



**Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación**

**Título del documento: "Príncipes y campeonas : educación sexual en el nivel inicial" : informe de tesina de producción gráfica**

**Autores (en el caso de tesis y directores):**

**Lucía Eva Gonçalves Da Cruz**

**Mabel Alicia Campagnoli, tutora**

**Datos de edición (fecha, editorial, lugar,**

**fecha de defensa para el caso de tesis): 2018**

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](https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR)



# PRÍNCIPES Y CAMPEONAS

EDUCACIÓN SEXUAL EN EL NIVEL INICIAL.

INFORME DE TESINA DE PRODUCCIÓN GRÁFICA  
REVISTA *Príncipes y campeonas*

SE PRESENTA EL NÚMERO 0 DE UNA REVISTA QUE SE EDITARÁ  
TRES VECES AL AÑO DIRIGIDA A DOCENTES DE NIVEL INICIAL.

TESISTA: LUCÍA EVA GONÇALVES DA CRUZ  
DNI: 28.381.320  
MAIL: [LUCIAGDAC@GMAIL.COM](mailto:LUCIAGDAC@GMAIL.COM)  
TELÉFONO: (011) 15 6 747 9672

TUTORA: MABEL ALICIA CAMPAGNOLI.  
DOCENTE EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL. CÁTEDRA: DI VIRGILIO.  
INTEGRANTE DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN, GÉNERO Y SEXUALIDADES.

FEBRERO DE 2018.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

## ÍNDICE

### FUNDAMENTACIÓN

¿Por qué una perspectiva de género? .....	Pág. 1
¿Por qué una revista? .....	Pág. 4
¿Por qué la infancia? .....	Pág. 5
¿Por qué la educación sexual? .....	Pág. 6
¿Por qué dirigida a docentes? .....	Pág. 9
¿Por qué para el nivel inicial? .....	Pág. 10

### PROYECTO EDITORIAL

#### PLANIFICACIÓN

Medio y soporte .....	Pág. 11
Público .....	Pág. 12
Mercado – Análisis FODA .....	Pág. 13
Periodicidad .....	Pág. 15
Temáticas .....	Pág. 16
Número 0 – boceto .....	Pág. 17
Próximos números .....	Pág. 18

#### MEMORIA DE REDACCIÓN

Periodismo especializado y criterios de noticiabilidad .....	Pág. 19
Contrato de lectura .....	Pág. 21
Géneros y estilos .....	Pág. 23
Tratamiento de la información y construcción del verosímil .....	Pág. 24
Fuentes .....	Pág. 26
Lenguaje .....	Pág. 28

#### MEMORIA DE DISEÑO

Diseño editorial .....	Pág. 30
Maquetación y estilo gráfico .....	Pág. 31
Texto y tipografías .....	Pág. 32
Imágenes e ilustraciones .....	Pág. 34
Uso del color .....	Pág. 36
Impresión .....	Pág. 36

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	Pág. 37
---	---------

### ¿Por qué una perspectiva de género?

Los cambios socio-culturales, políticos y económicos introducidos con la Modernidad durante los siglos XVI y XVII situaron al varón en el centro de la escena social, mediante un proceso de secularización por el que se pasó de una visión del mundo teocéntrica a una visión androcéntrica. Pero esta nueva cosmovisión se centró en la perspectiva del varón, excluyendo a las mujeres del protagonismo de la historia. El androcentrismo impone una mirada sobre la realidad centrada en la masculinidad, en un arquetipo viril que se erige como posición hegemónica. Sin embargo, Alda Facio y Lorena Fries, en *Género y Derecho* plantean que esta opresión es previa a la era moderna. Retomando a Carole Pateman en *El contrato sexual*, las autoras plantean que antes del contrato social que dio origen a la Modernidad se estableció un contrato sexual que dio forma a una suerte de patriarcado pre-moderno, previo a la propiedad privada e institucionalizado ya, durante los tiempos de las culturas nómadas (Facio y Fries, 1999). Este *contrato sexual*, siguiendo a Pateman, es condición de posibilidad del social. Los ideales de libertad, igualdad y fraternidad son comunes a los ciudadanos y entre éstos, no se incluye a las mujeres (Pateman, 1995). El cambio que acarrea la Modernidad en el contrato sexual, y desde una perspectiva foucaultiana, es el pasaje de la consolidación del poder del varón a través de la opresión (dominación acompañada por la fuerza) a la más compleja relación de subordinación que se legitima a partir de una supuesta inferioridad biológica de las mujeres, dando lugar a una distribución de roles y funciones que legitima esta dominación masculina. Esta relación de subordinación adquiere una serie de rasgos comunes en todas las sociedades que Facio y Fries enumeran como: una ideología que se expresa en el lenguaje y que explícitamente devalúa a las mujeres; significados negativos atribuidos a las mismas y a sus actividades; estructuras que excluyen a las mujeres de la participación en los espacios de más alto poder; y un pensamiento dicotómico, jerarquizado y sexualizado, que separa naturaleza de cultura y ubica al hombre en esta última erigiéndolo como referente de lo humano. Una alternativa a esta relación de subordinación y el sistema del que se retroalimenta implicará entonces, no sólo una transformación de las representaciones, roles y estereotipos que se construyen

sobre las mujeres, sino también una “reconceptualización del ser humano, tarea que implica reconstruir todo el ‘saber’ que hasta ahora ha partido de una premisa falsa: el hombre como modelo o paradigma de lo humano y la mujer como ‘lo otro’” (Facio y Fries, 1999, p.64).

Entre las instituciones de la sociedad política y civil que actúan como pilares en la perpetuación de la desigualdad entre los sexos, Facio y Fries (1999) señalan el protagonismo del “lenguaje ginope, la familia patriarcal, la educación androcéntrica, la maternidad forzada, la historia robada, la heterosexualidad obligatoria, las religiones misóginas, el trabajo sexuado, el derecho masculinista, la ciencia monosexual y la violencia de género” (p.78). Tanto la escuela como los medios de comunicación tienen un valor preponderante dentro del conjunto de estas instituciones, por lo que es clave repensarlos desde una perspectiva de género. En tanto agentes centrales en la construcción-reproducción de significaciones imaginarias sociales, la escuela y los medios pueden contribuir también a construir una sociedad más justa.

*Príncipes y campeonas* está escrita desde un enfoque de género, tanto como posicionamiento teórico - práctico, como ideológico - político. Hacer periodismo desde una perspectiva de género implica un ejercicio constante de revisión de la propia postura, del lugar desde el cual se escribe, así como reclama transversalidad. En términos de Katrin Gothmann en *Manual de género en el periodismo* (2001):

La transversalidad de género en el periodismo consiste en la consideración y evaluación del impacto, para mujeres y varones, de los temas políticos y sociales que son objeto de cobertura. Ello implica tomar en cuenta que hay diferencias en las necesidades y realidades de ambos sexos. El objetivo de la transversalidad en el periodismo es evitar discriminaciones y oponerse a las desigualdades existentes, aprovechando el poder que tienen las y los periodistas para promover la igualdad de género. (p.21)

Un periodismo con perspectiva de género debería mantener siempre abierta la pregunta acerca de si cierta información o noticia afecta de manera diferencial a varones y mujeres en base a la construcción social de estos roles que se encuentre vigente.

La perspectiva de género implica entonces reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual. La sexualidad y el género, además de ser categorías de análisis, son construcciones histórico-sociales; como tales, están atravesadas por procesos sociales y psicológicos que integran la constitución de los sujetos, el desarrollo de identidades. El concepto de género es siempre relacional porque refiere a las relaciones que se construyen socialmente entre varones y mujeres, asignando valores, capacidades y roles diferentes a las personas según su sexo. Las formas socialmente establecidas del “ser mujer” y el “ser varón”, pese a los avances registrados en las últimas décadas, continúan signadas por la desigualdad y la arbitrariedad. Esta configuración desigual de las relaciones de género que determinan la construcción social de los cuerpos sexuados recorre tanto el periodismo, como la educación, manifestándose por acción y por omisión. Planteo que son arbitrarias porque no responden a determinaciones biológicas, sino al estado de las relaciones de poder en cierto espacio y tiempo histórico. Escribir entonces desde un enfoque de género, hacer periodismo con una mirada de género, es hacerlo intentando analizar y visibilizar esta desigualdad, denunciando el sexismo, en tanto forma de discriminación, y el androcentrismo, como modo de configuración social. Desnaturalizar las significaciones imaginarias sociales y prácticas que construyen y reproducen una estructura social basada en desigualdades, es uno de los ejes que guían *Príncipes y campeonas*. La meta es entonces, crear una revista que sea una herramienta. Un medio que indague sobre los discursos referidos a educación, género e infancia, y propicie el debate sobre el tratamiento de las sexualidades en la educación en general y en el nivel inicial en particular, desde una mirada destabilizadora del orden social de género establecido, que deje a un lado los estereotipos impuestos por la cultura patriarcal y las identidades cosificadas que estos producen. Asimismo, el enfoque de género atraviesa tanto la noción de educación desde la cual se parte, concebida desde una mirada integral, como la de sexualidad pensada siempre en su multidimensionalidad, en tanto construcción que acompaña al sujeto en su devenir a lo largo de toda su vida y comprende dimensiones biológicas, afectivas, emocionales, sociales, culturales, y psicológicas (además de incorporar las cuestiones de clase, que atraviesan todas las dimensiones anteriores).

## ¿Por qué una revista?

Siguiendo a María Cristina Mata en *Nociones para pensar la comunicación y la cultura masiva* (1985):

La comunicación puede ser entendida más allá de la transmisión de información e implica pensarla en sentido experiencial, como vinculación, como poner en común, compartir e intercambiar. Vivida como experiencia, la comunicación representa el espacio donde cada quien pone en juego la posibilidad de construir con otros. (p.7)

Compartiendo esta noción de la comunicación, y contemplando que si algo caracteriza a las sexualidades humanas es su ser *inquietas* y *maleducadas*, la revista *Príncipes y campeonas* no busca proponer una *buena educación* en detrimento de otra, sino abrir vías para el trabajo elaborativo y de producción de sentidos, partiendo siempre de la creencia en que esta producción significativa no se logra individualmente, sino intersubjetivamente, y desde un anclaje en los contextos imaginarios y las prácticas que construye cada grupo social. Los medios de comunicación son uno de los pilares del entramado simbólico de nuestra sociedad, producen significaciones desde y hacia el imaginario social del que forman parte, su creación no es ex-nihilo, sino en el marco de un juego de producción-reproducción de significaciones imaginarias sociales. Así, uno de los objetivos de crear una revista es el de realizar un aporte a una educación no sexista, mediante una propuesta transversal, que no aisle los contenidos de la educación sexual en cierta unidad que se trabaje uno o dos días al año, sino que colabore con el desarrollo de una mirada integral con perspectiva de género. Y el otro objetivo es, en última instancia, contribuir a la creación de nuevos significados comunes, cuestionar el orden social de género androcéntrico, valiéndose de la comunicación como una herramienta de transformación social y construcción política, innovando en el imaginario de las sexualidades y contribuyendo así con la defensa y cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

## ¿Por qué la infancia?

La infancia es una categoría histórico - política, y en tanto tal, es un campo en el que se llevan a cabo disputas conceptuales y políticas. Los discursos hegemónicos intentan vigilar y modelar la construcción de la nascente subjetividad en pos de reproducir su poder, disciplinando así un espacio que en principio, sería pura potencialidad. Rastreando las continuidades y rupturas en la noción de infancia desde su constitución (pasando por el modelamiento y domesticación disciplinaria de niños y niñas) hasta las contradictorias demandas actuales (que exigen que éstos, además de sujetos obedientes, sumisos, ordenados, pulcros y dóciles, deben ser creativos, flexibles, inteligentes y consumidores), es posible visibilizar los sistemas de producción de infancia y los agentes que participan en sus mecanismos generadores, ocultos detrás de la mistificación de la misma. En *Los cómplices del silencio*, Jorge Volnovich (1999) plantea que en la actualidad existen dos categorías que nos permiten pensar la infancia: la infancia idealizada y la infancia temida. En términos del autor:

La infancia idealizada resume todas las esperanzas de la humanidad, no tanto porque refleja la autoestima de los adultos, sino por soportar una concepción maquínica-libidinal de deseo. Son los niños y las niñas que aprenderán computación, inglés y guitarra, para llegar a ser gerentes de multinacionales, banqueros o músicos de rock, que a veces es lo mismo". En tanto, la "infancia temida" es aquella que "preocupa verdaderamente a la sociedad, sobre todo cuando hay más de cinco niños juntos en alguna plaza oscura. Esta infancia es colonizada por programas estatales, filantrópicos, "fundatrópicos", traficantes y políticos. (p.38 - 39)

Pero estas dos categorías no son más que las dos caras de una misma moneda, según el autor, ya que ambas son modos de mistificar la infancia que así "presa de una doble mistificación, no tiene acceso a ningún agenciamiento procesual deseante, el cual solo es posible a través de prácticas creativas, grupales y autogestivas de acción" (p. 39). Estas mistificaciones implican una reducción a estereotipos y una negación del otro, no reconociéndoseles a niñas y niños las capacidades deseante y pensante. En *Infancia, política y pensamiento*, Walter Kohan (2007) ensaya una analogía entre el infante y el extranjero. Partiendo de la etimología del término "infante", del latín *in-fans*, no hablante, y

entendiendo que el extranjero es aquél que, como principal rasgo, no habla nuestra lengua, señala que la comprensión dominante de la infancia es aquella que niega al otro: tanto el infante como el extranjero “tienen una falta infaltable, la del habla (...) son alteridades negadas, sumidas a estereotipos, reducidas a ‘lo mismo’, ignoradas o pretendidamente conocidas, pero siempre resolviéndose en la negación del otro” (p.30). En contraposición con estas mistificaciones, *Príncipes y campeonas* se propone sumar un discurso que reconozca a niñas y niños como sujetos deseantes y pensantes, con capacidad de autoría, como un modo también de *tomar partido* por ellas y ellos, por su sexualidad, por su creatividad, por sus necesarias inquietudes, por su derecho a pensar y sentir en libertad.

Además, y siempre entendiendo que niños y niñas son sujetos sociales de derechos, la revista busca también colaborar con su desarrollo integral, privilegiando siempre su interés superior, en términos de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989) y reconociendo que son personas con opinión, que participan de los procesos sociales. La vulnerabilidad de la primera infancia es mayor, por lo que dedicar *Príncipes y campeonas* a la educación en el nivel inicial es una decisión que apunta a contribuir con el cumplimiento de los derechos de niñas y niños desde su más temprana edad.

## ¿Por qué la educación sexual?

Sexualidad no es sinónimo de genitalidad. En términos de María Inés Re, en *Educación Sexual. Cómo implementarla en el aula* (2007):

La sexualidad es un proceso dinámico, de construcción gradual, que integra aspectos biológicos, psicológicos y sociales. Se expresa de diferentes formas a lo largo de nuestra vida y está atravesada por la edad, el sexo, la condición socioeconómica, las pautas culturales y la orientación sexual. (p.30)

Es fundante de la identidad de las personas y está presente en cada sujeto en su relación consigo mismo y con los otros. A partir de los aportes de Sigmund Freud sabemos que la sexualidad es un proceso complejo, que atraviesa diferentes fases en su desarrollo y tiene un rol central en la construcción de la subjetividad, formando parte de la vida de las personas

desde su nacimiento, e incluso antes, desde la anticipación de la madre y el padre, cuando nos ponen un nombre, comienzan a circular creencias como la que asegura que “si patea mucho, es varón” o la que sostiene que “si la mamá se pone fea, es nena”, entre muchas otras.

La educación sexual comienza con los primeros *educadores sexuales*: la familia, y luego se amplía hacia la escuela. En el cuadernillo de formación docente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires *Aportes para el desarrollo curricular. Educación sexual integral* (2011), se señala que:

Desde un concepto restringido, el sentido común ha dado en llamar *educación sexual* a la información que intencionalmente se les da a los niños y jóvenes sobre algunos aspectos de la sexualidad genital. (...) Se puede decir que, desde la perspectiva del sentido común, la educación sexual es adulto-céntrica, pues está centrada en la genitalidad y deja de lado aspectos de la sexualidad que pasan por distintas necesidades según las etapas vitales de niños y jóvenes. (p.18)

Es a partir de la sanción de la ley 26.150, de Educación Sexual Integral (ESI, 2006) que se establece la obligatoriedad de trabajar con una noción más amplia de la sexualidad, como proceso subjetivante e identitario.

La ley ESI promulgó la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral estableciendo el derecho de alumnos y alumnas a recibir educación sexual en todas las instituciones educativas, estatales y privadas, laicas o no, del país. Entiende que la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de las personas y, considerando a la sexualidad como parte fundamental de ese desarrollo, busca garantizar el derecho a la educación sexual en tanto derecho humano, de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de todos los niveles, desde el inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. Partiendo de que la sexualidad trasciende lo meramente biológico, y buscando contemplar las dimensiones psicológica, social, afectiva y ética, la ley establece una serie de objetivos. Entre ellos, busca incorporar la educación sexual integral en las propuestas educativas promoviendo una “formación armónica, equilibrada y permanente de las personas”; asegurar “la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y

actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral”; fomentar “actitudes responsables ante la sexualidad”; “prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular”; y “procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres”.

Dos años después de la sanción en el Congreso Nacional de la ley ESI, el Consejo Federal de Educación aprobó los lineamientos curriculares que definen el piso común de contenidos válidos. Así, comenzaron a producirse materiales oficiales dirigidos a docentes, estudiantes y familias que buscaban incorporar los objetivos de la ley en los contenidos curriculares y orientar sobre formas pedagógicas para el tratamiento de los mismos, y se distribuyeron entre los años 2009 y 2011. En el 2012 comenzó la capacitación masiva a docentes de todo el país, que fue creciendo hasta el año 2016 cuando tras el cambio de gobierno nacional, el Programa redujo drásticamente su actividad, se recortaron recursos, y parte del equipo de profesionales que trabajaban en el mismo fueron despedidos.

Desde el sector docente, ya desde la sanción de la ley ESI comenzaron a surgir reclamos sobre la necesidad de contar con formación específica y mayores herramientas para tratar la temática del género y las sexualidades en las aulas. Estos reclamos se dirigen al Estado, en tanto garante del cumplimiento de las leyes, pero nos hablan también de una demanda de contenidos que problematicen las temáticas incluidas en los lineamientos curriculares, además de contemplar las prácticas pedagógicas, la formación docente y la posición subjetiva del mismo. *Príncipes y campeonas* nace en este contexto, entendiendo la importancia de defender la educación sexual integral y buscando hacer un aporte a su implementación en las aulas. Así como la ley ESI pretende garantizar la integralidad de los contenidos, logrando un abordaje transversal, sistemático y continuo que comprenda la multidimensionalidad de la sexualidad, la revista busca dar a cada uno de sus números este mismo enfoque, a partir de variadas secciones que construyen una mirada integral. *Príncipes y campeonas* nace además con la convicción de que una educación sexual con perspectiva de género es una herramienta central para desnaturalizar el discurso androcéntrico y visibilizar las desigualdades, avanzando en el camino hacia una sociedad más justa.

## ¿Por qué dirigida a docentes?

La sanción de la ley ESI implicó un inmenso desafío para el sistema educativo en general y especialmente para el sector docente. Todo intento de reforma o innovación en las currículas necesita del compromiso de maestras y maestros para su concreción en las aulas. Las resistencias, dudas y temores que implica la implementación de la ESI son muy diferentes a los que pueden acompañar a contenidos de otras temáticas, debido a que suponen un cuestionamiento a la propia posición subjetiva, a las creencias, representaciones y saberes de cada docente y a su propia historia. En este sentido, y partiendo de la premisa de que ni las maestras y los maestros son meros transmisores de información, ni las niñas y los niños son receptores vacíos de la misma, dirigir *Príncipes y campeonas* a docentes es una apuesta a contribuir con la formación de profesionales de la educación con la capacidad de promover modelos igualitarios de vínculos entre los sexos, ofreciéndoles disparadores y herramientas para desarrollar su capacidad de autoría.

Buscando hacer un aporte a una pedagogía con enfoque de género, la revista interpela entonces a las mujeres y los varones que día a día ponen sus cuerpos y sus biografías en cada sala de jardín. Invitándolos e invitándolas a reflexionar sobre las representaciones, imágenes y discursos que atraviesan los proyectos educativos, y sobre sus saberes, haceres y prácticas (el currículum “visible” y el “oculto”: los contenidos, actividades y materiales; el lenguaje; el uso de los diferentes espacios; las intervenciones ante las manifestaciones de chicas y chicos; la distribución de tareas en el equipo docente, no docente y directivo; los vínculos con las familias; las diferentes representaciones y expectativas en cuanto al aprendizaje y el comportamiento de varones y mujeres; etc.), para habilitar en niños y niñas verdaderas oportunidades identitarias, y convertir las aulas en espacios de autodeterminación.

## ¿Por qué para el nivel inicial?

La educación de la primera infancia tiene una importancia insustituible, los primeros años son claves para el desarrollo infantil llevándose a cabo aprendizajes sociales, emocionales, motrices y expresivos. En el nivel inicial el lenguaje, en todas sus manifestaciones, cobra un rol protagónico, ya que se trata del momento en el que se *aprende* a hablar y se transitan los primeros pasos hacia la lectoescritura. Desde el cuadernillo *Educación sexual y literatura*, publicado por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2007), se plantea que “cada niño va creando sentidos y significaciones que se irán desarrollando en la medida en que el hablar y el escuchar sean una forma de entender, imaginar, sentir” (p.15). Se trata de un momento especial en el desarrollo infantil, en el que no solo se logran aprendizajes escolares, sino que la comunicación va posibilitando el contacto con los otros, habilitando espacios de creación, de inquietud, de imaginación, y se van conformando vínculos sociales.

El trabajo del aula le otorga a cada niño conciencia de sí y lo llena de significados que van de lo individual a lo social y viceversa. Si juegan con una onomatopeya, si repiten una rima, si se enojan y usan “malas palabras”, todas ellas conducen a construir sentidos consigo mismo y con el otro. Cuando se canta, baila o juega, se evidencia el “quién soy y qué puedo”, las cosas que dan alegría, entusiasmo, miedo o vergüenza.

Se trata, en síntesis, de un momento fundante, en el que la construcción de la nascente subjetividad, posibilitará continuidades y rupturas con los discursos hegemónicos. Por lo tanto, sumar una voz que colabore con la desnaturalización del discurso androcéntrico es central en esa etapa.

### PLANIFICACIÓN

#### Medio y soporte

*Príncipes y campeonas* será una revista impresa, que se editará tres veces al año. Bajo lo que Alfonso Nieto y Francisco Iglesias denominan “configuración solidaria de la empresa informativa”, *Príncipes y campeonas* no perseguirá un fin de lucro, sino que se basará en una lógica de “rentabilidad social”, distribuyéndose de forma gratuita en establecimientos escolares de nivel inicial del país, previa suscripción anual sin costo (Nieto e Iglesias, 1993). En *Empresa informativa*, Nieto e Iglesias plantean que en la formulación solidaria de una empresa periodística “las libertades de expresión y de empresa se reconocen como una obligación social y como un derecho de la persona individual” (p.103), entendiendo a la información como un servicio. Para sustentarse, y enfrentar los costos de la remuneración al trabajo periodístico, diseño, impresión y distribución, en una primera etapa, *Príncipes y campeonas* buscará el apoyo económico de organismos del tercer sector y/o estatales, siempre y cuando esto no implique un condicionamiento a los contenidos de la misma. Como alternativa, sería viable a futuro la financiación mediante fondos obtenidos de la venta de espacios publicitarios, tanto al sector privado como estatal, y/o el pago de un canon por suscripción anual, cuyo valor monetario no sería definido por un fin de lucro, sino con el objetivo de cubrir los costos de producción.

Con la intención de favorecer que la revista pueda convertirse en una herramienta de trabajo y consulta para las y los docentes, se optó por realizar una publicación impresa, en lugar de digital. Esta decisión responde a la finalidad de facilitar el acceso, ya que si bien en el sector docente el uso de las nuevas tecnologías de comunicación es amplio, se trata aún de un sector habituado a asistir a capacitaciones presenciales y a recibir información a través de medios de comunicación tradicionales. A su vez, pese a la proliferación de las nuevas TICs, los establecimientos de nivel inicial no suelen disponer de computadoras de uso común, por lo que en el caso de optar por una publicación electrónica, el acceso a la misma no se haría en el ámbito del jardín, sino en espacios privados, como el hogar. *Príncipes y*

*campeonas* pretende disparar inquietudes y fomentar el diálogo entre los y las docentes entorno a las temáticas que trata, por lo que ofrecer la posibilidad de contar con ejemplares impresos en el lugar de encuentro de maestros y maestras en los jardines de infantes, es la mejor manera no sólo de asegurar el acceso a la publicación, sino también de favorecer el intercambio sobre la misma. A su vez, el dossier con propuestas y actividades para el aula, incluirá recursos materiales que al ser impresos podrán ya directamente recortarse y utilizarse, sin necesidad de realizar impresiones.

A futuro podrán desarrollarse también medios digitales complementarios, tanto un sitio web en el que difundir y ofrecer la posibilidad de descarga de contenidos adicionales, como redes sociales que contribuyan a divulgar los contenidos y realizar intercambios con lectores y lectoras.

## **Público**

El perfil de los lectores y las lectoras de *Príncipes y campeonas* estará definido por su profesión docente y/o interés en la temática de educación sexual. Si bien como se detalló anteriormente, la ley 26.150 establece la obligatoriedad de la educación sexual integral en todos los niveles de enseñanza formal y en los institutos de formación docente del país, la revista no se dirige al sector docente en general, sino particularmente a quienes ejercen en el nivel inicial. La intención de delimitar el perfil de los lectores a docentes de ese nivel de enseñanza responde al objetivo de ofrecer contenidos de especial interés para los mismos, contemplando tanto aquello que la ley ESI propone como ejes curriculares para dicho nivel, como los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) del nivel inicial en general.

En un contexto de hiperespecialización y fragmentación, en el que el mercado laboral exige cada vez un mayor grado de especialización, los profesionales buscan formarse e informarse con expertos en las diferentes temáticas o disciplinas, y los docentes no son ajenos a esta tendencia, por lo que la decisión de dirigir la revista únicamente al nivel inicial responde además a cuestiones vinculadas con la viabilidad del proyecto editorial. A su vez,

ante la hiperinformación suscitada por el desarrollo de internet, las revistas especializadas que aportan conocimientos específicos y cualificados logran posicionarse como voz de autoridad en determinada materia, convirtiéndose en guías en la búsqueda de contenidos y el camino que cada profesional realice. *Príncipes y campeonas* busca erigirse como un referente en cuestiones de educación, educación sexual, género e infancia, reconociendo la complejidad de pensar herramientas educativas para el nivel inicial e invitando a mantener siempre abierta la pregunta y activa la mirada sobre la infancia.

Por último, los contenidos de la misma podrán resultar de interés también para otros públicos, como profesionales y trabajadores de la educación y la psicopedagogía; directivos y docentes de escuelas de todos los niveles; miembros de organizaciones y organismos de los ámbitos de la educación, la sexualidad y la infancia; madres y padres de niños y niñas e incluso la comunidad en general.

## **Mercado – Análisis FODA**

Analizar cuáles son los puntos fuertes y débiles del proyecto editorial, sus capacidades y limitaciones, es central para que *Príncipes y campeonas* logre posicionarse en el mercado editorial de manera exitosa y sostenerse en el tiempo. Siguiendo a Alfonso Sánchez-Tabernero en *Dirección estratégica de empresas de comunicación* (2000), es tan importante conocer la propia empresa o proyecto, como el mercado en el que se insertará. Para lograrlo, el autor propone, entre otras herramientas, utilizar la matriz de análisis conocida como FODA: Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas. “El análisis de los puntos fuertes y débiles se relaciona con las oportunidades y amenazas del entorno. (...) Una empresa debe evitar o neutralizar las amenazas o debilidades y aprovechar las fortalezas y oportunidades”. (p.37)

Entre las *fortalezas* de *Príncipes y campeonas* se destacan, en mi carácter de directora de la publicación, el capital intelectual en la temática, ya que hace años que me dedico a la investigación y trabajo en el área de género e infancia; y mi experiencia en el rubro editorial y periodístico (como redactora, correctora, editora y coordinadora de publicaciones) que

favorece el contacto con fuentes y proveedores externos necesarios para llevar a cabo el proyecto (diseñadores, ilustradores, fotógrafos, imprentas, distribuidores y demás oficios involucrados). En relación con las *oportunidades*, la principal consiste en la demanda de información sobre la temática por parte del público al que precisamente se dirige la publicación: los y las docentes. Como se detalla en la nota número 1 de la revista (“De eso sí se habla”), tanto desde los gremios docentes, como en las jornadas de reflexión y en los resultados de los monitoreos realizados por el Ministerio de Educación de la Nación, ha surgido el reclamo de maestras y maestros de contar con más materiales y recursos para poder incorporar la educación sexual integral en las aulas. No existen actualmente en el mercado editorial publicaciones especializadas en educación sexual para el nivel inicial que cubran esta demanda. La revista “El monitor”, editada por el Ministerio de Educación de la Nación y dirigida a docentes de todos los niveles, y la publicación electrónica del Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston" han incluido la temática en algunos de sus números, pero sin dedicarle siquiera una sección fija. Así, los materiales disponibles, se ven reducidos a los cuadernillos que han editado organismos oficiales, como ministerios y secretarías de diferentes jurisdicciones. El ya mencionado contexto de hiperespecialización también constituye una *oportunidad* para la publicación que dedicándose a un nicho concreto del mercado de consumidores, responde a una demanda de saberes especializados, centrándose en contenidos específicos para una audiencia con un perfil claramente segmentado en base a su profesión docente y/o interés en la temática de educación sexual, particularmente en el nivel inicial. Asimismo, tanto en el ámbito nacional como internacional, las temáticas de género y sexualidades han ido cobrando cada vez mayor relevancia, por lo que la necesidad de ofrecer educación sexual de calidad forma parte de la agenda pública y mediática, como una de las herramientas necesarias para combatir problemáticas como la discriminación por sexo/género, el abuso sexual infantil, la violencia hacia las mujeres, la trata de personas, las altas tasas de embarazo infantil y adolescente, el elevado índice de contagio de enfermedades de transmisión sexual, la muerte de mujeres en abortos clandestinos, y el acoso sexual en el ámbito laboral, entre otras. Se trata en síntesis de un contexto favorable tanto para que los lectores valoren positivamente la revista, como para que entes gubernamentales, ONGs y empresas privadas colaboren con el financiamiento de la misma.

El hecho de no perseguir un fin de lucro, si bien puede ser leído como una *fortaleza* desde el punto de vista de que las decisiones no se vean afectadas por necesidades económicas sino por criterios editoriales, también puede constituir una *debilidad* en el sentido del riesgo que representa depender del financiamiento otorgado por un tercero. En cuanto a las *amenazas* que podrían afectar el proyecto, son relevantes los costos de la distribución, que fluctúan en base a condicionantes externos como el precio del combustible, ya que al tratarse de una suscripción anual si su valor se fija con antelación al envío, los costos del mismo podrían elevarse en el momento de tener que afrontarlos. Esta *amenaza* podría enfrentarse desglosando el costo de envío del de la suscripción en sí y cobrando el mismo por separado, pero esta decisión implicaría duplicar los gastos administrativos de la gestión de cobro. Por último, las políticas de los organismos estatales vinculados a la educación sexual constituyen una variable que a futuro, podría tanto fortalecer como amenazar la publicación. Pero si tomamos en cuenta que desde la asunción del gobierno nacional actual, en diciembre de 2015, las políticas tendientes a garantizar el derecho a una educación sexual integral en todos los niveles de los establecimientos educativos del país fueron drásticamente reducidas (mediante recortes presupuestarios, reducciones de personal en los equipos de profesionales de las áreas vinculadas a la temática, disminución de la oferta de capacitaciones, cese de impresión y envío de materiales, entre otras medidas), debemos asumir que las políticas estatales al respecto podrían constituir una amenaza, dificultando la posibilidad de obtener apoyo estatal y financiamiento para la publicación.

## Periodicidad

*Príncipes y campeonas* se editará tres veces al año, en los meses de marzo, junio y septiembre. La estrategia de realizar una publicación con esta periodicidad responde a la intención de contar con intervalos suficientes para producir una revista especializada de calidad, que profundice en los contenidos, sin tener que ampliar el equipo de trabajo. En tanto, la elección de los meses de publicación se debe a la decisión de que los tres números

se editen durante el ciclo lectivo del año de que se trate, evitando lanzar publicaciones durante los recesos docentes.

## Temáticas

*Príncipes y campeonas* se propone indagar sobre los discursos referidos a educación, educación sexual, género e infancia, propiciando el debate sobre el tratamiento de las sexualidades en la educación en general y en el nivel inicial en particular. Con el objetivo de convertirse en una herramienta de consulta y trabajo para los y las docentes, cada número de la revista girará en torno a una temática central en particular, lo que responde también a la intención de otorgarle un carácter coleccionable. Estas temáticas serán elegidas contemplando los lineamientos curriculares del nivel inicial, y atravesarán tanto artículos de diferentes secciones, como actividades del Dossier y contenidos de la sección Recursos.

Se trabajará con las siguientes secciones fijas:

1. **Editorial:** Presentación de la temática central del número de que se trate, con predominio de los estilos argumentativo y narrativo.
2. **Contextos:** Sección dedicada a artículos teórico-académicos del tipo ensayo, editorial o de opinión. Con protagonismo del estilo argumentativo.
3. **Coyunturas:** Espacio para noticias, reportajes, entrevistas y crónicas periodísticas de actualidad, con énfasis en el estilo informativo.
4. **Núcleos:** Sección que reúne los ensayos, crónicas, reportajes, entrevistas y artículos de opinión sobre la temática central del número. Con presencia de los estilos informativo, narrativo y argumentativo.

5. **Recorridos:** Espacio destinado a reportajes, entrevistas y crónicas sobre experiencias de educación sexual en el que se privilegian los estilos informativo y narrativo.
6. **Desobedientes:** Una sección que busca dar voz a las niñas y los niños a partir de testimonios y crónicas surgidas de actividades realizadas en jardines de infantes.
7. **Recursos:** Reseñas, críticas y recomendaciones de libros, cine, video, sitios web y redes sociales.
8. **Dossier:** Propuestas de actividades para las distintas salas del jardín contemplando los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) del nivel inicial, de modo de facilitar su efectiva implementación en los establecimientos.

