Universidad Nacional de Mar del Plata - Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

Repositorio Kimelü **http://kimelu.mdp.edu.ar/**

Licenciatura en Trabajo Social Tesis de Trabajo Social

2023

ESI (Educación Sexual Integral) sin máscaras : las posibles resistencias ante la educación sexual integral en el Jardín Municipal N°13 de la ciudad de Mar del Plata

Shepherd, María Natalia

http://200.0.183.227:8080/xmlui/handle/123456789/357

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

Universidad Nacional de Mar del Plata.

Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social.

ESI SIN MÁSCARAS

“LAS POSIBLES RESISTENCIAS ANTE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN EL JARDÍN MUNICIPAL Nº 13 DE LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA”

TESIS DE GRADO

- 2023 -

Autora: SHEPHERD, María Natalia.

Directora: Lic. CRESPI, María Laura.

Co-Directora: Mg. DAHUL, María Luz.

Dedicatoria: a todas las niñeces que habitan los jardines de infantes y a quienes asumen la tarea docente desde la ternura.

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a la Universidad como institución pública y gratuita por brindar-nos la posibilidad de poder estudiar y capacitarnos. En segundo lugar, a mi compañero de vida, Alejandro por acompañarme incondicionalmente en cada situación cuando sentía que no me alcanzaba el tiempo para todo, sin su presencia no podría haber llevado adelante este desafío en esta etapa de mi vida. A mis hijos, Lucas y Santiago por estar siempre presente, y a mi madre quienes con su presencia incondicional siempre me alentaron a seguir adelante. También a mis compañeras de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social por estar y acompañarme en la tarea de estudiar así como a profesoras de la Licenciatura que fueron una inspiración para seguir adelante en esta profesión; muchas de sus enseñanzas me permitieron deconstruir saberes previos así como aprender a ver y sentir la vida desde paradigmas otros.

A la Licenciada Marta del Giorgio, que me abrió las puertas del jardín y me dio la posibilidad fáctica de realizar este proyecto, siendo un eslabón y nexo fundamental para poder realizarlo. Por último, agradezco de un modo especial a la Lic. María Laura Crespi, quien, sin conocerme ni haberme visto nunca antes en la vida, aceptó la propuesta de acompañarme en esta trayectoria final y me conectó con otra persona y profesional, Luz Dahul; ambas con su generosidad, constancia, sostén y cariño me acompañaron en este último tramo de la Licenciatura. Sin su presencia “a la distancia” por el contexto en el cual fue posible desarrollar este trabajo y sin sus consejos o sugerencias no hubiese podido realizar este arduo trabajo. Gracias a todxs por estar y acompañarme en cumplir este nuevo sueño en esta etapa de mi vida. Por siempre agradecida a todxs y a cada unx de ustedes.

Índice

Introducción…….……..…….. Pág.5

Primera parte: Surgimiento y propuesta de la investigación.

Capítulo 1. La educación sexual Integral (ESI) en el jardín de infantes.

1.1. Justificación del tema. ……Pág.10

1.2. Pregunta que dio lugar a esta investigación. ……..…....Pág.11

1.3. Posicionamiento ético-político……..Pág.13

Capítulo 2. Estrategia metodológica.

2.1. Objetivos generales y específicos..……..…..…....Pág.16

2.2. Modo de abordaje de la investigación…….……Pág.16

Segunda parte: Diálogos entre aspectos teórico-conceptuales y la información relevada para repensar la Educación sexual integral (ESI) en el jardín Nº 13.

Capítulo 3. Conceptualizaciones de la sexualidad.

3.1. Distintas conceptualizaciones de la sexualidad…….…….…Pág.23

3.2. Mediaciones de estructuras de poder que atraviesan la sexualidad……..…..…Pág.28

Capítulo 4: La ESI como Política de Cuidado.

4.1. La Educación Sexual Integral como Política de Cuidado en Nivel Inicial……..…Pág.37

Capítulo 5: Las *puertas de entrada* de la ESI.

5.1. Las *puertas de entrada* de la ESI en el jardín de infantes…….Pág.47

Capítulo 6: Las resistencias de la ESI: hacia una tipología posible.

6.1. Las resistencias a la ESI en el jardín municipal Nº 13…….Pág.61

Capítulo 7: Conclusiones.

Conclusiones y reflexiones finales.....Pág.79

Anexo.

Guión de encuestas…….……..…… Pág.86

Guión de entrevistas……..…..... Pág.89

Referencias bibliográficas……..……Pág.93

Introducción

La presente Tesis se realiza en el marco del trabajo final de graduación de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se propone investigar y conocer las posibles resistencias en relación a la educación sexual integral (en adelante ESI) en el nivel inicial, en el Jardín Nº 13 de la ciudad de Mar del Plata, a partir de la sanción y promulgación de ley Nacional N° 26.150 del año 2006 que incorpora la ESI como propuesta en todos los niveles educativos.

El desarrollo de esta investigación corresponde al período que abarca el ciclo 2021[1] a la actualidad.

Este trabajo surge por el interés en reflexionar acerca de las posibles resistencias en el abordaje de la ESI en nivel inicial, en el jardín Municipal Nº 13. Se origina y fundamenta a partir de los interrogantes generados en mi formación académica, en el transcurso del quinto año de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata los cuáles movilizaron esta temática, convencida de la importancia que reviste la educación sexual en este nivel. Es decir que, la reflexión en torno a la implementación de la ESI supone una oportunidad para conocer las múltiples dimensiones que la atraviesan, desentrañando los sentidos y tensiones que se disputan en la misma y, simultáneamente, constituye una posibilidad de recuperar conocimientos para la disciplina y profesión, reafirmando la importancia[2] que asume la educación e investigación en este nivel.

En la presente Tesis, utilizo el lenguaje inclusivo en base a los lineamientos dispuestos por la OCS 1245/19 de la UNMDP que hace referencia a la utilización del “Lenguaje Igualitario en la Universidad Nacional de Mar del Plata” en concordancia con el posicionamiento asumido. Por

[1] Marcado en sus inicios todavía por la complejidad contextual aparejada por la Pandemia de Covid-19.

[2] Investigaciones del Misterio Publico Tutelar del Poder Judicial de la ciudad de Buenos Aires informan que el 80% de las denuncias de abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes se realizaron gracias a los conocimientos de la ESI y a partir de esto lanzan una Campaña para la prevención del abuso sexual infantil con el lema Abuso Sexual Denunciá. (Ministerio Público Tutelar, 2019 Poder Judicial de la ciudad de Buenos Aires).

lo tanto, utilizaré la “x” en lugar de la “a” u “o” con el propósito de utilizar un lenguaje no sexista que incluya la diversidad de identidades.

El desarrollo del presente trabajo consta de dos partes y se divide en siete capítulos para intentar generar mayor comprensión a quien la lee.

En la primera parte, hace alusión al surgimiento y propuesta de esta investigación y consta de dos capítulos; el capítulo primero hace referencia a la ESI en el jardín de infantes y se divide en tres secciones: en la primera sección hago referencia a la justificación del tema. En la segunda, a la pregunta que dio lugar a esta investigación. En la tercera al posicionamiento ético político asumido desde un Trabajo Social crítico, situado y emancipador. En el capítulo segundo hago referencia a la estrategia metodológica construida para llevar adelante la investigación. En el primer subpunto enuncio los objetivos generales y específicos planteados y luego el modo de abordaje de esta investigación.

En la segunda parte me enfoco en los diálogos entre los aspectos teórico-conceptuales y la información relevada para repensar la ESI en el jardín Nº 13. Esta parte consta de cinco capítulos más. En el tercer capítulo hago mención a las distintas conceptualizaciones de la sexualidad y después a las mediaciones de las estructuras de poder que atraviesan la sexualidad. En el capítulo cuarto, a la ESI como Política de Cuidado. En el quinto, a *las puertas de entrada* de la ESI. En el sexto, a las resistencias a la ESI: hacia una tipología posible. Este constituye el eje central de esta investigación y es abordado en el primer punto de este capítulo denominado las resistencias a la ESI en el jardín municipal Nº 13 Por último, en el capítulo séptimo comparto las conclusiones y reflexiones finales a las que pude arribar de acuerdo a los objetivos planteados y un anexo donde comparto los modelos de entrevista y de encuesta realizados.

Con los resultados obtenidos me propongo alcanzar los objetivos que guiaron la investigación, al tiempo que generar posibles aportes a la tarea docente acerca del abordaje del efectivo y

pleno acceso a la ESI, con la intención de contribuir a desnaturalizar situaciones y atenuar las resistencias a la misma.

PRIMERA PARTE:

Surgimiento y propuesta de la investigación

CAPÍTULO 1:

La Educación Sexual Integral (ESI) en el jardín de infantes

1.1.Justificación del tema.

El interés en investigar en torno a la implementación de la ESI en Nivel Inicial como temática surge en el marco de mi formación académica, en el transcurso del cursado de dos materias de quinto año de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), en Teoría de la Educación y Metodología del Aprendizaje y en la Cátedra de Supervisión de las intervenciones sociales, en el ciclo 2020, al abordar el tema ESI. En esa oportunidad, me surgieron distintos interrogantes que movilizaron esta investigación, fundados en la relevancia de indagar en los matices que puede revestir el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la ESI como política de cuidado, instalada a partir de la Ley Nacional Nº 26.150/2006 en el marco del Sistema de Promoción y Protección de los Derechos de las niñeces donde la enseñanza de ESI es fundamental porque:

> Se considera que la primera infancia es un período clave en la historia de cada niño, y genera huellas relevantes para su trayectoria personal y educativa futura. Es la etapa en donde se sientan las bases del desarrollo cognitivo, emocional y social que dan lugar a la estructuración de la personalidad de los sujetos. (Diseño Curricular, 2018: 14)

El enfoque integral de la Ley 26.150/2006 constituye un marco normativo que posibilita al Trabajo Social realizar un abordaje de distintas problemáticas siendo fundamental acompañar ese proceso desde la profesión, reconociendo a las personas como titulares de derechos, poniendo en discusión estereotipos, categorizaciones y naturalizaciones a fin de revisar las visiones hegemónicas arraigadas o naturalizadas en el ámbito escolar cuestionando desigualdades, y prácticas discriminatorias (…) “Trabajar en este sentido desde el Trabajo Social, resulta un desafío estimulante en pos de pensar la construcción de prácticas otras, de ruptura, de construcción, y nueva creación” (Boada, 2018: 3). Asimismo, porque:

> (...) la educación sexual integral constituye una oportunidad para que la escuela, en articulación con otros actores, comience a buscar y ofrecer respuestas eficaces a situaciones de vulneración de derechos, como la violencia, abuso, maltrato contra los/as niños/as y adolescentes de todas las medidas de protección y reparación necesarias para atender a estos problemas. (Ministerio de Educación, 2010 en Boada, 2021: 162; Boada, 2018:3)

Por lo expuesto, la implementación de la ESI invita a revisar y debatir la sexualidad por estar mediada por relaciones humanas que implican relaciones de poder.

Este estudio puede significar un aporte a la producción de un saber crítico situado de la implementación de la ESI en el jardín.

1.2. Pregunta que dió lugar a esta investigación.

En el marco de lo que vengo sosteniendo, con la creación en nuestro país el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (en adelante P.N.E.S.I.), a partir de la sanción y promulgación de la Ley Nacional 26.150 en octubre de 2006, se inicia en Argentina una política educativa nacional que instala la ESI como derecho, incorporándola en la escolarización obligatoria en todos los niveles educativos. El artículo 1 de la ley dispone que:

> Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. (Ley 26.150)

Además, plantea que "…Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros" (Art. 5, Ley 26.150).

A partir de estos dos artículos comienzo a pensar en la complejidad que puede revestir la incorporación y transmisión de nuevos contenidos curriculares, sumado a la variedad de actores involucrados -equipo docente, directivo, y el equipo de orientación escolar (en adelante EOE), y familias- con distintas perspectivas. A ello se suman las demandas o problemáticas involucradas en cada territorio concreto, según cada comunidad educativa, acorde a su realidad sociocultural. Teniendo en cuenta todo ello comencé a reflexionar en torno a que, en muchas ocasiones, la implementación de la ESI podría depender del compromiso político e ideológico por parte de cada institución. Además, porque la existencia de una ley no implica necesariamente su eficacia, como afirma Eleonor Faur:

> Diez años después de la sanción de la Ley 26.150 apenas se están comenzando a producir investigaciones sobre la implementación de la ESI en estos niveles. En algunas de ellas se señalan obstáculos para el desarrollo de la ESI que dan cuenta de la capacidad que han tenido los grupos conservadores para obstaculizar la implementación de esta política o bien para intentar alterar los principios y contenidos institucionalizados mediante la Ley y los LCB[3]. (Faur, 2018: 36)

A partir de ello, y habiendo transcurrido varios años de la ley mencionada, surge mi interés en problematizar acerca de las resistencias institucionales en torno a la implementación de la ESI en nivel inicial. Para poder llevar adelante la investigación, emprendo la búsqueda por alguna institución de nivel inicial que me permita adentrarme respetuosa y cuidadosamente en su dinámica. Si bien en el apartado de estrategia metodológica lo profundizo, es así que llego al jardín planteándome el siguiente interrogante de investigación: ¿cuáles son las posibles resistencias que se entretejen en torno a la ESI en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el nivel inicial en el Jardín Municipal N° 13 de Mar del Plata?

[3] Lineamientos Curriculares Básicos.

1.3.Posicionamiento ético político.

Desde la incorporación de la educación sexual integral como política de cuidado en todos los niveles educativos tal como propone la Ley 26.150 del 2006 comienza una política educativa en nuestro país que plantea a la ESI como derecho a implementarse en todas las instancias educativas, en el nivel inicial, primario, secundario y superior, en todas las modalidades, sean instituciones de gestión pública o privada.

