



Tipo de documento: Tesina de Grado de Trabajo Social

Título del documento: Los géneros y la escuela : el desarrollo de las infancias en tiempos de deconstrucción

Autores (en el caso de tesistas y directores):

Micaela Yael Kravchik

Milagros Martin

Graciela Ferrari, dir

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2019

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL
ÁREA DE INVESTIGACIÓN:



“Los géneros y la escuela: El desarrollo de las infancias en tiempos de deconstrucción”

AUTORAS:

Kravchik, Micaela Yael 38.258.553 (mica.kravchik@hotmail.com)

Martin, Milagros 38.491.638 (milagros.martin@hotmail.com.ar)

Tutora temática:

Ferrari, Graciela (gra_ferrari51@hotmail.com)

Seminario TIF/Tesina:

Primer Cuatrimestre 2019

Fecha de presentación:

31 de Octubre 2019

*“Pensando en los juegos... ¿A qué jugamos? ¿Jugamos a todo lo que se nos antoja?
¿A lo primero que se nos ocurre?”*

*¿Qué pasa cuando nos miran jugar? ¿Empezamos a elegir a qué jugamos para que
nuestro juego se acepte?”*

¿Y quién está autorizado a decirnos que ese, nuestro jugar, está bien o está mal?”

Mmm... penitencia

Mmm... al rincón

*Mmm... dudas, dudas esas mismas dudas que es lo primero que nos sacan de todo
lugar. No se puede dudar, no se puede escribir y tachar y volver a escribir, cuando de jugar
se trata.*

*¿Y quién dijo eso? ¿Quién dispuso, tan obtuso, que jugar es un acto preciso, bien
preciso, como preciso, bien preciso, es vivir?”*

*Mmm... tengo dudas de cómo nos dejan jugar de niños y niñas... esos ojos que nos
ponen en lo celeste, aunque nos cueste y que nos instalan solo en el rosa, aunque haya
muchas divertidísimas otras cosas. Quiero jugar de niños y niñas probando y probándose,
mezcladitos y mezcladitas en el arco iris de jugar. Solo así es divertido ir aprendiendo que
nos debe importar finalmente tu juego y mi juego... y todos los otros posibles juegos”*

“Jugar” de Susy Shock¹

¹ Disponible en: Shock, S. (2016). Crianzas. Historias para crecer en toda la diversidad. Buenos Aires, Editorial Muchas Nueces.

AGRADECIMIENTOS

Durante todos estos años de desarrollo personal y formación profesional, hemos contado con el apoyo de personas fundamentales, sin quienes no hubiese sido tan sencillo llegar a donde hemos llegado. Por eso, queremos agradecer:

A nuestras familias, quienes nos apoyaron, contuvieron e incentivaron a seguir adelante. Queremos hacer una mención muy especial a nuestras abuelas y nuestros abuelos, por el amor incondicional que saben y supieron brindarnos.

A nuestras amigas y a nuestros amigos que siempre estuvieron para escucharnos, abrazarnos y acompañarnos estos años.

A nuestras profesoras y a nuestros profesores, quienes no solo nos enseñaron contenidos teóricos a lo largo de nuestra carrera, sino que también generaron espacios en los que pudimos repensar día a día nuestra profesión y a nosotras mismas.

A las profesionales de los Jardines de Infantes sobre los cuales llevamos adelante nuestra investigación, por brindarnos desde el primer momento toda su predisposición.

Por último, a nuestra tutora temática Graciela Ferrari, ya que, sin sus devoluciones, críticas constructivas y apoyo, este trabajo no hubiese sido posible.

ÍNDICE

Introducción.....	Pág 1
Capítulo I: LA ESCUELA, ¿ESPACIO DE PRODUCCIÓN O REPRODUCCIÓN DE SENTIDOS?.....	Pág 9
-I. 1: La Escuela, el primer acercamiento a la Fábrica de los cuerpos.....	Pág 9
-I. 2: Disputas simbólicas alrededor de los géneros en la Escuela.....	Pág 14
-I. 3: El Trabajo Social y la construcción de sentidos.....	Pág 18
-A modo de conclusión.....	Pág 23
Capítulo II: REPENSANDO LAS INFANCIAS: AHUYENTANDO LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNEROS.....	Pág 25
-II. 1: Cambios y rupturas en la pedagogía sexo-genérica.....	Pág 25
-II.2 ¿Por qué son importantes las infancias libres de estereotipos de género?.....	Pág 30
-II.3 Programa de Educación Sexual Integral: Marco legal y Lineamientos Curriculares.....	Pág 34
-A modo de conclusión.....	Pág 41
Capítulo III: (RE)CONSTRUYENDONOS DESDE EL JARDIN: CAMBIOS EN EL PARADIGMA EDUCATIVO.....	Pág 43
-III.1 Modificación de la currícula escolar.....	Pág 44
-III.2 Estrategias de intervención de los equipos profesionales.....	Pág 51
-III.3 Percepciones de los miembros de los equipos profesionales sobre la puesta en práctica de sus estrategias pedagógicas.....	Pág 60
-A modo de conclusión.....	Pág 67
Reflexiones finales.....	Pág 69
Bibliografía Consultada.....	Pág 74
Anexos.....	Pág 79

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo muestra el desarrollo y las conclusiones del Trabajo de Investigación Final de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. El tema elegido para nuestro Trabajo de Investigación Final es la **construcción social de las identidades de géneros en las infancias dentro del ámbito escolar**, entendiendo que, desde la conformación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, se fueron desarrollando una serie de modificaciones teóricas y prácticas que permitieron desnaturalizar ciertos aspectos que asociaban esta construcción con fundamentos biologicistas. En dicha labor, diferentes disciplinas y profesionales tuvieron un rol fundamental, entre éstos podemos mencionar a docentes, Trabajadoras y trabajadores Sociales, Psicólogas y psicólogos y Psicopedagogas y psicopedagogos, entre otras.

En el marco del Trabajo de Investigación Final que nos convoca, buscamos cuestionar una parte de la realidad, no para transformarla sino para adentrarnos en ella y analizarla partiendo de un área temática y un tema particular. En el proceso de búsqueda del Estado del Arte y bibliografía descubrimos que, si bien las temáticas de educación y género son abordadas, no están lo suficientemente exploradas desde el Nivel Inicial. La única información empírica que hemos encontrado referente a nuestro país es sobre la formación docente y no sobre el proceso que atraviesan los niños y las niñas. En este sentido, nuestro objetivo es realizar un aporte desde este Trabajo al análisis de dicho tema. Siguiendo esta línea buscamos conocer y analizar, de manera crítica, la herramienta pedagógica que supone ser el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en Jardines de Infantes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en la enseñanza acerca de la sexualidad y los géneros. En este sentido, nuestro análisis no es evaluativo en tanto la eficacia o no del Programa para consecuentemente intervenir en el mismo. Por el contrario, nuestro análisis pretende recuperar las modificaciones que supone la Educación Sexual Integral (ESI en adelante) en la enseñanza de cuestiones vinculadas a los géneros y la sexualidad a niñas y niños y también cómo estos cambios repercuten en la construcción de las identidades de géneros con el fin de analizar las teorías y/o conocimientos científicos desenvueltos hasta la actualidad.

Al pensar en las teorías que orientan nuestra investigación, pensamos en aquellas que sustentan nuestra visión acerca de la escuela como institución socializadora. Del

mismo modo, retomamos teorías e ideas de autoras y autores que piensan la enseñanza escolar desde la perspectiva de género y las maneras en que, a través de las prácticas pedagógicas, se moldean las construcciones de géneros en niñas y niños. Para enmarcar nuestra investigación, tomaremos como unidad de análisis dos Jardines de Infantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En este sentido, a partir de las lecturas correspondientes y siguiendo el artículo de Araya Umaña (2004), pensamos que *“desde la sociología de la educación y, en particular, desde la pedagogía crítica, se empezó a perfilar, hace algunas décadas, una tendencia que evidenció el sistema educativo como un espacio investido por el poder, carente de neutralidad y, por lo tanto, creador y legitimador de identidades sociales jerarquizadas”* (p:2). Por tanto, la necesidad de una educación emancipadora, liberadora y comprometida con la superación de las desigualdades sociales, por consiguiente, fue un planteamiento que empezó a cobrar fuerza.

Interpeladas por las lecturas motivadoras durante nuestra formación profesional y por los cambios culturales que estamos viviendo hoy en día gracias al movimiento feminista, pudimos entender que el paradigma existencialista y biologicista que asocia y define de forma automática al género en base al sexo, está siendo fuertemente cuestionado. Como mujeres feministas que atraviesan un proceso personal de deconstrucción acerca de los paradigmas de género, entendemos que no hay una sola relación posible entre sexo y género que sirva para definir a todo ser humano. El sexo biológico con el que nacemos no debe coincidir obligatoriamente con nuestro género ni con nuestra identidad de género. Por lo tanto, tampoco lo hará necesariamente con nuestra expresión del género ni orientación sexual; son todas construcciones sociales y culturales que se desarrollan a lo largo de nuestra vida.

Hablamos de géneros y no de género porque entendemos que existen multiplicidad de formas de entenderlos, vivirlos e identificarse con ellos. En este sentido, adherimos con la filósofa Judith Butler, quien en una charla en Barcelona expresó *“Tenemos que pensar el género como un espacio de libertad, y entender que hay muchas maneras de ser hombre y mujer, o de no ser ninguna de las dos cosas”*¹ (2018). Siguiendo

¹ Fragmento extraído de *Judith Butler: “no voy a decir a los niños que vistan de rosa ni a impedirles jugar con camiones”* (Playground, 2018). Disponible en: https://www.playgroundmag.net/lit/Judith-Butler-Barcelona-genero-institutos_29079525.html

esta línea, pensamos que en las sociedades coexisten distintos sistemas de género vinculados a las diversidades culturales que las caracterizan. De este modo, ningún atributo asignado a lo “femenino” o “masculino” es inmutable. Entendemos que es en la primera infancia donde las niñas y los niños van encontrando sus propios intereses y de esta manera, se permiten a sí mismas y a sí mismos identificarse con diversas cuestiones, tales como juegos, juguetes, cuentos, personajes, etc.

A partir de lo expuesto anteriormente nos cuestionamos: *¿Cómo se vinculan las estrategias de intervención pedagógica de los equipos profesionales en relación a la Educación Sexual Integral con los discursos institucionales acerca de lo “femenino” y lo “masculino” en dos jardines de infantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuyos proyectos institucionales actuales se basan en el Programa Nacional de Educación Sexual Integral?*. Entendemos que la expansión de los movimientos feministas ha generado cambios simbólicos en la sociedad que implicaron el replanteo de las concepciones acerca de lo “femenino” y lo “masculino”, generando así la necesidad de la implementación efectiva de los lineamientos curriculares del Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito educativo.

En este sentido, nuestro objetivo general plantea: Analizar las contrapedagogías en relación a la perspectiva de género desarrolladas en la currícula escolar y expresadas en las prácticas que llevan a cabo los equipos profesionales dirigidas a las niñas y los niños que transitan el Nivel Inicial de Sala de 5 años en dos Jardines de Infantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para el cumplimiento del mismo elaboramos objetivos específicos:

1- Describir cómo se modificó la currícula escolar de dos Jardines de Infantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a partir de la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral a través de la lectura de los proyectos institucionales.

2- Describir las estrategias pedagógicas dirigidas a problematizar lo “femenino” y lo “masculino” que tienen los equipos profesionales de dos Jardines de Infantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires mediante las lecturas de las planificaciones y entrevistas semi-estructuradas.

3- Caracterizar las percepciones que tienen los miembros del equipo profesional en relación a las estrategias pedagógicas que llevan a cabo para las niñas y niños de Sala de 5 Años a partir de entrevistas semi-estructuradas.

Para nuestra investigación, hemos decidido realizar el siguiente análisis desde una metodología cualitativa. Para esto, analizaremos un sector de la realidad, de acuerdo a nuestro campo temático, teniendo en cuenta la multiplicidad de causas y actores y cómo se interrelacionan con los fenómenos sociales que pretendemos investigar. Dicha metodología nos permitirá analizar procesos, experiencias y fenómenos desde la percepción de las y los sujetos involucrados en la investigación. Nuestra propuesta es investigar las rupturas que la ESI generó y continúa generando en la currícula escolar de dos Jardines de Infantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). En este sentido, la estrategia metodológica seleccionada es la investigación documental, en tanto nos permitirá realizar una revisión de antecedentes de un objeto de estudio para reconstruirlo conceptualmente. Con el fin de obtener la información propuesta desde el inicio de nuestra investigación, hemos utilizado diversas herramientas de recolección. Entre estas fuentes se encuentran entrevistas semi-estructuradas como primarias y el análisis de contenidos de proyectos institucionales y carpetas de planificación, como secundarias.

A la luz de los escritos de Urbano y Yuni (2014) entendemos a la entrevista como una herramienta para *“la obtención de información mediante una conversación de naturaleza profesional”* (p:81). La utilización de esta herramienta es relevante para nuestra investigación porque nos permite obtener información provista por los propios sujetos que intervienen en el fenómeno social que buscamos analizar y con ello, obtener un acceso más directo a los significados que éstos le otorgan a su realidad a partir de sus ideas, creencias y concepciones. Al respecto, los autores recién citados expresan que *“mediante la entrevista el investigador obtiene descripciones e informaciones que proveen las mismas personas que actúan en una realidad social dada”* (2014:81). En términos de la lectura de documentos, Urbano y Yuni (2014) definen a la misma como una *“estrategia metodológica de obtención de información, que supone por parte del investigador el instruirse acerca de la realidad objeto de estudio a través de documentos de diferente materialidad (escritos, visuales, numéricos, etc.), con el fin de acreditar las justificaciones e interpretaciones que realiza en el análisis y reconstrucción de un fenómeno que tiene características de historicidad”* (p:101 y 102).

Las entrevistas semi estructuradas son parte del instrumental del Trabajo Social. En su práctica coexisten tres dimensiones planteadas por Mallardi (2011). En primer lugar, se hace referencia a la dimensión socio-institucional como *“la relación existente entre la profesión, la ‘cuestión social’ y las políticas sociales implementadas por organizaciones del Estado y no Estatales en relación con esta última”* (p:45). En segundo lugar, la dimensión subdeterminante-popular supone que *“la política social no existe desvinculada de los reclamos populares, por lo que los derechos sociales implican en primera instancia la consagración jurídica de tales reclamos y reivindicaciones”* (p:47). En tercer lugar, se inserta la dimensión ético-política profesional, como plantea Iamamoto, quién es retomado por Mallardi (2011), en una proposición ya clásica en nuestra profesión en relación a los movimientos sociales. Estas dimensiones dan cuenta de la relación entre la profesión, el movimiento feminista, las relaciones desiguales de género y el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Las entrevistas semi-estructuradas serán al equipo profesional y a través de ellas daremos cuenta de sus percepciones y del discurso institucional respecto a las conceptualizaciones de lo "femenino" y lo "masculino" y los Lineamientos Curriculares del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Con respecto a los proyectos institucionales, hemos tenido acceso directo únicamente al correspondiente al año lectivo 2019. Con respecto a los precedentes, la información brindada fue por medio de las entrevistas.

Como universo de análisis nos enfocaremos en dos Jardines de Infantes de CABA que trabajan diariamente con niñas y niños que se encuentran escolarizadas y escolarizados y que se encuentran transitando Sala de 5 años en dichas Instituciones. Los proyectos institucionales de los jardines elegidos para nuestra investigación están interpelados por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, siendo su eje la ESI. Tomaremos dicho Programa como una herramienta pedagógica de los equipos profesionales que desarrollan sus actividades en los Jardines mencionados. De esta manera, buscamos analizar los discursos institucionales que subyacen a las estrategias y prácticas pedagógicas que los mismos llevan adelante en las instituciones escolares para dar cuenta de las modificaciones planteadas.

En resumen, buscamos a través de esta metodología, analizar y dar cuenta de los discursos institucionales y las estrategias pedagógicas que llevan a cabo los equipos profesionales situados en establecimientos académicos específicos en clave de la libre construcción de las identidades de géneros en las infancias. En el proceso de recolección

de información no pudimos llevar adelante observaciones dada la edad de las niñas y los niños que asisten a los Jardines de Infantes elegidos para nuestra investigación. Seleccionamos como unidad de recolección a una porción del equipo profesional de estos Jardines para poder obtener su apreciación sobre los temas que nos competen. Hemos realizado cinco entrevistas. Estas fueron dirigidas a las directoras y a una docente de Sala de cinco de cada escuela como también, a la psicóloga de la escuela J. N. Bialik que, a su vez, es la coordinadora del equipo de orientación profesional de dicha Institución. Si bien ambos equipos mostraron una gran predisposición en participar de la investigación, no fue posible grabar las entrevistas en el Jardín de Infantes de la Escuela Pública N°20. Es pertinente aclarar que esto no supuso un obstáculo real en la recolección de información.

Para analizar toda la información recolectada de las entrevistas, hemos utilizado el sistema Atlas Ti. El mismo, es una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de grandes datos textuales. Muñoz Justicia (2003) plantea que, al estar enfocado en el mencionado tipo de análisis, *“no pretende automatizar el proceso de análisis, sino simplemente ayudar al intérprete humano agilizando considerablemente muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación”* (p:2). Dicho sistema nos permitió generar una matriz de datos donde pudimos comparar de forma cualitativa la información obtenida. Luego, cotejamos esta información con los proyectos institucionales para observar si las percepciones de los equipos profesionales se condicen con el proyecto y el posicionamiento institucional donde desarrollan sus funciones, así como con los Lineamientos Curriculares del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Para presentar lo investigado, hemos decidido organizar el siguiente trabajo de investigación en tres capítulos, los cuales sustentan los objetivos específicos planteados.

El primer capítulo, titulado: **“LA ESCUELA, ¿ESPACIO DE PRODUCCIÓN O REPRODUCCIÓN DE SENTIDOS?”**, expone los conceptos teóricos que enmarcan a nuestro Trabajo de Investigación Final. En este sentido, se basará en las ideas acerca del biopoder y disciplinamiento de los cuerpos desde Foucault; la escuela como trinchera y generadora de buen sentido desde Gramsci y campo y lucha simbólica a partir de Bourdieu. Por último, reflexionaremos acerca de los géneros desde los aportes de Butler y Lamas. El estudio de estas categorías nos permitirá analizar las teorías sustantivas

seleccionadas, así como los datos recolectados en el campo, que serán establecidos en los siguientes capítulos.

El segundo capítulo, titulado: “**REPENSANDO LAS INFANCIAS: AHUYENTANDO LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNEROS**”, pondrá de manifiesto las teorías sustantivas elegidas para el presente trabajo en términos de las rupturas en la pedagogía sexo-genérica con el fin de desarrollar infancias libres de estereotipos de género desde el Jardín de Infantes. Asimismo, se desarrollarán con mayor detalle los ejes principales del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

El tercer capítulo, titulado: “**(RE)CONSTRUYENDONOS DESDE EL JARDÍN: CAMBIOS EN EL PARADIGMA EDUCATIVO**”, dará cuenta del análisis de la información recolectada en dos instituciones educativas de Nivel Inicial, la Escuela Pública N°20 y la Escuela Jaim Najman Bialik. Dicha información brinda una mirada acerca de los cambios en el paradigma educativo en términos de la enseñanza sobre la sexualidad y los géneros en los Jardines de Infantes. Estos cambios suponen la reconfiguración de las estrategias pedagógicas de los equipos profesionales en términos de prácticas y actividades, tanto dentro como fuera del aula. Las modificaciones manifestadas nacen del posicionamiento que toman los miembros de dichos equipos ante la Educación Sexual Integral.

Para finalizar, y con el objetivo de establecer un criterio de escritura y lectura del Trabajo de Investigación Final, consideramos pertinente realizar una aclaración al respecto de la manera en la que el lenguaje inclusivo será utilizado. Para el desarrollo del presente trabajo se decidió al interior del grupo, utilizar el femenino y el masculino en los sustantivos, artículos y pronombres. Uno de los ejes de esta investigación es la reflexión alrededor de los géneros, por tanto, creemos necesario visibilizar desde la escritura al género femenino. Entendemos y creemos que el lenguaje construye realidades y debe visibilizar las identidades de todas las personas, sus formas de autoperibirse y nombrarse. Sin embargo, teniendo en cuenta la extensión de dicha investigación y reconociendo la necesidad de pensar por fuera del sistema binario sexo-genérico, no ahondaremos en las identidades no-binarias por tanto no utilizaremos la “x” o “e” exceptuando aquellas citas de autoras o autores que las utilicen. Esta decisión es también un reflejo de los criterios de lectura y reconocimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, en el cual nos centraremos para nuestro análisis, que utiliza el

masculino y el femenino es su escritura, en tanto busca reflexionar acerca de las maneras en las que pensamos “lo masculino” y “lo femenino”.

CAPÍTULO I

LA ESCUELA, ¿ESPACIO DE PRODUCCIÓN O REPRODUCCIÓN DE SENTIDOS?

El primer capítulo contempla aquellos conceptos centrales para el presente Trabajo de Investigación Final. El objetivo del mismo es realizar una aproximación teórica sobre la noción de los géneros a fin de presentar una relación con la escuela como una institución socializadora que propicia su libre construcción, así como la reproducción de los estereotipos de géneros.

En este sentido, analizaremos la manera en la que los sujetos se apropian y reproducen estas concepciones. Discutiremos los conceptos de biopoder y disciplinamiento de los cuerpos de Foucault; la escuela como trinchera y generadora de buen sentido desde Gramsci y los conceptos de campo y lucha simbólica a partir de Bourdieu. Para reflexionar acerca de los géneros retomaremos las discusiones planteadas por Butler y Lamas. Pensamos que estos conceptos y categorías analizadas por las autoras y los autores son esenciales para nuestra investigación en tanto construyen, a nuestro entender, el marco teórico que da lugar a la forma en la que el Programa Nacional de Educación Sexual Integral piensa a la educación en relación a los géneros.

Por último, y para continuar con nuestro análisis en los capítulos siguientes, reflexionaremos de manera preliminar cómo la escuela es un espacio que reproduce y genera rupturas en las nociones de los géneros.