## Número 0 - boceto

Tras una primera etapa de investigación y lectura sobre la legislación vigente, los materiales oficiales sobre educación sexual, escritos de especialistas en educación, educación sexual, género e infancia, publicaciones nacionales y del exterior sobre educación sexual, y los contenidos curriculares de educación inicial, comencé a planificar qué secciones tendría la revista y cuál sería el sumario del número 0. Para hacerlo realicé también entrevistas a docentes y personal directivo de nivel inicial. La primera decisión editorial fue a qué temática central dedicar la primera edición. Bajo el titular “¿Qué de lo que sos no está en los cuentos?”, definí que el núcleo de la misma sería la literatura infantil. Ésta forma parte de los lineamientos curriculares de todas las salas de nivel inicial, posibilita un abordaje transversal, y es uno de los ejes que suelen protagonizar los proyectos educativos institucionales de los jardines de infantes.

A partir del análisis desde una perspectiva de género de los cuentos para niños y niñas es posible visibilizar las representaciones y preconceptos que estos relatos construyen/reproducen sobre la sexualidad, los juegos, las emociones, las prácticas

cotidianas y las pautas de comportamiento social. La literatura infantil aparece así como uno de los principales agentes de socialización que actúan sobre las formas culturalmente establecidas del “ser mujer” y el “ser varón”, pudiendo colaborar con la aceptación de las funciones socio-sexuales impuestas por el sistema patriarcal, o propiciar cambios que conduzcan a una sociedad más igualitaria. Por eso, el número cero de la revista incluirá tanto un análisis crítico sobre la literatura clásica y las obras que predominan en el mercado editorial actual, como una valoración de la literatura que promueve la reflexión y fomenta la autonomía y la autodeterminación de niños y niñas desde su primera infancia.

Definida la temática central, comencé a trabajar en el armado del sumario, para luego proceder a la tarea periodística de producción de las notas (investigación, recolección de información, lectura de materiales, pautado, realización y desgrabación de entrevistas), redacción, corrección y edición. Previo a la etapa de diseño, realicé la búsqueda de imágenes e ilustraciones para las diferentes secciones y notas, y seleccioné las referencias de diseño, tras lo cual diagramé los bocetos. Por último, se procedió al diseño, corrección e impresión.

## **Próximos números**

En el número 1 de la revista, bajo el titular: “Cambiemos las reglas” se trabajará con la temática central de los juegos y juguetes de la primera infancia. Futuras ediciones abordarán temas como la familia; los amigos y las amigas; los medios de comunicación; el cine; la publicidad; y las canciones.

## MEMORIA DE REDACCIÓN

### Periodismo especializado y criterios de noticiabilidad

Junto con las innovaciones tecnológicas, la especialización es una de los fenómenos más significativos del periodismo actual. Esta tendencia responde tanto al avance tecnológico en el ámbito de las TICs, como a la evolución de la especialización científica y las exigencias de las audiencias, cada vez más segmentadas y selectivas, frente a la hiperabundancia de información y de soportes. Esto demanda mayor capacitación y expertización por parte de los periodistas. *Príncipes y campeonas* se inscribe en este tipo de periodismo de carácter “especializado”, cuyas modalidades se asemejan a las del periodismo de investigación, dedicándose a una temática específica sobre la que se profundiza y dirigiéndose a un público claramente segmentado, características que le otorgan también cierto grado de atemporalidad a sus contenidos. Una de las claves de esta vertiente del periodismo es entonces la de privilegiar el eje temático como criterio de noticiabilidad, estos criterios son los que utilizan los medios para determinar qué acontecimientos merecen darse a conocer y convertirse en “noticias”. En esta tarea de selección y jerarquización de la información entran en juego valores comunes a la mayor parte de los medios, como la novedad, la actualidad, el interés, la relevancia, la proximidad y la desviación de la normalidad, junto al contexto socio-cultural, y rasgos que dependerán de cada medio en particular. En términos de Stella Martini en *Periodismo, noticia y noticiabilidad* (2000) “cualquier definición de noticia y de las cualidades que hacen a un hecho noticiable cobran sentido en el marco de una cultura y de un momento histórico, y en relación con el contrato de lectura de un medio con su público”. (p. 41) *Príncipes y campeonas* entonces, dará prioridad al criterio del *interés*, entendido como aquella información que pueda resultar relevante para la comunidad a la que se dirige la revista, es decir, los acontecimientos vinculados a la infancia, la educación, el género y la educación sexual. A su vez, inscribiéndose en un periodismo con perspectiva de género, agregará la dimensión de género a los valores de noticiabilidad.

La caracterización de un medio como especializado no responde únicamente a la focalización temática, sino también al tipo de texto, a los modos de hacer, al lenguaje que se utiliza y a la audiencia a la que se dirige. En términos de Héctor Borrat, en *Hacia una teoría de la especialización periodística* (1993) se trata de una manera de producir textos periodísticos caracterizada por:

La coherencia interna de los textos, la correspondencia de sus afirmaciones con la realidad, y la pertinencia de los conceptos, las categorías y los modelos de análisis aplicados, fuere cual fuere el tipo de texto y el tipo de lenguaje escogidos, el tipo de periódico donde esos textos se publican y el tipo de audiencia al que preferentemente se dirigen. (p. 83)

Todo esto da forma a un enfoque que atraviesa el medio en general, un medio que toma determinado saber y lo convierte en objeto de información periodística en función de su interés para el público al que se dirige, constituyéndose en una suerte de puente entre una especialidad y su audiencia. En palabras de Miriam Rodríguez Betancourt en "Periodismo especializado. ¿Una fase superior?" (2006):

El periodista especializado debe tener un conocimiento sólido de la materia a la que se dedica y, en medida similar, de las técnicas periodísticas para expresarla. (...) Igualmente importante resulta la contrastación de fuentes, no depender de una sola y mucho menos si esa es la institucional. Las fuentes protagónicas y/o especializadas son claves por cuanto ofrecen información testimonial y crítica indispensable. La documentación del tema, es decir, el relacionar la noticia o el asunto con sus antecedentes mediatos, constituye una premisa del periodismo especializado. (...) Para el periodismo especializado, el rigor de la investigación está por encima del rigor de la urgencia noticiosa. El objeto de este tipo de periodismo no es llegar primero, sino llegar con la mejor información, la más completa y profunda, por ello, como es obvio, no puede depender de los estándares usuales espacio-temporales del periodismo generalista.

Por otro lado, el periodismo especializado supone un mayor uso de supuestos, entendiendo a estos como información recibida con anterioridad por los lectores y lectoras ya sea en el propio medio o mediante otros soportes, en la construcción de sus artículos. Siguiendo a Stella Martini (2000) es posible identificar distintos niveles de saberes o

competencias que los medios atribuyen a su público. Entre estos, encontramos los supuestos de tipo *informativo* (que aluden a hechos difundidos con anterioridad), los supuestos *históricos* (que refieren a hechos conocidos del pasado), los de tipo *interpretativo* (que apelan a la capacidad de lectores y lectoras de interpretar los hechos relatados) y los *de relación* (que se sostienen en la creencia de que lectoras y lectores contextualizarán los hechos). Partiendo de la premisa de dirigirse a profesionales de la educación, *Príncipes y campeonas* maneja supuestos vinculados a información poseída por quienes pertenecen a dicha área, aunque procura no excederse en el uso de los mismos, ya que al margen de la formación docente compartida, existen distintos recorridos personales que implican una amplia variedad de conocimientos diferenciales. Valiéndose de las temáticas propias de los ámbitos de la educación, la educación sexual, el género y la infancia, *Príncipes y campeonas* busca convertir esos saberes en materia periodística, dando forma a una suerte de comunicación interdisciplinaria.

## Contrato de lectura

Los periodistas no solo “escriben” sino que “construyen” la información. Para hacerlo, entran en juego cuestiones como su propio interés y curiosidad, la selección de los documentos y fuentes, la valoración del grado de noticiabilidad, los criterios de selección y jerarquización de la información, la interpretación de los acontecimientos y los sentidos posibles construidos. Así, la pretendida “objetividad/neutralidad periodística” no sería más que un horizonte. Definir la noticia como un modo de construir una realidad social implica considerar que la comunicación no es un proceso lineal, sino que incluye una activa y necesaria interacción de lectores y lectoras con los contenidos. En esta línea, y partiendo de entender a la lectura como una actividad significativa, que produce sentido, Eliseo Verón (1985) propone la noción de “contrato de lectura” para dar cuenta de la relación entre el discurso de un soporte y sus lectores y lectoras. El sentido se construye socialmente, en la circulación de los textos, por lo que así como la lectura no es una práctica pasiva, tampoco lo son quienes leen. Los textos son soportes para la circulación social del sentido, y pueden variar su significado de acuerdo a la experiencia socio-cultural del público. Siguiendo a este

autor en “El análisis del contrato de lectura, un nuevo método para los estudios del posicionamiento de los soportes de los media” (1985), en el caso de los medios de comunicación es el emisor quien propone el contrato. La teoría de la enunciación, con Emile Benveniste (1971) como máximo exponente, distingue entre el nivel del enunciado (lo dicho, el texto) y el de la enunciación (las modalidades del decir en las que entran en juego la imagen del enunciador, la del destinatario y su relación) para el análisis del discurso. Verón sostiene que un mismo enunciado puede estar atravesado por diferentes estructuras de enunciación, dando lugar a diversos sentidos posibles. Estas estructuras de enunciación que atraviesan determinado discurso conforman el contrato de lectura del medio de que se trate. Para dar cuenta del mismo, Verón propone analizar el lenguaje (vocabulario, pronombres, y decisiones lingüísticas en general), la relación entre texto e imagen, los dispositivos de apelación (títulos, subtítulos, copetes, volantas, etc.), la tipografía elegida (letra, color, tamaño), los recorridos de lectura propuestos, la clasificación de la información (espacio, prioridad, fuentes, etc.), la diagramación, cuestiones estéticas (como las fotografías, el diseño y el uso del color), las voces que se hacen presentes (distintos autores, participación) entre otros aspectos que permiten dar cuenta del vínculo que se propone a lectores y lectoras.

Más allá del público al que se dirige *Príncipes y campeonas* (que fue analizado anteriormente), la revista se propone construir discursivamente determinado/a lector/a al/a la cual proponerle un contrato de lectura. Si bien no se trata de modalidades que puedan encontrarse en estado puro, Verón (1985) plantea que es posible que predomine un contrato de tipo *informativo* con un enunciador que establece cierta distancia con sus lectores/as pero los/las interpela en tanto pares (predominan las aserciones, el uso de la tercera persona, el discurso referido, aparecen temáticas paralelas a la que se presenta como dominante, se otorga cierta libertad en cuanto al recorrido de lectura posible, entre otras características); un contrato de tipo *pedagógico* que construye una distancia con lectores y lectoras, planteando una relación desigual (las temáticas se encuadran y clasifican, se propone un orden de lectura fijo, se jerarquiza mediante el uso del color, el espacio dedicado al texto y a la imagen, se cuantifica y aconseja, entre otras formas que predominan); y un contrato de tipo *cómplice*, mediante el cual se construye un vínculo de

complicidad con lectores y lectoras, partiendo del supuesto de que se comparten formas y valores culturales (interpelación directa que construye una suerte de diálogo, uso del nosotros inclusivo, no hay un orden o clasificación rígido, entre otras pautas de estilo). *Príncipes y campeonas* combinará características propias de los diferentes tipos de contrato, dependiendo de la sección de que se trate. Así, mientras en las notas de las secciones Coyunturas y Recorridos y en las páginas dedicadas a Recursos prevalecerán modalidades propias de un contrato informativo, en los artículos de la sección Contextos lo harán las de un contrato de tipo cómplice. En la sección Núcleos dependerá del género y estilo de cada nota. En tanto, en el Dossier predominará la construcción de un contrato de tipo pedagógico.

Además de al modo en que se construye la información, el contrato de lectura responde a cierta visión del mundo, se “sustenta en una coincidencia (en diferentes grados) ideológica”, en términos de Stella Martini (2000, p. 106). En la editorial del número cero de *Príncipes y campeonas* se desandan los principios editoriales de la publicación que dan cuenta precisamente de la mirada sobre el mundo que subyace a la misma, ofreciendo la posibilidad a lectores y lectoras de conocer desde qué lugar “se dice lo que se dice”. A su vez, hacer periodismo con perspectiva de género implica asumir un punto de vista, una postura, y anunciarlo es un modo de declarar abiertamente lo que es común a todos los medios pero muchos se empeñan en procurar ocultar: la objetividad no existe; quien escribe lo hace desde su historia, experiencia, ética e ideología, y quien lee, lee desde su subjetividad también.

## Géneros y estilos

Los géneros discursivos organizan nuestro discurso desde que aprendemos a hablar, nos son dados, junto con las palabras y las formas gramaticales de nuestra lengua materna. En términos de Mihail Bajtín en *Estética de la creación verbal* (1982):

Aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados (porque hablamos mediante enunciados y no mediante oraciones, y menos aún por palabras

separadas). Los géneros discursivos organizan nuestro discurso casi de la misma manera como lo organizan las formas gramaticales. Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas, y al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras, calculamos su aproximado volumen. (...) Si no existieran los géneros discursivos y si no los domináramos, si tuviéramos que irlos creando cada vez dentro del proceso discursivo, libremente y por primera vez cada enunciado, la comunicación discursiva habría sido casi imposible. (p. 268)

En el periodismo los géneros surgieron como un modo de establecer un orden y clasificación de las formas y los contenidos que colabore con las rutinas de trabajo y también con la comprensión de los textos por parte de lectores y lectoras. En términos de Lorenzo Gomis en *Teoría del periodismo. Cómo se forma el presente* (1991):

Los géneros periodísticos son el resultado de un largo proceso histórico de trabajo colectivo. Estudiar cómo se hace una noticia, un reportaje, una entrevista, una crónica, una crítica, un artículo, un editorial es más que seguir la disciplina de unas normas. Es comprender la función de un texto, de un medio. (p. 44)

Así, los géneros periodísticos aparecen como fruto de la experiencia, del hacer periodístico. Entre ellos, encontramos los que privilegian el estilo informativo, como la noticia y la entrevista, que protagonizarán las secciones Coyunturas y Recorridos de *Príncipes y campeonas*; aquellos en los que predomina el estilo narrativo, como la crónica y el reportaje, presentes en las secciones Contextos y Núcleos; y los géneros argumentativos o de opinión, como el editorial, la crítica y las columnas, que predominarán en la Editorial y las páginas dedicadas a Recursos.

## **Tratamiento de la información y construcción del verosímil**

A excepción de la sección Coyunturas en la que se incluirán artículos de actualidad, en *Príncipes y campeonas* prevalecerá un tratamiento no acontecimental de la información. En términos de Héctor Borrat en *Periodico, el actor político* (1989):

Hay relatos y comentarios cuya publicación no depende de ninguna noticia básica, porque tienen por tema el tiempo de larga duración. Configuran un

periodismo político no-acontecimental, totalmente concentrado en el sistema y en la larga duración, por oposición al sólito periodismo político acontecimental, que desarrolla una noticia básica. (p.73)

Siguiendo a este autor, además de la contextualización sincrónica propia de las noticias básicas, este tipo de periodismo no acontecimental busca realizar una contextualización diacrónica, situando la noticia en la coyuntura, tanto a nivel histórico como en términos de prospectiva. Este será el tratamiento que buscará dársele a la información en *Príncipes y campeonas*. El discurso de la revista, a su vez, construirá un verosímil que se apoye no sólo en la deixis espacio-temporal, sino también en la socio-cultural. Retomando a Stella Martini (2000):

Las deixis contextualizan y dan sensación de “verdad”. La deixis espacio-temporal permite la crónica y remite al mundo real a través de la explicitación del lugar y la datación. La deixis socio-cultural, constituida por las referencias a personajes públicos, lugares de moda, libros o teorías, formas de vestir y moverse de los actores de las notas, aporta al efecto de reconocimiento, y posibilita el verosímil porque es la realidad que “todos conocemos”. (p. 108)

Utilizar fuentes diversas y señalarlas, contextualizar sincrónica y diacrónicamente, dar cuenta de las distintas teorías en las que se inscriben las reflexiones y relatos, incorporar citas textuales y referencias bibliográficas completas, mencionar documentos y recursos digitales, son entonces algunas de las modalidades de las que se valdrá la revista para construir un discurso verosímil.

Por otro lado, para tratar la información desde una perspectiva de género, *Príncipes y campeonas* buscará analizar cómo afecta determinado acontecimiento a varones y mujeres de manera diferencial, tomando en consideración la participación, la representación, el acceso a recursos, las normas y valores, y los derechos. (Gothmann, 2001) Frente a cada acontecimiento cabe entonces preguntarse, en términos de Sonia Santoro en “La práctica del periodismo de género” (2007):

¿Cómo afecta este hecho a hombres y mujeres? ¿Cuáles son las diferencias y especificidades? ¿Dónde estaban las mujeres mientras a los hombres les pasaba esto

y viceversa? ¿Qué les pasa a los hombres frente a esto que les sucede a las mujeres?  
(p.139)

A su vez, tratando información sobre niñez, se valdrá de las recomendaciones del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) al respecto, que buscan contribuir a desarrollar una cultura de derechos, y apuntan a que niñas y niños sean vistos como sujetos de derechos. En esta línea, UNICEF recomienda alejarse de las dicotomías por las que niños y niñas aparecen o bien representados como objetos de asistencia y protección, enfocándose en sus carencias y nombrándolos como “menores”; o bien por fuera del sistema de asistencia tutelar, con énfasis en su inocencia y virtudes, y nombrados como “niños/as”. También propone, entre otras sugerencias, dejar de pensar la infancia como una etapa de la vida subordinada a la adultez, y representar a niñas y niños como personas en desarrollo, cuya vulnerabilidad es más alta, pero que no dejan por esto de ser sujetos plenos. Así como sugiere, darle a niños y niñas la posibilidad de ejercer su derecho a expresarse, escuchando y visibilizando sus opiniones. (2006)

## Fuentes

La información es la herramienta básica de cualquier medio. Obtenerla y verificarla son dos de las tareas centrales para la construcción de las noticias. Las fuentes son el principal modo de reunir información, acompañadas de las agencias de noticias, lo que publican otros medios y lo que se encuentra disponible en Internet. Stella Martini (2000) señala que así como los periodistas necesitan de las fuentes, en ocasiones éstas también necesitan de los periodistas:

Las principales fuentes de información que por lo general suelen ser los actores de los acontecimientos, necesitan del espacio y la difusión que los medios les permiten en el ámbito público. Los públicos necesitan también de las fuentes de información para acceder a lo que pasa en la realidad, por lo que las fuentes suelen poner en juego el interés público para instalar un acontecimiento en los medios. En

pocas palabras, fuentes de información, públicos y periodistas constituyen la triangulación básica operativa en la construcción de la noticia. (p. 48)

Siguiendo a Mauro Wolf en “La investigación de la comunicación de masas” (1991), la red de fuentes que utilice un medio da cuenta de la estructura social y de poder existente, a la vez que responde a las rutinas periodísticas. Así, las fuentes institucionales u oficiales, suelen prevalecer sobre las alternativas ya que su interés en brindar información facilita la labor periodística. *Príncipes y campeonas* se valdrá de fuentes oficiales para obtener la información vinculada a acciones y programas estatales, pero recurrirá a su propia red de fuentes para el resto de la información, buscando diversificarlas y evitar reproducir el imaginario sexista predominante en los ámbitos de poder a los que pertenecen las fuentes oficiales. Entre éstas, hará uso de estadísticas e indicadores de género; ONGs, Centros de documentación y movimientos sociales, de mujeres y de infancia; especialistas de diversas disciplinas con enfoque de género; protagonistas; y otros medios, tanto masivos como alternativos, nacionales y del exterior. (Santoro, 2007)

En cuanto a la atribución de fuentes, se privilegiará la atribución directa, identificando a las fuentes con su nombre y apellido, aunque se hará uso de la atribución con reservas, aportando datos sobre la relevancia y procedencia de la fuente, cuando la información brindada por ésta sea relevante, pero la misma se niegue a figurar con sus datos completos.

A su vez, en tanto medio especializado, la revista recurrirá a fuentes con un alto grado de conocimiento de las temáticas de que se trate, por lo que procurará eliminar o explicar los tecnicismos y sesgos propios del léxico de los especialistas que pudieran dificultar el acceso de las lectoras y los lectores a la información.

## Lenguaje

Las decisiones editoriales sobre las que se crea una publicación no deben radicar únicamente en *qué* se dice, sino también en *cómo* se lo dice. No es posible hacer periodismo con perspectiva de género sin hacer también un uso no sexista del lenguaje. Mabel Campagnoli en “Andá a lavar los platos” (2015), señala que: “La única función del lenguaje no es la referencial (comunicativa, descriptiva, constatativa), sino que hay un aspecto del lenguaje que permite pensarlo como discurso por sus funciones normativa, regulativa y prescriptiva” (p.70). Así, y entendiendo al lenguaje como *institución*, plantea que “el lenguaje siempre nos precede y a partir de sus acciones se torna constitutivo de la realidad en general y de las subjetividades en particular” (p.71). El sexismo en el lenguaje o *ginopia*, comprendiendo a ésta como una “miopía o ceguera a lo femenino”, en términos de Evangelina García Prince (2004), que “se entiende como una omisión, generalmente no consciente, naturalizada y casi automática por lo anterior, a la realidad de las mujeres” contribuye a la invisibilización de la historia y experiencia de las mujeres, reproduciendo y proyectando hacia el futuro una sociedad desigual. Pero, como se trabaja en profundidad en la nota “Lo que es, lo que fue, lo que pudo haber sido y lo que será” de la revista, el lenguaje no es sexista en sí mismo, sino que reproduce e instituye hábitos, prácticas, roles, normas y valores propios de determinado momento histórico-social. Y los medios, por su influencia, son uno de los principales vehículos de reproducción/institución, así como pueden introducir significativos cambios. En línea con esto, *Príncipes y campeonas* hará uso del lenguaje con un enfoque de género, buscando visibilizar a las mujeres, en una apuesta por no solo percibir la realidad de una manera más igualitaria, sino también transformarla, dando batalla en el terreno de la producción social de significaciones.

Para lograrlo, se tomaron decisiones editoriales como evitar el uso del masculino generalizante y referirse a los grupos mixtos utilizando femeninos y masculinos (además de alternar el orden en el que se los menciona, ya que habitualmente el masculino precede al femenino); usar genéricos auténticos para escribir sobre colectivos (infancia, niñez, personas, etc.); evitar masculinizar y feminizar las profesiones tradicionalmente atribuidas a determinado sexo; feminizar los títulos y cargos de las mujeres; e incluir los nombres

completos además de los apellidos en las referencias (según las normas APA debería incluirse únicamente la inicial de los nombres propios, pero esto impide saber si se trata de un autor o de una autora). Sin embargo, trabajar con un lenguaje no sexista es un desafío constante. La periodista Sonia Santoro (2007) plantea que:

Desde la tarea cotidiana como periodista, puedo decir que es complejo escribir de manera no sexista porque se reiteran palabras y básicamente porque hay que repensar constantemente cómo manejar esa herramienta que usamos desde bebés pero que responde a un modelo de mundo que no es para nada equitativo. (...) Quien practique periodismo no sexista debería entrar en nuevo contacto con las palabras, para buscar nombrar sin discriminar a las mujeres ni reforzar estereotipos sexuales. (p.142)

Las decisiones editoriales sobre el lenguaje comprenden también la cuestión del uso de términos propios de un discurso especializado. Al estar dirigida a docentes, *Príncipes y campeonas* utiliza términos y conceptos propios de ese campo y habituales para maestros y maestras, como los referidos a cuestiones formales vinculadas a la docencia (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), Proyecto Educativo Institucional (PEI), etc.), y otros propios de las ciencias sociales. En este caso, y persiguiendo la revista el objetivo de convertirse en una herramienta de capacitación, se incluyen cuestiones propias del discurso didáctico, como la introducción de nociones y términos acompañadas de su explicación y definición, la cita a autores y autoras detallando su origen y profesión, la posibilidad de encontrar información adicional recurriendo a recursos externos (web, RR.SS., espacios, otras publicaciones) y la mención de las referencias bibliográficas completas en cada nota. Además, se incluye específicamente una sección de recursos para las salas del jardín y un dossier con propuestas de actividades.

## MEMORIA DE DISEÑO

### Diseño editorial

El diseño editorial es la rama más antigua del diseño gráfico. Ya en la Edad Media, los monjes se dedicaban a copiar manuscritos de textos clásicos griegos sobre ciencia, filosofía y artes, dando forma a los primeros principios sobre composición que fueron perfeccionándose luego con el surgimiento de las universidades y los libros de texto, hasta la profesionalización de la disciplina con la invención de la imprenta en el siglo XV. Hay quienes incluso se remontan a los papiros egipcios y los pergaminos fenicios para encontrar las raíces del diseño editorial. A lo largo de los siglos, los avances tecnológicos y las diferentes escuelas de arte y diseño fueron dejando su impronta en la historia de la disciplina, sin embargo, si algo la acompaña desde su nacimiento es la búsqueda del equilibrio entre estética y funcionalidad, y entre texto e imagen, ya que son ambos los que se unen para comunicar. Lograr piezas dinámicas, coherentes, atractivas, legibles y acordes al público al que se dirige la publicación son las constantes que guían todo diseño editorial. Las decisiones sobre las familias tipográficas a utilizar, el tratamiento de las imágenes y su tipo, la tabulación del texto, los márgenes y espaciados, entre muchas otras que hacen al diseño de una revista, no pueden aislarse del contenido. Existe una trama invisible en la que se insertan todos los elementos textuales y de imagen para construir una identidad visual coherente, que permita comunicar el mensaje de la publicación.

Habitualmente, en el diseño editorial de diarios y revistas de periodicidad alta, el énfasis se coloca en tapa y contratapa, debido a que la alta frecuencia de reproducción dificultaría las rutinas de trabajo si se optara por un diseño vanguardista y diferencial en cada nota. En *Príncipes y campeonas*, en cambio, al editarse tres veces al año y perseguir el objetivo de convertirse en una publicación coleccionable, se combinan elementos regulares, que le dan una identidad visual, con improntas diferenciales para cada nota, convirtiendo a la revista en un medio con un diseño vanguardista, con propuestas creativas audaces.

Para la diagramación de *Príncipes y campeonas* se privilegió la legibilidad del texto, a la vez que se decidió incluir fotografías e ilustraciones de alto impacto visual, que no solo ilustren las notas, sino que comuniquen los conceptos o ideas centrales que se desarrollan

desde el texto. A su vez, se estableció una jerarquía clara para secciones, títulos, intertítulos, bajadas, destacados, interior y referencias, de modo que la información sea accesible y fácil de localizar. Con este objetivo también, se utilizaron mayúsculas capitales al inicio de cada nota para facilitar su identificación y evitar que los subtítulos se confundan con nuevos artículos. Se optó también por incluir elementos como recuadros, gráficos, destacados y otros recursos que le impriman un ritmo ágil a la lectura ya que se trata de una publicación con un alto porcentaje de texto. Contemplando esto último, se decidió a su vez, que la diagramación respete el recorrido de lectura estándar: arriba/abajo – izquierda/derecha.

Como concepto general, se buscó alcanzar un equilibrio entre belleza estética y funcionalidad, logrando una publicación de lectura dinámica.

## **Maquetación y estilo gráfico**

Como se mencionó anteriormente, *Príncipes y campeonas* combinará recursos comunes en todas sus ediciones, con otros más dinámicos y audaces que irán cambiando nota por nota y edición por edición. Siguiendo a Daniel Ghinaglia en “Entre corondeles y tipos” (2017):

Compositivamente hablando el concepto de maquetación está ligado a las proporciones de los elementos de la página, el orden que se le da a los pesos visuales, la jerarquía con la que se ubican los elementos primero, o después, adelante o atrás, arriba o abajo, full color, blanco y negro, claro, oscuro o resaltado, etc.

Para la maquetación de *Príncipes y campeonas* se buscó alcanzar una armonía entre los diferentes recursos de la página, siempre teniendo como horizonte lograr que el texto sea fácil de recorrer y que el resultado sea estéticamente atractivo. En cuanto al grillado y las cajas de texto se optó por un diseño descontracturado, que acompañe la identidad del contenido de la revista, pero en columnas, de modo de no dificultar la lectura. En líneas generales, el texto ocupará una mayor proporción de espacio que la imagen en las páginas interiores de la revista. Cada nota contará con título, bajada, intertítulos y un recuadro destacado con mención a recursos vinculados al contenido de la nota de que se trate. A su

vez, las notas podrán incluir segmentos destacados en apartados y laterales y, en el mismo texto (en este caso, identificados con el uso de tipografía bold o “negrita”). Estos recursos apuntan a jerarquizar la información y guiar el recorrido de lectura. También se incluirán páginas interiores con predominio de la imagen (además de las portadas de sección que tendrán esta característica), para lograr un equilibrio y permitir que lectores y lectoras encuentren “descansos” en la lectura. El foliado se incluirá al final de cada página.

Entendiendo al estilo gráfico como la personalidad estética de la publicación, que la diferencia del resto de las publicaciones existentes en el mercado y está íntimamente ligada al estilo editorial de los textos (Ghinaglia, 2017), *Príncipes y campeonas* pretende construir un estilo innovador y desobediente, que interpele a sus lectores y lectoras, y genere un impacto. Para lograrlo se recurrió a un equilibrio entre recursos constantes y recursos nuevos, siguiendo la premisa de que “si todo cambia, nada cambia”, es decir, para generar un impacto, y lograr que ciertas notas o ciertos pasajes de éstas concentren la atención, es necesario que haya un equilibrio con segmentos clásicos de modo de generar una disrupción que resulte llamativa.

## Texto y tipografías

En el diseño editorial los criterios tipográficos de composición son fundamentales para una correcta edición y legibilidad. En el caso de *Príncipes y campeonas* a la hora de elegir la paleta tipográfica, su tamaño, interletrado e interlineado se privilegió el criterio de legibilidad, apostando a que la lectura de la revista sea ágil y amena, ya que contiene un gran porcentaje de texto. Retomando a Daniel Ghinaglia (2017):

No existen normas para la selección de una familia tipográfica sobre otra, sin embargo las publicaciones de contenidos largos o densos recomiendan el uso de tipos con serif que cansan menos a la vista, teoría que algunos autores dejan entre dicho ya que consideran una tipografía palo seco o san serif igualmente funcional. Como sea, la tipografía con serif se asocia más a textos clásicos, formales o elegantes

y la san serif a textos más ligeros, contemporáneos o dinámicos. Lo importante es tener el tino de crear una combinación adecuada que cree contraste y jerarquía: titular, sumarios, leyendas, notas al pie, llamados, resaltados, encodillados, créditos, folios, entre otros.

En línea con lo anterior, para la revista se seleccionó una combinación de fuentes con y sin serif (o palo seco), optando por el primer tipo para el cuerpo de las notas y la mayor parte de los textos de la publicación, y reservando las fuentes sin serif para algunos segmentos, como las bajadas y los destacados de recursos que se incluyen al final de cada nota. Se respetó su uso para el tipo de texto para el cual fueron seleccionadas a lo largo de toda la publicación, buscando facilitar el recorrido de lectura y contribuir con la identificación de cada parte de los artículos (títulos, intertítulos, bajadas, interior, destacados, recursos, portadas de sección y citas de niños y niñas), lo que también favorece la comprensión de los textos y torna más “amigable” la publicación.

La familia tipográfica elegida, es decir, el conjunto de fuentes y sus versiones (versalita, bold, light, regular, médium, itálica, condensada, expandida, etc.) es:

- Títulos: Museo.
- Bajadas: Frente H1 o Museo.
- Intertítulos: Museo.
- Interior o cuerpo de las notas: Museo.
- Destacados: Museo itálica bold.
- Recursos incluidos al final de cada nota: Bean pole.
- Referencias bibliográficas: Museo condensada.
- Portadas de sección: Frente H1.
- Citas textuales de niñas y niños: Bradley hand expandida.

Estas tipografías se combinaron con tipografías “dibujadas”, es decir creadas especialmente para la publicación, reservadas para algunos titulares y para el isologo de la revista, que se comparte a continuación:



## Imágenes e ilustraciones

Tal lo expuesto con anterioridad, tanto el texto como la imagen tienen un valor en la construcción de sentido, los elementos textuales y de imagen se unen para comunicar. En términos de Stella Martini (2017):

El material ilustrativo (fotografías, gráficos, dibujos) se constituye cada vez más en el punto de anclaje para la atención del lector. Las fotografías adquieren un valor significativo en la construcción del verosímil: lo que no alcanzan a describir las palabras lo muestran las imágenes, y agregan la fuerza del testimonio, el “haber estado allí”. (p. 109)

Mientras en los periódicos y las publicaciones de actualidad las imágenes tienen un valor testimonial, este “haber estado allí” que describe Martini, en las revistas especializadas, como *Príncipes y campeonas*, éstas adquieren diferentes funciones además de las testimoniales, como documentales, ilustrativas, y artísticas. Siguiendo a Daniel Ghinaglia (2017):

Existen dos maneras de tratar una imagen: de manera semántica literal y de manera metafórica o semiológica. Aunque una imagen en sí ya representa un

lenguaje y nos relata una historia, su utilización en los medios impresos es diferente. En un diario la información que se muestra debería ser una copia de la realidad, porque representa información, complementa el hecho noticioso y por ética debe carecer de cualquier tipo de manipulación, distorsión o alteración de la realidad. (...) Ya para otro tipo de impresos como una revista o un folleto, puede existir un proceso creativo donde se planifique la foto, se trabaje el concepto y se manipulen los elementos fotográficos para obtener un resultado determinado.

A su vez, las imágenes son centrales para incluir una perspectiva de género. En palabras de Sonia Santoro (2007):

No sólo el lenguaje escrito sino el visual y el audiovisual, las fotografías, el contenido y el punto de vista dado a la cobertura periodística convergen para transmitir una imagen de las mujeres y los varones que reproduce las desigualdades de la sociedad y determina lo que se espera de ambos. (p. 150)

No se trata únicamente de incluir un mayor número de imágenes de mujeres, sino de no circunscribir éstas a los roles tradicionalmente otorgados a mujeres y varones en el marco de un sistema patriarcal. Las mujeres suelen aparecer en los medios para “ilustrar” las noticias y no protagonizándolas. A su vez, los roles femeninos que se muestran son predominantemente el de mujer-madre, en el espacio privado, o mujer-objeto sexual, en el ámbito público.

