo o el nivel socioeconómico, el uso del lenguaje y los modos de relacionarse” (Pereyra, 2015, p. 14), favoreciendo la cohesión a través de vivencias y problemáticas compartidas.

En este punto, los aportes de Korol (2007) permiten profundizar el análisis de la educación entre pares, particularmente a partir de su crítica a las formas de educación que conciben a determinados sujetos como receptores pasivos del conocimiento. Su planteo acerca de una “pedagogía de los oprimidos y las oprimidas, y no para los oprimidos y oprimidas” (p. 20) permite pensar la importancia de que quienes participan de los procesos formativos sean reconocidos también como productores y multiplicadores de saberes. En el caso de la REE SI, la decisión de formar “formadores de formadores” puede ser comprendida como un punto de encuentro con esta perspectiva, en tanto las juventudes no son concebidas únicamente como destinatarias de una capacitación, sino como personas capaces de apropiarse de conocimientos, recrearlos y ponerlos en circulación en otros espacios.

No obstante, esta aproximación no supone afirmar que la experiencia constituya una propuesta de Educación Popular Feminista en sentido estricto. La formación continúa desarrollándose dentro de un dispositivo institucional que establece objetivos, contenidos y criterios de implementación previamente definidos. Sin embargo, la estrategia de educación entre pares introduce una apertura en esa estructura, al reconocer que los saberes construidos durante la formación pueden ser apropiados, resignificados y transmitidos por las propias personas participantes. En este sentido, la propuesta parece desplazarse de una lógica centrada exclusivamente en la transmisión hacia una concepción en la que quienes participan pueden asumir progresivamente un lugar activo en la circulación y producción de saberes.

La formación de promotores y promotoras comunitarias

Sin embargo, el análisis permite advertir que la propuesta no se limitó a modificar las metodologías de enseñanza. También implicó revisar qué contenidos resultaban relevantes para el ejercicio del rol de promotor comunitario. En este sentido, Franco D. explica que una de las preguntas que orientaba permanentemente el diseño era: "¿qué es lo que realmente necesitan los jóvenes?". Esta preocupación llevó a revisar progresivamente la estructura inicial del programa e incorporar contenidos vinculados con liderazgo, comunicación, oratoria, trabajo en equipo y resolución de conflictos, entendiendo que la tarea de promoción comunitaria exigía mucho más que conocimientos específicos sobre Educación Sexual Integral.

Esta decisión constituye un aspecto central del dispositivo pedagógico porque permite comprender que la formación no estaba orientada exclusivamente a producir personas con mayores niveles de información, sino sujetos con capacidad para intervenir en procesos colectivos. Desde la perspectiva del Trabajo Social, ello supone desplazar la finalidad de la acción educativa desde la adquisición individual de conocimientos hacia el fortalecimiento de capacidades para la organización, la participación y la acción comunitaria. En este

sentido, la experiencia dialoga con los aportes de Agüero (2012), quien sostiene que la promoción comunitaria no consiste en transmitir información ni ejecutar acciones aisladas, sino en generar condiciones para que los propios sujetos construyan respuestas colectivas frente a las problemáticas que atraviesan sus territorios.

La propuesta formativa desarrollada por la REE SI parece inscribirse precisamente en esta lógica. Formar promotores y promotoras comunitarias implicaba reconocer que las juventudes podían constituirse en actores capaces de ampliar la circulación de derechos, generar nuevos espacios de participación y fortalecer el entramado comunitario desde sus propios ámbitos de pertenencia. En consecuencia, el proceso educativo no encontraba su finalidad en la enseñanza misma, sino en las posibilidades de acción que esa formación habilitaba una vez concluido el recorrido.

La decisión de formar promotores comunitarios también permite poner en tensión el modo en que la experiencia comprendía el empoderamiento. Si bien este concepto aparece explícitamente en el propio nombre de la Red de Empoderamiento y Educación Sexual Integral, las entrevistas permiten advertir que no era entendido como un proceso individual de adquisición de conocimientos o habilidades, sino como una estrategia orientada a fortalecer la capacidad de las juventudes para intervenir en sus propios territorios. En este sentido, la formación buscaba ampliar las posibilidades de participación, incidencia y circulación de derechos de quienes integraban el proyecto, reconociéndolos como actores capaces de producir transformaciones en sus comunidades y no únicamente como receptores de una política pública.

Esta concepción dialoga con los aportes de León (1997), quien plantea que el empoderamiento constituye un proceso mediante el cual las personas fortalecen su autonomía y adquieren mayor capacidad para incidir sobre las decisiones que afectan sus vidas. De igual manera, Batliwala (1997) sostiene que el empoderamiento no consiste en "otorgar poder" desde posiciones externas, sino en transformar las relaciones que

históricamente han limitado la capacidad de determinados grupos para intervenir en la vida social. Desde esta perspectiva, la propuesta desarrollada por la REE SI no buscó simplemente transmitir conocimientos sobre Educación Sexual Integral, sino generar condiciones para que las juventudes asumieran un rol activo en la promoción de derechos, la producción de saberes y la construcción de respuestas comunitarias frente a las problemáticas que atravesaban sus territorios.

Esta mirada también permite comprender por qué la formación incorporó contenidos que, en una primera lectura, podrían parecer ajenos a la Educación Sexual Integral. La inclusión de herramientas vinculadas con liderazgo, comunicación, oratoria o trabajo en equipo no respondía únicamente a la necesidad de mejorar las capacidades expositivas de quienes participaban, sino a la intención de fortalecer las condiciones necesarias para que pudieran sostener procesos colectivos de participación y convertirse en referentes dentro de sus comunidades. En este sentido, el empoderamiento aparece asociado a la construcción de capacidades para la acción colectiva y no únicamente al desarrollo de competencias individuales.

Tensiones y ajustes durante la implementación

No obstante, las entrevistas permiten advertir que la construcción de esta propuesta pedagógica se desarrolló dentro de un entramado institucional que establecía determinados condicionamientos para su diseño e implementación. Si bien el equipo provincial disponía de márgenes para definir contenidos, metodologías y estrategias de trabajo, esas decisiones se encontraban enmarcadas por los lineamientos técnicos de UNFPA, los compromisos asumidos con los organismos financiadores y las condiciones propias de la gestión pública. En este sentido, el dispositivo pedagógico no puede comprenderse como el resultado exclusivo de la autonomía del equipo implementador, sino como una construcción que se fue configurando en diálogo permanente con diferentes actores institucionales.

Durante la entrevista, Nayla P. explica que el proyecto se desarrollaba dentro de un marco previamente acordado entre la Provincia de Jujuy, UNFPA y el organismo financiador, el cual establecía criterios de comunicación, objetivos estratégicos e indicadores que debían ser respetados durante toda la implementación. Asimismo, describe que cada uno de los materiales pedagógicos atravesaba sucesivas instancias de revisión por parte del Consejo Provincial de Juventudes, el equipo técnico de UNFPA, el área de comunicación y, en algunos casos, otros organismos internacionales como ONUSIDA. Cada uno de estos actores realizaba observaciones y sugerencias vinculadas con los contenidos, el lenguaje utilizado, la narrativa institucional y el cumplimiento de los objetivos del proyecto, dando lugar a un proceso permanente de intercambio y reformulación.

Las decisiones sobre qué enseñar, cómo comunicar determinados contenidos o qué enfoques priorizar no eran definidas por una única persona u organismo, sino que se construían mediante procesos de articulación donde intervenían distintas racionalidades institucionales. En consecuencia, el diseño de la propuesta expresaba una tensión permanente entre las demandas surgidas del territorio, la evidencia producida por organismos especializados, las prioridades establecidas por la política pública y los requerimientos asociados al financiamiento internacional.

Esta tensión aparece también en el relato de Franco D. cuando explica que algunos contenidos fueron incorporados porque respondían a prioridades definidas por los organismos financiadores, aun cuando inicialmente no ocuparan un lugar central dentro de las demandas expresadas por las juventudes. En este sentido, la construcción de la propuesta pedagógica implicó un proceso continuo de negociación entre diferentes criterios de legitimidad. Por un lado, se buscaba responder a las problemáticas identificadas en el diagnóstico y a las necesidades concretas de las personas jóvenes; por otro, era necesario cumplir con los objetivos, indicadores y compromisos asumidos en el marco del proyecto. La implementación de la política se configuró, así, como un espacio donde confluyeron

múltiples intereses que debían ser permanentemente articulados para sostener la coherencia de la propuesta.

La implementación de la propuesta pedagógica descrita por Franco D. deja de ser un evento administrativo para convertirse en lo que Emirbayer (1997) denomina un escenario relacional, donde las partes involucradas no son entidades fijas, sino que se definen por sus posiciones en una matriz de vínculos cambiantes. En este contexto, la incorporación de contenidos exigidos por los organismos financiadores ilustra que el poder no debe entenderse como una posesión estática, sino como un “equilibrio fluctuante, tenso” dentro de la configuración social del proyecto. Esta tensión constante entre las demandas de los jóvenes y los indicadores de financiamiento revela que el mecanismo causal de la política reside, precisamente, en la negociación. Siguiendo la perspectiva transaccional, la construcción de la propuesta pedagógica funciona como una “actividad conjunta” similar a un juego o una conversación, donde el resultado final surge de la lucha por el control de recursos y la legitimidad. Así, la capacidad de articulación mostrada en la implementación representa una forma de agencia, entendida como la reconstrucción de la situación por parte de las personas involucradas para responder a los problemas planteados por su contexto histórico específico.

Sin embargo, las entrevistas muestran que estos lineamientos institucionales no fueron concebidos como estructuras rígidas e inmodificables. Por el contrario, uno de los aspectos más relevantes de la experiencia fue la disposición permanente a revisar la propuesta a partir de los aprendizajes surgidos durante la implementación. Franco D. señala que cada edición del programa incorporaba modificaciones derivadas de las devoluciones de quienes participaban, de las dificultades encontradas en el territorio y de las nuevas problemáticas que iban emergiendo. En este sentido, el diseño pedagógico era entendido, también, como una construcción abierta donde la planificación inicial constituía un punto de partida y no un esquema cerrado de intervención. Como sintetiza el entrevistado, "todo lo que preparamos y

planificamos puede fallar o darse de otra forma", reconociendo que la complejidad de los procesos sociales exige revisar permanentemente las estrategias de intervención.

Esta forma de comprender la planificación resulta consistente con una perspectiva de intervención situada propia del Trabajo Social. Lejos de concebir la implementación como la ejecución lineal de un programa previamente diseñado, las entrevistas muestran que el equipo asumía la necesidad de adaptar las estrategias a las particularidades de cada territorio, a las trayectorias de quienes participaban y a las transformaciones que atravesaban el contexto. La reflexión sobre la práctica y la capacidad de reelaborar las decisiones iniciales aparecen, así, como componentes centrales del propio proceso de intervención.

Finalmente, otro aspecto que adquiere especial relevancia en las entrevistas es la preocupación por la sostenibilidad de la propuesta. Nayla P. señala que uno de los objetivos centrales de UNFPA consistía en diseñar proyectos capaces de trascender el período de financiamiento y ser apropiados por los propios territorios. Desde esta perspectiva, la sostenibilidad no era entendida únicamente en términos presupuestarios, sino como la posibilidad de que las capacidades construidas durante la implementación permanecieran en las comunidades y continuaran produciendo efectos una vez finalizado el proyecto.

Esta preocupación vuelve a poner de manifiesto que la formación de promotores y promotoras excedía ampliamente la lógica de una formación puntual. El propósito no consistía únicamente en desarrollar actividades mientras existieran recursos disponibles, sino en fortalecer actores territoriales capaces de sostener procesos de promoción de derechos en el tiempo. Desde la perspectiva de la promoción comunitaria, ello supone reconocer que las transformaciones sociales no dependen exclusivamente de la continuidad de las instituciones, sino también de la capacidad de las comunidades para apropiarse de las herramientas construidas colectivamente y resignificarlas en función de sus propias necesidades.

En conjunto, el análisis permite comprender que la propuesta formativa de la REE SI no puede reducirse a un programa de formación en Educación Sexual Integral. Su construcción implicó un proceso permanente de decisiones pedagógicas, políticas e institucionales donde confluyeron la educación popular, la promoción comunitaria y el empoderamiento como perspectivas orientadas a fortalecer la participación de las juventudes y ampliar sus posibilidades de incidencia en el territorio. Al mismo tiempo, las entrevistas muestran que estas decisiones se desarrollaron dentro de un entramado institucional atravesado por lineamientos técnicos, procesos de validación y condiciones de financiamiento que delimitaban los márgenes de autonomía del equipo implementador. En este sentido, la experiencia permite comprender que diseñar una política socioeducativa supone mucho más que definir contenidos o metodologías de enseñanza: implica construir, negociar y revisar permanentemente un dispositivo pedagógico capaz de articular las necesidades del territorio con las exigencias propias de la política pública, promoviendo procesos de formación que fortalezcan sujetos colectivos y amplíen las posibilidades de ejercicio de derechos más allá de la duración del proyecto.

Participación juvenil, adultocentrismo e intergeneracionalidad

Tal como se desarrolló previamente, el adultocentrismo constituye una matriz de relaciones de poder que posiciona a la adultez como referencia legítima para definir, decidir y conducir los procesos sociales (Abaunza y Solórzano, 1994). Desde esta perspectiva, las juventudes suelen ser concebidas como sujetos en formación, cuyas opiniones, conocimientos y capacidades de decisión quedan subordinadas a la autoridad adulta. En este sentido, el análisis de las entrevistas permite identificar que la disputa de estas lógicas constituyó uno de los principios que orientó el diseño e implementación de la experiencia, aunque también evidencia las tensiones que supone intentar construir una política pública con juventudes dentro de estructuras institucionales atravesadas por relaciones adultocéntricas.

Los relatos de Franco D. y Nayla P. muestran que el cuestionamiento al adultocentrismo no se reducía al reconocimiento discursivo de las juventudes como sujetos de derechos, sino que implicaba revisar quiénes diseñaban las propuestas, quiénes ocupaban espacios de decisión y quiénes eran legitimados para conducirlas. En este sentido, uno de los aspectos más valorados de la experiencia fue que gran parte del equipo responsable de pensar, convocar e implementar las acciones estuviera integrado por personas jóvenes. Como expresa Franco D., el propósito no era solamente que las juventudes fueran destinatarias de la política, sino que también "estuvieran al frente de pensarla, diseñarla e implementarla". Del mismo modo, Nayla P. destaca que quienes lideraban las ideas, organizaban las convocatorias y sostenían el trabajo cotidiano eran personas jóvenes, aspecto que identificaba como una característica distintiva del proyecto.

Desde esta perspectiva, la experiencia buscó desplazarse de una lógica de políticas para jóvenes hacia la construcción de políticas con jóvenes, reconociendo la capacidad de agencia de las juventudes y su posibilidad de intervenir en el diseño e implementación de las acciones. No obstante, las entrevistas permiten advertir que dicha participación se desarrolló dentro de un marco institucional que ya establecía determinadas orientaciones para la política. El financiamiento internacional, los lineamientos definidos por el organismo financiador, las prioridades acordadas con el Estado provincial y las condiciones administrativas propias de la gestión pública configuraban un escenario que delimitaba, al menos parcialmente, los márgenes de decisión del equipo joven. En este sentido, resulta pertinente recuperar la noción de campo propuesta por Bourdieu (1990), entendida como un espacio estructurado de posiciones y relaciones en el que los distintos actores disponen de recursos y capacidades de incidencia desigualmente distribuidos. Desde esta perspectiva, la implementación del proyecto puede comprenderse como un campo en el que confluyeron organismos internacionales, agencias estatales, equipos técnicos y juventudes, cada uno ocupando posiciones diferenciadas y con distintos niveles de capacidad para influir en la definición de la política. Más que una transferencia absoluta del poder de decisión hacia las

juventudes, la experiencia da cuenta de una disputa por ampliar sus márgenes de participación dentro de una estructura institucional previamente configurada.

Esta tensión atraviesa distintos momentos de las entrevistas. Por un lado, los entrevistados recuperan la importancia de construir espacios donde las juventudes pudieran asumir responsabilidades concretas y ser reconocidas como actores políticos. Pero, al mismo tiempo, aparece la necesidad permanente de obtener legitimidad frente al mundo adulto para que esas iniciativas fueran consideradas válidas. Franco Dorado (comunicación personal, 27 de abril de 2026) señala que uno de los mayores desafíos consistió precisamente en demostrar que un proyecto encabezado por jóvenes podía tener impacto, reconociendo que muchas veces las propuestas impulsadas por juventudes son percibidas como menos relevantes o menos capaces de producir transformaciones. En la misma línea, Nayla Procopio (comunicación personal, 11 de mayo de 2026) sostiene que los proyectos de participación juvenil suelen enfrentarse a barreras vinculadas con la desvalorización de las iniciativas protagonizadas por jóvenes, lo que dificulta tanto la apertura como la sostenibilidad de estos espacios.

Estas experiencias permiten reconocer cómo opera aquello que Abaunza y Solórzano (1994) denominan dimensión simbólica del adultocentrismo, en la medida en que la legitimidad continúa asociándose a la figura adulta, mientras que las juventudes deben demostrar constantemente su capacidad para ocupar lugares de conducción. Al mismo tiempo, remiten a la dimensión material del adultocentrismo, ya que las posibilidades de decisión y reconocimiento siguen distribuyéndose de manera desigual entre generaciones.

No obstante, el análisis de las entrevistas permite advertir que la estrategia desarrollada por el proyecto para disputar estas relaciones no consistió en excluir a las personas adultas de la política. Por el contrario, uno de los principales aprendizajes recuperados por los entrevistados fue que trabajar únicamente con jóvenes resultaba insuficiente para garantizar procesos sostenidos de participación y ejercicio de derechos. Como explica Franco D., las

experiencias previas habían mostrado que, cuando las familias o las instituciones educativas no compartían los mismos marcos de comprensión sobre los derechos de las juventudes, terminaban limitando aquello que el proyecto buscaba promover. Por ello, entendían que era necesario que "hubiera adultos presentes, formados, y que puedan acompañar a esas juventudes", incorporando una perspectiva intergeneracional que trascendiera el trabajo exclusivo con jóvenes.

En este sentido, la intergeneracionalidad no aparece como una estrategia orientada a reemplazar el protagonismo juvenil por la intervención adulta, sino como una forma de transformar las relaciones entre generaciones. El objetivo no consistía en volver a colocar a las personas adultas en el centro de las decisiones, sino en generar condiciones para que pudieran acompañar procesos protagonizados por las juventudes. Esta perspectiva también se expresa cuando Franco D. señala que buscaban evitar reproducir la lógica de "la persona adulta como la única poseedora del saber que viene a ilustrar a los jóvenes que no entienden nada", promoviendo en cambio espacios donde los distintos saberes pudieran dialogar en condiciones más horizontales.

La necesidad de involucrar al mundo adulto también aparece vinculada a las resistencias que históricamente ha enfrentado la Educación Sexual Integral. Nayla P. señala que muchas familias experimentaban temor o desconfianza frente a los espacios donde se abordaban temas relacionados con la sexualidad, ya sea porque estos comenzaban a formar parte de las conversaciones familiares o porque las personas adultas sentían no contar con herramientas para acompañar las inquietudes de sus hijos e hijas. Desde esta lectura, las familias podían transformarse tanto en un sostén como en un obstáculo para la participación juvenil. Por ello, una de las preocupaciones del proyecto fue generar estrategias que permitieran acercar a las personas adultas a estos debates, procurando que dejaran de percibir la ESI como una amenaza y pudieran constituirse en actores que acompañaran las trayectorias de las juventudes.

Desde esta perspectiva, disputar el adultocentrismo implicó reconocer que las transformaciones no podían recaer exclusivamente sobre las personas jóvenes. La construcción de relaciones más democráticas entre generaciones requería intervenir también sobre las representaciones, prácticas y formas de vinculación del mundo adulto, especialmente de quienes ocupaban lugares de referencia en las trayectorias juveniles, como las familias, las escuelas y las instituciones comunitarias.

Finalmente, las entrevistas muestran que esta disputa no logró eliminar completamente las relaciones adultocéntricas que atraviesan la implementación de las políticas públicas. Por el contrario, permiten comprender que el adultocentrismo constituye una tensión permanente, en la que conviven avances hacia una mayor participación juvenil con límites impuestos por las propias estructuras institucionales donde dichas políticas se desarrollan. En este sentido, la experiencia analizada resulta significativa no porque haya resuelto estas contradicciones, sino porque las hizo visibles y ensayó estrategias concretas para ampliar los márgenes de decisión de las juventudes, al mismo tiempo que promovió una perspectiva intergeneracional orientada a transformar las relaciones de poder entre generaciones.

Capítulo 5: De la formación de la Red: vínculos, participación y sostenibilidad

La construcción de la REE SI como proceso relacional y dinámico

Desde la perspectiva de las personas referentes entrevistadas de la Red de Empoderamiento y Educación Sexual Integral (REE SI), su conformación puede comprenderse como un proceso progresivo en el que las relaciones entre quienes participan adquieren centralidad. En este sentido, la red no aparece constituida de antemano ni se reduce a la existencia de un conjunto de personas reunidas en torno a un proyecto común, sino que se configura y transforma a partir de los vínculos, intercambios y experiencias que se producen a lo largo de su desarrollo.

Esta perspectiva permite comprender la red como una configuración relacional dinámica, en la que las posiciones de quienes participan y las formas que adquieren sus vínculos se modifican a partir de las experiencias compartidas y de las condiciones en las que estas se desarrollan. Desde el análisis de redes, Suárez Pinzón (2014) propone desplazar la mirada de las personas participantes consideradas de manera aislada hacia las relaciones que establecen entre sí, entendiendo que son estas interrelaciones las que permiten reconocer las dinámicas sociales que se producen en una configuración determinada. De este modo, el análisis no se centra únicamente en quiénes integran una red, sino también en cómo se relacionan, qué intercambios se producen y qué formas de acción pueden emerger a partir de esas relaciones.