Como desarrollaré más adelante, la ESI ingresa a las instituciones a través de distintas "puertas", desde los contenidos curriculares en las planificaciones anuales áulicas, en la organización institucional, en los episodios que irrumpen en la cotidianeidad del jardín, en las reflexiones sobre la sexualidad de lxs docentes y profesionales que habitan el espacio institucional en relación con las familias, la comunidad educativa y por último, en las relaciones establecidas entre la ESI, las familias y la comunidad educativa.

Para el Trabajo Social es relevante indagar cómo se implementa la ESI en el proceso de enseñanza y aprendizaje para acompañar vivencias en el marco de la vigencia de los derechos de las niñeces. Pero, además, enseñar contenidos relacionados con la sexualidad desde una mirada integral implica cuestionar los modos singulares que puede asumir la misma en las distintas instituciones que pueden no ser integrales sino sesgadas dando lugar a distintas resistencias a la ESI.

El posicionamiento teórico, ético político que sustenta esta Tesis se basa en un Trabajo Social crítico, situado y emancipador, propuesta que implica, además de la revisión crítica, el cuestionamiento del orden y del discurso dominante, a fin de transformar la realidad generando aportes que impliquen transformar el orden social capitalista-patriarcal-colonial-moderno. (Martínez, S. y Agüero, J., 2014).

Con la convicción de pugnar por instituciones donde los derechos estén por encima de las ideologías y comprendiendo a la ESI como un derecho humano a ser respetado y garantizado,

me propongo conocer los modos en que se implementa y se resiste la ESI con la intención última de que el trabajo realizado permita promover un ejercicio real y efectivo de la misma.

Desde el enfoque de derechos, tomo como base los lineamientos de la Ley Federal de Trabajo Social, que incorpora los Derechos Humanos como eje central estableciendo como misión la "defensa, reivindicación y promoción del ejercicio efectivo de los Derechos Humanos y sociales [...]" (Ley Nº 27.072: art. 9) con el compromiso de acompañar procesos sociales en pos de dignificar la persona humana.

CAPÍTULO 2:

Estrategia Metodológica

2.1.La presente investigación plantea los siguientes objetivos de investigación.

-Objetivo general:

Conocer cuáles son las posibles resistencias que se entretejen en torno a la ESI en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el nivel inicial en el Jardín Municipal N° 13 de Mar del Plata.

-Objetivos específicos:

1.a) Indagar los contenidos curriculares de la ESI que se abordan en el Jardín.

1.b) Conocer las prácticas educativas en torno a la ESI en relación a la organización de la vida institucional y los emergentes que irrumpen.

1.c) Recuperar los discursos de equipo directivo, equipo docente, auxiliares, y equipo de orientación escolar (en adelante, EOE) respecto a los procesos reflexivos en torno a la enseñanza de la ESI.

2.2. Modo de abordaje de la investigación.

La presente investigación reviste carácter cualitativo a través de un diseño flexible y dinámico (Vasilachis, 2006; Glaser, B. y Strauss, A., 1967). El universo de estudio se circunscribe al Jardín Municipal N° 13 donde seleccioné las siguientes unidades de análisis:

1. Equipo Directivo del Jardín.
2. Equipo Docente del Jardín.
3. Auxiliares del Jardín.
4. Integrantes del E.O.E de la institución.

El personal del jardín se compone por el equipo directivo -integrado por la Dirección, la Vicedirección, la Secretaría-, por el equipo docente -compuesto por diez docentes, tres preceptorxs y una profesora de teatro -incorporada recién a mediados del mes de junio del 2022-. Asimismo, cuenta con un EOE conformado por dos profesionales, una con el cargo de orientación social y otra educacional y, por último, cuenta con personal auxiliar del comedor. Es decir, un total de 21 personas en distintas tareas en la actualidad.

La elección del Jardín se fundamenta en razones fácticas de posibilidad de realizar la investigación y tener acceso a la misma a partir de contar con el apoyo incondicional de una Licenciada en Trabajo Social quien me abrió las puertas de la Institución para que este trabajo sea posible. El vínculo con ella se remonta a treinta años, allá por 1991, mediado por relaciones familiares que me posibilitaron conocerla. Este mutuo conocimiento me permitió acceder a la institución, contando con el aval de su equipo directivo para la realización de la investigación y con el consentimiento informado de todxs lxs participantes.

Para el relevamiento de la información acudí a diferentes técnicas, en primer lugar, diseñé una encuesta destinada a todo el personal del jardín a través de un formulario de Google con la finalidad de tener un sondeo general del tema. Posteriormente realicé entrevistas semiestruturadas y relevé documentación de la institución como por ejemplo las planificaciones áulicas y los proyectos institucionales como el Proyecto de ESI del año 2021.

La encuesta fue enviada durante los meses de abril y mayo del año 2022 a 20 personas, que en ese momento componían la totalidad del personal de la institución y fue respondida por 19, es decir, que una persona se abstuvo de participar en las respuestas. Contaron con tres semanas para responder la misma, previas palabras de agradecimiento por su tiempo y sus respuestas, aclarando que las mismas serían utilizadas para realizar un análisis general del tema sin revelar ningún dato de identificación (solicitándoles su consentimiento informado). El cuestionario abordó distintas dimensiones con preguntas cerradas y abiertas, que comparto en el anexo de este trabajo.

Posteriormente, realicé las entrevistas al equipo directivo de la institución, al equipo docente de la sala de cinco años, a preceptoras y a docentes de música y educación física de salas de tres, cuatro y cinco años, al EOE y por último, al personal auxiliar del jardín. Decidí realizar las entrevistas a docentes de sala de cinco años teniendo en consideración que lxs niñxs ya han atravesado un tramo de escolaridad en el nivel en las salas de tres y cuatro años y, a su vez, porque tienen más desarrollado el lenguaje oral a fin de expresarse además de otros modos de

comunicación. Supuse que de esta manera, sería de mayor riqueza el contacto con sus docentes (de sala de cinco años) en tanto desde sus voces podría recuperar las experiencias de abordar ESI con niñxs que ya han concurrido casi todo el nivel inicial.

Asimismo, tomé registro de notas de campo que enriquecen este trabajo haciendo referencia a distintas observaciones de las que fui partícipe en distintos momentos de la dinámica educativa durante los meses de febrero, marzo, junio y julio del 2022 así como de conversaciones informales mantenidas en ese transcurrir institucional.

A fin de proceder al análisis del material relevado, me basé en el lenguaje y las expresiones utilizadas por las personas entrevistadas, es decir, los "códigos in vivo" (Vasilachis, 2006. 157) y, posteriormente a través de la codificación axial, buscando reunir nuevamente la información bajo nuevas categorías a fin de identificar la decantación del fenómeno o asunto central (Vasilachis, 2006).

Por último, para el criterio de cierre de la muestra tomada para las entrevistas me basé en el criterio de "saturación teórica" (Glaser y Strauss, 1967, Vasilachis, 2006) que significa que agregar nuevxs informantes no implica ampliar la información recolectada previamente, o en palabras de la autora "que agregar nuevos casos no representará hallar información adicional por medio de la cual el investigador pueda desarrollar nuevas propiedades de las categorías" (Vasilachis, 2006: 156).

En síntesis realicé 19 encuestas y 14 entrevistas semiestructuradas además del análisis de documentos que me permitió acceder a la información necesaria para realizar la investigación.

A continuación presento dos cuadros detallando la totalidad de las personas encuestadas y entrevistadas en el jardín, todas mujeres.

En el primero es posible apreciar el número de personas encuestadas del jardín que asciende a 19 personas. Posteriormente, en el mes de junio del 2022 se incorpora al jardín una profesora de teatro, ascendiendo el personal a 21 personas, luego de haber finalizado las entrevistas en el jardín.

Personas encuestadas del jardín Nº 13 en el año 2022.

Personas encuestadas de la institución	Función desempeñada en la institución
1.	Directora
2.	Vicedirectora
3.	Docente de sala
4.	Docente de sala
5.	Docente de sala
6.	Docente de sala
7.	Docente de sala
8.	Docente de sala
9.	Docente de sala
10.	Docente de sala
11.	Docente de sala
12.	Docente de sala
13.	Docente del área especial de Educación Física.
14.	Docente del área especial de Música
15.	Preceptora
16.	Preceptora
17.	Preceptora
18.	Orientadora social
19.	Orientadora educacional

El segundo cuadro muestra la cantidad de personas entrevistadas que ascienden a catorce. Tal como se aclaró se resguarda la identidad de las mismas y se aclara la función desempeñada en la institución.

Personas entrevistadas del jardín Nº 13 en el año 2022.

Total de personas entrevistadas	Función desempeñada en la institución
1. Docente 1	Docente de sala de cinco años
2. Docente 2	Docente de sala de cinco años
3. Docente 3	Docente de sala de cinco años
4. Docente 4	Docente de sala de cinco años
5. Docente 5	Docente de área especial de música
6. Docente 6	Docente de área especial de educación física
7. Preceptora	Integrante de Preceptoría
8. Preceptora	integrante de Preceptoría
9. Orientadora social	Integrante del EOE
10. Orientadora educacional	Integrante del EOE
11. Directora	Integrante del equipo directivo
12. Vicedirectora	Integrante del equipo directivo
13. Cocinera	Auxiliar de cocina del jardín
14. Personal de limpieza	Auxiliar de limpieza del jardín

Por último, en este trabajo presentaré el análisis de los datos obtenidos junto a la presentación de los aportes teóricos conceptuales relacionados con los mismos.

SEGUNDA PARTE:

Diálogos entre aspectos teórico-conceptuales y la información relevada para repensar la Educación Sexual Integral (ESI).

CAPÍTULO 3:

Conceptualizaciones de la sexualidad

Este capítulo está compuesto por la presentación de elementos teórico-conceptuales así como por su vinculación con las propias voces de lxs sujetxs de la investigación. De esta manera, se propone realizar una articulación que permita mostrar el modo en que los datos han sido construídos.

3.1. Distintas conceptualizaciones de la sexualidad.

El término sexualidad ha sido entendido de diversas formas a lo largo del tiempo en la sociedad y por ende, también en la escolaridad. Al tratarse de un concepto dinámico, éste se va transformando tomando distintas significaciones, como dice Laura Crespi (2020) “sus primeras transformaciones se iniciaron en el ámbito de la salud, expandiéndose luego a otros sectores” (p.6).

Así, en el año 1974, la Organización Mundial de la Salud (en adelante, OMS) convoca a sectores de la salud y de la comunidad a discutir, analizar y conceptualizar el término sexualidad dando inicio a un recorrido de revisión teórico del concepto (Crespi, 2020). En el año 2000, la OMS define la sexualidad como:

> una dimensión fundamental del hecho de ser humano basada en el sexo, incluye el género, identidades de género y sexo, orientación sexual, erotismo, vínculo emocional, amor y reproducción. Se experimenta y expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. Si bien, la sexualidad puede abarcar todos esos aspectos, no es necesario que se experimenten y se expresen todos. En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos. (Marina, et al, 2010, Ministerio de Educación 2008, Resolución 43:8, Crespi, 2020:1)

Por otro lado, en el ámbito social, las corrientes del feminismo de la *segunda ola* ponen en discusión la maternidad, la reproducción y la decisión sobre el propio cuerpo planteando separar la sexualidad de la reproducción. Las propuestas para transformar el concepto de sexualidad se basan en "superar enfoques que, hasta entonces, la vinculaban únicamente a aspectos biológicos, a la reproducción, al riesgo, al peligro, a la moral. Estos enfoques reduccionistas (biologicista, de riesgo, genitalista, reproductivista, moralista, sexista) son los mismos que la ESI pretende revertir" (Crespi, 2020:1).

El abordaje de la educación sexual en la escolaridad obligatoria, antes de la entrada en vigencia de la ley 26.150 en el año 2006, partía de formatos segmentados, basados en paradigmas[4] biologicistas o moralizantes, o desde una concepción de "riesgo", que apuntaba de forma exclusiva a la prevención (y no a la promoción) de la salud (Morgade, 2011 en Faur, Gogna, Binstock, 2015:23), es decir, se acotaba a algunos temas de la escuela primaria y secundaria, estando excluido como contenido en el Nivel Inicial.

Graciela Morgade (2006) presenta una definición de algunos de estos enfoques que operan en la manera de enseñar educación sexual proponiendo distintas formas de entenderla e influyendo en las trayectorias escolares de lxs educandxs.

El *modelo biologista*[5], generalmente está presente en los programas de educación sexual es abordado desde la reproducción y la anatomía o genitalidad (en Primaria en "ciencias naturales" y se refuerza en Secundaria en "biología").

[4] Designa una especie de "visión que orienta", una perspectiva teórica aceptada por la comunidad de científicos que dirige la investigación especificando qué estudiar y formulando hipótesis explicativas de los fenómenos observados (Khun, 1962, en Corbetta, 2003: 29).

[5] Hace referencia a la biologización de las prácticas sociales históricas no es una novedad sino que es un recurso frecuente para el mantenimiento de las relaciones de poder y de saber en que se encuentran inscritos los cuerpos. (Morgade, 2006).

El *modelo biomédico*, enfatiza en las enfermedades o en "los efectos" no deseados de la sexualidad, remarca más en la genitalidad que en la reproducción excluyendo contenidos relacionados a los sentimientos y a los efectos "deseables" de la sexualidad humana.
El *modelo moralizante*, se enfoca en cuestiones éticas de la sexualidad, y en la abstinencia como forma de control de la sexualidad desde el "deber ser" siendo abordado como contenido en la escuela en la materia formación ética y ciudadana (Morgade, 2006).