I.1 La Escuela, el primer acercamiento a la Fábrica de los cuerpos

Para comenzar, retomamos el texto de Michel Foucault “Vigilancia y Castigo” (1975) desde el cual podemos entender que ciertas instituciones, como el Estado, la escuela o los centros de detención buscan moldear a los cuerpos.

“El modelado del cuerpo da lugar a un conocimiento del individuo, el aprendizaje de las técnicas induce modos de comportamiento y la adquisición de aptitudes se entrecruza con la fijación de relaciones de poder (...) se fabrican individuos sumisos, y se constituye sobre ellos un saber en el cual es posible fiarse” (p:275).

De forma inconsciente, pasamos a ser controlados por entidades con un poder superior sobre nosotras y nosotros. Estas, nos hacen naturalizar ciertas actitudes o conductas. En el caso de la escuela, este hecho se puede reflejar desde la socialización temprana. Al titular este apartado realizamos una analogía de la escuela como fábrica. Siguiendo los lineamientos de Foucault (1975), la escuela adoctrina cuerpos del mismo modo que la fábrica produce manufacturas. Como ejemplo, podemos tomar la organización del espacio, sin necesidad de diferenciar el nivel académico que se tenga en cuenta.

“Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar” (p:135).

En el caso de los Jardines de Infantes, siguiendo esta línea de pensamiento, se puede entender cómo los equipos profesionales logran transmitir y enseñar los valores de socialización al mismo tiempo que controlan las conductas y comportamiento de las niñas y los niños sin que éstas y éstos se den cuenta. Dichos valores y/o contenidos educativos, que se proponen en cada proyecto, son transmitidos por las y los docentes e internalizados por las niñas y los niños a través de la repetición de secuencias de las actividades planteadas.

En este sentido, recuperamos las ideas de Gramsci (1971) alrededor de la “escuela como trinchera” en tanto espacio que genera buen sentido, permitiendo la elaboración de una conciencia autónoma y crítica de las condiciones materiales y de lucha por la hegemonía. En las estrategias pedagógicas que lleva a cabo el equipo profesional, se puede entretejer los discursos institucionales y los lineamientos que éstos tienen los cuales suelen estar delimitados por corrientes religiosas o laicas, los Programas Nacionales de Educación y concepciones simbólicas de diversos temas, entre ellos la concepción de los géneros. Pensando en los Jardines de Infantes, las modificaciones en dichas estrategias elaboran una nueva conciencia en las niñas y los niños alrededor de lo "femenino" y lo "masculino" generando rupturas respecto a las viejas consideraciones sobre dichas conceptualizaciones. Al respecto, Gramsci plantea en “El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce” (1971) que existe un Bloque Histórico conformado por un

conjunto de fuerzas estructurales y superestructurales que se relacionan de manera dialéctica. Al respecto de dicha relación plantea que *“surge sólo un sistema totalitario de ideologías que refleja racionalmente la contradicción de la estructura y representa la existencia de las condiciones objetivas para la subversión de la praxis”* (p:46).

La superestructura contiene a la sociedad civil y a la sociedad política. La primera, está conformada por organizaciones privadas que tienen como función difundir y crear ideologías mientras que la segunda, es el ámbito en el cual se concentran todos los medios de coerción. Es en la sociedad civil donde se difunde ideología y es por este motivo que se lo considera como el ámbito de dirección, desde el cual se construye hegemonía. La misma, es entendida por el autor como la dirección intelectual, económica, política y cultural que logra una clase que se vuelve dirigente. Es aquí donde nosotras hacemos una distinción respecto de “clase dirigente” y “clase subalterna” en tanto buscamos resaltar la diferenciación de ideas basadas en teorías esencialistas e ideas que generan rupturas en las mismas, respectivamente. En este sentido, estas últimas cobran mayor importancia a través de la sociedad civil, pensada en términos del movimiento feminista generando una crisis orgánica, es decir, una ruptura de los lazos entre la estructura y la superestructura en términos de Bloque Histórico, desarrollando, de esta manera, nuevas formas de concebir lo "femenino" y lo "masculino". Teniendo en consideración la investigación que nos compete, entendemos que esta crisis se da a partir de una lucha política bajo la forma de posición o de trincheras en términos del autor en “Notas para Maquiavelo” (1972). Esta forma se basa en diversas acciones articuladas de modo paulatino que logren ganar posiciones sobre el enemigo lentamente, es decir, las acciones de los movimientos feministas para poder, desde la sociedad civil desarrollar ideas basadas en la perspectiva de género y que las mismas sean difundidas no solo en las calles sino también en las escuelas, pensadas como trincheras.

Las ideas desarrolladas por los autores anteriormente mencionados dan cuenta de las luchas simbólicas que se dan en el campo de acuerdo a Bourdieu. Respecto de dichas luchas, el autor plantea en “El Sentido Práctico” (2007) que:

“la relación entre las distribuciones y las representaciones es al mismo tiempo el producto y el asunto en juego [enjeux] de una lucha permanente entre aquellos que, debido a la posición social que ocupan en ella, tienen interés en subvertir las distribuciones modificando las

clasificaciones en las que aquéllas se expresan y se legitiman o, al contrario, en perpetuar el desconocimiento, como conocimiento alienado que, al aplicar al mundo categorías impuestas por el mundo, aprehende el mundo social como mundo natural” (p:226).

Es entonces, en los Jardines de Infantes, donde los cuerpos de los niños y las niñas son moldeados (Foucault, 1975) a través del aprendizaje de modos de comportamiento que conducen, a su vez, a que las mismas y los mimos aprehendan el mundo social como natural. Son las mismas instituciones, pero pensadas como trincheras, en donde comienzan a gestarse las luchas simbólicas con el objetivo de subvertir las ideas dominantes acerca del género. A la luz de “La Historia de la Sexualidad” (1976), nos resulta pertinente retomar dos dispositivos de poder sobre la vida que plantea Foucault. El primero, la “*anatopolítica*”, la cual asocia la figura del cuerpo humano a una máquina. Explica que este cuerpo fue moldeado a lo largo de su vida logrando desarrollar ciertas prácticas y aptitudes, mediante la educación obtenida, que permiten aumentar de forma eficaz su rendimiento y utilidad. De esta manera, se crean cuerpos dóciles como respuesta a los mecanismos de disciplinamiento. El segundo se basa en la idea de “*cuerpo-especie*”. Sobre esto, explica que los gobiernos fueron tomando decisiones acerca de la vida de sus ciudadanas y ciudadanos y de esta forma, fueron, regulando los procesos biológicos que acontecen. Con esto se refiere a la “*biopolítica*” de la población que regula la natalidad, la longevidad, la mortalidad y a los procesos de salud que atraviesan dichas etapas.

Es necesario retomar dos conceptos centrales para la teoría de Bourdieu que nos permitan entender lo anteriormente planteado. En primer lugar, el autor define al campo como “*una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones*” (Bourdieu y Wacquant, 1995:64). En el mismo libro, “*Respuestas por una Antropología Reflexiva*” (1995), se establece que dichas posiciones:

“se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) —cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo— y, de paso,

por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)” (p:64).

En este sentido, lo que los autores quieren decir es que, al interior de los campos, los agentes se encuentran estructurados en diferentes posiciones de acuerdo al capital simbólico que posean. Mejorar la posición dentro de ese campo implica haber aumentado el capital que se poseen. Allí, se establece una relación con el concepto de habitus, definido como:

“...sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu, 2007:86).

La relación dialéctica entre habitus y campo va a estar dada en tanto el campo estructura al habitus y el habitus, a la vez, le otorga sentido al mismo. Desde el habitus entendemos al mundo, lo clasificamos y lo ordenamos de determinada manera de acuerdo a dichos ordenamientos y clasificaciones. La información que tenemos del mundo tiene que ver con el lugar que ocupamos en el mismo, lo que hacemos es incorporar estructuras estructuradas de esas posiciones que ocupamos. Es decir, que la posición que ocupamos tiene de alguna manera algún sentido para cada una o uno, ya que esa posición es la que nos informa sobre el mundo. En este sentido, las luchas simbólicas por mejorar nuestra posición en el campo implican cambiar las reglas de juego del mismo, en tanto el lenguaje y los sentidos que denotan las mismas. En los Jardines de Infantes, los equipos profesionales, entendidos como los agentes, son quienes a partir de las modificaciones que realizan en sus estrategias pedagógicas a partir del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, dan estas luchas simbólicas en términos del desarrollo de nuevas formas de concebir a los géneros y las ideas alrededor de los mismos. Estas modificaciones no solo se verbalizan ni se presentan únicamente de manera explícita en la currícula escolar. Hay acciones y/o prácticas que se buscan transmitir a las niñas y los niños, que, de forma

inconsciente, van modificando dichos modelos de pensamiento. En términos educativos, estas acciones no verbalizadas se conocen bajo el término “Currícula oculta”. Emilio José Acevedo Huerta en su artículo “El currículo oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista” (2010) define este concepto como:

“el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. En el caso que nos ocupa se trata de la escuela, ya sea desde los niveles de Infantil hasta la educación Superior. Es todo aquello que sí se ve y que sí se oye, pero que se transmite y se recibe de manera inconsciente, al menos sin una intencionalidad reconocida. Es lo que Stenhouse denomina lo que no está públicamente reconocido, aquello que puede hallarse en contradicción o bien reforzar las intenciones del currículum oficial. (...) Además, a pesar de no estar escrito en ningún sitio, existe con tanta fuerza que supera, en muchas ocasiones, al currículum explícito” (p:1)

Siguiendo esta línea de pensamiento entendemos la centralidad que tienen ambos tipos de currículas para generar las rupturas buscadas en relación a la enseñanza de los géneros. Desde la currícula oculta, se pueden generar hábitos que no son cuestionados por las niñas y los niños y que, al ya estar internalizados, permiten que desarrollen con naturalidad, eliminando actitudes negativas con respecto a los prejuicios alrededor de los géneros. Por ejemplo, a raíz de las entrevistas realizadas - sobre las cuales nos explayaremos con detenimiento en los próximos capítulos- podemos destacar que actualmente ya no se utiliza más el color rosa para identificar a las niñas ni el color celeste para identificar a los niños. Estas asociaciones, muchas veces generan sentimientos de disconformidad de quienes no hubiesen elegido ese color como también, son motivo de burla y discriminación de parte de sus compañeras y/o compañeros quienes ven esa actitud como disruptiva al sentido común. Como parte de los procesos escolares que atraviesa cada institución podemos destacar que este es uno de los grandes cambios que se vinieron llevado a cabo desde la incorporación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

I.2 Disputas simbólicas alrededor de los Géneros en la Escuela

La lucha simbólica al interior de la escuela se lleva adelante a partir del capital simbólico que diversas autoras desarrollan desde la perspectiva de género. La misma es pensada por Lagarde (2001) en términos de aquella *“que está basada en la teoría de género y se inscribe en el paradigma teórico histórico-crítico y en el paradigma cultural del feminismo”* (p:13). Los estudios de género realizaron un gran aporte en tanto lograron puntualizar aquellas desigualdades sociales que provienen de la distinción entre lo femenino y lo masculino. *“Asimismo, revelaron que las relaciones entre mujeres y hombres, se distinguen, esencialmente, por estar mediatizadas por relaciones de poder cuyo componente principal es la asimetría”* (Araya Umaña, 2004:3). Como fue planteado en la delimitación del tema, la categoría analítica de género, hizo posible que los determinismos biologists que señalaban los comportamientos diferenciados de mujeres y hombres como producto del sexo anatómico sean obsoletos respecto a dichos determinismos.

A la luz del libro *“El Género en disputa”* (1999), la filósofa Judith Butler problematiza los conceptos de sexo, género e identidad. Supone obsoleta la hipótesis de un sistema binario de géneros que *“sostiene de manera implícita la idea de una relación mimética entre género y sexo, en la cual el género refleja al sexo o, de lo contrario, está limitado por el”* (p:55) Siguiendo su postura, el Sexo y el Género son construcciones sociales y culturales las cuales son internalizadas por las diversas culturas, quienes esbozan sus propios significados en relación a estas categorías en tanto son *“los significados culturales que acepta el cuerpo sexuado, entonces no puede afirmarse que un género únicamente sea producto de un sexo. Llevada hasta su límite lógico, la distinción sexo/género muestra una discontinuidad radical entre cuerpos sexuados y géneros culturalmente contruidos”* (p:55). Estas cuestiones se reflejan en todos los ámbitos de la vida, ya sea los discursos sociales, el lenguaje, las leyes, etc. En términos del lenguaje, la autora plantea que *“es una de las prácticas e instituciones concretas y contingentes mantenidas por la elección de los individuos y, por lo tanto, debilitadas por las acciones colectivas de los individuos que eligen”* (p:87). Actualmente, en nuestra sociedad, encontramos los debates acerca del lenguaje inclusivo y cómo atraviesa la construcción y reconocimiento de otras identidades por fuera de los binarismos. Esta cuestión es también discutida en los lineamientos curriculares del Programa Nacional de Educación Sexual.

Gracias a los escritos de Judith Butler, se puede pensar la relación sexo-género más allá de las corrientes esencialistas y biologicistas, que, desde un paradigma positivista, las relacionan de forma directa conformando así, el binomio sexo-género. Esta corriente recién mencionada asocia de forma directa el sexo biológico con el género atribuido a las personas. es decir, si alguien nace con un útero se entiende que su género es femenino, sin posibilidad de variaciones. Esto conlleva a una serie de estereotipos atribuidos al género que debe ser cumplidos por esa persona. En caso de no hacerlo, se la o lo toma como desviada o desviado, ya que el género asignado no coincide con el género asumido, y de esta manera, se la o lo discrimina y excluye de sus redes vinculares. La importancia de los aportes de Butler es que nos permite entender que estas concepciones entraron en crisis, permitiendo que se dé lugar a otros paradigmas que rechazan esta idea. Esto da la posibilidad de desarrollar nuevas y diferentes asociaciones del binomio sexo-género, partiendo desde la crítica a que la única relación posible sea la biologicista.

Todas estas cuestiones aportan a la construcción de las identidades de las personas. Ya sea por adhesión o rechazo. Los procesos de construcción de las identidades no son lineales ni acabados. Una persona puede, por diversos motivos, dejar de sostener ciertas prácticas o seguir ciertas líneas de pensamiento. Es el contexto social y la relación con las diversas personas con las que interactuamos lo que puede llegar a generar cambios en nuestras posturas ideológicas y modelos de pensamiento. Así mismo, los procesos sociales tienen gran incidencia en este sentido. En nuestro caso, podemos destacar el movimiento feminista. En esta misma línea de pensamiento, sosteniendo que el género es una construcción social, rechazamos la visión esencialista que define al género de forma predeterminada en base al órgano sexual con el que nacemos. Así como criticamos este paradigma sexo-genérico, adherimos a las ideas de Lamas y Butler en tanto explican que la identidad de género se construye desde cuatro aspectos: Sexo (órgano reproductivo con el que nacemos), género autopercibido (“femenino” o “masculino”), nuestra orientación sexual (atracción hacia el sexo opuesto o mismo el género) y la forma en que expresamos estos aspectos. De esta idea, suponemos que nuestra identidad se nutre de la conjugación personal que hacemos de estas variantes.

Butler (1999) plantea la idea del cuerpo como campo de lucha social que también tiene capacidad performativa y cómo la hegemonía heterosexual interviene en estos cuerpos que se disputan en el ámbito político. En este sentido, la corriente feminista aportó a la desnaturalización de las concepciones más patriarcales de nuestra sociedad.

Cuando la condición construida del género se teoriza como algo completamente independiente del sexo, el género mismo pasa a ser un artificio ambiguo, con el resultado de que hombre y masculino pueden significar tanto un cuerpo de mujer como uno de hombre, y mujer y femenino tanto uno de mujer como uno de hombre.

Retomando los conceptos de la filósofa, encontramos en las lecturas de Marta Lamas otros conceptos que ayudan a esclarecer este posicionamiento anti esencialista. en su texto “El Género es Cultura” (2007) comienza definiendo el género como:

“...conjunto de creencias, prescripciones y atribuciones que se construyen socialmente tomando a la diferencia sexual como base. Esta construcción social funciona como una especie de "filtro" cultural con el cual se interpreta al mundo, y también como una especie de armadura con la que se constriñen las decisiones y oportunidades de las personas dependiendo de si tienen cuerpo de mujer o cuerpo de hombre. Todas las sociedades clasifican qué es “lo propio” de las mujeres y “lo propio” de los hombres, y desde esas ideas culturales se establecen las obligaciones sociales de cada sexo, con una serie de prohibiciones simbólicas” (p:1).

Coincide con Butler al entender que sexo y género son categorías construidas social y culturalmente, las cuales van a sentar los modos de ver y comprender el mundo de éstas culturas. Entiende que es desde el Habitus, el Habla y el Lenguaje que las sociedades resignifican la diferencia sexual en relación a los géneros. Es decir, desde estos aspectos, se expresa qué se entiende y qué es propio de lo “femenino” y “masculino”. Para explicar la génesis de la diferenciación de géneros explica que:

“El género, como simbolización de la diferencia sexual, define a la mujer y al hombre como seres "complementarios", con diferencias "naturales" propias de cada quien. La base de la construcción del género se encuentra en una arcaica división sexual del trabajo, que hoy, en virtud de los adelantos científicos y tecnológicos, resulta obsoleta. Y aunque el género se ha ido construyendo y modificando a lo largo de siglos, persisten todavía distinciones socialmente aceptadas entre hombres y mujeres que tienen su origen en dicha repartición de tareas. La simbolización que se ha desarrollado en torno a tal división laboral le da fuerza y coherencia a la identidad de género” (Lamas, 2007:4)

Los aportes de Butler y Lamas a nuestra investigación dan cuenta que no siempre la identidad asignada (identidad con la que nacemos en base a nuestro sexo biológico) coincidirá con nuestra identidad adquirida (conjunto de representaciones, identificaciones y subjetivaciones con la cual conformamos nuestra identidad). De este modo, el género resulta ser performativo, es decir, se conforma de acuerdo a la identidad que supone ser. En este sentido, el género se hace constantemente, aunque, analiza Butler (1999), no un hacer por parte de un sujeto que se pueda considerar preexistente a la acción. Es por esto que, teniendo en cuenta las críticas a las visiones esencialistas el sexo no es anterior al género en cuanto el género se va construyendo a lo largo de la vida del sujeto sin estar éste definido por el sexo.

A su vez, Butler analiza a Simone de Beauvoir (2016) a partir de su frase “*No se nace mujer, se llega a serlo*” (p:207) en tanto ella también considera al género como una construcción y al “llegar a ser” como una obligación cultural que debería estar desligada del sexo. La Universidad Pedagógica Nacional de México realizó un ensayo que aborda la problemática de la inclusión de la educación integral de la sexualidad (EIS), con la finalidad de mostrar la necesidad de crear estrategias para lograr su incorporación en educación inicial (EI) y educación preescolar (EP). En este sentido, Fernando Salinas-Quiroz y Adriana Leona Rosales Mendoza (2016) escriben este artículo “*en función de aportar soluciones a situaciones que enfrentan niñas y niños en su vida cotidiana, como la violencia sexual y la socialización basada en estereotipos de género que reproducen la desigualdad entre hombres y mujeres desde el inicio de la infancia*” (p:145). Siguiendo esta línea, existe otro grupo de autoras que dan cuenta de la manera en la que la escuela construye las identidades de géneros y reproduce el sistema binario sexo-genérico, obsoleto para las autoras mencionadas anteriormente.

I. 3 El Trabajo Social y la construcción de sentidos

El Programa mencionado forma parte de lo que pensamos como nuestro marco normativo-jurídico, teniendo en cuenta que como futuras profesionales no podemos comprender la realidad ni defender derechos vulnerados fuera de dicho marco. En este sentido, retomamos la Ley Federal de Trabajo Social plantea en su Art. 4 de Ejercicio profesional que “*los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social*” (Ley N ° 27.072, 2014).

En esta lucha, siguiendo a Iamamoto (2002), el rol del Trabajo Social como acompañante de estos movimientos sociales es clave en términos del eje ético-político de la intervención de la profesión "*articulada con los intereses de los movimientos mayoritarios de la sociedad*" (p:97). Así también lo es en tanto la dimensión socioeducativa, que da cuenta la intervención del Trabajo Social en procesos de desnaturalización, construcción de sentidos y de posicionamiento de los sujetos como sujetos de derecho, "*[...] dirigido a los rumbos de efectivización de los derechos [...]*" (Iamamoto, 2002:99). Siguiendo esta línea, es pertinente retomar la Convención sobre los Derechos del Niño, así como la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes en tanto establecen los derechos que deben ser garantizados y efectivizados para todas las niñas y todos los niños de la República Argentina. La Convención sobre los Derechos del Niños fue ratificada en Argentina bajo la Ley N°23.849 en Octubre de 1990. En su Artículo N°2 la misma establece:

"1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.

2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares." (Ley N°23.849, 1990)

De esta manera, Argentina adopta la Convención de los Derechos del Niño comprometiéndose a tomar las medidas necesarias y emplear sus recursos en pos de la garantía de los derechos que allí se plantean.

La Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes fue promulgada en Octubre de 2005. La misma plantea en el Artículo N°2 la aplicación obligatoria de la Convención sobre los Derechos del Niño en tanto,

“las condiciones de su vigencia, en todo acto, decisión o medida administrativa, judicial o de cualquier naturaleza que se adopte respecto de las personas hasta los dieciocho años de edad. Las niñas, niños o adolescentes tienen derecho a ser oídos y atendidos cualquiera sea la forma en que se manifiesten, en todos los ámbitos. Los derechos y las garantías de los sujetos de esta ley son de orden público, irrenunciables, interdependientes, indivisibles e intransigibles.” (Ley N° 26.061, 2005)

Siete años antes, en 1998, la Legislatura de la Ciudad, sanciona la Ley 114 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, incorporando a la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la Convención sobre los Derechos de los Niños. Ambas leyes tienen como objetivo general el reconocimiento de dichos derechos y admiten como responsabilidad el efectivo cumplimiento de los mismos, asignando los recursos necesarios para dicho fin. Los artículos que creemos pertinentes retomar en términos de la importancia que tienen para la fundamentación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral son:

“Artículo 9 - Derecho a la dignidad y a la integridad personal: Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la dignidad como sujetos de derechos y de personas en desarrollo; a no ser sometidos a trato violento, discriminatorio, vejatorio, humillante, intimidatorio; a no ser sometidos a ninguna forma de explotación económica, torturas, abusos o negligencias, explotación sexual, secuestros o tráfico para cualquier fin o en cualquier forma o condición cruel o degradante. (cont.)”