Esta conceptualización resulta pertinente para analizar la experiencia de la REE SI, ya que, desde la perspectiva de sus referentes, la construcción de la red no se produce de manera inmediata con la incorporación de las personas al proyecto. Por el contrario, se trata de un proceso que se desarrolla progresivamente a lo largo de la formación y de las experiencias posteriores de participación. Franco D. identifica como un momento significativo aquel en el que quienes participan "ya se conocen", cuando "se rompió el hielo" y cuando, durante los talleres, comenzaron a compartir experiencias personales que, según su percepción, no

expresarían en otros espacios. Desde su mirada, es a partir de este proceso que la red comienza a adquirir una consistencia propia.

El relato permite advertir, entonces, que la construcción de la red se encuentra asociada a un proceso de interacción que excede la mera participación formal en las actividades del proyecto. La red comienza a configurarse en la medida en que se producen relaciones entre sus participantes, se generan intercambios y se construyen condiciones que posibilitan posteriormente la acción conjunta. En este sentido, la formación constituye una de las condiciones a partir de las cuales esas relaciones pueden comenzar a construirse y activarse.

Esta lectura permite recuperar el planteo de Suárez Pinzón (2014) respecto de la diferencia entre la existencia de vínculos y las relaciones que efectivamente se activan dentro de una configuración de red. Desde esta perspectiva, no basta con que existan conexiones entre distintos actores para que una red funcione como tal, dado que los vínculos pueden adquirir diferentes niveles de activación de acuerdo con las circunstancias y necesidades del contexto. En el caso de la REE SI, esta distinción permite interpretar que la conformación de la red no se encuentra determinada únicamente por la participación de las personas en el proyecto, sino por la manera en que, a través de la experiencia, esas conexiones comienzan a movilizarse y a generar posibilidades de acción conjunta.

En este sentido, el momento que el referente identifica como aquel en que "se rompió el hielo" puede ser leído como un punto de inflexión en el proceso de construcción de la red. No se trata simplemente de que las personas pasen a conocerse, sino de que los espacios formativos comienzan a producir condiciones para que los vínculos se activen y puedan posteriormente proyectarse hacia otras experiencias. La formación aparece así como uno de los espacios en los que la red comienza a constituirse relacionamente.

La formación como espacio de construcción de vínculos y saberes

En este proceso, los aportes de Korol (2007) permiten profundizar la dimensión político-pedagógica de la formación, al comprender la Educación Popular como una práctica que parte de las experiencias concretas y de los saberes contruidos por quienes participan, articulando los procesos de reflexión con la posibilidad de intervenir sobre la realidad. Desde esta perspectiva, la dimensión educativa no se agota en la apropiación de determinados contenidos, sino que implica un proceso en el que las experiencias pueden ser recuperadas, problematizadas y resignificadas colectivamente.

A su vez, la propuesta de Pedagogía Feminista desarrollada por Korol (2007) permite profundizar esta lectura al incorporar una mirada crítica sobre las relaciones de poder que atraviesan las experiencias sociales y cotidianas. Para la autora, la pedagogía feminista no constituye un agregado temático a la Educación Popular, sino una recreación de su sentido a partir del reconocimiento de las múltiples formas de opresión que atraviesan la vida social. Desde esta perspectiva, propone una pedagogía capaz de cuestionar las relaciones de poder vinculadas, entre otras dimensiones, con el patriarcado y el sexismo, recuperando las experiencias de quienes participan como parte de los procesos de construcción de saberes (Korol, 2007).

Esta perspectiva resulta particularmente pertinente para analizar una experiencia formativa centrada en la Educación Sexual Integral, en tanto permite problematizar el lugar que ocupa la perspectiva de género dentro de una propuesta que, por su propia definición, busca abordar integralmente las dimensiones vinculadas con la sexualidad y los derechos. En este sentido, la perspectiva de género puede constituirse no solamente en un contenido específico, sino también en un enfoque desde el cual se busca orientar y garantizar el desarrollo de los procesos formativos.

Esta significación aparece en el relato de Franco D. cuando refiere al lugar que el Consejo Provincial de Mujeres busca asumir frente a las políticas de acompañamiento de las

instituciones educativas: "Además de ver como tal la ESI, cómo hacemos para que se resalte tal vez, si bien son integrales y hay que trabajar los cinco ejes, pero que esa perspectiva de género esté, ¿no?, y que también se garantice".

El fragmento permite advertir que, desde la perspectiva de una de las personas referentes del proyecto, la incorporación de la perspectiva de género constituye una preocupación específica dentro del abordaje integral de la ESI. Si bien Franco D. reconoce la necesidad de trabajar los cinco ejes que estructuran la Educación Sexual Integral, al mismo tiempo señala la importancia de que la perspectiva de género sea especialmente resaltada y garantizada. Esto permite interpretar que, en el diseño y la implementación de la propuesta desde el Consejo, la perspectiva de género no aparece únicamente como un contenido entre otros, sino como una orientación que busca atravesar y fortalecer el proceso formativo.

En este punto, los aportes de Korol (2007) permiten ampliar la lectura de esta decisión institucional. Desde la perspectiva de una pedagogía feminista, incorporar una mirada de género en los procesos educativos supone reconocer que las relaciones de poder y las desigualdades atraviesan las experiencias cotidianas y, por lo tanto, requieren ser problematizadas en los espacios de formación. Así, la preocupación expresada por Franco D. por "resaltar" y "garantizar" la perspectiva de género puede ser comprendida como una intención de orientar la formación hacia una lectura crítica de las desigualdades y de las relaciones de poder que atraviesan las experiencias vinculadas con la sexualidad y los vínculos.

No obstante, resulta pertinente distinguir entre la incorporación de una perspectiva de género en la propuesta formativa y la configuración de una experiencia de Educación Popular Feminista en sentido estricto. La primera constituye una orientación explícitamente reconocida por uno de los referentes del proyecto; la segunda supone una construcción teórico-pedagógica más amplia, vinculada con una determinada concepción de la

educación, de las relaciones de poder y de los procesos de emancipación. En este sentido, los aportes de Korol permiten establecer un diálogo analítico con la experiencia de la REE SI y reconocer puntos de contacto, sin afirmar que el proyecto se inscribe de manera absoluta en dicha perspectiva.

Desde esta lectura, el hecho de que las personas participantes comiencen a compartir experiencias personales durante los talleres adquiere una relevancia que excede la construcción de vínculos interpersonales. Las experiencias de quienes participan se incorporan al proceso de formación y se convierten en un insumo para la construcción colectiva de conocimientos. Así, la formación puede ser comprendida como un proceso en el que los saberes no circulan exclusivamente desde quienes coordinan hacia quienes participan, sino que se construyen también a partir de los intercambios que se producen en el espacio formativo.

Este aspecto puede ser analizado, a su vez, desde la búsqueda de horizontalidad que propone Korol (2007) como una dimensión de la pedagogía feminista popular. Si bien los elementos analizados no permiten afirmar la existencia de una horizontalidad plena en el proceso formativo, sí permiten reconocer ciertas condiciones que pueden constituir un punto de partida para su construcción. La posibilidad de que las personas participantes compartan sus experiencias y que estas sean incorporadas al proceso formativo permite tensionar, al menos parcialmente, una lógica de transmisión unidireccional del conocimiento, en la que quienes coordinan ocupan el lugar exclusivo de quienes saben y quienes participan el de quienes reciben. En este sentido, las experiencias compartidas pueden constituirse en aportes que son recuperados y problematizados colectivamente, favoreciendo la construcción de espacios más horizontales de intercambio y producción de saberes.

De la formación a la organización: diversidad de roles y aprendizaje colectivo

La formación, entonces, puede ser comprendida como una de las condiciones que permiten que la red comience progresivamente a construirse. Pero esta construcción no supone que

todas las personas ocupen las mismas posiciones ni desarrollen las mismas funciones. Por el contrario, Franco D. y Nayla P. reconocen diferentes formas de participación y distintos roles que se van configurando a lo largo de la experiencia. Uno de ellos señala que existen "perfiles que entendemos que ninguno es mejor o peor que otro", identificando distintas posibilidades de participación: algunas personas pueden moderar debates, otras desarrollar contenidos, realizar asistencia técnica, producir materiales o sistematizar experiencias.

Esta diversidad permite observar que la red no se construye a partir de la homogeneización de sus participantes, sino mediante una articulación de diferentes formas de involucramiento. Las funciones que cada persona desarrolla adquieren sentido dentro de una organización colectiva en la que las distintas capacidades y responsabilidades se complementan. Desde este modo, las posiciones que se construyen dentro de la red no pueden ser entendidas como lugares fijos determinados de antemano, sino como formas de participación que se van configurando a partir de las experiencias desarrolladas. En este sentido, la red no solo se constituye por la incorporación de personas, sino también por la progresiva diferenciación y articulación de sus formas de participación.

Esta distribución de roles, sin embargo, no permanece estática. Los propios relatos muestran que las posiciones pueden modificarse a partir de las experiencias desarrolladas, particularmente en las actividades territoriales. Uno de los ejemplos recuperados por los referentes corresponde a los stands. Durante las primeras actividades, la distribución de tareas se realizaba de manera más espontánea, mientras que posteriormente comenzó a planificarse con anticipación quiénes participarían y qué funciones asumirían.

Este pasaje permite observar que las experiencias de intervención no solo constituyen instancias para poner en práctica los aprendizajes construidos durante la formación, sino que también generan aprendizajes sobre las propias formas de organización de la red. En este sentido, la red aprende progresivamente a funcionar como red: la experiencia compartida permite reconocer dificultades, identificar capacidades y reorganizar las

estrategias de acción. Esta dinámica permite recuperar la dimensión educativa planteada por Kisnerman (2005), en tanto la práctica adquiere un carácter formativo cuando posibilita reflexionar sobre lo realizado y construir nuevos saberes a partir de la experiencia. En el caso analizado, la transformación de las formas de organización de los stands permite observar un aprendizaje que no se produce exclusivamente en los talleres, sino también en el desarrollo de las propias acciones.

De esta manera, la formación y la intervención territorial no constituyen momentos completamente separados. Por el contrario, se produce una relación de retroalimentación: los aprendizajes construidos durante la formación posibilitan nuevas formas de intervención, mientras que las experiencias territoriales generan nuevos aprendizajes que modifican las formas de organización y participación.

Esta articulación también se expresa en el pasaje que las personas entrevistadas identifican entre la participación inicial como promotores y promotoras y la posterior incorporación de algunas personas al desarrollo de talleres. Desde su perspectiva, quienes inicialmente participaban de las instancias formativas comenzaron progresivamente a asumir nuevas responsabilidades y a trasladar los aprendizajes construidos hacia otros espacios.

Este proceso permite observar una ampliación de las formas de participación y de las capacidades desarrolladas en el marco de la red. La persona que inicialmente participa de una instancia formativa puede posteriormente asumir nuevas responsabilidades, evidenciando que las posiciones dentro de la red pueden transformarse a partir de las experiencias que se desarrollan. Desde la perspectiva de la Educación Popular, este proceso puede ser comprendido como parte de una dinámica en la que el aprendizaje se encuentra estrechamente vinculado con la práctica y en la que las experiencias de participación pueden habilitar nuevas posibilidades de acción.

En consecuencia, la red no solo se construye a partir de los vínculos generados durante la formación, sino también mediante las experiencias que permiten a quienes participan

asumir progresivamente nuevas responsabilidades. La formación, la práctica y la organización se encuentran así articuladas en un proceso continuo en el que las capacidades desarrolladas pueden proyectarse hacia nuevos espacios de intervención.

La expansión de la red y las posibilidades emergentes de acción

Las relaciones construidas en el marco de la REE SI posibilitaron que las acciones se proyectaran hacia espacios que excedieron las actividades inicialmente previstas. Si bien el diseño contemplaba talleres de multiplicación, stands y murales, durante la implementación surgieron nuevas oportunidades de participación, entre ellas invitaciones a festivales y actividades organizadas por otros organismos. Estas experiencias permiten observar que la red no se desarrolló exclusivamente dentro de los límites establecidos por la planificación inicial, sino que adquirió una dinámica abierta, capaz de establecer nuevas conexiones y ampliar sus ámbitos de intervención.

Desde el análisis de redes propuesto por Suárez Pinzón (2014), los vínculos construidos pueden convertirse en recursos que amplían las posibilidades de acción de quienes participan. En este sentido, las invitaciones y articulaciones surgidas durante la implementación no constituyen únicamente actividades adicionales, sino que expresan la capacidad de la red para conectarse con otros actores, circular por nuevos espacios y proyectar los aprendizajes construidos hacia el territorio.

Esta expansión permite visibilizar, además, la tensión existente entre el diseño y la implementación de las políticas públicas. La planificación establece objetivos, actividades e indicadores, pero el desarrollo concreto de la experiencia produce oportunidades, demandas y resultados que no siempre pueden preverse de antemano. La implementación aparece así como un proceso dinámico, en el que las relaciones construidas entre las personas participantes y las instituciones pueden generar posibilidades de acción que exceden lo inicialmente programado.

Esta cuestión también se expresa en la manera en que las personas referentes evalúan los resultados del proyecto. En sus relatos aparece una diferencia entre el cumplimiento de los indicadores previstos y aquellos efectos que emergieron durante el proceso. Más allá de las metas cuantitativas, las entrevistas recuperan transformaciones vinculadas con la continuidad de algunas trayectorias de participación y con la incorporación progresiva de la palabra por parte de personas que, al inicio, encontraban dificultades para expresarse en espacios colectivos.

Una de las entrevistadas señala que muchas personas llegaron al proyecto sin sentirse habilitadas para hablar ni reconocer que su voz podía ser escuchada y tomada en cuenta, mientras que, con el transcurso de la experiencia, comenzaron a intervenir de manera más activa. Estas transformaciones pueden comprenderse como efectos significativos del proceso formativo, en tanto dan cuenta de la construcción de nuevas herramientas para participar, expresar posicionamientos y ocupar lugares dentro de espacios colectivos.

Desde los aportes de Kisnerman (2005), esta dimensión permite comprender la intervención educativa como un proceso mediante el cual las personas desarrollan herramientas para interpretar y actuar sobre su realidad. A su vez, Sirvent (2018) posibilita vincular estas transformaciones con prácticas educativas basadas en la participación, la reflexión y la apropiación crítica de las experiencias. De este modo, los resultados de la formación no se limitan a la incorporación de contenidos sobre Educación Sexual Integral, sino que también pueden expresarse en nuevas formas de participación, vinculación y actuación colectiva.

No obstante, resulta necesario señalar que estos resultados corresponden a las interpretaciones de las personas referentes entrevistadas y no permiten afirmar que todas las personas participantes hayan atravesado procesos semejantes. Su relevancia analítica reside en mostrar qué transformaciones son reconocidas como significativas por quienes estuvieron a cargo del proyecto y qué dimensiones consideran centrales al momento de valorar sus alcances.

Sostenibilidad, autonomía y potencial de resistencia de la red

El recorrido realizado permite advertir que la REE SI se construyó progresivamente a partir de la formación, los intercambios, la distribución de roles y las experiencias de participación territorial. Sin embargo, los relatos de Franco D. y Nayla P. también permiten identificar una tensión central: la conformación de una red no garantiza, por sí misma, su sostenimiento en el tiempo.

Franco Dorado (comunicación personal, 27 de abril de 2026) plantea la necesidad de reforzar “cómo hacer que esas redes que se constituyen se sostengan” y señala como desafío la construcción de “una mayor autonomía para poder tener una agenda de trabajo, para poder autogestionarse, autoliderarse”. Esta afirmación permite distinguir tres procesos vinculados, pero no equivalentes: la construcción de la red, su sostenibilidad y su autonomía. La construcción refiere a la generación de vínculos, intercambios y formas de organización; la sostenibilidad, a la capacidad de mantener y activar esas relaciones en el tiempo; y la autonomía, a la posibilidad de desarrollar una agenda propia, organizar acciones y asumir progresivamente la conducción de las actividades.

La perspectiva de Suárez Pinzón (2014) permite profundizar esta distinción al señalar que la existencia de vínculos no implica necesariamente su activación efectiva. Los lazos pueden permanecer disponibles sin traducirse en relaciones activas ni en acciones colectivas, ya que su movilización depende de las condiciones y necesidades del contexto. En el caso de la REE SI, la finalización o modificación del proyecto altera las condiciones institucionales que inicialmente permitían convocar, organizar y sostener de manera sistemática las actividades.

Esta situación aparece en las entrevistas cuando se señala que, aun cuando permanecen los vínculos y los canales de comunicación entre quienes participaron, disminuyen las acciones territoriales sistemáticas que caracterizaron la implementación. Como expresa uno de los referentes, “lo que le estaba faltando era la acción como más volcada al territorio en

eventos, talleres, stands, cosas como más específicas”. La permanencia de las relaciones, por lo tanto, no equivale necesariamente a la continuidad de la red como espacio activo de intervención.

El desafío de la sostenibilidad no consiste únicamente en conservar los vínculos existentes, sino en generar condiciones para que puedan seguir activándose en torno a objetivos compartidos. En este punto, la construcción de una agenda propia, la autogestión y el autoliderazgo aparecen como dimensiones centrales para que las capacidades desarrolladas durante el proyecto puedan transformarse en una posibilidad sostenida de organización y acción territorial.

Desde el Trabajo Social, los aportes de Aguayo Cuevas (1997) y Kisnerman (2005) permiten reconocer que la dimensión educativa de la intervención no se agota en la transmisión de herramientas. También supone acompañar procesos mediante los cuales las personas y los colectivos fortalecen capacidades para intervenir sobre su realidad. En consecuencia, el desafío de la REE SI no se ubica únicamente en formar promotores y promotoras, sino también en construir condiciones para que los saberes, vínculos y capacidades desarrollados puedan sostenerse y proyectarse más allá del dispositivo que inicialmente los promovió.

Esta cuestión permite problematizar la relación entre la red y la institucionalidad que hizo posible su emergencia. La REE SI se conformó dentro de una iniciativa que estableció objetivos, recursos, actividades, mecanismos de acompañamiento y espacios de coordinación. Estas condiciones fueron fundamentales para poner en marcha la experiencia, pero también plantean el interrogante acerca de lo que ocurre cuando la estructura institucional disminuye su presencia, modifica sus modalidades de intervención o deja de organizar las acciones de manera directa.

Desde la perspectiva de las personas referentes, la construcción de una mayor autonomía aparece como un horizonte todavía en proceso. La posibilidad de definir una agenda propia,

autogestionar actividades y sostener acciones territoriales no constituye un resultado plenamente alcanzado, sino un desafío que pone en tensión los propios alcances de la formación. Si bien el proyecto produjo vínculos, aprendizajes y capacidades, la apropiación autónoma de esos recursos requiere tiempos, condiciones organizativas y acompañamientos que exceden el período formal de implementación.

Esta tensión adquiere una dimensión política al considerar el contexto en el que se desarrolla la experiencia. Frente al debilitamiento o discontinuidad de políticas vinculadas con la Educación Sexual Integral y la promoción de derechos, una red de promotores y promotoras puede constituirse en una estrategia de continuidad. Su potencial no reside únicamente en oponerse de manera explícita a ese escenario, sino en sostener, recrear y poner en circulación saberes y prácticas que no dependan exclusivamente de la permanencia de un programa institucional específico.

No obstante, la red no se transforma automáticamente en una estrategia de resistencia por el solo hecho de existir. Este potencial depende de su capacidad para mantener vínculos activos, construir una agenda común, proyectarse territorialmente y generar formas de organización que permitan dar continuidad a las prácticas desarrolladas. Cuanto mayor sea su autonomía para activar los recursos colectivos contruidos, mayores serán sus posibilidades de sostener espacios de formación, participación y promoción de derechos.

Así, la experiencia de la REE SI permite comprender la red como una construcción progresiva y dinámica. En un primer momento, las relaciones comienzan a configurarse a través de la formación y los intercambios; posteriormente, se activan mediante experiencias de participación y acción territorial; a partir de ellas se desarrollan capacidades, aprendizajes y formas de organización; finalmente, emerge el desafío de sostener esos vínculos y proyectarlos de manera autónoma.

En síntesis, uno de los principales desafíos de la REE SI no se encuentra solamente en la conformación inicial de la red, sino en su capacidad para continuar activándose más allá del proyecto que posibilitó su surgimiento. La sostenibilidad y la autonomía constituyen condiciones centrales para que los conocimientos, vínculos y capacidades construidos durante la experiencia puedan traducirse en acciones concretas y contribuir, frente a escenarios de debilitamiento institucional, a preservar y ampliar espacios comunitarios de Educación Sexual Integral, participación y promoción de derechos.

CONCLUSIÓN

El análisis de la experiencia de la REE SI permite comprender que la red no constituye únicamente un conjunto de personas vinculadas por una propuesta institucional, sino un proceso colectivo que se construye mediante la formación, los intercambios, la distribución de responsabilidades y las acciones desarrolladas en los territorios. En este sentido, los vínculos, saberes y capacidades contruidos durante el proyecto pueden otorgarle a la red un potencial como estrategia de resistencia frente a escenarios de debilitamiento o discontinuidad de las políticas de Educación Sexual Integral. Esta resistencia no supone solamente una oposición explícita, sino la posibilidad de sostener, recrear y ampliar prácticas vinculadas con la promoción de derechos más allá de la permanencia del dispositivo institucional que les dio origen.