Por lo expuesto, en la escuela Primaria, la educación sexual se complementaba con información brindada por expertos de la Medicina, externos a la escuela, sobre los cambios corporales de la adolescencia y el ciclo menstrual, por ende, la sexualidad desde ese enfoque no debía abordarse por lxs docentxs. Y en la escuela Secundaria, la sexualidad se abordaba en materias como Biología o Educación Cívica ligada a enseñar la reproducción humana, la genitalidad, la prevención de riesgos y enfermedades, otro enfoque de la sexualidad (Crespi, 2020). Estas formas de abordaje, fomentaban enfoques de la sexualidad biologicistas, de riesgo o moralizantes. Asimismo, la sexualidad se consideraba un tabú, motivo por el cual, muchas veces se la silenciaba o estaba cargada de mandatos y creencias con connotación negativa.

Por último, Morgade (2006) también hace referencia al "*enfoque de género*[6]" haciendo alusión a los estereotipos y a las desigualdades entre lo masculino y lo femenino, promoviendo relaciones de igualdad en la diversidad en todos los niveles educativos. Desde el mismo, lo que se conoce como "femenino" y "masculino", "ser mujer" y "ser hombre" no está sólo definido por la anatomía o fisiológico sino por la cultura. Por eso, es importante desarticular los estereotipos de género. Como sostiene Simonetti M. (2020) los estereotipos de género:

[6] Hace referencia a un "enfoque que cuestiona la naturaleza biológica de lo masculino y femenino, considerando los mismos como construcciones sociohistóricas" (Dirección General de Cultura y Educación, Comunicación Conjunta Nº 02/13:7).

> constituyen la base de la identidad de género. Aprendemos a ser mujer o varón no por nuestro sexo biológico, sino por la interacción con la familia, los grupos de pares, la escuela, los medios de comunicación, y las creencias de la cultura en que vivimos y nos socializamos. (p.77)

Como expresa Pierre Bourdieu (2000) este enfoque "señala que la eficacia de las jerarquías de género (que él concibe como "dominación masculina") se origina, precisamente, en el hecho de dar por sentadas las desigualdades, que denomina como "esencialización de lo arbitrario" (Bourdieu, 2000 en Faur, Gogna y Bisntock, 2015: 23).

Por su parte, Boada (2019) desde una mirada decolonial, invita a pensar e intervenir desde una perspectiva crítica con la finalidad de des-aprender el paradigma eurocéntrico con el objeto de desnaturalizar categorías impuestas. En este sentido, revisando el concepto de sexualidad en el ámbito educativo expresa que es preciso debatir, revisar el concepto a fin de pensar la construcción de prácticas otras que pongan en cuestión las desigualdades, las prácticas discriminatorias y las asimetrías en relación al género. Hace referencia a la construcción de las diferencias de género o estereotipos de género:

> en tanto procesos individuales y sociales de adquisición. Este modo de percibir o distinguir las características "femeninas" o "masculina" se opone a la atribución de condición biológica o "natural" en razón del sexo, enfrentando el determinismo biológico e integrando todos los procesos sociales y culturales que los distinguen. (Boada, 2019: 103)

Ello, se inspira en aceptar e integrar las familias diversas y el eje diversidad en el ámbito escolar.

A partir de la sanción y promulgación de la Ley Nº 26.150, de la aprobación de los Lineamientos Curriculares Básicos en año 2008 por el Consejo Federal de Educación por medio de la Resolución Nº 45, y de la creación del Programa Nacional de Educación Sexual

Integral se inicia en nuestro país, un proceso por el cual se comienzan a incorporar y transmitir contenidos de educación sexual en todos los niveles educativos, inclusive el inicial, desde la mirada integral, superando los enfoques biologicista, biomédico, moralizante y de riesgo antes implementados en la escolaridad, incorporando un enfoque amplio e integral de la educación sexual, considerando la sexualidad como una dimensión constitutiva de las personas presente durante toda la vida, articulando aspectos biológicos, psicológicos sociales, afectivos y éticos, superando la noción asimilada a "genitalidad" o "relaciones sexuales". Por ende:

> Este enfoque integral tiene como propósito que la Educación Sexual brindada en las escuelas supere el mero estudio de la anatomía y la fisiología de la sexualidad así como cualquier otro reduccionismo, sean éstos de carácter biológico, psicológico, jurídico, filosófico, religioso o sociológico. Supone un abordaje que debe abarcar las mediaciones socio-históricas y culturales, los valores compartidos y las emociones y sentimientos que intervienen en los modos de vivir, cuidar, disfrutar, vincularse con el otro y respetar el propio cuerpo y el cuerpo de otras personas. (Ministerio de Educación, 2010:10)

Las teorías sobre la sexualidad, en síntesis, evocan, al menos, dos corrientes epistemológicas: el esencialismo y el constructivismo social. La primera, hace referencia a la sexualidad a partir de una esencia interior que es propia de la naturaleza humana y de los cuerpos ligada a la energía sexual o instinto. Esta perspectiva abarca los enfoques médico, biológico, psiquiátrico, psicológico que asumen la sexualidad como individual. La segunda, hace referencia a la relación entre sexualidad y las prácticas culturales y sociales reconociendo la dimensión biológica -fisiológica- de la sexualidad pero no es determinante ya que el sentido y significancia es social (Dirección General de Cultura y Educación, Comunicación Conjunta Nº 2, 2013). Por lo tanto, esta tesis se sustenta en la segunda corriente.

A partir de lo expuesto, al realizar el trabajo de campo en el jardín de infantes Municipal Nº 13, según lo manifestado en la encuesta realizada, donde podían elegir más de una opción, el 95% de las personas encuestadas desde su discurso sostienen que relacionan el término sexualidad con el enfoque integral, un 10% con el enfoque de género y un 6% con el enfoque de la diversidad sexual. Posteriormente, al realizar las entrevistas, emergen otras connotaciones de la sexualidad ligadas a la genitalidad, a la identidad y a la construcción social. Sus respuestas se citan a continuación:

"*cuando hablamos de sexualidad es muy amplio, por ahí, la parte que se vé en el nivel inicial, tiene más que ver con el respeto por la genitalidad que por la sexualidad en sí…" (docente 1), "la sexualidad abarca mucho más allá de los genitales por eso nombro la identidad" (docente 4).*

"...es una construcción social, más que nada, tiene que ver con eso, pero no, con lo biológico" (O.S).

"...uno creció pensando que dependiendo de lo biológico es nena o nene; hoy por hoy se sabe que no, hay todo un movimiento que plantea que no debería estar, así que vamos a poner que no" (O.E).

Por lo expuesto es posible arribar al primer hallazgo en relación a la conceptualización de la sexualidad en el jardín Nº 13 coexisten diversas perspectivas, modelos y enfoques prevaleciendo en enfoque integral.

3.2. Mediaciones de estructuras de poder que atraviesan la sexualidad.

La sexualidad como dimensión de la subjetividad de las personas se conforma en "un proceso de construcción social e individual" (López Louro, 1999 en Faur, Gogna, Bisntock, 2015:20). Por esa razón, se encuentra mediada por aspectos sociales, políticos, creencias, posicionamientos, y la propia historia personal.

A su vez, como expresa Morgade (2009), los cuerpos, se encuentran atravesados por tres organizaciones de poder: el patriarcado, el capitalismo y la colonialidad (Morgade, 2019).

En este sentido, específicamente, durante las entrevistas el equipo directivo e integrantes del EOE observan en la comunidad características patriarcales. Así lo manifiestan sus voces:

*"A mí me parece que el trabajo con las familias en algunas cuestiones, en otras, esta ya, es una comunidad más patriarca*l..." (O.E).

"en esta comunidad también lo que veo es mucho machismo" (Integrante del equipo directivo)

"Si de las familias si, vienen con toda esa impronta, la mujer ama de casa, el hombre que sale a trabajar, eh bueno, es la mujer la que se encarga de los chicos, vos le preguntas cosas a los padres y no tienen ni idea, no, de eso se encarga mujer" (Integrante del equipo directivo)

"…*generalmente son una comunidad en donde la presencia estaba dada por las madres, abuela, toda esa, el género relacionado con la maternidad o el lugar que debe ocupar por un patriarcado, entendés."* (O.S).

También, a veces, emerge la impronta patriarcal en el propio equipo docente, directivo y EOE en distintos momentos y situaciones. En sus palabras así lo reconocen:

"...*está impregnado por lo cultural que traemos y el machismo instalado por centenares de años, que, que nos surge, a veces, palabras o frases equivocadas, que nos tenemos que estar corrigiendo mutuamente*…" (Integrante del equipo directivo).

"está cargada de esa impronta machista, de división por sexos; eso cuesta un montón, porque nos cuesta, yo también me incluyo a veces en eso, y también, viene un poco del lado de las familias, de la comunidad, en los juegos de los nenes, estamos enmarcados en eso, no está tan abierto en esta comunidad, por lo menos y bueno, los nenes mismos separan si un nene va a jugar a la casita las mismas nenas lo apartan, suelen surgir esas situaciones" (Integrante de equipo directivo).

"…un montón de otras cosas eh, sucede desde los cortes de pelo, desde la ropa, las mochilas, lo que eligen para jugar, o con quien eligen para jugar, por ahí me ha pasado de un año a otro, decirme la maestra del año anterior, por ahí decirme... a él fijate que le gusta siempre ponerse zapatos, porque yo no sé, porque, primero que no tenemos que pensar que esta siempre ligado a la homosexualidad… Nosotros, como adultos dejar de pensar que el nene o la nena tiene una orientación distinta solo por su preferencia para jugar o para vestirse" (Docente 1).

"*...pasó, la semana pasada y, una de las seño mencionó que el pantalón, no como burla, como algo en general, que el pantalón de uno de los nenes parecía de nena, este, entonces, dos o tres maestras enseguida empezamos a decir no pero es hermoso y le queda re lindo y que no se que, tratamos como de salvar esa situación*" (Docente 1).

En relación al género, tanto entre las mismas docentes al hacer alguna actividad, en ocasiones y sin querer hacen la división entre nenas y nenes. Además manifiestan que lxs mismxs niñxs diferencian entre juegos y colores en relación al género.

"*...y por ahí involuntariamente, para simplificar decís vengan primero las nenas a lavarse las manos, y ya lo dividiste en nenas sin darte cuenta…eso es lo que hay que romper*…" (Integrante del equipo directivo).

"*luchamos con las maestras, las docentes, que no lo hacen con intención, pero que tienen en su discurso, esto es muy común, hay a él le encanta siempre jugar con juguetes de nenas, a él le encanta estar rodeado de nenas, si, o ella es re machona, se la pasa jugando a la pelota con los varone*s" (Docente 1).

"…ocurre con los juguetes, porque a la cocinita juegan las nenas y a los autos juegan los varones" (Docente 1).

"Entre los mismos niños/as sucede, a la cocinita juegan las nenas y a los autos juegan los varones" (docente 1).

"*acá es como bastante marcada la diferencia de roles en la familia, entonces eso se traslada a los juegos de los chicos y los padres son jóvenes*…" (Integrante del equipo directivo).
"…*lo que es del género ahí ya empecé a trabajarlo, es una cosa de todos los días, eh también pasa con los juguetes, justamente recién vengo de ahí que puse unas Barbies y uno de los nenes quiere jugar y no me dejaron jugar y ¿por qué? y yo quiero jugar, y uno le dijo no porque vos tenés que venir a jugar acá, y no ¿por qué?, y creo que esas cosas en lo cotidiano, en lo mínimo, eso lo empecé a trabajar bastante desde el año pasado*" (Docente 2).

"ya no tanto, pero a principio de año sí. Yo, lo que les hago hincapié es que ellos pueden jugar a lo que quieran y cambiar y que nada los convierte en otra cosa, inclusive el tema de los colores… lo hago con todo, con las tazas, te tocó taza azul, pero yo quería rosa, la utilidad de la taza es tomar si la taza es rosa, amarilla, celeste, sirve para lo mismo, sirve para lo mismo, por ahí les voy por ese lado…" (Docente 1).