“Artículo 15. - Derecho a la educación: Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente. (cont.)”

“Artículo 19. - Derecho a la libertad: Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la libertad. Este derecho comprende:

a) Tener sus propias ideas, creencias o culto religioso según el desarrollo de sus facultades y con las limitaciones y garantías consagradas por el ordenamiento jurídico y ejercerlo bajo la orientación de sus padres, tutores, representantes legales o encargados de los mismos;

b) Expresar su opinión en los ámbitos de su vida cotidiana, especialmente en la familia, la comunidad y la escuela; (cont.)”

“Artículo 24 - Derecho a opinar y a ser oído: Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a:

a) Participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les conciernan y en aquellos que tengan interés;

b) Que sus opiniones sean tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo.

Este derecho se extiende a todos los ámbitos en que se desenvuelven las niñas, niños y adolescentes; entre ellos, al ámbito estatal, familiar, comunitario, social, escolar, científico, cultural, deportivo y recreativo.”

En este sentido, las leyes planteadas subyacen al Programa Nacional de Educación Sexual Integral en términos de que, desde la enseñanza de la sexualidad y los géneros desde la escuela, garantizan los derechos arriba mencionados. Es así que el Artículo N°2 de la Ley N°26.150 sobre la ESI plantea que la misma nace:

“con la finalidad de cumplir en los establecimientos educativos referidos en el artículo 1° 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).

El Derecho a la Educación supone atender al desarrollo integral de los niños, las niñas y adolescentes, entendiendo a la sexualidad como parte de dicho desarrollo. El

Programa asimismo promueve la creación de espacios para que las niñas y los niños sean escuchados, fomentando la libertad de expresión y de ser, corriéndose del paradigma adultocéntrico para considerar la niña y al niño como sujeto de derecho. Las reflexiones llevadas a cabo a partir de la implementación del Programa, fomenta la generación y desarrollo de espacios seguros, libres de discriminación y odio para dichas niñas y dichos niños. Los artículos mencionados, hacen hincapié en la escuela como uno de estos lugares en los cuales deben ser garantizados los derechos mencionados. De esta manera, la ejecución del Programa educativo sobre el cual nos proponemos reflexionar recupera la idea de la escuela como generadora de nuevos sentidos y valores sobre los cuales se basan dichos derechos.

Tomando nuestra experiencia personal como docentes en Jardines de Infantes, así como nuestra formación profesional como futuras Trabajadoras Sociales y posicionándonos en la necesidad de las infancias libres de estereotipos de géneros, entendemos que la impronta de los equipos profesionales escolares, nunca pasa desapercibida. De acuerdo al Artículo N°82 de la Ley de Educación Nacional:

“Las autoridades educativas competentes participarán del desarrollo de sistemas locales de protección integral de derechos establecidos por la Ley N° 26.061, junto con la participación de organismos gubernamentales y no gubernamentales y otras organizaciones sociales. Promoverán la inclusión de niños/as no escolarizados/as en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plenos. Asimismo, participarán de las acciones preventivas para la erradicación efectiva del trabajo infantil que implementen los organismos competentes.” (N°26.206, 2006)

Dicha ley, si bien fue sancionada dos meses después de la Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral, refuerza la participación de los equipos profesionales de las escuelas en la ejecución de políticas públicas en pos de garantizar los derechos de las niñas, los niños y adolescente a nivel nacional. Estos equipos influyen de manera tácita y permanente en el desarrollo de las infancias, así como también, en la conformación de las identidades de géneros. Son estos equipos, el vehículo mediante el cual el Programa Nacional de Educación Sexual Integral se ejecuta, por lo tanto, nuestro problema se conforma a partir del análisis de las estrategias de intervención pedagógica de los mismos

en relación a los discursos institucionales que subyacen a sus prácticas y su vinculación con la implementación del Programa mencionado. En este sentido, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral entiende a la escuela como *“uno de los ámbitos específicos para avanzar hacia la transformación de prácticas culturales fuertemente arraigadas, que profundizan las desigualdades y obstaculizan el desarrollo integral y pleno de nuestros niños y niñas”* (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2010:7). En la presentación del mismo se convoca no sólo a los equipos profesionales de la educación sino a las y los agentes estatales que llevan adelante políticas públicas vinculadas a un trabajo sistemático -donde se inserta el Trabajo Social- para trabajar en conjunto, con el objetivo de que los lineamientos curriculares lleguen de manera efectiva a todas las instituciones educativas, a todas las niñas y a todos los niños.

A partir de lo planteado, entendemos la importancia de incluir en la currícula escolar las cuestiones relacionadas a las concepciones de géneros para poder transmitir a las niñas y los niños valores y significaciones aggiornadas a los procesos socioculturales que estamos atravesando a nivel macrosocial. Por este motivo, nos posicionamos sobre el Programa Nacional de Educación Sexual Integral como herramienta y recurso fundamentales para propiciar estos cambios paradigmáticos.

A modo de conclusión

En el presente capítulo nos hemos propuesto presentar los conceptos teóricos que nos permitieron empezar a analizar la forma en la cual se educa y se transmiten los valores sociales, morales y éticos en las escuelas, entendiendo a la figura de éstas como la primera institución en la cual nos insertamos socialmente y que permitirá comenzar a desarrollar nuestras identidades de género. Decidimos comenzar este capítulo con una analogía de la escuela como fábrica, tomando lo planteado por Foucault, como una institución en la cual los cuerpos son disciplinados a tal punto de convertirlos en dóciles. De esta manera, pueden reproducir los lineamientos ideológicos que sostienen los marcos educativos gracias a la figura de poder que éstos tienen sobre dichos cuerpos. Asimismo, consideramos a la escuela como una trinchera generadora de buen sentido y como espacio de lucha simbólica que propicia la ruptura de los paradigmas alrededor de las concepciones sobre los géneros.

En el siguiente capítulo nos adentraremos en el Programa de Educación Sexual Integral, el marco legal que lo sustenta, así como teorías que fundamentan su ejecución en las escuelas con el objetivo de desarrollar infancias libres de estereotipos de géneros.

CAPÍTULO II

REPENSANDO LAS INFANCIAS: AHUYENTANDO LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNEROS

Habiendo delimitado anteriormente las teorías generales que sustentan nuestra investigación, nos proponemos en este capítulo profundizar acerca de las reflexiones alrededor de las pedagogías sobre sexualidad y el desarrollo de infancias libres de estereotipos de género.

Para ello, retomaremos a autoras como Valeria Flores, Graciela Morgade y Ángeles Espinosa Bayal cuyos aportes sobre educación y género nos han brindado grandes herramientas de análisis. Las autoras cuestionan la manera en la que la educación construye una manera de pensar los géneros, estereotipada, binarista y heterosexual, planteando otra forma de enseñar sobre sexualidad a las infancias. Del mismo modo, son las autoras seleccionadas del libro “Ni Una Menos desde los primeros años” (2016), quienes nos brindan la categoría de análisis de “infancias libres de estereotipos de género”, cuestionando las formas en las que son impuestos dichos estereotipos en las niñas y los niños. Por último, Segato nos aporta ideas que nos permiten pensar el Programa Nacional de Educación Sexual como una contra-pedagogía de la crueldad.

Para finalizar el capítulo, expondremos de manera exhaustiva los objetivos, ejes y modalidades de trabajo que plantea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. El mismo condensa las teorías e ideas establecidas tanto en el primer capítulo, como en el segundo. Establecer sus ejes, nos permitirá continuar con nuestro análisis de los datos recolectados en el campo que será esbozado en el tercer capítulo.

II.1 Cambios y rupturas en la pedagogía sexo-genérica

En un principio, retomamos a Valeria Flores y su libro “Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad” (2015) que plantea cómo el proceso de normalización sexo-genérica genera un daño en los sujetos en el marco de la educación. Al respecto expresa, “*la pedagogía informal e institucionalizada de la heterosexualidad produce cuerpos dañados de niñas, niños y niñas al promover y legitimar modos normativos de la experiencia del género, la que es administrada por la ley binaria de la masculinidad y la feminidad que impone modelos hegemónicos de identidad sexual y de género*” (Flores 2015:1).

De esta manera, este texto permite entender cómo en el marco educativo, los Jardines de Infantes -en el caso de la investigación que nos convoca-, son instituciones en las que las niñas y los niños adoptan costumbres y construyen formas de pensar y representar lo "femenino" y lo "masculino". Retomando a Foucault (1975), es la escuela la que moldea los cuerpos de las infancias, construyendo diversas formas de entender los géneros. Dicha institución tiene el poder de educar tanto en libertad como de reproducir los estereotipos alrededor de las maneras de actuar y ser de las mujeres y los varones. El Programa Nacional de Educación Sexual Integral propone educar desde la primera, ampliando los horizontes desde los cuales entendemos los géneros como tales, generando una redistribución del poder en términos de construir espacios en los cuales sean las niñas y los niños quienes puedan expresarse con libertad, cuestionar y aprender desde su lugar, generando una relación dialéctica con las y los docentes encargados de ejecutar el Programa en las Salas.

En esta línea, la autora Graciela Morgade, quién en su libro “Aprender a ser mujer, aprender a ser varón, sexualidad y educación” (2001) realiza un análisis de la enseñanza sobre la sexualidad incorporando la perspectiva de género en todos los niveles escolares. De esta forma, da cuenta que la escuela es una de las instituciones a través de las cuales se podría “llegar a ser” mujer o varón si se reproducen estrategias pedagógicas que contemplen ciertos enfoques sobre los géneros. En los Jardines de Infantes esta cuestión puede ser visibilizada en las propuestas de representación y/o juegos planteadas por las y los docentes en las Salas, plasmadas en las planificaciones. Para Morgade, la docencia nos pone en contacto con sujetos en formación. En este sentido, su libro busca aportar a la visibilización de estos procesos en los que se expresan y se reproducen las formas de “ser mujer” y “ser varón”. Al respecto, su hipótesis plantea:

“la sociedad moderna está caracterizada por una configuración de relaciones entre los sexos signada por la desigualdad y, en tanto institución social —aún con relativa autonomía frente al ordenamiento del poder que predomina—, la educación formal es escenario y está atravesada por diferentes expresiones de esa desigualdad” (Morgade, 2001:1).

El conjunto de expectativas y valores sociales respecto a lo "femenino" y lo "masculino", manifestadas y reproducidas en el ámbito escolar, constituyen el sistema de relaciones de género. Dichas relaciones son desiguales y han influido desde siempre a la

educación formal. Por esto, la autora expresa que la escuela, como una de las instituciones de socialización y transmisión de ideas

“... juega un papel protagónico en este estado de la cuestión ya que procesan en forma permanente significados y valores de género. Por lo general reproduciendo e imponiendo, a veces en forma inadvertida y otras con objetivos totalmente explícitos; otras veces, también abriendo espacios para la discusión de los mandatos sociales y el ensayo de alternativas”
(Morgade, 2001:6).

La decisión por acción u omisión de reproducir estas formas de concebir lo "femenino" y lo "masculino" es puesta en acción por las y los docentes a través de los contenidos brindados mediante diversas prácticas pedagógicas, tanto dentro como por fuera del espacio áulico. Es necesario recalcar que no es solamente en el espacio físico del aula donde se enseñan los contenidos educativos. Es también en los espacios de esparcimiento, los lugares “de tránsito”², y los espacios designados para ciertas prácticas (saludo a la bandera, lugar de encuentro y despedida con las y/o los docentes) como también, los espacios donde se desarrollan las actividades especiales de la semana, donde se continúa el proceso educativo de los niños y niñas. La enseñanza es constante. En estos espacios, podemos encontrar carteles, objetos, símbolos, entre otras cosas, que refuerzan los conceptos, valores, significados que se buscan transmitir. En este sentido, como ya fue planteado en el capítulo anterior, la currícula oculta juega un rol fundamental en complementar a la currícula explícita. Como ejemplo sobre lo recién nombrado, podemos destacar el cambio destacado por las docentes de las escuelas que hemos entrevistado en relación a los desplazamientos de las niñas y los niños. Ya no se acostumbra más a separar a las niñas y los niños en filas diferenciadas por el género. A nivel conceptual, se elimina justamente, la diferenciación sexista.

Otra de las autoras feministas que nos permiten pensar el género en la escuela es Ángeles Espinosa Bayal a través de su texto “La construcción del género desde el ámbito educativo” (2005). La misma plantea que el género

“es una categoría transversal que impregna todas las relaciones sociales y que tiene una enorme influencia tanto en el desarrollo individual

² Con lugares de tránsito hacemos referencia a esos espacios por los cuales los infantes deben caminar para llegar a otro lugar físico de la institución educativa.

de las personas como en el de las relaciones sociales e interpersonales que cada una de ellas establece dentro de los distintos contextos en los que tiene lugar su proceso de socialización” (P:1).

De esta manera, el modo en el que aprendemos a ser mujer o varón se centra en tres aspectos diferentes: el desarrollo del concepto de género, el desarrollo de los estereotipos de género y el desarrollo de las conductas tipificadas por el género. El desarrollo de la identidad de género, viene acompañado del desarrollo de dicho concepto. En este sentido, las niñas y los niños en edad preescolar se autoasignan a una de las dos categorías dentro de lo que refiere a lo "femenino" y lo "masculino" a través de atributos externos como la vestimenta y el peinado. Espinosa Bayal (2005) expresa que ellas mismas y ellos mismos *“comienzan a adquirir los estereotipos de género casi al mismo tiempo que toman conciencia de su identidad de género” (p:3).*

Esta construcción tan precoz de los estereotipos de género sólo puede explicarse teniendo en cuenta el trato diferencial que niñas y niños reciben desde el momento en que llegan al mundo y que determina un comportamiento y unas expectativas radicalmente diferentes respecto a ellas y ellos en función de su sexo biológico. De manera directa o indirecta esta circunstancia se da a partir de ideas se siguen manteniendo en los diferentes contextos de socialización infantil, como la escuela, en los que se produce el desarrollo del origen de muchas de las situaciones de desigualdad que aún podemos reconocer en nuestra sociedad, tal como plantea Morgade (2001) en su hipótesis. En relación a los estereotipos de género, la investigación que realizan las Dra. Pilar Colás Bravo y la Dña. Patricia Villaciervos Moreno (2007) desde la Universidad de Sevilla saca a la luz *“las concepciones estereotipadas de género con las que observan y se posicionan en el mundo nuestros adolescentes. Esta realidad abre un camino inexplorado que debe poner su meta en la transformación de los contextos escolares como espacios de coeducación libres de estereotipos y discriminaciones de género, y nuestro estudio provee referencias para abordar la dirección del cambio en los centros escolares” (p:54).* El trabajo que presentan los autores recién mencionados, aporta datos sobre la interiorización que adolescentes hacen de los patrones culturales o estereotipos de género, que según Lagarde (1998) *“constituyen la base sobre la que los sujetos articulan la propia existencia partiendo de códigos y categorías de identidad asignados por la cultura” (Colás Bravo y Villaciervos Moreno, 2007:38).* Aunque la investigación se enfoca en un recorte etario

distinto al nuestro, permite entender la importancia de la visibilización y sensibilización de la importancia de las cuestiones de género en la formación de los centros educativos.

Retomando los argumentos de Flores (2015), la autora adhiere con Butler en tanto considera que el lenguaje *“instituye el modo como conocemos, por lo que toda escritura está marcada por nuestras elecciones teóricas y por nuestras preferencias políticas y afectivas”* (p:10). En esta línea, Flores reivindica la importancia de nombrar a las disidencias y diversidades de género en un proceso de repensar la infancia en las prácticas pedagógicas. A su vez, Morgade (2005) coincide en tanto la reproducción de las expectativas y valores acerca del “ser mujer” y “ser varón” también se hace a través del lenguaje que utilicen las y los docentes no solo en los todos espacios del Jardín, sino también en los proyectos institucionales que presentan. El Programa Nacional de Educación Sexual Integral propone correr el eje de las discusiones sobre la sexualidad y los cuerpos de la heteronorma, para pensar desde la diversidad repensando las currículas escolares teniendo en cuenta a las disidencias, sus formas de nombrarse generando en las y los estudiantes debates que influyen en la propia construcción de su identidad. Para nosotras es importante repensar las prácticas pedagógicas desde el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, y coincidimos con Flores cuando refiere que *“instituye una posibilidad emancipatoria para evitar y subvertir su repetición en tanto coerción y disciplinamiento intelectual, perceptivo y afectivo”* (Flores, 2015, p:3). La cuestión de los afectos es esencial para la autora, en cuanto *“son respuestas inteligentes que sintonizan tanto con los acontecimientos como con los valores significativos para los sujetos y la sociedad”* (p:6). Estos afectos están presentes en los discursos institucionales y las estrategias pedagógicas y por tal, tienen la capacidad de promover o inhibir a las y los sujetos, sus cuerpos, sus conductas y sus identidades. Los afectos, para Flores, *“son un problema de conducta ética, tienen que ver con el deseo y requieren un compromiso político y poético”* (p:7).

Desde dos Instituciones de Formación Docente de San Carlos de Bariloche, Río Negro, recuperamos dos trabajos que permiten comprender la importancia de la ESI en las escuelas. Por un lado, Patricia Talani y Analía del Valle Jofré (2018) de la Universidad Nacional del Comahue coordinan los Ciclos de Formación Permanente para Docentes y expresan en su trabajo que las políticas educativas vinculadas a la inclusión y, particularmente a la ESI y los lineamientos curriculares posteriores, interpelan las prácticas de enseñanza de las y los docentes como así también, la responsabilidad de

llevar a cabo propuestas didácticas que impliquen enseñar la ESI con un enfoque de género en clave de Derechos Humanos. Los ejes conceptuales de dichos ciclos se enmarcan en las categorías de Sexualidad, Género(s), Cuerpo(s), Diversidades y Derechos en clave didáctica, entre otros. Por otro lado, otro de los proyectos también tiene como una de sus autoras a Patricia Talani y, además, a Margarita Viotti (2017). En este caso, los proyectos recabados por las mismas se basaron en el análisis de las experiencias de estudiantes y docentes en relación a la ESI, en la formación del Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Formación Docente de la localidad de San Carlos de Bariloche. Las intervenciones de enseñanza en este caso estaban relacionadas con las representaciones e imágenes sobre el cuerpo juvenil, la sexualidad y las relaciones de géneros. Como reflexión final, las autoras pudieron corroborar que los discursos y las prácticas escolares al igual que las familiares, tienden a reproducir lo heteronormativo, generando desigualdad y jerarquías de géneros. Una vez más, a pesar que ambos trabajos no analizan puntualmente el recorte etario al que nosotras nos abocamos, permiten pensar en la importancia de la implementación concreta de la ESI. En este sentido, la construcción de propuestas educativas en todos los niveles para el abordaje de la enseñanza de la sexualidad con enfoque de género es un tema conflictivo y complejo, por eso se convierte en un gran desafío para docentes y profesionales de lo social.

II.2 ¿Por qué son importantes las infancias libres de estereotipos de género?

Son las autoras recopiladas en “Ni una menos desde los primeros años” (2016) que, a lo largo de sus artículos, permiten entender la importancia del paradigma de las infancias libres de todo tipo de estereotipo de géneros. Desde diversos enfoques, contribuyen a la desnaturalización del sentido común alrededor de la construcción del género con el que nacimos y nos criamos. La autora Marcela País Andrade (2016) parte del análisis de la construcción de la identidad desde la simbolización de los juegos y juguetes que las niñas y los niños usan. Esto lo explica en tanto el juego se convierte en el escenario trascendental para (re)elaborar estrategias lúdicas, donde niñas y niños despliegan sus múltiples potencialidades identitarias para afrontar las diversas situaciones; y también, generar herramientas de transformación en la vida cotidiana, en los modos de ser hijas e hijos, princesas/príncipes, heroínas/héroes, deportistas, madres/padres, hermanas/hermanos, novias/os, amigas/os, trabajadoras/es. Al respecto agrega “*la práctica lúdica para el desarrollo de niños y niñas ha sujetado la esencia del*

jugar a las herramientas de socialización del mundo adulto, asignándole así los roles esperados como naturales para el futuro niño y/o niña” (Pais Andrade, 2016:85).

Esta autora hace un recorrido histórico de la función de los juegos y plantea que, desde Platón a la actualidad, mediante el juego reproducimos la vida adulta:

”(…) por medio de juegos acostumbrados que se repiten por generaciones, de reglas inalterables y controladas por los adultos; la educación lúdica es el espacio óptimo para entrenar mejores ciudadanos en un clima placentero (...) el juego se presentaba de esta forma como un dispositivo de asignación de roles, como fundamento del orden interno; y como instrumento que posibilita la obediencia por medio del consenso y la coerción” (p:85 y 86).

En resumen, el espacio lúdico se presenta como un tiempo placentero para la educación y la socialización de las y los futuros adultos lo que se espera en términos de roles. Al respecto, y retomando a Bourdieu y las luchas simbólicas, la autora expresa que la lucha por el monopolio de la legitimidad -en términos del autor- de los espacios sociales es lo que (re)produce nuevas representaciones y configuraciones identitarias en búsqueda de habilitar la propia posición. En este sentido, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial en base a sus Lineamientos Curriculares busca desnaturalizar los roles asignados a mujeres y varones desde los momentos lúdicos en la Sala. En Educación Inicial el juego se considera como un producto de la cultura, así como un orientador de la acción educativa que fomenta la articulación entre lo subjetivo y lo objetivado³. Las características que asumen los juegos en las infancias remiten a los valores, creencias y sentidos propios de las sociedades de la que forman parte, al mismo tiempo que suponen como vía de reflexión y reelaboración de dichas cuestiones. Las propuestas lúdicas señaladas desde los Cuadernillos de ESI, así como las diseñadas por las y los docentes son herramientas estratégicas no solo para recuperar el mundo social de representaciones de las niñas y los niños sino también para promover nuevos aprendizajes con mayor libertad y desligados de prejuicios y estereotipos.