Sin embargo, la conformación de la red no garantiza por sí misma su continuidad. Su sostenibilidad depende de la capacidad de mantener activos los vínculos contruidos, desarrollar una agenda propia, fortalecer la autonomía y proyectar acciones concretas en los territorios. Por ello, uno de los principales desafíos de la REE SI consiste en que los conocimientos y las capacidades desarrolladas durante la formación puedan ser apropiados colectivamente y transformarse en recursos para la organización, la participación y la acción comunitaria.

En este proceso, la implicancia del Trabajo Social en experiencias vinculadas con la educación y las políticas públicas adquiere una relevancia central. La profesión no interviene únicamente en la ejecución de programas previamente definidos, sino también en la lectura crítica de las problemáticas sociales, en la construcción de diagnósticos situados, en el diseño de estrategias y en la generación de condiciones para que las políticas puedan adecuarse a las particularidades de las personas y los territorios. Su dimensión educativa permite comprender que toda intervención produce sentidos, habilita aprendizajes y puede contribuir a fortalecer capacidades colectivas para el ejercicio de derechos. De este modo,

la participación del Trabajo Social en políticas como la REE SI resulta significativa tanto para acompañar los procesos formativos como para aportar a la planificación, implementación y evaluación de políticas públicas más participativas, integrales y sensibles a las realidades territoriales. Así, la educación se configura como un campo de intervención profesional desde el cual es posible democratizar saberes, promover la organización comunitaria y construir respuestas colectivas frente a las desigualdades sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abaunza, H., & Solórzano, I. (1994). Las reglas del juego: Límites y libertades para la juventud en Nicaragua. Puntos de Encuentro.
- Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. Revista de la CEPAL.
- Aguayo Cuevas, C. (1997). Trabajo Social y educación social. Perspectivas: Revista de Trabajo Social.
- Agüero, E. F. M. (2012). Intervención comunitaria y educación para la salud: Apuntes para la formación profesional.
- Aparicio Calisaya, D. E. (2024). Adolescencias y Educación Sexual Integral: Reflexiones acerca de los conocimientos previos y de las creencias de los adolescentes del nivel secundario de Abra Pampa, provincia de Jujuy, del 2023. Destinatarios de la ESI: Perspectivas y aportes desde el Trabajo Social [Trabajo final de grado, Universidad Nacional de Jujuy]. Repositorio de Tesis FHyCS-UNJu. <https://investigacion.fhycs.unju.edu.ar/repositorio-tesis/items/show/238>
- Ayllón, B. (2007). La cooperación internacional para el desarrollo: Fundamentos y justificaciones en la perspectiva de la teoría de las relaciones internacionales.
- Batliwala, S. (1997). El significado del empoderamiento de las mujeres: Nuevos conceptos desde la acción. En M. León (Comp.), Poder y empoderamiento de las mujeres (pp. 187–211). Tercer Mundo Editores; Universidad Nacional de Colombia.
- Batthyány, K., & Cabrera, M. (2011). Metodología de la investigación en ciencias sociales: Apuntes para un curso inicial. Universidad de la República.
- Bermúdez-Peña, C. (2008). La dimensión pedagógica de la intervención del Trabajo Social. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social.
- Blázquez Graf, N. (2010). Epistemología feminista: Temas centrales. En N. Blázquez Graf, F. Flores Palacios, & M. Ríos Everardo (Coords.), Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales. UNAM.

- Boukemachine, W., & Bouhassoun, A. (2023). Women's (dis)empowerment in the contemporary discourse of neoliberal capitalism.
- Bourdieu, P. (1990). Sociología y cultura. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción. Anagrama.
- Brailovsky, S. M., & Carrizo, M. J. (2020). Respetar la diversidad: la ESI en tiempos de pandemia. En L. Bergesio & L. Perassi (Coords.), Pensando la pandemia en/desde Jujuy. Reflexiones situadas (pp. 102–104). Tiraxi Ediciones.
- Bruera, S., & González, M. (2011). Guía de participación política con enfoque de género. Proyecto Forte–Programa Uruguay Integra–OPP/UE.
- Butler, J. (2007). El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad (M. Mansour & L. Kulliolli, Trans.). Paidós. (Obra original publicada en 1990).
- Carballada, A. J. M. (2008). Los cuerpos fragmentados: La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto. Paidós.
- Carballo, A. G. (2024). Iglesia Católica y Educación Sexual Integral: Posiciones y discusiones en el debate teórico-conceptual con la educación para el amor. RELAPAE: Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación.
- Castoriadis, C. (1983). La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets.
- Chadi, M. (2000). Redes sociales en el Trabajo Social. Espacio Editorial.
- Emirbayer, M. (1997). Manifiesto en pro de una sociología relacional. The American Journal of Sociology.
- Equipo Latinoamericano de Justicia y Género [ELA]. (2025, 8 de octubre). Presupuesto 2026: El mayor retroceso en políticas de igualdad de los últimos años. <https://ela.org.ar/novedades/presupuesto-2026-el-mayor-retroceso-en-politicas-de-igualdad-de-los-ultimos-anos/>
- Espíndola, E. P. (2023). Accesibilidad a la salud de las personas trans de Tilcara-Maimará (Jujuy): Posibilidades y barreras en la lucha por la existencia [Trabajo final de graduación, Universidad Nacional de Jujuy]. Repositorio de Tesis

FHyCS-UNJu.

<https://investigacion.fhyics.unju.edu.ar/repositorio-tesis/items/show/138>

- Fagúndez Cleimbosky, T. P. (2019). Implementación de políticas de prevención primaria para la erradicación de la violencia de género en el ámbito doméstico: Un análisis del caso de la CABA en el año 2016 [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de San Martín. <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/766>
- Faur, E. (2017). La educación sexual integral en la Argentina: Balances y desafíos de una política pública. Ministerio de Educación.
- Fisteus Fuenzalida, V. A. (2025). Hacer cuerpo la ESI: Aproximaciones al proceso de incorporación de contenidos de la Educación Sexual Integral a los planes de estudios de las carreras de Profesorados de la Escuela Superior de Danza “Norma Fontenla” entre los años 2006–2024 [Trabajo final de grado, Universidad Nacional de Jujuy]. Repositorio de Tesis FHyCS-UNJu. <https://investigacion.fhyics.unju.edu.ar/repositorio-tesis/items/show/380>
- Flores, M. S. (2016). Educación sexual integral: Aportes desde el Trabajo Social [Trabajo final de grado, Universidad Nacional de Cuyo]. Biblioteca Digital UNCuyo.
- Flores, N. B., & Revollo Sarmiento, E. A. (2021). Las instituciones educativas y el cuidado de la sexualidad de los adolescentes en el contexto de pandemia durante el año 2020 en la provincia de Jujuy. Una mirada desde la educación para la salud. Cuadernos de Humanidades, (34), 95-104.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido (2.^a ed.). Tierra Nueva.
- Fundación Huésped. (s. f.). ¿Qué es Fundación Huésped? <https://huesped.org.ar/que-es-fundacion-huesped>
- FUSA Asociación Civil. (s. f.). Quiénes somos. <https://grupofusa.org/>
- Giménez, G. (2007). Estudios sobre la cultura y las identidades sociales. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; ITESO.
- Guber, R. (2001). La etnografía: Método, campo y reflexividad. Norma.

- Gutiérrez, M. M. (2024). La construcción de la sexualidad en la juventud en zonas rurales: El caso de jóvenes residentes en la localidad de Colonia Santa Rosa (Salta) [Trabajo final de grado, Universidad Nacional de Jujuy]. Repositorio de Tesis FHyCS-UNJu.
<https://investigacion.fhycs.unju.edu.ar/repositorio-tesis/items/show/175>
- Harding, S. (1996). Ciencia y feminismo. Morata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Ivanoff, M. F., Muñoz Rubia, I. M., & Ortiz Martín, C. D. (2020). Re-significando la Educación Sexual Integral desde el Trabajo Social. Perspectivas Revista de Ciencias Sociales.
- Julián, I. Y. (2019). Construcción de la sexualidad, género y educación sexual en adolescentes de una escuela de nivel medio de la ciudad de San Salvador de Jujuy.
- Julián, I. Y. (2020). Educación sexual integral: representaciones sociales de los(as) profesores(as) de San Salvador de Jujuy (2006-2015).
- Kisnerman, N. (2005). Pensar el Trabajo Social: Una introducción desde el construccionismo. Lumen-Humanitas.
- Korol, C. (Comp.). (2007). Hacia una pedagogía feminista: Géneros y educación popular. Editorial El Colectivo; América Libre.
- León, M. (Comp.). (1997). Poder y empoderamiento de las mujeres. Tercer Mundo Editores; Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Longás, J., Cívís, M., & Riera, J. (2008). Asesoramiento al desarrollo de redes socioeducativas locales: Funciones y metodología. Cultura y Educación.
- Mariani, M. A., & Messina, V. (2024). La consolidación de la Educación Sexual Integral como política pública en Argentina: Análisis normativo de sus hitos, tensiones y desafíos actuales. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación.

- Marina, M. (Coord.). (2009). Educación sexual integral para la educación primaria: Contenidos y propuestas para el aula. Ministerio de Educación de la Nación.
- Millett, K. (1975). Política sexual (A. M. Bravo García, Trad.). Cátedra. (Obra original publicada en 1970).
- Ministerio de Educación de la Nación. (2008). Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2010). Educación sexual integral para la educación inicial: Contenidos y propuestas para las salas. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2018). Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral: Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020, 23 de octubre). Se presentó el Observatorio Federal de la Educación Sexual Integral. Argentina.gob.ar. <https://www.argentina.gob.ar/node/223838>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020). Elaboración de materiales de ESI en lenguas indígenas. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. (2022). Acciones para pensar los contenidos de la ESI en clave de género y diversidad. Argentina.gob.ar.
- Ministerio de Salud de la Nación. (s. f.). Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia. Argentina.gob.ar.
- Morgade, G. (2011). Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa. La Crujía.
- Oszlak, O. (2007). Formación histórica del Estado en América Latina: Elementos teórico-metodológicos para su estudio. En C. H. Acuña (Comp.), Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual. Proyecto de Modernización del Estado, Jefatura de Gabinete de Ministros.
- Oszlak, O. (2009). Implementación participativa de políticas públicas: Aportes a la construcción de un marco analítico. En A. Belmonte et al. (Coords.), Construyendo

confianza: Hacia un nuevo vínculo entre Estado y sociedad civil (Vol. II). CIPPEC; Subsecretaría para la Reforma Institucional y Fortalecimiento de la Democracia.

- Pardo Ayala, A. C. (2008). La cooperación internacional como instrumento complementario de promoción al desarrollo. *Trabajo Social*, (10), 135–147.
- Parra Cuestas, I. (2021). La construcción social del territorio: Un pretexto para la planificación comunitaria desde la experiencia medioambiental. *Polisemia*.
- Perea Ríos, C. (2019). Educación popular: Una estrategia de intervención del Trabajo Social para la construcción de sujetos sociales [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/3542220>
- Pereyra, R. L. (2015). Relevamiento sobre proyectos de Educación Sexual Integral realizados entre 2007 y 2010 que utilizan como estrategia la educación entre pares, en un grupo de escuelas públicas del nivel secundario realizado durante el año 2011 en la ciudad de Córdoba Capital [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Córdoba].
- Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/Sida [ONUSIDA]. (s. f.). Quiénes somos. <https://www.unaids.org/es/aboutunaids>
- Repetto, F. (2005). La dimensión política de la coordinación de programas y políticas sociales: Una aproximación teórica y algunas referencias prácticas en América Latina. En F. Repetto (Ed.), *La gerencia social ante los nuevos retos del desarrollo social en América Latina*.
- Repetto, F. (2022). Abordaje conceptual y propositivo para una nueva institucionalidad de la protección social: Aprendizajes latinoamericanos para el caso de República Dominicana. Programa EUROsociAL.
- Rodríguez Valbuena, D. (2010). Territorio y territorialidad: Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la geografía. *Uni-pluriversidad*, 10(3), 90–100. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/9582>

- Sarrate Capdevila, M. L. (2011). Ámbitos de intervención socioeducativa. En M. L. Sarrate Capdevila & M. Á. Hernando Sanz (Coords.), *Intervención en pedagogía social: Espacios y metodologías*. Narcea.
- Simón, E., & Moretti, P. (2019). Una mirada desde el Trabajo Social sobre la Ley de Educación Sexual. *Red Sociales: Revista del Departamento de Ciencias Sociales*.
- Sirvent, M. T. (2018). De la educación popular a la investigación acción participativa: Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*.
- Suárez Pinzón, I. (2014). El análisis de redes sociales: Una herramienta para el estudio de la sociabilidad y una metodología para el análisis estructural. *Cambios y Permanencias*.
- Tamayo Castro, J. A. (2013, 25–27 de septiembre). El territorio como categoría en el estudio del proceso de políticas públicas: La política pública de desplazamiento forzado (Medellín) [Ponencia]. VII Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, Bogotá, Colombia.
- Tamayo Sáenz, M. (1997). El análisis de las políticas públicas. En R. Bañón & E. Carrillo (Comps.), *La nueva administración pública* (cap. 11). Alianza Universidad.
- Tassara, C. (2016). *Cooperación internacional para el desarrollo: Gobierno, economía y sociedad. Evolución de las políticas y escenarios futuros*. Ediciones Unisalle.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- UNESCO, ONUSIDA, UNFPA, UNICEF, ONU Mujeres, & Organización Mundial de la Salud. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque con base en la evidencia* (ed. revisada). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>
- UNFPA Argentina. (2024, 26 de julio). Se viene “REE-SII Red de Empoderamiento y Educación Sexual Integral”. Fondo de Población de las Naciones Unidas.

<https://argentina.unfpa.org/es/news/se-viene-%E2%80%99Cree-si-red-de-empoderamiento-y-educaci%C3%B3n-sexual-integral%E2%80%99D>

- UNFPA Argentina. (2024, 8 de octubre). REE SI! Más de 100 personas fueron certificadas como promotoras en Educación Sexual Integral. Fondo de Población de las Naciones Unidas. <https://argentina.unfpa.org/es/news/ree-si-m%C3%A1s-de-100-personas-fueron-certificadas-como-promotoras-en-educaci%C3%B3n-sexual-integral>
- UNFPA Argentina. (2025, 10 de noviembre). Cierre de REE SI: El gobernador de Jujuy y representantes de UNFPA entregaron los certificados a quienes participaron del proyecto. Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- UNFPA Argentina. (2026). Narrar en tiempos de desinformación: Estrategias para comunicar sobre el bienestar y cuidado de adolescentes. Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- UNFPA Argentina. (s. f.-a). Adolescencia y juventud. Fondo de Población de las Naciones Unidas. <https://argentina.unfpa.org/es/topics/adolescencia-y-juventud>
- UNFPA Argentina. (s. f.-b). Qué hacemos. Fondo de Población de las Naciones Unidas. <https://argentina.unfpa.org/es/what-we-do>
- UNFPA, Impacto Digital, & FUSA Asociación Civil. (2024). Diálogos por la ESI: Informe de investigación participativa en Jujuy y Chaco.
- UNFPA. (2014). Operational guidance for comprehensive sexuality education. UNFPA.
- UNFPA. (s. f.-a). Acerca del UNFPA. Fondo de Población de las Naciones Unidas. <https://www.unfpa.org/es/acerca-del-unfpa>
- UNFPA. (s. f.-b). EmpowerED: Global programme. Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Valles, M. S. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.

- Yufra, L. C. (2024). Entre la victimización y la culpabilización: Estudios de las políticas sobre alteridades, educación y género en la provincia de Jujuy. Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy.

Normativa nacional

- Argentina. Congreso de la Nación Argentina. (1985). Ley N.º 23.179: Aprobación de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-23179-26305>
- Argentina. Congreso de la Nación Argentina. (1990). Ley N.º 23.849: Aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-23849-249>
- Argentina. Congreso de la Nación Argentina. (1996). Ley N.º 24.632: Aprobación de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará). Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24632-36208>
- Argentina. Congreso de la Nación Argentina. (2002). Ley N.º 25.673: Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25673-79831>
- Argentina. Congreso de la Nación Argentina. (2005). Ley N.º 26.061: Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26061-110778>
- Argentina. Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley N.º 26.150: Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>
- Argentina. Congreso de la Nación Argentina. (2009). Ley N.º 26.485: Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los

ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. Boletín Oficial de la República Argentina.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26485-152155>

- Argentina. Congreso de la Nación Argentina. (2010). Ley N.º 26.618: Matrimonio Civil. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26618-169608>
- Argentina. Congreso de la Nación Argentina. (2010). Ley N.º 26.657: Derecho a la Protección de la Salud Mental. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26657-175977>
- Argentina. Congreso de la Nación Argentina. (2012). Ley N.º 26.743: Identidad de Género. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26743-197860>
- Argentina. Congreso de la Nación Argentina. (2014). Ley N.º 27.072: Ley Federal del Trabajo Social. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27072-239854>
- Argentina. Congreso de la Nación Argentina. (2018). Ley N.º 27.499: Ley Micaela de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27499-318666>
- Argentina. Congreso de la Nación Argentina. (2020). Ley N.º 27.610: Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27610-346231>

Normativa de la provincia de Jujuy

- Provincia de Jujuy. Poder Ejecutivo. (2019). Decreto N.º 15-G/2019: Creación del Consejo Provincial de la Mujer e Igualdad de Género. Boletín Oficial de la Provincia de Jujuy. <https://boletinoficial.jujuy.gob.ar/?p=193688>

- Provincia de Jujuy. Legislatura de Jujuy. (2020). Ley N.º 6.186 “Iara”: Declaración de Emergencia Pública en Materia de Violencia de Género. Boletín Oficial de la Provincia de Jujuy.
- Provincia de Jujuy. Legislatura de Jujuy. (2020). Ley N.º 6.208: Educación Sexual Integral. Boletín Oficial de la Provincia de Jujuy.
<https://boletinoficial.jujuy.gob.ar/?p=204075>
- Provincia de Jujuy. Poder Ejecutivo. (2021). Decreto N.º 3002-G/2021: Estructura orgánico-funcional del Consejo Provincial de la Mujer e Igualdad de Género. Boletín Oficial de la Provincia de Jujuy. <https://boletinoficial.jujuy.gob.ar/?p=219465>
- Convención Constituyente de la Provincia de Jujuy. (2023). Constitución de la Provincia de Jujuy. Boletín Oficial de la Provincia de Jujuy.
<https://boletinoficial.jujuy.gob.ar/?p=268352>

ANEXO

27 de abril de 2026.

Entrevista a Dorado Franco, Director Provincial de Políticas Culturales y Comunicación del Consejo Provincial de Mujeres, la Igualdad de Género y el Respeto a las Diversidades

-Primero preguntarte, ¿qué es el proyecto REESI?

-REESI es la Red de Empoderamiento y Educación Sexual Integral, un proyecto que nace desde el Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA en Argentina, con el Consejo Provincial de Mujeres, la Igualdad de Género y el Respeto a las Diversidades del Gobierno de Jujuy, y que ha contado en las primeras dos ediciones con el apoyo de ONUSIDA, y que ahora, desde el 2025, cuenta o se enmarca más bien, dentro de lo que es la Iniciativa EmpowerED que es una iniciativa también del UNFPA, a nivel internacional, y que hoy se sostiene en varios países de diferentes partes del mundo.

Inicialmente, el proyecto REESI lo que plantea como objetivo es la creación de redes de promotores y promotoras jóvenes y personas adultas en dos localidades de la provincia de Jujuy, ese fue como el objetivo inicial, en San Salvador y en San Pedro, y ahora estamos hacia una fase de ampliación hacia el Carmen, Maimará y Susques.

-En el 2024 surge esta iniciativa, ¿cómo se fue gestando y en qué contexto?

-Bueno, el contexto es el que conocemos a nivel nacional, donde hay un gran retroceso en la política de género, de diversidades, disidencias, y, por supuesto, también influyó en políticas nacionales que tenían que ver con la temática, como el Plan ENIA, su desfinanciamiento y desmantelamiento, y también el desfinanciamiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, todo esto a partir de la asunción de Javier Milei como presidente de la Nación, y en ese sentido bueno, la provincia, con la búsqueda de

sostener las políticas públicas de educación sexual integral, seguía en contacto con organismos internacionales, buscando financiamientos externos que dieran también un refuerzo a lo que la provincia hoy pone en las políticas públicas de este tipo, considerando que, además, a nivel nacional, el cierre del Ministerio de Mujeres, Género y Diversidades, bueno, implicó también una merma en muchos programas que estaban destinados a este tipo.

Entonces, en ese contexto, justo veníamos trabajando articuladamente con el UNFPA en otras iniciativas como los Virtuales Real, que era para trabajar la violencia digital, y en una experiencia de años que venimos desarrollando diferentes iniciativas como el ES CON ESI, que fue en el 2020, en el 2021, de diferentes campañas de comunicación, entre esas, la campaña Podemos Hablar con Juventud Escucha, que le puso nombre a la línea provincial de la asistencia a mujeres y diversidades en situaciones de violencia, es que, bueno, surge este contacto con gente de Naciones Unidas, con el UNFPA, que, bueno, proponían en el marco de estas iniciativas que venían desarrollando a nivel nacional, poder reanudar algún tipo de proyecto, de programa que estuviese destinado a juventudes. En eso se contactan conmigo, porque, bueno, habíamos tenido contactos previos de haber encabezado en primera persona lo que es el ES CON ESI y otras iniciativas, y les interesaba eso. Ahí se ponen en contacto y, bueno, vemos las posibilidades de que se pueda conseguir el apoyo, ¿no?, del gobierno de la provincia, que no es una cosa menor, porque en un contexto de retroceso hay muchas provincias que también siguieron el mismo alineamiento de Nación, que era, bueno, bajar programas vinculados a género, disidencias, educación sexual integral.