De acuerdo a la bibliografía consultada de Elizabeth Jelin (2012) relaciona los roles de género con un prototipo de la *familia específico y* además lo define como un sistema *de subordinación de las mujeres en la familias relacionado al cuidado:*

> En el prototipo de la familia nuclear patriarcal, la división del trabajo por género está muy arraigada: el rol de padre-marido-proveedor del hombre adulto es complementado por el rol de la esposa-madre-ama de casa de la mujer adulta. Según ese modelo, los hijos e hijas deben ser cuidados por la madre, irán a la escuela, para luego dejar el hogar paterno al establecer sus propias familias. (Jelin, 2012: 50)

> El modelo de la familia nuclear con un único proveedor masculino fue el ideal de familia urbana durante la mayor parte del siglo XX. Los libros de texto escolares expresan esta imagen naturalizada de la vida familiar, desde comienzos del siglo XX hasta los años

> ochenta. Los libros de lectura mostraban niñas jugando al rol de "madres" con sus muñecas mientras que los varones jugaban a tener "trabajos" con sus camiones y herramientas; las madres limpiaban y hacían la comida mientras que los padres trabajaban y regresaban a sus hogares de noche. Sólo en los años noventa los libros de lectura comienzan a incorporar otros modelos familiares además del nuclear, incorporan mujeres que trabajan, y varones y mujeres que comparten los mismos juegos. (Wainerman y Heredia, 1991 en Jelin 2012: 52)

La autora también menciona que el cuidado históricamente ha estado relacionado a las *madres como cuidadoras a tiempo completo*:

> Históricamente, la familia ha sido la institución social central en el cuidado de los niños/as y las otras personas dependientes (como los enfermos y las personas mayores). El sistema de relaciones de género derivado del ideal patriarcal ha distinguido, dentro de las familias (y con variantes según los tiempos), ciertos deberes para sus miembros, entre los que el cuidado ha sido asignado a las mujeres como una de sus funciones centrales. El ideal de la socialización infantil suponía que los niños/as pasaran sus primeros años de vida acompañados por la continua presencia de sus madres, de manera que el cuidado se revestía de un halo altruista y las madres parecían garantizar "naturalmente" un "cuidado de calidad". Así, el "maternalismo", entendido como la perspectiva que supone a las mujeres básicamente como "madres", y a las madres como "las mejores cuidadoras de sus hijos", filtró por siglos tanto las prácticas y las representaciones subjetivas como las instituciones sociales. (Jelin, 2012: 115)

Por último, la autora hace referencia al patriarcado como sistema de dominación:

> como sistema de subordinación de las mujeres en la familia y en la comunidad doméstica…El modelo de hogar/familia del desarrollo capitalista es el hogar nuclear

> patriarcal: el trabajador hombre que, con su salario, puede aportar los recursos monetarios requeridos para el mantenimiento de la familia trabajadora. Lo que queda implícito e invisible en ese modelo es que se requiere la contrapartida del trabajo doméstico de la "ama de casa-madre" que transforma ese ingreso monetario en los bienes y servicios que permiten el mantenimiento y reproducción social. (Jelin, 2012:16)

Por otro lado, algunas familias atraviesan problemas socioeconómicos relacionados a complejas problemáticas sociales con derechos vulnerados, situaciones de violencias que son conocidos por personal del jardín. Así por ejemplo una integrante del equipo directivo manifiesta: "*bueno, partiendo de la situación económica, es una zona con muchas carencias económicas y culturales…familias muy carenciadas*", y una docente durante la entrevista expresa: "*yo tengo alumnos que van en los carros porque cirujean*" (docente 4). De esta manera, puede observarse como la precariedad laboral de lxs adultxs significativxs implica creación y recreación de prácticas entre las que, por ejemplo, se encuentra la presencia de niñxs en actividades laborales.

Asimismo, manifiestan que algunas familias atraviesan situaciones de violencia de todo tipo e inclusive situaciones de abuso sexual infantil intrafamiliar que se han denunciado en la justicia y expresado en el jardín:

"...cuando cuentan que les pegan, o cuentan que los han bañado con agua fría, o situaciones que por ahí para nosotros son chocantes…" (Docente 1).

"empezamos a observar que, este barrio siempre fue ocultador en lo que es violencia de género hay un alto porcentaje de violencia de género pero no podemos sacar estadísticas porque las madres no hablan, entonces la pandemia trajo bueno, que al estar todos trajo esto que hubo situaciones y eh... tenemos algunas blanqueadas, digo yo, blanqueadas porque las

madres vienen y informan y traen denuncias, traen restricciones, traen formatos, entonces digamos que, empezó un camino nuevo de que ellas empezaron a realizar las denuncias, empezaron a ver que ya no podían más con la violencia de género y hay mucho, no lo tendría que ver pero si comenzaron a verse, lo sabía por lo que hablan los chicos, pero no lo habían podido manifestar, muchas veces tiene que ver con esto porque bueno implica toda una cuestión poder manifestarlo, mucho tiene que ver con la cuestión económica con la cuestión habitacional" (O.S).

"*Abuso familiar ha habido en la familia, intrafamiliar; no en el jardín, por supuesto*…"(Integrante de equipo directivo).

"…yo creo que los temas de la ESI en la unidad inicial… me parece que lo más importante para ellos es conocer el cuerpo y el cuidado de su cuerpo en el jardín y poder vincularse con un otro y poder decir no… es parte de la comunidad que estoy esta comunidad me presenta, este formato acá pasa más cuestiones de abuso… todavía no ha llegado todo lo que es género, madres padres o entendés otras diversidades, entonces, no ha impactado todavía eso en el jardín en esta comunidad" (O.S).

Sintetizando, hasta aquí he observado:

En primer lugar, la coexistencia de creencias en torno a la sexualidad en el jardín prevaleciendo el enfoque integral.

En segundo lugar, la existencia de campos de tensión en relación a la perspectiva género. Y, a su vez, una parte del discurso institucional aparece naturalizada la función maternal en relación a los cuidados de lxs hijos en la niñez que hace referencia a la feminización de los cuidados que por otra parte, es histórica y estructural de la sociedad patriarcal no reduciéndose a ser una característica propia de esta comunidad específica.

En tercer lugar, existen situaciones de vulneraciones de derechos que atraviesan algunas familias que se están denunciando en la justicia y visibilizando en el jardín.

Antes de seguir avanzando con los temas propongo insertar aquí cuestiones relativas a la institución: el jardín Nº 13, pertenece al Sistema Educativo Municipal. Cuenta con muchos años de trayectoria, iniciando sus actividades el 31 de mayo de 1990. Está situado en el Barrio[7] Las Heras, en la calle Mc. Gaull Nº 2754 en la zona sudoeste de la ciudad, se encuentra delimitado por las calles Avenida Fortunato de la Plaza, avenida Mario Bravo, Polonia y Tetamanti. Tiene una matrícula de 220 educandxs distribuidos en dos turnos, mañana y tarde. En el ciclo 2021 el currículum fue ajustado a las nuevas regulaciones y normativas en el marco de continuidad pedagógica del ciclo 2020-2021. Las familias que concurren al jardín son mayoritariamente de configuración nuclear, monoparental, extendida y ensamblada (Diagnóstico Social, 2021).

[7] El barrio cuenta con servicios de alumbrado en la vía pública, gas natural, agua potable y cloacas. Sin embargo, en un territorio atravesado por muchas desigualdades sociales y enfrenta derechos vulnerados. No todas las viviendas poseen medidor de energía eléctrica ni todas las familias cuentan con la instalación domiciliaria de gas; lo mismo sucede con la red cloacal, ya que si bien el barrio cuenta con este servicio, muchas familias no pueden acceder al mismo por el costo del servicio. En la actualidad se han asfaltado muchas calles facilitando la circulación y el acceso a las instituciones en época de precipitaciones.

CAPÍTULO 4:

La Educación Sexual Integral (ESI) como Política de Cuidado

4.1. La Educación Sexual Integral como Política de Cuidado en Nivel Inicial.

Tal como se adelantó, desde la sanción y promulgación de la ley Nacional Nº 26.150 en el año 2006 se instala la ESI como derecho garantizado dando inicio a una política que debe incorporarse en la escolarización obligatoria en todos los niveles educativos a partir de la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral que plantea incorporar la ESI como propuesta educativa a fin de transmitir conocimientos pertinentes y precisos que promuevan actitudes responsables relacionadas con la sexualidad, procurando un trato igualitario.

Se define educación sexual integral porque integra varias dimensiones es decir articula "...aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos". (art.1) A su vez,

> Este enfoque integral tiene como propósito que la Educación Sexual brindada en las escuelas supere el mero estudio de la anatomía y la fisiología de la sexualidad así como cualquier otro reduccionismo, sean éstos de carácter biológico, psicológico, jurídico, filosófico, religioso o sociológico. Supone un abordaje que debe abarcar las mediaciones socio-históricas y culturales, los valores compartidos y las emociones y sentimientos que intervienen en los modos de vivir, cuidar, disfrutar, vincularse con el otro y respetar el propio cuerpo y el cuerpo de otras personas. Asumir la educación sexual en la escuela desde esta perspectiva, demanda un trabajo orientado a promover aprendizajes en los niveles cognitivo, afectivo y ético, que se traduzcan en prácticas concretas. (Ministerio de Educación, 2010 en Boada, 2021: 162)

En este sentido, los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral para la Educación Inicial (2010) fijan un piso de contenidos de ESI considerando cuatro puntos

centrales el "*Conocimiento y cuidados del cuerpo*[8]", "*Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales*[9]", "*Desarrollo de comportamientos de autoprotección*[10]" y "*Conocimiento y exploración del contexto*[11]".

Con el propósito de garantizar la integralidad del enfoque en el año 2018 se establecen núcleos de aprendizaje prioritarios para el nivel inicial relacionados a adquirir pautas de cuidado y de autoprotección como conocer, hablar y nombrar correctamente sobre su cuerpo, cuidar su intimidad y la de otrxs, decir "no" ante situaciones inadecuadas con otras personas, no guardar secretos que lxs hacen sentir mal y a pedir ayuda (Anexo de la Resolución Nº 340/2018).

Como política de cuidado, las tareas docentes son irrenunciables e implican el cuidado y la protección integral de todxs y cada unx de los educandxs en el marco de la corresponsabilidad. La provisión del cuidado se articula en cuatro pilares que se articulan y compensan entre sí, "el Estado, las familias, los mercados y las organizaciones comunitarias" (Rodriguez Enriquez, 2007 en Pautassi, L., Arcidiácono P., Strgaschnoy, M., 2014: 62). Además, las políticas de

[8] "Está centrado en el cuidado del cuerpo y la salud, incluyendo tanto los aspectos físicos como los socio-afectivos. Así se propicia el conocimiento del propio cuerpo y de sus partes externas e internas, en el marco de la promoción de hábitos de cuidado de uno mismo, de los y las demás y de la salud en general; de los cambios que experimentan las personas a lo largo de su vida (nacimiento, reproducción y muerte); y se favorece la utilización de un vocabulario correcto para nombrar todos los órganos, en particular, los genitales y las partes íntimas del cuerpo" (Marina et al, 2010:14).

[9] Hace referencia a "la adquisición de saberes y habilidades para desenvolverse en la vida social y enfrentar sus desafíos. Implica la expresión de sentimientos y emociones; la construcción de valores de convivencia en relación al cuidado propio y ajeno, y la construcción cooperativa de normas; la confianza, la libertad y la seguridad para poder expresar ideas y opiniones, fortalecer la autoestima, entre otros" (Marina et al, 2010: 14).

[10] "Apunta a que los chicos y las chicas adquieran habilidades y saberes que les permitan identificar situaciones potenciales de riesgo y aprender a defenderse de éstas. También propicia que aprendan a identificar a las personas adultas en las que pueden confiar y a las que pueden acudir en caso de necesitar algún tipo de ayuda […] Se reflexiona sobre el respeto a la intimidad propia y ajena; sobre el significado de los "secretos" y sobre las situaciones en los que los niñas y las niñas se sienten obligados a no contar algo vivido que las y los pone incómodos" (Marina et al, 2010:14).

[11] "Está orientado a abordar la Educación Sexual Integral en relación con el conocimiento del ambiente social y natural. El Jardín de Infantes brinda múltiples oportunidades para explorar y conocer dicho ambiente, ya que las niñas y los niños interactúan cotidianamente con personas, animales y objetos, y esas interacciones donde van obteniendo paulatinamente diversas informaciones y conocimientos" (Marina et al, 2010:14).

cuidado se inscriben en un amplio marco normativo nacional[12], provincial[13] así como en resoluciones de la Dirección General de Cultura y Educación de cada Nivel.

El derecho al cuidado está reconocido y expresamente incluido en los pactos internacionales como por ejemplo en el art. 25 párrafo 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que establece "la maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales…"(Dirección de Cultura y Educación, 2017, s/p.).

Por eso, el cuidado debe entenderse como un derecho universal, tal como lo reconoce la Dirección de Cultura y Educación en la provincia de Buenos Aires:

> …El cuidado debe entenderse como un derecho universal (de cuidar, ser cuidado y autocuidarse) asumido por la sociedad y prestado mediante servicios públicos y privados que potencien la autonomía y el bienestar de las familias y de los individuos con directa competencia del Estado. En este sentido, el cuidado se presenta como un bien público, como un derecho y como una dimensión de la ciudadanía. (Dirección de Cultura y Educación, 2017, s/p.)

Pero además, el cuidado en el marco pedagógico, desde la pandemia de Covid-19 implica el cuidado a quienes cuidan, bajo el lema, "Nos cuidamos y cuidamos a quienes cuidan". (Dirección General de Cultura y Educación, Comunicación Nº 2, 2020). Es decir, se cuidan entre todxs, como lo renococen la orientadora social y el equipo directivo del jardín en el

[12] Ley 23.849 que aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño; Ley 24.417 de Protección contra la Violencia familiar; Ley 26.061 de Protección integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes; Ley 26.150 de Educación Sexual Integral; Ley 26.485/09 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales; Ley 26.892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas; entre otras. (Dirección de Cultura y Educación, 2017).

[13] Ley 12.569 de Violencia Familiar con su decreto y modificatorias, Ley 12.807 del 2001 de Prevención de Abuso Sexual contra Niños, Ley 13.2998 de Promoción y Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, ley 13.688 de Educación de la provincia de Buenos Aires, Ley 14.744 de Educación sexual Integral.(Dirección de Cultura y Educación, 2017).

Proyecto Integrado de Intervención del año 2021, al mencionar como una potencialidad: “alumnos/as que ingresan con un conocimiento sobre los cuidados que debemos llevar adelante en esta pandemia. Se infiere el trabajo realizado virtualmente durante el ciclo lectivo 2020 y el acompañamiento de las familias en las orientaciones brindadas que llevan a cuidarnos entre todos/as” (Proyecto Integrado de Intervención, 2021, p.5).

En contexto de pandemia, el jardín también articuló con otros efectores y organizaciones como por ejemplo con los Comité Barriales de Emergencia (CBE). En el año 2021, esta organización social continuó dando respuestas comunitarias en cuestiones sanitarias a algunas familias del jardín.

Por otro lado, la ESI como política educativa estableció cinco ejes al abordar la educación sexual en instituciones educativas en este nivel: “cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad, ejercer nuestros derechos” (Anexo de la Resolución Nº 340/2018: 1). El Programa Nacional de ESI los define así: “ejercer nuestros derechos[14]”, “género[15]”, “respetar la diversidad[16]”, “cuidar el cuerpo y la salud[17]” y “valorar la afectividad[18]” (Faur, Gogna, y Binstock, 2015).