³ Ministerio de Educación de la Nación: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial. Buenos Aires, 2004. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/curriform/nap.html>

Dicho proceso de desnaturalización puede entender siguiendo los planteos de Butler, en tanto establece que la hipótesis de un sistema binario de géneros es obsoleta ya que *“sostiene de manera implícita la idea de una relación mimética entre género y sexo, en la cual el género refleja al sexo o, de lo contrario, está limitado por el”* (Butler, 1999:55).

Por tanto, el sexo pensado desde la biología como algo rígido y estable -cuestión que la autora también pone en duda- no condice ni tiene correlación con los géneros, pensados como construcciones sociales alrededor de significados culturales. Este binarismo instalado en la sociedad influye en la construcción de las identidades de las y los sujetos y sus deseos. Asimismo, teniendo en cuenta la cuestión del lenguaje, tomamos el aporte de Butler (1999) quien plantea que *“el lenguaje es una de las prácticas e instituciones concretas y contingentes mantenidas por la elección de los individuos y, por lo tanto, debilitadas por las acciones colectivas de los individuos que eligen”* (p:87).

Es por esto que, entendiendo al lenguaje como una institución que nos construye, es importante desde nuestra perspectiva investigar y analizar también qué cuestiones en términos nominales suma la ESI al debate y a la construcción de las identidades de géneros. En Argentina, Eduardo Arrubia (2018) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, escribe un trabajo en el cual establece que la educación emerge como la herramienta para revalorizar al sujeto como persona en sí misma y en su relación con las otras. En este sentido, el objetivo del mismo consistió en explorar los derechos humanos de las personas pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+ y cómo este enfoque analítico es necesario para fomentar la tolerancia y el respeto por los otros seres a través de la educación. Dicho enfoque es central para la ejecución del Programa Nacional de Educación Sexual Integral ya que al poner nombre a otras realidades y cuestiones vinculadas a los géneros y la sexualidad -antes invisibilizadas- permite generar espacios seguros para todas las niñas y todos los niños.

Siguiendo esta línea, pensamos en el aporte que realiza Flores (2015) en tanto piensa *“cómo la pedagogía informal e institucionalizada de la heterosexualidad produce cuerpos dañados de niñas, niños y niñes al promover y legitimar modos normativos de la experiencia del género, la que es administrada por la ley binaria de la masculinidad y la feminidad que impone modelos hegemónicos de identidad sexual y de género”* (p:1).

Es en este sentido en el que pensamos en las rupturas que genera el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en términos de correr el eje de las discusiones sobre la sexualidad y los cuerpos de la heteronorma, para pensar desde la diversidad. El mismo, promueve re-pensar las prácticas pedagógicas y modificar las currículas escolares teniendo en cuenta a las disidencias, sus formas de nombrarse generando en las y los estudiantes debates que influyen en la propia construcción de su identidad.

Por último, en el 2015, Rita Segato brindó una entrevista a Verónica Gago en la que postula que en la historia de la humanidad coexisten dos proyectos opuestos: el de las cosas, que produce individualismo, y el de los vínculos, que produce lo colectivo⁴. De este análisis, la antropóloga analiza la Pedagogía de la Crueldad, como las formas que tenemos relacionarlos en la actualidad, donde pesa más el primer proyecto, por ende, nuestros vínculos se cosifican. Al respecto dice en su libro “Contrapedagogías de la Crueldad” (2018) que las pedagogías de la crueldad constituyen *“todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas”* (p:13).

Entendiendo a estos procesos como crueles podemos entender de qué manera se lleva adelante la cosificación de la mujer y qué lugar ocupamos las mujeres y las disidencias en los espacios públicos. De esta manera, suelen vincularse ciertos objetos, prácticas y actividades a lo femenino y a lo masculino. Las relaciones de género y el patriarcado juegan un papel importante en estos procesos. Al respecto, la antropóloga expresa, *“el paradigma de explotación actual supone una variedad enorme de formas de desprotección y precariedad de la vida, y esta modalidad de explotación depende de un principio de crueldad consistente en la disminución de la empatía de los sujetos”* (Segato, 2018:14).

Esta pedagogía de la crueldad logra inmiscuirse en las estrategias pedagógicas de aquellos equipos profesionales que, como plantea Flores (2015), reproducen el sistema sexo-genérico desde una pedagogía heteronormativa y normalizadora. La misma genera daños en los cuerpos y las vidas de los niños y niñas que interiorizan los estereotipos de género coartando su libertad de expresión y ser. La masculinidad está más disponible para la crueldad porque la socialización lo obliga a desarrollar una afinidad entre ser varón y

⁴ Fragmento de *La pedagogía de la crueldad* de Verónica Gago (Las 12, 2015). Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9737-2015-05-29.html>

la guerra mientras que las mujeres somos empujadas al papel de objeto, cosas desechables y disponibles. Segato (2018), se pregunta cómo será posible concebir y diseñar contra-pedagogías capaces de recuperar la sensibilidad y vincularidad de los sujetos que se opongan y luchen contra las presiones de esta época. Su respuesta puede sintetizarse en la primera definición que realiza de contra-pedagogías de la crueldad como aquella que:

“...tendrá que ser una contra-pedagogía del poder y, por lo tanto, una contra-pedagogía del patriarcado, porque ella se contrapone a los elementos distintivos del orden patriarcal: mandato de masculinidad, corporativismo masculino, baja empatía, crueldad, insensibilidad, burocratismo, distanciamiento, tecnocracia, formalidad, universalidad, desarraigo, desensibilización, limitada vincularidad” (Segato, 2018:17).

Nosotras tomamos en concepto de contrapedagogías de la crueldad como la herramienta que nos brinda la sensibilidad para visibilizar estos procesos tan arraigados. En este sentido, las pensamos en relación a los afectos tal como lo hace Flores (2015) para quién los mismos requieren un compromiso político y poético para estar presentes en los discursos institucionales y las estrategias pedagógicas y así, promover o inhibir a los sujetos, sus cuerpos, sus conductas y sus identidades. Entendemos que las modificaciones en las prácticas pedagógicas de los equipos profesionales de los Jardines de Infantes se traducen en estas contra-pedagogías que pretenden re-elaborar actividades desde la perspectiva de género en pos del desarrollo de infancias libres de estereotipos de géneros y la libre construcción de las identidades de género en el ámbito escolar.

II.3 Programa de Educación Sexual Integral: Marco legal y Lineamientos Curriculares

Siguiendo esta línea, nuestro universo de análisis será la escuela, como una de las instituciones socializadoras en las que construimos nuestra identidad de género. En ella, pensamos que podemos observar las rupturas que generó y genera la Ley de Educación Sexual Integral (2006) en el marco del Programa de Educación Sexual Integral (2008), en base a los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2009). La ESI es una herramienta que propone, entre otras líneas de pensamiento y acción, cambiar el paradigma con el cual pensamos los géneros y los roles “atados” a ellos.

La implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral desde la Ley N° 26.150, supone ser una política pública en pos de ampliar los derechos de las niñas, los niños y adolescentes sobre sus cuerpos articulando diversos aspectos que amplían la mirada de lo médico hacia lo social. Los objetivos de la Ley mencionada, planteados en el Artículo N°3 establecen:

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

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

c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad;

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

e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.” (Ley N°26.150, 2006)

El contexto actual marcado por el movimiento feminista alrededor de la visibilización de las violencias de géneros, el acoso callejero, y la lucha por la autonomía de las mujeres cisgénero y personas trans sobre sus cuerpos, así como la lucha por el aborto legal, seguro y gratuito trae consigo nuevamente el debate alrededor de la Educación Sexual Integral. De esta manera, surgen grupos antiderechos como “Con mis hijos no te metas” quienes están en contra de la mal denominada “ideología de género” y de la enseñanza sobre género y sexualidad en las edades tempranas en las escuelas. Por el contrario, las organizaciones feministas reivindican la necesidad de dicho Programa Nacional para que, desde la escuela, el Estado sea el responsable de brindar herramientas teóricas y conceptuales a los y las estudiantes acerca del sexo, los géneros, la diversidad, el cuidado del cuerpo y el consentimiento, ampliando la discusión sobre la sexualidad, más allá de la enseñanza acerca del aparato reproductivo femenino y masculino, enfermedades de transmisión sexual y métodos anticonceptivos. En este sentido, el Programa mencionado busca, de manera transversal en toda la currícula escolar, articular aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos que hacen a la educación

sexual integral desde la perspectiva de género. Siguiendo a Lamas (1998), esta perspectiva en educación es fundamental porque nos permiten reconocer *“la importancia de comprender que la discriminación de las mujeres se produce de manera individual y colectiva, deliberada e inconsciente pues está tejida en las costumbres y la tradición”* (p:2).

El sexismo se manifiesta en ataques directos a sus intereses o a ellas mismas y en ataques indirectos, provocados por el funcionamiento del sistema social o por la aplicación de medidas -muchas de ellas aprehendidas en nuestro paso por las instituciones educativas-, de apariencia neutral, que repercuten especialmente en ellas debido a que reúnen las condiciones para que se concentren en ellas los efectos perjudiciales de cierta actividad. Esto genera que las mujeres, como consecuencia de su género, enfrenten situaciones que no les permiten vivir ni gozar de su libertad y de sus derechos en las sociedades donde se encuentren.

Cómo fue abordado en el apartado I.3 del primer capítulo, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral es entendido como una política pública que responde a una serie de Leyes y Convenciones que expresan los derechos de las niñas y los niños. Uno de ellos hace referencia a la libertad de expresión y a una vida libre de discriminación. De esta manera, y analizando el Programa en el contexto actual, dicha política pública puede ser pensada como una herramienta diseñada en pos de achicar la brecha entre mujeres y varones desde la escuela, generando espacios seguros y libres para las infancias. Para cumplir con los objetivos que plantea, el Cuadernillo de ESI para Nivel Inicial aborda temáticas tales como:

“el conocimiento y cuidado del propio cuerpo y el de las y los demás; la valoración de las emociones y expresiones; la información básica sobre la dimensión biológica de la sexualidad; la reflexión sobre las relaciones interpersonales; el fomento de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida y la integridad de las personas; y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad; la construcción de normas de convivencia y las relaciones igualitarias entre varones y mujeres”
(Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2010:12)

A través de estos temas, la ejecución del Programa favorece la ampliación de los horizontes sociales y culturales alrededor de dichas temáticas. Una de las incorporaciones

a la enseñanza de la educación sexual es el abordaje de las emociones, los afectos, los sentimientos, los valores y la reflexión acerca de los roles y funciones de las mujeres y los varones en la sociedad. En este sentido, el Programa y los consecuentes Lineamientos Curriculares de la ESI asumen la educación sexual desde la perspectiva de género, incorporando aprendizajes y formas de abordaje no solo desde lo cognitivo sino también desde lo social y afectivo, utilizando el juego como conductor de estos aprendizajes.

Desde lo cognitivo se hace hincapié en la transmisión de información avalada científicamente, acorde al corte etario con el que se trabaje. En el sentido de lo social y afectivo, se trabaja con aspectos culturales y vinculares de las niñas y los niños, trabajando sobre los prejuicios y estereotipos de género en términos de los sentidos que las mismas y los mismos sostienen desde su mundo social. Específicamente desde el plano de la afectividad, se trabajan las emociones, la empatía, la solidaridad y la forma de expresar y procesar los sentimientos de las infancias en Nivel Inicial tomando como encuadre el respeto por una misma, por uno mismo y también por las y los demás.

Las propuestas de enseñanza ligadas a estos puntos fomentan una mejoría en las relaciones interpersonales de las niñas y los niños, así como en su crecimiento personal en términos de autonomía, trabajo en equipo y cuidado del cuerpo como también, la salud propia y ajena. Se busca promover la creación de espacios libres de discriminación, basados en la libertad de ser y de expresión, enmarcando estas acciones como parte de los derechos que la Convención sobre los Derechos del Niño, Niña y Adolescente estipula.

Siguiendo esta línea, la propuesta del Programa recae en hablar de la Educación Sexual Integral desde una perspectiva de derechos desde la cual se obliga al Estado a garantizar el efectivo cumplimiento de los derechos de las niñas y los niños. Los derechos que deben considerar a la hora de implementar proyectos vinculados a la Educación Sexual Integral en los Jardines de Infantes pueden ser pensados en dos dimensiones: *“la primera, vinculada al suministro de información adecuada y científicamente validada; la segunda, referida a la activa participación de los niños y niñas, en un clima de respeto y de diálogo permanente.”* (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2010:37). El enfoque de derechos en las políticas públicas favorece la construcción de autonomía y responsabilidad en los sujetos, que en este caso es de las niñas y los niños. Al mismo

tiempo, promueve la identificación de situación de vulneración de derechos y la creación de espacios seguros para expresar las mismas y pensar estrategias para su recuperación.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 también promueve la articulación de los Jardines de Infantes con las familias, los centros de salud y las organizaciones sociales. Al respecto, el cuadernillo establece ciertas sugerencias para llevar adelante con dichos actores, en especial con las familias.

Para finalizar, pensado desde un punto de vista metodológico y de la modalidad de trabajo, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral establece a través los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral cuatro ejes de trabajo que serán abordados por los equipos profesionales desde los proyectos institucionales. El Cuadernillo de ESI para Nivel Inicial plantea los fundamentos, propósitos y actividades que corresponden a cada uno. El primer eje, llamado "Conocimiento y cuidados del cuerpo" se basa en el cuidado del cuerpo propio y ajeno, así como de la salud. Como ya fue planteado, el programa realiza un salto respecto al abordaje de la sexualidad y no solo se centra en los aspectos biológicos sino también sociales y afectivos. Este eje establece el conocimiento del cuerpo desde sus partes internas y externas, promoviendo la utilización del vocabulario correcto para referirse a los genitales y las partes íntimas. A su vez, promueve hábitos de cuidado de una/o y del resto, así como de la salud, considerando los cambios que atraviesa el cuerpo en todas las etapas de la vida (nacimiento, reproducción y muerte). La fundamentación de este eje se basa en la responsabilidad con la cual las/os docentes deben abordar la Educación Sexual Integral ante la curiosidad e inquietudes de las niñas y los niños acerca de la sexualidad. La correcta utilización del vocabulario para mencionar a las partes del cuerpo humano, permite genera en las infancias una visión integral sobre sus cuerpos, a la vez que facilita la identificación de situaciones de abuso infantil. Generar un consentimiento con las familias al respecto de esta cuestión facilita la incorporación de dicho vocabulario. Esta es una de las razones por las cuales el Programa promueve la articulación con las mismas. A su vez, la habilitación de espacios en los cuales hablar sobre el cuerpo y la sexualidad permite que las niñas y los niños en cuyos hogares no se habla de estas cuestiones, genera otras formas de acercamiento a la información que tienen derecho a conocer de acuerdo a su edad. Los Lineamientos Curriculares de la ESI plantean una serie de propósitos formativos en este eje, siendo los mismos:

“• Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar.1

• Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, de acuerdo a la franja etaria de niños, niñas y adolescentes.

• Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.” (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2010:24)

El siguiente eje abordado es el de “Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales”. El mismo hace referencia a la incorporación de saberes y habilidades para que las niñas y los niños se desarrollen de manera plena en su vida social. Supone la expresión y reflexión acerca de los sentimientos, las emociones, los valores, las normas para el fortalecimiento de la seguridad y la autoestima, trabajando la confianza y la libertad. Asimismo, este eje se propone trabajar las habilidades para tomar decisiones, la resolución de conflictos a través del diálogo y el pensamiento tanto crítico como creativo. Es responsabilidad de las y los docentes responder con claridad a las preguntas de las infancias y generar espacios de aprendizaje a partir de las situaciones de la vida cotidiana. En este sentido, el Jardín de Infantes supone ser un espacio donde se incorporen habilidades que permitan una mejor integración social, desde el afianzamiento progresivo del lenguaje correcto para referirse no sólo a las partes del cuerpo (como fue visto en el primer eje) sino también los sentimientos y emociones que nos atraviesan. Los propósitos formativos planteados por los Lineamientos Curriculares de la ESI en relación a este eje son:

“• Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo.

• Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo,

respetando y haciendo respetar los derechos humanos.” (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2010:38)

El tercer eje del Programa Nacional es sobre el “Desarrollo de comportamientos de autoprotección”: este eje tiene como objetivo adquirir saberes y habilidades que permitan a las niñas y los niños reconocer situaciones, así como accionar ante ellas. Dichos saberes y habilidades también propician la identificación de referentes adultos a quienes pueden pedir ayudar en una situación como la mencionada. De esta manera, este eje se basa en la prevención de las situaciones de abuso. Busca la reflexión acerca de la intimidad y privacidad propia y ajena, el respeto propio y de las y los demás; refuerza la correcta utilización del vocabulario para hacer referencia a las partes íntimas, cómo cuidar a las mismas, el significado de los “secretos” y habilita espacios para que las infancias relaten situaciones que han vivido y las y los ponen incómodas o incómodos. Este eje se estructura como tal debido al alarmante incremento de situaciones de violencia hacia las niñas y los niños, siendo el abuso sexual, una de las formas en las que se manifiesta el maltrato infantil. En este sentido, es de suma importancia el diseño y ejecución de acciones, así como facilitar situaciones de aprendizajes sobre la autoprotección en términos de prevención de hecho de violencia contra las niñas y los niños. Los comportamientos de autoprotección implican el reconocimiento de situaciones potencialmente peligrosas para la integridad física, psicológica y emocional, así como herramientas para expresarlas y lidiar con ellas. Es responsabilidad de las escuelas generar condiciones institucionales para hablar de estas temáticas articulando con el equipo profesional en conjunto, las familias y las niñas y los niños. El Cuadernillo de ESI habilita un "Diagrama de actuación frente a una situación de abuso o maltrato". Los propósitos formativos de este eje son:

“• Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños y niñas.

• Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.” (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2010:45)

El cuarto eje refiere al “Conocimiento y exploración del contexto”: este eje está dirigido a abordar la ESI en relación al conocimiento del contexto, en términos de exploración del ambiente social y natural. El Programa entiende que los Jardines de Infantes propician la exploración de dichos ambientes, favoreciendo el reconocimiento de las diversidades de los seres vivos y su relación con el ambiente. En su cotidianeidad, las niñas y los niños interactúan con personas, objetos y animales desde la cual adquieren conocimientos e información sobre el ambiente. En este sentido, las realidades que atraviesan a las y los infantes es compleja y está siempre marcada por relaciones de poder desiguales que el Jardín de Infantes debe poder poner de manifiesto, dando cuenta de la diversidad en la que las mismas y los mismo viven. Este eje trabaja sobre las nociones de solidaridad, trabajo en equipo y derechos humanos, debiendo ser incorporados en la articulación con las familias y otras organizaciones sociales, con el fin de garantizar el desarrollo integral de las niñas y los niños. De esta forma, los propósitos formativos que plantean los Lineamientos Curriculares de la ESI son:

“• Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.

• Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad, reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas.” (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2010:56)

Estos ejes pueden ser abordados de diversas maneras y se plantean en forma de sugerencias para ordenar el trabajo de los equipos profesionales en relación a la Educación Sexual Integral. El Programa fomenta el trabajo de estas temáticas de manera transversal a los proyectos y las planificaciones de las y los docentes de las instituciones educativas de Nivel Inicial.

A modo de conclusión

El segundo capítulo condensa las teorías sustantivas de nuestra investigación. Las mismas, nos permitieron pensar más en profundidad cómo se articula la escuela y la enseñanza sobre los géneros, reflexionando acerca de manera en que dicha institución construye formas de “ser mujer” y de “ser varón”. A su vez, las ideas que las autoras nos

expresan, nos conducen a entender la perspectiva del Programa Nacional de Educación Sexual Integral y los Lineamientos Curriculares, que establecen en tanto supone la generación de rupturas epistemológicas y metodológicas en las pedagogías sexo-genéricas pensadas fuera de paradigmas biologicistas y esencialistas.

El Programa mencionado fomenta desde sus ejes de análisis, siendo los mismos, conocimiento y cuidados del cuerpo; desarrollo de competencias y habilidades psicosociales; desarrollo de comportamientos de autoprotección y conocimiento y el eje de exploración del contexto, la libertad de expresión y la reflexión acerca de las diversas formas de ser de los seres humanos, así como del mundo social que nos rodea. Pone especial énfasis en las formas en las que se nombra las partes de dicho mundo, entendiendo que es el lenguaje el que lo construye y le da sentido, en una relación dialéctica entre las palabras y el contexto. Al poner en palabras cuestiones concretas acerca de los géneros, trabajando aspectos socio-afectivos, como las emociones y las forma de relacionarnos, permite generar una sensibilidad particular alrededor de la temática que permite visibilizar no sólo identidades sino también problemáticas sociales vinculadas a la violencia de género, el abuso sexual infantil y otras formas de maltrato hacia las niñas y los niños. De esta forma, el Programa se transforma en una forma de contrapedagogía de la crueldad, retomando las palabras de Rita Segato.