Entonces la pregunta era, bueno, ¿la provincia va a acompañar o no si pudiéramos dar esta iniciativa en Jujuy? Y, bueno, por supuesto que desde el Consejo y con el visto bueno de la Presidenta Lourdes Navarro, dijimos que sí, que nos interesaba y empezó la construcción de lo que todavía no sabíamos que iba a ser REESI como tal, si sabíamos que iba a ser un proyecto que vinculara género, la prevención de las violencias, juventudes y educación

sexual integral, ¿no? Que después, bueno, se fue ampliando un poco más a otras temáticas en base a los diagnósticos y al contexto en el que estábamos.

-Entonces, para que se geste lo que hoy es REESI, no hubo como una convocatoria formal, si no tiene que ver más con este contacto y trabajo previo que hubo?

-Totalmente. Sí, sí, tiene que ver con que habíamos tenido muy buenos resultados en el ES CON ESI en plena pandemia.

-¿Como con una red previamente formada entre organismos?

-Sí, sí, sí. Y sobre todo con la posibilidad de poder trabajar porque, como te digo, no en todas las provincias está la disponibilidad de poder trabajar y garantizar que los proyectos puedan avanzar, ¿no? Inclusive hay iniciativas que habían empezado ya a querer gestarse en otras provincias y que no se habían podido por diferentes trabas burocráticas, administrativas. Y un componente que no es menor que, o sea, desde una mirada libre de adultocentrismo, no había muchos jóvenes que puedan encabezar estos proyectos también en otros lugares. ¿No? Eso creo que es un dato no menor porque no buscan solamente la implementación del proyecto en sí, sino de forma transversal garantizar el empoderamiento de las juventudes. Y en eso no es solamente los destinatarios de la política pública, sino también quienes iban a estar al frente de pensar, de diseñarla, de poder implementarla.

Y en eso, bueno, veían que el trabajo que habían realizado en el ES CON ESI, en otras iniciativas como lo virtual es real y los otros que ya te contaba, iba a ser como garantía de que podía funcionar en Jujuy también.

-¿Y cómo fue el proceso del diseño del proyecto?

-Complejo, porque era mucho lo que había como demanda. Imagínate que el Plan ENIA se cierra, entonces los promotores que estaban antes en base comunitaria, en salud, en educación, ya no daban respuesta en los colegios. Al mismo tiempo no había un equipo de educación sexual integral tan completo como había en otros tiempos, porque bueno, el propio financiamiento a nivel nacional hizo que se recorten muchos cargos a nivel local y en otras provincias también. Entonces era como que había mucha demanda y teníamos que enfocar sí o sí en un objetivo, digamos, como más posible, alcanzable.

Entonces el diseño estuvo basado en experiencias previas, como te digo, del ES CON ESI, pero también de otras experiencias positivas que hemos tenido en otros espacios de participación, como la Fiesta Nacional de los Estudiantes.

Yo particularmente, me tocó ser parte del área del Congreso Nacional de la Juventud en el marco de la organización en el 2015, después Presidente de la Comisión. Entonces como un poco esa lógica de participación, de debate, de formación, era lo que inspiró de cierta forma las lógicas del ES CON ESI en el 2020 y también de cierta forma el REESI. Lo que sí nos dábamos cuenta es que en el ES CON ESI no le habíamos dado tanta atención a la formación como tal. Entonces la participación era muy dispar, porque dependía de las posibilidades. Si bien habíamos dado tres encuentros, habían sido virtuales, habían sido insuficientes, podríamos decir, para garantizar que todos puedan y todas las personas puedan participar en igualdad de condiciones. Entonces dijimos, bueno, cambiemos el foco, generemos un espacio que sea de formación como el punto central, pero que además brinde contención.

Y en eso nos basamos mucho en diálogos por la ESI, que era un documento que había armado el UNFPA en Jujuy y que relevaba por ahí las necesidades. O sea, qué era lo que pensaban que estaba bien y qué era lo que pensaban que faltaban, tanto personas jóvenes como personas adultas. Y ahí lo que salía era que eran formaciones muy escuetas, muy fragmentadas, que no alcanzaban, que no profundizaban sobre el tema que querían y que cuando querían participar había muchas barreras ideológicas, burocráticas, etc., que no garantizaban espacios libres de violencia y discriminación, inclusive en esos espacios.

Entonces decíamos, bueno, hay que hacer una formación que sea integral y ahí empezó todo el diseño. Pero no nos gustaba la idea de que sea solamente formarse, sino que además nos parecía que era interesante la conexión con la vida social, o sea, comunitaria, y que estos promotores pudieran ser después replicadores en su comunidad. Entonces ahí decíamos, bueno, basemos todo el programa en un modelo de educación entre pares que permita esto, formar a jóvenes para que formen a otros jóvenes, como una especie de formador de formadores pero al mismo tiempo desde una visión de la educación popular, como romper con esta educación tan bancaria o tan lineal y asimétrica que no permite por ahí los diálogos, sobre todo si estamos pensando en personas jóvenes, pero que también tiene sus dificultades cuando trabajas con personas adultas, que están como muy acostumbradas al sistema. Y de repente REESI quería hacer esa otra forma de aprender y después transformarlo en también conocimiento hacia los pares, en espacios comunitarios, sociales, deportivos, por eso la participación en la fiesta de los estudiantes se planificó en ese momento.

Después, bueno, en el segundo año ya la instancia de dar talleres a otros jóvenes, que es como otra cosa, ¿no? No es lo mismo manejar un stand que dar un taller como tal. Pero bueno, fue como una discusión entre muchos actores, entre mucha gente que venía pensando la juventud de la misma manera y de también actores institucionales. O sea, el gobierno habla con salud, con educación, con el ente autárquico, con docentes, con gente de salud que venía, digamos, de otros ámbitos con esa mirada. Y creo que fue, al fin y al cabo, un proyecto parido de la propia experiencia, de saber que todos somos jóvenes todavía dentro del equipo, pero que nunca habíamos tenido el acceso a esa educación sexual integral que queríamos garantizar.

Entonces, en base a todo eso que sentimos que se nos negó en la adolescencia, en la infancia y que repercutió, por supuesto, en nuestra vida de más jóvenes adultos podríamos decir, citando algunos autores de Jujuy, tenía que ver con eso también, ¿no? Cómo garantizar que esos espacios sean realmente atractivos, que sean útiles, que sean lo suficientemente transformadores para la vida de la juventud.

-Y en este proceso del diseño, ¿qué actores participaron?

-Bueno, ahí tuvimos reuniones con el Ministerio de Salud, sobre todo con áreas que tenían vinculación con género, ¿no? Porque el proyecto está atravesado por una perspectiva de género. Entonces, por ejemplo, con salud, con la Dirección de Maternidad e Infancia con la Doctora Claudia Castro. Estuvimos hablando también con la DAIE en ese momento, la Dirección de Acompañamiento Integral Educativo del Ministerio de Educación, que tiene las funciones de la ESI dentro del Ministerio. Estuvimos hablando con el Ente Autárquico Permanente, estuvimos hablando con jóvenes que participaban en diferentes espacios, activistas que nos daban su mirada también, ¿no? De qué pensaban que era necesario. O sea, ahí, Tomi Quiroga fue, una de las personas que nos dio un aporte también, que tuvo su experiencia en la provincia, pero después también siguió militando en espacios de Buenos Aires, fue parte de la Mesa Nacional de ES CON ESI. O sea, gente que tuviera esa idea, bueno, a ver, ¿qué podemos sumar? ¿Qué agregamos? ¿Qué movemos? Cosas que por ahí uno, si lo armamos solamente entre uno o dos, no tiene sentido porque no tiene la riqueza que hoy REESI ha logrado construir, ¿no? Pero son muchos los actores, inclusive la academia, también hemos consultado a docentes de la universidad, de diferentes espacios, que nos han dado su perspectiva de qué era lo que se necesitaba para garantizar que haya una perspectiva en todos sentidos, ¿no? No solamente género, sino libre de adultocentrismo, o sea, en esta interseccionalidad que por ahí tratamos de que haya, garantizarla implica también que la mirada sea interseccional, digamos.

-En sus inicios, ¿qué objetivos tenía el proyecto y para quiénes iba dirigido?

-Siempre fue dirigido a juventudes, ese es el foco. Pero nos dábamos cuenta que si solamente lo trabajamos con jóvenes, eso iba a tener, digamos, poco alcance o poco impacto. Porque en experiencias previas vos podés ver que se han empoderado a jóvenes,

que tenían información, acceso a otro conocimiento, pero a la hora de querernos implementar en la casa, llegar a la familia y la familia no tiene el mismo conocimiento o la misma comprensión de algunas situaciones o temas, entonces ahí ya hay una brecha. Si van a la escuela, a veces van con todo el empoderamiento y demás, pero el docente es el que termina limitando ese ejercicio a diferentes derechos.

Entonces, entendíamos que si queríamos realmente garantizar esto, de que fuese para los jóvenes, tenían que haber adultos sí o sí presentes, formados, y que puedan acompañar a esas juventudes. Como en esta cuestión intergeneracional que también caracteriza el proyecto, poder tener esa mirada de poder llegar a jóvenes, y para llegar a jóvenes también, o para garantizar que los jóvenes puedan tener el impacto que queríamos, llegar a adultos. Esa fue como la base y prioridad, por eso digo que siempre ha servido como esta red que hemos generado con otros organismos.

Recuerdo que un día estábamos en Córdoba, en un encuentro suprarregional de mujeres, diversidades y juventudes en Córdoba, y era por Zoom, ¿viste? Cómo conectarnos, salir de una reunión, ir a otra, qué sé yo, y nos conectábamos con Claudia Castro porque hicimos un cruce de todos los datos, porque como te digo que ONUSIDA estaba financiando las primeras ediciones, entonces necesitábamos ver cómo estaban los datos de embarazo y atención a la adolescencia, de VIH, e ITS en la provincia, de violencia basada en género, o sea, todos los datos, cuantitativos que teníamos, pero también cualitativos, entrecruzarlos, y eso nos dio como

pauta que había que empezar, si teníamos que elegir dos localidades, en San Salvador y en San Pedro. Así que se pensó para las juventudes y personas adultas de San Salvador y de San Pedro.

-Y una vez que ya estaba esta propuesta del UNFPA, y ya tenían el esbozo de lo que fue el primer proyecto, ¿cómo fue el proceso de presentarlo?

-Todo es a través de mails, todo tiene que quedar registrado, y siempre es observado, digamos.

Ah, y algo que me olvidaba, también hemos recibido aportes, bueno, está bien en la academia de acá, de Jujuy, pero de la UNC, la Escuela Itinerante de Género, ha sido una experiencia también que nos nutrió un montón. Hemos hablado con la Universidad Nacional de Córdoba, y bueno, la Rochi Chinellato ha sido muy importante y también nos acompañó. Y en esto bueno, siempre ha sido a través de mail, de llamadas, de videoconferencias, etc., para poder como delimitar qué cosas sí, qué cosas no, cómo potenciarlo, porque hay muchas ideas que por ahí están muy buenas, pero que no son aplicables por una cuestión presupuestaria, por una cuestión idiosincrática, o sea, hay como que adaptar y en ese ida y vuelta, la verdad que UNFPA ordena mucho, ¿no? O sea, tiene como mucha experiencia de implementar proyectos en un montón de países, de provincias, entonces la tiene muy clara en esto de, bueno, a ver, ¿esto va a funcionar o no?, ¿va a servir o no? Y además, en la cuestión también de ser realistas, porque nosotros que somos medio utópicos, digamos, y siempre como apuntamos muy alto, teníamos como un número muy alto en los indicadores que habíamos puesto, entonces una primera observación, por ejemplo, era, che, bueno, sean más realistas, bajen un poco los indicadores, que nosotros pensamos que iba a explotar, porque decíamos, bueno, esto es una propuesta que no hay, entonces va a explotar con jóvenes, y poníamos más en jóvenes y menos en adultos, y después, en buena hora, digamos, el consejo de UNFPA, porque tuvimos menos jóvenes y más adultos, digamos, al contrario de lo que nosotros pensábamos.

Pero bueno, en ese ida y vuelta era siempre a través de mail, de llamadas, de poder consultar materiales, etcétera, que iban anunciando como el proyecto inicial, que además, como una cosa muy importante, es el tema del presupuesto, digamos, o sea, porque vos tenés un presupuesto con el cual te tenés que mover y con eso tenés que garantizar todo, entonces el ida y vuelta no es solamente en términos, bueno, a ver, ¿qué podemos hacer?, sino, bueno, ¿qué podemos hacer con este presupuesto? y ¿qué podemos gestionar desde la provincia?, ¿de dónde podemos sacar otras cosas?, ¿cómo hacés que todo ese

engranaje termine cerrando para que el proyecto que se presente se haga?, porque después, una vez que vos lo presentas, tenés que implementarlo y cumplir con esos indicadores, no es que hay excusas en medio del camino y no pudiste hacerlo, no, o sea, lo tenés que implementar, es como mucho ida y vuelta entre provincia - UNFPA, entre provincia - organismos locales, entre la gente que se estaba consultando, en ese momento.

-Una pregunta más sobre las instituciones, ¿la articulación que se hace en el 2024 con Fundación Huésped y en el 2025 con ONUSIDA, es así?

-No, ONUSIDA es uno de los organismos que financia, o sea, que brinda algunos de los fondos que se destinan al proyecto, ¿qué es lo que pasa?, que los fondos que vienen para el proyecto no bajan directamente al Consejo, o a mí, o a quienes estemos liderando el proyecto, sino que siempre van a una organización de la sociedad civil que les administra los fondos también. En estos casos, como nosotros ya habíamos tenido contacto con ambas, con Fundación Huesped y con FUSA, en los dos años que estuvimos implementando previos, se hizo con ellos.

-Porque por ahí, revisando los documentos, es como que en 2024, ustedes cuando hacen toda la elaboración y el esbozo, siempre se menciona Fundación Huésped en el 2024 y en el 2025 ONUSIDA.

-Claro, en 2024 estuvo Fundación Huésped y después estuvo FUSA. El tema es que ONUSIDA al comienzo no se lo mencionaba tanto, o sea, en términos de comunicación, todos los procesos, protocolos, su guía, su marca, identidad, etc. Entonces, como recién estaban lanzando algunos proyectos, no había un pedido especial de que se mencionara ONUSIDA.

Estuvo desde el 2024. El tema es que recién al final del 2024, piden que los logos y el nombre estén en todas las publicaciones, por eso empieza a parecer como más presente.

Pero en realidad, siempre se articulan todos los proyectos con una organización de la sociedad civil. Y en el 2024 fue Fundación Huésped y después fue FUSA.

-Bueno, un poco más abocado a tu rol, ¿qué cargo ocupabas al momento de iniciar con el proyecto y qué cargo ocupás actualmente en el Consejo?

-Desde que empezó REESI, estoy a cargo de la Dirección de Políticas Culturales y Comunicaciones. Antes de eso, sí, en los otros proyectos que había tenido, era Coordinador de Comunicación. Y de ahí, a partir de diciembre del 2023, empiezo con las nuevas funciones en la Dirección Provincial.

-¿Y cuáles son tus principales funciones y responsabilidades en el cargo que ocupás ahora?

-Bueno, en el Consejo, Políticas Culturales implica muchas cosas. Hay que entender que, a grandes rasgos, el organigrama se divide entre lo que es atención específicamente a situaciones de violencia basada en género y la parte de promoción y de prevención. Yo estaría más abocado en los programas de prevención y de promoción y desde ahí tengo un rol más de planificación, de implementación y de evaluación de políticas públicas vinculadas a esto, la prevención y la promoción.

Desde ahí, tengo múltiples funciones. La parte de comunicación creo que es la más sencilla de explicar porque es la gestión de la comunicación gubernamental del Consejo, llevar adelante todas las campañas de comunicación, el manejo o el vínculo con los medios de comunicación, etc. Y todo lo demás de los otros programas como lo más complejo, porque, no sé, de repente he estado siendo parte de la coordinación de un plan estratégico provincial para la prevención, la prevención y la evaluación de la violencia de género, a través de ser secretario dentro del Consejo Asesor Ad Honorem de la ley Iara y llevo adelante programas como REESI, Lo virtual es real, el Club Atlético Tratame Bien, hay

como diferentes iniciativas que se van desarrollando, implementando y que están bajo la órbita de la dirección. Programas como Inspirá Igualdad, que también tiene que ver con la prevención en el ámbito educativo, pero todo lo que sea diseño de políticas públicas que tienen que ver con prevención están también vinculadas a mi área. Y en eso también la articulación, porque tengo los programas de articulación interinstitucional, la articulación con las mesas interinstitucionales que presentó la provincia, el contacto con las áreas de género, algunos programas que son híbridos, por ejemplo en esto de Jujuy Igualitario, que es el fortalecimiento de las áreas de género, lo trabajamos junto a Gabriela Salinas, que es la coordinadora de los centros de atención, y ahí hacemos todo lo que tiene que ver con el fortalecimiento de estas áreas en cada una de las localidades, hoy tenemos 38, y además todas las formaciones, las capacitaciones, la parte de investigaciones, desde la dirección también se ven todas las cuestiones de los informes, se manejan todas las cuestiones vinculadas al observatorio de género, paridad de derechos humanos, o sea que es como bastante amplio porque, bueno, en políticas culturales la cultura está atravesando todos los ámbitos de la vida.

-¿Y si pudieras definir cuáles son tus tareas específicas que realizaste durante la implementación del proyecto REESI?

-Varias, porque en esto de que había que también hacer que rinda el presupuesto, no tenemos la posibilidad de contratar talleristas para cada uno de los talleres que se dicte, imagínate que el primer año creo que si no me equivoco dimos 22 talleres, bueno, en la mayoría de estos talleres nos tocó ser talleristas, en otros hemos convocado a gente de salud, educación, de otros espacios, pero bueno, el principal es la dirección general del proyecto, o sea, desde que se crea, desde que se aprueba, se implementa, y hasta que presentamos todos los informes, toda la dirección general del proyecto. Después tengo diferentes funciones que tienen que ver con desde dar un taller hasta pensar las cuestiones comunicacionales, la articulación interinstitucional a nivel local en la provincia, pero también

con los organismos internacionales, como bastante integral esa presencia, no es como que de repente tenemos hoy un equipo donde se pueda como delegar muchas tareas, muchas funciones.

-Bueno, y ahora, abocado más a todo lo que fue la implementación del proyecto en territorio, ¿cómo fue el proceso de difusión y convocatoria?

-El primer año fue como bastante intenso, complejo y confuso te diría, porque era la primera vez que íbamos a salir a convocar por un proyecto fuera de pandemia, porque lo anterior lo habíamos hecho en pleno 2020. Entonces, me acuerdo que hicimos una conferencia de prensa, después hicimos algunos recorridos, digamos, por diferentes instituciones deportivas y en otros lugares, pero fue como muy casero en ese momento. Después lo fuimos perfeccionando, porque era una invitación, por ejemplo, en los colegios que se hacía o con los chicos que conocíamos, que se hacía, pero que no estaba tan sistematizada como si lo hacíamos los otros años, que ya en el contacto uno a uno, inclusive se pedían nombre, el celular, para poder mandar más información y que este año, bueno, se está como, inclusive avanzando un poco más para pensar en una lógica de página web que permita como ver lo que es REESI, que no se puede decir en una charla del uno a uno en cinco minutos en una aula.

Pero al comienzo fue así como muy, de tratar de buscar todos los espacios donde creíamos que estaban los jóvenes. Digo, creíamos porque uno siempre se sorprende, a veces va, digamos, al territorio y de repente no te encontrás con la gente que espera que te encuentres y a veces no tanto con la predisposición que uno espera, digamos, que estén para este tipo de proyectos. Ahora ya es otra cosa, un REESI que ya está fortalecido, se conoce mucho más, el boca a boca ayuda mucho, pero al comienzo era la dificultad de pensar cómo vender un programa que no tenía antecedentes. O sea, cómo hacer que alguien se meta y dedique tiempo a un proyecto que no se había empezado ni siquiera, digamos.

Entonces fue como así un poco probar por todos lados, mucho medio de comunicación también

para llegar a las personas adultas y redes sociales, digamos.

-Y bueno, dentro de todos los actores, los organismos, las instituciones que intervienen y articularon, ¿cuáles recordás o podés destacar?

-¿Vos decís para la organización o la convocatoria?

-No, para la organización en general.

-Y el Ministerio de Educación me parece que ha sido clave porque nos permitió tener el primer y el segundo año en puntaje docente, que no es poca cosa porque la resolución ministerial da mucha legitimidad pero además hay una necesidad de puntaje docente por parte de quienes intervienen en el sistema educativo, entonces eso ayudó muchísimo a convocar más adelante, diría, porque la convocatoria al inicio no la hicimos hasta que, la cosa es así, digamos, si vos no tenés aprobada la resolución no podés publicar ningún curso que salga con puntaje docente.

Entonces, toda la convocatoria que hicimos adultos al comienzo fue con gente que realmente estaba interesada en formarse en el tema sin conocer el puntaje, el puntaje fue un plus que sí nos ayudó el año pasado que explotaron la convocatoria, pero bueno, educación en eso, en el acceso a los colegios, en poder coordinar diferentes instancias que tienen que ver con procesos administrativos, burocráticos, etc. y sobre todo porque es alinear una política de educación sexual integral que no es, bueno, el consejo hace una cosa, educación hace otra, salud hace otra sino que es integral. Y en este proyecto yo creo que ha sido interesante porque era sentarnos a vernos la cara y poner también, bueno, a ver qué entendemos nosotros que hay que sostener hoy en la provincia. Entonces, ahí yo creo que educación lleva el liderazgo de la educación sexual integral en términos

provinciales, el Consejo con este programa, con todo lo que pueda aportar acompaña nuestra política educativa.