Durante las entrevistas el equipo docente expresa que trabajan la ESI desde todos los ejes dando prioridad al eje cuidado del propio cuerpo, el respeto del otrx y la intimidad. En sus palabras dicen:

[14] Se orienta a trabajar la apropiación de los derechos humanos como por ejemplo “el derecho a recibir información científicamente validada, o a no ser discriminado”…(Faur, Gogna y Binstock, 2015:40).

[15] Se basa en reconocer las formas históricas que se han construído en la sociedad de ser varón o mujer a fin de identificar prejuicios en relación al género evitando hacer discriminaciones.(Faur, Gogna y Binstock, 2015).

[16] Hace referencia a reconocer y valorar las diferencias entre las personas y el respeto por la diversidad sexual sin hacer discriminaciones al respecto. Faur, Gogna y Binstock, 2015).

[17] Alude a conocer el cuerpo, los cambios corporales y las partes íntimas, propiciando el cuidado de sí mismo y de lxs demás. (Faur, Gogna y Binstock, 2015).

[18] Hace referencia a que lxs niñxs expresen y reflexionen sus emociones y sentimientos relacionados con la sexualidad promoviendo valores como el amor, la amistad, la solidaridad y respeto por la intimidad. (Faur, Gogna y Binstock, 2015).

"…*me explayo…como el autocuidado, buscar personas de confianza*,…" (Docente 1), "*Es abordarlo en la sala, el conocimiento al cuerpo, el respeto hacia el otro*" (Docente 2), …" *respetar la intimidad*" (Docente 2) "…*relacionado con lo mío, trabajar el cuerpo de diferentes maneras, respetarnos unos a otros, no invadir el cuerpo del otro, de los niños, que tienden a tirarse arriba o a tocarse o a explorar y bueno a respetarse, … trabajamos muchas canciones sobre el cuerpo, con elementos, en forma individual, en pareja y en forma grupal*" (Docente 5 de área especial).

Al abordar el conocimiento del cuerpo también se les enseña a nombrar las partes íntimas con el nombre correcto. Todas las docentes, salvo una docente de área especial de Educación Física, quien admite expresamente que no aborda ese contenido, refieren que lxs niñxs no mencionan esas partes con el correcto nombre, sino que las nombran de distintas maneras aprendidas desde el hogar. En sus propias palabras dicen:

"Cuándo se trabaja desde el cuerpo, tal vez, da cierto tabú nombrar las partes por el verdadero nombre…" (Docente 3). "*Pene y vagina no, …pirulín, pitilín, de todo, cualquier cosa le dicen"* (Docente 2). *"Normalmente no las mencionan, ellos si quieren referirse a las partes íntimas se las señalan… pero bueno, nunca jamás en los años que tengo dando ESI vulva o pene" (Docente 1). "Pocos saben el nombre correcto, pero surgen pilín, chichi, cotorra, un montón de nombres que son dispuestos por las familia*s" (Docente 3). *"Por la edad en que están, tratan de no mencionarlo pero lo que son los genitales desconocen el nombre, sobre todo la vagina, a veces el pene si alguno lo reconocía…*" (Docente 4).

A su vez la O.S. expresa: *"cuando trabajamos el cuerpo en la sala le ponemos figuras desnudas o videos de Pakapaka donde nombran las partes, bueno entonces, pasa eso, muchos llevan a la casa, no, no le dicen chucha, le dice, hay muchos que entendés, entonces, le dicen los nombres y eso no les gusta y se te vienen*"... (O.S).

La misma prioridad le confiere la orientadora social al eje “cuidar el cuerpo” enfocándose en el “cuidado del cuerpo y la salud” y la “afectividad” por sobre los demás ejes. Al respecto menciona: “*me baso siempre en los ejes, lo que te digo, los cincos ejes, que mantienen, eso los tengo marcados, aunque siempre doy prioridad a los primeros ejes y después los otros trascienden*” (OS). A lo que repregunto: ¿Te referís al cuidado del cuerpo, valorar la afectividad? y responde: “*esos son los que más se da en jardín más que nada; no significa que los otros no, los otros se van interrelacionando de acuerdo a que, a lo que surja en la comunidad*” (O.S).

El eje “ejercer nuestros derechos” es mencionado específicamente por dos docentes: “...*creo que están buenos todos, todos los ejes, todos los lineamientos para abordarlo incluso los derechos también los hemos trabajado a principio de año, tal vez, la palabra derecho y algunos conceptos que también son un poco más complicados para ellos pero siempre desde el ejemplo creo que se logra…(Docente 3). “Desde la realidad de mi sala, yo lo que pude tomar desde la ESI fue, la higiene corporal, que es parte de la salud, un derecho a contemplar y a garantizar*…(Docente 4).

Los equipos docente, directivo y el EOE refieren dificultades e interpelaciones para abordar el eje diversidad. Al preguntarle sobre este eje dicen por ejemplo “*No ha no ha surgido nada, no, no hay, no ha surgido nada,… cero diversidad*” (Docente 2), “*Dificilísima, dificilísima; solo cuando surge de ellos*” (Docente 1), “*Yo lo abordo los momentos que surge en realidad”* (Docente 3), “*No en la sala no lo hemos planteado, no.”(*docente 4) refiriéndose al abordaje de la diversidad sexual en la sala, “…*no abordo el tema de la diversidad sexual porque no lo planifique*…” (Docente 4), “*No, acá todavía no lo trato, no me salió por ahí, no surgió quizás en otro ciclo por ahí si sale pero acá no*” (docente 5 de área especial), “… se aborda más lo motor que lo que es la diversidad sexual” (Docente 6 de área especial).

Específicamente sobre el tema diversidad, familias diversas, diversidad sexual expresa: "*Todo eso, falta, pero, como yo digo, vos no puedes trabajar algo que no está en tu propia institución*" (O.S).

La orientadora Social, a su vez, menciona que trata de incorporar las diversidades existentes para abordar el eje género: "…*continuamente me interpela, vivo tratando incorporar las diversidades de género, las diversidades que hay*" (O.S). De forma similar, se expresa el equipo directivo: "*en jardín…no trabajamos las cuestiones de género, eh, la diversidad, todo eso no se trabaja*…" (Integrante del equipo de dirección). Sin embargo, en relación a este eje, se contradice cuando expresa es "*un jardín totalmente inclusivo, abierto a la diversidad*", "...pensamos en el jardín en términos de pluralidad y diversidad" (Diagnóstico Social 2021 p.2, Proyecto Integrado de Intervención, ciclo 2021 p.4 y Diagnóstico Comunitario, 2021 p. 3).

En síntesis, por lo expuesto hasta aquí, en el abordaje de la ESI en el jardín, en el año 2021 se prioriza el eje del "cuidado del cuerpo y la salud" y "valoración de la afectividad", no abordando contenidos relacionados al eje diversidad sexual salvo que se trate de cuestiones no planificadas o episodios que irrumpan en la cotidianeidad. La propuesta institucional de la ESI hace referencia la realidad comunitaria que los atraviesa, más vinculada al conocimiento del cuerpo, al autocuidado y a la enseñanza de vocabulario correcto para nombrar partes del cuerpo, es decir, que hacen al cuidado del cuerpo y la salud de lxs niñxs y la prevención del abuso sexual que al reconocimiento de la diversidad sexual según la mirada docente, directiva y del EOE. Como dice la orientadora social "...l*os temas de la ESI en la unidad inicial tiene que ver mucho con esto que te digo, que por ahí, año tras año se va modificando y tratando de emplear mucho más la mirada este de incorporar otras herramientas pero también tiene que ver con lo que va sucediendo a nivel comunitario y cómo eso va empezar impactando a nivel institucional*" (O.S).

Por otro lado y continuando con el análisis, en este nivel, los contenidos de ESI se deben transversalizar. Según los lineamientos Curriculares los contenidos se vinculan a cuatro aspectos, “conocimiento y exploración del contexto” (p.17), “desarrollo de competencias y habilidades psicosociales”, “conocimiento y cuidados del cuerpo” (p.18), “desarrollo de comportamientos de autoprotección” (p.19) (Ministerio de Educación, Consejo Federal de Educación, 2008). Y, además, por el diseño curricular vigente los contenidos de la ESI deben organizarse en cinco áreas de enseñanza, “Desarrollo Personal y Social, Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ambiente Natural y Social, Educación Artística, Educación Física” (p.19) vinculadas a cinco ámbitos de experiencias de lxs niñxs “de juego, de experiencias cotidianas, de experiencias de descubrimiento del entorno, de comunicación y de experiencias estéticas” (p.19), en relación a cinco ejes organizadores de la ESI [...] (Marina et al, 2014).

Por ende, en la actualidad, los contenidos de ESI deben abordarse de manera continua sin acotarlo a un proyecto específico y estanco en un momento en particular, como sostiene Boada (en Fernandez Moreno, C, et al, 2021) “[...] No se piensa en el “momento” de la ESI, sino que se presentan en el marco de las diferentes propuestas, entendiéndolas como uno de los aspectos intrínsecos al trabajo cotidiano del jardín” (p.167).

En este aspecto, la ESI en el jardín se trabaja tanto de forma transversal como específica en talleres para lxs niñxs y las familias. El abordaje transversal trae dificultades y tensiones en su implementación sistemática. Esto pudo comprobarse al momento de realizar las entrevistas surgen discursos contradictorios entre docentes, por un lado, y el equipo directivo y EOE por otro lado. Según la perspectiva docente abordan la ESI de forma transversal, pero según el equipo directivo y EOE dicen que les resulta dificultoso tal abordaje continuo. En sus palabras, lxs docentes dicen: “*lo vemos de manera transversal en cada planificación que se aborda*” (Docente 1), “*la ESI la tenemos que abordar, pero te dicen de manera transversal en el jardín …te dicen que no se planifica, pero que igual lo tenés que trabaja*r” (Docente 2), “*la ESI se*

trabaja de manera transversal" (Docente 3), "*es transversal a todo nuestros ejercicio como docente*" (Docente 4), "*es un eje transversal en nuestra planificación*" (Docente 5 de área especial), "*es un contenido qué es transversal y qué tiene que ver con todo lo que es las emociones, las individualidades*" (Docente 6 de área especial).

Y por otro lado, el equipo directivo y EOE marcan la preferencia docente a trabajarla como proyecto específico cuando debería trabajarse de forma continua: En sus palabras dicen: "*las docentes lo delegaban en el equipo de orientación o en el equipo directivo, como que quieren que hagamos reuniones para eso, o que trabajemos un tema específico con un taller para eso*" (Integrante de equipo directivo); *"todavía es difícil que las docentes puedan trabajar la ESI de manera transversal, la continúa trabajando en forma de proyecto, entonces, como un proyecto que se trabaja estanco o esperan que el equipo venga todas las semanas a darme la clase de ESI preparada*" (O.S).

En síntesis, en este capítulo trata de la ESI como Política de Cuidado en nivel inicial. Esta política involucra cinco ejes de trabajo priorizando en el jardín el cuidado del cuerpo, de la salud y la afectividad. La educación sexual desde la mirada integral articula distintos aspectos siendo el enfoque prevalente en el jardín. Por último, la implementación de la ESI como espacio sistemático tendría que fortalecerse a fin de lograr implementarla de manera continua. En esta situación me pregunto si podría funcionar como una operatoria evasiva para implementar la ESI de manera sistemática.

CAPÍTULO 5:

Las *puertas de entrada* de la ESI

5.1. Las *puertas de entrada* de la ESI en el jardín de infantes.

Como sostiene Marina, et al, (2010) la ESI tiene distintas "puertas de entrada": a) la reflexión de lxs docentes sobre ellxs mismxs, b) El jardín de infantes y la enseñanza de la ESI, que tiene tres subpuertas, el desarrollo curricular, la organización de la vida institucional y, episodios que irrumpen en la institución, c) la relación entre la ESI, las familias y la comunidad. Por estas puertas "ingresa" la educación sexual integral al jardín.

La primera puerta de ingreso de la ESI se vincula a las reflexiones docentes sobre sí mismxs, hace referencia a las prácticas educativas, a discursos y a las formas de pensar la ESI. En sus voces dicen:

"*Es año a año, porque son diferentes docentes también, eh, pero, creo que tienen que volver a entender lo que es la ESI y como a trabajarla, porque una cosa es el papel lo que dice el deber ser y otra cosa es llevarla a la práctica, entonces, entre la teoría y la práctica hay un abismo y ahí está el problema, entonces tenés que poner en palabras, continuamente, por ejemplo ahora en las reuniones extraescolares que tenemos cada dos meses, eh, este, bueno, vamos a aprovechar esta para volver a acordar todo lo que tenga que ver con ESI*". (O.S); *"…en la teoría, en la intención, es bárbaro, pero lo cultural a veces, cuesta…"* (Integrante de equipo directivo); "*Uno se recibe con ciertas prácticas de antes y antes era una práctica tan simple como en una situación de conteo, vamos a ver cuántos nenas venían en jardín y cuántos nenes, ya ahora esa separación de género no la hago*" (Docente 2); "*repensar…ciertas prácticas, que quizás están instaladas y uno sin darse cuenta está transmitiendo un mensaje … como esto de dividir por nenas y nenes*" (Docente 3); *"En toda situación de intervención docente desde cualquier rol genera, sobre todo en este tema, que si hace años que está, sobre todo, en algunas comunidades tenés que ir viendo como intervenís tanto con los nenes como con la familia, eh para que eso de alguna manera sea aceptad*o" (O.E); "*Para repensar*

nuestras prácticas como docentes, este, creo que nosotras desde nuestro rol, siempre por más que no media la palabra, nuestras actitudes, estamos poniendo de manifiesto un montón de discursos, de actitudes, nuestros sentimientos, nuestros prejuicios acerca de la sexualidad" (Docente 3); "…*lo que veo que cuesta es incorporarlo porque es un proceso que todo el mundo, este, todo el tiempo sin hacer la división entre hombres y mujeres, que es lo que más cuesta, a veces, te sale naturalmente porque estuviste toda la vida criada así entonces, eso lo veo, no sé si resistente pero si muy difícil, de que sea tan natural como nos es para nosotros decir hoy día los chicos y no decir los chicos y las chicas, les chiques, es un proceso*…"(Integrante de equipo directivo).