*Príncipes y campeonas* busca no solo mantener un equilibrio numérico entre las imágenes de mujeres y varones, sino también romper con los roles tradicionalmente atribuidos a éstos (nenes jugando a la pelota, vestidos de azul, y nenas jugando con bebotes, vestidas de rosa). Si bien la revista no realizará producciones fotográficas propias, debido a su alto costo, usará esta premisa para seleccionar material de bancos de imágenes que además podrá ser retocado digitalmente. Se utilizará material fotográfico exclusivo de tipo testimonial (cuando se realicen actividades o entrevistas) o proveído por los entrevistados, y las ilustraciones serán propias. Cuando el género de la nota sea el reportaje, se acompañará con una fotografía del entrevistado, dando cuenta de su protagonismo; mientras que cuando se incluyan testimonios en una nota pero su valor esté dado por el contenido, por sobre la persona entrevistada en sí misma, no se incluirá su fotografía.

## Uso del color

El color es un vehículo clave para generar emociones y conectar a lectores y lectoras con la historia que se relata, ya que “brinda una experiencia más allá de lo bidimensional ubicando al lector en la escena, comunicándole el mensaje”. (Ghinaglia, 2017) Es un elemento clave en la composición de cada página que puede contribuir a jerarquizar la información, además de a otorgarle dinamismo al diseño. *Príncipes y campeonas* está realizada íntegramente en full color para poder hacer uso de este valioso recurso en la totalidad de sus páginas. A su vez, se decidió que cada nota tuviera una paleta de colores propia, así como se persiguió el objetivo de intercalar páginas con alto impacto de color, con otras en las que predomine el blanco y negro para generar un ritmo. Para el sumario, el editorial, la sección Recursos y el Dossier se optó por el predominio de fondos blancos con textos en negro o azul, de modo de poder luego incluir las fotografías o ilustraciones pertinentes sobre un lienzo neutro.

## Impresión

El proceso de impresión se definió considerando que sea funcional y tomando en cuenta el costo. Para el número 0 por tratarse de una tirada inicial muy reducida, se optó por una impresión digital, con terminación abrochada, 4/4 colores en su totalidad. El tamaño elegido fue el de 22 x 26 cm y, mientras tapa y contratapa se imprimirán en papel de 200 g, el interior se imprimirá en papel de 75 g.

En el caso de que la revista consiga el financiamiento para alcanzar una tirada alta, se pasará a impresión offset, en formato estándar (ISO).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bajtín, Mihail, (1982), *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI Editores.

Benveniste, Émile, (1971), *Problemas de lingüística general Vol. I*, Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI Editores.

Borrat, Héctor, (1989), *Periódico, el actor político*, Madrid, España, Gustavo Gili.

“ ”, (1993), “Hacia una teoría de la especialización periodística”, en revista digital Análisi, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/41185/>

Campagnoli, Mabel Alicia, (2015), “Andá a lavar los platos”, en: Bach, Ana María (ed.), *Para una didáctica con perspectiva de género*, Buenos Aires, Argentina, UNSAM Edita.

Facio, Alda y Fries, Lorena, (1999), *Género y Derecho*, Santiago de Chile, Chile, La morada.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), (2006), *Herramientas para comunicadores y periodistas*, disponible en: [https://www.unicef.org/argentina/spanish/media\\_7233.htm](https://www.unicef.org/argentina/spanish/media_7233.htm)

García Prince, Evangelina, (2004), “Reflexiones sobre algunos contextos teóricos para interpretar la articulación entre democracia y género”. En *II Congreso Nacional de Antropología. Simposio Democracia y Género*. Simposio llevado a cabo en Mérida, Venezuela.

Ghinaglia, Daniel, (2017), “Entre corondeles y tipos”. En *XII Encuentro Latinoamericano de Diseño*. Congreso llevado a cabo en Bs.As., Argentina.

Gomis, Lorenzo, (1991), *Teoría del periodismo. Cómo se forma el presente*, Barcelona, España, Paidós.

Gothmann, Katrin, (2001), *Manual de género en el periodismo*, Quito, Ecuador, Friedrich Ebert Stiftung y Proyecto Latinoamericano de Medios de Comunicación.

Kohan, Walter, (2007), *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*, Bs.As., Argentina, Editorial Del estante.

Martini, Stella Martini, (2000), *Periodismo, noticia y noticiabilidad*, Bogotá, Colombia, Grupo editorial Norma.

Mata, María Cristina, (1985), *Nociones para pensar la comunicación y la cultura masiva*, Bs.As., Argentina, La Crujía.

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, (2011), *Aportes para el desarrollo curricular. Educación sexual integral*, disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/fdoc/aporte/fd-adc-esi.pdf>

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, (2007), *Educación sexual y literatura*, disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/esexual>

Nieto, Alfonso e Iglesias, Francisco, (1993), *Empresa informativa*, Bs.As., Argentina, Editorial Ariel.

Pateman, Carole, (1995), *El contrato sexual*, Barcelona, España, Anthropos.

Re, María Inés, (2007), *Educación Sexual. Cómo implementarla en el aula*, Bs.As., Argentina, Ediba.

Rodríguez Betancourt, Miriam, (2006), "Periodismo especializado. ¿Una fase superior?", en revista digital Mesa de Trabajo, Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana.

Disponible en: <https://mesadetrabajo.blogia.com/2006/110702-periodismo-especializado.-una-fase-superior-.php>

Sánchez-Taberner, Alfonso, (2000), *Dirección estratégica de empresas de comunicación*, Madrid, España, Ediciones Cátedra.

Santoro, Sonia, (2007), "La práctica del periodismo de género", en: Chaher, Sandra y Santoro, Sonia (comp.), *Las palabras tienen sexo*, Buenos Aires, Argentina, Artemisa Comunicación Ediciones.

Verón, Eliseo, (1985), "El análisis del contrato de lectura, un nuevo método para los estudios del posicionamiento de los soportes de los media", en: Touati, Emile (ed.), *Les medias: experiences, recherches actuelles, applications*, Paris, Francia, Irep.

Volnovich, Jorge, (1999), *Los cómplices del silencio. Infancia, subjetividad y prácticas institucionales*, Bs.As., Argentina, Editorial Lumen.

00:  
MARZO 2018  
¿Qué de lo que  
sos no está en  
los cuentos?  
Literatura Infantil.

# PRÍNCIPES Y CAMPEONAS

EDUCACIÓN SEXUAL EN EL NIVEL INICIAL.



# SUMARIO

## CONTEXTOS

- 1. DE ESO SÍ SE HABLA**  
De qué hablamos cuando hablamos de educación sexual. PÁG. 6
- 2. ¿QUÉ DE LO QUE SOY COMO DOCENTE NO ESTÁ EN MI PRÁCTICA?**  
Desde dónde se piensa lo que se piensa. PÁG. 10
- 3. LO QUE ES, LO QUE FUE, LO QUE PUDO HABER SIDO Y LO QUE SERÁ**  
Las creencias y estereotipos sexistas: una batalla en el orden del discurso. PÁG. 14
- 4. INFANCIA Y BIOPODER**  
Continuidades y rupturas en la noción de infancia. PÁG. 20

## COYUNTURAS

- 5. LA ESI EN LAS AULAS HOY**  
Un largo camino recorrido y mucho aun por recorrer. Entrevista a Mariela Careri. PÁG. 28

## RECURSOS

LIBROS + CINE + VIDEO + WEB + REDES SOCIALES.  
PÁG. 54

## DOSSIER

¿QUÉ QUIERO SER CUANDO SEA GRANDE? / PROFESIONES.  
¿QUÉ DE LO QUE SOY NO ESTÁ EN LOS CUENTOS? / LITERATURA.  
HABÍA UNA VEZ... / LITERATURA Y PLÁSTICA.  
FICHA GUÍA PARA LA BIBLIOTECA DE LA SALA / LITERATURA.  
PÁG. 58

## NÚCLEOS - LITERATURA INFANTIL

- ¿QUÉ DE LO QUE SOS NO ESTÁ EN LOS CUENTOS** .6  
Educación sexual y literatura infantil.  
PÁG. 34
- "LA LITERATURA PARA NIÑOS NO PUEDE TENER UN AFÁN DIDÁCTICO NI MORALIZADOR"** .7  
Entrevista a Susana Itzcovich.  
PÁG. 38
- ANTIPRINCESAS Y ANTIHÉROES** .8  
Una editorial que rompe estereotipos; una autora que escribe pensando en infancias libres. Entrevista a Nadia Fink.  
PÁG. 42
- RECORRIDOS**
- JAIKUAA, QUEREMOS SABER, OPINAR Y DECIDIR** .9  
Una experiencia para empoderar a chicas y chicos en Paraguay, donde la educación sexual está prohibida por el Estado. Entrevista a Gabriela Talavera.  
PÁG. 46
- DESOBEDIENTES**
- ¿QUÉ CUENTAN LOS CUENTOS?** .10  
Testimonios de niños y niñas de nivel inicial.  
PÁG. 50





# EDITORIAL

**E**n un contexto de exclusión y desigualdad, la escuela puede ser un ámbito que contribuya a construir una sociedad más justa y los estudios de género aportan a esto. La perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual. La sexualidad y el género, además de ser categorías de análisis, son construcciones histórico-sociales, como tales, están atravesadas por procesos sociales y psicológicos que integran la constitución de los sujetos, el desarrollo de identidades. El concepto de género es siempre relacional porque refiere a las relaciones que se construyen socialmente entre varones y mujeres, asignando valores, capacidades y roles diferentes a las personas según su sexo. **Las formas socialmente establecidas del "ser mujer" y el "ser varón", pese a los avances registrados en las últimas décadas, continúan signadas por la desigualdad y la arbitrariedad. Esta configuración desigual de las relaciones de género que determinan la construcción social de los cuerpos sexuados recorre tanto el periodismo, como la educación manifestándose por acción y por omisión. Decimos que son arbitrarias porque no responden a determinaciones biológicas, sino al estado de las relaciones de poder en cierto espacio y tiempo histórico. Escribir entonces desde un enfoque de género, hacer periodismo con una mirada de género, es hacerlo intentando analizar y visibilizar esta desigualdad, denunciando el sexismo, en tanto forma de discriminación, y el androcentrismo, como modo de configuración social.**

Desnaturalizar las significaciones imaginarias sociales y prácticas que construyen y reproducen una estructura

social basada en desigualdades, es uno de los ejes que guían *Príncipes y campeonas*.

**La meta es entonces, crear una revista que sea una herramienta.** Un medio que indague sobre los discursos referidos a educación, género e infancia, y propicie el debate sobre el tratamiento de las sexualidades en la educación en general y en el nivel inicial en particular, desde una mirada desestabilizadora del orden social de género establecido, que deje a un lado los estereotipos impuestos por la cultura patriarcal y las identidades cosificadas que estos producen.

La sanción de la Ley de Educación Sexual Integral 26.150, en el año 2006, al establecer la obligatoriedad de ofrecer educación sexual integral de forma sistemática y transversal en todos los niveles educativos de los establecimientos públicos y privados del país, implicó un inmenso desafío para el sistema educativo en general y especialmente para el sector docente. **Todo intento de reforma o innovación en las currículas necesita del compromiso de maestras y maestros para su concreción en las aulas. En este sentido, dirigir *Príncipes y campeonas* a docentes es una apuesta a contribuir con la formación de profesionales de la educación con la capacidad de promover modelos igualitarios de vínculos entre los sexos.** Buscando hacer un aporte a una pedagogía con enfoque de género, la revista interpela a las mujeres y los varones que día a día ponen sus cuerpos y sus historias en cada sala de jardín. Invitándolos e invitándolas a reflexionar sobre las representaciones, imágenes y discursos que atraviesan los proyectos educativos, y sobre sus saberes, haceres y prácticas (el currículum "visible" y el "oculto": los contenidos, actividades y materiales; el lenguaje; el uso de los diferentes

espacios; las intervenciones ante las manifestaciones de chicas y chicos; la distribución de tareas en el equipo docente, no docente y directivo; los vínculos con las familias; las diferentes representaciones y expectativas en cuanto al aprendizaje y el comportamiento de varones y mujeres; etc.), para **habilitar en niños y niñas verdaderas oportunidades identitarias, y convertir las aulas en espacios de autodeterminación. Partimos de la premisa de que ni las maestras y los maestros son meros transmisores de información, ni las chicas y los chicos son receptores vacíos de la misma, por lo que pensamos a la educación como un proceso activo protagonizado por sujetos con capacidad de autoría.**

**Históricamente, en Argentina, la educación de la primera infancia no ha recibido la relevancia que merece tanto en el campo académico, como desde los diferentes gobiernos. Pese a que la Ley de Educación Nacional 26.206, del año 2006, entiende a la educación inicial como una unidad pedagógica que comprende desde los 45 días hasta los 5 años –siendo obligatorio éste último–, las políticas y recursos destinados al nivel no han garantizado su profesionalización ni crecimiento, estando aún muy lejos de una cobertura que garantice el acceso a niños y niñas de todo el país. Sin embargo, la educación de la primera infancia tiene una importancia insustituible, los primeros años son claves para el desarrollo infantil llevándose a cabo aprendizajes sociales, emocionales, motrices y expresivos. Es con esta convicción que *Príncipes y campeonas* se dirige al nivel inicial, reconociendo la complejidad de pensar herramientas educativas para éste e invitando a mantener siempre abierta la pregunta y activa la mirada sobre la infancia.**

Sostener una perspectiva de género en el trabajo de educación sexual en el jardín implica trabajar con una concepción de la sexualidad en tanto aspecto de la constitución del sujeto, que está presente en todas las etapas de su vida y trasciende lo vinculado con la genitalidad. *Príncipes y campeonas* escribe desde un enfoque de género, tanto como posicionamiento teórico, como ideológico – político. Entendiendo a la educación desde una mirada integral y a la sexualidad en su multidimensionalidad, en tanto construcción que acompaña al sujeto en su devenir a lo largo de toda su vida, comprendiendo dimensiones biológicas, afectivas, emocionales, sociales, culturales, y psicológicas. Así como incorporando las cuestiones de clase, que atraviesan todas las dimensiones anteriores.

La revista busca también colaborar con el desarrollo integral de niños y niñas, en tanto sujetos sociales de derechos,

privilegiando siempre su interés superior, en términos de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989) y reconociendo que niñas y niños son personas con opinión, que participan de los procesos sociales. La vulnerabilidad de la primera infancia es mayor, por lo que educar en el nivel inicial en pos de que chicas y chicos puedan ejercer sus derechos y exigir su cumplimiento es un desafío aún mayor. **La intención es sumar un discurso que además de contemplar a niñas y niños como sujetos de derechos, los reconozca deseantes y pensantes, como un modo también de tomar partido por ellas y ellos, por su sexualidad, por su creatividad, por sus necesarias inquietudes, por su derecho a pensar y sentir en libertad.**

**Entendiendo a la comunicación en sentido experiencial (como un modo de vincularse, compartir e intercambiar para construir con otros) y contemplando que si algo caracteriza a las sexualidades humanas es su ser “inquietas” y “maleducadas”, la revista no busca proponer una “buena educación” en detrimento de otra, sino abrir vías para el trabajo elaborativo y de producción de sentidos, partiendo siempre de la creencia en que esta producción significativa no se logra individualmente, sino intersubjetivamente, y desde un anclaje en los contextos imaginarios y las prácticas que construye cada grupo social.** Los medios de comunicación son uno de los pilares del entramado simbólico de nuestra sociedad, producen significaciones desde y hacia el imaginario social del que forman parte, su creación no es ex-nihilo, sino en el marco de un juego de producción-reproducción de significaciones imaginarias sociales. *Príncipes y campeonas* busca, en última instancia entonces, contribuir a la creación de nuevos significados comunes y cuestionar el orden social de género androcéntrico, valiéndose de la comunicación en tanto herramienta de transformación social y construcción política.

## NUESTRAS SECCIONES

CONTEXTOS: ENSAYOS. TEORÍA. ACADEMIA.

COYUNTURAS: ACTUALIDAD. CONTRAPUNTO.

NÚCLEOS: LA TEMÁTICA DE CADA NÚMERO.

RECORRIDOS: EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SEXUAL.

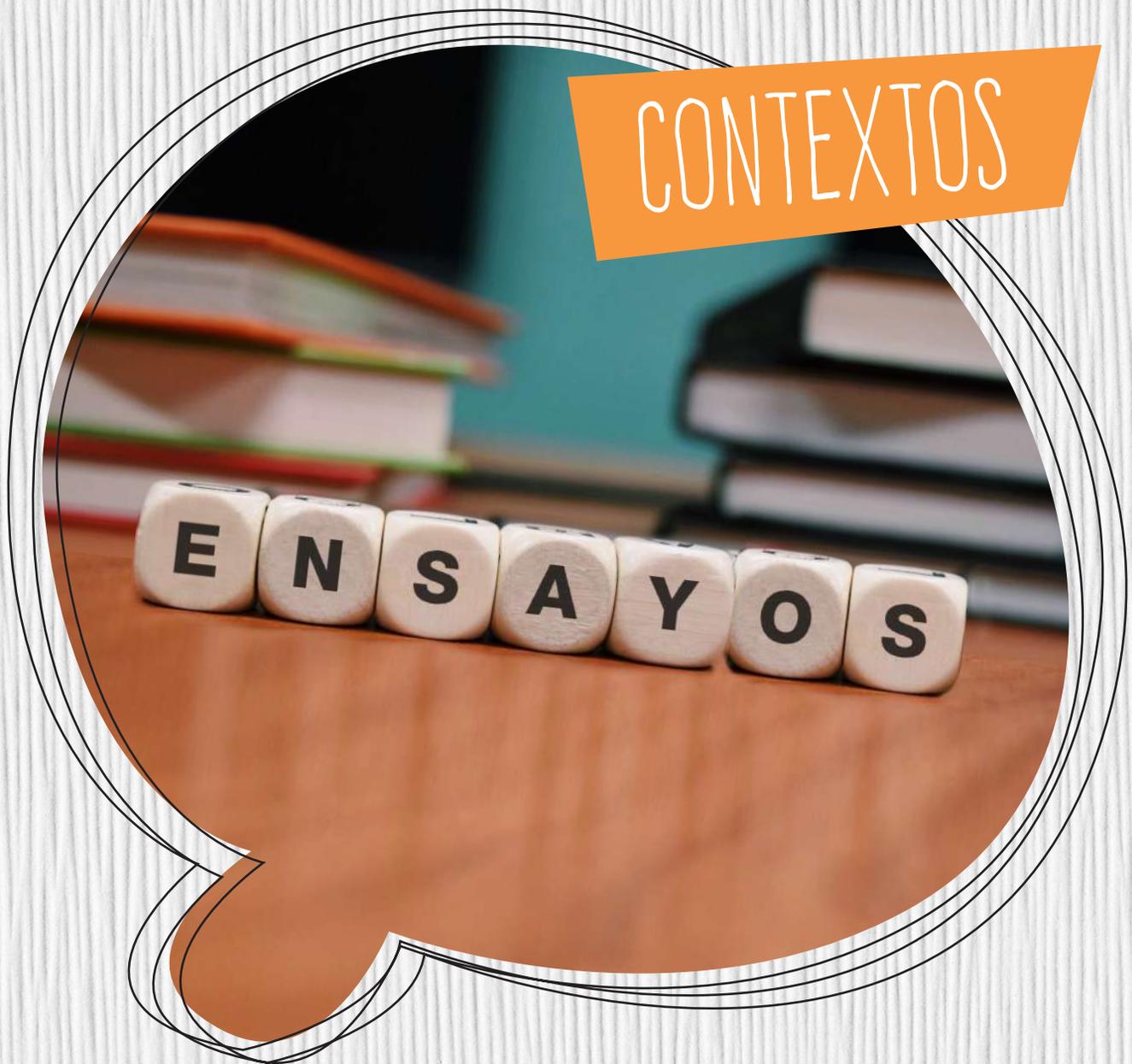
DESOBEDIENTES: LA VOZ DE NIÑAS Y NIÑOS.

RECURSOS: RESEÑAS. RECOMENDACIONES.

DOSSIER: PROPUESTAS. ACTIVIDADES.

CONTEXTOS

ENSAYOS





# DE ESO **SI** SE HABLA

DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE EDUCACIÓN SEXUAL.

La "señorita" maestra y el "profesor" de gimnasia. El cuadrillé rosa para el delantal de las niñas y el celeste, para el de los varones. El festejo del Día del estudiante con el tradicional "asalto" de mujeres cocineras y varones con gaseosas. Las "reuniones de padres" a las que asisten mayoritariamente madres. "Belleza en cantidad, una carita delicada, la gracia de un cisne, la voz de un ruiseñor y un príncipe encantador que le enseñe a besar: todas las cualidades que una doncella puede desear", la lectura en voz alta de *La Bella durmiente*. Fútbol, básquet y carreras para ellos; cintas, aros y coreografías para ellas en la clase de gimnasia. Papá de traje + mamá esbelta y sonriente con delantal de cocina + nene + nena, en el afiche del 15 de mayo por el "Día de la familia". Varones apropiándose del espacio del patio en el recreo, mientras las niñas juegan a hacer pulseritas con cordones, hilos y gomitas. Escenas de la vida en el jardín de infantes. Cuestiones de género y sexualidad que atraviesan las instituciones escolares desde mucho tiempo antes que la "educación sexual" formara parte de los lineamientos curriculares.

Durante décadas la educación sexual estuvo acotada en las escuelas a contenidos específicos, propios de materias como biología y educación para la salud, acerca de la genitalidad, los aparatos reproductores y las etapas de gestación. Sin embargo, a la hora de rastrear los antecedentes de la educación sexual, no podemos limitarnos a estos contenidos. **La sexualidad está presente transversalmente en el currículum escolar.** En *Toda educación es sexual*<sup>1</sup>, Graciela Morgade retoma a Foucault en *Historia de la sexualidad*<sup>2</sup>, para plantear que así como en la era victoriana la represión sexual relegaba a la sexualidad al orden de lo privado, convirtiéndola en un discurso silenciado, pero omnipresente; la escuela, dedicada a

abordar las cuestiones públicas, hizo de la sexualidad algo de lo que "no se habla", pero está, allí, en todas partes. En su ensayo "Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género", Morgade plantea que **"toda educación es sexual, ya que en todos los procesos educativos se producen, transmiten y negocian sentidos y saberes respecto de la sexualidad y las relaciones de género"**.

Las escenas escolares descriptas anteriormente responden a discursos androcéntricos y moralizantes que atraviesan las aulas; a libros de texto en los que se perpetúan estereotipos de género que nos hablan de la belleza femenina como condición de felicidad, del espacio público como el lugar del varón y la vida doméstica como el reino de la mujer, de la racionalidad masculina y la sensibilidad femenina, de lo cultural como ámbito del varón y la naturaleza como espacio de la mujer, de la pasividad como "virtud" femenina y la actividad como propia del varón; a contenidos curriculares que silencian el papel de la mujer en la historia de las ciencias sociales y naturales; a textos que hacen una utilización sexista del lenguaje; a juegos y juguetes que responden a prejuicios y preconceptos.

En *Cuerpos, género y sexualidades a través del tiempo*, Silvia Elizalde, Karina Felitti y Graciela Queirolo señalan, también desde una perspectiva foucaultiana, que las identidades sexuales se entretajan con relaciones de poder, sumisión y dominación. **La sexualidad, en tanto dispositivo histórico, constituye un ámbito de entrecruzamiento de saberes y poderes, y la escuela, con un currículum "oculto" de educación sexual fundado en representaciones sexistas acerca del ser mujer y el ser varón, ha contribuido a preservar el orden**

<sup>1</sup>MORGADE, G. (coord.), (2011), *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Bs.As., Argentina. La Crujía.

<sup>2</sup>FOUCAULT, M., (1977), *Historia de la sexualidad*, Vol. 1. México, Siglo XXI Editores.

<sup>3</sup>MORGADE, G., (2009), "Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina". En Congreso anual de la Asociación de Estudios Latinoamericanos. Llevado a cabo en Río de Janeiro, Brasil.

<sup>4</sup>ELIZALDE, S., FELITTI, K. y QUEIROLO, G. (coord.), (2009), *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*, Bs.As., Argentina, Libros del Zorzal. Pág. 27.

<sup>5</sup>ELIZALDE, S., FELITTI, K. y QUEIROLO, G. (coord.), op.cit. Pág. 41.

<sup>6</sup>ELIZALDE, S., FELITTI, K. y QUEIROLO, G. (coord.), op. cit. Pág. 41.

**social de género hegemónico.** La sexualidad, entonces, no puede entenderse desde un enfoque esencialista, como parte de un mandato natural, sino que adquiere significado "en determinadas relaciones sociales, como producto de la negociación, la lucha y las acciones humanas". Así, las autoras plantean que "las maneras de enamorarse, de dar y sentir placer, de concebir el cuerpo, de organizar la pareja y las familias fueron transformándose con el correr de los años" y cobrando protagonismo en políticas públicas y legislaciones. En este sentido, legislar sobre educación sexual no es entonces **legislar sobre una hoja en blanco, no se trata de establecer reglas en un juego carente de ellas, sino por el contrario, de proponer cambiar las reglas de un juego que venimos jugando desde largo tiempo atrás.**



## LEY 26.150: EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

**D**urante las décadas de 1980 y 1990, en Argentina, y alentados por normativas internacionales, comenzaron a producirse debates sobre la necesidad de incorporar la educación sexual como contenido curricular obligatorio en las escuelas. Protagonizados por funcionarios estatales, docentes, y representantes religiosos, estos debates dieron lugar a diferentes presentaciones legislativas, hasta que finalmente en el año 2006 se sancionó la ley 26.150 que promulgó la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), estableciendo el derecho de alumnos y alumnas a recibir educación sexual integral en todas las instituciones educativas, estatales y privadas, laicas o no, del país.<sup>7</sup> Amparándose en leyes locales ya existentes, como la Ley Nacional de Salud Sexual y Reproductiva (25.673), la Ley de Educación Nacional (26.206) y la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, los Niños y Adolescentes (26.061); y en la ratificación de convenciones y tratados a los que ha adherido nuestro país, como la Convención de los Derechos del Niño (ley 23.849), y la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (ley 23.179), la ley 26.150 entiende que la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de las personas y, considerando a la sexualidad como parte fundamental de ese desarrollo, busca garantizar el derecho a la educación sexual en tanto derecho humano, de niñas, niños y adolescentes.

Partiendo de que la sexualidad trasciende lo meramente biológico, y buscando contemplar las dimensiones psicológica, social, afectiva y ética, la ley establece una serie de objetivos. Entre ellos, busca incorporar la educación sexual integral en las propuestas educativas promoviendo una "formación armónica, equilibrada y permanente de las personas"; asegurar "la transmisión

de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral"; fomentar "actitudes responsables ante la sexualidad"; "prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular"; y "procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres". **En palabras de Graciela Morgade, "la Ley de Educación Sexual Integral apunta a superar la tradición moralizante y la tradición biomédica. El discurso moralizante ha tendido a reducir la educación sexual a la transmisión de un marco de valores (en general religiosos) dirigido a controlar los posibles desbordes de un cuerpo peligroso"<sup>8</sup>, mientras que "el objetivo central del abordaje biomédico de la sexualidad es la 'prevención'. La operación simbólica que encierra la idea de 'prevención' implica que el segundo término, aquello que se previene, es negativo, perjudicial o simplemente 'no deseado'".<sup>9</sup>**

Para superar las tradiciones moralizante y biomédica, se propone un enfoque transversal, que evite la fragmentación y aborde la sexualidad en todas sus dimensiones (desde la historia, la lengua, la literatura, la psicología, la filosofía, la ética, la educación física, el arte y otros aspectos), planteando la necesidad de crear espacios de aprendizaje que permitan comprender a la sexualidad como un espacio de subjetivación y placer. En este sentido, **Morgade asegura que la educación no puede no ser "sexual", y propone la noción de "educación sexual" para dar cuenta**

<sup>7</sup> Paralelamente, algunas provincias, y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, fueron sancionando leyes que reglamentaron la obligatoriedad de la educación sexual en sus jurisdicciones (como la ley 2110, también del año 2006, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

<sup>8</sup> MORGADÉ, G., (2012), "Educación sexual integral. Un derecho adquirido". En revista virtual Voces en el Fénix, Bs.As., Argentina, Facultad de Ciencias Económicas, UBA. Disponible en: HYPERLINK "<http://www.vocesenelfenix.com>"

<sup>9</sup> MORGADÉ, G., (2012), op.cit.

de "aquella educación que reconoce el carácter integral de los cuerpos que se encuentran en el ámbito escolar".<sup>10</sup>

Siguiendo a la autora, "la tradición racionalista y enciclopédica de nuestras escuelas ha omitido la dimensión 'sexual' de la educación, junto con el silenciamiento de la presencia de los cuerpos y de las emociones que, también, siempre están ahí. Así como la educación siempre es "sexuada", **la educación que se reconoce en tanto sexuada es aquella educación que reconoce al sujeto sexuado en su dimensión deseante, pensante y actuante**".<sup>11</sup>

Dos años después de la sanción en el Congreso Nacional de la ley ESI, el Consejo Federal de Educación aprobó los lineamientos curriculares que definen el piso común de contenidos válidos y legitiman la obligatoriedad de la educación sexual integral en todos los niveles de enseñanza formal y en los institutos de formación docente del país. Así, comenzaron a producirse materiales oficiales (como la "Serie de cuadernillos ESI para los niveles inicial, primario y secundario", del Ministerio de Educación de la Nación) dirigidos a docentes, estudiantes y familias que buscaban incorporar los objetivos de la ley en los contenidos curriculares y orientar sobre formas pedagógicas para el tratamiento de los mismos. **Con los lineamientos curriculares aprobados, y junto con reclamos desde el sector docente sobre la necesidad de contar con formación específica y mayores herramientas para tratar la temática del género y las sexualidades en las aulas,**<sup>12</sup> comenzaron a surgir voces que plantean la necesidad de que más allá de los nuevos contenidos que puedan sumarse a las currículas, se ponga en práctica una mirada crítica sobre los saberes académicos hegemónicos.

Germán Torres, en *Normalizar: discurso, legislación y educación sexual*<sup>13</sup>, plantea que la ley 26.150 pone de relieve el cruce entre legislación y normalización: problematizando las identidades y los cuerpos infantiles y adolescentes, los construye, en términos foucaultianos, como objetos de saber y, así, de normalización. El autor señala que la ley "activa una serie de procedimientos discursivos, de poder y de normalización que posibilitan el nacimiento del currículum oficial de la educación sexual"<sup>14</sup>, estableciendo aquello que se considera sexualmente "sano" se constituyen normativas que regulan las sexualidades y configuran los cuerpos y las identidades. Pero este "currículum", siguiendo a Foucault en *Derecho de muerte y poder sobre la vida*<sup>15</sup>, no es el resultado de un poder unívoco, soberano, sino que se inserta en las relaciones de poder-saber. En la visión de Foucault, poder y saber se implican mutuamente, las relaciones de poder se construyen en paralelo a campos de saber, así como éstos suponen y constituyen ciertas relaciones de poder. No hay sujeto, ni objeto que se sitúe por fuera de estas relaciones, por el contrario, los procesos de poder-saber y sus transformaciones históricas determinan tanto los modos, como los dominios del conocimiento. Son las relaciones de saber y poder las que delimitan los campos de saberes posibles que, a su vez, extienden e intensifican los efectos del poder. Así, pese a que la educación sexual se presente como un discurso cerrado, cristalizado en una ley, según Torres debe ubicarse en "una

EN EL SITIO WEB: ESI.EDUC.AR ESTÁN DISPONIBLES PARA DESCARGA LOS MATERIALES OFICIALES DE ESI, JUNTO CON LA INFORMACIÓN COMPLETA SOBRE LA LEGISLACIÓN VIGENTE AL RESPECTO Y TODAS LAS NOVEDADES SOBRE EL PROGRAMA.

densa articulación entre poder, normalización, discurso y resistencia"<sup>16</sup>.

**La aprobación de la ley ESI reconfigura el campo, abre un camino, y problematiza tanto el terreno de los contenidos curriculares, como el de las prácticas pedagógicas, la formación docente y la posición subjetiva del mismo.** Gabi Díaz Villa en su investigación *Fantasías y fantasmas de la ESI: estrategias docentes de implementación*<sup>17</sup>, plantea que la nueva legislación inaugura articulaciones entre los ámbitos de las políticas públicas de salud y educación, de la academia y de los movimientos sociosexuales, convirtiéndose en una "herramienta potente para correr los límites impuestos a la tarea docente en su capacidad de transformar la escuela-organización en la que desarrolla su trabajo pedagógico"<sup>18</sup>. El objetivo debe ser entonces, abrir caminos hacia una educación sexual que incorpore "las muchas integralidades: del sujeto aprendiente, del sujeto enseñante, de la situación de enseñanza y aprendizaje, de la(s) sexualidad(es), de los derechos humanos, etc."<sup>19</sup> y opere así sobre los modelos educativos, trascendiendo el espacio del aula. **Ampliar la noción de "integralidad" de la ley requiere entonces incorporar desarrollos de los estudios críticos de la teoría de género, que trabajen sobre una noción de sujeto que incluya al cuerpo, sin limitarse al tradicional sujeto cartesiano de la razón; así como también, interpelar al orden pedagógico escolar, reflexionar sobre cómo y desde qué posición subjetiva se enseña lo que se enseña.**

Los desafíos son, finalmente, por lo menos, dos: que la ley ESI no quede sólo plasmada en documentos y normas, sino que pueda implementarse en las aulas; e introducir la educación sexual desde una mirada integral, que desnaturalice el discurso androcéntrico, y desestabilice el orden social de género establecido.

<sup>10</sup> MORGAGE, G., (2009), op.cit.

<sup>11</sup> MORGAGE, G., (2009), op.cit.

<sup>12</sup> En el año 2007, el Ministerio de Educación de la Nación realizó una encuesta a docentes de 14 provincias sobre la ley ESI. En la misma, el 95% de los consultados se mostraron de acuerdo con incorporar contenidos de educación sexual en sus aulas, pero plantearon su preocupación por la escasez de herramientas para hacerlo. (Ver: Revista del Ministerio de Educación de la Nación "El monitor", número 26, Pág. 54). En tanto, en el Encuentro Nacional de CTERA llevado a cabo el 23 de abril de 2013, en Buenos Aires, el Secretario General Académico de la entidad, Rogelio de Leonardi expresó "la mayoría de los gremios presentes fueron coincidentes en remarcar la falta de acceso de los docentes al material elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación debido a que en las propias carteras educativas se encontraron con 'obstructores' o simplemente no se le dio circulación al material". Por su parte, Cristina Bay, del equipo Nacional de ESI de CTERA, aseguró que es preciso trabajar de manera militante para acercar materiales de ESI a las aulas, "disputando con los sectores que resisten la implementación de la ley de Educación Sexual Integral". (Fuente: sitio web de CTERA: <http://www.ctera.org.ar>).