Después el Ministerio de Salud, que también ha sido como clave porque al estar pensando en prevención del VIH, en métodos anticonceptivos, derechos sexuales reproductivos y no reproductivos, ellos aportaban no solamente el conocimiento técnico, sino además también los servicios que brindan, digamos, para hacer asesoría, derivaciones, etc. Eso también ha sido muy clave.

Y el Ente yo creo que ha sido la puerta para empezar la segunda fase, la multiplicación de saberes, porque nos permitió estar ahí también en un contexto que siempre es muy polémico, porque cuando se habla de sexualidad y hablas con adolescentes, puede haber resistencia de las familias o de sectores más conservadores, y sin embargo fue como, bueno, sí rotundo, vengan, hagamos todo lo que sea que sume. Que era como uno de los temores que teníamos incluso internamente, de que por ahí pueda generar como algún temor de la reacción, de tener un stand de ESI en medio de la Fiesta Nacional de los Estudiantes.

Y actores así, que no los mencioné, pero que son re claves, son las áreas de género. En esto de trabajar coordinadamente, no sé, Caro Ubeid que es directora de género en San Pedro, es clave porque te gestiona el espacio, porque hace el seguimiento de los chicos, porque ayuda con la convocatoria, porque cita a los medios, o sea, hay como muchas tareas que las áreas de

género cumplen, que la tuvimos en su momento con San Pedro, en las dos ediciones, y por ahí sentíamos como esa ausencia acá en Capital. Como que no teníamos tanto el acompañamiento, hoy, bueno, estamos trabajando más cerca de la Dirección de Salud Integral y Género, porque ya no es Dirección de Paridad, se han nucleado dos direcciones, y estamos como trabajando de otra forma, pero ahí yo creo que los municipios tienen como un rol súper clave

Por otro lado, la Federación del Centro de Estudiantes, que eso yo creo que tampoco lo había mencionado, que son los que están, digamos, o sea, qué mejor que ellos para poder

hacer la convocatoria, para poder decirnos esto va bien, esto va mal, son muchos encuentros, pocos, mucho es el tiempo de cada uno, hay que cambiar tal cosa, en ambas ediciones hemos contado con el apoyo de ellos, hemos hecho reuniones para también saber un poco qué era lo que pensaban, lo que necesitaban, inclusive el año pasado, bueno, ya avanzamos en Mateadas, ahora también en las reuniones, etcétera, que nos permiten como mantener contacto. Pero en principio esas, como que me acuerde ahora ya, y de instituciones que acompañan son muchas más, secretaría de deportes, direcciones de diferentes ministerios, pero esas son como las principales.

-Bueno, en esto que vos mencionas de poder articular con el Ministerio de Educación porque estamos hablando de una política educativa, viste que tenemos la Ley 26.150, que es como que de alguna forma le asigna la responsabilidad a los establecimientos educativos de implementar la ESI en la formación. Por qué crees que en Jujuy, particularmente, este proyecto REESI, y así como otros proyectos que estuviste mencionando, como el ESCONESI, ¿por qué crees que acá en Jujuy el Consejo de Mujeres es el que asume ese rol, por ahí, de implementación de la ESI con jóvenes?

-Me parece que el trabajo que se le da ahí está como muy vinculado también a muchas cosas, ¿no? O sea, no es solamente la cuestión de la ESI, sino como todas las emergencias que hay, digamos, dentro de los colegios, o sea, sé que se vincula con los temas de educación sexual integral, pero digo, pensar hoy en salud mental, en consumos, en diferentes problemas, digamos, afecciones que hay, o sea, todo entra en las competencias de abordaje.

Entonces me parece que los equipos están abocados a poder trabajar y sostener ese acompañamiento en toda la provincia, con todas las escuelas, y que en ese contexto el Consejo va a tener la posibilidad de, bueno, a ver, estás sosteniendo esta política de acompañamiento de las instituciones, ¿cómo podemos nosotros acompañar ese proceso? Y ahí me parece que el rol del Consejo, bueno, a ver, además de ver como tal la ESI, cómo

hacemos para que se resalte tal vez, si bien son integrales y hay que trabajar los cinco ejes, pero que esa perspectiva de género esté, ¿no?, y que también se garantice.

Creemos que es como también una puerta de entrada a garantizar que se implementen políticas de género en el ámbito educativo, y en eso, bueno, ya después por qué elegir a las juventudes como población, yo creo que tiene que ver con una demanda que viene como surgiendo hace mucho tiempo, pero también con cuestiones que no atraviesan desde la suerte o el azar, podríamos decir, ¿no? O sea, que justo hayamos estado en el 2020 para armar el ES CON ESI, y ahora también hayamos estado en el gobierno para poder sostener.

Me acuerdo algo que me decía Vicky Vaccaro de UNFPA cuando se contactó para ver esto de hacer el proyecto, y me dice “hay muchos que hacen políticas de género, pero vos, siendo funcionario dentro del Consejo, haces políticas de género pero no dejás de hacer políticas para las juventudes”, y ese es como un valor diferencial que también pensaban a la hora de pensar en UNFPA, porque vos podés hacer políticas de género y no tocar a los jóvenes, ¿no? O sea, podés trabajar con un montón de otras poblaciones de edad, de género, de clase, de raza, etc., y no abordar juventudes. Entonces, que haya esa predisposición por un lado, y también el acompañamiento de Lourdes la presidenta por el otro, hizo como que el Consejo trabaje en estos temas particularmente, y bueno, hoy se ven los beneficios de haberlo trabajado con todas las organizaciones que tenemos.

-En esto, que me comentabas de los talleristas, o de las personas que estuvieron durante el proceso de implementación como parte del equipo técnico al proyecto, ¿se incorporó personal que estaba previamente o capacitado o de alguna forma vinculado a la ESI?

-Sí, mucha gente que venía ya como del mismo ámbito, digo, acá en Jujuy nos conocemos todos y todas, entonces como medio ya sabemos quiénes trabajan en el Plan ENIA, quiénes trabajaban en ESI. En la primera edición para la formación de docentes estuvo Carla Giménez, que había sido asesora de educación en el Plan ENIA, entonces había llevado

muchos de los proyectos y programas vinculados al tema en educación, ella estuvo a cargo de todo el seguimiento de la formación docente del primer año.

Tuvimos el acompañamiento de Elena Meyer, que es una médica que viene trabajando hace mucho tiempo en el tema de género e igualdad, inclusive acompañando en diferentes iniciativas como la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, etc., que viene con un conocimiento, había trabajado en serio en el Plan ENIA, vinculado a la educación sexual integral también.

Claudia Castro, que también es referente a nivel provincial, el doctor Román, que venía trabajando con el VIH, o sea, toda gente que si bien no era específicamente de educación sexual integral, entendía la ESI, entendía la integralidad de la ESI y había aportado eso desde cada uno de los lugares, por eso se los convocaba a ser parte del equipo. Y después también, por ahí, formadores más nobles que hemos convocado también, egresados de la Universidad Pública, que se han sumado a aportar su expertise y su conocimiento desde sus diferentes campos.

Qué dicho sea de paso era garantizar que siga habiendo esta cuestión generacional, porque te

nombré a Elena Meyer, a Claudia Castro, a Carla, que todas son personas mayores de 30. Lo que no queríamos que se pierda es esta visión intergeneracional y que haya participación de juventudes también en el proceso, porque si no seguíamos replicando lo mismo de siempre, es como la persona adulta, como la única poseedora del saber que viene a ilustrar a los jóvenes que no entienden nada.

-Y estas personas que estuviste por ahí nombrando, ¿cómo se incorporan al proyecto? Por ejemplo, Claudia Castro, Elena Meyer, ¿se incorporan? ¿Poseen algún tipo de contratación? ¿Es más una cuestión de colaboración entre instituciones o de esta red que estaba previamente formada?

-Hay algunas personas que son monotributistas y que presentan la facturación para poder ser parte y estar, digamos, las horas que tienen. Y después hay otras personas como Claudia Castro y gente que trabaja en otros ministerios que no factura, que lo hace en el marco de las funciones que desempeñan dentro del gobierno. O sea, que hay un poco y un poco, y tratamos ahí siempre de priorizar todo lo que se pueda en términos de los recursos que hay dentro del Estado para que no sea un proyecto que termine solamente destinando a una parte y no mira a las otras.

-Cuando vos vas realizando las articulaciones con otros organismos a nivel provincial, ¿hay alguna especie de formalidad en el medio? ¿Alguna firma, alguna nota? ¿O hay cuestiones que son más habladas y de forma verbal arregladas?

-Hay un poco de todo. Hay algunas instituciones que sí requieren un poco más de formalidad. Y hay otras articulaciones que se pueden manejar más desde la informalidad. Pienso, no sé, con los municipios o con los lugares en los que gestionamos espacios físicos siempre se presenta una nota, para los proyectos de puntaje docente. Si bien uno puede acordar de palabra, presentar el proyecto y tener el visto bueno, tiene que seguir todo un proceso burocrático que hay que cumplimentar porque si no la resolución no sale.

Hay muchas cosas que pueden empezar tal vez con una reunión, con una conversación informal cara a cara, pero que después tienen que tener su correlato también en la formalidad porque si no se disuelve en el tiempo no puede llegar a garantizarse lo que se había acordado. Pero lo cierto es que hay una red en la provincia que es como pensar en estas articulaciones históricas. Yo a la doctora Meyer, a Claudia Castro y a un montón de otros actores los conozco desde que era estudiante en la facultad y trabajaban en el Plan ENIA al mismo tiempo. Son cosas de hace años que, qué loco, porque pienso ahora que me haces la pregunta, es cómo pensarlo en otro contexto. Digamos, o sea, nos encontramos a veces en la marcha por el aborto o militando por un montón de cosas y hoy seguimos

conectados pero en un contexto como sumamente regresivo en materia de derechos humanos.

Pero bueno, son todos esos años que generan esas redes y que acercan un poco el contacto para que no sea una cuestión que hay que presentar primero una nota para tener la audiencia, para tener la reunión y recién ahí poder garantizar. Sino que a veces es a la inversa, poder juntarnos, arreglar, planificar y después hacer toda la presentación como más formal o burocrática. Creo que esas redes que teje el feminismo y el movimiento de disidencias sexuales ayudan mucho a que la cosa pueda fluir porque además pensá que los proyectos del UNFPA son muy cortos en tiempo. No es que tengamos un tiempo de implementación de dos años.

Nosotros teníamos el ok en junio, julio teníamos que diseñarlo en un mes, un mes y medio y en tres meses, cuatro meses terminarlo. O sea, es una locura en tiempos que si tuviésemos que esperar cumplir con todas las cosas así como a veces se piensa la cuestión burocrática y demás o sin esa posibilidad de contacto yo creo que sería muy difícil hacer un programa que tenga el impacto que tiene. Porque son muchas cosas que hay que cerrar al mismo tiempo y que haya esta red yo creo que ayuda a derribar esos obstáculos esas brechas que hay.

Por supuesto que siempre hay resistencias también. A veces la cuestión formal también se necesita como de otros acuerdos de otras reuniones de que Lourdes pueda de repente como presidenta insistir con algunas cosas con los ministros de poder tener reuniones de abogacía política donde el UNFPA pueda hablar con algunas áreas específicas o estratégicas dentro del

gobierno. Esto es un proceso muy complejo pero que lleva a que sea un poco y un poco. Esto que vos preguntabas. Un poco de informalidad si se quiere y otra cuestión más formal.

-Y esta red que mencionas que está previamente formada ¿la definirías así como una red de feminismo?

-No sé, creo que es muy ambicioso definirlo de esa manera. Es como muy amplio digamos. Pero siendo como que si no hubiese sido por el feminismo y el movimiento de disidencias esos contactos no hubiesen estado. Porque son personas que nos hemos encontrado en ese camino de una visión del mundo donde hay que garantizar derechos, donde sabemos cómo mirar a las juventudes, cómo acompañar a las juventudes, cómo comprenderlas y ayudar a que esas visiones que hay por ahí más conservadoras y que vuelven otra vez hoy con más fuerza no avancen. Ahí yo creo que no sé si una red de contactos una red de alianzas si se quiere que sostienen y que resistan, porque no es solamente sostener me parece que ahí entra como muy bien la categoría de Foucault de que si hoy estamos en un contexto adverso, si se ejerce un poder desde el nivel nacional o desde el conservadurismo, también hay resistencia hay capacidad de resistencia y creo que lo que estamos ejerciendo cada uno de nuestros lugares tanto gente que está en la función pública como gente que también está por fuera porque después de repente las conexiones iban mucho más allá. En la primera red sí tuvimos contactos con María Conti o con mujeres que eran parte de diferentes redes o organizaciones feministas entonces eso se fue ampliando, el proyecto no hubiese surgido sin estos contactos como más institucionales o previos pero después también se fue ampliando a lo largo que se fue implementando el proyecto.

-¿Y cómo se fue seleccionando a los actores que participan en el proyecto, entendiendo a los actores tanto como a los capacitadores o talleristas, a las instituciones y también a los propios participantes que después bueno se forman como promotores?

-Bueno ahí hay una cuestión como muy clave que es la interseccionalidad o sea como pensar que los talleres no los pueden dar solamente mujeres o solamente varones que tenían que ser equipos mixtos que tenían que haber una variedad, también en términos de edades, de pertenencias, hay gente que viene del interior gente que viene de otras miradas de otras trayectorias y que puede aportar como esa riqueza de poder brindar como una

integralidad no solamente desde lo teórico sino como desde la práctica de la praxis yo creo que eso ha sido como un componente como muy clave porque no queríamos que haya una visión como única o un modelo como hegemónico que se imponga sino que exista como esa pluralidad. De ahí si lo hemos conseguido o no no sé, pero esa era como la intención por eso vas a ver que como es una gama como bastante amplia y en eso también hemos sumado a gente que es por ahí de otras disciplinas de la psicología de repente un Federico Salazar, una Fer Checa en ese momento estuvo en el armado también en las consultas que hicimos y hoy es diputada libertaria, son esas cosas que los proyectos te van dejando como marcas y vos decís “qué loco cómo se interpreta eso”.

Y en el medio me parece que eso para los capacitadores, capacitadora, en realidad el término capacitación suena raro, como tiene que ver con capacitismo preferimos hablar como de formadores, formadoras. De las personas que participaron también, o sea decíamos si hay como exceso en el cupo, que lo hubo en ambas ediciones, cómo hacer para elegir y ahí tuvimos como el cuidado y también el consejo de UNFPA en considerar varias cosas; que sean grupos mixtos que es muy difícil de conseguir en programas como este tipo porque la mayoría que se inscribe suelen ser mujeres, los varones casi que ni pisan las capacitaciones o formaciones más bien que tienen que ver con género, pero bueno tener que ver una cuestión de género, una cuestión de pertenencia étnica, una cuestión de personas con discapacidad o personas pertenecientes a comunidades originarias. Para eso se hizo todo un formulario que iba también dando cuenta de esto y algo que nos parecía como súper importante era la motivación, ya no solamente inscribirse y que ya quede dentro del programa sino porque querían ser parte del programa, eso es como sin duda lo que más marcaba la diferencia entre elegir a alguien o que no pueda estar.

Lo mismo las personas que no estaban siempre teníamos como el cuidado de poder llegar con un mensaje que explique por qué no y reconocer esa voluntad de querer ser parte del programa y que no quede como un enojo o un disgusto con no haber sido seleccionado o seleccionada para la edición que se postulaba, pero bueno son algunas de las cosas que se

habían considerado y la diversidad de espacios de pertenencia o sea si era una escuela, si era un club, porque entendemos que si hay una persona que tenga la formación y la perspectiva, y vuelve a su institución, cambia la institución entonces la idea era como que lleguemos a la mayor cantidad de instituciones posibles.

-¿Cómo fue el proceso de selección de contenidos y materiales que se brindaron?

-Todo un tema porque tenés que hacer un recorte de un montón de cosas o sea vos querés hablar de todo viste es como que todo es importante y no, o sea puede ser que sí que todo es importante, pero no todo es urgente en el contexto que estamos hablando por eso creo que de la primera a la segunda edición cambiaron y ahora estamos volviendo a cambiar de nuevo los contenidos pero por una cuestión tan sencilla como bueno a ver ¿qué es lo que se necesita? ¿no? como en esto en el criterio de utilidad creo que ha sido central porque ¿qué era lo que necesitaban los jóvenes? ¿qué es lo que realmente querían saber, conocer, etcétera?. En eso creo que hicimos un giro muy importante en los contenidos porque no solamente incorporamos la educación sexual integral, la perspectiva del género, la diversidad sexual y diversidad en general, la prevención del VIH e ITS, los derechos sexuales reproductivos no reproductivos y las violencias basadas en el género, sino que decíamos bueno los contenidos tienen que estar vinculados también en la formación de habilidades blandas ¿no? o sea como esta cuestión de, para ser promotor no solamente tenés que saber el conocimiento, o sea el saber saber, sino también el saber hacer y el saber convivir entonces en eso creo que sumar no sé, trabajo en equipo, liderazgo, oratoria, las habilidades blandas permitió como que los equipos sean mucho más cohesionados, más unidos, más solidarios y formar como a personas realmente promotoras o promotores ¿no?. Creo que tenemos llenas las universidades, un montón de lugares, de docentes que tienen mucho conocimiento teórico pero a la hora de querer transmitirlo no llegan a transmitir eso entonces no queríamos que el contenido se oriente a pibes que tengan mucho conocimiento sobre un tema y que no puedan transmitirlo a otros porque si no el proyecto perdía su

esencia, entonces fue una revisión desde ese lugar. Mucho de mirar hacia atrás que era lo que llamaba mucho la atención, los diagnósticos de diálogo con la ESI fue como una base para saber sacar algunas cosas, hablar con la Universidad Nacional de Córdoba también fue clave porque ellos tienen mucha experiencia con la Escuela Itinerante de Género que es un proyecto de extensión que estaría bueno que se haga en la universidad también porque ellos tienen compromisos social universitario, que tienen que cumplir determinadas horas en proyectos sociales para poder recibir el título y la Escuela Itinerante es una de las opciones. Entonces ellos ya venían como de ciertas formas de organizar el contenido, nos dieron algunas orientaciones, qué recomendaciones tener, cómo plantear inclusive los talleres, algunas pautas por ejemplo, no sé llegar a horario, no utilizar el celular, el respeto, la cuestión de qué si alguien se siente incómodo o incómoda pueda decirlo, estas cosas que están buenas y que están vinculadas también con los contenidos porque no es lo mismo hablar no sé, de química, que hablar de cuestiones que afectan la subjetividad de la persona. Entonces cada uno de los contenidos tenía que pensarse también de cómo lo iba a recepcionar la persona y que también es un mundo muy complejo, o sea los estudios de género los estudios de disidencias son tan amplios que no podes cómo empezar y hablar de formatividad de Butler porque no se entiende un carajo digamos, o sea es como ir de a poco ¿no? como tratando de que sea, progresivo, de que pueda entenderse el proceso y tampoco vomitar todo el contenido de una sola vez porque es algo que hay que procesarlo digo más allá de poder entenderlo teóricamente es algo que vos salís del taller y te llevas una cosa que te incomoda, porque son conceptos que te interpelan en tu vida cotidiana, entonces empezás a ver las cosas otros lentes ¿no? estos famosos lentes morados o violetas, así con cada tema.

Nosotros teníamos el cuidado de decir bueno a ver después de trabajar esto ¿qué tendría que salir? o antes de ver tal cosa ¿qué habría que ver primero? y también dar como el tiempo para que eso se pueda procesar y se pueda como integrarlo en un proceso que sabemos que es re difícil de vivir, es más nosotros a veces cuando vemos a chicos o a chicas que no terminan la formación no siempre lo asociamos a una cuestión de desinterés,

sino también de cómo te interpela ¿no? el conocimiento del género que hay gente que lo puede verbalizar, que lo puede expresar que te lo dice después de un tiempo, tal vez no en ese momento pero me pasó hace un par de semanas de gente de REESI de años anteriores que me decían “a mí me tocó vivir determinada situación y REESI me ayudó como a poder tal cosa”. Bueno son esas cosas las que hay que contemplar también en un armado como el programa y ahí también todo lo que hay de evidencia a nivel internacional, hay dos orientaciones, dos libros de orientaciones que UNFPA sacó. Uno que es de orientaciones para la educación sexual integral y otra que es para ESI fuera de las escuelas entonces, recibir esa evidencia que había para armar los programas y con el condicionante tal vez de que nosotros no estábamos seguros si, por ejemplo, VIH era un tema de interés para las juventudes, pero ahí si entra como esta cuestión de bueno si financia ONUSIDA hay que incluir la prevención del VIH ¿no?. Entonces había mucho de lo otro que armamos pero también había algunas cosas como que eran más estructuradas

-¿Eso era una decisión del equipo técnico o por ahí más una bajada de la organización?

-Y era más como una cuestión del interés de quienes financian ¿no? en este caso en ONUSIDA, si estamos trabajando en proyectos para prevenir el VIH se tiene que trabajar el VIH entonces era como una cosa que no se podía como obviar en la construcción del programa que bueno está bien digamos, hay una temática importante pero bueno también están estas cosas ¿no? de qué cosas sí tiene que estar y qué cosas se pueden ir como negociando intercambiando ¿no?

-¿Cómo fue el proceso de seguimiento del proyecto durante su implementación?