Otras reflexiones docentes están vinculadas a la insuficiente capacitación en ESI: *"lo que me gustaría más capacitaciones verdaderas para todas las docentes*" (Docente 1), "...*en ese momento no me sentía tan capacitada*…" (Docente 2), "*lo fundamental es la capacitación"* (Docente 2), "...*hemos hecho en las capacitaciones que hemos tenido ciertos debates entre nosotras en qué situaciones nos ponían en evidencia que por ahí estábamos trabajando mal o deberíamos reforzar*…" (Integrante equipo directivo), "...*todas están predispuestas para trabajarlo, lo que por ahí hay falta de capacitación*…" (Integrante de equipo directivo).

Una reflexión de una de las integrantes del EOE hace referencia a que la puerta de la ESI es también con sí misma: "*...la puerta de entrada de la ESI es con vos misma, si no podés con vos misma, si no puedes analizar vos, como es que vos trabajes con los chicos con temáticas que para vos fueron difíciles de transitar pero bueno…*" (O.S).

Otra reflexión hace referencia a la donación de juguetes relacionada al género: *"en la cuestión de los juguetes, que por ahí nosotros recibimos muchas donaciones, no tenemos mucha oportunidad de ir a comprar y seleccionar el juguete adecuado, y las donaciones para nenas*

son todas las cosas rosa rococó rosadas y bien de nenas, de princesa y, los varones la maderita, los martillos, viste lo de siempre, o los autos…" (Integrante equipo directivo).

A partir de sus relatos me encuentro con prácticas reflexivas a la propia labor docente, en donde reconocen la importancia de continuar trabajando en el abordaje de la ESI al mismo tiempo que dan cuenta de su propia trayectoria formativa. Ello resulta fundamental si tenemos en cuenta los amplios avances en materias de derechos (tanto normativamente como en la propia militancia) de los últimos años. No obstante, es posible observar que, en ocasiones, depositan el problema "afuera" - en la falta de capacitación, en la donación de los juguetes-, y no "adentro" de la institución (Serra, M. S., Canciano, E., 2006).

Esta cuestión no descarta la posibilidad de seguir reflexionando en el replanteo de estas situaciones al interior de la institución para seguir buscando espacios de reflexión repensando la ESI a fin de desarrollar "buenas prácticas" (Faur, 2018), que como afirma (Steinberg, 2018) implican tiempo, dedicación, y acuerdos en su implementación, ya que:

> En buena parte de las escuelas, la ESI se introduce en el PEI como un paraguas, mientras que, en la práctica, depende de cada docente la definición de contenidos a desarrollar, así como la frecuencia y el tiempo que se dedica a la ESI. (Steinberg, 2018: 31)

La segunda puerta de ingreso de la ESI en el jardín de infantes en cuanto a la enseñanza de la ESI comprende tres aspectos, el desarrollo curricular, la organización de la vida institucional y episodios que irrumpen en la institución.

El desarrollo curricular, es el plan escrito anual de trabajo docente que enuncia los contenidos también conocido con la denominación currículum explícito (Eisner, 1979 en Hermida, 2014). En este aspecto, según el resultado de la encuesta "todo el equipo docente admite que la ESI

estuvo presente en la planificación escolar". Sin embargo, al observar la planificación docente del ciclo 2021 se observa que, en ocasiones, no explicitan que se trata de contenidos de ESI, razón por la cual los proyectos trabajados se vinculan a la ESI de modo implícito.

La planificación del ciclo 2021 enuncia contenidos basados en varios proyectos: "conociendo mis emociones", en los meses de marzo, abril y mayo; "conociendo y cuidando nuestro cuerpo", "mi primer cuaderno" (Planificación 2021, p.1).

Si desarrollamos lo antedicho de una manera más detallada, en el período de inicio, el mes de marzo de 2021, proponen generar vínculos de afecto y confianza en lxs niñxs y promover la integración grupal a través de distintas propuestas. Durante el mes marzo, abril, y mayo del 2021 trabajan en el Proyecto "Conociendo mis emociones", promoviendo, a través del juego, "actitudes de solidaridad, el cuidado de sí mismo y de los otros, la disposición al diálogo y a la resolución cooperativa de los problemas" (Planificación 2021, p.1). Dicho proyecto aparece vinculado a prácticas de Lenguaje pero no así a la ESI. Sin embargo, surge su abordaje en una docente durante la entrevista cuando menciona que trabajó el tema de los secretos y la importancia del rol de las mujeres en la sociedad el 20 de junio: **"***el tema de los secretos. El año pasado lo trabajé a través de canciones de Canticuénticos y de cuentos, me gustó, pero es difícil, porque hay que estar lista para escuchar lo que sea,… como cuando cuentan que les pegan, o cuentan que los han bañado con agua fría, o situaciones que por ahí para nosotros son chocantes, y ellos toman que ese es el secreto que tienen que compartir…*(Docente 1).

"*... yo trabaje cuerpo durante marzo y se vio ahí, ahora mismo, con el 20 de junio, día de la bandera, estoy viendo la importancia de las mujeres, el rol de la mujer, entonces, por ahí valorizando el rol de las personas independientemente de su género en la sociedad, pero bueno, lo vemos de manera transversal en cada planificación que se aborda inclusive, mira trabajé un "proyecto de literatura sobre Caperucita Roja", leí varias versiones y sorprendentemente ellos empezaron a sacar sus propias conclusiones de una versión que*

*leímos en donde Caperucita Roja no era rescatada por nadie sino por ella misma… ya te digo en todo lo que trabajamos podemos hacer alguna actividad de ESI" (*Docente 1).

En el Proyecto anual denominado "Volvemos al jardín Jugando" trabajan la corporeidad y la motricidad a través del juego. En otro proyecto denominado "Conociendo y cuidando nuestro cuerpo" abordan contenidos relacionados a "reconocer las partes externas del cuerpo humano, apropiarse y reconocer hábitos necesarios para cuidar la salud, aproximarse al reconocimiento de la existencia de las partes internas del cuerpo y su función" (Planificación 2021, p.2).

Desde el Área Prácticas de Lenguaje trabajan una secuencia didáctica relacionada al nombre propio (Planificación 2021, p.2).

Entre las efemérides que trabajan en el jardín mencionan varias: el 2 de abril trabajan el "Día del veterano y de los Caídos en la Guerra de Las Malvinas", el 25 de Mayo el "Aniversario de la Gesta de Mayo" es este festejo una docente dice durante la entrevista: "*…por ejemplo, ahora que se hizo el 25 de mayo, se cargaban, porque un nene había traído un vestido que lo trajo la mamá para las nenas, entonces, yo le decía si vos querés vestirte de dama antigua o de paisana, podés hacerlo, y me miraban y se sonreían, como diciendo que no, viste…"* (Docente 3).

El 20 de junio trabajan el "Paso a la inmortalidad del Gral. Manuel Belgrano", el 9 de Julio el día de la Independencia, el 17 de Agosto el paso a la inmortalidad del General Don José de San Martín, el 11 de Septiembre "Día del Maestro" (Planificación anual 2021) donde trabajaron bajo una secuencia didáctica denominada: "El diario del jardín" a fin de "favorecer el desarrollo de la propia identidad, la autonomía y su pertenencia a la comunidad local, provincial y nacional" (Planificación, 2021 p.8). El mismo es compartido por la página de facebook del jardín con las familias.

Al abordar las Efemérides, una integrante del equipo directivo durante la entrevista hace referencia a que la forma de abordar las mismas es un tema pendiente en relación a los roles en los actos patrióticos donde actúan lxs niñxs, en sus palabras expresa: "*siempre insistimos*

en las efemérides, es un tema pendiente, siempre está la división de roles, tradicional, de la época de 1810, y en 1810 los roles estaban así estaban pautados no los podemos cambiar, pero la elección del personaje que van a hacer los nenes ahora o la intervención que van a hacer en la actividad que están haciendo, se puede dar a elegir y tomar desde otro punto de vista, y eso cuesta por ahí" (Integrante de equipo directivo).

En los meses de septiembre a octubre, abordaron el "Proyecto "Alimentación saludable" con la finalidad de "Apropiarse y reconocer hábitos necesarios para cuidar la salud" (Planificación, 2021 p.9) y "Cuidamos nuestros dientes" promoviendo hábitos de cuidado integral.

Las efemérides trabajadas hacen alusión a actos patrióticos pero se observa una omisión de otras que son silenciadas como el día de la mujer, derechos, día de la diversidad cultural entre otras.

Por lo tanto, en resúmen, las docentes abordan contenidos de ESI en la planificación escolar del ciclo 2021, sin embargo, al observar la misma, en ocasiones, no explicitan que se trata de contenidos de ESI, razón por la cual los proyectos trabajados se vinculan a la ESI de modo implícito.

También se aborda en el jardín, el Proyecto de ESI específico del año 2021 elaborado por la Orientadora Social, relacionado a tres temas específicos, "las partes del cuerpo, embarazo y nacimiento y convivencia" (Proyecto ESI, 2021 p.1).

La organización de la vida institucional, hace referencia a las prácticas habituales del jardín como "rituales" que enseñan saberes sobre educación sexual, que producen o reproducen visiones acerca de la sexualidad transmitidos a través del lenguaje oral, o a través de gestos o formas de agrupamientos habituales, costumbres institucionales o a modos de vincularse en la institución.

En este punto es preciso tener presente que "*toda educación es sexual"* (Morgade, 2011) pero no toda educación sexual, necesariamente, es integral. Este enfoque convoca a revisar la

organización escolar que se imprime en cada actividad o formas de hablar y de mencionar incluso lxs niñxs e invita a reflexionar en la manera de cómo se construyen espacios de reflexión docente ante la ESI, los discursos sostenidos por todxs los miembros de la institución. Me detengo en una expresión escuchada en la entrevista con la OS que concibe a los niñxs como "persona en miniatura" en los siguientes términos:

"Lo que muchas veces es lo que más intento cuando tengo los talleres con la familia es reflexionar para que ellos sepan que es una persona en miniatura, como yo le digo que cada edad tiene su formato y hasta 4 años son como adolescente pero en miniatura entonces hay que transitarlo y trabajarlo, desde ese lado, para que ellos puedan ir cambiando y aceptando lo que les va pasando la realidad misma de su familia" (O.S).

Reflexionando acerca de esta expresión respecto de la mirada de la infancia, me interpela a pensar en las niñeces como sujetos sociales con derechos a ser oídos, escuchados en las intervenciones como lo propone el paradigma integral de Derechos. Esta forma de comprender la infancia y las niñeces es superadora que entenderlos como "persona en miniatura" redefiniendo esa forma de comprensión que podría potencialmente relacionarse a una mirada adultocéntrica. Desde la comprensión de sujetos sociales activos nos interpela a comprender esta categoría de una manera más amplia y en clave de derechos. En este sentido recupero a las autoras que expresan la mirada de las niñeces desde la Convención de los Derechos del Ninx "[...] ya no como adultos en miniatura, ni en una transición evolucionista a ser persona, sino como sujetos sociales en el aquí y ahora (Fernández Vecchio, Guardia & González Alsina, 2010) [...]" (Guardia, y Arrausi, 2016: 14).

Esta mirada implica comprenderlos no como objetos pasivos sino como agentes y actores sociales con posibilidades de participación.

Otra expresión que escuché durante las entrevistas por personal de la institución hace referencia a lxs niñxs con expresiones como "*los chicos",* "*los nenes o las nenas"* vinculadas a

las niñeces. Esta forma de mención podría estar relacionada a un pensamiento ligado al androcentrismo, o al masculino genérico. A través del primero, se privilegia el género masculino por sobre el femenino, de modo que no nombra ni visibiliza a las mujeres como así tampoco a otras identidades sexuales o de género, y a través del segundo, se "otorga al masculino la cualidad de representar lo universal, convirtiendo lo femenino y diverso en una aclaración, y/o excepción" (Ruiz, L. et. al, 2020:11). Si bien es comprensible que la modificación en el lenguaje y en la forma de nombrar es progresiva, se vuelve preciso tenerlo en cuenta en tanto el lenguaje no solo nombra sino también construye realidades.

Esto pudo observarse cuando dicen "*los chicos*" en numerosas referencias:

"*Son padres jóvenes, o sé hasta qué punto, porque yo veo, por ahí, también es barrial o de la comunidad, porque yo veo mucho en la juventud hay esta impronta del feminismo, de cuestiones de género, que están muy abiertas y bueno, con la nueva mirada de la ESI, pero acá, es como bastante marcada la diferencia de roles en la familia, entonces eso se traslada a los juegos de los chicos*"(integrante de equipo directivo).

"*Desde la cartelería ya no se pone mamis, papis, se pone familia, puede ser una tía, un hogar de niños, o bueno lo que los contengan en ese momento de la vida a los chico*s…" (Integrante de equipo directivo).

"En realidad, como pasa siempre, invitas viene a la mitad, pero, los que vienen, le gusta participar, entrar al jardín, mirar, les gusta sobre todo, cuando ven a los chicos actuando, por ahí, la participación propia les cuesta más, pero cuando vienen a compartir algo con los chicos, es más fácil". (Integrante de equipo directivo).