<sup>13</sup> TORRES, G., (2009), "Normalizar: discurso, legislación y educación sexual". En revista Iconos número 35, Quito, Ecuador, FLACSO, Pág. 30

<sup>14</sup> TORRES, G., (2009), op.cit. Pág. 31.

<sup>15</sup> Ver: FOUCAULT, M., (1977), "Derecho de muerte y poder sobre la vida" en: Historia de la sexualidad, Vol. 1, México, Siglo XXI Editores.

<sup>16</sup> TORRES, G., (2009), op.cit. Pág. 33.

<sup>17</sup> DÍAZ VILLA, G., (2011), "Fantasías y fantasmas de la ESI: estrategias docentes de implementación", Buenos Aires, Argentina, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

<sup>18</sup> DÍAZ VILLA, G., op.cit.

<sup>19</sup> DÍAZ VILLA, G., op.cit.

## EDUCACIÓN SEXUAL EN EL NIVEL INICIAL

Entendiendo a la sexualidad como una de las dimensiones constitutivas de la persona, cuyo desarrollo comienza desde el nacimiento, que abarca tanto aspectos biológicos, como psicológicos, afectivos y éticos, la ley de Educación Sexual Integral incluye el nivel inicial, focalizándose en las salas de 3, 4 y 5 años (pese a que la Ley de Educación Nacional 26.206 entiende a la educación inicial como una unidad pedagógica que comprende desde los 45 días hasta los cinco años). A partir de propuestas de carácter lúdico, se propone trabajar en torno al “conocimiento y exploración del contexto”, “desarrollo de competencias y habilidades psicosociales”, “conocimiento y cuidados del cuerpo”, y “desarrollo de comportamientos de autoprotección”. Los ejes temáticos propuestos son, en tanto, el respeto a la intimidad propia y ajena, trabajando el cuidado del propio cuerpo, de uno mismo y de los otros; la identificación y valoración de las diferencias entre varones y mujeres, procurando desarticular los roles estereotipados; el uso de vocabulario correcto para nombrar los órganos genitales; los conocimientos básicos sobre la gestación y el nacimiento; y aprender a distinguir cuándo una interacción física con otra persona es adecuada y cuándo no lo es, comenzando a trabajar en la prevención de abusos y maltratos. Siguiendo lo detallado en el “Cuaderno ESI” para el nivel inicial, “al jugar, los chicos y las chicas van conociendo al otro y, al mismo tiempo, se van conociendo a sí mismos y a sí mismas; van desarrollando su capacidad de percibir y de conocer la realidad, el mundo que los y las rodea”<sup>20</sup>. Partiendo de una definición de juego como producto de la cultura, y de entender que en la primera infancia éste es central para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motriz y social, las propuestas curriculares para el nivel inicial, se centran en actividades de juego dramático, tradicional y de construcción, entre otros. En los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para la Educación Inicial<sup>21</sup>, se plantea que no todos los niños y niñas jugarán del mismo modo, y esta variación en a qué y cómo se juega responderá a la historia personal, la pertenencia social, las creencias en juego en la comunidad y las condiciones de vida. Así, es posible sostener que a jugar se aprende y recuperar el valor del juego en “el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad”<sup>22</sup>. Las propuestas lúdicas se convierten entonces en estrategias centrales tanto para recuperar los saberes de niños y niñas, como para promover nuevos aprendizajes.

Además de incluir la educación sexual en el desarrollo curricular de manera transversal, es decir articulando diferentes saberes y prácticas, el “Cuaderno ESI” sugiere reconocer la existencia de saberes vinculados con la educación sexual integral que circulan cotidianamente entre docentes, niñas y niños en los jardines, en tanto interacciones y aprendizajes “espontáneos”. A su vez, invita a desnaturalizar y convertir en oportunidades de aprendizaje tanto las escenas cotidianas de la vida institucional, como los episodios disruptivos que pudieran surgir (chicas y chicos que se espían en los baños, relatos sobre situaciones vividas en las casas, etc.). Entre las primeras, nos encontramos con cuestiones como analizar el uso que hacemos del lenguaje, cómo

habitamos los espacios, cómo formamos grupos de trabajo, qué juegos y juguetes ofrecemos a niños y niñas, cuáles son las pautas de vestimenta y comportamiento que estipulamos para unos y otras, y demás cuestiones “informales” que en verdad dan cuenta de un currículum oculto que también debe ser revisado en función de construir una educación más justa, libre e igualitaria.

Entre los objetivos de los NAP en el nivel inicial, se incluye el de integrar a las familias en la tarea educativa. En este sentido, desde el Programa Nacional de Educación Sexual Integral se promueve la generación de espacios de intercambio y vinculación, como talleres, a la vez que se distribuyen materiales dirigidos a las familias, como las revistas “Para charlar en familia” -con información para niños, niñas y adolescentes de todas las edades-, y “Es parte de la vida” -pensada para familiares de chicos y chicas con discapacidad-. Además, el “Cuaderno ESI” del nivel, incluye sugerencias y materiales para las reuniones con las familias.

En el año 2015, el Congreso Nacional aprobó la ley 27.234 “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”, que establece las bases para que en todos los establecimientos educativos del país, públicos o privados, de nivel primario, secundario y terciario se realice la jornada “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”. Pese a que el nivel inicial no fue mencionado en la ley, un año después, en la cartilla redactada por el Ministerio de Educación con los lineamientos y orientaciones para las instituciones educativas de cara a la jornada nacional “Educar en Igualdad”<sup>23</sup>, se incluyeron propuestas de actividades de desarrollo curricular para ese nivel.

<sup>20</sup> Ministerio de Educación de la Nación, (2010), “Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas”, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/me\\_prog/esi/doc/esi\\_inicial.pdf](http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/esi_inicial.pdf)

<sup>21</sup> Ministerio de Educación de la Nación, (2004), “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial”, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-nivel\\_inicial.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-nivel_inicial.pdf)

<sup>22</sup> Ministerio de Educación de la Nación, (2004), op.cit. Pág. 13

<sup>23</sup> Ministerio de Educación de la Nación, (2017), “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110338/violencia280616.pdf?sequence=1>



LA RED NOSOTRAS EN EL MUNDO ESTÁ CONFORMADA POR MOVIMIENTOS DE MUJERES DE AMÉRICA LATINA Y EUROPA. EN SU SITIO WEB, [WWW.REDNOSOTRASENELMUNDO.ORG](http://WWW.REDNOSOTRASENELMUNDO.ORG), PODÉS ACCEDER A MATERIALES GRÁFICOS Y AUDIOVISUALES Y A UNA COMPLETA BIBLIOTECA SONORA CON PROGRAMAS RADIALES MUY RECOMENDABLES SOBRE EDUCACIÓN SEXUAL (ENTRE ELLOS, UNA COMPLETA ENTREVISTA A GRACIELA MORGADE)

# ¿QUÉ DE LO QUE SOY COMO DOCENTE

## NO ESTÁ EN MI PRÁCTICA?

### DESDE DÓNDE SE PIENSA LO QUE SE PIENSA.

La tarea docente no es meramente de recolección de información y transmisión de la misma, muy por el contrario, "maestras y maestros poseen autonomía, creatividad, iniciativa y conocimientos"<sup>1</sup>, por lo que, en palabras de Gloria Bonder y Graciela Morgade en *Educando a mujeres y varones para el siglo XXI*<sup>2</sup>, "todo proyecto de transformación deberá tomar en cuenta aquello que piensan, saben y sienten, y brindarles los recursos que les permitan la apropiación y una efectiva puesta en práctica de sus metas y estrategias específicas. Ellos/as han demostrado que no son meros 'ejecutores/as' de una política educativa y de un currículum elaborado por especialistas, ni aceptan ser 'conejillos' de laboratorio y tampoco puede esperarse que, omnipotentemente, resuelvan por sí mismos/as problemas educativos de carácter estructural"<sup>3</sup>.

**La educación es uno de los modos a través de los cuales las sociedades producen subjetividad.** En términos de Silvia Bleichmar en *Modos de concebir al otro*<sup>4</sup>, "la educación concebida como proceso de producción de subjetividad y no solo como rectificación o impartición de habilidades, implica a quien la ejerce mucho más de aquello que supone transmite. Debajo de la enseñanza, de la impartición de conocimientos, se perfilan modos de concebir al otro no solo en su valor presente sino en el proyecto al cual se lo destina"<sup>5</sup>. **Así como los y las alumnas no son recipientes vacíos en los que ubicar información, tampoco los y las docentes son meros transmisores de la misma. Tanto padres como educadores transmiten, de múltiples maneras, su forma de concebir el modelo en el cual ellos mismos están incluidos, y en esa transmisión fermenta algo mucho más importante que la impartición de los útiles necesarios para 'hacer' en el proceso de inclusión al cual el niño está destinado (...) quién y qué transmite da cuenta de un entramado en el cual se insertan los sujetos en proceso de constitución y van articulando sus representaciones"**<sup>6</sup>.

La identidad es una construcción, un proceso vivo que se va produciendo a lo largo de toda la vida y del que intervienen múltiples dispositivos de disciplinamiento subjetivo. Así también, **la "producción" de maestras y maestros es un proceso permanente, un "devenir" en el que intervienen tanto procesos sociales amplios, como recorridos personales y familiares en función de la experiencia de cada sujeto.** La historia como aprendiente de cada docente, su tránsito por el sistema educativo como alumno, comienza a "formarlo" desde mucho tiempo antes que asista a un profesorado. "La 'formación docente' entonces se va produciendo mediante sucesivas construcciones que combinan elementos aportados por diferentes campos de experiencia particular e histórica", sostiene Graciela Morgade en *Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen "poniendo el cuerpo"*<sup>7</sup>. **"Entre los discursos sociales en los que la subjetividad docente se construye, el dispositivo social de control que históricamente ha determinado a "lo femenino" en contraposición a "lo masculino" —es decir, el sistema de sexo-género del mundo occidental constituye uno de los más poderosos"**<sup>8</sup>, agrega.

<sup>1</sup> BONDER G. y MORGAGE G., (1993), "Educando a mujeres y varones para el siglo XXI. Nuevas perspectivas para la formación de docentes", Bs.As., Argentina, Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. Pág. 7

<sup>2</sup> BONDER G. y MORGAGE G., (1993), op. cit.

<sup>3</sup> BONDER G. y MORGAGE G., (1993), op. cit.

<sup>4</sup> BLEICHMAR S., "Modos de concebir al otro". En Revista El monitor número 4, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier3.htm>

<sup>5</sup> BLEICHMAR S., op.cit.

<sup>6</sup> BLEICHMAR S., op.cit. El resaltado es nuestro.

<sup>7</sup> MORGAGE G., (2007), "Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen 'poniendo el cuerpo'". En Encuentro de educación social. Congreso llevado a cabo en Sao Paulo, Brasil.

<sup>8</sup> MORGAGE G., (2007), op. cit.



*Además de trabajar en la recuperación de los saberes propios, revisando críticamente nuestra posición y entendiendo la labor docente como una práctica política, es preciso revalorizar las inquietudes de las niñas y de los niños, ya que al margen de lo sistematizado como educación sexual, diariamente chicos y chicas manifiestan su curiosidad acerca de la sexualidad en las salas del jardín -a veces mediante la palabra y mayormente a través del juego, el dibujo y otras formas de expresión-. Uno de los desafíos de los y las docentes es no interpretar la sexualidad infantil desde una sexualidad adulta, para evitar cargar la curiosidad de los niños y las niñas con el peso del tabú que muchos temas vinculados a la sexualidad continúan teniendo en nuestra sociedad hoy en día.*

Entonces, si pretendemos dejar de reproducir los discursos hegemónicos tradicionales para introducir nuevas perspectivas en torno a la sexualidad, **las políticas públicas deben acompañarse de una batalla en el terreno de las subjetividades.** La familia y la escuela tienen roles centrales en esta batalla, por lo que **el trabajo con los y las docentes es fundamental para que la educación sexual habilite nuevos discursos. Es clave por lo tanto reflexionar sobre la práctica, poner en cuestión la propia posición subjetiva en relación a las sexualidades: pensar no sólo en qué se piensa, sino también en desde dónde se piensa lo que se piensa.**

La labor docente es una práctica política, dejar de reproducir los discursos heteronormativos del paradigma patriarcal, "desaprender" lo aprendido, en pos de una "educación sexuada" -en términos de Graciela Morgade, quien propone hablar de "educación sexuada" en lugar de "sexual" para referirse a una educación que reconozca el carácter integral de los cuerpos-, y no sexista, trabajar con la sexualidad como un espacio de subjetivación y placer, son desafíos a enfrentar para **hacer de la ley ESI una herramienta emancipadora.** En su ponencia *Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género*<sup>9</sup>, Morgade plantea que la experiencia escolar puede resultar un espacio de construcción de autonomía o un espacio de sujeción, un ámbito de reproducción o de resistencia, y que esto dependerá, en parte, de una producción política intencional, pero también será producto de las limitaciones de las categorías pedagógicas con las que se trabaja. **La educación sexual no es entonces un campo cerrado, con un discurso único y homogéneo, en tensión crítica con el discurso hegemónico, sino un espacio en el que confluyen prácticas y perspectivas diversas.** En términos de Valeria Flores en *Interrucciones*<sup>10</sup>, "cuando hablamos de educación sexual en el ámbito pedagógico se asume que cierta comunión en los imaginarios comparece, no obstante, tal consenso se resquebraja rápidamente apenas la adjetivación de "sexual" comienza por (des)vestir la práctica educativa. Tan dinámico, móvil y ambivalente como el conjunto de significaciones que genera la sexualidad, resulta también el campo de la educación sexual"<sup>11</sup>. Así, siguiendo a la autora, **"la educación sexual es un campo de tensión, de disputas de saberes, de modos de subjetivación, de paradigmas de inteligibilidad de género, de valores sociales y culturales, en definitiva, una disputa por la legitimidad de ciertos cuerpos, ciertas prácticas, ciertos deseos"**<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> MORGADÉ, G., (2009), "Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina". En Congreso anual de la Asociación de Estudios Latinoamericanos. Llevado a cabo en Rio de Janeiro, Brasil.  
<sup>10</sup> FLORES, V., (2013), *Interrucciones*. Neuquén, Argentina. La mondonga dark.  
<sup>11</sup> FLORES, V., (2013), *op. cit.* Pág. 285.  
<sup>12</sup> FLORES, V., (2013), *op.cit.* Pág. 286.

# LA "SEÑORITA MAESTRA"

## en el nivel inicial

La historia de la educación inicial en Argentina se remonta a mediados del siglo XIX, cuando Juana Manso, colaboradora de Sarmiento, comenzó a introducir las primeras recomendaciones para la enseñanza preescolar en las salas de asilo de la Sociedad de Beneficencia, que habían sido creadas en 1822 por Bernardino Rivadavia. Inspirada en el modelo alemán del pedagogo Frederick Fröebel, quien acuñó el término "kindergarten", Manso proponía canciones, juegos y ejercicios específicos para niñas y niños de 4 y 5 años. Si bien se ponía el acento en el juego y el arte, el objetivo era centralmente enseñar pautas sanitarias y de higiene (cómo comer, cómo asearse, etc.). Esta finalidad se desprendía de lo estipulado por Sarmiento en su obra de 1849 *Educación popular* en la que planteaba que el objetivo de las salas de asilo debía ser "modificar los vicios del carácter, disciplinar la inteligencia para prepararla a la instrucción y empezar a formar hábitos de trabajo, de atención, de orden y de sumisión voluntaria"<sup>13</sup>. Con este fin, fueron inaugurándose establecimientos estatales en distintos lugares del país, al compás de legislaciones como la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1875), que ordenaba la creación de jardines de infantes. Sin embargo, la responsabilidad de ofrecer educación inicial recaía en cada jurisdicción: en 1884 la ley 1420 estipuló que debían crearse jardines en "las ciudades donde fuera posible dotarlos suficientemente". Finalmente, en 1886, de la mano de Sara C. de Eccleston, una de las docentes estadounidenses convocadas por Sarmiento, se crea la especialización en nivel inicial para las maestras normales en nuestro país.

**Durante las primeras décadas del siglo XX, se crearon diferentes instituciones destinadas a la primera infancia. Así, junto con los jardines para niñas y niños de 4 y 5 años, se fundaron guarderías, salas cuna, jardines maternales y escuelas rurales integradas con el objetivo no sólo de atender las necesidades educativas, sino también de ofrecer una solución a las familias obreras cuyas madres eran reclamadas por el mercado como fuerza laboral.** Fue finalmente durante el peronismo cuando la educación inicial se consolidó, tanto mediante la apertura de gran cantidad de jardines de infantes públicos, como a partir de la sistematización de la formación docente. En los años '50 y '60, el nivel inicial fue creciendo en cantidad de establecimientos, hasta que la dictadura militar de 1976 puso fin a este desarrollo, que volvió a cobrar impulso en 1983 con el regreso de la democracia. Diez años después, en 1993, la Ley Federal de Educación (24.195) estipuló la obligatoriedad de la sala de 5 años. Y, finalmente, en 2006 la Ley de Educación Nacional (26.206) reconoció al nivel inicial como aquél que comprende desde los 45 días hasta los 5 años –siendo obligatorio éste último–, lo que allanó el camino para que puedan reclamarse la implementación de políticas concretas y la inversión de recursos que garanticen una mayor cobertura de jardines maternales y de infantes.

**A diferencia del resto de América Latina, donde originariamente los docentes eran varones, en Argentina la docencia fue históricamente una profesión femenina y continúa siéndolo: según cifras del Ministerio de Educación, en el año 2015, el 92,3% de las maestras de grado eran mujeres.** Volviendo a inicios de siglo, las mujeres eran las encargadas de resguardar la moral y las "buenas costumbres" en la familia, y la escuela era quizás el único de los escenarios públicos que no "amenazaba" su moralidad, por lo que era una de las pocas opciones de trabajo para ellas. Así, se estimulaba a las jóvenes a estudiar el magisterio, entendiéndose que la docencia era una tarea apropiada para su sexo, una suerte de continuidad de su rol de educadora de la familia en el hogar. **En el nivel inicial, además, lejos de reconocer el valor y la responsabilidad de educar a la primera infancia, la labor docente era, y continúa siendo en algunos sectores, una tarea banalizada e infantilizada.**

<sup>13</sup> SARMIENTO, D. F., (2011), en: *Educación popular*, UNIPE, Editorial universitaria, La Plata. Pág. 189.

<sup>14</sup> DIAZ VILLA, G., (2010), "Una investigación queer sobre la educación sexual antimisoginia", Buenos Aires, Argentina, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Pág. 476.

<sup>15</sup> FERNÁNDEZ, A., (1992), op.cit. Pág. 19.

<sup>16</sup> FERNÁNDEZ, A., (1992), op.cit. Pág. 15.

<sup>17</sup> FERNÁNDEZ, A., (1992), op.cit. Pág. 56.

<sup>18</sup> FERNÁNDEZ, A., (1992), op. cit. Contratapa.

<sup>19</sup> FERNÁNDEZ, A., (1992), op. cit. Contratapa.





El discurso pedagógico de la modernidad construye el cuerpo de las mujeres maestras a partir de la represión de su sexualidad, así, nace una nueva identidad sexual, la de la "señorita maestra": virgen, blanca, virtuosa, delicada, y abnegada. Ser maestra era una vocación, no un trabajo y, como tal, estaba destinado, mayoritariamente, a las mujeres. "El magisterio pasa a ser representado como una extensión de la maternidad. Necesita, entonces, ser comprendido como una actividad de amor, entrega y donación, que exige vocación para poder ser ejercido, pero la afectividad que comprende es una emocionalidad deserotizada, fuertemente vigilada por el sistema moral hegemónico".<sup>14</sup>

En términos de Alicia Fernández en *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*, "con el sexo femenino oculto por el lenguaje, con el cuerpo femenino ocultado por el delantal, con su estado de casada ocultado por la 'señorita', con su sexualidad adulta desmentida"<sup>15</sup>, la maestra construye su posición enseñante desde la omisión de su sexualidad y su corporeidad, en el marco de un sistema educativo que sanciona las diferencias sexuales. También desde su título de "segunda madre", la maestra "es madre, pero virgen, porque ser madre soltera no está bien considerado en la escuela"<sup>16</sup>. Según la autora, este ocultamiento u omisión, tiene "dañinas consecuencias para el trabajo de construcción de la subjetividad de 'la' enseñante (maestra-madre...) y particularmente para su posibilidad de enseñar"<sup>17</sup>. La subjetividad y el posicionamiento frente a las diferencias de género sexual de las maestras, son centrales en la construcción del cuerpo sexuado de niños y niñas, de su proyecto identificador. "El cuerpo femenino o masculino, producto y productor de su historia y de su proyecto identificador se va a construir con el material que se le provee al niño desde dos espacios. Por un lado, desde su organismo (que muestra vagina y clítoris, o muestra pene y testículos); y por otro lado, desde su entorno, por la forma como es simbolizado el hecho de haber nacido varón o mujer, y por el mito acerca de qué es ser mujer o varón para ese mismo entorno".<sup>18</sup> Esta construcción, este aprendizaje, no será un proceso asexual, así como tampoco será asexualada la enseñanza. Fernández plantea que "frente a esta sexualidad desmentida, atrapada, omitida, encapsulada, la propuesta de salud pasa por reconocer la diferencia como diferencia y no como carencia, no omitirse, legalizar el modo de producción de saber y conocer característico de las mujeres, hacer visible su producción invisible, y pública su producción doméstica, en definitiva: autorizarse a ser mujer".<sup>19</sup>

“ LA PSICOPEDAGOGA ALICIA FERNÁNDEZ FUNDÓ Y DIRIGÍA LA ESCUELA PSICOPEDAGÓGICA DE BUENOS AIRES (E.P.S.I.B.A.) DONDE ES POSIBLE REALIZAR CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN PRESENCIALES Y A DISTANCIA, VÍA INTERNET. ADEMÁS, EDITAN UNA REVISTA. EN [WWW.EPSIBA.COM](http://WWW.EPSIBA.COM) PODÉS ENCONTRAR MÁS INFORMACIÓN. ”

# LO QUE ES, LO QUE FUE, LO QUE PUDO HABER SIDO Y LO QUE SERÁ

Un estereotipo es una imagen, creencia o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad. De acuerdo a los desarrollos del filósofo Walter Lippman, se trata de “una imagen que representa a un colectivo construida por la selección, entre un elevado número de posibilidades, de unos pocos símbolos”<sup>1</sup>. El estereotipo es entonces, una representación reduccionista de un grupo amplio y diverso, “una concepción simplificada que somete a un molde de símbolos y valores, que anula la individualidad, de todo un grupo social”<sup>2</sup>. **En las diferentes coyunturas político sociales, circulan una amplia gama de creencias y estereotipos que condensan formas de inscribirse en aquello que se vive y de inscribirlo en determinados horizontes de sentido posibles.** Tanto la constitución como la eficacia de una creencia o estereotipo obedecen a determinaciones complejas, así como adquieren sus significaciones en particulares devenires históricos y contextos sociales. Tal constitución no es lineal y evolutiva, los efectos de una creencia o estereotipo -cualquiera sea- no sólo se dirigen a la coyuntura histórico social en la que se instalan, sino que, por retroacción resignifican los encadenamientos significantes que los precedieron, por vía de series de deslizamiento. A su vez, en las creencias y estereotipos se entrecruzan, en un punto de condensación, series significantes diversas. Sin duda lo ideológico está allí presente como una dimensión o componente. Pero la elucidación de los aspectos ideológicos en juego no agota la comprensión del entramado complejo en el que se articula una creencia o estereotipo. Estos se componen, también, de elementos propios del orden de lo imaginario. Finalmente, **toda creencia o estereotipo se**

**plasma como producción discursiva, y en tanto síntoma de una lucha en el orden del discurso, en un sintagma que lo resume, emergiendo así como anudamiento entre cadenas de significantes: allí adquiere el valor de evidencia indiscutible, de “verdad naturalizada” en el decir social.** Las huellas de las cadenas discursivas a las que remiten estos estereotipos –y sus diferencias- quedan, al menos parcialmente, opacadas: se converge allí desde encadenamientos significantes muy diversos, desde procesos ideológicos e imaginarios heterogéneos, pero en ellos se produce un efecto de “unidad” y “totalización” que invisibiliza las heterogeneidades. **Ese efecto de “unidad totalizante” se enfrenta a la resignificación –imaginaria, ideológica y discursiva- que realizan las personas.**

**La escuela, sus contenidos curriculares y los productos mediáticos son algunos de los espacios a través de los cuales es posible rastrear la emergencia, circulación, reconocimiento y reproducción de las creencias y estereotipos.** En la trama simbólica se inscriben, entre otros, estereotipos que funcionan como pautas del ser varón y del ser mujer. Desde una perspectiva de género, Joan Scott, en *El género: una categoría útil para el análisis*<sup>3</sup> plantea que desde el plano del discurso y del imaginario social, se abren significaciones que los conceptos normativos van pautando y adquieren la forma de estereotipos de género que desdibujan y despersonalizan a los varones y las mujeres. Formas de ser varón y de ser mujer en estrecha vinculación con las relaciones sociales y de poder, por lo que no es posible entenderlas de modo aislado de otras formas, como la clase, la raza, etc., ni de las instituciones y organizaciones sociales en las que habitan.

## Las creencias y estereotipos sexistas: una batalla en el orden del discurso.

A su vez, **la eficacia y legitimidad de estos estereotipos dependerá, en gran medida, de que sus contenidos se correspondan con las experiencias de vida de quienes los construyen, reproducen, disfrutan y/o padecen.**

Los desarrollos de Scott se enmarcan en lo planteado por el filósofo y psicoanalista Cornelius Castoriadis en *La institución imaginaria de la sociedad*<sup>4</sup>, quien nos habla de una sociedad que se auto-instituye, que se crea a sí misma y, por lo tanto, puede continuar creando: **toda sociedad crea el mundo de significaciones en el que se incluye.** Así, en la producción de significaciones actúan las fuerzas de lo instituido y las de lo instituyente: **“Lo que es” condiciona la institución de lo transformador, pero a la vez “lo nuevo” al retomar “lo que es”, lo reinventa (en el campo histórico-social se condensan lo que es, lo que fue, lo que pudo haber sido, y lo que será).** No hay, por lo tanto, representaciones necesarias: lo instituido no es del orden de la naturaleza, es algo del orden de la contingencia que se ha extendido, es aquello que provino del imaginario social y radical y se transformó en otra cosa. Retomando los desarrollos del filósofo Ernesto Laclau y la politóloga Chantal Mouffe, en *Hegemonía y estrategia socialista*<sup>5</sup> este momento de instituir, de “ir hacia” lo instituyente podría ser una suerte de práctica articuladora, algo que aparentemente cierto grupo consiguió articular/instituir y en lo cual estaría “de acuerdo”. La sociedad como tal es una forma, y cada sociedad dada es una forma particular que implica un cierto orden/desorden. El flujo histórico social es entonces el juego incesante de la dialéctica entre lo instituido y lo instituyente, a partir del cual una sociedad dada va instituyendo significaciones a lo largo de la historia. Lo social no es creado de una vez y para siempre, sino materializado a través de formas que representan una creación ex-nihilo –de la nada–: la sociedad, entonces, es autocreación.

Allí donde Castoriadis habla de la importancia de hacer lugar en el análisis a lo que se vincula con el azar, Laclau y Mouffé recuperan el orden de la contingencia. Desde diferentes recorridos, todos plantean que los procesos histórico-sociales no son una totalidad resultante de mecanismos o reglas internas y generales a la propia historia e independientes de la voluntad de los sujetos. Descartando la noción de la sociedad como un conjunto unificado de leyes necesarias o universales, Castoriadis y Laclau y Mouffé nos proponen visiones no esencialistas de lo social, sus procesos e identidades. La apertura de lo social, siguiendo a Laclau y Mouffé, es constitutiva, por lo que **los diversos “órdenes sociales” son intentos precarios y fallidos que procuran domesticar las diferencias.** Los procesos sociales tienen entonces un carácter abierto, sobredeterminado y simbólico, hay un juego permanente y relacional en el plano de lo simbólico y, justamente, lo social es concebido como un espacio discursivo. Todo objeto es objeto de discurso y, en términos de Laclau y Mouffé, “lo social” solo existe como esfuerzo por construir ese objeto imposible que sería “la sociedad”, en tanto conjunto suturado. **Lo propio de lo social es el conflicto, lo político es fundante de lo social, por lo que no hay nada que garantice la identidad de un elemento más allá de las prácticas articuladoras y contingentes.** “La vida social es esencialmente vida política, y la vida política esencialmente construcción siempre renovada, siempre abierta, de identidades y antagonismos discursivos”<sup>6</sup>.

En esta línea, **los estereotipos sexistas que circulan en el discurso escolar no son inmutables, por el contrario, pese a que funcionan como un código latente, es posible visibilizarlos con el objetivo de desnaturalizarlos y así, poder cambiarlos. No sólo están presentes en contenidos curriculares, sino también en la utilización sexista del lenguaje, en general.**

<sup>1</sup> LIPPMAN, W., en: Quin R. y McMahon B., (1997), *Historias y estereotipos*, Madrid, España, La torre. Pag. 67

<sup>2</sup> QUIN R. y MCMAHON B., (1997), op. cit. Pag. 67

<sup>3</sup> SCOTT, J. W., (1999), “El género: una categoría útil para el análisis” en: NAVARRO, M. y STIMPSON, C. R. (comp.), *Sexualidad, género y roles sexuales*, México, FCE

<sup>4</sup> CASTORIADIS, C., (1989), *La institución imaginaria de la sociedad*, VOL. II, Barcelona, España, Tusquets.

<sup>5</sup> LACLAU, E. y MOUFFÉ, C., (1987), *Hegemonía y estrategia socialista*, México, Siglo XXI.

<sup>6</sup> LACLAU, E. y MOUFFÉ, C., (1987), op. cit.

# LA UTILIZACIÓN SEXISTA DEL LENGUAJE

**E**l lenguaje no es sexista en sí mismo. Siguiendo a la lexicógrafa Eulalia Lledó “el lenguaje reproduce un reparto desigual en el que lo femenino sale peor valorado, contribuyendo al mantenimiento de una estructura social que asigna valores, capacidades y roles diferentes a hombres y mujeres en función de su sexo (...) estableciendo una jerarquía de poder que sitúa a los hombres por encima de las mujeres y dibujando una realidad desigual”<sup>7</sup>. **Pero el lenguaje no sólo reproduce hábitos, prácticas, roles, normas y valores, también los instituye.** Las juristas Alda Facio y Lorena Fries, en *Género y Derecho*, señalan que el lenguaje “habilita y crea vida social (...) a través del lenguaje se ve reflejado el modelo de sociedad existente en un determinado lugar y en un período histórico específico (...). Ninguna sociedad vive al margen de su lenguaje sino más bien existe en él”<sup>8</sup>.

Podemos pensar en el lenguaje entonces, en términos del lingüista Valentin Voloshinov en *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*<sup>9</sup>, como un campo de batalla en el que se producen luchas para lograr imponerle cierto acento a los signos. Voloshinov analiza estas luchas en términos de clase. Así, plantea que debido a que las diferentes clases sociales hacen uso de una misma lengua, en los signos se cruzan orientaciones diversas que constituyen la multiaccidentalidad que los caracteriza. **La operación ideológica central consiste, según este autor, en lograr que cierto acento se imponga sobre el resto y obtenga reconocimiento social, conformando la definición socialmente aceptada acerca de qué es algo.** Desde los estudios de feminismo y discurso, Patricia Violi, en *Sujeto lingüístico y sujeto femenino*<sup>10</sup>, analiza la posición de las mujeres en la producción del discurso y la diferencia sexual como elemento determinante del mismo. Retomando a Voloshinov, sostiene que **para estudiar el discurso es preciso considerar que todo sujeto se constituye en el lenguaje, tornándose necesario recuperar el rastro de subjetividad presente en el mismo.** Señala entonces que en lugar de pensar en un sujeto universal, **es necesario recuperar lo corpóreo y lo inconsciente, la experiencia y lo individual. Particularmente, para abordar el estudio del lenguaje desde una subjetividad femenina propone considerar, en primer lugar, la experiencia (en tanto pensamiento que se manifiesta), es decir considerar al sujeto como sujeto sexuado: no hay**

experiencia del cuerpo, sino es experiencia de un cuerpo sexuado y, en segundo lugar, lo individual.

Es esta experiencia, la de las mujeres, la que queda excluida del lenguaje patriarcal, un lenguaje que prescinde del sujeto femenino, reproduciendo y proyectando hacia el futuro una sociedad desigual. En contraposición con esto, un lenguaje con perspectiva de género, que no oculte las desigualdades, no es solo un modo de percibir la realidad de una manera más igualitaria, es también una apuesta para transformarla.

**Las palabras que usamos para dar cuenta de “lo que es”, al tiempo que las enunciamos, lo están construyendo. Si queremos modificar “lo que será”, uno de los desafíos es el de hacer uso en las aulas de un lenguaje no sexista, que visibilice a las mujeres, dando batalla en el terreno de la producción social de significaciones.**

## GUÍAS PARA EL USO DE UN LENGUAJE NO SEXISTA

“Los ganadores son 18 mujeres y un varón”.

“El hombre aprende a caminar alrededor del primer año de vida”.

**E**stas frases son gramaticalmente correctas. Sin embargo naturalizan la invisibilización de las mujeres en el lenguaje y, esto, como analizamos, no es meramente una reproducción de una desigualdad existente en la sociedad, es también un modo de crear y perpetuar esa desigualdad. **El lenguaje es sexista cuando da un tratamiento diferente a las personas según su condición sexual.** El masculino genérico es quizás el ejemplo más significativo del androcentrismo del lenguaje, ya que según el diccionario de la Real Academia Española (RAE), un “hombre” es un “ser animado racional, varón o mujer”, mientras que una “mujer” es una “persona del sexo femenino”. Pero hay infinidad de sustantivos, adjetivos y expresiones a los que la RAE les otorga un sentido diferente según se trate del femenino o del masculino, siendo la primera habitualmente negativa o denigrante. Así,

<sup>7</sup> LLEDO, E., (1999), *El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio*, Barcelona, España, Universidad Autónoma de Barcelona.