CAPÍTULO III

(RE)CONSTRUYENDONOS DESDE EL JARDÍN: CAMBIOS EN EL PARADIGMA EDUCATIVO

Para dar comienzo a este capítulo, nos parece pertinente hacer una descripción y contextualización de los jardines a los cuales nos acercamos para desarrollar nuestra investigación. Estos son la Escuela Pública N°20 y la Escuela Jaim Najman Bialik, ambas localizadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El Jardín de Infantes de la Escuela Pública N°20, ubicada en el barrio Almagro, es la sede del Jardín de Infantes Nucleado (JIN) B del Distrito Escolar séptimo. Cuenta con un equipo directivo compuesto por la directora, vicedirectora y una maestra secretaria. Su equipo docente se compone por docentes oficiales de las salas, un maestro de música, uno de educación física, INTEC (tecnología de lenguajes digitales), CEI (integrador) y el EOI (equipo de orientación institucional) que pertenece al distrito. Cada docente tiene a cargo una sala con aproximadamente 20 alumnos y alumnas. El carácter público de esta institución genera la obligatoriedad de cumplir con las 3 instancias de capacitación que estipula el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. A su vez, durante el año tienen los “EMI” que son encuentros de mejora institucional. Por otro lado, desde la escuela se estipulan jornadas de capacitación que se realizan con las familias. Siendo la Escuela N°10 la sede del JIN B, es necesario aclarar que no puede actuar de forma autónoma, sino que todo el proyecto educativo es coordinado junto al Distrito Escolar

El Jardín de Infantes J. N. Bialik, ubicada en el barrio Villa Devoto, es una institución privada perteneciente a la red de escuelas de la comunidad judía. Dentro del Nivel Inicial, el equipo profesional se compone por la directora, 2 coordinadoras de dicho Nivel y una psicóloga. Cada sala cuenta, en ambos turnos, con una pareja pedagógica compuesta por una docente titular y una docente ayudante. El equipo profesional también está integrado por las y los docentes de las materias especiales: gimnasia y música. Si bien no podemos dejar de mencionar el componente religioso de ésta institución, no consideramos que sea un aspecto al que debemos abocarnos ya que no presenta un obstáculo para el desarrollo del proyecto institucional sobre la ESI de acuerdo con lo expresado por las entrevistadas. Más allá de que dentro de los proyectos que se realicen durante el año se incluyen las efemérides nacionales y las festividades judías esto exige

por momentos dejar de trabajar la ESI como tal, pero sin dejar en ningún momento de trabajar los valores y aprendizajes que la misma plantea.

Ambas escuelas han sido seleccionadas debido a que sus proyectos institucionales del corriente año se basan en el Programa de Educación Sexual Integral. A raíz de cinco entrevistas semi estructuradas y de la obtención de dichos proyectos institucionales, junto a las planificaciones de las docentes, hemos logrado recabar información que nos permite esbozar el siguiente análisis acerca de cómo se materializa el Programa, considerando el posicionamiento institucional y tomando en cuenta las teorías presentadas en los capítulos precedentes. Dicha información será analizada desde tres dimensiones: modificación de la currícula escolar, estrategias de intervención de los equipos profesionales y percepciones de los miembros de los equipos profesionales sobre la puesta en práctica de sus estrategias pedagógicas. Sobre este punto, nos parece importante destacar que las entrevistas realizadas en la escuela privada pudieron ser grabadas en cambio, por políticas institucionales, no pudimos hacer lo mismo con las entrevistas de la escuela pública.

III.1 Modificación de la currícula escolar.

Al hablar de la modificación de la currícula escolar en los Jardines de Infantes seleccionados para nuestra investigación, nos referimos a todos los cambios de posicionamiento y significaciones que tomó cada institución educativa desde la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, los cuales se ven reflejados en la conformación y transmisión de la currícula escolar en todos los niveles.

La elección de la temática de los proyectos institucionales nunca es ajena a los hechos sociales ni al contexto en el cual los Jardines de Infantes están enmarcados. De ésta manera, el hecho de estructurar los mismos en base a la Educación Sexual Integral supuso una decisión institucional que fue difundida a todos los equipos profesionales mediante reuniones de equipo y diversas capacitaciones. Las directoras de ambas instituciones educativas coincidieron en que ciertos ejes de los Lineamientos Curriculares, tales como el cuidado del cuerpo y el conocimiento y exploración del contexto ya son abordados de manera transversal como ejes del Nivel Inicial pero que retomar la Educación Sexual Integral como proyecto les permitió abordar las cuestiones que establece de manera más amplia, fomentando en el equipo la formación sobre la temática. Se puede dar cuenta de la apropiación de los ejes desde las fundamentaciones de ambos proyectos institucionales. Nos parece pertinente para el análisis del presente

Trabajo de investigación retomar una de ellas. La escuela J. N. Bialik fundamenta su elección sosteniendo:

“La educación Sexual Integral, como su nombre lo indica, hace referencia al desarrollo de los procesos psicológicos, sociales, culturales y éticos, que forman parte de la identidad de cada sujeto. Esta dimensión “integral” de la sexualidad excede lo biológico, lo reproductivo, sino que abarca el conocimiento y cuidado del propio cuerpo el de las y los demás; la valoración de las emociones y expresiones; la información básica sobre la dimensión biológica de la sexualidad; la reflexión sobre las relaciones interpersonales; el fomento de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida y la integridad de las personas; la construcción de normas de convivencia y las relaciones igualitarias entre varones y mujeres. Incluye el trabajo sobre formas de expresión de los afectos que mejoran las relaciones interpersonales y promuevan el crecimiento integral de las personas, trabajando y explicitando sobre los prejuicios y las creencias. el trabajo de la ESI en el nivel inicial contribuye a la conformación de sujetos autónomos con reflexión crítica, activos y con proyectos de vida integrados a la sociedad”. (Proyecto Institucional Jardín de Infantes J. N. Bialik, 2019)

El Programa de Educación Sexual Integral, como política pública, garantiza el acceso a la información sobre sexualidad a todas las niñas y los niños de la República Argentina. De esta manera, se garantiza el acceso a la educación integral que permite el desarrollo de todas las dimensiones de la vida de una persona, de acuerdo a la Ley N°26.206 de Educación Nacional. A su vez, respeta los derechos de las infancias a una vida plena, donde tengan espacios para ser oídos y expresarse libremente sin ser discriminados por sus elecciones, tal como lo establece la Convención de los Derechos de los Niños y la Ley N°26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes. La Educación Sexual Integral pensada como la Ley N°26.150, supone un respaldo para las instituciones que la implementan en sus proyectos y planificaciones ante ciertos desacuerdos o planteos por parte de las familias que llevan a sus hijas y/o hijos a las mismas. En este sentido, la directora de la Escuela Pública N°20 refuerza esta idea expresando que la ESI es una Ley y no puede dejar de tomarse como tal, nos explica que se respetan los contenidos y objetivos para cada Nivel trabajándolos

de manera transversal a la realidad de la escuela. Al respecto, agrega *“Nos amparamos en las Leyes N°2110 de CABA y la N°26.150 de Nación que nomenclaron el marco legal que encuadra y protege (a la institución) porque hay resistencia. Las leyes favorecen y te enmarcan límites para trabajar.”* (Directora del Jardín de Infantes de la Escuela Pública N°20)

Trabajar por contenidos y objetivos para los diferentes Niveles no implica únicamente abocarse a dichas temáticas. La ESI trae asociadas una serie de prácticas y simbolizaciones que se presentan como un cambio de paradigma educativo. Con esto nos referimos a los cambios en el lenguaje que se empezaron a implementar en las prácticas institucionales; a las formas de referirse a las niñas y los niños y a sus familias; a las formas de organizar las actividades dentro y fuera de las aulas y por, sobre todo, a las nociones y concepciones que se tienen sobre los géneros y los estereotipos socialmente construidos y naturalizados (colores, formas de actuar y gustos esperados). Como ejemplo, podemos destacar que al leer los proyectos institucionales y las planificaciones actuales pudimos ver que ya no se utiliza únicamente el plural masculino para referirse a los y las integrantes de las salas. Así también, se fueron desarrollando cambios simbólicos en las prácticas institucionales: Gracias a las entrevistas realizadas podemos tomar como ejemplos que, en ambas escuelas, los carteles que cuelgan en la escuela o las notas que se colocan en los cuadernos de comunicaciones de las niñas y los niños, ya no se dirigen a los padres y/o las madres como “papis” si no que se utilizan sustantivos colectivos tales como “familias”, “chicos y chicas”. También, en los informes semestrales se modificó la forma de solicitar la confirmación de lectura. Ya no figura más “firma del padre” y “firma de la madre”, porque las Escuelas entienden que los modelos de familias son diversos y que no necesariamente todo niño o niña tendrá un padre y una madre. La directora del Jardín de Infantes de la institución privada al respecto de lo recién mencionado nos comentó

“(…) cambiamos el vocabulario para cuando escribimos las notas. No admitimos todavía la "E". No. es una decisión de la escuela, por ahora. tomamos la decisión el año pasado y la seguiremos manteniendo. Ni la "x". No lo hacemos porque estamos en una escuela y esto no fue admitido por la Real Academia Española. No es que estemos en contra, pero como escuela tenemos que dar ejemplo de algunas cuestiones. Hemos tenido una maestra que escribió con la "x" en primaria. Hablamos con ella individualmente

explicando que no tomamos esta postura acá, no quiere decir que estemos en contra o a favor”

La directora de la Escuela pública nos dio la misma explicación sobre la decisión del lenguaje. En este sentido, es importante destacar que ambos jardines resaltan el lugar del género femenino al visibilizarlo en este nuevo modelo de nomenclatura. Asimismo, las directoras de ambas instituciones nos hicieron llegar su inquietud de que estuvieron recibiendo parejas homosexuales que solicitaron una reunión informativa para evaluar la inscripción de sus hijas y/o hijos a la institución.

Otra de las modificaciones de las que podemos dar cuenta son actividades y otras prácticas pedagógicas que ya no son pensadas bajo el binomio varón-mujer, separando a las niñas por un lado y los niños por otro. Los cambios mencionados serán abordados con mayor profundidad más adelante. Siguiendo esta línea la noción sobre los géneros se fue aggiornando a la época a partir de la efectiva implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral y los Lineamientos Curriculares de la ESI. Se entiende que los géneros y las identidades que se construyen alrededor de ellos son construcciones sociales y como tales no debieran tener atributos que se les consideren inmutables o intransferibles. En el Nivel Inicial las niñas y los niños van formando su personalidad, por eso desde las instituciones, en base a este Programa, se proponen diversas actividades y estrategias pedagógicas que tienen como finalidad propiciar y acompañar estos procesos que atraviesan las mismas y los mismos en clave de infancias libres de estereotipos de género. En este sentido, todas las entrevistadas destacan la importancia de trabajar sobre las emociones y los afectos y las formas en que las expresan abordándolas de manera que permita comprender que no todas ni todos entienden las emociones de la misma manera, ni que están atadas a un género en particular. El proyecto institucional de Jardín de Infantes J. N. Bialik, en concordancia con el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, pone énfasis en la importancia de que las docentes reflexionen sobre ciertas actitudes y expresiones que pueden generar en las niñas y los niños prejuicios de género basadas en sus preferencias tanto lúdicas como de las emociones que expresan. Por ejemplo, se fomenta la eliminación de frases como “los varones no lloran” o “las nenas no hablan de esa forma”. Este tipo de frases y actitudes pueden conducir a generar en las y los infantes daños en su autoestima y en la forma de relacionarse con otras y otros. Lo mismo sucede con las partes del cuerpo, en particular con las partes íntimas como los genitales, en tanto es responsabilidad de las docentes fomentar el uso del vocabulario

correcto para referirse a las mismas. El trabajo en conjunto de estas dos temáticas es fundamental para los Jardines de Infantes en tanto fomenta la construcción de espacios para la prevención, así como la manifestación, de situaciones de abuso y/o maltrato infantil.

La reflexión sobre los géneros conduce a realizar una revisión de los estereotipos de género vinculados con los atributos y prácticas típicamente asociadas a “lo femenino” y “lo masculino”. En este sentido, las docentes los trabajan desde las actividades que planifican en el marco de los proyectos institucionales teniendo en cuenta los cuatro ejes establecidos por los Lineamientos Curriculares para ESI. En el Nivel Inicial, las temáticas establecidas para ser transmitidas a las y los infantes son abordadas desde los momentos lúdicos tanto dentro como fuera del espacio físico de las Salas. Dichos momentos permiten que las niñas y los niños incorporen aprendizajes de manera relajada fomentando su creatividad y libertad de expresión. En los Jardines de Infantes elegidos para la presente investigación, una manera de trabajar los estereotipos fue a partir de la utilización de juguetes no estereotipados, sin definición sexual, del mismo modo se entienden que los colores son para todas y todos y no tienen relación con el género con el cual nos identificamos. Las situaciones de representación tanto en el espacio áulico como fuera de él, por ejemplo, en actos escolares también es (re)pensando en términos de la eliminación de los estereotipos. Al respecto, la directora de la Escuela Pública N°20 comenta: *“hay que romper con las subjetividades e historicidades ancladas a sus papeles (en referencia a personalidades históricas)”*. Esto también es llevado a personajes de ficción que las niñas y los niños pretenden imitar en el Jardín. Asimismo, se fomenta la lectura de textos como los de “Antiprincesas” de la Editorial Chirimbote u otros títulos sugeridos por el Cuadernillo de ESI para Nivel Inicial. Al respecto, la docente del Jardín de Infantes J. N. Bialik nos comentó que

“Lo trabajamos más desde el estereotipo del género, por ahí esta cuestión del juguete que era para la nena ahora también es para el nene. que en realidad es por lo que yo voy viendo, que voy trabajando con los nenes, es que una cuestión del adulto y esta necesidad de construir algo que en realidad en los chicos no viene. En algunos sí, pero por una cuestión de cómo vienen de la casa”

La reflexión trabajada por las docentes en relación a los estereotipos de género es también llevada adelante con las niñas y los niños que mantienen conversaciones espontáneas en las Salas donde dialogan acerca de situaciones de su cotidianeidad de manera libre, sin ser interrumpidas por las docentes o ayudantes. Las entrevistadas han manifestado situaciones en las cuales las y los infantes debatieron acerca de los disfraces, colores y formas de vestirse de sus compañeras y compañeros. Recalcan que, para ellas y ellos, estas conversaciones surgen de manera natural y que son las adultas y los adultos, hablando de las familias y el equipo profesional quienes muchas veces lo recalcan sorprendidos y/o coartando la libertad de expresión de las niñas y los niños. En el caso de las Salas a cargo de las docentes entrevistadas, estos espacios están habilitados respetando, de esta forma, la libertad de expresión como uno de los derechos fundamentales de las infancias. Como ejemplo de lo recién mencionado traemos dos experiencias de la escuela J. N. Bialik que nos comentó la docente de dicha institución:

“Un ejemplo buenísimo de la semana pasada fue, había un nene, las nenas en general de mi Sala, dos o tres, suelen atarse el buzo de la escuela a la cintura. Entonces un nene en un momento se ata un buzo en la cintura esperando la fila para entrar a la Sala para merendar. Entonces yo escucho la conversación, de repente le dice esta nena le dice al nene "Pareces una nena" y el pibe dice "¿Por?" "Y, tenes atado el buzo en la cintura como las nenas" y el pibe le dice "¿Qué tiene que ver?, el varón también se lo puede atar". También me pasó que teníamos el disfraz del Hombre Araña o no me acuerdo cual era, en la Sala y una nena se lo quería poner y otra nena dice "No se puede poner el disfraz del Hombre Araña por ese es de varón" y yo dije "No sabía que había disfraces de varón y de mujer, ¿cómo sería?" y ahí empezás a investigar. Estas cosas vienen mucho de la casa”

Sobre la segunda experiencia, refiere:

“Mira, en algún momento, no sé si porque nosotras lo hayamos dicho o qué, pero te contaba antes que tengo un nene que le encanta el rosa. Un día estaban haciendo un trabajito, sentados en una misma mesa y él agarra el rosa. Entonces uno dice "Yo no sé por qué X siempre agarra colores de mujeres". Entonces empieza todo un diálogo divino entre los chicos donde no alguno decía "No bueno, pero los colores son para todos, cualquiera puede

usar cualquier color". Entre ellos, sin nosotras. Y otro diciendo "No no, el rosa es para las mujeres". Como se daba este debate entre ellos y como entre ellos iban preguntándose y re preguntándose, cómo que antes estas cosas no sé si estaban tan habilitadas. Con esto y con otros temas también. Antes no se si estaba tan la palabra puesta a disposición y la discusión y eso me parece como un cambio puntual"

La decisión de estructurar el proyecto institucional del corriente año sobre la Educación Sexual Integral supuso un nuevo desafío para ambas instituciones educativas, no porque los contenidos sean nuevos, dado que todas las entrevistadas manifestaron que ya venían trabajando los ejes del Programa- aunque no necesariamente con ese nombre-, sino porque a partir de esta decisión sería necesario transmitir a las y los docentes la información y las herramientas correspondientes utilizando los términos que plantea el Programa de manera concreta. En este sentido, y teniendo en cuenta que todo proyecto institucional exige la correspondiente capacitación del equipo profesional, ambos Jardines de Infantes llevaron a cabo encuentros en relación a la ESI. Para esto, los equipos directivos desarrollan estrategias pedagógicas tanto para el equipo docente, como para las familias y las niñas y los niños. Una de las capacitaciones que tuvieron ambas instituciones fueron brindadas por las profesionales Liana Maltz, Graciela Ramos, Marta Vaisman y Sandra Greengrass expertas en el área en cuestión. Las mismas fueron convocadas por el equipo profesional y tuvieron una recepción positiva por parte de las docentes. En el caso de la Escuela Pública N°20, algunas de las capacitaciones fueron bajadas desde el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En general, los Jardines de Infantes tienen capacitaciones mensuales obligatorias que pueden o no estar vinculadas a la Educación Sexual Integral. Entre las que sí, las temáticas abordadas se vinculan al género, apuntando a la reflexión acerca de cómo es entendido y los estereotipos alrededor del mismo así como los ejes de los Lineamiento Curriculares de ESI, siendo los mismos: "Conocimiento y cuidados del cuerpo", "Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales", "Desarrollo de comportamientos de autoprotección" y "Conocimiento y exploración del contexto" y las formas en las que pueden ser abordados por las instituciones educativas. Al respecto, una de las entrevistadas planteó:

"Nos capacitamos sobre ESI y estuvo muy bueno y aprendimos mucho. Desde ese lugar, todos los docentes nos conectamos mucho más con

la ley, si bien se la dimos para que la lean en otro momento y si bien estaba, algunos la pasaron de largo. De esta manera, todos saben de qué se trata. O sea, en ese sentido fue bárbaro. Sobre todo, para lo que es, para los profesionales. Para las familias también fue positivo porque hicimos charlas de esto, yo no sé si las hubiera hecho si uno lo está trabajando como un proyecto... ósea no de donde las hubiera enmarcado. pero para el trabajo con chicos creo que fue un trabajo más y que tiene que seguir y que no tiene por qué ser central en un momento”. (Directora del Jardín de Infantes de la escuela J. N. Bialik)

Estas capacitaciones interpelan a las y los docentes de manera que fomentan la introspección y la revisión de su historia personal y realidad actual en relación a estos temas, propiciando un cambio en la forma de ver y entender los géneros y a su vez, las formas en las que son transmitidos los aprendizajes sobre los mismos. Estos encuentros habilitaron espacios para poner en palabras situaciones que ya se venían dando en el Jardín lo cual permitió replantear las modalidades de abordaje de las mismas. Para finalizar este apartado, nos parece pertinente recuperar las palabras de la directora de la institución privada al hablar de lo que permitió el desarrollo de estos encuentros:

“La verdad es que más que nada, tuvo que ver con un conocimiento, con una cultura general. Hablar de género, digamos, de cuestiones hoy. Creo que estuvo muy bueno porque a cada una, con la edad que tiene, con sus hijos, su familia, digamos. Habían temas como para hablar para prepararse. Yo creo que sirvió mucho a nivel personal. Y yo muchas veces digo que cuando uno puede hablar de determinados temas y hablar con uno mismo de determinadas cosas, es más fácil trabajar con otros”

En este sentido, reforzamos la idea que la implementación de la ESI es fundamental en todos los niveles educativos como también en lo subjetivo de cada persona ya que nos permite replantearnos y problematizar cuestiones de nuestra propia historia, acompañando los cambios que se van desarrollando.

III.2 Estrategias de intervención de los equipos profesionales.

Habiendo analizado los cambios en la currícula escolar, nos parece pertinente continuar planteando las estrategias de intervención de los equipos profesionales que

fueron recabadas durante las entrevistas. Dicha dimensión hace referencia a todo modelo de planificación desarrollada por el equipo interdisciplinario de la institución dirigida a transmitir diversos valores y prácticas a los niños y niñas en relación a los conceptos de lo “femenino” y lo “masculino” libre de estereotipos predeterminados para cada género. También, refiere a toda actividad llevada a cabo, tanto dentro como por fuera del espacio áulico, por el equipo profesional con la intención de cumplir los objetivos propuestos por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Los modelos de planificación son similares en ambos jardines. En base al proyecto institucional, se diseñan sub proyectos que sirven para ir abordándolos durante el año, junto a otras temáticas que se intentan articular al mismo, por ejemplo, las efemérides nacionales. Las docentes de Sala nos comentaron que ellas elaboran una planificación en base a los diferentes proyectos que luego, es supervisada. En la escuela pública la supervisión es realizada por el equipo directivo, en la escuela privada, lo hace la coordinadora encargada del Nivel en cuestión. En caso de ser necesario, se piensan en conjunto alternativas para resolver ciertas cuestiones y una vez superada esta etapa, las docentes de Sala difunden el proyecto supervisado con las y los docentes de áreas especiales, con la intención de poder seguir trabajando en conjunto. Sobre el proyecto, las docentes elaboran la “parrilla semanal” en la cual se diseñan todas las actividades que las niñas y los niños van a realizar. Al finalizar la semana se realiza una evaluación parcial para ver si las actividades planificadas fueron acordes al proyecto y al grupo. También, se plantea si a las docentes les preocupa algo en especial de alguna de las niñas o los niños. Una vez finalizado el proyecto, se realiza una evaluación final. De acuerdo con lo expresado por la psicóloga del equipo profesional del Jardín de Infantes J. N. Bialik el recorrido que condujo a considerar la ESI como proyecto institucional tiene ya un par de años. En este sentido, dijo que siempre se trabajó con los ejes de la educación sexual integral, pero con otros nombres, siendo enmarcados en otros proyectos institucionales que no lo tomaban como algo vertebral a los mismos. Además, agregó que fue el año pasado cuando se decidió tomar la ESI como proyecto para *“darle un impulso me parece a toda la escuela, poder trabajar desde los diferentes ejes en toda la escuela y que durante un año toda la escuela esté trabajando si o si los diferentes proyectos”*. En la institución pública la decisión del equipo profesional de basar su Proyecto Escuela, como lo llaman, en la ESI también les permitió trabajar los ejes de los Lineamientos Curriculares con mayor profundidad.