*"Es la mujer la que se encarga de los chicos, vos le preguntas cosas a los padres y no tienen ni idea, no, de eso se encarga muje*r" (Integrante de equipo directivo).

"*Lo que tiene la sala de cinco, es que los chicos que por ahí los chicos se expresan más, y, al hacer preguntas o plantear un tema para reflexionar hablan más, ellos dan su opinión y bueno lo pueden relacionar mucho con la vivencia propia*…" (Otra integrante del equipo directivo).

"… *el cuidado de la salud de los chicos*…" (O.S).

Esta forma de mencionar a la población infantil como "los chicos" trasluce una mirada masculina, invisibilizando a las mujeres y a otras diversidades. Estas expresiones se pueden deber a los propios usos y costumbres de lxs docentes así como a una forma de diálogo instalada en la conversación diaria con las familias y a las características de la comunidad.

Los episodios que irrumpen, la bibliografía consultada alude a "episodios que generan ruido, conmocionan a las personas de la institución" (…) "que tienen efecto disruptivo" (…) "por ejemplo: los nenes espiaron a una nena en el baño" (Marina et al, 2010: 18).

En este aspecto, Ervin Gofmann (1981) afirma que en la interacción de las personas cuando están en mutua interacción se expresan mediante lo verbal ("expresión que da") y por lo gestual, el tono de voz, la mirada ("expresión que emana de él") (p.14); en esta interacción podemos encontrar a las disrupciones; estas aluden a hechos que contradicen, desacreditan o arrojan dudas acerca de la definición de la situación. Frente a la disrupción, se emplean estrategias preventivas para prevenir o evitarlas, o estrategias correctivas posteriores para corregirla (…) "Cuando ocurren estos hechos disruptivos, la interacción en sí puede llegar a detenerse en un punto de confusión o desconcierto" (Goffmann, E, 1981: 24).

Estos episodios son mencionados por una docente y la orientadora social. Durante las entrevistas, una docente hace referencia a comentarios de otra docente en relación las niñeces cuando expresa: "...*la semana pasada y, una de las seño mencionó que el pantalón de*

uno de los nenes parecía de nena… entonces, dos o tres maestras enseguida tratamos como de salvar esa situación"…(Docente 1).

La orientadora social hace referencia a situaciones de "fallecimiento" que irrumpieron sorpresivamente y afectan al grupo que fueron abordadas pedagógicamente en el jardín. En sus palabras: *"lo que impacta está en vos como equipo y como institución abordarlas, ¿entendés?, las situaciones que irrumpen en la institución que no están no venían como anticipatorias que podían suceder" (O.S).* Asimismo, un miembro del equipo directivo confirma en la entrevista que estas situaciones se abordan a través de cuentos. En sus palabras: "*...se trabajó, a través de cuentos el tema de la muerte" (*Equipo directivo).

En relación a este aspecto específico una Comunicación Conjunta del año 2022 de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, establece que […] la muerte es algo que pertenece al orden de lo impensado y es difícil de asimilar. […] En este sentido, es importante asumir el deber social que la escuela tiene como institución del Estado, y pensar y desarrollar intervenciones precisas y concretas frente al sufrimiento de las y los estudiantes en general y a los intentos de suicidio y los suicidios en particular (Comunicación Conjunta N° 3, 2022: 4-5).

A su vez, los episodios que irrumpen en la institución también son mencionados por lxs docentes al expresar distintas situaciones que irrumpen implícitamente en la sala como los estereotipos de género, o diversidad sexual y otros que emergen en la cotidianeidad del jardín:

"…en algún momento lo abordamos mucho desde la literatura, porque desde la literatura creo que podemos ingresar a ese campo imaginario del chico eh, nos permite que ellos se identifiquen con personajes, que pueda surgir el debate de problemáticas, que tal vez no surgen en la sala porque no se ponen en palabras pero que sí están implícitamente, como esto de los estereotipos…" (Docente 4).

"*Esto que por ejemplo dijo este nene el año pasado que su tío tenía un novio derivó que una nena diga que su tío era travesti…*" (Docente 1). Otra situación emerge al preguntar a una docente si recuerda alguna problemática específica que surgió al abordar la ESI en esta sala responde, "*el tema de los gay…*" (Docente 1), "… *hay muchos imprevistos que surgen y que hay que trabajarlo en el momento*…"(Integrante de equipo directivo).

Como es posible apreciar en la cotidianidad de las experiencias que ocurren en el jardín surgen muchos imprevistos que escapan a lo planificado. Algunos de los cuales se relacionan a muertes de familiares de lxs niñxs, a cuestiones implícitas propias del aprendizaje de la educación sexual o, emerge la diversidad sexual. Así lo demuestran los últimos fragmentos, irrumpiendo diferentes modos de vivir la sexualidad, distintos a la heteronorma, incluso, puede esbozarse una posible relación entre aquello que no se aborda (eje diversidad) y lo que irrumpe, y por ende, la necesidad de visualizarlo para empezar a abordarlo y trabajarlo en la institución.

Por último, la tercera puerta de entrada de la ESI, se vincula a las familias y la comunidad e implica considerar cómo la institución concibe a las familias. En este sentido, el Proyecto Integrado de Intervención del ciclo 2021 afirma:

> nuestras familias, en su gran mayoría, poseen un nivel educativo de primaria completa, observándose, asimismo, que muchas madres han alcanzado un nivel superior de escolaridad…las madres son en su mayoría amas de casa y cobran la AUH, que contribuye a paliar la situación económica familiar, ya que la actividad laboral que prevalece es el temporario, changarín y trabajo estable pero sin aportes. (p.3)

A su vez, el mismo Proyecto piensa a las familias como parte de un sistema:

> Familias y escuelas forman parte de un sistema social y cultural que adjudican posiciones, funciones y definen territorios de influencia y actuación, a la vez que poseen una tarea común de interacción y de mutua influencia en el proceso de desarrollo de niños, jóvenes y adolescentes. (Proyecto de Integración de Intervención, 2021: 3)

En este sentido, desde el jardín se entiende a las "familias en plural" en base a la Comunicación 2/17 "aceptando que existen diferentes maneras de concebir o definir lo que es una familia" (Proyecto de Integración de Intervención, 2021: 3).

Todo el equipo docente coincide en avisar con anticipación a las familias cuando tratan temas de ESI: "*nos piden que el día que vamos a hacer actividades relacionadas con educación sexual integral primero, la confusión de que creen que es algo aislado que no existe relación con la cotidianeidad y nos piden, muy frecuentemente, que les avisemos qué día vamos a hacer esas actividades para no enviarlos al jardín"* (Docente 1), *"una mamá insistía que le avisemos el día cuando trabajábamos en el jardín… la ESI … ella quería que le avisen el día que iban a trabajar eso así no venía la nena…hubo dos o tres situaciones que las familias expresan es*o" (Integrante del equipo directivo), "s*iempre tengo en cuenta que tiene que haber una información previa de la familia"*…(Docente 3), "*lo que sí tengo que tener en cuenta es informarlo anteriormente a los padres*"…(Docente 4). De forma similar se expresa una de las preceptoras, la orientadora social y equipo directivo. En sus voces:

"…*lo que hay más acá, es resistencias desde la comunidad*" (Preceptora).

"*...hay comunidades que tienen más resistencia por la forma de crianza, por la forma de vida*" (O.E).

"Bueno la comunidad, a veces, resulta resistente, como te digo, en las reuniones, a veces, que se conversa alguna mamá o papá, a veces salta, diciendo no quiero que cuando este mi hijo lo trabajen"…(Integrante del equipo directivo).

Por lo tanto, este aviso previo podría llegar a interferir y/ o obstaculizar el modo de transversalizar la ESI en los espacios curriculares de forma continua.

En resúmen en este capítulo vimos las distintas *puertas de entrada* de la ESI, como las reflexiones docentes de sus propias prácticas y sobre la educación sexual en el jardín. En cuanto al desarrollo curricular de la ESI, la planificación escolar del ciclo 2021 demuestra que el equipo docente trabajó la ESI en proyectos trabajados vinculados a la ESI de modo implícito y que la orientadora social trabajó con el Proyecto específico de ESI. En cuanto a los episodios que irrumpen en la institución de modo inesperado, surgen varios temas como el tema de la muerte en la sala trabajado a partir de cuentos y otros imprevistos, y en cuanto la organización institucional emergen costumbres instaladas en la propia comunidad como la forma de referirse a las niñeces como "los chicos" o diferenciando entre nenas o nenes. Por último en relación a la ESI, las familias y la comunidad educativa, se entiende a las familias en sentido plural como parte de un sistema social y cultural. Todo el equipo docente coincide en avisar con anticipadamente a las familias cuando tratan temas de ESI lo cual podría llegar a obstaculizar la ESI como espacio de enseñanza sistemático.

CAPÍTULO 6:

Las resistencias a la ESI: hacia una tipología posible.

6.1. Las resistencias a la ESI en el jardín municipal Nº 13.

Tal como se presentó en este trabajo, el análisis de las resistencias institucionales para la implementación de la ESI constituye el eje central de esta investigación. En ese sentido, a partir del análisis de la información relevada, en este punto presento los distintos tipos de resistencias a la educación sexual que es posible encontrar en el jardín. Las mismas pueden surgir en la transmisión de conceptos o dimensiones de la ESI como en las significaciones otorgadas a los ejes de la ESI o fundarse en las representaciones sociales acerca de la sexualidad en el ejercicio docente y/o pueden emerger en el ámbito escolar en situaciones no planificadas que irrumpen o son propias de la organización escolar al abordar situaciones relativas a la educación sexual integral.

Cabe aclarar que a los fines analíticos, la teoría menciona a las resistencias de manera aislada, sin embargo en la práctica cotidiana pueden coexistir más de una o estar relacionadas.

El abordaje de la ESI, se enmarca en el recorrido de la trayectoria educativa de lxs educandxs que puede dar lugar a distintos tipos de resistencias (Faur, Gogna y Binstock: 2015) a saber:

a) Resistencias operativas, hacen referencia a una preocupación del equipo docente en relación con la medida en que la ESI podría afectar el trabajo áulico o su plan de trabajo docente, prefiriendo que la ofrezcan especialistas sin interferir su currícula.

b) Resistencias morales -o ideológicas- se refieren a una preocupación por la cual lxs docentes tienen objeciones ante ciertos contenidos o enfoques de la ESI. Alude a un "deber ser" dentro de la sexualidad, mediante el cual se rechazan contenidos mínimos de la ESI cuando se alejan de concepciones ligadas al matrimonio heterosexual, la castidad, o la fidelidad.

c) Resistencia por temor “a las familias” se produce cuando lxs docentes perciben como una posible “amenaza” la crítica de la familia.

d) Resistencia por no considerarse competentes o por no sentirse suficientemente formados para trabajar el tema (Faur, Gogna, Binstock, 2015).

Adentrándome en el análisis, una docente menciona una *resistencia operativa* cuando expresa su deseo de estar más acompañadxs en el tema ESI por otras especialidades y propone que puedan "*venir al jardín profesionales a hablar del tema*". En sus propias palabras dice: "*creo que está bueno, no sé si un desafío, creo que faltaría incluir a otras áreas, otras especialidades a que vengan y que también sean parte, ponele, tenemos la salita acá, a la vuelta, hacer un proyecto o algo que puedan venir también profesionales de la sala, capaz que con los padres, con eso se quedan como más tranquilos, porque viste, que le ven como que saben más, no sé cómo explicarte. Estar más acompañadas también***"** (Docente 2).

A su vez, en otros fragmentos una integrante del equipo directivo resalta que trabajaban la ESI como un proyecto específico y que las docentes lo delegaban en el EOE o equipo directivo tal como se desarrolla en el punto 4.1 de este trabajo referido a la Educación Sexual Integral como Política de Cuidado en Nivel Inicial. Tal acto no se reconoce como una resistencia específica ni como una inquietud docente al abordar la ESI, sino como una delegación que, sin embargo, podría estar funcionando como una posible respuesta institucional que de algún modo demuestra que estaría emergiendo una resistencia institucional al respecto.

Como dice el siguiente relato, a partir del año 2022, el equipo directivo del jardín pide a las docentes que comiencen a trabajar la ESI continuamente y no ya desde un proyecto específico realizado por la orientadora social para cada sala.

"...desde la Dirección, antes se trabajaba con un proyecto de ESI pero ahora se está cambiando el paradigma y trabajar desde los acuerdos y lo que se ha hecho desde principio de año, que lo tenemos que ir siempre reformulando…, determinados acuerdos de cómo se va a trabajar, y por ahí hemos hecho en las capacitaciones que hemos tenido ciertos debates entre nosotras en qué situaciones nos ponían en evidencia, que por ahí, estábamos trabajando mal o

deberíamos reforzar. Se hacen, como te comentaba antes, talleres específicos de determinados temas y ahí trabaja el equipo de orientación en conjunto con las docentes y después, bueno como es un tema transversal en la planificación en el plan anual, en toda planificación, ya sea de ciencias naturales, de la huerta, de educación ambiental, de lo que tomemos esta la ESI en alguna o en todas las actividades". (Integrante de equipo directivo)

En relación a las *Resistencias morales o ideológicas docentxs*, al hacer el relevamiento de documentos institucionales, al revisar los Registros de Asistencia fue posible visualizar dos registros escritos en donde se hace alusión a dos fechas religiosas católicas una del mes de abril "Semana Santa", otra al 8 de diciembre sobre el día que se conmemora el "Dogma de la Inmaculada Concepción de María" y a su vez, al finalizar una entrevista con una docente me dijo "*yo intento ser conservadora*" al abordar la ESI.