<sup>8</sup> FACIO, A. y FRIES, L., (1999), *Género y Derecho*, Chile, Las morada.

<sup>9</sup> VOLOSHINOV, V., (1976), *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Buenos Aires, Argentina, Nueva Visión.

<sup>10</sup> VIOLI, P., (1990), “Sujeto lingüístico y sujeto femenino”, en: COLAIZZI, G. (comp.), *Feminismo y teoría del discurso*, Madrid, España, Cátedra.

por ejemplo, "mujer pública" y "mujer mundana" son sinónimos de "prostituta", pero un "hombre público" es aquel que "tiene presencia e influjo en la vida social" y un "hombre mundano" es un varón que ha viajado mucho, ganando experiencia de vida. Este mecanismo opera también cuando analizamos las diferencias entre los sentidos otorgados a los órganos femeninos y masculinos: la vagina es el "conducto muscular y membranoso de las hembras de los mamíferos", y el pene el "órgano masculino del hombre y de algunos animales que sirve para miccionar y copular": la vagina, no sirve para nada y menos que menos, "para copular". Además, existen sustantivos que valoran positivamente a la persona a la que refieren que no admiten el femenino, como "genio", y otros, negativos, que no admiten el masculino, como "arpía". También expresiones, como "hijo de su madre" que poseen un sentido peyorativo, mientras que un "hijo de su padre" es aquel que comparte características con su progenitor. Además, en el uso cotidiano del lenguaje están naturalizadas cuestiones como cuando no sabemos el sexo de alguien atribuirse en base a estereotipos ("el médico y la enfermera"; "la maestra y el director"; "el patrón y la empleada", etc.) y hasta masculinizarnos, como mujeres, cuando utilizamos un genérico impersonal (cuántas mujeres decimos "una piensa que", y cuántas "uno piensa que"...).

**Las expresiones machistas son más fáciles de erradicar, pero el hecho de que el hombre sea la medida de todas las cosas, requiere de cambios en las reglas gramaticales del idioma de que se trate. En español se sugieren cambios como desdoblamiento de los sustantivos (decir, por ejemplo: niños y niñas), usar nombres colectivos que refieran a ambos sexos ("infancia" o "niñez", en lugar de "los niños" en el ejemplo anterior), usar "quienes" en lugar del artículo masculino ("quienes sigan estudiando", en lugar de "los que sigan estudiando"), evitar el artículo "los" ("jóvenes y adultos asistieron", en vez de "los jóvenes y los adultos asistieron") y usar el femenino en lugar del masculino para el plural, buscando evidenciar que el género de las palabras no es neutro. En otros idiomas, como el inglés, el francés y el italiano, se propone agregar el masculino y el femenino después de un genérico masculino (por ejemplo: "los ciudadanos hombres y mujeres").**

Con el correr de los años, la RAE ha aprobado la feminización de muchos términos referidos a oficios, cargos y profesiones (como gerente/a o presidente/a) pero su postura androcéntrica prevalece. En 2012 la institución emitió el primero de los boletines de "Información Lingüística de la Real Academia Española" (BILRAE), firmado por el lingüista Ignacio Bosque llevó como título "Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer": y está disponible en el sitio

web de la Academia. Se trata de una crítica a guías publicadas por distintos organismos españoles (universidades, ayuntamientos, sindicatos, etc.) con pautas como las anteriormente descritas. Si bien Bosque, y en su nombre la RAE, admiten que "existe la discriminación hacia la mujer en la sociedad", hay "comportamientos verbales sexistas", y es "necesario extender la igualdad social de hombres y mujeres, y lograr que la presencia de la mujer en la sociedad sea más visible", afirma que es "insostenible" que "el léxico, la morfología y la sintaxis de nuestra lengua hagan explícita sistemáticamente la relación entre género y sexo". Así, plantea que lo expuesto en las guías para hacer uso de un lenguaje no sexista podría ser viable en el "lenguaje oficial", pero si se aplicara "no se podría hablar", por lo que el hablante se olvidaría del desdoblamiento en femenino y masculino cuando no estuviera en público, volviendo a hablar "como todo el mundo". "Todo el mundo" entonces habla de manera sexista y quienes buscan un modo de evitarlo no serían más que una suerte de minoría elitista y caprichosa que no estaría en condiciones de hablar, sino únicamente de escribir textos legales, oficiales y académicos.

Los cambios en el lenguaje son necesarios. No podemos evitarlos en nombre del hábito o la costumbre, tampoco por temor a infringir reglas gramaticales que por cierto, han sido históricamente objeto de múltiples modificaciones y evoluciones. **Revisar las propias prácticas discursivas es un primer paso para poder luego hacer uso de un lenguaje no sexista en la sala, así como analizar los materiales didácticos buscando detectar usos sexistas y modificarlos, y poniendo en cuestión el significado de las palabras, dudando de aquellos sentidos que sólo por históricos reclamen legitimidad.** Es una tarea difícil, pero necesaria si queremos aportar a la construcción de una sociedad no sexista, especialmente en el nivel inicial, cuando niños y niñas están haciendo sus primeras experiencias con la palabra, tanto hablada como escrita y leída.

LA UNIVERSIDAD POPULAR DE PALENCIA, ESPAÑA, REDACTÓ EL MANUAL PARA EL PROFESORADO USO NO SEXISTA DEL LENGUAJE PARA UNA SOCIEDAD DE IGUALES\*. ESTÁ DISPONIBLE SU DESCARGA GRATUITA EN:  
[WWW.EDUCARENIGUALDAD.ORG/MEDIA/PDF/UPLOADED/MATERIAL/269\\_NO-DA-IGUAL-PDF.PDF](http://WWW.EDUCARENIGUALDAD.ORG/MEDIA/PDF/UPLOADED/MATERIAL/269_NO-DA-IGUAL-PDF.PDF)  
Y ES SÚPER RECOMENDABLE PARA PROFUNDIZAR EN EL TEMA. INCLUYE ACTIVIDADES Y RECURSOS PARA TRABAJAR

# ¿CÓMO SE PRODUCEN LAS SIGNIFICACIONES SOCIALES?



Si siguiendo a Castoriadis, en la producción social de significaciones operan dos dimensiones que pueden distinguirse a fines analíticos, aunque se encuentran entrelazadas: la de lo ideológico y la de lo imaginario. Mientras la primera de ellas se vincula principalmente con los procesos de reproducción de lo establecido y con lo que en términos del autor podríamos pensar como propio del orden de lo instituido, la segunda se relaciona mayormente con los procesos de creación, de transformación, con aquello que Castoriadis propone como instituyente. Ambas dimensiones dejan su marca en la superficie del discurso. Así, **aquello que puede comprenderse como “ideológico” contribuirá a la fijación del incesante deslizamiento de las significaciones, constituirá movimientos tendientes a estabilizarlas, aunque se “soportará” sobre el orden de lo imaginario que aporta una potencialidad de significación que escapa a la posible estabilización.**

Pero, ¿cómo se detiene, al menos parcialmente, este deslizamiento para fijar cierto sentido? Partiendo de los desarrollos del psiquiatra y psicoanalista Jacques Lacan en torno a la “lógica del significante”<sup>11</sup>, Laclau y el sociólogo Slavoj Žižek han analizado cómo los “significantes flotantes” y “vacíos” se “fijan” a través de “puntos nodales” mediante la retroversión del significado (“points de capiton” y apres coup en Lacan). Acorde a lo desarrollado por Žižek en *Che vuoi?*<sup>12</sup> la significación del cúmulo de significantes flotantes depende de su plus de significación metafórico, en el marco de un campo unificado que se estructura a partir de cierto “punto nodal”. Los significantes entonces, se “acolchan”, en términos de Žižek, gracias a la acción de los puntos nodales que detienen momentáneamente el deslizamiento de los mismos determinando retroactivamente la identidad de los elementos precedentes. El “point de capiton” o “punto nodal” remite a aquello que hay en el objeto “que es más que el objeto”, al plus de sentido otorgado por la operación significante. **“Lo que está en juego en la lucha ideológica es cuál de los puntos nodales (...) totalizará en su serie de equivalencias esos elementos flotantes”<sup>13</sup>. Así, el punto nodal, si bien**

**es percibido como la saturación del significado, es en verdad “puro significante”.**

Sin embargo, **si bien la operación de cierre de sentido es imposible, también es imprescindible ya que sin ella, no habría sentido posible.** Siguiendo a Laclau en *¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?*<sup>14</sup> podemos pensar que toda identidad discursiva tiene un carácter flotante: lo propio de los significantes es tener una apertura posible a la flotación, por lo que no pueden fijarse de modo estricto a un significado, pero las fuerzas político-sociales batallan por significar ese vacío, por hegemonizarlo y así, a través de estas prácticas articularias, se van constituyendo puntos nodales que fijan parcialmente el sentido. El efecto ideológico por excelencia es entonces el de la posibilidad de cierre del sentido, la ideología emerge en esta dialéctica entre la imposibilidad de un sentido originario y su necesidad. “Todo punto nodal se constituye en el interior de una intertextualidad que lo desborda”<sup>15</sup> debido a que el carácter de la significación que instituye es siempre parcial, ya que la apertura es constitutiva de lo social, y éste, en tanto espacio discursivo, en tanto campo de la discursividad, “desborda” continuamente a los discursos, no conformando una “totalidad”, sino un ámbito en el que las distintas fuerzas sociales luchan por imponer una u otra forma de articular los “elementos”, de convertirlos en “momentos” al interior de un discurso como resultado de la articulación discursiva.

<sup>11</sup> Jacques Lacan en *La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud -en (1975), Escritos I, México, Siglo XXI-* propone una reelaboración del algoritmo signico propuesto por Ferdinand de Saussure. Según este último, el signo era la conexión entre un significado (o concepto) y un significante (o imagen acústica), el signo aparecía así, como una estructura de reenvío, como aquello que nos reenviaba a la “cosa” estando ella ausente. Lacan afirma que es una ilusión postular que el significante representa al significado, considera que no hay una relación binívoca o recíproca entre ambos: su unidad es ilusoria ya que la significación se sostiene solo por referencia a otra significación. El significado estará pendiente entonces, del modo particular en que se encadenen los significantes (esto es lo que se conoce como “primacía del significante”: la significación se construye por diferencias entre los significantes).

<sup>12</sup> ŽIŽEK, S., (2003), *“Che vuoi?”*, en: *El sublime objeto de la ideología*, Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI.

<sup>13</sup> ŽIŽEK, S., (2003), *“¿Cómo inventó Marx el sintoma?”*, en: *El sublime objeto de la ideología*, op.cit., Pág. 61

<sup>14</sup> LACLAU, E., (1996), *“¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?”*, en *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Argentina, Ariel.

<sup>15</sup> LACLAU, E. y MOUFFE, C., (1987), op. cit. Pág. 130.



## ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA EL USO NO SEXISTA DEL LENGUAJE:

- Usar el masculino solo cuando nos refiramos a varones y genéricos auténticos, tanto masculinos como femeninos, cuando hablemos de colectivos (infancia, persona, humanidad, niñez, ciudadanía, etc.).
- Referirnos a los grupos mixtos utilizando femeninos y masculinos.
- No identificar a las personas en base a su estado civil, ni a las mujeres por su relación con los hombres (señor/señorita, señora de..., etc.).
- Usar genéricos abstractos para referirnos a cargos (gerencia, presidencia, dirección, alumnado, etc.).
- Usar siempre el femenino y el masculino para referirnos a profesiones (ingeniera/o, abogado/a, médica/o, etc.).

TIENE OJOS DE GATO Y NO ES GATO.  
TIENE OREJAS DE GATO Y NO ES GATO.  
MAÚLLA Y NO ES GATO.  
¿QUÉ SERÁ?  
(GATA)



# Y BIOPODER

## Continuidades y rupturas en la noción de infancia.

**E**n 1979 el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) declaró que el siguiente sería el “Año internacional del niño”, con el objetivo de reforzar las políticas tendientes a disminuir la mortalidad infantil. Ese año nacieron en el mundo alrededor de 122 millones de personas. El 10 por ciento de ellas, un poco más de 12 millones, murieron antes de alcanzar el primer año de vida. Durante los cuatro años siguientes, murieron uno/a de esos/as niños y niñas cada tres segundos: 35 millones de muertes. Al llegar al año 1993, el 50 por ciento de ellos/as habían muerto por desnutrición, enfermedades curables y a causa de guerras.

En general, cifras como estas convocan inmediatamente preocupaciones y propuestas en torno de la preservación de la vida biológica de esas niñas y esos niños, pero también cabe preguntarse por las condiciones de vida de quienes sobrevivieron, es decir: ¿qué vidas fueron las vidas de los/as otros/as 61 millones de niños y niñas nacidos en 1980?, ¿qué vidas son y serán las vidas de quienes nacieron en el siglo XXI?, **¿cuál es la vida que hay que preservar?** Para pensar aquellas muertes es necesario analizar las incidencias de la tanatopolítica, mientras que para pensar qué es lo humano que hay que preservar en las vidas de los y las sobrevivientes, es preciso analizar su reverso, el poder de hacer vivir, el biopoder.

**Este año nacerán alrededor de 132 millones de niños y niñas en el mundo. Las proyecciones indican que 1 de cada 12 morirá antes de sus 5 años. Quienes sobrevivan serán inscriptos/as en el registro civil, obtendrán un DNI o similar, serán bautizados/as y escolarizados/as, algunos/as serán destinatarios/as de programas del sector estatal y otros/as jugarán con sus videoconsolas de mando inalámbrico, otros/as tantos/as serán anotados/as en clubes de fútbol y empresas de medicina prepaga, asistirán al neonatólogo/a, al pediatra y serán vacunados/as, cientos de miles recibirán medicaciones psicofarmacológicas y algunos/as miles tendrán preservadas sus placentas en bancos privados que se ocupan de su congelamiento y conservación en una conjunción, en términos del sociólogo portugués Hermínio Martins, entre la tecnociencia prometeica y la fáustica que combina la fe en el progreso de la biogénética (esta placenta servirá para curar al niño/a de una enfermedad que, por ahora, no se sabe cuál es, aunque sí se sabe que todos/as estamos potencialmente, virtualmente, enfermos/as) y la cuestión fáustica de la inmortalidad: este niño/a, mi niño/a, no morirá.**

¿A partir de qué experiencias de infancia ingresan, entonces, a la adolescencia las niñas y los niños que sobreviven?; ¿cómo son moldeadas sus infancias para que puedan advenir adolescentes? **Las nociones más comunes sobre la infancia la describen como un momento idílico, de libertad y creación, de aprendizaje y alegría, de juegos y despreocupación, sin embargo es en esta etapa en la que se inicia el proceso de modelamiento de los cuerpos y las conciencias.** La experiencia de infancia está marcada en distintos momentos históricos, como no podía ser de otro modo, por las prácticas del poder. Las vidas humanas –y la construcción social del cuerpo, en tanto espacio en que se concreta nuestra existencia- se revisten y están atravesadas por los saberes y poderes que configuran determinado entramado histórico social y que lo determinan.

LA INFANCIA (DEL LATÍN IN-FANS, NO HABLANTE) ES UN ESPACIO DE POTENCIALIDAD PURA POR LO QUE ADQUIERE UNA IMPORTANCIA CENTRAL PARA EL CAPITALISMO QUE BUSCA VIGILAR Y MODELAR LA CONSTRUCCIÓN DE LA NACIENTE SUBJETIVIDAD EN POS DE REPRODUCIR SU PODER. NO SE TRATA DE UNA CONSTRUCCIÓN SOCIO-CULTURAL, SINO DE UNA CATEGORÍA HISTÓRICO-POLÍTICA EN LA QUE SE DISPUTAN TANTO BATALLAS CONCEPTUALES, COMO POLÍTICAS.

DURANTE LA ÉPOCA MODERNA, LA INFANCIA, COMO INSTANCIA DE INAUGURACIÓN DE LA VIDA, SE CONSTITUYE COMO UN OBJETO DEL SABER, Y ASÍ SE CONVIERTE TAMBIÉN, EN UNA PREOCUPACIÓN DEL PODER. ES UNO DE LOS TERRITORIOS PARTICULARMENTE FÉRTILES PARA PENSAR LAS TRANSFORMACIONES EN LA ADMINISTRACIÓN DE LOS PROCESOS BIOLÓGICOS Y LOS CUERPOS HUMANOS, YA QUE ES EN LA INFANCIA DONDE EL BIOPODER SE MANIFIESTA EN FORMA PAROXÍSTICA. ANALIZAR LOS MODOS DE INTERVENCIÓN, ANTES DE VIGILANCIA, AHORA DE CONTROL SOBRE LOS/AS NIÑOS/AS ES UN CAMINO PARA RECORRER LAS TRANSFORMACIONES EN LAS FORMAS EN QUE SE EJERCE EL BIOPODER, Y ASÍ DAR CUENTA DE LAS BIOPOLÍTICAS QUE REGULAN NO SÓLO LOS CUERPOS Y LAS VIDAS, SINO TAMBIÉN LOS MODOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD.

# DE LA ETAPA PREMODERNA

el camino hacia la objetivización de la infancia.



La infancia comienza a ser considerada en su especificidad a partir de la Modernidad, es recién en esta etapa cuando se la objetiviza, se plantea la construcción de la misma como problema y se desarrollan políticas hacia los/as niños/as. Las ideas y prácticas en relación con la infancia en la etapa premoderna están enmarcadas en lo que el sociólogo y antropólogo francés David Le Breton describe como “antropología cósmica” y el filósofo alemán Hans Jonas, como “panvitalismo”: una cosmogonía en la que el hombre aparece como inseparable de su cuerpo y en unidad con el cosmos, no se ha construido aún el principio de individuación. El nacimiento y la muerte aparecen en esta etapa como instancias del devenir de lo vital, la muerte es una continuación de la vida, a la que la religión, el mito y el culto intentaban dar respuesta. Sin embargo, no ocurre esto con la muerte de los/as niños/as, que estaba naturalizada. **En *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*<sup>1</sup>, el historiador francés Philippe Ariés señala que al margen de los períodos de pestes y hambrunas, la principal causa de muerte en los/as niños/as en la etapa premoderna era la asfixia:**



**morían mientras dormían, aplastados/as por los adultos y no había lápidas ni tumbas para ellos.** La aparición de las tumbas es justamente una de las primeras encarnaciones del pensamiento de la muerte, siguiendo a Hans Jonas en *El principio vida*<sup>2</sup>. Es en el Renacimiento cuando este universo de sentido comienza a cambiar, abriendo el camino hacia lo que Jonas identifica como “panmecanicismo”, una cosmogonía que intenta explicar la vida a partir del estudio de la muerte, recurriendo al modelo de la máquina. El saber sobre el cuerpo deja de ser compartido y popular y pasa a ser materia de especialistas. Comienzan a diseccionarse cadáveres para su estudio y van surgiendo disciplinas específicas para cada parte del cuerpo y cada etapa de la vida. Si bien la pediatría se constituiría como tal recién durante la segunda mitad del siglo XIX, ya en 1722 se registra el primer uso del término en el tratado del médico suizo Theodor Zwinger: *Pediatría práctica*.

La Reforma protestante, bajo la cual la religión pasa a considerarse un problema de conciencia personal, y el desarrollo del



capitalismo, que encuentra en el burgués del Renacimiento a una figura que comienza a privilegiar su interés individual por sobre la experiencia comunitaria y las tradiciones populares, son otros de los factores clave en este proceso de racionalización e individuación, que se acentúa durante los siglos XVI y XVII. **En relación con la infancia, durante el siglo XVI tuvieron lugar dos medidas clave: la Iglesia comienza a bajar paulatinamente la edad estipulada para bautizar a las personas, hasta reducirla al momento del nacimiento; y, en 1538, Enrique VIII, en Inglaterra, crea el primer registro de bautismos, nacimientos y muertes, marcando el inicio de las estadísticas de población infantil en Europa.**

**En *El proceso de la civilización*<sup>3</sup>, el sociólogo alemán Norbert Elías estudia estas transformaciones que se producen tanto en el orden social, como en el individual, en el pasaje del Renacimiento a la Época Moderna.** Parte de estas regulaciones se dirigen a la configuración de cierto hábito corporal y, de acuerdo a Elías, toman la forma de autoacciones. Analizando un texto dedicado al decoro externo del

# AL RENACIMIENTO:



cuerpo publicado a fines del siglo XVI (la obra *De civilitate morum puerilium*, de Erasmo de Rotterdam), Elías estudia las transformaciones que sufre la pauta de pudor, que regula el comportamiento de los cuerpos, a inicios de la Época Moderna. Mediante normas de higiene, salud, limpieza y orden se regula la conducta de los individuos y la satisfacción de las necesidades humanas se carga de vergüenza. Este avance del umbral de la vergüenza se vincula a la interiorización del proceso de racionalización del comportamiento que abre el camino hacia la docilización de los cuerpos, en la que se apoyarán luego las políticas modernas para adaptarlos a las necesidades del capitalismo industrial. **Entre esas normas de higiene y salud comienzan a aparecer aquellas dirigidas al cuidado de los/as niños/as, y las mujeres son designadas, en función del mito del amor materno y el instinto maternal, como las responsables de que los/as niños/as crezcan. Así, comienzan a constituirse algunas de las leyes morales de la familia: la salud, la higiene y distribución de los espacios; el juego entre el cuidador y el cuidado. Esta ética del cuidado establece un mandato moral para las mujeres: eran**



**ellas quienes debían ocuparse de los hijos.**

Estos mecanismos de coacción que se ponen en juego en la etapa moderna responden no sólo a un control sobre los cuerpos, sino también a una paulatina diferenciación de las funciones sociales y a una reorganización del entramado social y psíquico de los individuos. **Los cuerpos de niños y niñas no escapan a estos mecanismos, por el contrario, a partir de la familia, de la medicina —y sus saberes especializados—, de la escuela (a mediados del S. XVIII Rousseau escribe su obra *Emilio*, sentando las bases de la nueva orientación de la educación infantil) y de otros dispositivos de reclusión (como la “escuela especial” para las chicas y los chicos que “no rinden”, o los hospitales de día), es posible repensar aquel mito del amor materno como un cuidado de la vida de niños y niñas que opera en función de permitir que crezcan, que no mueran, porque deben llegar a ser trabajadores/as útiles.**

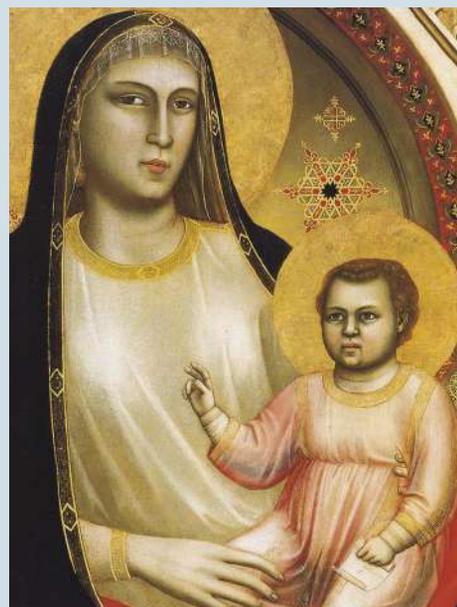
<sup>1</sup>ARIÉS, P., (1992), *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid, España, Taurus.

<sup>2</sup>JONAS, H., (2016), *El principio vida*, Madrid, España, Editorial Trotta.

<sup>3</sup>ELÍAS, N., (2016), *El proceso de la civilización*, México, Fondo de cultura económica.

## LOS NIÑOS EN LA PINTURA RENACENTISTA

**E**s interesante analizar el desarrollo de la pintura renacentista para ilustrar las transformaciones que se producen en dicho período, tanto en el orden social como individual, y particularmente en lo relativo a niñas y niños. Durante el Renacimiento comienza a incluirse la perspectiva, dando cuenta de la racionalización del espacio, y el fondo que rodea a las figuras adquiere sentido realista, en términos de paisaje. Además, comienza el auge del retrato, cuyos protagonistas ya no son necesariamente figuras religiosas, sino mundanas. El pintor dirigiendo su mirada a la singularidad de los rasgos del individuo retratado atestigua el proceso de individuación. Es en esta misma etapa cuando niños y niñas no sólo comienzan a cobrar protagonismo en las representaciones pictóricas, sino que también comienzan a ser representados/as de un modo diferente. En la pintura pre-renacentista, cuando se representaban niños/as, estos aparecían como adultos en tamaño más pequeño. Prácticamente las únicas representaciones de niños de esa época eran motivos religiosos de la Virgen y el niño Jesús en las cuales éste aparece con las proporciones antropométricas de un adulto, pero en un tamaño disminuido.



Obra de Giotto di Bondone, 1336. Sin título.

# LA INFANCIA

## EN LAS SOCIEDADES DISCIPLINARIAS

**E**n la etapa moderna la infancia se constituye como uno de los focos de intervención de las relaciones de saber y poder, niños y niñas pasan a ser objetos de protección jurídica y, paulatinamente, sujetos de derechos. **La obra de Michel Foucault nos ayuda a pensar este proceso por el cual la infancia se construye como un objeto del saber y así se inserta en las relaciones de poder-saber que modelan a niñas y niños para que se conviertan en sujetos obedientes, sumisos y ordenados: dóciles.**

A partir de lo que Foucault analiza en términos de un “salto epistémico” en las formas del poder<sup>4</sup>, en la Época Moderna éste comienza a ejercerse en el nivel de la vida. Mientras el poder monárquico, en las sociedades de soberanía, se reservaba el derecho de “hacer morir” o “dejar vivir”, en las sociedades disciplinarias el poder adquiere la forma de “hacer vivir” o “rechazar hacia la muerte”. Tomar bajo su dominio a la vida permitió al poder su entrada al cuerpo. Este poder sobre la vida se fue desarrollando a partir del siglo XVII en dos formas principales: por un lado, un poder individualizante que opera sobre el cuerpo-máquina mediante disciplinas –la anatomopolítica- y por el otro, un poder sobre el cuerpo-especie, cuyo desarrollo comienza a mediados del siglo XVIII: la biopolítica. El eje central indicado por Foucault para las posibles articulaciones entre estas dos tecnologías es el dispositivo de sexualidad que al tiempo que participa de la gestión de las poblaciones, actúa en lo relativo a las disciplinas del cuerpo.

Estas tecnologías de control se desarrollan plenamente durante el siglo XIX y alcanzan su apogeo a inicios del siglo XX de la mano de estados industriales que comienzan a implementar biopolíticas de adaptación a los proyectos nacionales. Se corresponden con el proceso de configuración de una nueva concepción sobre la vida y potenciaron la importancia de lo biológico como dato político. **El biopoder es un elemento central para el desarrollo del capitalismo industrial que se asentó tanto en el disciplinamiento de los cuerpos mediante la tecnología anatomopolítica, como en el control biopolítico de los fenómenos poblacionales. Entre las políticas de vigilancia e intervención de la población Foucault señala la importancia de las biopolíticas dirigidas a la infancia y la familia, como el medio que debe preservar el cuerpo de niñas y niños. La familia, y la relación conyugal que la inaugura, cobran el sentido de producir descendencia, a la**

**vez que permiten “organizar lo que servirá de matriz al individuo adulto”.**<sup>5</sup>

Si la infancia es una categoría social, en el marco de los Estados-nación, entonces se hace fundamental el poder configurador del Estado y su institucionalidad como garantes de una política pública respecto a los derechos de la misma. **Siguiendo al politólogo Eduardo Bustelo, en *El recreo de la infancia* <sup>6</sup>, las biopolíticas estatales hacia la infancia podrían nuclearse bajo dos grandes mecanismos: el tradicional o de la compasión (los niños y las niñas son “indefensos/as” y deben ser “protegidos/as” por el Estado siendo “objeto” de políticas) y el de la inversión (es preciso “invertir” económicamente en niñas y niños para producir “capital humano”, siendo la educación la principal herramienta de inversión).** Así, surgen distintas instituciones normalizadoras que definen las pautas a seguir y castigan los desvíos. Desde el marco jurídico, en 1874 se sanciona la primera ley de protección de la infancia, en Francia, conocida como Ley Roussel. La aplicación de esta ley permitió la creación de diversas instituciones dedicadas a la infancia, como la Gota de Leche, y la introducción progresiva de técnicas de cuidado físico y protección de los infantes, a partir de las cuales fueron configurándose la puericultura y la pediatría como especialidades médicas. Este tipo de legislaciones darían lugar luego a una serie de instituciones de “protección de la infancia” que surgieron en Europa occidental a inicios del siglo XX y se ocupaban no sólo de cuestiones médicas o de ayuda para la alimentación, sino de propuestas integrales y “preventivas”. Comenzaron a desarrollarse dos tipos de políticas estatales de “protección de la infancia”: el benéfico-asistencial, y el asistencial-protector; en ambos casos el objetivo era la moralización de las clases populares. En este marco surgen, por ejemplo, las “Inspecciones médicas escolares” comunes en la Europa occidental de inicios del siglo XX. Estas brigadas médicas cumplieron un destacado papel en la selección de “niños/as anormales” que debían ser trasladados a “escuelas especiales” y desempeñaron un rol central en el desarrollo de las primeras nociones de “delincuencia infantil”.

<sup>4</sup> Consultar en: FOUCAULT, M., (1977), “Derecho de muerte y poder sobre la vida” en: *Historia de la sexualidad*, Vol. 1, México, Siglo XXI.

<sup>5</sup> FOUCAULT, M., (1985), “La política de la salud en el siglo XVIII” en: *Saber y verdad*, Madrid, España, Las ediciones de la piqueta. Pág. 97

<sup>6</sup> BUSTELO, E., (2007), *El recreo de la infancia*, Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI.

Las sociedades disciplinarias que analiza Foucault, situables en un periodo que abarca desde el siglo XVIII hasta mediados del siglo XX, son simultáneamente sociedades de vigilancia social. Siguiendo los desarrollos de este autor, "la disciplina no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas: es una 'física' o una 'anatomía' del poder, una tecnología". En el camino hacia la comprensión de este tipo de poder que modela cuerpos dóciles, útiles y vigilados Foucault se detiene en las tecnologías de vigilancia que se despliegan en instituciones como la cárcel, la fábrica, el neuropsiquiátrico y la escuela. En *Vigilar y castigar* dedica parte de su análisis al estudio de ésta última. Los cuerpos de los niños y las niñas debían ser disciplinados, ya sea para el futuro trabajo industrial o para la guerra, reclutando soldados desde la más temprana edad para que comenzaran con su adiestramiento militar. A partir del análisis de los colegios jesuitas de mediados del siglo XVIII y su férrea disciplina, **Foucault plantea que el espacio escolar se construye como un espacio serial: una clase homogénea en la que los elementos individuales se ordenan en hileras, bajo la mirada del maestro. Los grupos se alinean según su edad, las materias según un orden de dificultad creciente. Los tiempos se cronometran en pos de su uso racional, un ritmo exterior y colectivo es impuesto a cada gesto, a cada movimiento, asignándoles una determinada dirección y duración que ahorren gestos "inútiles", "pérdidas de tiempo".** Foucault recupera parte de los manuales de conducta de esa época, el de La Salle, de inicios del siglo XIX, estipula: "al último toque de la hora, un alumno hará sonar la campana y a la primera campanada todos los escolares se pondrán de rodillas, con los brazos cruzados y los ojos bajos. Acabada la oración, el maestro dará un golpe como señal para que los alumnos se levanten, otro para hacerles que se inclinen ante el Cristo y el tercero, para que se sienten".<sup>8</sup> En otros manuales de la época, como el de una fábrica, Foucault encuentra normas tendientes a asegurar la calidad del tiempo empleado y suprimir todo aquello que pudiera "distraer": "Está expresamente prohibido durante el trabajo divertir a los compañeros por gestos o de cualquier otro modo, entregarse a cualquier juego, sea el que fuere, comer, dormir, contar historias y comedias".

**La vigilancia en las sociedades disciplinarias opera combinando técnicas de reclusión y disciplinamiento. Estas técnicas ordenan las conductas en torno a un eje normal-anormal que permite, a la vez, sancionar los desvíos.** Siguiendo a Foucault en *Vigilar y castigar*, este límite entre lo normal y lo anormal se establece diferenciando a los individuos, midiéndolos en términos cuantitativos y jerarquizándolos a partir de la valorización de sus capacidades. Las instituciones disciplinarias, entonces, "(...) comparan, diferencian, jerarquizan, homogeneizan, excluyen. En una palabra, normalizan"<sup>9</sup>. Foucault, retomando a su maestro Georges Canguilhem en *Lo normal y lo patológico*, quien había establecido que "normal" es el término mediante el cual el siglo XIX designará el prototipo escolar y el estado de salud orgánica", define el hospital y la escuela (la institución sanitaria y el método de enseñanza) como los dos espacios privilegiados de

la normalización, a los que luego se sumará la prisión. En relación a la infancia, Foucault plantea que la anomalía no está dada por la figura del "niño/a loco/a", sino por la del niño/a imbecil o idiota, es decir, el niño/a al que se considera retrasado/a o débil mental. Se conforman así mecanismos para calificar, jerarquizar y corregir que responden a un poder cuya función es centralmente la regulación en torno a la norma. **La psiquiatrización de la infancia se centró entonces en cómo "medir" la "inteligencia". A la creación de la escolaridad obligatoria que conduce a estudios poblacionales, se suman la conformación de escalas de inteligencia y baterías de tests mentales para recluir a niñas y niños supuestamente menos dotados intelectualmente en las llamadas "escuelas especiales", y la conformación de una cantidad de desarrollos y profesiones ad hoc.**

A fines del siglo XIX, el Estado francés encargó a los psicólogos Binet y Simón el desarrollo de un test mediante el cual determinar la capacidad intelectual de la población escolar. En 1905 la tarea encomendada concluyó con la publicación y adopción por parte del Estado de la "Primera escala métrica de la inteligencia". Se trataba de series de problemas a resolver y preguntas a responder con la pretensión de permitir la clasificación de los/as niños/as en función de sus "edades mentales". Rápidamente esta escala se extendió por Europa occidental y cruzó el Atlántico. En 1916 ya había sido desarrollada la primera adaptación de esta escala a la población escolar estadounidense con el nombre de "Test de Terman y Merrill" que, con sucesivas actualizaciones, aun permanece vigente como instrumento para diagnosticar desvíos.