-Caótico porque nunca nos pusimos a pensar que, claro, todo lo que habíamos planteado había que seguirlo todo el tiempo digamos, era seguir, ir, viajar, dar los talleres, o sea planificar los talleres, viajar que implica un desgaste también porque por ejemplo ir a San

Pedro está bien no está tan lejos pero es una hora de viaje, dar el taller, volver a otra hora de viaje. Tenés que tener las planillas de asistencia, tenés que tener como el seguimiento tratar de anotar como todas las bitácoras y todo lo que vos dictás etcétera. Todo lo que yo te estoy contando ahora tiene que quedar plasmado en los informes que nosotros le presentamos a la gente de ahí, entonces imagínate que en el proceso de la cotidianidad hacer como toda la implementación y además monitorearlo era un un tema, ¿no? o sea creo que ahí fue como un desafío para organizarnos internamente en esta lógica de bueno, todos hacemos todo, empezar a delegar como responsabilidades puntuales y sobre todo con lo que tenía que ver con el monitoreo ¿no?. Yo no estoy muy de acuerdo con esto de que todos hacemos todo pero bueno en algunas situaciones como que no te queda otra. Terminás realmente como todos haciendo todo en algún momento o más bien estar preparado para adoptar cualquiera de los roles que toque, salvo por ahí el tema del rol de tallerista que es como muy específico porque es coordinar un grupo, tener un conocimiento previo, etcétera. Entonces el monitoreo era como seguirlo, tratar de recopilar lo más posible pero yo siento que en el primer año se nos escaparon muchas cosas que podrían haber sido muy interesantes sistematizar y que no las sistematizamos, sin embargo bueno todos los indicadores se cumplieron y el año pasado yo creo que avanzamos un poco más en esa fase de poder como ya tener el manejo.

Este año va a haber otro avance también porque ya queremos ir como en una parte como más profunda y que es por ejemplo lo que no tenemos los años anteriores, sistematizar qué pasaba o qué surgió en cada uno de los encuentros, entonces que alguien pueda hacer observación participante y que pueda ir llevando como un registro para ver realmente el avance. O cuáles son esas cosas que suceden así dentro de un taller que cuando nos tocó escribir el libro de REESI era como si, pero nos faltan cosas y esto ¿dónde está? pero esto lo pensé, no lo escribimos acá, no está en el informe, esto lo vivimos. Entonces como mucho apelar a esa cuestión como de la memoria o de la experiencia, que las experiencias dicen que no es nunca individual, que hay una experiencia que es colectiva pero bueno que no quedaba en esa sistematización.

-En relación al monitoreo por ahí que le solicitan los organismos, tanto de los indicadores, requisitos, o no sé si metas que tienen que cumplir en el proyecto ¿en qué plazos y en qué formatos se iban presentando?

-Dos informes, uno a mitad del proceso y otro al final pero eso es el informe narrativo, después tenés por cada trimestre un Q que es de rendición financiera entonces cada vez que termina un trimestre vos tenés que haber rendido todo lo que gastaste en ese trimestre y tiene que estar como en orden digamos. Entonces hay como dos rendimientos que se hacen uno financiero y otro que es más narrativo de los procesos de indicadores.

-¿Y eso se presenta a UNFPA directamente? ¿En esos informes se incluye material audiovisual?

-A UNFPA y a la organización que esté administrando los fondos por ejemplo FUSA, Huésped, a ellos se les envía también.

-¿Y cómo se da la comunicación entre el organismo financiador y el equipo técnico? ¿Es a través de los informes?

-Nosotros nos reuníamos con UNFPA directamente, excepto la cuestión de revisión, con Fundación Huésped y FUSA eran cuestiones más administrativas, más financieras. UNFPA hacía más el seguimiento narrativo como de implementación, que cosas había que potenciar. Eso es una cosa que tiene la planificación, como que no es lineal, uno en el camino se va dando cuenta que no pusiste tanto en algunos campos porque no necesitabas tanto para tal cosa, necesitabas tal vez para otras, o hay gastos imprevistos que a veces no llegas a cubrir o alguna cosa en la que tenes que reasignar partida, esas cosas son también

parte del proceso de seguimiento y que se coordina con los dos, con UNFPA y con la agencia que estuviese a cargo en ese momento de los fondos.

-¿Quiénes van interviniendo en la revisión y aprobación de los contenidos, materiales y estrategias de implementación?

-Equipos integrales de UNFPA, todos hacen una revisión. Estamos presentando el proyecto de este año y Nayla por ejemplo, es la que mira el proyecto estructuralmente, va mirando si hay algunos huecos y cómo algunas cosas. Después tienes otra persona que tiene que ver con movilización de recursos, monitoreo y evaluación que te van indicando si los indicadores están correctos o no, que habría que ajustar; gente de comunicación como Flor Troccoli que ella ve toda la aparte de la comunicación, como se va a hacer el planteo, si se está cumpliendo o no, cómo se va a ir garantizando que esos indicadores efectivamente se cumplan en el proyecto. Vicky Vaccaro que tiene como una visión general de todo el proyecto, inclusive yo creo que ella entiende el corazón de REESI, entonces si nos llegamos a ir de esa línea, como si cambiamos los objetivos o el horizonte, es de “bueno tal vez esto no entra acá, tal vez pueda entrar en otra convocatoria o en otro espacio de financiamiento”. Este año queríamos financiar algunas investigaciones puntualmente de REESI pero no nos dan el presupuesto para hacer REESI y además la investigación. Entonces, bueno, a ver, esto lo dejamos para otro lado, para otra oportunidad. Van como delimitando, pero es como la integralidad. Inclusive, miran cómo se comunica, cómo se plantea todo el proyecto en general, es una revisión que no creo que sea un solo equipo o una sola persona, sino que es como una cosa que intervienen muchas personas del UNFPA. Y hacemos aportes, por supuesto, a las organizaciones, ¿no? En el caso de Huésped, de FUSA, siempre como la mirada esa, digamos, sobre todo de Huésped en el primer año, de “miren, esto es lo que hicimos nosotros, esto es lo que incorporamos, qué les parece si podemos hacer tal cosa” pero siempre como de esa postura como de, hay mucho respeto y eso también está bueno marcarlo.

Hay veces que los financiamientos bajan y que hay como una bajada de línea, ¿no? Entonces, hay que adaptarse, digamos, a eso. Y en este caso hay mucha capacidad de escucha y de diálogo de los bancos. Entonces, como realmente les importa qué es lo que la provincia necesita y cómo lo estamos planteando, hay un interés real. No es un interés, podría decir, diplomático, ¿no? De, bueno, sí nos interesa, pero después hacemos lo que sea.

Sino una cosa de ver, nos interesa cómo lo ven, cómo hacen esto, va a funcionar así. Eso es como una cosa que no siempre se consigue y yo creo que ha sido como lo que permitió el éxito del proyecto con el UNFPA, que siempre escuchan, como una escucha activa de las necesidades de la provincia.

-¿Y en este caso los tiempos de implementación del proyecto los define UNFPA?

-Depende de los fondos también, ONUSIDA u otras agencias financian y bueno, ¿en qué plazos hay que rendirlo? El gran tema que nosotros teníamos siempre en la primera y en la segunda edición es que nos bajaban, o aprobábamos el proyecto en junio o julio, nos bajaban los fondos en agosto o julio. Y estábamos ahí compitiendo siempre en la convocatoria con todos los otros eventos de la fiesta de los estudiantes.

Entonces, como muy complejos también porque son temas que, o sea, no dependen de pensar “ah, bueno, le vamos a joder la vida a Jujuy, digamos, y le vamos a poner justo en agosto el proyecto”. Sino que hay proyectos así, que empiezan a principios de año, hay proyectos que son para el segundo semestre, dependen del alcance y del tiempo que ya por ahí están medio prediseñados, digamos. Pero sí tienen esa duración, nunca hemos tenido un proyecto que dure más de un año de implementación. En este caso, por ejemplo, estamos empezando antes, la idea es empezar ahora en mayo entonces tendríamos de mayo hasta aproximadamente septiembre la implementación fuerte, digamos, en las cuatro localidades. Y después una continuación que tiene que ver con la entrega de certificados,

más la implementación de Susques, que sabemos que Susques tiene como el calendario diferente de cursado.

-Bueno, y teniendo en cuenta los objetivos iniciales que se plantearon en el proyecto, ¿cuáles considerás que se cumplieron y cuáles no?

-Yo creo que, bueno, podríamos decir que casi todos los objetivos se cumplieron. Lo único que estamos reforzando ahora, que nos parecía como un hueco, era cómo hacer que esas redes que se constituyen se sostengan. Nos hubiese gustado que las redes pudieran tener mayor autonomía para poder tener una agenda de trabajo, para poder autogestionarse, autoliderarse, pero no ha sido así.

Entonces, como que todavía vemos que hay una necesidad de que haya un trabajo, digamos, ahí de UNFPA y del gobierno de la provincia como de organizar esta agenda de trabajo, de nuclear. Hoy abrimos un grupo de egresados y egresadas de REESI y la idea es esto, digamos, como poder generar este sentido de pertenencia y que haya una agenda más allá de que ya no estén algunos en la provincia porque se dediquen a otra cosa, que haya una capacidad de movilización.

Después, todo lo demás yo creo que lo hemos logrado porque hemos capacitado, o sea, formamos jóvenes, personas adultas, hemos superado ampliamente los indicadores, hemos generado estas dos redes en San Salvador y en San Pedro, hemos hecho el taller de multiplicación, los stands, hemos hecho murales, o sea, todo lo que se ha propuesto se ha cumplido y eso creo que es tremendo porque no siempre se hace. Cuando Naciones Unidas venían y nos decían “bueno, la verdad que el trabajo de ustedes es impecable” y tenía que ver con eso, digamos, con que para el presupuesto que teníamos hacíamos como que la cosa funcione, y que se hagan cosas que probablemente si lo facturaban en otro lugar u otras personas, ese dinero no alcanzaba ni para la mitad de lo que hacíamos. Entonces, los indicadores son altísimos, pero sobre todo a mí no me gustan mucho los cuanti, sino más como medir el impacto. Creo que en esto, hemos cambiado la vida.

La otra vez me manda un mensaje en Luana y me dice, “yo sé que estamos re mal, no soy estúpida, estamos re mal con la cuestión de la educación sexual integral a nivel nacional, pero quiero mandarles un mensaje que espero que les sirva como de aliento a ustedes. Y quiero contarles que me gané una beca, me gané una beca en RETAMA, una fundación que paga mejor que la beca YPF y que todo tiene que ver con REESI, por lo menos yo lo siento así, porque me pude formar, porque pude poner eso en el currículum, aprendí un montón de cosas y quiero que sepan que esto les cambia la vida a mucha gente como a mí y quiero que lo sepan porque a veces se necesita eso”. Vos escuchás eso y decís, wow, es un montón, digamos, y a veces uno está con la rutina, con las lógicas propias de la política, de lo político, etc., y como que si vos me decís ¿se pudieron cumplir los objetivos? y bueno, te digo que sí.

O sea, tenemos un montón de casos como el de Luana que nos dan cuenta de cómo hemos cambiado la vida de muchas personas y creo que ese es el impulso para, bueno, decir esto se tiene que sostener.

-Y en estas cuestiones que me ibas comentando, ¿qué cosas identificás como facilitadores y obstaculizadores durante el proceso?

-¿Tienen que ser cosas abstractas o materiales?

-Pueden ser ambas.

-Yo creo que el autocentrismo ha sido un grave problema, digamos, porque es como, bueno, sí, vamos a plantear un proyecto, pero si lo lideran joven a veces tenés otra mirada, otra percepción. Yo creo que hasta que no se terminó el primer REESI sí había mucho prejuicio, ¿viste? Como esta cosa de, bueno, era un proyecto más, no va a tener un impacto real. Muchas personas que nos habían cerrado la puerta, no explícitamente, pero uno se da cuenta, cuando te dejan de responder un mensaje o cuando no te ayudan activamente a

conseguir algo que necesitas para que el proyecto avance, te das cuenta como que hay un desinterés que, bueno, que tiene que ver con eso, ¿no? Con la subestimación de que, un proyecto pueda ser encabezado por un joven y que tenga el alcance que tiene. Y creo que, no solamente todo lo que vengo comentando, pero en términos políticos, que el gobernador haya estado el año pasado en el cierre, hubo mucha gente que nos mandó un mensaje después de, ¿por qué no nos invitaron al evento de cierre, viste? Y al evento de cierre invitamos a la gente que, efectivamente, nos ayudó a que el proyecto pueda avanzar, a que haya colaborado activamente en eso.

No sé, creo que un gran desafío sería el adultocentrismo porque es como pelear contra las propias lógicas que dicen que vos como joven no podés. Además, como joven en la gestión en un equipo que no tiene una vocería adulta, ¿no? En ese sentido de que por ahí, es un equipo integrado por jóvenes, pero la persona que habla es una persona de 40, 50, 60 años, no importa que sean todos jóvenes, porque ahí está la persona que lidera o que legitima todo eso.

Yo creo que esto ha sido también una oportunidad, no lo veo como todo negativo porque ha sido abrir puertas, aprender a gestionar, aprender a tener como este doble rol también, digamos, un rol con la gente adulta o gente con adultocentrismo que subestima, pero también te permite esa cercanía, ser joven con otros jóvenes también, que abre como otras posibilidades. Me parece que el contexto también nos perjudicó un montón, el contexto nacional, porque si este proyecto hubiese salido en alguna instancia, yo creo que hubiese habido una adhesión más amplia, más recursos, más posibilidades de hacer cosas.

Y me parece que como está deslegitimado, mucha gente no le da la importancia por dos cosas así como reduciendo toda la complejidad. Una que es, no me suma votos, la gente piensa que la cuestión de la ESI, al contrario, digamos, planta votos, entonces nadie quiere como asociarse a un proyecto de este tipo. Y lo otro que tiene que ver con el propio desinterés sobre el tema, no ven como una política prioritaria hacerlo, entonces hay como barreras que se presentan en algunos lugares cuando vos llevas un proyecto de este tipo.

Y después, el contexto que nos da a ser de Jujuy, yo creo que implementarlo en otro lugar también tiene otras consideraciones, pero siendo de Jujuy es como la diversidad, esta diversidad que hay geográfica, cultural, es re desafiante, ¿cómo hacés para garantizar que hay una mirada intercultural, interseccional todo el tiempo? O sea, estás acá en San Salvador y tenés que tener un chip como puesto, digamos, para trabajar de una forma, tenés que viajar a San Pedro y tenés que cambiarlo, vas un poquito más, ahora que estamos por allá, a Maimará y a Susques tenés que también modificarlo. Es como una cosa que hay que todo el tiempo estar como habitando en esa diversidad. Y te interpela, porque por más que tengas todos los años que tengas, siempre hay un taller que te descoloca, como una pregunta, una cosa, una forma de responder o de interpelarse que vos decís, guau, o sea, esta diversidad no sé si existe tan explícita o tan presente en otros lugares.

Y facilitadores después, bueno, esto de las redes, yo creo que el equipo ha sido importante. Yo cuando pienso, digamos, en gente que ha colaborado, que ha estado a veces con alguna remuneración y a veces ad honorem, pienso en el compromiso, ¿no? Sin ese compromiso no hubiese sido posible llevar adelante y creo que tiene que ver con algo que nos trasciende. Gente como te decía hace rato, muy utópica, que nos hace soñar mucho, pero también que nos hace hacer mucho. O sea, no lo hacemos pensando en “ah, bueno, voy a ganar plata o voy a tener algo”, sino que simplemente como el compromiso de decir, “che, tengo que hacer que esto sea como diferente y que cambie algunas cosas”. Entonces ese compromiso yo creo que sacó adelante el proyecto más una vez cuando, si fuese por una cuestión de fondos, no se solucionaba, digamos, y ha sido como poner mucho el cuerpo, poner algunas colaboraciones y creo que eso llegó muy claro.

-¿Vos en qué momento consideras que se gesta la conformación de la red REESI?

-¿En qué momento empieza a ser red?

-Sí.

-Hay un momento que me emociona mucho en todas las veces que hacemos que creo que es la entrega de las remeras. Yo siento que vos podés entregar el certificado en octubre o en noviembre, pero el momento que termina la formación, el momento en que ya se conocen, en que se rompió el hielo, en que ya en los talleres han contado cosas como muy personales que no las cuentan en otros lugares, que ves que empiezan a subir en sus stories whatsapp, en stories, digamos, el nombre de REESI y demás. Yo creo que todo eso tiene su punto así como de constitución cuando agarran su primera remera. O sea, vos ves la cara de los chicos cuando reciben la remera y es como emoción, ¿viste? Como automáticamente ir a un espejo o empezar a hacer las selfies, sacarse fotos y es como decir yo soy parte de esto de una forma más tangible, ¿no? Porque no es lo mismo decir sí, yo soy parte del club River o de Boca a decir yo tengo la camiseta y uso la camiseta del River o de Boca. Yo lo veo como, en esta analogía medio pedorra del fútbol, pero una cosa así. Como que en ese momento, bueno, sí, soy de este equipo y voy a salir a defenderlo. Que después ya lo demás es como, bueno, ya la otra parte que viene por sí sola, ir a un stand, ir a un taller, o sea, con las remeras ya es otro lugar. Pero en ese momento yo siento como que se constituye en el momento que se sienten como parte del mismo equipo.

-¿Había alguna especie de división de roles dentro de la red o simplemente son todos jóvenes promotores y promotoras?

-¿De las redes promotoras o del equipo de organización?

-No, de la red.

-Y en la red nosotros trabajamos mucho sobre todo en la parte de facilitación de talleres como en los perfiles que hay dentro de equipos. La persona que por ahí puede llegar a moderar o liderar un debate o un diálogo, que es la persona que por ahí también desarrolla

los temas. Una persona que puede hacer tal vez como la asistencia más técnica dentro del equipo, la artística. Una persona que hace la relatoría o la sistematización.

En eso como que vemos que hay perfiles que entendemos que ninguno es mejor o peor que otro, pero como que cada uno depende de la personalidad que pueda llegar a tener o del impronta que quiera tener en su forma de activismo. (REDRED) Ahí es donde nosotros planteamos que hay diferentes roles a cumplir. Hay chicos que por ahí prefieren acompañar un juego pero no hacer la dinámica del juego como tal. Simplemente acompañar, facilitar, como estar ahí presentes.

Y hay gente que sí, que quiere hablar, explicar, ir a buscar chicos. O sea, gente que de repente quiere hacer contenido, pero gente que no quiere salir, pero que quiere grabar. O sea, siempre hay una puesta en escena, de roles, de pasiones, en términos de Hoffman, como bueno, como quiero que el resto me interprete en determinado contexto y este tema en realidad. Yo creo que van como de a poco, en las dinámicas que tenemos en los talleres, van como decantando, para qué cada uno quiere estar o en qué lugar se siente más cómodo. Porque a lo mejor vemos a alguien que tiene todas las pilas para ser moderador, para ir y hablar al frente, después te das cuenta que no quiere, que nos pasó, que no quiere hablar en público. O sea, que no quiere esa exposición.

Entonces vos decís, bueno, entonces no es solamente como bueno, estar listo, preparado para

tal cosa, en términos como habilidades blandas y demás. Sino que depende de una cuestión muy personal, ¿viste? Como una evidencia muy personal de ese problema. Nos pasó con las entrevistas que teníamos que hacer el año pasado, que hubo gente que decíamos, sí, va a hablar, la va a romper, que se yo. Y después no puedo hablar frente a cámara, y bueno, es respetar también esa decisión, es darte cuenta una cuestión también de que a veces vemos pantalla. O no pantalla, sino como vemos una parte de la persona y no la conocemos de lleno.

-Me gustaría pedirte si podés describir un poco cómo fue el funcionamiento de la red durante la implementación del proyecto.

-Bueno, en el stand yo creo que es como una cosa de la primera vez de la red, porque es como la primera vez que salen todos juntos. Y el primer año yo creo que era como, bueno, teníamos algunos juegos y algunos habían agarrado algunos, otros, así como muy natural. Y en el segundo año ya lo hicimos más planificado, como ir determinando, bueno, quiénes van a estar en tal dinámica, quiénes en tal otra, quiénes van a hacer contenido, etc. Hay como un despliegue muy importante porque, bueno, yo creo que se sienten seguros y seguras dentro del espacio.

Entonces salen con mucha convicción a hacer lo que hay que hacer, que es llevar la información y también a encontrarse con esto que nos pasa a todos que empezamos en algún momento a dar talleres o a vivir esta experiencia de lo comunitario. Que es, vos podés prepararte todo lo que quieras, pero siempre el territorio te va a sorprender con algo, entonces como que esa cosa de la experiencia en el hacer y de saber que es la pedagogía del ensayo, le dicen algunos, tiene mucho que ver, con esa primera experiencia, con entender que todo lo que preparamos y planificamos puede fallar o se puede dar de otra forma, que nos pasó la primera vez, digamos, teníamos que poner el gazebo en un lugar, no teníamos ese lugar asignado, teníamos que ponernos en otro. De repente ese día se había modificado para otro día porque había una lluvia, se habían cambiado los desfiles de carroza. O sea, cosas así que vos decís, bueno, tienen que ver con el azar que hay a veces en esto que no podés controlar dentro de una planificación.

Y con los talleres creo que ha sido una experiencia de las más lindas que hemos tenido porque es como realmente ver cómo cambia la postura, cómo cambia nuevamente ese rol, de pasar de ser un promotor a de repente ser un promotor que da talleres a otros jóvenes. Cambia en la postura, en la voz, en la forma de expresarte, en la autoestima. Uno de los promotores me decía, “nombrando mi apellido, todo el mundo decía, vos, ¿qué vas a hacer?