Actualmente, en la Escuela Pública N°20 están trabajando con el proyecto “Mujeres en la historia y que hicieron historia” donde se proponen revalorizar la realidad de las mujeres, tanto como referentes históricos - desde las efemérides sin correr al varón como figura protagonista - y también de la forma en que transitan la vida cotidiana. El proyecto actual de la Escuela Privada se llama Proyecto ESI: “De ESI se habla” durante el cual, abordan los conceptos del cuidado del cuerpo propio y ajeno, las emociones y buscan, siguiendo los lineamientos del Programa Nacional, poder trabajar también con las familias. Tal como nos explicó la docente de la Escuela N°20, durante los proyectos ellas repiten adrede algunas actividades, planteándolas como secuencias. Esto lo hacen con el fin de que las niñas y los niños puedan internalizar los conceptos y valores que se buscan transmitir. Para esto, van buscando diversas modalidades tales como: juegos dramáticos, producciones artísticas, juegos recreativos, etc. Las capacitaciones reforzaron no sólo la apropiación de la Ley sino la generación de nuevas formas de trabajar la temática de la educación sexual integral en el Jardín.

“Desde que nos bajaron la Ley de Educación Sexual Integral entendimos que algunas cosas estaban siendo trabajadas y por qué las trabajábamos porque a lo mejor las veíamos desde otro lugar, el respeto por el otro por una cuestión de valores, del valor por el respeto, solamente desde un lugar y hoy desde la expresión de cada uno. Que cada uno logre compartir y expresar que quiere hacer desde este lugar. La realidad es que la cuestión de género desde hace muy poco, muy poco. Dos años. Tremendo. Fue lo último, o lo nuevo que incorporó el jardín o el trabajo en la escuela y te puedo decir que también el tema de las emociones y también nos dio, nos avaló a poder decir algunas palabras más claramente con el nombre que tienen”
(Directora del Jardín de Infantes de la escuela J. N. Bialik)

Unas de las palabras que el Programa avaló para que las y los docentes pudieron incorporar como temática transversal a sus enseñanzas fue “sexualidad”. En este sentido, respaldan su posición y proyectos instituciones sobre dicha cuestión basándose en la definición de la Organización Mundial de la Salud, la cual es retomada por el Programa de Educación Sexual Integral. La misma la refiere como

“una dimensión fundamental del hecho de ser humano. [...] Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes,

*valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. [...] En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos”*⁵ (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2010:11).

La sexualidad es un tema que continúa siendo tabú en muchos espacios de la vida social. Pensamos que el Programa busca generar escuelas como trincheras, retomando las palabras de Gramsci, en tanto generadoras de buen sentido alrededor de cómo las y los infantes piensan la sexualidad, de manera más libre y libre de estereotipos. En este sentido, rompe con la lógica de la sexualidad como tabú y basada en conceptos esencialistas y biologicistas. Hablar dicha palabra en esos términos habilita pensar los ejes planteados por los Lineamientos Curriculares de la ESI desde la perspectiva de género.

Estando el proyecto institucional de ambos Jardines de Infantes basado en el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, los objetivos para la Sala de 5 años coinciden con los ejes mencionados. El primero, titulado “Conocimiento y cuidados del cuerpo”, es trabajado poniendo especial hincapié en la correcta utilización de las palabras para hacer referencia a las partes íntimas. Por ejemplo, si alguna de las niñas dice tener un dolor en “la cachucha”, las docentes plantean que la palabra correcta para referirnos al genital femenino es “vulva”. En este sentido, permite generar un vocabulario común que permita una mejor comunicación entre las niñas, los niños y las y los docentes. El segundo eje, llamado “Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales”, es abordado poniendo énfasis en la reflexión acerca de las emociones y las maneras en las que las niñas y los niños las expresan. Conversando con la psicóloga, ella nos explica que en el Nivel Inicial es fundamental trabajar este eje ya que el Jardín es el primer espacio de socialización, con lo cual, aprender a reconocer las emociones y la diversa forma en la que cada una de ellas puede manifestarse permite mejorar los vínculos interpersonales con nuestros pares y también con los adultos. Por este motivo, se hace tanto hincapié en la educación emocional y la libre expresión, sin diferenciar el Nivel en el que se esté

⁵ Reunión de Consulta sobre Salud Sexual, convocada por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), en colaboración con la Asociación Mundial para la Salud Sexual, que se realizó del 19 al 22 de mayo de 2000 en Antigua Guatemala, Guatemala.

trabajando. La docente de la Sala de 5 años de la misma escuela, nos compartió cómo propicia la reflexión acerca de las emociones y sentimiento con su grupo:

“Hubo una sala que le costaba mucho por ahí escucharse, por ahí como era muy reaccionarios entonces digamos por ahí trabajamos algo más que tenía que ver con poder ponerse en el lugar del otro, que pasa si vos reaccionas de tal manera, de qué manera podemos reaccionar si, como te sentiste vos en esta situación. Ponerlo también en muñecos para que no sea algo tan personal, y se sienten más libres para hablar y se retomaba e incluso entre ellos. Nosotros teníamos el año pasado, habíamos armado dos muñecos. Uno se llamaba Nicolás y Frutilla, que le pusieron ellos nombre y todo. A estos muñecos muchas veces le pasaban cosas que surgían en el grupo entonces estaba bueno porque era ponerlo en el otro, era más fácil de participar y de opinar. Muchas veces entre ellos, era "Acordate de que Nico tal cosa" y entonces como que estaba bueno porque en algún punto se apropiaban esas cuestiones. Después mucho trabajamos con cuentos, con videitos. Hay muchas cosas que tienen que ver con esto de las cuestiones. Alguno de los chicos trae esta película... Intensamente viste que como que trabaja algunas cuestiones, que alguno puede estar más o menos de acuerdo, pero servía para tomar algunas cosas.”

Este ejemplo, da cuenta de la importancia del trabajo con las emociones desde las sugerencias que plantea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en tanto desnaturaliza la creencia de que las mismas son atribuidas a un género en particular permitiendo reflexionar sobre ellas y cómo las expresamos. Asimismo, también permite sensibilizar a las niñas y los niños, generando una conducta de “ponerse en el lugar del otro” y tratar de comprender cómo está vive la otra o el otro una emoción en particular. Esta sensibilidad es fomentada por el Programa mencionado dando lugar a una contrapedagogía- de acuerdo a Segato (2018)- que le otorga un papel valioso a los afectos y a las emociones rompiendo con la lógica de una pedagogía normalizadora siguiendo el pensamiento de Flores (2015).

El tercer eje abarca “Desarrollo de comportamientos de autoprotección” es trabajado a partir del primer eje. Unificar criterios del habla para referirnos a los genitales

femeninos y masculinos es una de las cuestiones que permite trabajar sobre la prevención y expresión de situaciones de abuso sexual infantil y maltrato infantil en general. Asimismo, este eje es abordado haciendo hincapié en el cuidado y respeto del cuerpo propio y ajeno. En esta línea la docente de Sala de 5 años de la institución privada agregar,” sobre *el conocimiento del cuerpo y todo eso, digamos el poder llamar a las cosas por su nombre. Por ahí, la cuestión de la noción de peligro del propio cuerpo, dónde está mi límite y donde está el del cuerpo del otro*”. Esto habilita que las niñas y los niños aprendan a identificar situaciones en las que ocurren hechos que los ponen en riesgo de abuso, que puedan cuidarse fortaleciendo su autoestima y seguridad, que puedan decir “NO” cuando atraviesan momentos en los que las acciones de los otros sobre sus propios cuerpos los incomodan y exceden muestras de cariño, ya se trate de adultos, adolescentes o de otros niños o niñas y también, que puedan saber a quién acudir cuando esto ocurre. El trabajo de este eje, en vinculación con el resto, ha permitido que se ponga de manifiesto situaciones de maltrato y abuso de las niñas y los niños que asisten al Jardín. En estos casos, los equipos de profesionales deben llevar adelante un protocolo de actuación-determinado también por el Programa- en pos de proteger a las y los infantes. Por último, el eje titulado “Conocimiento y exploración del contexto” es abordado desde el trabajo de los valores de solidaridad y trabajo en equipo. En este sentido, ambas instituciones plantean este eje desde distintas perspectivas, pero basándose en los valores mencionados desde la diversidad tanto cultural como de las formas de organización familiar y de capacidades. En la entrevista realizada a la directora del Nivel Inicial de la escuela pública se presentó en el Distrito N°7 la primera niña trans. La repercusión de este hecho fue sumamente positiva tanto de parte de sus compañeras, compañeros, como de las familias y las y los docentes. Esta situación permitió profundizar la apertura de la comunidad educativa para hablar y comenzar a hablar naturalmente sobre estos temas, problematizándolos. Fue un hecho icónico que sentó un precedente no sólo para esa escuela en particular sino para todo el distrito educativo.

Siguiendo esta línea de cambios, en el proceso introspectivo de reflexión acerca de las nociones alrededor de los géneros se fueron deconstruyendo las significaciones y simbolizaciones relacionadas a los cuerpos. En este sentido, se desnaturalizó la idea de que ciertas prácticas, atributos y objetos están íntimamente vinculados al género femenino y al masculino. Dichas cuestiones no son inalterables a cada uno de los géneros y pueden construirse de manera libre. Al indagar con las entrevistadas acerca de las asociaciones

que ellas realizaban sobre las palabras “femenino” y “masculino” podemos detectar que es inevitable que en un primer momento no se realicen acorde a los estereotipos heteronormativos de género. Ellas asociaron lo femenino a prácticas de cuidado, a colores pasteles, a muñecas y a la danza y, por otro lado, asocian lo masculino a prácticas ligadas a la fuerza, a autos y al fútbol. Entendemos que esta conceptualización está totalmente ligada a las construcciones culturales desarrolladas a lo largo de nuestro crecimiento. Igualmente destacamos, al igual que ellas, que los cambios producidos a partir de la ESI, tanto dentro como fuera de la Escuela, fueron fundamentales para que en un segundo momento ellas mismas puedan problematizar éstas asociaciones. Al respecto, la maestra de Sala de 5 años del Jardín de Infantes J. N. Bialik expresó:

“En general uno tiende a pensar nena-varón. Me cuesta un poco como dividirlo porque para mí, o sea, que se yo, no sé, un juego puede ser tanto de nena como de varón. Una profesión puede ser tanto de nena como de varón, un color puede ser nena y de varón. No sé. Igual, me parece también que todo lo que plantea la ESI a Nivel Inicial en algún punto también está planteado tipo binario. Si vos te fijas, las láminas que hay del cuerpo humano, hay dos, mujer y varón, no hay más. Ahí me parece que está faltando algo.”

De manera concreta, el proceso de reflexión sobre los géneros y las nociones atadas a ellos se materializa en actividades lúdicas, artísticas y de representación que fomentan la ruptura de las lógicas esencialistas y de lo esperado en el desarrollo y construcción del “ser mujer” y “ser varón”. Se entiende que no existen una sola manera de que esta construcción se lleve adelante y, como toda construcción social, es dinámica y va mutando a lo largo del tiempo y las realidades que nos atraviesan. Nuevamente, es posible ver que el prejuicio no nace de las niñas y los niños per se, sino que, a partir de una enseñanza libre de estereotipos, las mismas y los mismos naturalizan estos aprendizajes, haciéndolos propios e internalizándolos de manera que no determinan atributos para mujeres y varones de manera tajante. Como ejemplo recuperamos lo compartido por una de las entrevistadas:

“Nosotros empezamos a trabajar esto y ver cómo hacer para trabajar con los chicos. Una de las cosas que se nos habían ocurrido fueron los estereotipos. Surgió el estereotipo de los juguetes y de las profesiones. El otro día hicimos una actividad de un personaje, de una persona vestida de

bombero. Nunca dijimos si era varón o mujer. La idea era que ellos le dibujarán la cara a ese bombero y pensar un nombre para ese bombero. Nosotros como adultos decíamos que seguramente aparezca, todos varones porque como que el bombero es general debería ser un varón entonces van a ser varones. Y las nenas la van a hacer con pelo largo. Sin embargo, si vos ves los trabajos, los dibujos, si quieres después te los muestro, nada que ver. Algunos hicieron mujeres, otros varones. Otras mujeres de pelo corto, no necesariamente la mujer es la del pelo largo. Entonces decíamos buenísimo, el prejuicio no está tan en los chicos, sino como adulta. Yo creo que esta camada de chicos, esta o las que vienen tienen una mente mucho más abierta que nosotros". (Docente del Jardín de Infantes de la escuela J. N. Bialik)

Como ya fue planteado más arriba, el proceso de repensar los géneros y la sexualidad y la manera de transmitir estas enseñanzas no solo se da dentro del aula sino también por fuera de ella. A la hora de planificar, las docentes diseñan una serie de actividades acorde a los objetivos planteados para cada proyecto. Mediante dichas planificaciones, se proponen abordar contenidos que esperan sean internalizados por las niñas y los niños. Para esto, es fundamental articular la currícula explícita con la currícula oculta. Entendemos a la última como *“el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. [...] Es todo aquello que sí se ve y que sí se oye, pero que se transmite y se recibe de manera inconsciente, al menos sin una intencionalidad reconocida.”* (Acevedo Huerta, 2010:1). La currícula oculta permite que las niñas y los niños incorporen sin darse cuenta los valores y prácticas que se buscan transmitir en cada proyecto como también, aquellos que son transversales a todos los proyectos que se vayan desarrollando durante el año. Estos valores están relacionados a prácticas de convivencia, solidaridad, empatía y también, valores que hacen a la institución. En este sentido, al no estar presente en ningún documento, tiene la fuerza de penetrar todas las áreas de aprendizaje, llegando a superar en determinados momentos, a las currícula explícita.

“En Sala de Cinco nosotros siempre contábamos cuántas nenas y cuantos nenes venían al jardín. Hoy en día hay una diversidad más amplia. Esta categoría nena-varón ya no va. Podemos contar cuántos vinimos al jardín y cuantos se quedaron en su casa. Nosotros lo hacíamos por una cuestión de

trabajar matemática, ¿pero bueno porque tiene que ser esta categoría nena-varón?" (Docente del Jardín de Infantes de la escuela J. N. Bialik)

La currícula oculta es también una clara expresión del posicionamiento institucional en relación a determinados aspectos. Al conversar con las docentes, directoras y la psicóloga nos brindaron muchos ejemplos que se adscriben a la currícula recién nombrada. Tal como mencionamos en los apartados precedentes, podemos nombrar el cambio en el lenguaje en las carteleras -empezando a llamar “Día del niño y de la niña” en dicho festejo-, en los cuadernos -con sustantivos colectivos- y en los “notis”. También, en la organización de los espacios de educación física, talleres extra oficiales se ven plasmados estos cambios, donde no se mantiene la división sexista de las actividades pensadas como, por ejemplo, desde el binomio fútbol-danza. Ambas instituciones sostienen hoy en día que no toda niña va a preferir bailar, hacer artesanías o cocinar antes de jugar al fútbol y viceversa. Actualmente, se plantean espacios libres de estereotipos de géneros.

“(...) hace 10 años... 8 años te diría, si había un nene que se disfraza de princesa, "Andre venís a ver a tal" (hace alusión a las docentes que la llamaban), que hoy al dosificarse de otra manera, claramente se habilita otra subjetividad. porque la subjetividad se construye con un otro. y el otro es el que significa. (...) La princesa es la princesa. Si el otro le dice que la princesa es de nena, es una significación. (...) uno significa que todos podemos jugar porque todos podemos jugar con lo que tenemos ganas de jugar. eso fue cambiando, y eso fue fuera del aula. En todo momento, los colores, las notas... eso se nota. (...). Ya estaba la ESI, pero fue un trabajo. incluso "todas y todos", "niños y niñas". eso fue más los últimos años. Pero se amasa, digamos. si una entiende que es una construcción, un proceso vamos amasando. Y yo sé que, los próximos años, haremos proyectos más creativos todavía. y más jugados” (Psicóloga de la Escuela J. N. Bialik)

De la misma forma, la institución privada mantiene un vínculo con las familias que se desarrolla por fuera de las prácticas pedagógicas pero que también sufrió modificaciones en el proceso de repensar los géneros. Es así que el colegio dejó de regalar gorritos rosas o celestes para las hermanitas y los hermanitos, respectivamente, de las niñas y los niños que asisten al Jardín cuyas madres manifestaban estar embarazadas.

Ahora, se entregan de color verde-agua. Esto da cuenta de una reflexión acerca de los colores que no definen el género. Lo mismo ocurría en las fiestas del Fin de Año se le regalaba a las niñas y los niños cuadernos del color estipulado de forma heteronormativa para cada género. Estas son otras de las maneras en las que se manifiesta la currícula oculta en los Jardines de Infantes.

III. 3 Percepciones de los miembros de los equipos profesionales sobre la puesta en práctica de sus estrategias pedagógicas

Por último, la decisión de elegir la entrevista como herramienta de recolección de información nos fue sumamente útil para recuperar desde las perspectivas de las integrantes de los equipos profesionales, su mirada acerca de la implementación del Programa de Educación Sexual Integral en los Jardines de Infantes donde trabajan. Las percepciones que las miembros de los equipos mencionados tienen sobre la puesta en práctica de sus estrategias pedagógicas nos permite poner de manifiesto la visión que tienen las profesionales sobre las planificaciones y actividades que llevan a cabo con las niñas y los niños en cuestión. Asimismo, nos permitió dar cuenta del cumplimiento o incumplimiento de los objetivos propuestos en los proyectos educativos, así como si lograron dilucidar cambios en la forma en que las niñas y los niños empiezan a entender de forma consciente e inconsciente lo “femenino” y “masculino”.

Al momento de conversar sobre los alcances de la ESI, todas las entrevistadas elogiaron al Programa. Ellas consideran que el mismo habilitó la conversación y enseñanza de determinados contenidos de manera más específica, tales como las partes íntimas y las emociones, utilizando puntos de vista y miradas diferentes, generando cambios en las formas de apropiación de estos contenidos. Principalmente, y siguiendo los objetivos del Nivel que en esta investigación nos propusimos analizar, los temas relacionados a los géneros y los estereotipos culturalmente asociados a los mismos.

Desde sus contenidos curriculares y sugerencias a las y los docentes, el Programa se propone la construcción de espacios que precisamente habilitan la libertad de expresión de las niñas y los niños, así como la escucha de las mismas y los mismos. De esta manera, se estarían garantizando dos de los derechos básicos de las y los infantes establecidos en la Convención sobre los Derechos de los Niños, ya mencionada. Al mismo tiempo, el Programa enmarca a los equipos profesionales en una política pública que al tiempo que los hace responsables de transmitir ciertos aprendizajes, así como de generar en el Jardín

un lugar seguro para las niñas y los niños, los ampara ante posibles resistencias internas y externas. En este sentido, mediante las entrevistas logramos recuperar aquellas cuestiones que para las docentes todavía no logran ser instaladas en las Salas, por decisión institucional o porque no se generó la demanda de parte de las niñas y los niños para hablar al respecto, así como por posibles resistencias de las familias deciden no abordarlas.

“Una de las cosas que abordamos para el proyecto institucional para 4 y 5 es género. Que esto si no habíamos abordado otros años. Igual, hay muchas cosas que no nos animamos todavía, por ejemplo, yo traje cuentos de afuera que se llama "Rey Rey" que habla de dos papas. La verdad es que, frente a estas cosas lo que me pasa a mi como directora, si bien los veo chicos para algunas cuestiones, es que digo en el mientras tanto que no aparezca como cosa de ellos... que por ahora no tenemos en el jardín una familia de dos mamás o de dos papas (...) yo siempre lo que digo con los chicos es algunas cosas hay que abordarlas porque queremos, porque pensamos que son acordes, y otras depende también si sale o no sale” (Directora del Jardín de Infantes de la escuela J. N. Bialik)

En ambas instituciones, la homosexualidad surgió de las entrevistadas como un tema que no está planteado en las planificaciones pero que sí sería abordada si surge como una cuestión de los grupos en las Salas. No obstante, al hablar de las distintas formas de organización familiar, se aborda a las familias LGBTTIQ+ como parte de dicha diversidad. La cuestión sobre los binarismos fue remarcada por una de las entrevistadas y nos conduce a resaltar que el Programa mantiene esta perspectiva sobre los géneros a pesar de introducir nuevas miradas acerca de cómo son pensados.

“A mí se me complica un poco este tironeo todavía entre lo que uno puede trabajar y lo que todavía no digas, todavía no, todavía en este terreno no me metería. En esta cosa binaria, de mujer-varón, hay otras cuestiones también pero como todavía es como despacio. Todavía no” (Docente del Jardín de Infantes de la escuela J. N. Bialik)

Las modificaciones que el Programa Nacional de Educación Sexual Integral son visibles a la vez que son reconocidas por las integrantes de los equipos profesionales como parte de un proceso que llevará mucho tiempo, ya que no solo depende de lo que

pueda ser abordado en las instituciones educativas sino la constancia de estas miradas y aprendizajes en otros ámbitos de la vida social.