Simultáneamente a la creación de estos tests, **el saber médico comenzó a desarrollar categorías que pretendían localizar enfermedades orgánicas, básicamente neurológicas, que fueran la causa de aquellas "deficiencias" mentales.** Así, durante la primera mitad del siglo XX, se crearon taxonomías, clasificaciones de enfermedades para dar cuenta de los fracasos escolares (ceguera verbal congénita; déficit de control moral; dislexia específica de evolución; lesión cerebral mínima; etc.). Estos diagnósticos dieron lugar a diversos tipos de tratamientos pedagógicos y psicoterapéuticos con un sesgo normalizador, "ortopedista". **En un entrecruzamiento de prácticas médicas y pedagógicas, nacieron así las disciplinas psicoeducativas: reeducación, educación especial, pedagogía enmendativa, estimulación temprana, entre otras.**

Paralelamente a la consolidación de estos saberes hegemónicos (entre los que cabe destacar también la producción de textos escolares), ya desde los inicios del siglo XX se fueron desarrollando discursos y prácticas críticas en las áreas de la pedagogía y la salud mental de la infancia. El psicoanálisis da entrada a otros niños y niñas: sexuados/as y deseantes. Jean Piaget a niñas y niños pensantes. Vigotski, María Montessori y Paulo Freire a niños y niñas sociales. Todos ellos, con sus diferencias, a niñas y niños que escapan a la condición de "organismos a alimentar y disciplinar".

<sup>7</sup> FOUCAULT, M., (2005), *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI. Pág. 218.

<sup>8</sup> LA SALLE, J. B., (1828), *Conduite des Écoles chrétiennes*.

<sup>9</sup> FOUCAULT, M., (2005), *op. cit.* Pág. 188



# LAS SOCIEDADES MEDICALIZAN LO QUE PRODUCEN



**E**n la época moderna, tanto la producción fabril, como la vida urbana comenzaron a exigir una fragmentación de la percepción, ya no había que percibir todo, sino concentrarse en algún foco: es decir “prestar atención”. La creación de nuevas modalidades atencionales tiene que ver con el desarrollo industrial, es en ese contexto cuando surge la demanda inédita de “prestar atención”. Anteriormente, un grupo de artesanos/as que estuvieran trabajando en un taller y fabricando, por ejemplo, un carruaje, se movían a su alrededor y acompañaban la producción del objeto completo (tekné); en tanto, el obrero/a taylorista, cronometrado/a y concentrado/a, se asemeja al/ la niño/a en la escuela: quieto/a en el pupitre. El/ la obrero/a y el/la alumno/a no se desplazan, son los objetos los que se desplazan. El/la obrero/a inmóvil y los objetos que se desplazan; el/la niño/a inmóvil y los objetos de conocimiento que aparecen en el pizarrón. Esta inmovilidad no es pasiva, ni contemplativa, sino una concentración de una máxima energía productiva, ya sea en la producción de mercancías o en la producción de aprendizajes escolares.

Tras la crisis del modelo de capitalismo industrial, a partir de la segunda mitad del siglo XX, el sistema capitalista pasó de estar centrado en la producción fabril a centrarse en los flujos financieros y en el consumo. Ya no se interpela a los sujetos como ciudadanos de un Estado-nación, sino como consumidores de cierto segmento mercadotécnico en el marco de un sistema global. **La infancia aparece como un nicho del mercado. Niños y niñas son reclamados por el mercado como uno de sus segmentos más rendidores, ya no sólo se interpela a padres y madres para que consuman determinado bien o servicio para sus hijos e hijas, sino que se interpela directamente a niñas y niños para que dirijan el consumo familiar.** Se modifican

así los modos atencionales y se coloca a chicos y chicas en una gran tensión: por un lado se les exige concentrarse para lograr el máximo rendimiento y desempeño en la escuela, el club y los diferentes ámbitos de socialización, pero a la vez se les exige ser flexibles para poder “dispersarse” haciendo uso de múltiples fuentes de información, y siendo permeables a las variadas ofertas de consumo materiales y culturales: concéntrate, tenés que estar atento/a a todo. **Entran en juego formas de subjetivación en las que niños y niñas ya no están reclusos/as a la experiencia de la vida familiar y escolar, sino atravesados/as por los medios, las redes sociales, y otros dispositivos; y surgen nuevas verdades, nuevas normas, y, junto a ellas, nuevas patologías, o “desvíos” que deben ser, ya no sancionados, sino corregidos.** Así, actualmente, millones de niños y niñas han pasado de ser sometidos a los dispositivos de vigilancia y disciplinamiento (particularmente por vía de la escolarización), a ser, desde edades cada vez más tempranas, consumidores de psicofármacos, principalmente una anfetamina, el metilfenidato: conocido popularmente como “ritalina”.

La historia del metilfenidato es un ejemplo de cómo en las últimas décadas se ha invertido la lógica de producción de diagnósticos psicopatológicos. A inicios de la década de 1980, un laboratorio rescató una anfetamina que había sido creada en los años '60 y relegada comercialmente por otras, la suministró a infantes y descubrió un efecto paradójico: siendo un psicoestimulante, la droga aquietaba a niños y niñas movidos/as, desatentos/as y distraídos/as. Unos años después, se define la enfermedad para la que ya existía el remedio: Desorden por Déficit Atencional (A.D.D.). En dos décadas, se deja de lado cualquier pregunta acerca de la capacidad intelectual de niñas y niños con bajo rendimiento escolar (en las escuelas, niños y niñas no son sujetos de aprendizaje, sino objetos de enseñanza) y de sus contextos socio-históricos y familiares y se los adscribe al “diagnóstico” A.D.D.

EN [WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=HCOQOQEJBHO](http://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=HCOQOQEJBHO) PODÉS VER LA CONFERENCIA INAUGURAL, A CARGO DE LA MUSEÓLOGA MEXICANA MARLENE LELO, DE LA EXPOSICIÓN “POÉTICA DE LA INFANCIA”, UN RECORRIDO SOBRE LA INFANCIA EN EL ARTE. LA MUESTRA INCLUÍA TAMBIÉN MÁS DE 100 JUGUETES ANTIGUOS Y GIRO POR DISTINTOS MUSEOS LATINOAMERICANOS EN 2015.

# COYUNTURAS





# LA ESI EN LAS AULAS HOY

Un largo camino recorrido y mucho aun por recorrer.

$$1+2=3$$



Gracias a la ley 26.150, desde el 2006 en nuestro país la educación sexual es un derecho de los y las estudiantes de todos los niveles educativos y todas las instituciones, públicas, privadas, laicas o religiosas. Por ese motivo, es también una responsabilidad del Estado, en tanto garante del cumplimiento efectivo de las leyes. Mediante la ley, se creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), dependiente del Ministerio de Educación, cuyos objetivos son **incorporar la educación sexual de manera integral en las propuestas educativas; asegurar el acceso en forma igualitaria de todos los niños, niñas y adolescentes a información precisa, confiable y actualizada sobre la temática; promover el desarrollo de una sexualidad responsable; prevenir problemas de salud sexual y reproductiva; y procurar igualdad de trato para varones y mujeres.** Durante sus primeros años, las acciones del Programa tuvieron que ver con cuestiones instituyentes, como convocar a una Comisión Interdisciplinaria e Interseccional para la redacción de los lineamientos curriculares mínimos que dieran forma a la inclusión de la educación sexual integral en todas las aulas del país. Estos lineamientos fueron aprobados por el Consejo Federal de Educación en el año 2008, conjuntamente con la formalización de la creación del Programa nacional ESI.

Desde su creación el Programa ESI es coordinado por la profesora Mirta Marina, quien cuenta actualmente con un equipo de 17 personas a su cargo y articula el trabajo con los/las referentes de los ministerios de educación provinciales. El cumplimiento de la ley, de hecho, ha sido desparejo en las diferentes provincias. Mientras algunas, como Santa Fe, son pioneras en la elaboración de materiales y la formación y capacitación docente sobre la temática; en otras, como San Juan, Santiago del Estero, Tucumán y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se ha avanzado muy poco. **“Las articulaciones intersectoriales, por ejemplo con el sistema de salud, y el apoyo de los gremios docentes que realizaron distribuciones de materiales y acciones de capacitación fueron claves para dar a conocer los materiales de ESI en las jurisdicciones que ofrecieron mayor resistencia”,** según fuentes oficiales del Programa ESI.

A nivel nación, entre el 2009 y el 2011 se elaboraron y distribuyeron materiales didácticos (cuadernillos para docentes, afiches y folletos para las aulas, revistas para las familias y videos para compartir con chicos y chicas) en las diferentes instituciones educativas del país. “Esta línea se priorizó como una forma de llegar simultáneamente a más escuelas. Permitió un avance cualitativo, pasando de qué enseñar a cómo hacerlo, y también cuantitativo al llegar con la materialización de un enfoque integral a prácticamente todas las provincias”, informan las autoridades del Programa. A su vez, en esos dos años participaron de actividades de capacitación 52.200 docentes. **En 2012 se dio inicio a la propuesta de capacitación masiva a docentes, que continúa hasta el día de hoy, con una participación que fue creciendo hasta el año 2016 cuando tras la asunción de Mauricio Macri como presidente, el 10 de diciembre de 2015, el Programa**



Las imágenes de esta nota pertenecen a la Muestra de cierre del proyecto anual de Educación Sexual Integral del Jardín Maternal y de Infantes Municipal n° 5, "Rayito de Sol", de Hurlingham, Pcia. de Bs.As.

**redujo drásticamente su actividad y parte del equipo de profesionales fue despedido. Así, mientras en 2012 accedieron a la formación docente 12.000 personas, en 2013 asistieron 20.000; en 2014, 28.000; en 2015, 55.000; y en 2016, se pasó de realizar capacitaciones masivas a limitarse a responder a solicitudes específicas de formación por lo que solo accedieron a capacitaciones 200 docentes correntinos, que aumentaron mínimamente a 1050 maestros y maestras de esa provincia y de Mendoza en 2017, según datos oficiales del Programa.** Además de estas capacitaciones presenciales, entre el 2009 y el 2016 se dictaron formaciones virtuales, vía Internet, cuyos/as participantes asumían luego el compromiso de efectuar una jornada en la institución educativa a la que pertenecieran para compartir sus saberes y experiencia. En los años en los que se dictó, accedieron a esta capacitación 29.536 docentes y estudiantes de profesorado, pero en 2016 y 2017 no se abrió la inscripción a nuevas cohortes. Asimismo, el presupuesto anual de "Mejoramiento de la calidad educativa" del Ministerio, en el que se enmarca la ESI, fue ejecutado solo en un 40% durante 2017, según datos de la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ). En el 2018, el presupuesto para ESI estará especificado lo que facilitará el control de su implementación. Se prevé destinar 21 millones de pesos al Programa, con la intención de capacitar a 2000 docentes y asistir técnicamente a 10 provincias.

Actualmente, las autoridades del Programa informaron que están elaborando dos materiales gráficos: "Una Cartilla a utilizar en el marco del Plan de Disminución del Embarazo No intencional en la Adolescencia, para trabajar en escuelas secundarias seleccionadas y una publicación para púberes elaborada en articulación con el Ministerio de Salud de la Nación". Además, **durante el 2017 se buscó avanzar en el desarrollo de estrategias de monitoreo a las escuelas, "se está trabajando en un proyecto con una consultoría de UNICEF para el diseño de un sistema de monitoreo de las acciones de ESI que se realizan tanto a nivel nacional como jurisdiccional", agregaron sobre una de las falencias del programa que no posee actualmente un sistema de seguimiento de su implementación de manera continua en los distintos niveles y jurisdicciones.** La última evaluación se efectuó hace tres años. "Durante el 2014 se llevaron a cabo acciones de evaluación y monitoreo, con participación de la Dirección de Planeamiento Educativo. Estas investigaciones pusieron el foco en el alcance y los sentidos que la capacitación docente masiva y los materiales de Educación Sexual Integral tuvieron a partir de la creación del Programa Nacional", informan las autoridades. "Asimismo, indagaron sobre las representaciones de docentes y directivos acerca de la educación sexual integral en el contexto escolar y su resignificación a partir de la instancia de formación en las Jornadas de Formación Institucional `ESI, es parte de la vida, es parte de la escuela`", agregan.

Los resultados más relevantes de esta investigación fueron publicados por el Ministerio de Educación en junio de 2015,

bajo el nombre "Educación Sexual Integral en la Argentina: Voces desde la Escuela".<sup>1</sup> Entre ellos, se destaca el "alto desconocimiento por parte de docentes y directivos acerca de la existencia de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150, en todos los niveles educativos y en la totalidad de las provincias".<sup>2</sup> Junto con este desconocimiento, **aparecía de manera generalizada la noción de que incluir los contenidos de ESI en las aulas y cómo hacerlo era una decisión de cada directivo y docente, y no un derecho de chicas y chicos de todos los establecimientos educativos, públicos y privados, del país.** Asimismo, prevalecía la idea de que en lugar de aplicar los contenidos de manera transversal, podía cumplirse con la ley simplemente asegurando que la temática de la sexualidad estuviera presente en las currículas de ciencias naturales. En consonancia con lo anterior, el **90% de quienes participaron afirmaron poder incluir fácilmente el eje del "Cuidado del cuerpo y la salud", mientras que el resto de los ejes, como diversidad sexual, anticoncepción, distintos modelos de familia, discapacidad, violencia familiar, trata de personas, noviazgos violentos, estereotipos de género y abuso sexual, enfrentan mayores dificultades debido a "cuestionamientos de tipo ideológico y/o religioso, desconocimiento, ausencia de percepción de discriminación e inequidad de género entre docentes y directivos".**<sup>3</sup>

Entre las resistencias a incorporar los contenidos de ESI, junto a la preocupación en torno a no sentirse capacitados/as para abordar las temáticas, los y las docentes expresaron "temores por las posibles críticas que puedan recibir en el caso de que la escuela ofrezca perspectivas que las familias





no comparten, o porque enseñando contenidos de ESI puedan interceder en temas de presunta responsabilidad familiar”.<sup>4</sup> En línea con esto, mientras los materiales de ESI con propuestas para las aulas fueron ampliamente valorados, los cuadernillos para trabajar con las familias fueron criticados por considerar que no se adecuaban a las características socioculturales de cada comunidad. Finalizadas las Jornadas de Formación Institucional, 2 de cada 3 docentes, según los datos arrojados por la investigación, informaron haber cambiado sus ideas sobre la educación sexual. Asimismo, el 40% de las y los participantes manifestaron que antes de la capacitación masiva, los contenidos de ESI estaban presentes “poco” o “nada” en sus aulas, mientras que tras esta acción un 60% dijo haber modificado su planificación áulica.

**Los resultados de la investigación son claros: la ley de Educación Sexual Integral implicó un inmenso avance, pero aun falta mucho camino por recorrer. Una de las principales deudas pendientes es garantizar la integralidad de los contenidos, logrando un abordaje transversal, sistemático y continuo que comprenda la multidimensionalidad de la sexualidad, sus aspectos psicológicos, sociales, afectivos y éticos, además de los biológicos.** En septiembre de 2017, la Fundación Huésped y el Colectivo por los Derechos Sexuales y reproductivos realizaron un sondeo nacional<sup>5</sup> del que participaron más de 3000 jóvenes de todas las provincias argentinas para evaluar la aplicación de la ley ESI en el país, a diez años de su sanción. Éste indicó que el 86% de los contenidos compartidos se vinculan con lo biológico, así como 3 de cada 4 entrevistados/as informaron que solo habían tratado temáticas de educación sexual en una de las materias curriculares. Otro de los desafíos es la inclusión de las familias, particularmente en los niveles inicial y primario. A su vez, **la ley de Educación Sexual Integral incluye una perspectiva de género, es decir que implica una crítica de las desigualdades, por lo que otra de las deudas pendientes, es la de promover una crítica al androcentrismo y al modo en que se construye el conocimiento.** Así, arribamos a otras dos cuestiones centrales para garantizar el cumplimiento de la ley: **implementar políticas de formación sistemáticas, tanto a nivel capacitación como incorporando contenidos obligatorios en todos los institutos de formación docente del país; y disponer de jornadas de reflexión. Contar con espacios de encuentro, orientación y supervisión para docentes, es tan importante como adquirir saberes específicos de ESI, ya que las resistencias, dudas y temores que implica la implementación de la ESI son muy diferentes a los que pueden acompañar a contenidos de otras temáticas, debido a que suponen un cuestionamiento a la propia posición subjetiva, a las creencias, representaciones y saberes de cada docente y a su propia historia.** Finalmente, es clave continuar con la evaluación y el monitoreo, con el fin de contar con información actualizada para tomar decisiones que garanticen el derecho a la educación sexual integral de chicas, chicos, jóvenes y adultos/as.

<sup>1</sup> Ministerio de Educación de la Nación, (2015), *Educación Sexual Integral en la Argentina: Voces desde la Escuela*, disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/110113>

<sup>2</sup> Ministerio de Educación de la Nación, (2015), *op.cit.* Pág. 84.

<sup>3</sup> Ministerio de Educación de la Nación, (2015), *op.cit.* Pág. 88.

<sup>4</sup> Ministerio de Educación de la Nación, (2015), *op.cit.* Pág. 85.

<sup>5</sup> Disponible en: [www.huesped.org.ar](http://www.huesped.org.ar)

# EDUCACIÓN SEXUAL en el jardín



ENTREVISTA A  
MARIELA CARERI, DOCENTE  
Y DIRECTORA DE NIVEL INICIAL.

**L**a profesora Mariela Careri dirige el Jardín Maternal y de Infantes Municipal número 5, "Rayito de sol", de Hurlingham, Provincia de Buenos Aires. **En el 2017, uno de los proyectos anuales de las seis salas de la institución estuvo dedicado a la educación sexual integral. "Dentro del PEI (proyecto educativo institucional) tenemos el trabajo de ESI en todas las salas. En las dos primeras salas de maternal trabajamos mucho con las familias y en la sala de 2 años comenzamos a incorporar el tema de los cuidados del cuerpo, con muñecos, y las temáticas de género. Hacemos adaptaciones de los materiales oficiales de ESI, porque no se han producido materiales específicos para maternal",** cuenta Mariela. "Ya a partir de sala de 3 años, vamos trabajando los diferentes contenidos que están en el Programa, con los materiales que recibimos y con los que buscamos y armamos en el jardín **porque no hemos recibido materiales nuevos de ningún tipo, ni de Nación, ni de la Provincia, ni del Municipio,** solo las láminas, la revista y el cuadernillo del lanzamiento del Programa Nacional, cuando hicimos la capacitación inicial hace años", agrega. "Usamos mucho, por ejemplo, los videos de Paka Paka para trabajar género, los diferentes tipos de familia, identidad", añade Mariela.

Otra de las cuestiones que Mariela destaca del trabajo en el proyecto anual de educación sexual integral es el vínculo con las familias. "Cuando comunicás que uno de los proyectos anuales es el de educación sexual, normalmente se cree que es algo que refiere a lo genital, se asocia al sexo más que a la sexualidad, entonces es muy importante trabajar con las familias también". Entre los materiales producidos por el Ministerio de Educación de la Nación se encuentran las revistas "Para charlar en familia" y "Es parte de la vida", ésta última dirigida a familiares de chicos y chicas con discapacidad. También es posible encontrar videos de la señal Paka Paka en su sitio web.

En el nivel inicial hay mayor experiencia en el trabajo integrado de saberes, por lo que este desafío de la ESI ha sido más sencillo de aplicar que en otros niveles en los que hay diferentes docentes para las distintas áreas. Sin embargo, aplicar los contenidos de la ESI de manera transversal implica no solo desarrollar una mirada crítica sobre todos los contenidos, sino incluso poner en cuestión las propias posiciones de maestras y maestros y los usos y costumbres que quizás no forman parte de manera explícita del curriculum escolar, pero también "educan". **"El hecho de que en las salas de jardín haya una sola maestra ayuda a que las temáticas de educación sexual no sean aisladas, sino parte de un proyecto institucional que atraviesa todo, los sectores de juego, los tipos de juegos, los**

**cuentos... cada actividad está enmarcada en ese proyecto, no podés hacer una actividad de género y después proponer un juego en el que a las nenas les toca el rosa y a los nenes el celeste",** reflexiona Mariela. "Nosotros trabajamos mucho para que haya un criterio, una mirada común compartida por el equipo de docentes y directivos, una intención de avanzar hacia un mismo lugar", agrega. Para lograrlo, realizan supervisiones con un equipo de orientación, convocado directamente por la dirección. "Trabajamos con las representaciones que tenemos sobre la sexualidad, con las dudas sobre cómo trabajar estos temas, que no son fáciles", cuenta Mariela. "En la docencia se escucha mucho 'es lo mismo, es lo que venimos haciendo', y no, no es lo mismo, no es lo que venimos haciendo, hay que acomodar la mirada, desarmar un poco las estructuras, pensar juntos para lograr movernos del lugar cómodo, en el que siempre es más fácil permanecer".

Finalmente, si bien la incorporación de los contenidos de ESI es obligatoria, qué y cómo se trabaja termina en gran parte quedando sujeto a la voluntad de directivos/as y docentes de cada institución. "Es obligatorio, debería trabajarse en todos los jardines y quizás se trabaja, pero no hay un acompañamiento sobre cómo se trabaja", dice Mariela. "Falta un poco de todo, recursos, materiales, capacitación, todo es bienvenido", concluye.

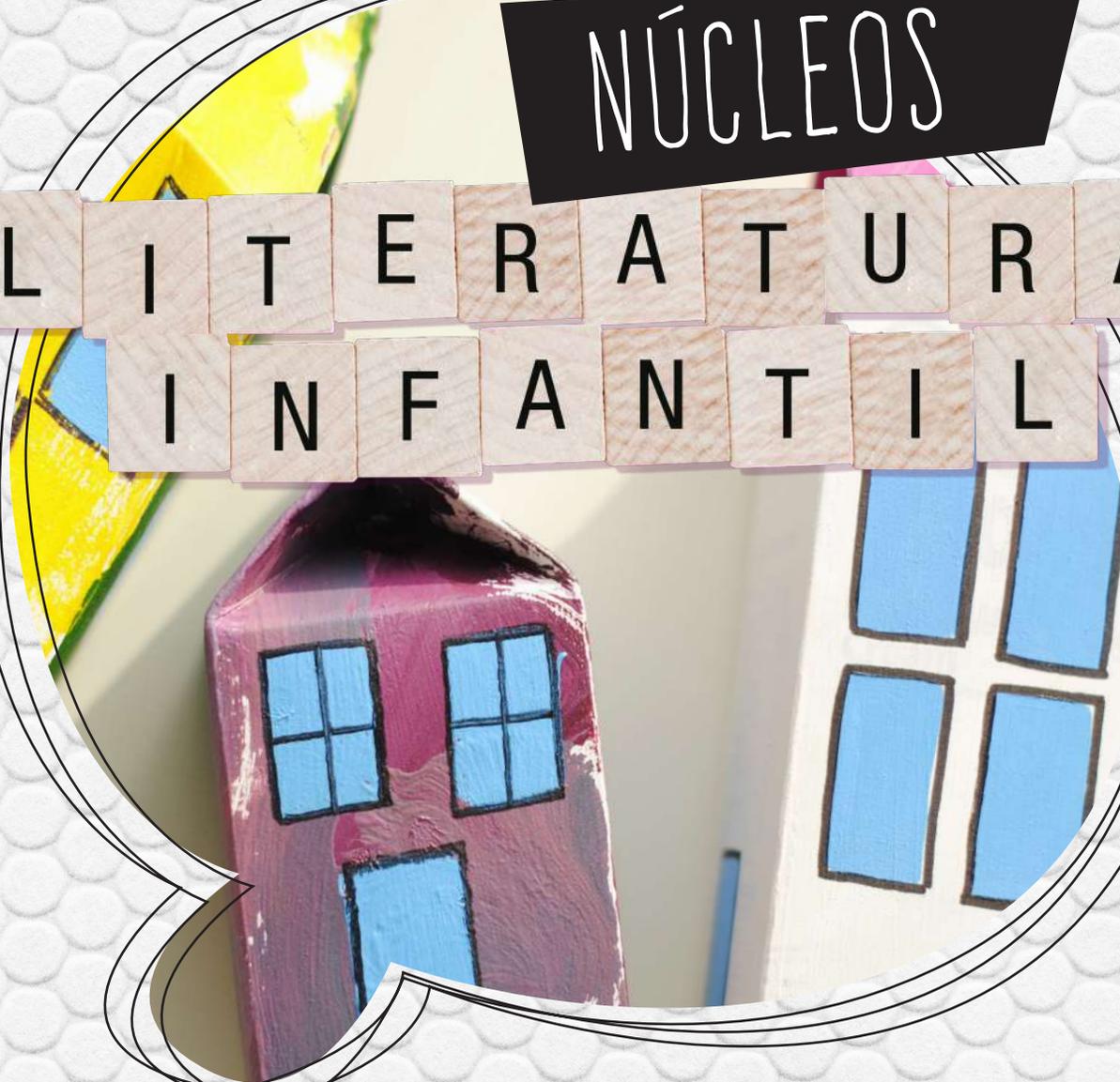
A nivel de la formación docente tampoco hay un control sobre si se incorporan o no las temáticas de ESI y cómo se lo hace. "La mayor parte de los profesorados no están actualizados. Hay profesorados, por ejemplo, que te dan a elegir entre educación musical y educación artística, como si una invalidara la otra: o plástica o música. Lo mismo ocurre con la educación sexual. Quizás tenés la suerte de encontrarte con una profesora de prácticas aggiornada, comprometida... y quizás no, quizás siguen con los mismos manuales de hace 20 ó 30 años atrás", dice Mariela. "En general, terminás de aprender haciendo, con las compañeras, con los equipos directivos, las inspectoras, con las orientaciones".

EN EL SITIO WEB [ESI.EDUC.AR](http://ESI.EDUC.AR) PODÉS ENCONTRAR LA INFORMACIÓN OFICIAL SOBRE EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL, CON MATERIALES PARA DESCARGAR, MARCO NORMATIVO, CALENDARIO DE ACTIVIDADES Y NOTICIAS ACTUALIZADAS.

NÚCLEOS

L I T E R A T U R A

I N F A N T I L



# ¿QUÉ DE LO QUE SOS NO ESTÁ EN LOS CUENTOS?

Los cuentos y relatos de nuestra infancia tienen un valor de futuro, un peso modelizante y pedagógico. Las palabras que pueblan esas historias, sus personajes, sus conflictos y resoluciones son escenificaciones ideales del mundo en el que nos movemos. Imprimen su huella en la subjetividad de niños y niñas, en interacción con otros agentes de subjetivación, como **la familia, la escuela, los amigos y las amigas, las canciones, los medios de comunicación, los juegos y juguetes... todos ellos, entre otros agentes, moldean el ideal que se aprehende acerca de lo que socialmente se espera de varones y mujeres.** Las/os habituales relatoras/es de cuentos infantiles son las/os integrantes de la familia o la escuela. **Quienes actúan como relatoras de cuentos, en su amplia mayoría escritos por hombres, suelen ser las mujeres: madres, abuelas, hermanas mayores, tías y maestras que constituyen figuras identificatorias en la primera infancia, y nos adentran en determinados universos simbólicos.** De acuerdo al modo en que estas figuras se sitúen, incidirán saludablemente como agentes que posibiliten el hacer pensable la realidad o como sostenedores de estructuras sociales basadas en desigualdades. El tan mentado "Había una vez..." funciona como una fórmula de inicio que habilita el acceso a una realidad diferente de la de los y las lectores y lectoras, que permite que aparezcan personajes como hadas, brujas, ogros, duendes... **pares opuestos, que personifican las dicotomías moralizantes –bien/mal; lindo/feo; éxito/fracaso- que subyacen a gran parte de los cuentos infantiles tradicionales y la literatura para chicos y chicas que más abunda hoy en día en el mercado.**

Desde los tiempos previos a los procesos de alfabetización masiva en Europa, los relatos orales de la cultura popular cumplían la función social de transmitir saberes y doctrinas heredados. Junto a estos caminos de socialización informal, actuaron instituciones consolidadas, como el aparato eclesiástico, e incipientes, como la escuela. Con la conformación de una cultura letrada, durante el siglo XIX, surgieron escritores como los Hermanos Grimm, Carlo Collodi, Hans Andersen, Lewis Carroll o Charles Perrault,



## Educación sexual y literatura infantil.



quienes dieron nacimiento a la literatura infantil y, en ocasiones, immortalizaron en el papel muchas de las leyendas, relatos y rimas orales. De boca en boca, de pluma en pluma y de editorial en editorial llegamos al siglo XXI con historias como *La Cenicienta*, *Hansel y Gretel*, *Rapunzel*, *Caperucita roja*, *La bella durmiente del bosque* o *Blancanieves* que, pese a los múltiples cambios y matices introducidos con el correr del tiempo, conservan su espíritu original: niños que deben ser heroicos, decididos, racionales, fuertes y valientes príncipes, y niñas que, a fuerza de obediencia, corsets, clases de piano y corte y confección, deben sentarse a esperar al príncipe azul que las llevará en su corcel hacia la vida adulta. Junto a estos cuentos clásicos, en las bibliotecas de las salas de los jardines de infantes es habitual encontrar libros con historias cuyo objetivo no es literario o estético, sino instrumental (dejar los pañales, aprender a cepillarse los dientes, compartir los juguetes, etc.) y textos modernos que reproducen los mismos estereotipos de género que la literatura tradicional. Abundan los finales felices, el modelo de familia tradicional compuesta por la madre, el padre y los/as hijos/as en común, y no se representa la realidad social o laboral, ni ningún tipo de diversidad (ni de género, ni religiosa, ni étnica, ni cultural, ni lingüística, etc.). La perspectiva de la mujer desaparece, o en el mejor de los casos, aparece desdibujada. Mientras los personajes femeninos suelen ser secundarios (madres abnegadas que permanecen todo el día en su hogar o malvadas brujas o ingenuas damiselas), los masculinos protagonizan los conflictos y hacen avanzar la acción. Retomando a la psicopedagoga Alicia Fernández en *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*, "la enseñanza de qué es ser varón y qué es ser mujer no figura en el currículum de la escuela, pero el ocultamiento, la desmentida, la omisión de la identidad, entrenan a través de lo no dicho"<sup>1</sup>.

**Estos cuentos tienen entonces un carácter adoctrinador del lugar de mujer y varón que niñas y niños están construyendo, inciden en el múltiple y diverso proceso de formación de su identidad colocando a la mujer en un lugar de inferioridad, debilidad, inocencia, pasividad y dependencia, y al varón bajo la exigencia de ser siempre valiente, activo y exitoso: "un campeón". Las representaciones y preconcepciones que estos relatos construyen/reproducen sobre la sexualidad, los juegos, las emociones, las prácticas cotidianas y las pautas de comportamiento**

<sup>1</sup> FERNÁNDEZ, A., (1992), *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*, Bs.As., Argentina, Nueva Visión. Pág. 36.

**social responden a una estructura socio-cultural específica y a determinado estado de las relaciones de poder en la sociedad, por lo que el universo de los cuentos infantiles tradicionales permite tornar en algo visibles las estructuras de dominación que en ellos subyacen.**

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en un documento de trabajo sobre los juegos para niñas cuyas conclusiones podrían ampliarse hacia los modelos de mujer presentes en los cuentos tradicionales y la literatura infantil que protagoniza el mercado, señala que "los juegos para niñas excluyen el enfrentamiento físico y ponen el acento en la estimación de los demás (...) son de expresión de emociones, cuidados domésticos y especialización estética a fin de explotar cualidades físicas y eróticas"<sup>2</sup>, las niñas "tienen que ser tiernas, dóciles, bellas, románticas, 'señoritas', recatadas, abnegadas, fieles, piadosas, culpógenas, tímidas, suaves, delgadas, y objetivables, deben perdonar y amar"<sup>3</sup>. La psicoanalista Irene Meler plantea al respecto: "Hay que hacer un alerta ideológico de lo que se está fomentando. Si hay una diversidad de modelos, no hay problema, pero si sólo se propone un modelo de mujer mantenida y objeto de deseo y no sujeto de sus deseos la sobredosis de princesas puede no ser un juego"<sup>4</sup>. **Este alerta ideológico debe invitarnos a pensar entonces en cómo, desde la primera infancia, la literatura actúa como uno de los pilares de la aceptación de las funciones socio-sexuales propias de la visión androcéntrica y el sistema patriarcal.**

Pero así como los cuentos que elegimos compartir con chicas y chicos pueden ser limitantes, pueden también ser liberadores y, en lugar de legitimar estereotipos sexistas, contribuir a imaginar y crear nuevas formas de estar en el mundo. Si le decimos "piedra libre" a estas estructuras y reconocemos el potencial de la literatura para convertirse en una herramienta que posibilite un debate que ayude a transformarlas, podremos valernos de los cuentos y relatos para promover la reflexión y fomentar la autonomía y la autodeterminación de niños y niñas. Frente a una literatura que nos dice qué debemos ser, preguntarnos qué de lo que somos no está en los cuentos, puede ser un primer paso en este camino. **Optar por hacer una lectura crítica y creativa de estas obras, que visibilice el sexismo, además de introducir otras historias, tanto aquellas escritas por autores y autoras con una perspectiva de género, como las nuestras y las de los chicos y las chicas de cada sala del jardín, permitiéndonos y permitiéndoles encontrarse con su capacidad de autoría, para que cada libro en lugar de ser un punto de llegada, sea un punto de partida.**

¿QUERÉS CONOCER Y COMPRAR LIBROS INFANTILES CON UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO? TE RECOMENDAMOS "OASIS", UNA LIBRERÍA ONLINE CREADA POR INTEGRANTES DEL COLECTIVO "VARONES ANTIPATRIARCALES" CON EL APOYO DE "LIBRERÍA DE MUJERES". DESDE SU FANPAGE [WWW.FACEBOOK.COM/OASISCUENTOS](http://WWW.FACEBOOK.COM/OASISCUENTOS) ES POSIBLE ACCEDER A UN AMPLIO CATÁLOGO Y COMPRAR LIBROS CON ENVÍO A TODO EL PAÍS.