¿A dónde vas a llegar vos?”. Es como que lo tienen como el gracioso, pero que no es nada más que gracioso. Y de repente lo ves al gracioso del curso, no solamente siendo cómico porque le puso su impronta de humor al taller, sino que además teniendo un conocimiento muy sólido de muchos temas, guiando una discusión, o sea, brindando herramientas. Y es como cambia la propia percepción, me parece, de los y las promotores entre ellos, o sea, ellos mismos entre ellos y de ellos con sus otros pares, digamos, que no son de la red, sus propios compañeros, porque nos tocó ir a un colegio donde promotores del mismo colegio daban charla a otros chicos de la misma institución.

Hay un gran cambio, me parece, en la implementación. Mientras dábamos los talleres, había otro grupo que hacía los stands, que ya era una cosa fácil o más sencilla porque ya habían hecho una fiesta, lo estudiaban con gente desconocida y de repente era un lugar más cómodo, más práctico, donde te conocen. Ya era como más natural, más bien se envuelve. Y después, en las otras instancias, ya es como una cuestión inclusive más voluntaria, porque es como que

la fiesta, los talleres, están como muy en el proyecto, entonces están muy institucionalizados, se preparan más, pero después de repente te llaman, no sé, del festival que está haciendo Salud Mental, “che, ¿quieren venir los chicos de REESI?” y ponemos el grupo, “che, ¿a quién quieren ir?” Y vamos, y estamos. Entonces ya eso excede tal vez a lo que estaba inicialmente en el proyecto, pero son instancias también de multiplicación y saber que se hacen de forma más voluntaria.

-Bueno, por ahí ya hablabas un poco de esto, del después, ¿no? Quizá cuando ya finaliza el proyecto, ¿hoy considerás que la red continúa funcionando y ¿de qué forma?.

-Bueno, eso es una gran pregunta porque tiene que ver con esto que decíamos de no poder lograr que las redes tengan como una autonomía en su propia agenda, en autogestionarse o deliberarse. Yo creo que la red sigue funcionando en tanto sigue siendo como un espacio de identidad, no solamente pensar la red como un espacio de acción en el territorio, como ir

a un stand o dar un taller, sino como un espacio de contención y de identidad que sigue nucleando a muchos jóvenes. O sea, muchos siguen saludándose, no sé, Navidad, Año Nuevo, el cumpleaños de uno o cuando se ven de repente en la calle, se sacan una selfie y están, digamos, ahí en un grupo comentándolo. Me parece que como tal la red sigue existiendo. Lo que le estaba faltando era la acción como más volcada al territorio en eventos, talleres, stands, cosas como más específicas, que creo que ahora con la reactivación del REESI en el 2026 va a tener como otra impronta. Y queremos que tenga otra impronta, pero yo siento que eso funciona, pero no con esas actividades tan sostenidas como cuando el proyecto está en marcha.

-Bueno, eso sería un poco todo, pero a mí hay otra cuestión que me surge acá en el proceso de investigación, que es que no sé si vos viste que dentro de las teorías feministas hay diferentes como artículos que por ahí empiezan a cuestionar un poco la concepción del empoderamiento. ¿Vos cómo lo ves a la hora de pensar en REESI como una red de empoderamiento? O sea, ¿desde dónde pensás ese empoderamiento?

-Nosotros lo pensamos en términos de, sí, de reconocer la agencia de las juventudes. Me parece que una sociedad que sigue siendo adultocéntrica, que sigue viendo a las juventudes como el futuro y no el presente, o sea, las juventudes negativizadas. Pero también en estos términos de los estereotipos que hay del joven como problema, del joven apático, o sea, en esta pluralidad de adjetivos que, bueno, los detalla muy bien Pablo Vommaro.

Me parece que el empoderamiento sirve como para poder como deconstruir todo eso, para poder como reconocer que las juventudes tienen capacidad de defensa y que no es en el futuro

sino que es en el presente si uno le da el espacio y también hace que tengan herramientas para que se gane en el espacio. Veía porque vengo a un taller de diversidad como esta

cuestión de, bueno, vengo a pedir un lugar o pido respeto. No es pedir, es exigir esos espacios.

Exigir tener participación juvenil, activa, poder tomar decisiones, poder acceder a recursos para poder hacer estos talleres, las actividades, etc. Que no es más que garantizar la ley, digamos, porque todo lo que hacemos ya estaba en las leyes, nada más que tal vez no se implementaba un proyecto tan concreto como en REESI.

Entonces, sí, hay cuestionamientos con la cuestión del término de empoderar y empoderamiento pero bueno, yo creo que hay discusiones que son como también a veces muy de nicho. Me parece que empoderamiento ha sido una palabra que se ha puesto muy en agenda pública. Lo veo así, yo me hago cargo de lo que yo pienso. No es una cuestión institucional, ni de UNFPA , ni nada, pero me parece que hay como una cosa de los feminismos, de las disidencias, que a veces terminamos como problematizando, que está bueno, pero además alejando. Es un lenguaje muy difícil para la comunidad en general.

Entonces creo que empoderamiento, cualquier persona que vos le digas, hoy ya, gracias al feminismo y a la disidencia, se ha puesto en agenda pública y se entiende a qué va. Entonces creo que no está mal problematizarlo internamente, pero en esto de tener que disputar el lenguaje, disputar el espacio de poder, creo que también hay como que aprender en el contexto en el que estamos y qué es lo que hoy sirve para llegar. Y si le sacamos la E, sigue siendo REESI, pero va a ser más corto, digamos, nada.

No vamos a cambiar el nombre, porque además re pega, digamos, ha sido como un gran logro lingüístico si se quiere, el nombre, porque es una marca potente. Inclusive buscábamos alternativas en el inglés y no hay. Está buena la pregunta, pero creo que también hay que tratar de, como de no irnos tanto al lenguaje, para políticas públicas de ese tipo, a discusiones que tienen un valor, pero que no sé si son las urgentes hoy.

11 de mayo de 2026.

Entrevista a la Esp. Procopio Nayla asistente de programas del área de Género y Juventudes del Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA Argentina.

-Primero preguntarte, ¿cuál es tu rol dentro del Fondo de Población de las Naciones Unidas?

-Bueno, mi rol es, yo soy asistente de programas, hago el acompañamiento técnico, digamos, sobre todo al área de género y juventudes, pero también hago apoyo a las demás áreas y soy punto focal de juventudes, es decir que lidero en la oficina todos los proyectos que tienen que ver con la participación juvenil, la educación sexual integral- Además, bueno, yo soy especialista en ESI, así que sobre todo llego como a esas líneas programáticas.

-Bien, ¿y tus funciones, esto que me comentás, tienen que ver con el diseño, el acompañamiento, el seguimiento de proyectos? ¿Algo más agregarías ahí?

-Sí, o sea, lo que pasa es que, bueno, depende mucho del proyecto, o sea, ¿me estás preguntando específicamente con REESI o más general?

-En general.

-Mi rol en UNFPA tiene que ver con hacer un acompañamiento técnico, un seguimiento a los diferentes procesos y líneas programáticas que llevamos. Yo específicamente me ocupo, según el tipo de tarea, de iniciativa, porque, por ejemplo, no sé, hacemos acompañamiento técnico a proyectos con organizaciones de la sociedad civil o gobiernos. En algunos, yo hago una co-implementación de los proyectos, es decir, yo directamente implemento algunas opciones. Entonces, en ese tipo de procesos, mi rol es mucho más activo y es un rol de co-implementación, entonces tiene una parte más de gestión ahí. Y en otros casos,

como es el caso del RECI, por ejemplo, y otros, es un rol más de acompañamiento técnico en la implementación de los proyectos, que implica un apoyo a la contraparte, en este caso el Consejo, en las diferentes acciones de Jujuy. También tiene que ver con un acompañamiento más desde una mirada estratégica de cómo pensar los proyectos, de cómo proyectarlos, de cómo poder, no sé, prever o medir riesgos, tomar decisiones. Tiene que ver un poco con ese rol.

Y después, en UNFPA, yo llevo mucho lo que tiene que ver con la planificación para capacitaciones. Entonces, también armo capacitaciones y dicto capacitaciones, armo planificaciones y dicto las capacitaciones para, por ejemplo, no sé, equipos técnicos de algunas áreas gubernamentales de algunas provincias o, bueno, para alguna organización, si es que piden apoyo para alguna capacitación. Y, por otro lado, también tengo un rol muy de seguimiento de materiales, muchos pedagógicos, algunos, no sé, destinados a familias, a docentes. Entonces, tiene que ver con el acompañamiento a los equipos que diseñan ese material, en poner sus cabezas, bueno, cómo se arma, cuál es el objetivo, a qué público está destinado. Entonces, bueno, esas son como algunas de las líneas principales de mi trabajo, vamos, como por ahí.

-Bien, bueno, después consultarte un poco sobre los antecedentes y el trabajo que entiendo ya venía realizando el UNFPA con Jujuy. Preguntarte ¿existían antecedentes de trabajo entre UNFPA y la provincia antes del proyecto REESI?-

-Sí, UNFPA tiene un trabajo bastante histórico con Jujuy, porque Jujuy fue una de las provincias seleccionadas en la iniciativa Spotlight, que fue una iniciativa de Naciones Unidas para erradicar la violencia contra las mujeres y niñas. Entonces, en el marco de ese programa, que fue muy grande y duró varios años, Jujuy fue una de las provincias foco, una de las provincias implementadoras, y en ese marco se hicieron un montón de iniciativas. Yo, personalmente, no estaba en el marco de ese proyecto, pero sí sé que como un poco el inicio fuerte de la articulación institucional tuvo que ver con ese proyecto, y una vez que

Spotlight terminó, seguimos articulando con Jujuy, hicimos, por ejemplo, el primer manual jujeño de educación sexual integral, que ese sí lo acompañé yo.

También hubo una línea bastante fuerte de violencia digital, que se hicieron algunas capacitaciones, creo que en el 2023, esa acompañó Vicky. Y después hicimos el diálogo por la ESI, que ese, por ejemplo, es un ejemplo de un rol de co-implementación que tuvo que ver más con una fase de diagnóstico, de, bueno, entender que veníamos de un trayecto en la educación sexual integral de muchos años, de mucho activismo, de mucha política pública, de mucho presupuesto puesto en la ESI, y que se seguía viendo que a pesar de todos esos esfuerzos, todavía las juventudes seguían demandando una ESI que no llegaba. Y que medio que cuando vos te ponías a intentar entender cuál era esa brecha, dónde estaba esa brecha, no había respuesta. Entonces, Diálogos por la ESI fue un proyecto que se propuso abrirle la puerta a entender qué era lo que estaba pasando y cuáles eran las necesidades concretas que habían, y en función de esos resultados, pensar, bueno, cuál es el proyecto que hay que crear. Y ahí es donde llega el REESI, digamos.

-Bien. Bueno, desde el punto de vista del organismo, ¿qué características considerás que presentaba Jujuy como territorio para implementar una propuesta vinculada a la ESI?

-Bueno, primero, cierta viabilidad institucional, política, territorial, de articulación multisectorial que tiene Jujuy, que es una provincia que, no solamente por la provincia, sino por las articulaciones institucionales que la trayectoria de trabajo daba. Un poco era como una base fértil para montar un proyecto ambicioso como fue el REESI. Y que, bueno, un poco, como te digo, hicimos el diagnóstico para después hacer algo con eso. Entonces, medio que fue como ir caminando de la mano en construir política pública, en construir espacios de participación, y sobre todo entender que la ESI es como una herramienta clave para la juventud, para el desarrollo, para potenciar capacidades, que es como uno de los pilares de trabajo del UNFPA. Entonces, bueno, como que fue un poco el camino previo, el recorrido previo que hicimos juntos. Lo que llegó, pero bueno, principalmente tiene que ver

con eso, con el recorrido, con la viabilidad institucional y política que teníamos. Esas dos.
(REDRED)

Y bueno, después, obviamente, los indicadores de tasas de necesidades que siempre son factores que consideramos. UNFPA tiene como algunas provincias priorizadas desde su programa país, Jujuy está dentro de esas provincias, y ese es como otro motivo por el cual se hizo la articulación.

-¿Cómo fue la invitación, la convocatoria para la presentación del proyecto?

-¿Cómo fue? La verdad no me acuerdo bien cómo fue, sinceramente. Fue hace tanto, pero bueno, un poco siempre tiene que ver con esto. O sea, nosotros veníamos trabajando en los diálogos por la ESI. Un poco con Jujuy nos pasa que es como un constante intercambio, ¿no? Con Franco, que es la persona con la que más tenemos contacto directo para pensar proyectos. Todo el tiempo estamos pensando, o sea, por ahí surge alguna situación en la provincia, con Franco la charlamos, empezamos a pensar de qué está pasando esto, cuál es una línea posible, y dentro de las posibilidades institucionales que tenemos en UNFPA y las necesidades locales que hay en Jujuy es que empezamos a pensar qué es lo posible.

Yo creo que con el REESI pasó un poco de haber hecho como cierta lectura de diagnóstico, ¿no? Tuvimos la pandemia, la pandemia dejó muchas consecuencias, más, bueno, en qué estado estaba la ESI y en qué estado estaban las necesidades de las juventudes. Tuvimos el diálogos por la ESI que dejó como algunos ítems claros de lo que teníamos que hacer. Entonces, con el REESI fue como ese proceso de empezar a darle forma a, bueno, qué tipo de proyectos, o sea, qué tipo de propuesta tenemos que crear para dar una respuesta a estas necesidades y a esta mirada que estamos teniendo de la situación de la ESI y de la situación de las juventudes. Un poco nace de esa manera y después se fue atravesando o ajustando por las posibilidades concretas que teníamos, digo, del presupuesto. A veces los presupuestos también o el financiamiento tiene como algunas coordenadas a seguir.

Entonces, bueno, fue el camino de cómo armar ese rompecabezas de cómo tenía que estar diseñado ese proyecto para que pudiera salir, pero sobre todo tuvo que ver con eso.

-Bien. ¿Y qué características considerás que tenía que tener el proyecto en ese momento para poder presentarse como tal?

-Bueno, en ese momento empezó con un proyecto con fondos UGRAF, se llaman, que estaban atravesados por la prevención combinada del VIH. O sea, ese era un requerimiento presupuestario del financiamiento, ¿no?, del financiador y que además, bueno, a la provincia le interesaba porque justamente las tasas de VIH e ITS venían subiendo en las juventudes. Había como una preocupación ahí. Entonces dijimos, bueno hagámoslo por acá. Entonces, bueno, uno de los requerimientos que tuvo esa primera edición fue estar como transversalmente atravesado por esa línea temática, podríamos decir. Y lo que a nosotros nos importaba, sobre todo de lo que había salido en el diagnóstico, tenía que ver con una necesidad de trabajar los contenidos en profundidad, como que no sea un espacio de un taller y ya, sino que realmente se pueda destinar como un momento, un tiempo a trabajar cada contenido en profundidad. Entonces que la propuesta tenía que estar pensada en un formato que fuera sostenible, que era otro de los puntos, que este es un punto que a UNFPA pone mucha cabeza en ver cómo hacemos que los proyectos se transformen en un programa, si se quiere, ¿no? Como que no tenga que ver, no esté tan ligado a nosotros tener el presupuesto, poder financiarlo o poder estar, sino en diseñar las propuestas de manera tal que los territorios se las puedan apropiar y que pueda tener sostenibilidad. En esto hay muchas de las decisiones que se toman para que esto vaya sucediendo. Por ejemplo, nosotros siempre decidimos que las contrataciones que se hagan nunca sean de nuestro lado, digamos. No estamos tan a favor de que sean, no sé, contrataciones, de CABA, que viajen a las provincias. A veces las provincias lo valoran y lo piden y, bueno, negociamos algunas cosas, pero siempre intentamos que las contrataciones sean locales. Eso es algo que suele dar como mucho resultado. Además de que, obviamente, es una

fuentes de trabajo que en determinados contextos como este se valora un montón. Pero por una cuestión de territorialidad, de manejo, de contacto con las personas. Entonces, bueno, esa fue otra característica como que pueda estar bien aterrizado el proyecto en la provincia. Otro de los requerimientos de UNFPA nos interesaba mucho, obviamente, el foco de participación juvenil. Entonces, valorábamos mucho que el equipo del Consejo esté integrado por personas jóvenes y quienes lideran las ideas, quienes piensan a quién llamar, quienes convocan, quienes están. Son personas jóvenes. Entonces, esa fue como otra de las características que hacía posible que esto funcione, digamos. Y después de lo que había salido el diagnóstico había algo muy fuerte con que en post-pandemia se habían quebrado y habían desaparecido muchos espacios de participación juvenil. Pero no solo de participación como voy participo, sino de pertenencia. De esos lugares a los que los jóvenes pueden ir y sentirse parte, poder estar, o si tienen un contexto complejo en sus casas, como cuáles son esos lugares a los que los jóvenes pueden ir y se pueden referenciar y pueden hacer su propia red. En los diálogos salió muy fuerte que algo de eso estaba un poco desvanecido y algo de los vínculos sociales estaban como medio perdiéndose. Entonces, el REESI sale también un poco a decir bueno, necesitamos empezar a generar este tipo de espacio de participación. Entonces, esos fueron los componentes principales que nos llevaron a ir dándole forma a la propuesta.

-Bien. Después, preguntarte ¿por qué la convocatoria de este proyecto estuvo orientada específicamente a un proyecto que se desarrolla o se basa en la educación sexual integral?

-Bien. Bueno, primero porque en su momento, era uno de los pilares fundamentales de UNFPA a nivel programático, a nivel programa país, tanto la participación juvenil como la ESI. Básicamente, bueno, la ESI tiene como un gran paraguas que abarca un montón de temáticas y no solamente son los temas, los conceptos, sino como la perspectiva de la ESI de derechos humanos, de la perspectiva de género, de las habilidades para la vida. Es como un gran paraguas que te habilita a trabajar un montón de otras cuestiones. Entonces,

pensamos a la ESI como la herramienta clave que permitiera dentro de ese gran paquete poder involucrar un montón de temáticas, sobre todo también porque sabemos que en la juventud las prioridades, los temas y las necesidades van cambiando muy rápido y que siempre nos pasa que hay temas nuevos, que hay necesidades nuevas y que quizás si vos montás un proyecto que apunta a sostenerse en el tiempo y lo cerrás en un microtema, después como que no es tan versátil para poder darle continuidad o para poder irlo transformando un poco.

Entonces, bueno, la ESI era como ese paraguas que nos permitía trabajar un montón de temáticas dentro de ahí sin perder el marco, como el encuadre. Así que creo que también tiene que ver un poco con eso, que lo hayamos elegido así. Después fue cambiando un poco esto, pero en su momento fue eso el motivo.

-¿Qué es el programa Empowered y cuáles son los principales objetivos del mismo?

-Bueno, el Empowered es una iniciativa global de UNFPA y Canadá. Lo que se hizo fue elegir 10 países del mundo para implementarlo. Argentina fue uno de los países y dentro del país lo que hicimos desde la oficina de Argentina fue elegir dos provincias. Una es Jujuy y la otra es Misiones. Las elegimos en algunas, o sea, un poco por las tasas en determinados aspectos de la educación sexual integral, de la salud sexual y reproductiva, del VIH, de los índices de violencia, y en otra por la viabilidad que es un poco, bueno, lo que te comentaba al principio, ¿no? Como de la trayectoria de trabajo, la territorialidad, los vínculos institucionales que posibilitan que un proyecto simplemente en una provincia, ¿no? Como que las puertas estén abiertas, por decirlo más fácil.

Entonces el objetivo de Empowered es mejorar el acceso de las juventudes a los servicios y a una educación sexual integral de calidad. Y es una iniciativa que está muy atravesada por entender que para que esto suceda la participación juvenil es esencial, entonces también está orientado a involucrar a las personas jóvenes para que sean partícipes de estos

accesos y de estas mejoras. O sea, y un poco tiene que ver con generar las condiciones para. Ese es un poco el objetivo del Empowered también.

-Bien, después yendo un poco más a lo que fue la articulación y a los actores que participaron, ¿qué organismos identificás que participaron durante la implementación del REESI?

-Participaron varios. Por parte nuestra participó obviamente la oficina de UNFPA Argentina que además, digo, destacar que en el REESI participan muchas áreas de la oficina, no solamente que estoy yo, que por ahí es la cara que más ven, pero bueno, Viky también, que es mi supervisora. Somos, digamos, las dos del área de género de juventudes. También participa en el área de comunicación de la oficina, participa en el área de movilización de recursos de la oficina, que son las más personas, digamos, de comunicación, pero con una mirada más de poder conseguir financiamiento, de poder presentar el proyecto a otras propuestas, obviamente el equipo de administración para todo lo que son los fondos y bueno, nuestra jefa oficina, como que justo es un proyecto muy atravesado por muchas líneas institucionales, si bien es la misma institución, si remarcar como que mueve con muchas líneas al interior de.

Después, bueno, en las diferentes ediciones de REESI articulamos con algunas organizaciones de la sociedad civil, como fue Fundación Huésped al principio, después fue FUSA, Asociación Civil, y ahora es Fundación Kaleidos, así que es un rol un poco más, es un acompañamiento administrativo, si se quiere, pero bueno, no sé, en el caso Huésped también hicimos algunas articulaciones de implementación metodológica, actividades lúdicas, intercambio de experiencias, así que ahí hubo como otro tipo, quizás, de articulación, y bueno, después, a nivel provincial, Franco seguramente te las debe haber detallado mucho mejor, confiamos bien en Franco con los nombres precisos.