“En este momento estamos atravesados por el proyecto. entonces resistencias hoy, no vemos tanto, Si querés algo más en relación a las familias yo creo y vuelvo a insistir. Así como educamos niños tenemos que también trabajar con las familias porque hay que educar familias porque estas familias educan a los chicos. En esa línea es lo que pienso. La escuela también tiene otros tiempos, no solo tiempos escolares de tiempos concretos, sino tiempos de trabajo. Probablemente, en el tiempo se podrá trabajar más.”
(Psicóloga de la Escuela J. N. Bialik)

El nivel de apertura para la reflexión y conversación sobre estas temáticas es notable, aunque aún nos encontramos como sociedad atravesando un proceso de deconstrucción sobre los conceptos socialmente establecidos en relación a los géneros, el sexo, la sexualidad y los comportamientos esperados y también asociados a los cuerpos. Contextualizando que vivimos en una sociedad atravesada por prejuicios y lineamientos heteronormativos, es esperable que estos procesos de “deconstrucción” y “reconstrucción” no sean fáciles, rápidos ni automáticos. En relación a esto, estuvimos conversando con las entrevistadas sobre el impacto que el proyecto tuvo en las niñas y los niños y sus familias, así como también, en los equipos profesionales. Con respecto a los primeros actores, hubo coincidencias en tanto ambos equipos consideran que de parte de las niñas y los niños no representaron resistencias. Dada su edad, ni ellas ni ellos cargan con los estereotipos ni prejuicios que se reproducen en nuestro cotidiano. De quienes sí perciben un mayor grado de resistencia es de algunas familias. Partíamos del supuesto de que el planteo de las familias sería de mayor oposición para que la escuela abordase la temática de la ESI, sin embargo, el grado que las docentes expresaron en este punto fue de menor resistencia al esperado. Para ellas, los cambios sociales y los cambios de miradas permitieron que muchas familias opten por tener una mirada más abierta a las cuestiones de género. Si bien desde los Jardines de Infantes ya se venían trabajando algunos de los ejes y contenidos que los Lineamientos Curriculares de la ESI estipulan, no se los nombraba en las instituciones bajo el nombre de “ESI”. Al abordar de lleno estas temáticas en su proyecto institucional desde ambas instituciones se percibe un cambio de actitud, de tinte defensivo, de parte de algunas familias:

“Hay papás que son mucho más abiertos, pero hay papás que son mucho más conservadores y les cuesta. Este año hablando y contando que este año vamos a trabajar con la ESI, como te decía, nosotras ya veníamos trabajando, no es que no, pero no le dijimos ESI. Y cuando empezamos a hablar sobre el tema de la ESI, es como que en el imaginario del padre es cómo vas a trabajar. De repente un papá o un nene que viene y me dice "No es cierto que no se puede casar un varón con otro varón" y la verdad es que yo no te voy a mentir "Si, si se puede, hay una ley que lo permite" "No pero mi papá dice...". Antes había todo un planteo del padre y demás, una ahora está más respaldado, y más habilitado por la escuela, por los directivos de poder plantarse y decir, esto es así. No con esto quiero decir que si tu hijo es varón elija casarse con un varón. Hay un miedo de que tu hijo salga... Yo los siento mucho más de parte de las familias que con los chicos. Nosotros empezamos a trabajar esto y ver cómo hacer para trabajar con los chicos.”

(Docente del Jardín de Infantes de la escuela J. N. Bialik)

Según los relatos recabados, podemos asociar en mayor medida que las resistencias de las familias provienen de la falta de información acerca de la ESI y los Lineamientos Curriculares planteados alrededor de ella y en menor medida al rechazo o disconformidad con los mismos. Un ejemplo representativo de lo recién mencionado es lo que nos comentó la Directora del Jardín de Infantes de la Escuela J. N. Bialik:

“Nos preguntaban "si hacía falta". "¿hace falta trabajar la ESI?" hasta que entendieron que trabajar la ESI no es hablar del sexo ni de sexualidad, solamente. Pero sí, tuvimos. Poco, mucho menos de lo que yo pensaba. porque me parece que la generación de padres de los chicos de Jardín son más jóvenes. Las maestras más grandes, algunas tuvieron cierta resistencia, pero al tener hijos adolescentes ya lo están viviendo desde otro lugar.”

Para trabajar sobre esto, ambas instituciones entienden la importancia que tiene la comunicación clara, fluida y directa con las familias. Esto va en la misma línea de los que sugiere el Programa de Educación Sexual Integral en términos de la articulación con las familias, como otros de los actores necesarios para la apropiación de los ejes que se pretenden transmitir. Por eso, se les comunicó a las familias desde el mes de marzo los contenidos que se abordarán a lo largo del año escolar y también, se los invita activamente

a que participen de jornadas de capacitación al respecto. Como ejemplo, pudimos observar en el Jardín de Infantes de la Escuela Pública N°20 que se ha colocado en la cartelera principal, ubicada en la puerta de la institución el proyecto institucional que han diseñado para el corriente año para que todas las familias tengan la posibilidad de leerlo en detalle.

Cada institución seleccionó diferentes dinámicas para llevar a cabo estas jornadas; ya sea desde material de lectura, material audiovisual o ejemplificando con publicidades. Uno de los aspectos más fuertes que se trabajan con los padres, además de dilucidar los contenidos de la ESI en relación a los géneros, el sexo y la sexualidad, son los estereotipos ligados a los juegos y juguetes. La directora de la Escuela Pública nos dio como ejemplo que en la última jornada desarrollada con las madres y los padres se propusieron analizar y reflexionar acerca de la oferta de juguetes. El mensaje que buscaron transmitir es que, no por ser del género femenino, una niña va a querer recibir maquillaje, un bebé, ni elementos de cocina. Como tampoco un varón, por ser del género masculino, preferirá recibir una pelota, un auto o un videojuego. Estas dinámicas incentivan a la reflexión intrafamiliar, lo cual les permite a sus hijas y sus hijos poder ejercer su derecho a decisión con mayor libertad.

Asimismo, Si bien las resistencias se pueden ver hacia afuera de la escuela con las familias, también se presentan situaciones a analizar dentro de las mismas instituciones. Con esto nos referimos a las resistencias que las entrevistadas identifican con docentes que forman parte del equipo profesional. Las mismas son quienes materializan en sus planificaciones semanales la currícula que desde el proyecto institucional se proponen abordar. Pero, se evidencia a través de sus discursos que hay cuestiones con las que ellas puedan no llegar a coincidir o que no logran problematizar desde su forma personal de entender y significar ciertas actitudes. En estas ocasiones se genera un dilema interno entre los posicionamientos personales y los institucionales. Tal como mencionó la Directora del Nivel Inicial de la Escuela Jaim Najman Bialik *“Yo creo que todavía a los docentes nos cuesta ver a un nene disfrazarse de nena. del sexo contrario. nos cuesta.”*. Es pertinente mencionar que las capacitaciones que llevan adelante los diferentes equipos profesionales sobre Educación Sexual Integral obliga a todas y a todos a repensar su propia historia en relación a la temática. El binarismo es una conceptualización presente en los discursos y evidencia la necesidad permanente de reflexionar acerca de los posicionamientos y las resistencias en relación a la aceptación de la diversidad.

A raíz de lo conversado en las entrevistas podemos asociar lo recién nombrado con la trayectoria personal de cada docente. Quienes tomaron la decisión de interiorizarse más en cuestiones relacionadas a la ESI pueden vislumbrar y problematizar con mayor facilidad los cambios realizados a lo largo de los años y la postura escogida por las instituciones. Este hecho nos parece importante resaltarlo ya que no es un acto natural e indiscutible que todas las y los docentes y profesionales realicen este ejercicio. Esto lo planteamos teniendo en cuenta que en la currícula de la formación profesional no se incluye ni se le da a la ESI el lugar que actualmente se le da en los jardines como los que nosotras investigamos. Es por este motivo, que destacamos la importancia de plantear el trabajo de las y los docentes en las salas utilizando el recurso de la dinámica de parejas pedagógicas.

“Con la docente lo que hicimos fue charlar. También yo creo, y en esto pongo, yo siempre digo que no todas las maestras podemos todo. Entonces también lo trabajamos desde ese lugar. sobre todo, porque cada uno revive su propia historia con algunas cuestiones. Entonces, yo tengo a veces alguna maestra que te dice "ay, yo si el niño vomita prefiero no limpiar porque me descompongo" y bueno, para eso trabajamos en equipo. Hay una pareja pedagógica o un trío que va a tomar la posta a la hora del vómito. Lo mismo con este tema. “Mira, yo como motivo personal o por mi propia historia no podría abordar esta situación con estos papas, te pido por favor... o me cuesta trabajar con ese nene el tema de la vestimenta de disfrazarse" y bueno, lo laburamos y lo retoma también otra. Y bueno, paralelamente intentamos trabajar con la persona. Pero bueno, yo entiendo y también soy así, que no todos podemos todo.” (Directora del Jardín de Infantes J. N. Bialik)

Si bien el Programa de Educación Sexual Integral y sus respectivos Lineamientos Curriculares suponen generar rupturas en relación a cómo se transmiten los conocimientos acerca de la sexualidad y los géneros. En paralelo, son las capacitaciones a los equipos profesionales de las instituciones educativas, así como las jornadas para las familias los espacios que permiten la apropiación y futura ejecución del Programa, sus ejes y contenidos. Las entrevistadas agregan que son los cambios socio-culturales que atraviesa el contexto actual los que habilitan que dichos espacios puedan llevarse adelante.

“Yo creo que hay mayor apertura en la sociedad y eso hace también que una sienta que puede nombrar cosas que por ahí antes no se nombraban y no sé, por ahí si viene un padre a decirte algo una está más formada y puede decir. Esto está dentro de una ley que nos ampara, no es que estoy haciendo lo que quiero” (Docente del Jardín de Infantes J. N. Bialik)

Asimismo, y de la manera en la que es transmitido por las entrevistadas que la Educación Sexual Integral sea presentada como Ley y Política Pública ampara a los equipos profesionales para educar a las y los infantes bajo sus lineamientos en pos de garantizar los derechos de las niñas y los niños de manera integral, respetando el interés superior de las mismas y los mismos por encima de las posibles resistencias presentadas por parte de las familias. La materialización de estas habilitaciones fueron mencionadas a lo largo del trabajo, pero en resumen se traducen no solo en el diseño de proyectos y planificaciones, la escritura de informes, notas o carteleras sino también en las ideas y visiones que circulan sobre los comportamientos de las niñas y los niños en relación a los géneros, las reacciones del equipo profesional y las preguntas que se hacen con respecto a esta temática. Si bien esto es una realidad, es reconocido por ambas instituciones que el camino de la deconstrucción es largo y aún falta mucho por hacer. Las entrevistadas coinciden en que la decisión de apropiarse de la ESI y hacerla base para sus proyectos institucionales supuso reforzar contenidos que ya venían siendo trabajados como el cuidado del cuerpo y valores como el de la solidaridad y el respeto. Considerada como una contrapedagogía de la crueldad, el Programa permitió generar al interior de los equipos una sensibilidad sobre de la temática de los géneros y la sexualidad y así nuevos interrogantes al respecto. Nos parece pertinente y clave la devolución de la Psicóloga de la Escuela J. N. Bialik acerca de lo que supone este Programa y los cambios paradigmáticos que propone:

“Estamos hablando en la constitución subjetiva que se da en el intercambio con la cultura. No hay alternativa. Y si la cultura te devuelve otro relato, lo más probable es que vos lo incorpores desde algún otro lugar. Nada, lleva tiempo. Los cambios de paradigma, de cultura, de construcción social lleva tiempo o deconstrucción social”

Para finalizar, el abordaje de la Educación Sexual Integral fue sumamente enriquecedor para las docentes entrevistadas tanto en términos profesionales como

personales. Habilitó en ellas nuevas preguntas y formas de expresar situaciones que ya ocurrían en los jardines. Recalcan la importancia de trabajar desde la diversidad y la inclusión pensada en todas sus formas desde un enfoque de derechos y de cuidados de las niñas y los niños que asisten a los Jardines de Infantes donde ellas trabajan. El Programa fomenta una enseñanza en libertad, librando de todos los estereotipos basados en teorías biologicistas y esencialistas, la construcción y el desarrollo de las infancias. Al respecto, la Directora del Jardín de Infantes J. N. Bialik expresa:

“Yo creo que contribuí en nuestros alumnos y en los papás en poder dejar que los chicos puedan expresarse desde las edades más tempranas con menos inhibiciones y menos ser juzgados, con menos prejuicios de lo que lo que a lo mejor vivimos nosotros. Ya eso, me parece que es una de las mejores cosas que puedo brindar como docente. Poder trabajar con los chicos, poder expresar sus emociones. Que, si algo te hace llorar, vale llorar, te hace reír, te hace saltar de alegría y que si algo no te gusto lo puedas decir. Creo que muchas situaciones que pasaron en el jardín, que muchas cosas los chicos están pudiendo, tienen una confianza con el docente, que pudimos ayudar en situaciones importantes a nuestros alumnos, donde alguno nos pudo decir de cosas que le hacían que no le gustaban o que les pegaban o algo por el estilo y creo que contribuimos y trabajamos un montón y acompañamos desde esto. Desde este lugar, yo siento que cambié un montón y que estamos haciendo que los chicos se críen con mayor libertad de expresión.”

El trabajo con la ESI supuso un desafío para ambos equipos profesionales. El Programa no solo propone un cambio en el paradigma bajo el cual pensamos los géneros y la sexualidad sino también una modificación en el paradigma educativo en tanto propone habilitar nuevos espacios de expresión para las niñas y los niños. En este sentido, el Programa trabaja con un enfoque de derechos que pone como prioridad garantizar el desarrollo integral y pleno de las infancias libres de estereotipos desde el ámbito educativo. A su vez, plantea la importancia de la articulación con las familias y otras organizaciones de la sociedad civil entendiendo que los cambios paradigmáticos no se dan de forma aislada sino colectiva de manera que todas las esferas de la vida social estén involucradas.

A modo de conclusión

El tercer y último capítulo nuclea las miradas y el posicionamiento de las docentes de los equipos profesionales de las instituciones educativas seleccionadas como nuestro universo de análisis acerca de la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Dicha perspectiva fue recuperada a través de entrevistas semi-estructuradas y de la lectura y posterior análisis de los proyectos institucionales y las planificaciones de las Salas de 5 años de ambos Jardines de Infantes.

Las entrevistas pusieron de manifiesto las visiones que tiene las docentes acerca del Programa, así como la materialización efectiva de los cambios que se generaron en ambas instituciones. En este sentido, entendemos que dichas modificaciones se concretan tanto dentro como por fuera de las Salas, así como por otro lado se expresan en una currícula explícita. En particular, consideramos otra variable en este análisis en tanto incorporamos el concepto de currícula oculta teniendo en cuenta esos aprendizajes que las niñas y los niños incorporan inconscientemente y luego expresan a través de conversación que tienen entre ellas y ellos sobre los colores, la ropa y las emociones. Algunos de los cambios se dieron en la manera en la que los informes, notas y carteleros son escritos, visibilizando el género femenino y corriéndose de los estereotipos de género. Del mismo modo, las propuestas lúdicas, artísticas y de representación fomentan la reflexión sobre dichos estereotipos generando rupturas en la manera en la que se piensan los atributos y características de los géneros. En la misma línea, los equipos pusieron especial énfasis en el trabajo sobre las emociones.

Volviendo a las planificaciones, ambas instituciones manifiestan ya venir trabajando los ejes de la ESI en las Salas, pero la decisión de tomarla como proyecto institucional les permitió afianzar aprendizajes y palabras alrededor de ella. Al mismo tiempo abrió el lugar a nuevos interrogantes acerca de los géneros y cómo abordarlos. En general, la experiencia fue positiva y motivó a los equipos profesionales a continuar investigando y capacitándose sobre la temática.

REFLEXIONES FINALES

Como hemos expuesto al principio de nuestro trabajo de investigación, en orden de seguir con cierto criterio de escritura y lectura, optamos por no utilizar la “x” para referirnos a las niñas y los niños de los jardines de infantes analizados. Así también, en concordancia con nuestra manera de ver y entender la realidad en la que vivimos, como mujeres feministas que habitamos en una sociedad patriarcal, ponderamos utilizar el artículo femenino, precediendo al masculino, para visualizar lo naturalizado y cotidiano que resulta hacerlo de la forma inversa. Tampoco escribimos nuestra investigación utilizando la “e” debido a que las cuestiones de extensión del presente trabajo hicieron que definamos no enfocarnos en las infancias no binarias, más allá de ser conscientes de la importancia de analizar su emergencia en el escenario social y su impacto en la misma. Nos parece considerable mencionar que en los Cuadernillos de ESI del Programa Nacional tampoco se utiliza el lenguaje inclusivo con la “x” ni con la “e” sino que se utiliza la misma nomenclatura que hemos utilizado, incorporando sustantivos colectivos y utilizando en todo momento los artículos “los” y “las” en ese orden.

En el sentido del compromiso político que implica repensar las prácticas pedagógicas en términos la escuela nos paramos desde la posición de abandonar el paradigma tutelar que posiciona a las niñas y los niños como objetos y pensarlas y pensarlos en materia de sexualidades y géneros como sujetos de derechos sexuales y autonomía para el placer. Es este sentido, desde nuestra formación profesional y personal abogamos por una infancia libre de estereotipos de género desde la educación y la socialización, bajo una mirada abierta e inclusiva. La ESI, como Ley Nacional N°26.150 sancionada en el año 2006, implica un Derecho para las infancias y jóvenes, una responsabilidad para las y los docentes y un deber del Estado de garantizar su implementación plena.

En relación al lenguaje, destacamos modificaciones significativas en las instituciones educativas. Tales ejemplos se reflejan en la forma de referirse a las familias, tanto en las notas de los cuadernos de comunicaciones, los carteles, los “notis”, las planificaciones, los informes, etc. No obstante, al conversar con las profesionales y al analizar la información obtenida en las entrevistas, podemos dilucidar que en sus lenguajes coloquiales refieren a las y los diferentes sujetos utilizando el plural masculinos: “los chicos”, “los papás”, etc. Esto lo atribuimos a que los cambios en los

discursos y planificaciones institucionales se realizan y materializan de forma más rápida y avanzada que los cambios identificables a nivel intrapersonal.

Estos cambios también se reflejan en los espacios de dramatización planteados en el Jardín, donde los roles que asumen las niñas y los niños no son necesariamente acordes a los estereotipos de género esperados. El juego en el Nivel Inicial es imprescindible a la hora de la incorporación de nuevos aprendizajes en las niñas y los niños. Es a través del mismo, que los equipos profesionales, en concordancia con lo planteado por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, generan nuevas formas de aprender a ser mujer y aprender a ser varón. Estas nuevas maneras de educar fomentan la reflexión crítica acerca de los estereotipos mencionados, considerando el efecto que puede tener en las niñas y los niños las imposiciones sociales pensadas desde una mirada esencialista y heteronormativa. La creencia común de que el color rosa es para nenas y que el color celeste es para nenes, implica marginar en un lugar de confusión a aquella niña o a aquel niño que no se inclina por las imposiciones culturales naturalizadas. A raíz del análisis realizado podemos destacar que los aspectos más difíciles de incorporar y naturalizar para todas y todos los sujetos inmersos en el escenario académico son las cuestiones del lenguaje y la simbolización cultural, o mejor dicho la re-simbolización, que se realiza sobre los colores para los géneros. Tomando el ejemplo que nos brindó la Directora del Jardín de Infantes J. N. Bialik ya no se otorgan regalos rosas para las nenas ni celestes para los nenes, sino que se utiliza un mismo color para todas y todos. Pero, aun así, y parafraseando los dichos de la directora, tampoco se decide utilizar el color rosa para toda la sala. Son cambios que aún generan resistencias.

Las resistencias se presentan tanto de parte de las familias como de algunas o algunos profesionales que trabajaron en las instituciones educativas. Para ambos actores, le adjudicamos esta cuestión a motivos generacionales. En relación a las familias se presentan ciertas veces ideologías que rechazan los Lineamientos Curriculares del Programa, pero lo que en mayor medida detectamos es que las resistencias se deben a la falta de información o a la errónea información sobre la ESI ya que en sus imaginarios, muchas y muchos adscriben que al educar la Educación Sexual Integral se abordará directamente la sexualidad y la reproducción sexual. Igualmente, es sumamente destacable que cada vez son menos las familias que presentan rechazos y/o cuestionamientos a las docentes y profesionales. Esto habla del cambio cultural que estamos atravesando. Por otro lado, retomando las dificultades que se abordan desde el

interior de las instituciones con ciertas o ciertos profesionales, lo analizamos y entendemos desde el punto de vista que aún no se le ha otorgado el carácter imperante a la ESI a la formación profesional, con lo cual, las y los profesionales que trabajan en ese área deben hacer un trabajo doble ya que no solo deben transmitir los objetivos que se proponen desde la Institución -con los cuales pueden coincidir como no-, sino que también, deben atravesar un proceso interno por deconstruirse en estos aspectos a trabajar.

El Programa Nacional de Educación Sexual Integral y sus consecuentes Lineamientos Curriculares abordan la educación desde la perspectiva de género, no sólo desde una mirada sobre lo cognitivo sino desde la reflexión alrededor de lo social y lo afectivo. Abordar de esta manera la ESI permite darle un lugar central al trabajo con las emociones. Poder entenderlas y diferenciarlas, les facilita a las niñas y los niños expresar lo que están sintiendo y reflexionar acerca de la manera en la lo manifiestan. Siguiendo esta línea, es notable como el trabajo sobre las emociones y los sentimientos rompe con la idea de que los mismos están intrínsecamente vinculados a un género en particular y, por tanto, son dinámicos y pueden manifestarse en la diversidad de los géneros. La reflexión acerca de lo mencionado anteriormente, promueve en las niñas y los niños el desarrollo de una sensibilidad particular que les permitirá luchar contra una realidad que muchas veces es cruel para quienes no queremos seguir las normas impuestas. En este sentido, es para nosotras muy claro que el Programa de Educación Sexual Integral es una forma de contrapedagogía de la crueldad, retomando a Segato (2018) que permite a los equipos profesionales pensar estrategias pedagógicas por fuera de una pedagogía heteronormativa y normalizadora, brindando un papel importante a los afectos y a nuevas formas de vincularnos, al modo de las ideas de Flores (2015).

Por otro lado, también el eje del conocimiento del cuerpo es considerado como central por su aporte al trabajo con la ESI. El poder reconocer las partes del cuerpo y poder nombrarlas utilizando una nomenclatura en común permite mejorar la comunicación entre las niñas y niños con sus docentes y en sus familias. Esto no sólo es productivo para conocer y cuidar el cuerpo propio sino también, para poder cuidar y respetar el cuerpo ajeno. Reforzar las prácticas del lenguaje, trabajar sobre el cuerpo propio y ajeno, desarrollar el reconocimiento cognitivo de las emociones y liberar de estereotipos heteronormativos a los colores, los juegos y los juguetes permite que las niñas y los niños puedan construir sus identidades, libradas de todo tipo de estereotipo de géneros y prejuicios socioculturales. A partir de una articulación apropiada, los ejes

planteados permiten generar espacios seguros libres de discriminación y prejuicios, en los cuales las niñas y los niños sientan la libertad de poder expresar sus emociones, ideas y hasta miedos, sin temor de ser juzgados. El desarrollo de los mencionados espacios, profundiza la prevención contra el maltrato y abuso infantil al mismo tiempo que facilita la manifestación de situaciones de violencias que podrían atravesar las y los infantes, pudiendo llevarse a cabo los protocolos correspondientes para la restitución de sus derechos.