# "QUEREMOS CUENTOS...."

QUE NOS HAGAN SOÑAR Y QUE NOS DESPIERTEN,  
QUE NOS PAREN LA REALIDAD ANTE LOS PIES Y QUE NOS INVITEN A VOLAR,  
QUE NOS ESTIMULEN A ACTUAR Y NOS DESCUBRAN SUEÑOS PROPIOS, MIEDOS Y FANTASÍAS,  
QUE NOS SOPLEN MUNDOS DESCONOCIDOS A LA OREJA  
O QUE SIMPLEMENTE NOS HAGAN BROSTAR UNA SONRISA,  
QUE NOS AYUDEN A DESPEGARNOS LAS TELARAÑAS DE LA CARA  
O A REGOCIJARNOS EN NUESTRA PROPIA PENA,  
QUE SEAN MÁGICOS SIN INVENTARSE O ACEPTAR COMO  
"NATURALES" SOMETIMIENTOS  
NI PROPIOS NI AJENOS NI DE MUJERES NI DE HOMBRES, QUE  
NOS DEN ALEGRÍA, ESPERANZA, FUERZA...  
QUE NOS DUELAN, NOS CONSUELEN Y NOS  
SIEMBREN DE FLORES POR DENTRO,  
PERO SOBRE TODO QUE NOS DEN

## LIBERTAD PARA SER".

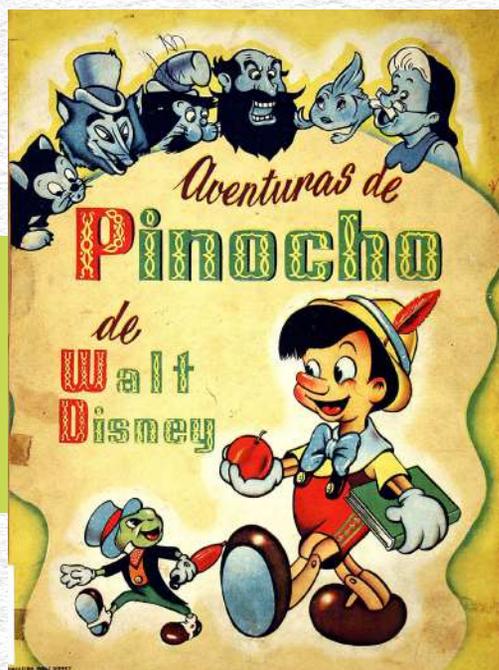
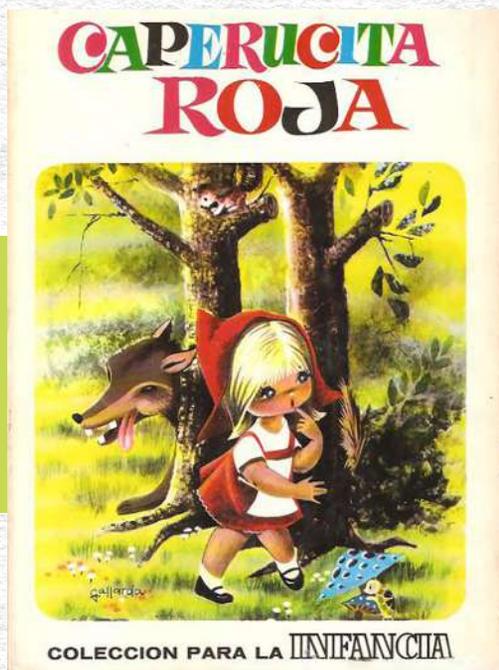
DE CONTAR CUENTOS, CUENTA  
DE ALMUDENA MATEOS GIL,  
INSTITUTO DE LA MUJER, MADRID.

<sup>2</sup> UNICEF (1991), "La Niña, Una Inversión para el Futuro" en: "Sección para el desarrollo del Programa para la Mujer", New York, United Nations Children's Fund.

<sup>3</sup> UNICEF (1991), op. cit.

<sup>4</sup> MELER, I., (2003), Conferencia dictada en el marco del "Foro de Psicoanálisis y Género", llevado a cabo en Buenos Aires, Argentina.

# "LA LITERATURA PARA NIÑOS NO PUEDE TENER UN AFÁN



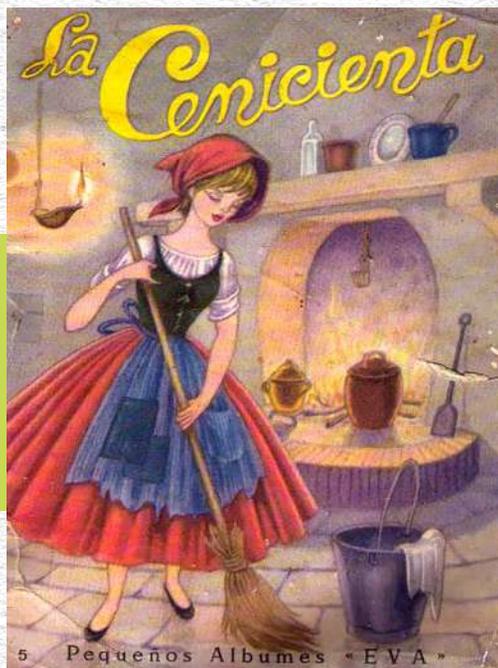
**E**SCRITORA Y RECOPIADORA, SUSANA ITZCOVICH ES PROFESORA EN LETRAS, EGRESADA DE LA UNIVERSIDAD DE LA PLATA, Y UNA DE LAS PRINCIPALES ESPECIALISTAS EN LITERATURA PARA CHICOS Y CHICAS. PREFIERE NO LLAMARLA "INFANTIL" PARA DISTANCIARSE DE LOS PREJUICIOS QUE LA CONSIDERAN UN GÉNERO "MENOR", FRENTE A LA LITERATURA PARA PERSONAS ADULTAS. "ME GUSTAN LOS AUTORES QUE SE PREOCUPAN POR QUÉ DECIR Y CÓMO DECIRLO, NO PARA QUIÉN", SEÑALA, Y AGREGA QUE SON LAS LECTORAS Y LOS LECTORES, AL MARGEN DE SU EDAD, QUIENES SE VAN APROPIANDO DE LOS LIBROS Y AUTORES/AS, MÁS ALLÁ DE QUE LAS EDITORIALES LOS CLASIFIQUEN COMO DESTINADOS PARA CIERTA FRANJA ETARIA. PIONERA EN LOS ESTUDIOS SOBRE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL, COMENZÓ SU CARRERA ACADÉMICA DANDO CLASES EN INSTITUTOS DE FORMACIÓN TERCIARIA PARA NIVEL INICIAL. FUE TAMBIÉN UNA DE LAS FUNDADORAS DE LA ASOCIACIÓN DE LITERATURA

INFANTIL Y JUVENIL ARGENTINA (ALIJA), SIENDO SU PRIMERA PRESIDENTA EN 1985. ADEMÁS, DESDE LA DÉCADA DE 1960, SUSANA INVESTIGA Y ESCRIBE SOBRE PRODUCTOS CULTURALES DIRIGIDOS A NIÑAS Y NIÑOS, INAUGURANDO LA CRÍTICA PERIODÍSTICA DE OBRAS PARA ESTE PÚBLICO. LA PRIMERA NOTA QUE PUBLICÓ SOBRE LITERATURA INFANTIL FUE TAPA DE LA REVISTA "ANÁLISIS", EN 1967, Y TENÍA COMO PRINCIPAL ENTREVISTADA A MARÍA ELENA WALSH, MIENTRAS QUE SU PRIMERA CRÍTICA LITERARIA DE UN LIBRO PARA CHICOS Y CHICAS FUE PUBLICADA ESE MISMO AÑO, EN LA REVISTA "PANORAMA", SOBRE LA TORRE DE CUBOS, DE LAURA DEVETACH. "LA LITERATURA PARA NIÑOS ESTABA SUBESTIMADA. TENÍA CIERTO LUGAR EN LA ACADEMIA, PERO EN EL PERIODISMO NO HABÍA ESPACIO PARA LA CRÍTICA DE LIBROS, NI DE ESPECTÁCULOS O PROGRAMAS DE TELEVISIÓN PARA CHICOS", RECUERDA SUSANA SOBRE SUS COMIENZOS.

# DIDÁCTICO NI MORALIZADOR"



ENTREVISTA A  
SUSANA ITZCOVICH.



"A los niños los libros les llegan de la mano de una cantidad de mediadores. Las editoriales, los promotores y los medios de comunicación son mediadores comunes a la literatura en general, pero en el caso de la literatura para chicos se suman la escuela y la familia, y así **el libro adquiere un carácter utilitario, se lo pretende 'didáctico'**", reflexiona Susana. **Los primeros libros escritos especialmente para lectores/as infantiles tenían un objetivo moralizante.** Dejando atrás los relatos orientales y las leyendas y fábulas que habían entretenido a niñas y niños a la par de las personas adultas durante siglos, con historias plagadas de fantasía, terror y erotismo, en el siglo XIX la literatura infantil comienza a tener autonomía, pero sometida a la pedagogía. Surgen autores como los hermanos Grimm, Carlo Collodi, Hans Andersen, Charles Perrault y Lewis Carroll, entre otros. Todos ellos recuperaban

historias del folclore y los relatos populares orales que no habían nacido para el público infantil, pero eran consumidos por éste. Temas como el abandono de los/as hijos/as debido a la pobreza (en *Hansel y Gretel*, de los hermanos Grimm y en *Pulgarcito*, de Perrault), el pacto con el diablo que conduce a fatalidades (en *Piel de oso*, de los hermanos Grimm), el temor a los/as mayores y particularmente a las madrastras (en *Blancanieves*, de Grimm, y *Cenicienta*, de Perrault), la sumisión de las mujeres a sus maridos (en *Barba Azul*) aparecen en la literatura infantil con un peso adoctrinador. **La bruja y el hada, el ogro y el príncipe, la madrastra y la princesa, que atraviesan todas estas historias son estereotipos que representan el bien y el mal, el vicio y la virtud, respondiendo a una pretensión de educar en valores y "buenas costumbres".**

# Los CUENTOS TRADICIONALES

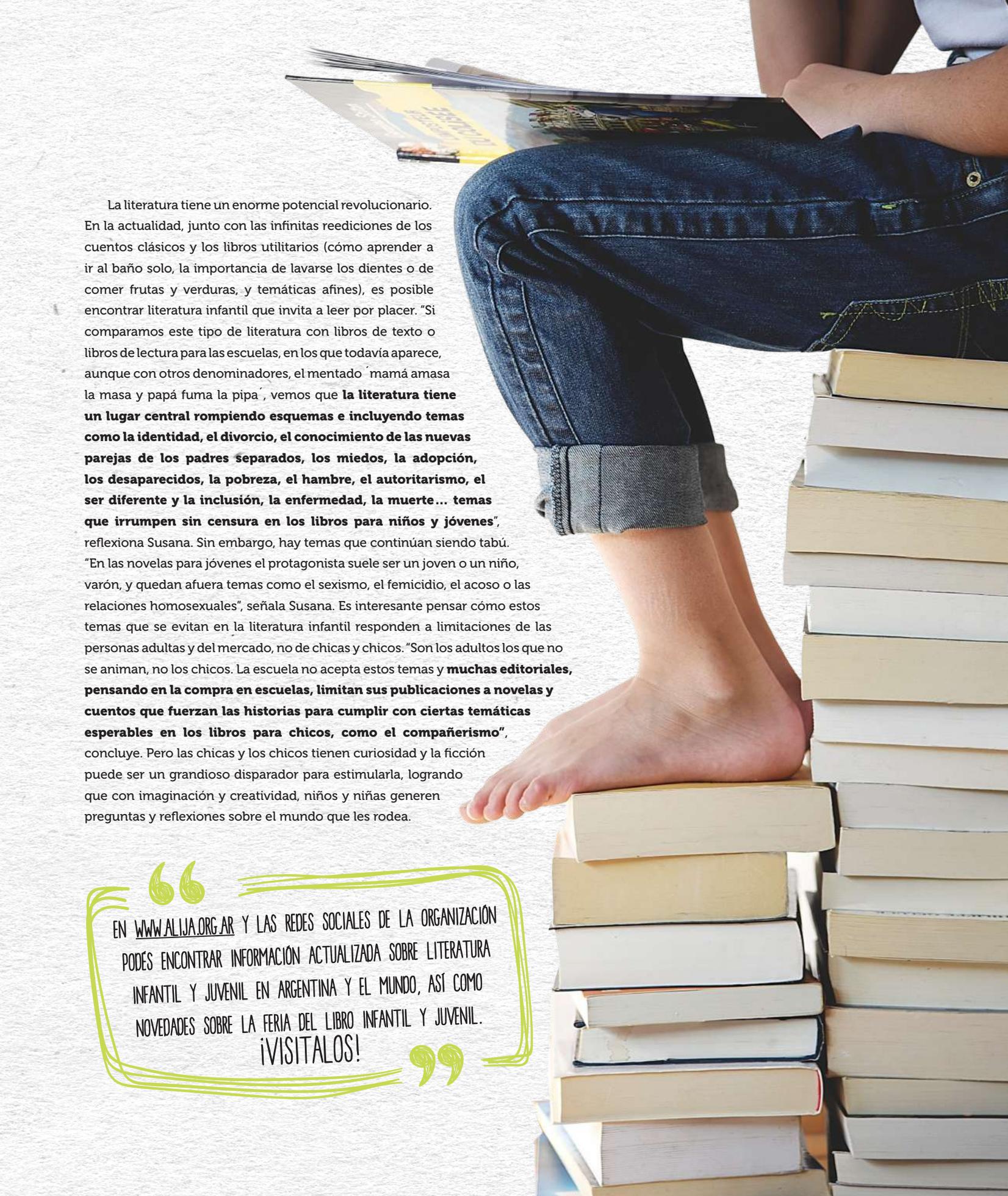
“**M**uchos de los cuentos de Perrault y las recopilaciones de los hermanos Grimm, como así también *Las mil y una noches* tienen en común la crítica a la sociedad y las costumbres, adoctrinando sobre las diferencias entre pobres y ricos, sobre los modos de acceder a la riqueza mediante herencias o casamientos, y sobre el rol de las mujeres, premiando su inocencia y castigando su curiosidad”, analiza Susana. A su vez, no suelen ser los héroes y heroínas quienes resuelven los conflictos, sino que estos se solucionan mediante la magia de una varita, o el azar. Profundizando en las características de los personajes femeninos, Susana agrega que las mujeres aparecen como “obedientes, sumisas, dependientes, con un accionar fundamental de ama de casa y cuidado de los hijos”. **“En cuentos como *Blancanieves*, el personaje sobrevive gracias a los trabajos domésticos, oculta en la casa de los siete enanitos, escapa así a la amenaza de muerte en manos de la madrastra”,** agrega. Mientras que “en *Caperucita roja*, un cuento de advertencia, el lobo se come a la niña, después de obligarla a meterse en su cama, en lo que se supone es una violación, advirtiendo sobre el ‘lobo: hombre’ del cual hay que cuidarse”.

Sin embargo, **Susana no desestima estos cuentos clásicos, por el contrario, invita a leerlos en su versión original y a una edad en la que puedan servir de disparadores para compartir y conversar en familia sobre los estereotipos que ponen en juego y sus “moralejas explícitas”.** En la versión de *Cenicienta* plasmada en papel por Charles Perrault, por ejemplo, la madrastra de la joven le corta primero los dedos y luego el talón a su hija mayor buscando calzarle el zapato perdido por Cenicienta en el baile para que pudiera así casarse con el príncipe. Y si nos remontamos a la que se considera la versión más antigua de este cuento, que aparece en un libro chino escrito en el año 850 d.C., una joven es obligada por su madrastra a trabajar con pequeñísimos zapatos que le atrofian los pies. La muchacha tiene como confidente a un pez mágico y cuando su madrastra descubre esta amistad, mata al pez y obliga a la joven a comerlo. Llegado el momento del baile real, son las espinas del pez muerto las que le conceden a la muchacha el deseo de asistir. Finalmente, cuando la joven termina casándose con el Rey, su madrastra y malvadas hermanas son encerradas en una cueva donde mueren víctimas de un alud de piedras.

# Los “TEMAS TABÚ” en la literatura infanto – juvenil

**D**urante mediados del siglo XX en Europa comenzaron a aparecer nuevos temas en los libros infantiles. “Si bien la mayor parte de la literatura seguía enganchada con moralinas y didactismos, surgen temáticas hasta entonces prohibidas, como las mujeres que trabajan, el divorcio, las guerras y los padres sustitutos producto de la cantidad de huérfanos que habían dejado éstas”, señala Susana. **“En Argentina, si bien hay algunos antecedentes, como Enrique Banchs y Javier Villafañe, la principal ruptura con la literatura tradicional la introduce María Elena Walsh, no sólo por la elección de temas novedosos, sino incursionando en un lenguaje del disparate. También Laura Devetach, en Córdoba, inaugura una literatura para chicos poética, que trataba conflictos individuales y sociales, como la pobreza, comprometida consigo misma y con el lector”,** agrega sobre los cambios que aparecieron en el género a partir de la década de 1960. Autores como Graciela Montes, Ema Wolf, Ana María Shúa, Pablo de Santis, Graciela Cabal, Elsa Bornemann, Ricardo Mariño, Gustavo Roldán, Beatriz Ferro y Marta Giménez Pastor, son algunos de los que protagonizan el boom de la literatura infantil que comienza en los años ‘80, tras el fin de las dictaduras militares. Una literatura que no busca ya “enseñar” ni “moralizar” e incursiona en registros como el humor, el absurdo y el realismo, además de introducir nuevas temáticas.

Este crecimiento del mercado editorial de la literatura infantil en Argentina se debe en gran parte al rol de las escuelas en la promoción de la literatura y la formación de nuevos/as lectores/as. **A partir de los años ‘80 y ‘90, y en un proceso que se profundizó en las primeras décadas del siglo XXI, las currículas escolares fueron actualizándose y dando lugar a cuentos y novelas que pretenden alejarse de los estereotipos presentes en los cuentos tradicionales. Sin embargo, gran parte de esta responsabilidad recae en la búsqueda y el interés de cada docente en particular, ya que la inclusión de la materia “Literatura infantil” en los planes de estudio de los profesorados es relativamente nueva y bastante acotada.** En la Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, el profesorado oficial de educación inicial “Sara C. de Eccleston” le dedica una única materia a la literatura de manera genérica en toda la formación.

A person is sitting on a tall stack of books, reading a book. They are wearing dark blue jeans with the cuffs rolled up. The background is a plain, light-colored wall.

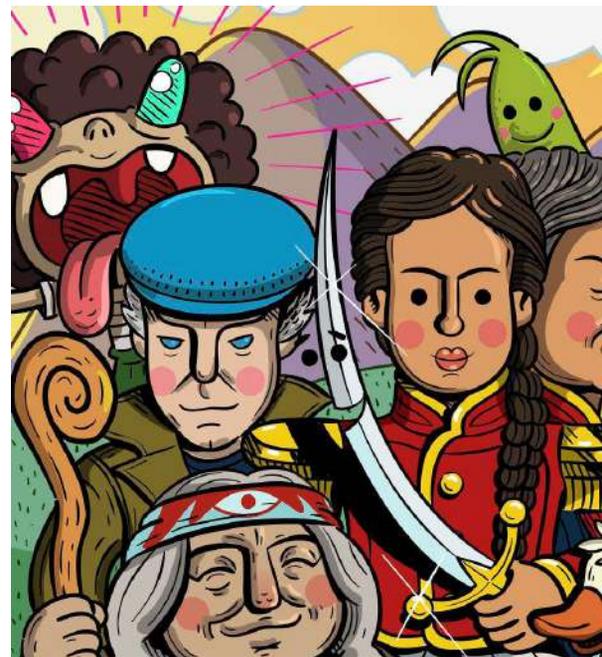
La literatura tiene un enorme potencial revolucionario. En la actualidad, junto con las infinitas reediciones de los cuentos clásicos y los libros utilitarios (cómo aprender a ir al baño solo, la importancia de lavarse los dientes o de comer frutas y verduras, y temáticas afines), es posible encontrar literatura infantil que invita a leer por placer. “Si comparamos este tipo de literatura con libros de texto o libros de lectura para las escuelas, en los que todavía aparece, aunque con otros denominadores, el mentado ‘mamá amasa la masa y papá fuma la pipa’, vemos que **la literatura tiene un lugar central rompiendo esquemas e incluyendo temas como la identidad, el divorcio, el conocimiento de las nuevas parejas de los padres separados, los miedos, la adopción, los desaparecidos, la pobreza, el hambre, el autoritarismo, el ser diferente y la inclusión, la enfermedad, la muerte... temas que irrumpen sin censura en los libros para niños y jóvenes**”, reflexiona Susana. Sin embargo, hay temas que continúan siendo tabú. “En las novelas para jóvenes el protagonista suele ser un joven o un niño, varón, y quedan afuera temas como el sexismo, el femicidio, el acoso o las relaciones homosexuales”, señala Susana. Es interesante pensar cómo estos temas que se evitan en la literatura infantil responden a limitaciones de las personas adultas y del mercado, no de chicas y chicos. “Son los adultos los que no se animan, no los chicos. La escuela no acepta estos temas y **muchas editoriales, pensando en la compra en escuelas, limitan sus publicaciones a novelas y cuentos que fuerzan las historias para cumplir con ciertas temáticas esperables en los libros para chicos, como el compañerismo**”, concluye. Pero las chicas y los chicos tienen curiosidad y la ficción puede ser un grandioso disparador para estimularla, logrando que con imaginación y creatividad, niños y niñas generen preguntas y reflexiones sobre el mundo que les rodea.

“  
EN [WWW.ALIJA.ORG.AR](http://WWW.ALIJA.ORG.AR) Y LAS REDES SOCIALES DE LA ORGANIZACIÓN  
PODES ENCONTRAR INFORMACIÓN ACTUALIZADA SOBRE LITERATURA  
INFANTIL Y JUVENIL EN ARGENTINA Y EL MUNDO, ASÍ COMO  
NOVEDADES SOBRE LA FERIA DEL LIBRO INFANTIL Y JUVENIL.  
¡VISITALOS!  
”

*Una editorial que rompe  
con los estereotipos;  
una autora que escribe  
pensando en infancias libres.*



ENTREVISTA A  
NADIA FINK.



# ANTI-PRINCESAS Y ANTI-HÉROES



La editorial independiente Chirimbote se creó en 2014 de la mano de la periodista y escritora Nadia Fink, el ilustrador Pitu Saa y el diseñador Martín Azcurra. Se presenta como una editorial “dedicada a infancias libres y géneros sin violencia”. Sus primeras colecciones, “Antiprincesas” y “Antihéroes”, nacen con el objetivo de contar historias de mujeres y varones reales, que luchan y sueñan, con defectos y virtudes, muy diferentes de los estereotipos de género que prevalecen en los cuentos tradicionales y en la mayor parte de los productos infantiles actuales de la industria cultural dominante.

Nadia, además, se formó inicialmente como maestra jardinera por lo que los libros de la editorial, no solo tratan contenidos diferentes a los habituales en la literatura infantil, sino que dan cuenta también de una búsqueda de innovar desde la forma, pretenden ser disparadores para reflexionar en casa o en el aula, junto a las familias y docentes, e incluyen propuestas de actividades para acompañar la lectura.



#### -¿CÓMO NACIÓ CHIRIMBOTE?

-Surgió de una idea bastante “chiquita” que se conjugó con muchas cosas que venían sucediendo. Nuestro primer libro fue *Frida Kahlo*, en 2014, pero cuando salió *Violeta Parra* terminó de armarse la idea de publicar una colección. *Violeta Parra* se publicó en junio de 2015 y el 3 de junio de ese año fue el primer “Ni una menos”, así que coincidieron momentos de diferentes luchas, proyecciones y en ese contexto aparecimos, hacia allí fuimos nosotros, casi sin querer.

#### -DESPUÉS DE FRIDA KAHLO Y VIOLETA PARRA, VINIERON JUANA AZURDUY, ALFONSINA STORNI, CLARICE LISPECTOR Y GILDA, ¿QUÉ TIENEN EN COMÚN ESTAS “ANTIPIRINCESAS”?

-Y ahora está en imprenta *Evita*. La idea original era hacer biografías de mujeres y de hombres contadas para chicas y chicos. Le pusimos “antiprincesas” jugando con los cuentos tradicionales. Hace 20 años, cuando yo me formé como maestra jardinera, si bien no era feminista y no había leído absolutamente nada sobre el feminismo, me llamaba la atención esta cosa de las “mujeres quietas”, de las niñas que contra toda la acción de los varones, aparecían quietas tanto en los cuentos, como a la hora de jugar con ellos. “Antiprincesas” surge en contraposición con eso. Son mujeres latinoamericanas, a diferencia de las princesas europeas de los cuentos tradicionales, y son mujeres también que no se quedan quietas, que salen a buscar su destino y lo hacen desde diferentes disciplinas. Eso también nos parecía importante para poder mostrar la diversidad, las múltiples posibilidades del “ser mujer”.

#### -LA LITERATURA INFANTIL NACIÓ CON UN OBJETIVO PEDAGÓGICO Y MORALIZANTE. DESPUÉS FUERON SURGIENDO OTRAS FORMAS POSIBLES DE ESCRIBIR FICCIÓN PARA CHICOS Y CHICAS SIN CAER EN “DIDACTISMOS”. EN EL CASO DE SUS COLECCIONES, AL TRATAR SOBRE PERSONAJES

#### REALES, PERO ENMARCARSE EN LO LITERARIO, ¿CÓMO ES EL CRUCE CON EL DISCURSO PEDAGÓGICO?

-Hay una intención de pensar en los pibes y las pibas como sujetos políticos, no buscando moralizarlos, sino hablar de los temas que se hablan todos los días. Si bien partimos de la vida de personas reales, no hacemos divulgación sino literatura. Esta intención literaria aparece en el punto de vista que tomamos para contar cada biografía, porque la información que hay es muchísima y siempre lo que uno cuenta es un recorte; en el por qué elegimos ese personaje; y en el juego que hacemos con la actualidad, porque nuestros libros dialogan con el hoy todo el tiempo. También está presente en la combinación de quiénes hacemos los libros. Además de la investigación y la escritura, que las hago yo, está la búsqueda de Pitu, el ilustrador, que trabaja muchísimo en la imagen, jugando con los colores y las formas para que los libros sean atractivos para chicos y chicas y para quienes todavía no leen, para las primeras infancias. Y desde el diseño, que trata de ser interactivo, emulando las formas que tienen de leer las nuevas infancias, no tan linealmente, sino yendo y viniendo. También aparecen personajes que son unos animalitos preguntones que interactúan con las historias y esto tiene que ver con que sean libros divertidos, que puedan disfrutarse leyéndolos en voz alta, y que los chicos y las chicas quieran volver a leerlos, que no sean algo que se usó para un fin didáctico exclusivamente y quedó ahí.

#### -LAS COLECCIONES “ANTIPIRINCESAS” Y “ANTIHEROES” ESTÁN PENSADAS PARA CHICAS Y CHICOS DE 6 A 12 AÑOS, PERO SUS LIBROS SON LEÍDOS TAMBIÉN EN JARDINES DE INFANTES, ¿QUÉ REPERCUSIONES TUVIERON SOBRE ESTAS EXPERIENCIAS?

-Pensamos que nuestros libros iban a ser leídos solo en escuelas primarias, pero la verdad es que se leen un montón tanto en jardines como en secundarios. En el caso de los secundarios,

son libros que pueden servir como disparadores para después ver en qué aspecto se profundiza. Y a nivel jardines, recibimos continuamente dibujos y noticias de cómo se trabajan los libros en las salas. También tenemos interacciones más directas, visitando escuelas y charlando con chicos y chicas. Así nos enteramos que las actividades que proponemos en los libros se usan. En jardines de infantes uno de los libros que más se leen es el de Frida Kahlo, que además de ser una figura muy reconocida, es ella misma una obra de arte, así que hay muchas miradas posibles de su historia y una enorme riqueza desde lo visual.

**-LOS VARONES TAMBIÉN ESTÁN SOMETIDOS A ESTEREOTIPOS DE GÉNERO. ¿CÓMO SURGE LA COLECCIÓN DE ANTIHÉROES, CUÁLES SON SUS SUPERPODERES?**

-La idea original era que fueran mujeres y varones y que ellas le abrieran la puerta a ellos. Publicamos primero las antiprincesas y después fueron apareciendo los antihéroes. Veníamos trabajando el tema infancias y veíamos que los estereotipos femeninos pueden de algún modo resumirse en esta idea de la princesa, mientras que pensando en un sentido aún binario, también hay estereotipos para los varones que pueden nuclearse en el ser un superhéroe. Así como las princesas nos dicen que las niñas tienen que estar siempre bien vestidas y arregladas, sentadas esperando que las rescaten, tomando el té con las amigas, o peleándose entre ellas -porque no hay princesas que se lleven bien entre sí-; los superhéroes nos dicen que los varones tienen que ser valientes, no pueden tener miedo, tienen que rescatar y nunca ser rescatados... y todo esto es un peso enorme para los niños y termina siendo una proyección también de cómo deben ser los hombres. Entonces nos parecía bueno pensar en estas masculinidades estereotipadas y en cómo poder desandarlas con otras figuras masculinas que si bien son de algún modo héroes, lo son desde otros perfiles y otras maneras. En este caso tenemos a Julio Cortázar, que fue el primero, Eduardo Galeano, el Che Guevara, y el Gauchito Gil. Tratamos de mostrar la sensibilidad, la palabra, la creación... otros caminos posibles porque en realidad los superhéroes son valientes porque tienen superpoderes, pero quién puede tener miedo si tiene superpoderes, quién va a tener miedo, por ejemplo, si en el caso de que le fueran a pegar, puede hacerse invisible o volar. Nuestros antihéroes son valientes también pero van desarrollando la valentía por un enfrentarse a los miedos y a lo que nos pasa como seres humanos en nuestra vida.

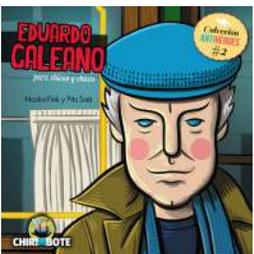
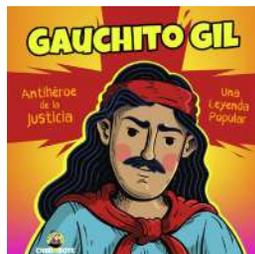


**-HEMOS RECORRIDO UN LARGO CAMINO DESDE CUENTOS COMO BLANCANIEVES HASTA PRINCESAS GUERRERAS COMO MULAN, DE DISNEY, PERO LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO SIGUEN ESTANDO PRESENTES EN LOS PRODUCTOS DE LA INDUSTRIA CULTURAL DOMINANTE. ¿CUÁLES CREÉS QUE SON LOS ESTEREOTIPOS MÁS DIFÍCILES DE ERRADICAR?**

-Es verdad que el papel de la princesa se ha ido aggiornando y ahora es más activa y sale a buscar su destino, hay un cambio en eso, pero lo que no se modifica nunca es el estereotipo físico. Cuando la protagonista es una princesa africana es el mismo dibujo pintado de negro, cuando aparece una princesa china, es el mismo dibujo con ojos rasgados... esta producción en serie habla de mujeres que son tomadas como objetos. La producción en serie, las medidas estereotipadamente perfectas y también la adolescencia perpetua de los personajes hablan de cómo las mujeres son convertidas en objetos. Y también el hecho de que la maternidad no aparece nunca, todo se termina a los 17 ó 18 años, no se habla de otras posibilidades, de otras formas de que las mujeres integren todo lo que son a lo largo de su vida. Creo que esto es algo muy difícil de desterrar y sería muy importante porque es algo que tiene en vilo a muchas niñas, adolescentes y mujeres adultas durante toda su vida.

Chirimbote también publica libros no infantiles. Entre ellos, este año vio la luz *Ni una menos desde los primeros años*, co-editado con el colectivo Las Juanas, que recopila ensayos académicos y textos con un registro más personal para pensar cómo educar niños y niñas desde una perspectiva de género. La búsqueda que hilvana libros como éste con las ficciones de la editorial es la de pensar cómo construir infancias más libres y así, sociedades más igualitarias.

“ LA FANPAGE DE EDITORIAL CHIRIMBOTE, [WWW.FACEBOOK.COM/EDITORIALCHIRIMBOTE](http://WWW.FACEBOOK.COM/EDITORIALCHIRIMBOTE), ES UNA MUY INTERESANTE COMUNIDAD EN LA QUE SE COMPARTEN NOTICIAS Y EXPERIENCIAS SOBRE INFANCIAS LIBRES EN AMÉRICA LATINA. ”



# RECORRIDOS





ENTREVISTA A  
GABRIELA  
TALAVERA.

*Gabriela Talavera nos cuenta una experiencia para empoderar a chicas y chicos en Paraguay, donde la educación sexual está prohibida por el Estado.*

Los sectores más conservadores de la Iglesia Católica han tenido y continúan teniendo un significativo poder político en Paraguay, donde no solo no hay legislación específica que garantice el derecho a la educación sexual, sino que en octubre de 2017, el Ministerio de Educación y Ciencias emitió una resolución por la cual “se prohíbe la difusión y utilización de materiales impresos y digitales referentes a la teoría y/o ideología de género, en instituciones educativas dependientes del Ministerio”. Bajo el eufemismo “teoría y/o ideología de género” se esconde **la prohibición de incluir materiales didácticos e información básica sobre educación en derechos humanos, educación sexual y reproductiva, igualdad de género y no discriminación**, lo que constituye una clara violación del Estado paraguayo tanto a tratados internacionales

# JAIKUAA, QUEREMOS SABER, OPINAR Y DECIDIR

que ha ratificado (como la Convención contra Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, los Objetivos de Desarrollo Sustentable y el Consenso de Montevideo, entre otros), como a su propia Constitución, que declara la igualdad de las personas, la obligación de garantizar dicha igualdad, la no discriminación y la igualdad de derechos entre el hombre y la mujer (artículos 46, 47 y 48). Para justificar su resolución, el Ministerio citó otro de los artículos de la Carta Magna paraguaya que determina que: “La familia es el fundamento de la sociedad. Se garantizará su protección integral. Esta incluye a la unión estable del hombre y de la mujer, a los hijos y a la comunidad”, otorgándole carácter **constitucional a la preservación de la noción más tradicionalmente patriarcal de la familia** entendida como una institución conformada por un hombre y una mujer, unidos en matrimonio, y sus hijos. Pero **Paraguay es también el país con la mayor tasa de embarazo infantil y adolescente y mortalidad materna de América Latina**. Un promedio de seis niñas de entre 9 y 15 años dan a luz por día en ese país, mientras que las muertes por complicaciones del embarazo, parto y puerperio lo ubican en el peor lugar entre los 16 países de la región. ¿Las principales causas?: el embarazo infantil y adolescente, y los abortos clandestinos.

**En este contexto, distintas organizaciones de la sociedad civil trabajan hace años intentando suplir la falta de políticas públicas de educación y salud sexual. Entre ellas, en el 2013, se puso en marcha Jaikuaa**, un proyecto trabajado por tres instituciones, la Asociación Serpaj- Py (Servicio de Paz y Justicia- Paraguay), el Centro

<sup>1</sup> Resolución ministerial N° 29.664, firmada por el Ministro Enrique Riera Escudero el día 5 de octubre de 2017.