La realidad es que el REESI tiene la particularidad de tener mucha articulación al interior de la provincia, con diferentes áreas gubernamentales, municipios, como los servicios de salud,

diferentes profesionales que también se acercan para dar, no sé, apoyo a las capacitaciones, con la articulación con escuelas, por ejemplo, con el Ministerio de Educación también, como que en diferentes niveles, a nivel de la provincia de Jujuy, es un proyecto que mueve, ¿no? Como que invita, que articula, que eso es otro de los factores que nos parecen claves de que no quede como una pequeña burbuja, sino que realmente logre llegar a otros territorios, y ni hablar de, bueno, que año a año con el REESI también estamos intentando llevarle a otras regiones de la provincia, entonces como ese despierta de apostar a poder expandirlo realmente y hacerle las modificaciones o las adaptaciones más territoriales, también es un proyecto que se presta para eso.

-Bien, preguntarte ¿cómo fue el proceso de seguimiento del proyecto durante su implementación.

-Bueno, un poco tiene como diferentes fases el REESI. Primero tiene toda la fase de diseño de la propuesta, donde un poco lo que hacemos es, bueno, pensar primero el presupuesto que tenemos, que siempre es determinado presupuesto, es bueno, ¿qué podemos hacer con este presupuesto? Y pensar, como siempre soñamos mucho con Franco, es como ese momento donde primero empezamos a tirar ideas, entonces de, bueno, lo que queremos hacer, las necesidades que hay. Tampoco es como, bueno, lo que queremos hacer Franco y yo, ¿no? Sino como, bueno, evaluar en el caso del REESI este año que tiene una trayectoria de trabajo, bueno, qué pasó, qué salió bien, qué salió mal, qué es lo que se necesita reforzar, qué es lo que no hicimos y este año queremos hacer. Entonces evaluar un poco de dónde venimos, hacia dónde queremos ir, una vez que tenemos esa fase ya pensada, es bueno, ¿cuáles son las posibilidades para hacerlo? Y esa es como un poco la fase más de aterrizar el proyecto y caer un poco más a la realidad, ¿viste? Como ok, esto es posible, esto no, nos estamos yendo de mambo y no vamos a poder hacer todo esto, o el presupuesto no va para todo, entonces es como, bueno, ver cómo acomodamos todas estas ideas y después hay una fase medio crítica para mí la parte de planificación es muy

importante, porque es como realmente vos dimensionar si esto es posible de ser realizado o no.

En general, en la implementación de proyectos, lo peor que te puede pasar es no llegar a los resultados, porque quiere decir que planificaste mal o implementaste mal, entonces como que la parte donde vos te pones como tus metas y cómo lo estás estructurando tiene que ser sólida. Entonces, bueno, ahí sí es como un momento de mucho intercambio y de pensar bueno, ok, a cuántas personas, cómo lo vamos a convocar, como bueno, también como cuál es la estrategia de implementación, cómo lo vamos a hacer. Entonces, bueno, viene como toda esa parte más de diseño, planificación y presupuesto. Y después viene la parte de implementación per se, donde básicamente se van desarrollando las acciones y donde vas teniendo que hacer esos ajustes cuando, no sé, nos ha pasado, sobre todo el EmpowerED, tiene como mucho requisito de indicadores. Que eso es otra cosa que te pasa en los proyectos, que a veces uno dice, bueno, implemento un proyecto y sale como sale, no. A veces el mismo financiador te requiere ciertas cuestiones más formales de no sé, de tener determinado alcance, entonces quizás nos ha pasado con Franco, de che, no llegamos. Y de alguna forma tenemos que llegar, entonces bueno, es decir, bueno, sentarte a pensar cómo lo haces, no sé, ahí por ejemplo el año pasado sumamos una escuela más de implementación del REESI, que lo que inspiró un poco eso, tuvo que ver que no estábamos llegando al indicador que necesitábamos llegar. Entonces como que también la fase de implementación no es solo hacer lo que dijimos que íbamos a hacer, sino ajustar algo que al final no se está dando.

Entonces, bueno, también tiene como, digo, el rol del seguimiento de las acciones, por ejemplo, qué significa hacer un acompañamiento de la implementación, tiene que ver un poco con esto, con ir viendo los tiempos, con ir viendo los indicadores, con ir viendo los medios de verificación de los proyectos, que son como aquellos instrumentos formales que acreditan que las acciones se están implementando, por ejemplo, el registro audiovisual, las planillas de asistencia, la implementación de líneas de base y líneas finales, como esos

instrumentos formales que dan cuenta de que se implementa lo que se tiene que implementar y que esos instrumentos después se rinden.

Entonces, bueno, es como ir acompañando eso y haciendo los ajustes que uno tenga que hacer en la medida en que se han implementado las acciones. Y después viene la parte más de rendición y evaluación, que tiene que ver con los reportes, con la entrega de todos estos instrumentos, con, bueno, ver un poco qué es lo que pasó, los resultados que se alcanzaron, aquello no previsto, como, bueno, como lo hablo, soy más integral del proyecto. Y después, seguido a eso, siempre en el caso de recibir viene la parte como, bueno, cómo seguimos. Entonces, y en el medio, también hay como toda otra parte que tiene que ver con identificar oportunidades, que eso es como medio transversal, pero que es también un pilar importante para la sostenibilidad de las propuestas, como mientras uno va implementando también es ir posicionando el proyecto en diferentes espacios, en diferentes alianzas, con diferentes contrapartes, como para hacer que, o el proyecto empiece a tener más cosas, por ejemplo, más financiamiento, una articulación, una alianza que permita, no sé, sacarle presupuesto que vos tenías a un componente y, bueno, ya tenerlo por ese lado, entonces ese presupuesto reasignarlo a otro lado, como esos movimientos que mantienen también vivo y posible una iniciativa.

-Buenísimo. Ahí, en eso que hablábamos, ¿quién define los tiempos de implementación del proyecto?

-¿Quién define? Es una muy buena pregunta, ¿quién lo define? O sea, en general tenés como un tiempo que es el del presupuesto, en general los presupuestos son temporales, en general, entonces, si vos el presupuesto que tenés para un proyecto lo tenés que rendir, o sea, lo tenés que ejecutar hasta tal fecha, lo que te define es ese tiempo, como primer pilar. Y después dentro de eso son los tiempos de implementación, el REESI es un proyecto que es a mediano plazo, si se quiere, no es un taller, son varios encuentros, que después de esos encuentros de formación de promotores hay otras acciones que tienen que entrar,

como no sé, las de multiplicación, por ejemplo. Entonces, uno sabe que esos dos componentes que tienen una periodicidad tienen que entrar en el plazo total de ejecución de fondos. Entonces, básicamente, los tiempos se definen en función de esas dos cosas, de tu tiempo límite y los tiempos internos de las acciones que planificamos.

-Bien, después preguntarte, un poco más general, pero sí pensando también en la experiencia con REESI, ¿qué desafíos consideras que suelen aparecer en la implementación territorial en proyectos que están vinculados a la ESI y a Juventudes?

-Bueno, hoy en día uno de los principales desafíos tiene que ver con un contexto que no es tan permeable a los temas de educación sexual integral, un contexto en el que la ESI es un poco una mala palabra y que además tiene como algunos riesgos, bueno, primero a nivel institucional desde UNFPA tenemos que tener como ciertos cuidados en torno a lo que decimos, a cómo lo decimos, a no ponernos en el foco de la tormenta, a no despertar resistencia. Es un proyecto que es hermoso, que tiene impacto, que transforma vidas.

Entonces, como bueno, en contextos donde determinadas temáticas se ponen como en el foco de la escena de una forma de tensión, digamos, hay una resistencia clara que tiene que ver con que por ahí no es el mejor proyecto, que se recibe de la mejor manera en todos lados. Entonces, sí, como bueno, cuidar mucho esa narrativa y también creemos igual que es un proyecto que tiene con qué. Pero bueno, hay como un desafío tiene que ver con un contexto social y político en donde hay como mayores resistencias o un ambiente donde esas resistencias se pueden mostrar y desplegar mucho más. Entonces, cómo cuidar eso, con Franco a veces tenemos muchas ideas y hay ideas de esas que las hemos descartado por tampoco poner en riesgo a nadie de vivir una situación fea, tensa, que nosotros no podemos cuidar al 100%. Entonces, digo, como hay un desafío dentro de esto que tiene que ver con bajar ideas directamente.

Después, en general, más allá del contexto actual, siempre la ESI tuvo estas resistencias, digo, como muchas familias, por ejemplo, que por ahí desconfían o que les genera como

cierto temor que sus hijos participen de espacios donde se habla de sexualidad y que eso puede implicar, no sé, que vayan a su casa y tengan preguntas o dudas o que de repente los temas de sexualidad empiecen a formar parte de las conversaciones. Entonces, ese mundo adulto y familiar que se incomoda un poco con esos temas o que no nos tienen las herramientas para responder se siente como un poco amenazado. Entonces, es algo concreto que eso te merma la participación porque hay algo como ese acompañamiento familiar que no está o que boicotea un poco. Eso también fue pensar, bueno, necesitamos involucrar a las familias, necesitamos acercar a las familias a estos temas y que no lo vean como algo hostil o una amenaza, sino todo lo contrario, como un espacio que pueda acompañar. Entonces, ese es un desafío.

Y después, en general, cualquier proyecto que tenga que ver con la participación juvenil siempre tiene como desafío el adultocentrismo. Eso es como algo de base contra lo que uno siempre lucha, que es un poco también el sentido de generar esos espacios y que hay un componente de... No es tan fácil a veces instalar un proyecto de participación juvenil y que sea como, bueno, lo hacemos, sino que muchas veces está cargado, como que los proyectos que son de jóvenes o para jóvenes no son tan importantes, no son tan relevantes, no se transforman las cosas, no tienen tanto impacto, como que quedan flojos y muchas veces también vas teniendo como algunas barreras que se generen los espacios que se habiliten, que se puedan sostener. Después, otro desafío que tienen los proyectos que también son más a largo plazo tiene que ver con la sostenibilidad de la convocatoria, que esto, bueno, también está atravesado por el contexto que tiene que ver con, bueno, las personas. O sea, hoy no disponen de tiempo, porque tienen que cuidar, tareas de cuidado por tareas del hogar, porque no tienen plata para movilizarse, porque están muy sobrecargados de cosas, porque, bueno, hoy la salud mental también es un desafío y si bien nosotros consideramos todas estas cosas y el proyecto apunta a alojar justamente parte de estas cuestiones y a poder mirarlas, es un proyecto que mira mucho lo que le pasa a las personas que participan. Estos factores también son un desafío para implementar un

proyecto a largo plazo y en más en este contexto, como que son desafíos que están cada vez más presentes.

Creo que si tuviera que elegir algunos de los principales, creo que estos serían como los primeros a nombrar y hay otro desafío, bueno, obviamente que es el presupuestario, que no es menor para nada y que cada vez se está haciendo más complejo tener financiamiento destinado a proyectos sociales, digamos, en estas temáticas. Entonces, ese desafío más presupuestario también yo lo incorporaría.

-Bien. Bueno, teniendo en cuenta los objetivos que tenía planteado el REESI inicialmente, ¿considerás que se pudieron cumplir?

-Sí, creo que se han superado. Además, creo que una característica que tiene el REESI es la rapidez con la que el proyecto escaló. Es alucinante. Si ves los indicadores del 2024, que fue la primera edición del REESI, y los del 2025, el proyecto escaló al doble o más, no sé, tendría que mirar bien los números, pero realmente creo que más del doble. Entonces, que un proyecto pueda volar de esa manera es que realmente las cosas se alcanzaron.

El REESI lo que tiene es que es un proyecto como muy sólido a nivel estructura, tiene como una modalidad o un componente que funciona, y tiene las articulaciones que hacen que sea sostenible y que sea posible y que sea expandible. Y además, ¿por qué digo que se duplicaron los objetivos? Digo, los objetivos se cumplieron porque, bueno, se cumplieron los indicadores, se cumplieron las actividades, se cumplió el objetivo, la misión del proyecto estuvo cumplida, pero además lo que pasa con el REESI es que hay un montón de resultados no esperados que empiezan a suceder, que tienen que ver más con la pregnancy, con el espacio más de cómo aloja el REESI a quienes participan. Nosotros hablamos mucho de las historias de vida, y por ahí Franco nos va compartiendo como, bueno, por ahí vos pensá que yo no sé, acompañó desde el CABA el proyecto, yo no conozco las caras de nadie, los nombres de nadie, las historias de nadie. Entonces es como ir acompañando desde cierto anonimato, si se quiere, y Franco a veces me manda audio y

me comparte, tipo, él le va poniendo nombres a las personas, son muchos los que participan del REESI, pero por ahí me comparte alguna historia de quizás, no sé, un adolescente que en la escuela siempre fue discriminado, que no tenía como un espacio de pertenencia, como que había algo de la identidad ahí que no estaba desarrollado, que “che, empezó a venir al REESI con muchas dudas, de que sí, que no, que sí, que no”, que eso es una característica, es que en general empezamos así, como que por ahí se convoca, pero cuesta que se terminen de animar a participar y que después eso se transforma en que empiezan a ser las personas que más hablan, que se sientan re empoderados.

El año pasado que tuvimos ese espacio de intercambio con los promotores al fin del ciclo, yo acompañé a algunos de los grupitos y lo que más escuchaba tenía que ver con esto, como que habían llegado muy tímidos sin habilitarse a hablar, a que su voz era importante, a que su voz iba a ser tenida en cuenta, que su voz tenía un lugar y que se sentían, o sea, por ellos mismos decían que se sentían como en otro nivel, que habían aprendido un montón de habilidades para hablar, que se animaban, no está escrito en ningún lado.

Entonces, cuando digo que el REESI alcanza los resultados y los supera, tiene que ver con un montón de estos otros resultados que para mí son los más valiosos de todos y que eso demuestra la potencia que tiene el proyecto. Por ejemplo, si yo voy y hablo del REESI, por qué hay que financiar el REESI, lo que cuento es esto. Y eso no es un resultado que tiene un indicador asociado, pero si es un resultado de impacto, de impacto real, de qué significa que un proyecto sea transformador, ese es un ejemplo de un proyecto que es transformador.

Entonces, bueno, justo el REESI es un proyecto que se caracteriza por tener esa mirada hacia los otros, hacia quienes están, a quienes participan, muy humana y muy potente, en un contexto que muchas veces es muy hostil. Y más hacia las juventudes que, como te decía antes, no es tan fácil que haya muchas propuestas destinadas a las juventudes, y menos una propuesta tan completa y que pueda alojar año tras año. Entonces, en ese sentido creo que el REESI como que es muy sólido a nivel de los resultados que tiene.

-Bien, un poco creo que ya con esta respuesta ibas respondiendo lo que te iba a preguntar después, pero por si querés agregar algo más, yo te iba a preguntar esto, ¿por qué se decide dar continuidad y volver a financiar un proyecto como tal en el 2025?

-Bien, bueno, es una muy buena pregunta porque yo soy de las personas que creen que para que los proyectos crezcan los tenés que poder sostener en el tiempo. Hoy por hoy es muy difícil sostener un proyecto en el tiempo, por un lado por el financiamiento y por otro lado porque a veces los proyectos van quedando cortos, como que vos haces una segunda edición y medio como que ya se va desvaneciendo, como que no es el mismo impacto, no sé, no es tan fácil que un proyecto se sostenga y el REESI lo que tiene es poder transformarse año a año.

Nosotros sostenemos el REESI pero no sostenemos el mismo REESI, y eso es como una, no una condición en un sentido de la condición, sino una condición más de un compromiso institucional y personal profesional que nos ponemos de decir, bueno, como es otro año, es otra propuesta, es otra oportunidad para lanzarnos a potenciarlo, a mejorarlo, a expandirlo. Entonces yo creo que el por qué se decide, se decide porque se apuesta a escalar un poco más, a llevarlo a otro lado y se decide también porque hay una demanda provincial. Y eso también es algo muy clave, porque bueno, en UNFPA nuestra política, digamos, institucional es que nosotras no decimos lo que hay que hacer, sino que acompañamos a la provincia a fortalecerse en las necesidades científicas que tiene.

Entonces también lo que nos pasó con el REESI es que año a año las mismas juventudes o las escuelas o los espacios territoriales querían participar, eso también nos fue habilitando como a decir, bueno, tenemos estos actores o que tienen la demanda o que tienen la voluntad de involucrarse, participar y poner a disposición cosas. Eso también nos fue dando como cierta perspectiva de proyección del proyecto, de bueno, con todas estas condiciones dadas podemos animarnos a hacer esto, hacerlo otro, llevarlo acá, llevarlo allá. Por ejemplo, este año es un año que a nivel temático de los contenidos del proyecto también lo modificamos un poco, antes la violencia digital, la salud mental eran como anexos que

íbamos poniendo porque había una demanda, porque no estaba pensado. Y dijimos, che, a esto le tenemos que hacer lugar, hagamos algo aparte dentro del proyecto, pero bueno, un taller especial, otro invitado, lo que sea. Y este año fue como, che, esto ya tiene que integrarse a lo troncal del REESI.

Entonces yo creo que también es un proyecto que se vuelve a financiar porque tiene esta potencia y esta base de articulación y de un equipo que puede gestionar. Esto yo se lo digo a Franco siempre y se los comparto cada vez que puedo, pero tener una base sólida de quienes lideran y gestionan un proyecto es lo que te permite animarte a poder volver a apostar por ese proyecto, a poder escalarlo, a poder hacer, ¿no? Como implementar.

Y bueno, Jujuy y el Consejo tienen ese equipo que permite que las cosas se hagan, se hagan bien o se resuelvan si algo sale mal. Entonces también es, o sea, un porqué también tiene que ver con eso. Hay con qué.

-Bien. Bueno, ya un poco finalizando una pregunta que se me escapaba, que se la hice también a Franco, pero es más que nada para entender quizás el proceso más burocrático o administrativo, si se quiere, en relación a los contenidos, a los materiales. ¿Cómo es esa revisión? O sea, ¿quiénes intervienen en la revisión y aprobación de contenidos, materiales o estrategias para la implementación?

-Sí. Mirá, en general es así. Obviamente hay algunas pautas que están preacordadas. No sé, tenemos un manual de marca, un manual de comunicación que establece como los acuerdos base que se componen de quienes conforman el proyecto. Entonces está como las necesidades institucionales de la provincia de Jujuy y del Consejo en particular, las necesidades institucionales de UNFPA como organismo y las necesidades institucionales del financiador. A veces ese financiador tiene necesidades adicionales, a veces no. Tipo, vas a hacer las de UNFPA, digamos, como que no se adicionan requisitos. Pero bueno, por ejemplo, en este caso sí porque el REESI se implementa dentro del EmpowerED. Y el EmpowerED es la iniciativa global de UNFPA y Canadá a nivel global, entonces eso tiene

una bajada de requerimientos. Entonces digamos que hay como un filtro que tiene que ver con matchear eso. Eso es como la base donde todas las partes sabemos que estamos en ese encuadre, pero a veces como son muy burocráticas se van escapando cosas que quedan perdidas.

Entonces en ese proceso burocrático de validación algo que se valida es que esos requerimientos se cumplan en todas las producciones de los proyectos, por ejemplo, se arma un material pedagógico, comunicacional, el que sea y primero lo valida, en este caso, la Provincia de Jujuy, que es quien implementa y quien está a cargo de las acciones del proyecto, primero hacen una curaduría interna. Cuando ya está ok, nos envían a UNFPA y ahí, en general, el área de UNFPA que tiene a cargo el proyecto REE SI es la de género y juventudes. Entonces primero validamos Vicky y yo, después lo compartimos con el equipo de comunicación, que está integrado por dos personas, donde ahí se hace una curaduría de los contenidos, de la narrativa. Hoy en día hay mucho de la narrativa que estamos mirando, qué es cómo se anuncian las cosas, entonces por ahí hay como sugerencias en ese sentido y también todas las sugerencias de este marco de instituciones y en general, hasta ahí.

A veces, por ejemplo, en la primera edición del REESI hubo fondos de ONUSIDA también, entonces una vez que nosotras desde UNFPA hacíamos toda esta curaduría, le pasábamos los materiales a ONUSIDA, quien también hacía sus aportes. Y ahí vuelve a Jujuy, se hacen las modificaciones, vuelve a nosotras, se vuelve a hacer todo este proceso. A veces esto va y viene muchas veces. Entonces a veces cuando, vos en una de las preguntas me preguntabas sobre los tiempos, ¿no? En los momentos de planificación de la fase 1, nosotros cuando hacemos la mirada estratégica de la proyección del proyecto, también consideramos todos estos tiempos. Que a veces quedan perdidos y después, claro, no llegás porque tardás mil años en ir y volver, en la burocracia. Entonces, bueno, digo, esos también son tiempos que se tienen que considerar. Pero bueno, más o menos quienes intervienen, esos son más o menos los actores y los pasos.

-Bien. Y otra cosa por ahí que me quedó medio en el aire. ¿La Fundación Huésped participa solamente en la edición del 2024?

-Sí. Ellos en realidad lo que hicieron, su rol, fue de administrar los fondos. Que es el mismo rol que tuvo FUSA y que va a tener Kaledidos este año. Que es básicamente una organización que es como que mediatiza la administración de los fondos. Entonces es quien acompaña a la provincia de Jujuy en la rendición de las facturas, en el pago de los proveedores, como la gestión más administrativa. Y como son organizaciones de mucha trayectoria y prestigio institucional en estos temas, a veces, a esta altura no porque ya hay un recorrido previo, pero sobre todo cuando estaba empezando el REE SI, sí hicimos algunas instancias de intercambio, más de implementación, de intercambio de experiencias, de metodologías lúdicas con jóvenes, hubo como un rol más desde ese componente.