El Programa permite poner en palabras aquello que antes se invisibilizaba o se hacía referencia utilizando metáforas. Genera una metodología que nos permite realizar un salto cualitativo, en términos epistemológicos y metodológicos que nos permite ver más allá de frases como “el lenguaje construye realidades” y un “mundo social libre de estereotipos, teorías biologicistas”. Desde los Jardines de Infantes en cuestión, destacamos la labor que éstas instituciones realizan en pos de trabajar diariamente sobre los Lineamientos Curriculares del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. No solo para con las niñas, los niños y sus familias, sino también hacia el equipo profesional que se interioriza y busca constantemente seguir capacitándose sobre estas cuestiones. Estos espacios de capacitación habilitan a la reflexión personal lo cual facilita su labor educativa. Sin embargo, nos parece importante diferenciar los espacios institucionales de los espacios privados de las y los profesionales ya que hemos podido dilucidar que en general, se presenta un dilema interno en las docentes y profesionales cuando se sostiene y defiende el posicionamiento institucional en el espacio físico de la escuela, el cual no siempre coincide con las formas, decisiones o esquemas de pensamiento que una pueda llegar a ejercer dentro de su ámbito familiar particular. Por ejemplo, una profesional puede incentivar a un niño que haga danza en la escuela, pero no necesariamente sentirse cómoda con la idea de que su propio hijo escoja hacerlo. Esto lo adscribimos al proceso que estamos transitando como sociedad, sin calificar desde un lugar peyorativo esta situación ya que consideramos que es un dilema corriente que se da en la actualidad.

La decisión de trabajar la ESI a través de proyectos, dio a los Jardines de Infantes, contenido y capacitación docente, enmarcando la tarea de manera sistemática y reflexiva. Posibilitó a las docentes sentirse interpeladas acerca de sus posicionamientos sobre el tema, pudiendo poner una mirada crítica acerca de los prejuicios y estereotipos. La escuela y la familia son las dos organizaciones más significativas en la construcción de la subjetividad de niñas y niños. La apertura de espacios para reflexionar de manera conjunta

sobre esta temática, potencia los vínculos familia-escuela y fortalece los acuerdos respecto de la formación sobre ESI en la escuela y en el hogar. Si bien la Ley de ESI y la norma sostiene las propuestas pedagógicas, la decisión de trabajar con proyectos, organiza y fortalece aún más la tarea docente al interior de las instituciones.

Todo el trabajo en relación a la ESI, que se realiza desde cada institución, aporta a los cambios sociales y culturales. Entendiendo que el Jardín de Infantes es el primer espacio formal en el cual se desarrolla la socialización primaria, es menester abordar todos los conceptos que fuimos desarrollando en base a lo planteado por el Ministerio de Educación en el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. El hecho de que las instituciones educativas se posicionan sobre el paradigma moderno de la construcción de infancias libres de estereotipos de género, les permite a las niñas y a los niños poder crecer en espacios sin prejuicios y con mayor apertura cultural. Esto no solo permite disminuir los índices de discriminación, de marginalidad y evitar la generación de bullying, sino que también, permite reforzar los lazos de solidaridad al permitir crear y desarrollar los vínculos sociales con mayor amor, solidaridad y empatía.

Entendemos que los cambios sociales son progresivos y podemos nombrar como un claro ejemplo el hecho de que el Programa Nacional exista como política pública desde el año 2009, posterior a la sanción de la Ley en el año 2006 y que recién se haya implementado durante los últimos años en las curriculas escolares. No pretendemos hacer una crítica sobre la tardanza porque entendemos que nuestra sociedad no estaba preparada para ahondar sobre los debates relacionados a los géneros y la diversidad. Por el contrario, lo que buscamos es valorizar el trabajo que todas las profesionales hacen día a día para permitirle a las niñas y a los niños crecer y aprender en espacios más sanos, saludables, críticos y educativos. Donde cada cual, pueda conocerse a sí misma o a sí mismo, tomando sus propias elecciones en relación a sus gustos y/o preferencia, sin tener ninguna mirada adultocéntrica que coarte esa libertad de elección y expresión basándose en simbolizaciones y significaciones patriarcales y heteronormativas que, teniendo en cuenta los avances y aportes de la Educación Sexual Integral, han quedado obsoletos.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ACEVEDO HUERTA, E. J. “El currículo oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista” En: Revista digital para profesionales de la enseñanza, Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía, n°11, Noviembre 2010, <https://studylib.es/doc/5215789/el-curr%C3%ADculo-oculto-en-las-ense%C3%B1anzas-formales.-aspectos-...>
- ARAYA UMAÑA, S. “Hacia una educación no sexista” En: Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", Universidad de Costa Rica, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica, n° 2, Vol. 4, 2004, <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740217.pdf>
- ARRUBIA, E. “Educación y derechos humanos a la luz de los estándares jurídicos de la diversidad sexual: Límites, resistencias y desafíos desde la experiencia socio-legislativa argentina” En: Revista Electrónica Educare, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Azul, Argentina, n°3, Vol. 22, 2018, https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582018000300243&lang=es
- Bourdieu, Pierre. El sentido práctico. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2007.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc. Respuestas. Por una antropología reflexiva. Segunda parte: La práctica de la antropología reflexiva. México, Grijalbo, 1995.
- Butler, Judith. El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona, Paidós, 1999.
- COLAS BRAVO, P. y VILLACIERVOS MORENO, P. “La interiorización de los estereotipos de géneros en jóvenes y adolescentes”. En: Revista de investigación educativa, Universidad de Sevilla, n°1, Vol 25, 2007: pp. 35-58.
- De Beauvoir, Simone. El segundo sexo. Buenos Aires, De Bolsillo, 2016.
- Escuela Jaim Najman Bialik. (2019). Proyecto Institucional: Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial. Buenos Aires, Villa Devoto, 2019.
- Escuela Pública N° 20. (2019). Proyecto Institucional: Dejando huellas desde una compleja y nueva trama. Buenos Aires, Almagro, 2019.

- Espinosa Bayal, María Ángeles. La construcción del género desde el ámbito educativo: una estrategia preventiva. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 2005.
- Eudald E. (2018). Judith Butler: “no voy a decir a los niños que vistan de rosa ni a impedirles jugar con camiones”. *Playground*. Disponible en: https://www.playgroundmag.net/lit/Judith-Butler-Barcelona-genero-institutos_29079525.html
- Flores, Valeria. Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. Ponencia presentada en el XX Congreso Pedagógico Poéticas de las pedagogías del Sur. Educación, emancipación e igualdad, UTE Unión de Trabajadorxs de la Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015.
- Foucault, Michel. Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI, 1975.
- Foucault, Michel. Historia de la sexualidad 4: las confesiones de la carne. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI, 1976.
- Gago, V. (2015). La pedagogía de la crueldad. *Las 12, Página 12*. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9737-2015-05-29.html>
- Gramsci, Antonio. El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1971.
- Gramsci, Antonio. Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1972.
- Iamamoto, Marilda. Intervención profesional frente a la actual cuestión social en Trabajo social y mundialización. Etiquetar desechables o promover la inclusión. Buenos Aires, Editorial Espacio, 2002.
- Lamas, Marta. El género es cultura. V Campus Euroamericano de Cooperación Cultural, Almada. Portugal, 2007.
- Lagarde, Marcela. El género. El género y feminismo, en Desarrollo Humano y Democracia. Cuadernillos inalcanzables, Madrid, N°25, 3ra Edición, 2001.

- Ley 26.061. Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. (Sancionada en Septiembre del 2005). Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Ley 26.150. Ley de Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (Sancionada en Octubre del 2006). Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. (Sancionada en Diciembre de 2006). Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Ley 27.072. Ley Federal de Trabajo Social. (Sancionada en Diciembre de 2014). Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/235000-239999/239854/norma.htm>
- Ley 23.849. Convención sobre los Derechos del niño. (Sancionada en Septiembre de 1990) Disponible es: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/249/norma.htm>
- Ley 114. Protección Integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes de la Ciudad Autónoma de buenos Aires. (Sancionada en Diciembre de 1998). Disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/areas/leg_tecnica/sin/normapop09.php?id=1298&qu=c&ft=0&cp&rl=1&rf=0&im&ui=0&printi=1&pelikan=1&sezion&primera=0&mot_toda&mot_frase=comunas&mot_alguna
- Mallardi, Manuel W. y Oliva, Andrea A. (comp.). Aportes táctico-operativos a los Procesos de intervención del Trabajo Social. Buenos Aires, UNICEN (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires), 2011.
- Merchán, Cecilia. y Fink, Nadia. (comp.). Ni Una Menos desde los primeros años. Educación en géneros para infancias más libres. Buenos Aires, Chirimbote y Las Juanas Editoras, 2016.

- Morgade, Graciela. Aprender a ser mujer, aprender a ser varón, Sexualidad y educación. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2001.
- Muñoz Justicia, Juan. Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas/ti. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 2003.
- Naciones Unidas, Asamblea General. “Convención sobre los Derechos de los Niños” (20 de Noviembre de 1989). Disponible en: https://www.unicef.org/ecuador/convencion_2.pdf
- Pais Andrade, M. Prácticas culturales y géneros. el juego y el juguete como estrategias cotidianas para la equidad. En: Ni Una Menos desde los primeros años. Educación en géneros para infancias más libres. Buenos Aires, Editorial Chirimbote, 2016.
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Serie Cuadernos de ESI: Educación Sexual Integral para la Educación Inicial. Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2010.
- Reunión de Consulta sobre Salud Sexual, convocada por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), en colaboración con la Asociación Mundial para la Salud Sexual, que se realizó del 19 al 22 de mayo de 2000 en Antigua Guatemala, Guatemala.
- SALINAS-QUIROZ, F. y ROSALES MENDOZA, A.L. “La agenda pendiente de la educación inicial y preescolar en México: sexualidad integral” En: Educación, n°49, Vol. 25, 2016. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032016000200008&lang=es
- Segato, Rita. Contra-pedagogías de la crueldad. Buenos Aires, Editorial Prometeo, 2018.
- Shock, Susy. Crianzas. Historias para crecer en toda la diversidad. Buenos Aires, Editorial Muchas Nueces, 2016.
- Talani, Adriana P. y Del Valle Jofré, Analía. Ciclo de Formación Permanente para Docentes: Enseñar hoy Educación Sexual Integral con enfoque de género y de

DDHH en la Educación Inicial, Primaria y Media en Bariloche, Río Negro. La aljaba, 22(2), 1-2, 2018.

- Talani, Adriana P. y Viotti, Margarita. Cuerpos juveniles y educación sexual en la formación docente. Tejiendo relaciones de género(s) equitativas. La aljaba, 21(2), 1-10, 2017.
- Urbano, Claudio, A. y Yuni, José A. Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Córdoba, Editorial Brujas, 2014.

ANEXOS

A- Matriz de dimensiones y sus componentes:

Dimensión	Sub-dimensión	Indicadores abiertos
● Modificación de la currícula escolar.	Posicionamiento institucional.	<ul style="list-style-type: none">● Marcos teóricos presentes (Leyes, Programas nacionales, etc.) previo a la implementación del PNEI⁶● Conceptualización sobre las nociones de género en los proyectos institucionales previo a la modificación de la currícula escolar.● Percepción en la currícula escolar de dicha concepción previo a la implementación del PNEI.● Actividades didácticas en las cuales se puede ver dicha noción previo a la implementación del PNEI.● Concepción sobre lo femenino y lo masculino previo a la implementación efectiva del PNEI.● Actividades didácticas en las cuales se pueden ver dichas concepciones previo a la implementación del PNEI.● Relevancia de los estereotipos de género en las actividades educativas propuestas previo a la implementación del PNEI.● Marcos teóricos presentes (Leyes, Programas nacionales, etc.) posterior a la implementación

⁶ Programa Nacional de Educación Sexual Integral

		<p>del PNESEI.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conceptualización sobre las nociones de género en los proyectos institucionales posterior a la modificación de la currícula escolar. ● Percepción en la currícula escolar de dicha concepción posterior a la implementación del PNESEI. ● Actividades didácticas en las cuales se puede ver dicha noción posterior a la implementación del PNESEI. ● Concepción sobre lo femenino y lo masculino posterior a la implementación efectiva del PNESEI. ● Actividades didácticas en las cuales se pueden ver dichas concepciones posterior a la implementación del PNESEI. ● Relevancia de los estereotipos de género en las actividades educativas propuestas posterior a la implementación del PNESEI.
	<p>Prácticas vinculadas a la Educación Sexual Integral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Incidencia del PNESEI en la modificación de la currícula escolar. ● Percepción respecto de la incidencia de la coyuntura Argentina en relación al PNESEI en la modificación de la currícula escolar. ● Prácticas pedagógicas relacionadas a las nociones sobre los géneros llevadas a cabo

		<p>previo a la modificación de la currícula escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Incidencia del PNESEI en la modificación de la currícula escolar. ● Prácticas pedagógicas relacionadas a las nociones sobre los géneros llevadas a cabo posterior a la modificación de la currícula escolar. ● Contenidos de las capacitaciones brindadas para el equipo profesional sobre ESI⁷. ● Frecuencia de las capacitaciones brindadas para el equipo profesional sobre ESI. ● Modalidades de las capacitaciones brindadas para el equipo profesional sobre ESI.
<ul style="list-style-type: none"> ● Estrategias de intervención pedagógicas de los equipos profesionales. 	<p>Planificaciones pedagógicas desarrolladas relacionadas a la construcción de los géneros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Modelo de planificación escogido (diferenciado por nivel o por edad). ● Composición del equipo profesional. ● Profesionales involucrados en la tarea de planificación. ● Objetivos propuestos para Sala de 5 años en relación a la ESI.
	<p>Significación que realiza el equipo profesional acerca de lo "femenino" y lo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Objetos asociados a lo femenino. ● Prácticas/Actividades asociadas a lo femenino. ● Objetos asociados a lo masculino. ● Prácticas/Actividades asociadas a lo

⁷ Educación Sexual Integral.

	“masculino”.	<p>masculino.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dinámicas propuestas para los espacios de dramatización/juego asociadas a la construcción de los géneros
	<p>Actividades desarrolladas dentro y fuera del espacio áulico vinculadas a los ejes del PNESE para Nivel Inicial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Actividades relacionadas al conocimiento y cuidados del cuerpo. ● Actividades relacionadas al desarrollo de competencias y habilidades psicosociales. ● Actividades relacionadas al desarrollo de comportamientos de autoprotección. ● Actividades relacionadas al conocimiento y exploración del contexto. ● Dinámicas propuestas para los espacios de dramatización/juego asociadas a los ejes del PNESE para Nivel Inicial. ● Prácticas pedagógicas pensadas desde la currícula oculta⁸.

⁸ El currículum oculto lo podemos definir como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. En el caso que nos ocupa se trata de la escuela, ya sea desde los niveles de Infantil hasta la educación Superior. Es todo aquello que sí se ve y que sí se oye, pero que se transmite y se recibe de manera inconsciente, al menos sin una intencionalidad reconocida. Es lo que Stenhouse denomina lo que no está públicamente reconocido, aquello que puede hallarse en contradicción o bien reforzar las intenciones del currículum oficial. El currículum oculto no se desarrolla de manera consciente, ya sea en cuestiones de género o en cualquier otra, pero se desarrolla y, por tanto, debe ser tenido en cuenta. Además, a pesar de no estar escrito en ningún sitio, existe con tanta fuerza que supera, en muchas ocasiones, al currículum explícito. El currículum oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista. Emilio José Acevedo Huerta <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7590.pdf>

<ul style="list-style-type: none"> ● Percepciones de los miembros de los equipos profesionales sobre la puesta en práctica de sus estrategias pedagógicas. 	<p>Materialización de las propuestas educativas en las prácticas de las niñas y los niños de Sala de 5 Años.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Ejemplos de las prácticas en donde se materializaron los cambios. ● Aspectos en los cuales no se materializaron los cambios (lagunas). ● Conformidad respecto a la materialización de los cambios. ● Aspectos en los que reconocen que es más difícil que se materialicen los cambios. ● Concordancia con los discursos institucionales. ● Impacto de las prácticas pedagógicas en los niños y las niñas. ● Impacto de la visión de las familias en el proceso pedagógico. ● Reflexión personal acerca de los procesos pedagógicos de los niños y las niñas.
---	--	---

B- Guía de entrevista semi-estructurada:

Para nuestra investigación entrevistaremos a tres profesionales de cada Jardín. Ellas serán las directoras, una maestra de Sala de 5 años y la psicóloga que conforma el equipo profesional de dichas instituciones educativas.

Organizamos la guía de preguntas en tres bloques para facilitar y optimizar la sistematización y análisis de la información recolectada a partir de la misma. En el primero de los bloques, preguntas 1 a 3, nos enfocaremos en obtener información institucional. En segundo bloque, preguntas 4 a 10 buscamos adentrarnos en la planificación del proyecto institucional de ambos Jardines Infantes cuyo eje principal es la Educación Sexual Integral. En tercer y último bloque, preguntas 11 a 16, profundizaremos en la percepción sobre los géneros de los/as profesionales entrevistados/as y en sus visiones acerca de cómo se educa en las escuelas en cuestión, así como la manera en la que repercute en los niños y las niñas.

1. ¿Cómo te llamas? ¿Cuál es tu cargo? ¿Cómo está compuesto el equipo profesional? ¿Ya habías trabajado en Sala de Cinco?
2. ¿Cómo surgió la idea de trabajar la ESI en el proyecto institucional?
3. Dado que su proyecto institucional se basa en la ESI ¿Tienen capacitaciones sobre la ESI? ¿Cómo se llevan adelante? ¿Quiénes propusieron dichas capacitaciones?
4. Hablando de planificación, ¿De qué manera planifican? ¿Planifican todos/as o algunos/as? ¿Cómo se comunican las planificaciones?
5. ¿Cuáles son los objetivos para Sala de 5 en relación al PNEI? ¿Cuáles son los aspectos que te parecen más pertinentes para trabajar en Sala de Cinco? ¿Qué aspectos consideras que no se deben trabajar en el Nivel Inicial?
6. Teniendo en cuenta los ejes que plantea el PNEI para el Nivel Inicial:
 - ¿Qué actividades llevan a cabo en relación a:
 - a. Conocimiento y cuidados del cuerpo
 - b. Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales
 - c. Desarrollo de comportamientos de autoprotección
 - d. Conocimiento y exploración del contexto?
1. ¿En los espacios de representación y/o de juego, ¿Cuáles son las propuestas que ustedes dan a los niños y las niñas? ¿Van cambiando estos espacios? ¿Cada cuánto?
2. Desde tu perspectiva, ¿Crees que haya acciones, contenidos relacionadas a la ESI que se den por fuera del espacio del aula? Si la respuesta es sí: ¿Cuáles podrías mencionar? ¿De qué forma las enseñan? Al momento de desarrollar las planificaciones para las salas, ¿qué aspectos aparecen a criterio de ustedes en la currícula oculta? ¿De qué manera son trabajados?
3. Desde tu experiencia en la escuela, ¿Podés identificar modificaciones en las prácticas institucionales a partir del PNEI? ¿Cuáles? ¿En qué espacios o aspectos es más difícil que se den estos cambios? ¿Hay algo en lo que aún no hayan podido trabajar desde la escuela?
4. ¿Cómo es abordada, desde la institución, la Educación Sexual Integral? ¿Qué lugar ocupa dentro de la currícula escolar?
5. ¿Cómo abordan desde su lugar la educación sobre los géneros? ¿Qué tipo de actividades llevan a cabo?
6. Si te decimos la palabra femenino y masculino, ¿qué es lo primero que se te viene

- a la mente?, ¿con qué objetos la relacionas? y ¿con que practicas/actividades?
7. ¿Crees que cambió la forma de ver y/o educar estos temas? Si es así, ¿desde hace cuánto? A tu criterio, ¿hubo algún hecho social importante que haya propiciado este cambio?
 8. Sobre los ejes que vimos antes, ¿consideras que haya alguno que presente mayor resistencia de parte de la escuela? ¿Y de parte de los niños y las niñas? ¿Y de las familias? ¿Nos podrías dar ejemplos? ¿Están pensados talleres con las familias?
 9. ¿Observas cambios en los hábitos de niños y niñas a partir de la ESI con respecto a la forma en que a nosotras nos educaron (sin ESI)? ¿Cuáles?
 10. ¿Qué te genera a vos trabajar con la ESI? A tu criterio, ¿Cuán relevante crees que sea trabajarla en las escuelas? Desde tu lugar de docente y dada las discusiones que se dan sobre la ESI y los movimientos como “Con mis hijos no”, ¿sentís que se están generando cambios a nivel sociedad y a nivel institucional en relación a la Educación Sexual? ¿Cuáles?

La guía de preguntas presentada fue pensada en su extensión con el fin de no dejar ningún aspecto del análisis por fuera de la entrevista. Se contempla que algunas de las respuestas brindadas por los/as entrevistados/as abarquen más de una pregunta.

C- Guía de análisis de contenido:

Aspectos a analizar/Proyecto Institucional	Proyecto(s) Institucional(es) previo 2019	Proyecto Institucional 2019
Marcos teóricos presentes (Leyes, Programas nacionales, etc.).		
Conceptualización sobre las nociones de género.		
Relevancia en la currícula escolar de dicha concepción.		

Actividades didácticas en las cuales se puede ver dicha conceptualización.		
Concepción sobre lo femenino y lo masculino.		
Actividades didácticas en las cuales se pueden ver dichas concepciones.		
Relevancia de los estereotipos de género en las actividades educativas propuestas.		