<sup>2</sup> Según datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2015), 9 de cada 100.000 mujeres fallecen en Paraguay por complicaciones del embarazo, parto y puerperio. Mientras que cifras de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW, 2016) indican que la principal causa de muerte (26,5%) es el aborto, y de estos casos, el 64% corresponde a mujeres menores de 20 años.

de Documentación y Estudios (CDE) y la Coordinadora de Derechos Humanos del Paraguay (CODEHUPY), que contó con el apoyo de la Unión Europea y estuvo en actividad hasta el 2016. Gabriela Talavera, quien fue la Coordinadora pedagógica del programa, cuenta que cuando comenzaron a pensar en el proyecto, durante la presidencia de Fernando Lugo (2008-2012), la intención era **“instalar en el debate la idea de que la sexualidad nos atraviesa toda la vida, buscando apoyar la inclusión de la educación sexual en la currícula de las escuelas desde la primera infancia”**. “Era un momento en el que se podía trabajar desde el espacio del Estado, había más apertura”, agrega. “Durante el gobierno de Lugo se había logrado promover un marco rector similar al de la ESI Argentina, pero no se llegó a sancionar ninguna ley porque el Consejo Nacional de Educación, que está presidido por referentes de la Iglesia, logró que el propio gobierno desistiera. Después vino el golpe de estado a Lugo y se acabaron las posibilidades de instrumentar algo a nivel estatal, ya que asumió la derecha conservadora”, recuerda. En el 2012, Lugo fue destituido mediante un juicio político, en el marco de un golpe de estado parlamentario orquestado por la oposición. Así, “se pasó de un gobierno golpista a un gobierno electo pero también ultra tradicionalista, que es el que continúa hasta el día de hoy”, en palabras de Gabriela. Ante estos cambios en la coyuntura política, Jaikuaa pasó de ser un proyecto para trabajar la temática de la educación integral de la sexualidad en las escuelas, a proponer talleres de sensibilización extracurriculares, aunque con idénticos protagonistas: jóvenes, docentes y familias. “Jaikuaa surge entonces como una mirada de la sociedad civil que buscaba docentes, jóvenes y familias que se interesaran en conversar sobre el tema de educación integral de la sexualidad y a través de esa incidencia, buscábamos poner de vuelta en el debate el tema como una exigencia al Estado”, cuenta Gabriela.

Gracias a algunos referentes técnicos puntuales del Ministerio de Educación, el proyecto logró el aval del gobierno para acceder a las escuelas a invitar a los chicos y las chicas a participar y, a través de su compromiso, poder ir sumando a docentes y familias. **La intención era entonces, empoderar a jóvenes para que fueran ellos y ellas quienes se convirtieran en promotores**

**de educación sexual, poniéndole voz a sus derechos. Así, bajo el lema “Queremos saber, opinar y decidir”, se puso en marcha el proyecto que logró tener presencia en 20 municipios de 7 de los 18 departamentos de Paraguay.** Con un enfoque intercultural, intergeneracional y de equidad de género, Jaikuaa realizó talleres de sensibilización y actividades en espacios públicos; distribuyó materiales didácticos bilingües español – guaraní en distintos formatos (gráfico, digital, audiovisual, radial); llevó a cabo encuestas e investigaciones sobre el derecho a la educación sexual; puso en funcionamiento un servicio de orientación telefónica sobre temas de salud sexual y reproductiva; y brindó acompañamiento jurídico ante denuncias de abuso y maltrato.

Entre las actividades realizadas, Gabriela destaca los **talleres de teatro formados a partir de las jornadas de sensibilización**, en cuyas obras, escritas, actuadas y montadas por las chicas y los chicos que participaban aparecieron nuevas miradas que enriquecieron el proyecto. “Sabíamos que queríamos compartir el enfoque de género, el enfoque de derechos humanos y el de educación sexual integral



Las imágenes pertenecen a un video animado producido por Jaikuaa.





como derecho humano, pero lo que más nos permitió dar giros y llegar a enfoques no tan ‘intelectualizados’ fueron las historias que los propios chicos y chicas crearon para las obras”, cuenta Gabriela. El proceso de trabajo fue horizontal. Se realizaron 10 sesiones/taller con cada grupo para elegir una temática y desarrollarla y dar forma a la obra. Luego comenzaron los ensayos. Además de las presentaciones en los colegios de cada ciudad, Jaikuaa organizó cuatro festivales que nucleaban las obras de todas las localidades en dos días de presentaciones, lo que permitió que chicos y chicas giraran con sus producciones por el país, generando encuentros e intercambiando experiencias entre sí. **“Salió mucho el tema del silencio, también el embarazo adolescente y el machismo en la familia, esto de ‘la nena que limpia’ y ‘el hermano que ve la tele’”,** recuerda Gabriela. “Tuvimos mucho cuidado con la pertinencia cultural del enfoque de género, trabajamos mucho con el imaginario sobre la diversidad, que en muchos espacios no era visto como un derecho, con los procesos de las chicas a la hora de pensarse a sí mismas, con la homofobia y el machismo en la educación que se reproducen en los chicos y las chicas”, agrega.

**Actualmente, algunos de los grupos de docentes que participaron del proyecto continúan promoviendo el derecho de chicos y chicas a recibir educación sexual y luchando contra las políticas del Estado paraguayo que buscan suprimirlo.** “Hay organizaciones de maestros populares, facilitadores entre pares, que participaron de jornadas de encuentro y debate que realizamos en Asunción con maestras y maestros de todo el país, que al día de hoy siguen trabajando, dedicándose a la educación entre pares”, relata Gabriela. “Ellos tienen su propia identidad, trabajan hace años el tema derechos sexuales y reproductivos en Paraguay, buscando incidir en la política pública para que finalmente puedan haber acciones a nivel estatal”, concluye Gabriela.

“ EN EL SITIO WEB [WWW.JAIKUAA.ORG.PY](http://WWW.JAIKUAA.ORG.PY) HAY INFORMACIÓN COMPLETA SOBRE EL PROYECTO, SUS ACTIVIDADES E INVESTIGACIONES. ADEMÁS, TE RECOMENDAMOS VER EL VIDEO ANIMADO CON EL QUE JAIKUAA COMENZABA SUS CHARLAS PARA INVITAR A JÓVENES A PARTICIPAR DE SUS ACTIVIDADES. ESTÁ DISPONIBLE EN EL CANAL DE YOUTUBE DEL PROYECTO DONDE TAMBIÉN SE PUEDEN VER ENTREVISTAS A PARTICIPANTES: [WWW.YOUTUBE.COM/USER/PROYECTOJAIKUAA](http://WWW.YOUTUBE.COM/USER/PROYECTOJAIKUAA) ”

DESOBEDIENTES



# ¿QUÉ CUENTAN LOS CUENTOS?

Leímos *Caperucita Roja*, *Pinocho* y *La bella durmiente del bosque* con niños y niñas de nivel inicial. Después jugamos con algunos elementos que aparecían en las historias y finalmente pusimos en común qué contaban los cuentos.

Los cuentos son casi tan lindos como los juguetes.  
Juana - 4 años.

El príncipe se enamoró de la bella durmiente cuando la vio. Cuando estás enamorado pensás cosas lindas y sonreís y él le sonrió y ella se despertó.  
Brisa - 4 años.

Con esta varita mágica voy a convertir a todos los príncipes en sapos. Y después a los sapos en cosas que me gustan.  
Inés - 4 años.

-¿La bella durmiente es una princesa?  
-Primero no. Después sí porque se casó con el príncipe.  
Brisa y Luna - 4 y 5 años.

La bella durmiente  
es para nenas. Pinocho  
no. Caperucita no sé.

Tomás - 4 años.

Caperucita se perdió en el bosque  
y la agarró un lobo. Después el lobo  
se fue o se murió, no sé y Caperucita  
volvió a la casa con la abuelita  
y el cazador. ¿El cazador es el papá  
de Caperucita?

Pilar - 5 años.

-No sé por qué el Hada azul se  
enojó con Pinocho.  
-Porque decía mentiras.  
-Pero el Hada no es buena porque  
le puso orejas de burro a Pinocho.

Geremías y Luna - 5 años.

Una bolsa de dormir,  
una carpa,  
una cantimplora,  
una linterna,  
un celular.  
(Cosas que Caperucita podría  
haber llevado al bosque).

Jazmín - 5 años.

-A mí me gusta  
Blancanieves que es  
como La Bella durmiente  
pero hay enanitos  
que cumplen deseos.

-Los enanitos no  
cumplen deseos,  
no tienen varitas  
como las hadas.  
-Los enanitos no usan  
varitas porque son  
mágicos, no necesitan.

Luna y Valentina - 5 años.

Pinocho antes de nacer estaba en  
el corazón de Geppetto. Geppetto  
no tenía hijos y quería tener  
uno. Era como un abuelo, porque  
los papás no son tan grandes.

Joaquín - 4 años.



RECURSOS

Ideas



# 1. LIBROS

## Para personas adultas

- *Ni una menos desde los primeros años.* Compilado por Nadia Fink y Cecilia Merchán, Editorial Chirimbote y Las Juanas Editora, 2017.

- *La sexualidad atrapada de la señorita maestra,* de Alicia Fernández, Editorial Nueva Visión, 1994.

- *Toda educación es sexual.* Compilado por Graciela Morgade, Editorial La Crujía, 2011.

## Para niñas y niños

- Colección *Aventurer@s.*

Varios autores. Editorial Sudestada.

- Colecciones *Yo soy igual* y *No quiero ser princesa, quiero ser...* Varios autores. Librería de Mujeres Editoras.

- *Princesa Guerrera.*

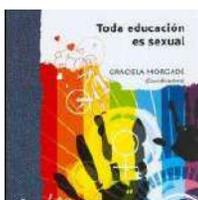
De Amalia Boselli. Editorial Muchas Nueces.

- *Cuentos para una futura niñocracia.*

De Juan Pablo Sáez-Gil. Editorial Muchas Nueces.

- *La cenicienta que no quería comer perdices.*

De Nunila López Salamero. Con ilustraciones de Myriam Cameros Sierra. Editorial Madre Selva.



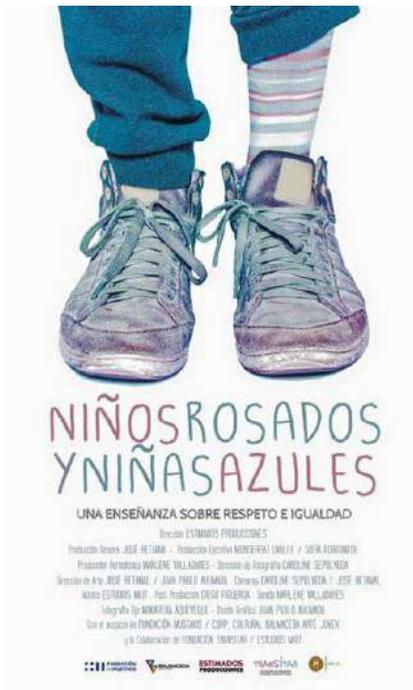
# 2. CINE Y VIDEO

• *Niños rosados y niñas azules*. De Estimados producciones, Chile, 2015. Disponible en:

[www.youtube.com/watch?v=WfBuMoSJsTo](http://www.youtube.com/watch?v=WfBuMoSJsTo)

• *El cuerpo de Isidoro*. De Esteban Valentino, Corto animado del canal Paka paka. Disponible en:

[www.youtube.com/watch?v=9BC\\_v3qTOd8](http://www.youtube.com/watch?v=9BC_v3qTOd8)



[www.repositorioeducacionsexualintegral.wordpress.com](http://www.repositorioeducacionsexualintegral.wordpress.com)

Sitio web desarrollado a partir de un trabajo de campo de la carrera de Ciencias de la Educación (UBA). Reúne actividades elaboradas por los y las estudiantes y docentes que participaron del proyecto, además de análisis y sugerencias de material audiovisual y literario, librerías, los documentos oficiales y novedades.

[www.imaginaría.com.ar](http://www.imaginaría.com.ar)

Revista digital sobre literatura infantil y juvenil con recomendaciones, reseñas y lecturas.

[www.cervantesvirtual.com/bib/seccion/bibinfantil/](http://www.cervantesvirtual.com/bib/seccion/bibinfantil/)

Sección de literatura infantil y juvenil de la biblioteca virtual Manuel de Cervantes con la posibilidad de acceder a más de 1200 títulos disponibles para descarga.

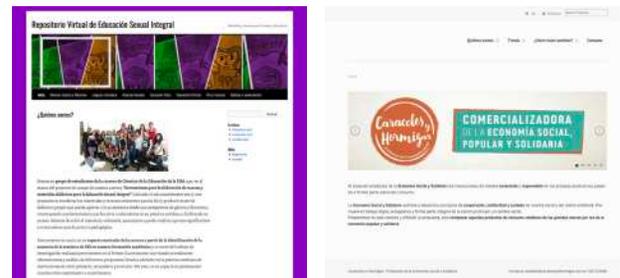
[www.libriademujeres.com.ar](http://www.libriademujeres.com.ar)

Sitio web del espacio "Librería de mujeres" de la Asociación civil "Taller permanente de la mujer" con novedades literarias sobre educación sexual y temáticas afines.

[www.caracolesyhormigas.com.ar](http://www.caracolesyhormigas.com.ar)

Sitio web de la comercializadora de productos autogestivos, populares y solidarios *Caracoles y hormigas*. Con acceso a la tienda virtual de productos infantiles no sexistas y de educación popular.

# 3. WEB



# 4. REDES SOCIALES

[www.facebook.com/www.lasmumala.org.ar](http://www.facebook.com/www.lasmumala.org.ar)

Fanpage del movimiento de mujeres MuMaLá con novedades sobre los Movimientos de mujeres en América Latina.

[www.facebook.com/groups/antiprincesas/](http://www.facebook.com/groups/antiprincesas/)

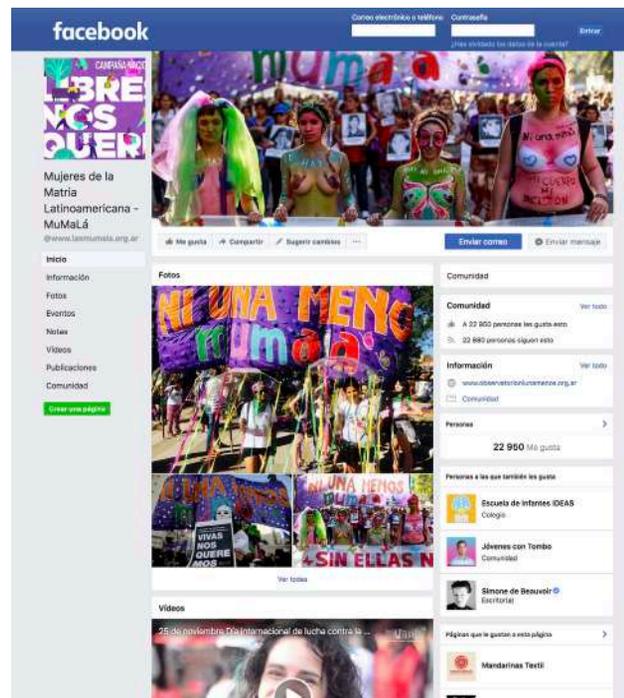
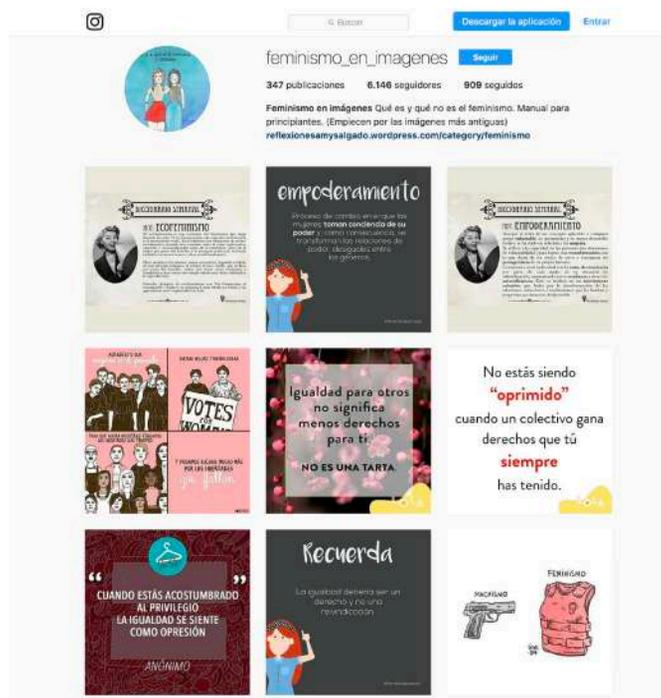
Grupo abierto de Facebook dedicado a debatir y compartir información sobre género e infancia. Cuenta con más de 2500 integrantes de distintos países del mundo.

[@feminismo\\_en\\_imagenes](https://www.instagram.com/feminismo_en_imagenes)

Cuenta de Instagram que reúne ilustraciones que comunican conceptos básicos del feminismo.

[@thefutureesfeminism\\_](https://www.instagram.com/athefutureesfeminism_)

Cuenta de Instagram que comparte mensajes ilustrados feministas.



DOSSIER



# 1. ¿QUÉ QUIERO SER CUANDO SEA GRANDE? / PROFESIONES

## INTRODUCCIÓN

Las profesiones no tienen sexo. Sin embargo, existen estereotipos sexistas que indican que ciertas actividades son "de varones" y otras "de mujeres". Estos estereotipos tienen su correlato empírico, ya que los datos de participación laboral indican que hay sectores con una marcada presencia femenina (como la docencia) y otros con un claro protagonismo masculino (como la ingeniería).

## OBJETIVOS

- Desnaturalizar los estereotipos sexistas presentes en el desempeño de las profesiones.
- Dar a conocer diferentes profesiones.
- Poner en juego la imaginación en función de pensar qué profesión le gustaría tener a cada niño y niña en el futuro.
- Valorar y respetar las decisiones de los compañeros y las compañeras sobre qué desean ser.

## METODOLOGÍA

Trabajo con subgrupos de 4 ó 5 alumnos.  
Juego simbólico.  
Puesta en común final.

## LUGAR DE DESARROLLO

Sala del jardín.

## TEMPORALIZACIÓN

60 minutos.

## DESARROLLO

Tras presentar la actividad, se deberá distribuir a niños y niñas en subgrupos mixtos de 4 ó 5 integrantes cada uno.

Cada grupo recibirá juguetes de distintas profesiones y podrá elegir qué desea ser, jugando libremente. Se observarán las actitudes de los diferentes grupos, interviniendo cuando sea necesario para ayudar a identificar los diferentes juguetes con la profesión a la que corresponden.

En una puesta en común de todo el grupo, se invita a cada niño y niña a contar al resto su experiencia y qué le gustaría ser cuando sea grande.

Finalmente, se reparten los trozos de las láminas con los dibujos de las distintas profesiones a cada subgrupo y se les propone que armen cada figura.

En una nueva puesta en común final se hace énfasis en cómo la parte superior de las láminas (correspondiente a la cabeza) es indistinta, ya que si se cambia no modifica la posibilidad de que todos, varones y mujeres, puedan realizar cada una de las profesiones.

**Láminas sugeridas: mecánico/a, cocinero/a, bombero/a, jardinero/a, astronauta, escritor/a, ingeniero/a, maestro/a, médico/a, dentista, cantante. Se incluyen ejemplos a continuación.**

## MATERIALES Y RECURSOS

Juguetes de diversas profesiones.  
Láminas con dibujos de diferentes profesiones, recortadas en tres partes. Se deben incluir las versiones femenina y masculina de cada profesión, modificando únicamente la parte superior de los dibujos (correspondiente a las cabezas). Se incluyen ejemplos en retirada de contratapa.

## 2. ¿QUÉ DE LO QUE SOY NO ESTÁ EN LOS CUENTOS? / LITERATURA

### INTRODUCCIÓN

En los cuentos infantiles tradicionales es posible encontrar una numerosa cantidad de estereotipos sexistas acerca de cómo deben ser los varones (valientes, activos, poderosos, exitosos, fuertes...) y las mujeres (delicadas, lindas, pacientes, sumisas, afectuosas...). Estos estereotipos actúan sobre la subjetividad de niñas y niños y tienen un peso modelizante sobre lo que alumnos y alumnas aprehenden acerca de qué se espera socialmente de varones y mujeres.

### OBJETIVOS

- Desnaturalizar los estereotipos sexistas presentes en los cuentos clásicos tradicionales.
- Incorporar vocabulario descriptivo sobre las personas.
- Comprensión de la lectura.

### METODOLOGÍA

Lluvia de ideas.  
Debate.  
Puesta en común final.

### LUGAR DE DESARROLLO

Sala del jardín.

### DESARROLLO

Tras presentar la actividad, la maestra o el maestro leerá el cuento elegido. Finalizada la lectura, se invitará a los niños y las niñas a expresar cómo era cada uno de los personajes. En el caso de haber seleccionado el cuento de *Blancanieves*, por ejemplo, cómo era la reina, cómo era el príncipe y cómo eran los enanitos.

Luego se resumirá lo expuesto en la elección de una palabra que permita describir a cada personaje. Por ejemplo: Blancanieves: hermosa // Reina: envidiosa // Príncipe: valiente // Enanitos: trabajadores.

En una puesta en común final se propondrá jugar con el cuento, preguntando a niños y niñas: ¿Qué podría pasar si Blancanieves en vez de ser hermosa, fuera valiente? ¿Y si la reina en lugar de envidiosa fuera solidaria? ¿Y si el príncipe azul tuviera miedo? ¿Y si los enanitos fueran perezosos?

### MATERIALES Y RECURSOS

Cuento infantil tradicional a elección.  
Se sugiere la lectura de "Blancanieves y los siete enanitos".

### TEMPORALIZACIÓN

60 minutos.

### 3. HABÍA UNA VEZ... / LITERATURA Y PLÁSTICA

#### INTRODUCCIÓN

Las fórmulas de inicio de la literatura infantil tradicional ("Había una vez..." / "Allá lejos y hace tiempo...") abren la puerta hacia mundos fantásticos, en los que aparecen personajes como hadas, brujas, ogros, duendes. Estos personajes funcionan como pares opuestos, que personifican dicotomías moralizantes acerca del bien, el mal, la belleza, la fealdad, el éxito, el fracaso. Para romper con estas rígidas dicotomías, podemos valernos del juego del "cadáver exquisito".

Los surrealistas utilizaban este juego para dar rienda suelta a su imaginación y crear escritos y dibujos disparatados, que les permitieran jugar con la realidad. Para lograrlo, se trabaja grupalmente. Se toma un papel, el primer integrante del grupo comienza a dibujar un personaje, dobla su dibujo hacia atrás y deja dos marcas para que el siguiente participante continúe el dibujo creando su personaje a partir de esas marcas, y sin observar lo dibujado por su compañero o compañera. Así se va completando una figura que podrá apreciarse al finalizar todos de dibujar y desplegar el papel.

#### OBJETIVOS

- Descubrir nuevos matices en los personajes.
- Fomentar nuevas lecturas no lineales de los cuentos tradicionales.
- Poner en juego la imaginación y la creatividad.

#### METODOLOGÍA

Trabajo con subgrupos de 4 ó 5 alumnos.  
Dibujo.  
Puesta en común final.

#### MATERIALES Y RECURSOS

Cuento infantil tradicional a elección.  
Se sugiere la lectura de *El gato con botas*.

#### LUGAR DE DESARROLLO

Sala del jardín.

#### TEMPORALIZACIÓN

90 minutos.

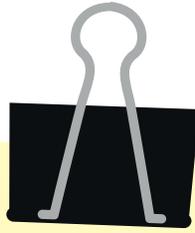
#### DESARROLLO

Tras presentar la actividad, la maestra o el maestro leerá el cuento elegido.

Finalizada la lectura, se formarán subgrupos de 4 ó 5 niñas y niños y se les propondrá que cada grupo cree su "cadáver exquisito" dibujando alguno de los personajes del cuento escuchado.

En el caso de *El gato con botas*, el gato, el marqués, el rey, la princesa y el ogro. Luego se descubrirán los dibujos y se colgarán en una pared de la sala.

En una puesta en común final se propondrá pensar en las características de los personajes del cuento, preguntando a niños y niñas: ¿cómo era el gato con botas? ¿cómo era el marqués? ¿cómo era el rey? ¿cómo era la princesa? ¿cómo era el ogro? Y finalmente se crearán nombres, voces, características e historias para los personajes creados.



## 4. FICHA GUÍA PARA LA BIBLIOTECA DE LA SALA / LITERATURA

### **INTRODUCCIÓN**

La siguiente ficha para catalogar los libros de la sala fue elaborada por el Instituto de la Mujer de Madrid, dependiente del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España en 2015.

La compartimos como una herramienta para analizar críticamente las historias que elegimos contarles a chicas y chicos. No es preciso responder una a una las preguntas, sino tenerlas en cuenta para detectar elementos sexistas.

#### **1. Título:**

¿Se refiere a personaje masculino o femenino?

#### **2. Protagonismo:**

¿Es masculino, femenino o compartido? ¿Está jerarquizado?

#### **3. Nº personajes femeninos y masculinos:**

¿Aparecen mujeres en el cuento, o se hace referencia a ellas? ¿Está justificada su ausencia? ¿Aparecen hombres en el cuento, o se hace referencia a ellos?

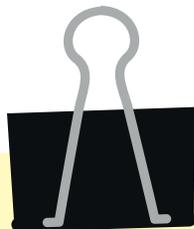
¿Está justificada su ausencia? ¿Hay héroes y heroínas en la historia?

#### **4. Profesiones desempeñadas por mujeres y hombres.**

#### **5. Participación de mujeres y hombres en actividades de ocio y tiempo libre.**

#### **6. Papel de cada sexo desempeñado en los distintos espacios de relación (convivencia en el hogar, escolar, profesional, participación social y política):**

¿Qué actividades llevan a cabo las mujeres y qué actividades los hombres? ¿El cuento va más allá de la mujer buena (caracterizada usualmente como princesa) y de la mujer mala (caracterizada habitualmente como bruja malvada)? ¿El cuento trasciende el modelo tradicionalmente masculino violento? ¿Y el modelo masculino tradicional de hombre seguro de sí y sin capacidad de expresar emociones y vulnerabilidad? ¿Quiénes cuidan? ¿Quiénes son cuidadas o cuidados? ¿Son los personajes femeninos deseantes o deseados? ¿Y los masculinos? ¿Se toman en cuenta los deseos femeninos? ¿Y los masculinos? ¿Quién toma la iniciativa? ¿Quién secunda? ¿Quién rescata y ayuda a quién? ¿Qué modelos de relaciones y de sexualidad aparecen? ¿Se reconoce la sexualidad masculina? ¿Y la femenina? En el caso de que cada sexo desempeñe diferentes papeles: ¿Es entendido como natural (biológico) o social? ¿Se hace crítica o no de los estereotipos asignados a cada sexo? ¿Se conciben otras alternativas? ¿Se da desigual valor a lo que hacen ellas y ellos?



### **7. Referentes femeninos y masculinos:**

¿Existen referentes masculinos y femeninos diversos en el cuento? ¿Qué valores femeninos y masculinos recoge el cuento?

### **8. Tipos de familias:**

¿Qué figuras aparecen en las familias? ¿Qué características tienen las familias felices? ¿Y las infelices? ¿Hay ausencias o figuras que no se nombran? ¿Cuáles? ¿Qué tipo de trato tienen entre sí?

### **9. Relaciones:**

Los personajes femeninos: ¿Colaboran, se ayudan entre sí? ¿Compiten? Los personajes masculinos: ¿Colaboran, se ayudan entre sí? ¿Compiten? ¿Se describen relaciones de confianza y respeto mutuo entre uno y otro sexo?

### **10. Descripción física y de vestuario de mujeres y hombres:**

¿Qué modelos de belleza se presentan para las mujeres? ¿Y para los hombres? ¿Hay una asociación entre la belleza y la inteligencia, la seguridad en una o en uno mismo? ¿Las ropas de mujeres u hombres sirven como característica para atribuirles un sexo? ¿Las ropas de mujeres u hombres sirven para caracterizar su condición social?

### **11. Características psicoafectivas y de comportamiento:**

¿Quiénes ejercen la fuerza, ellas o ellos? ¿Quiénes muestran sus sentimientos? ¿Qué connotaciones tiene? ¿Qué consecuencias diferenciales tiene su comportamiento para personajes femeninos y masculinos? ¿Qué castigos se aplican a las niñas/mujeres? ¿Cuáles a los niños/hombres?

### **12. Peligros que aparecen:**

¿Qué peligros acechan a los niños/hombres? ¿Y a las niñas/mujeres? ¿Quién aparece como víctima? ¿Qué comportamiento tienen los personajes masculinos, por un lado, y los femeninos, por otro, ante el peligro?

### **13. Usos del lenguaje:**

¿Se nombra en masculino y en femenino? ¿Se usan expresiones que infravaloran lo femenino? ¿Aparecen expresiones que sobrevaloran lo masculino? ¿Qué adjetivos se asocian a cada sexo?

### **14. Figuras de poder:**

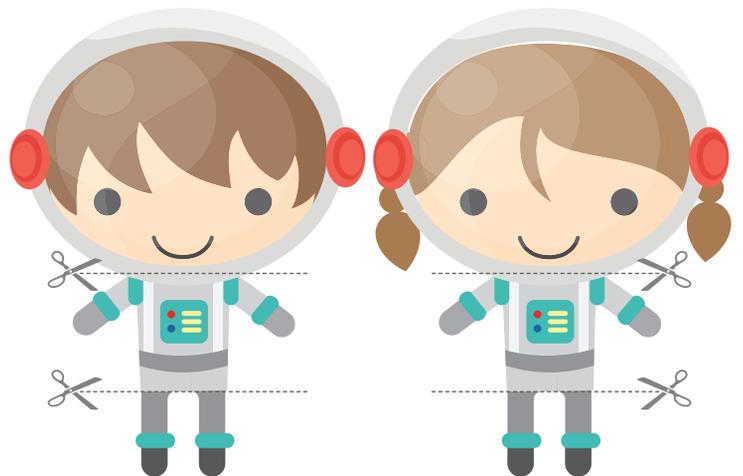
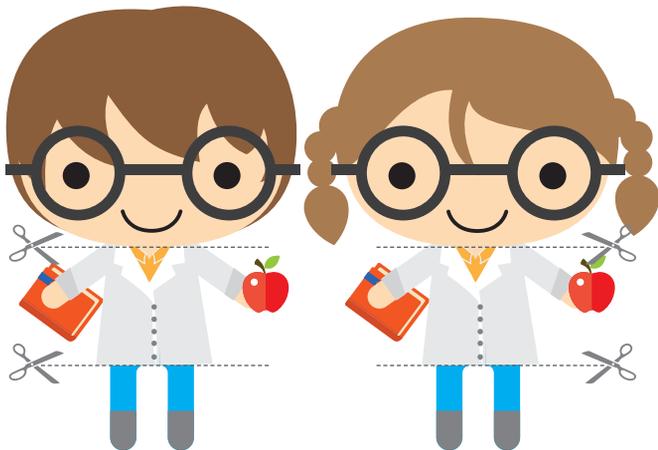
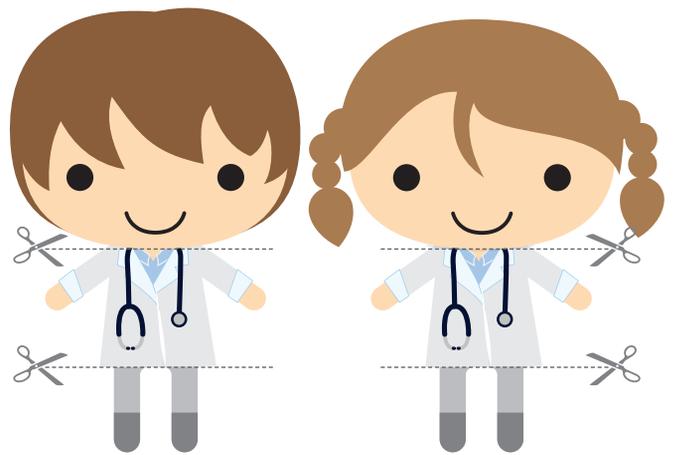
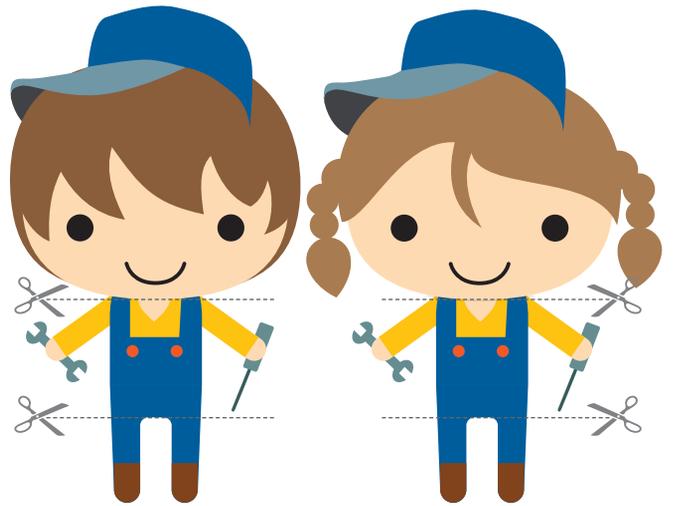
¿Qué sexo tienen las personas con poder que aparecen en el cuento?

### **15. Tipo de desenlace:**

¿El final feliz o infeliz depende del aspecto físico del chico o la chica? ¿Acaba con una moraleja o con una reflexión que abre nuevas preguntas y posibilidades?

### **16. Ilustraciones:**

¿Aparecen mujeres y hombres? ¿Cómo reflejan a unas y otros? ¿Qué modelos de belleza transmiten? ¿Son saludables? ¿Muestran variedad de formas, colores y proporciones?





sexismo en  
el lenguaje

El grito de lo  
**NO** dicho

Objeto de deseo  
sujeta deseante



LA "señorita" MAESTRA



CREENCIAS,  
TABÜES Y  
ESTEREOTIPOS



Igualdad,  
derechos y autorías

**EN EL PRÓXIMO NÚMERO:**  
CAMBIEMOS LAS REGLAS - JUEGOS Y JUGUETES.

**Idea, dirección y contenidos:**  
LUCÍA GONÇALVES DA CRUZ.

**Diseño e ilustración:**  
GRACIELA MIÑONES.