En esta expresión se puede observar cómo operan creencias conservadoras que podrían invisibilizar el eje diversidad como se menciona en otro apartado de la Tesis. La invisibilización del eje diversidad en el espacio escolar forma parte de un campo de lucha de fuerzas culturales y políticas inserta en la sociedad por el cual se cristalizan posicionamientos y discursos e invisibilizando otros de forma intencionada, que considera abordarlo solamente ante algún episodio emergente que irrumpa en la institución y no como contenido específico, y podría entenderse como un acuerdo implícito entre los miembros que se desempeñan en la institución en no operativizar este aspecto de la misma.

En relación a las resistencias por temor a la reacción de las familias, sostienen que en los inicios de la ley se sentían desconcertadas al abordar la educación sexual por temor a las familias, refiriendo que en la actualidad persisten algunos temores. En sus palabras dicen:

"...*Cuando recién salió que yo estaba en sala si era mucho el temor, había mucho desconocimiento, se trabajó durante muchos años con la familias después es como que*

también nos fuimos acostumbrando porque también somos los docente de una edad que fuimos criados entonces nos costaba a nosotros pero me parece que hoy ya ese camino está como andado" (O.E).

"*Si ya te digo cuando recién salió era todo novedoso y había muchos temores en cómo las familias lo iban a tomar y que iban a pensar pero hoy ya me parece que no, que hay un camino recorrido, que cuesta"* (O.E).

"*ha surgido en la pandemia que hubo un acercamiento desde otro lugar con la familia esto que te contaba que había en familias que no se sentían cómodas con el trabajo de la ESI que se anticipaban tal vez cuando uno decía que iba a trabajar la ESI y después cuando uno le explicaba señorita perdón yo entendí otra cosa entonces ahí te das cuenta la falta de información que bueno es necesario las reuniones cuando invitamos a la familia por un proyecto mencionar esto cómo se trabaja de manera transversal en todas las propuestas para que las comprendan desde qué lugar se trabaja en el jardín*" (Docente 3).

"*…yo hago un balance del 2006 a ahora han avanzado muchísimo las maestras, las docentes; antes, ni siquiera eso, antes, ni querían y cuando venias vos se ponían nerviosas porque tenían miedo que pasaba después cuando venían los padres, entonces era un terror; ahora no, ahora viene una madre y te dicen Martaaa (alarga la palabra), hay muchas que le corren el cuerpo, no, no, no lo afrontan*" (O.S).

"…y *antes, en un comienzo, las docentes también tenían resistencia, pero resistencia por el temor a que va a decir la familia… pero ahora ya no, está incorporado que es así"* (Integrante de equipo directivo).

Una de las integrantes del equipo directivo menciona su explícita preocupación de abordar la ESI produciendo resistencias a la misma fundada en las posibles "denuncias falsas" por abuso sexual de las familias. En sus propias palabras:

"...*resistencia por ahí surge no en el modo de trabajar la ESI sino en las posibles denuncias inventadas, porque la verdad hay muchas inventadas con respecto a las instituciones…, y las maestras, en ese sentido, se cuidan, pongámosle esa palabra y en el caso este, por ejemplo, una mamá pedía entrar diez minutos antes y dije no, no no entran, porque en esos diez minutos tenemos la responsabilidad del nene y no es su horario y hoy lo que surgió que dije es por eso, si estoy yo o alguna del equipo de orientación lo recibimos; en caso puntuales, de excepción como esta abuela que vino hoy, que la iban a internar, pero las maestras con ese temor, a veces, ponen tanto el límite que, que dicen no, que espere; te está diciendo que tiene turno para internarse, hacele el favor de entrar diez minutos, es por hoy"* (Integrante del equipo directivo).

Puede observarse que menciona, asimismo, el temor de las propias docentes quienes se niegan a hacerse cargo de lxs niñxs fuera del horario habitual de trabajo, ejemplificando con lo dicho por una docente al respecto: "*…y en una reunión surgió este tema, dijeron no, yo no lo pienso recibir antes, si hay otra responsable que se hace cargo, o directivo que se haga cargo –dijo una de las docentes- mis alumnos yo no los recibo; aunque se le venga el mundo abajo y hay otras que dicen hay pero chicas si es un caso excepcional vos te das cuenta, conoces a la familia, si te está pidiendo un favor sabes quién es la familia, está la que sí y la que no, pero esos temores vienen a raíz de todo esto"* (Integrante equipo directivo).

Asimismo, durante las entrevistas realizadas, todxs las docentes, el equipo directivo, EOE y personal auxiliar, hacen alusión a la posibles resistencias de las familias[19].

"*Principalmente lo que tenemos es la resistencia de las familias, ese es el problema más grande" (docente 1) "nos piden, muy frecuentemente, que les avisemos qué día vamos a hacer esas actividades para no enviarlos al jardín*" (Docente 1).

"a *mí, particularmente, en lo personal me ha pasado el año pasado, de familias diciéndome que solo me faltó enseñarlos a abortar, o sea ya cosas extremas porque malinterpretan entre lo que está en las redes sociales la información en la tele y sus propios conceptos creen que acá se les enseña a tener relaciones sexuales"* (Docente 1).

"*tenemos mucho con el tema de las familias, que son, a veces, las que se oponen a hablar estas cosas"* (Docente 2).

"*algunas son familias, no sé cómo decirte abiertas, porque no he notado como se dice abiertas, pero sí que esto que hay algunas que ponen el freno, y dicen no esto no"* (Docente 2).

"*el año pasado una compañera que vino justamente (menciona el nombre de la O.S) trabajaba la ESI en la sala todos los miércoles, llevaron un cuadernito de información y una mamá vino a quejarse de porque estábamos hablando esas cosas*" (Docente 2).

"*Bueno la comunidad, a veces, resulta resistente, como te digo, en las reuniones a veces que se conversa alguna mamá o papá, a veces, salta diciendo no quiero que cuando este mi hijo lo trabajen, y bueno hay que explicar que es parte de la vida, qué es transversal, que nadie puede prohibir, yo digo no podés decir no quiero que trabajes matemática cuando está mi hija, bueno, no podés decir no quiero que trabajes la ESI cuando está mi hija, porque lo han planteado,*

[19] Frente a esta resistencia no se han realizado talleres para las familias en el 2021 y en el 2022 se comenzó uno para lxs niñxs en el mes de agosto que quedó suspendido por licencia de la orientadora social.

pero por ahí es uno de una reunión de 30, pero bueno están esas resistencias…" (Integrante de equipo directivo).

"...*como desde jardín se trabaja desde el propio cuerpo, sobre los cuidados, eh por ahí, lo que hay más acá, es resistencias desde la comunidad, porque es difícil llegar a la familias, claro, es difícil llegar a las familias, hablar de los contenidos acerca de la ESI, es como que ellos piensan que nos abocamos a lo sexual y no es así…el año pasado se vio mucho eso también, eh algunos planteos de las familias en cuanto a la homosexualidad, en cuanto a, era como que venían a cuestionar eso"…*(Preceptora 2).

"*A me parece que las más difíciles de abordar no son con los niños sino con las familias en general a la ESI"* (Preceptora).

A esta resistencia de las familias a la ESI también hace referencia el personal auxiliar de la institución al momento de la entrevista expresa en relación al tema que específicamente ha oído que algunas familias se negaban a que sus hijos recibieran educación sexual. En sus palabras dice: "*…sí he sentido en algunos casos de algunos padres como que tal vez por desconocimiento, eh, no querían que sus hijos tuvieran ESI, pero cuando se les informó a las familias eh de qué se trataba, no…*" (Auxiliar de cocina).

Otra manifestación de la resistencia de las familias a la ESI pudo observarse en el pedido concreto de estar acompañadas, y no solas, emerge en el momento de cambiar de ropa a lxs niñxs. Piden al momento de cambiado de ropa de algún niñx tener un acompañante al lado (este momento sucede cuando lxs niñxs se mojan, se hacen encima o se les vuelca una taza encima). Específicamente esta situación también pudo observarse al momento de realizar la entrevista a una docente y, asimismo, es expresado por una preceptora: "*por ejemplo en el momento de cambiado espero que haya una docente al lado, eh por seguridad, uno siempre pide que haya alguien algún adulto responsable al lado mío o sea que esté la seño y este yo"*.

Las resistencias *por no considerarse competentes* o por no sentirse suficientemente formados para trabajar la ESI, es mencionada por una integrante del equipo directivo en los siguientes términos: "…*todas están predispuestas para trabajarlo, lo que por ahí hay falta de capacitación*…" (Integrante del equipo directivo).

Por otro lado, una docente expresa un aprendizaje valioso ante algún desconocimiento en el tema. En sus palabras dice: "t*ambién aprendí que si uno no sabe algo en ese momento no es inventar, sino tipo decirle a ellos bueno, la verdad que lo vamos a averiguar, mañana te lo cuento, no sé, no sé mucho en este momento, pero no, creo que está bueno esto, abordar todas las temáticas y no, hacer como que no pasa nada"...* (Docente 2). Y otra docente reconoce que en algún momento sintió falta de capacitación en ESI al mencionar: "...*en ese momento no me sentía tan capacitada*…" (Docente 2).

En relación con ello, Hermida y Meschini (2016) plantean que las resistencias forman parte de las relaciones de poder en el sentido foucaultiano del término, es decir, que "no hay relaciones de poder sin resistencias" (Foucault, 1981: 82), de ahí que "en todo lugar donde hay poder, el poder se ejerce" (Foucault, 1981: 15), por ende, como posible juego de fuerzas en poderes que se ejercen como naturalizados o se resisten al cambio. En este sentido, la sexualidad es un "dispositivo[20] histórico" que se construye a través de distintos discursos que transmiten saberes y excluyen otros, no es neutral produciendo "verdades". De este modo, se establece una relación de fuerzas que revelan distintos posicionamientos según la representación asumida.

En el jardín se han construído distintos dispositivos en el ámbito escolar referidos tanto a la dimensión áulica, institucional o comunitaria en relación a la ESI. Así por ejemplo, la orientadora social manifiesta que ha realizado dispositivos individuales en la institución. En sus

[20] Entendido como "la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no dicho; la naturaleza del nexo que puede existir entre estos elementos heterogéneos" (Castro, 2006 en Hermida y Meschini 2016: 48).

palabras dice: "*hicimos un dispositivo individual porque es un nene que no tiene nada ni hábitos ni límites ni nada*…" (O.S).

Asimismo, han realizado distintos protocolos de actuación ante situaciones conflictivas como abuso y violencia. Al respecto la orientadora social menciona: *"Hay diferentes protocolos, ahora se tuvo que construir protocolos ante situaciones de conflicto que hay una guía de orientaciones de situaciones de conflicto, bueno eso, se tuvo, en esta institución cuáles serían las situaciones de conflicto que se generan más y tuvimos que hacer protocolos de intervención frente a eso, por ejemplo cuestiones de abuso intrafamiliar, cuestiones de violencia de docentes a niños, cuestiones de violencia de familias a docentes entonces se activan protocolos para trabajar"* (O.S).

..."entonces hay protocolo de eso que se activa de acuerdo a la situación, entonces todas las docentes tienen que estar en conocimiento de ese dispositivo....Y se tuvo que construir este año, en realidad la guía siempre estuvo pero ahora cada jardín tuvo que construir un dispositivo específico, entonces se tuvo que trabajar ahora porque se tuvo que presentar y se tiene que autorizar si estaba acorde para ellos" (O.S).

Ante tal afirmación durante la entrevista le pregunto si se refiere a la autorización por la Municipalidad y responde: "*Claro, a las inspectoras, entonces este se va a dar a conocer ese dispositivo"*. A su vez menciona que el mismo es de su autoría, en sus palabras: "*Si, porque lo tuve que hacer yo. Muchas cosas acá pasan por mí, más que nada*…" (O.S).

Por último, la orientadora social menciona que tuvieron que hacer dispositivos específicos para sala de tres años, pero no para sala de cuatro y de cinco años, porque se trata de niñxs que se criaron y escolarizan en el marco de la pandemia de covid 19. En sus palabras dice: *"...encontramos salas de tres totalmente niños que fueron y nacieron y fueron criados en una pandemia donde no estuvo, no hay hábitos no hay reglas no hay normas de crianza, entonces es muy difícil escolarizarlos, en el sentido de ponerles rutina y tiempo para todo lo que se hace en el jardín a niños que vienen desde comer parados, de que no dejaron los pañales, de que*

están comiendo, se levanta o van a tirar o salen con la comida, o sea, son conductas que sabes que es común que lo pueden llegar a hacer en la casa…,eso se trabaja, entonces hay que empezar a trabajar en forma de taller y con las familias…" (O.S).

"… primero empezamos con las familias más chicas de menos alumnos, de los más que han irrumpido en la institución, que más ha provocado eh este una cuestión que había que conformar algún dispositivo individual para ellos, hasta empezar ahora a trabajar con toda la familia de sala de tres donde se observa todo este tipo de dificultades. Las otras salas las de cuatro y la de cinco no, no tienen ese formato porque ya han pasado por alguna experiencia desde lo escolar…" (O.S).

En este sentido, en el jardín se implementa un dispositivo en sexualidad desarrollado por la orientadora social en el proyecto anual de ESI para lxs niñxs, que como vengo sosteniendo también prioriza el eje relativo al cuidado del cuerpo y de la salud.

En este punto es relevante enfocarse en lo instituído y lo instituyente. Por instituido se entiende "lo que ya está creado y que es impuesto por el psiquismo durante el largo proceso de constitución subjetiva del sujeto" (Camacho, 2017:258); y lo *instituyente*:

> Representa aquellos elementos innovadores hallados en los discursos de las y los participantes en el estudio como reflejo de la creación y apertura hacia nuevos saberes sobre el tema y que rompen con aquellos mandatos sociales tradicionales que han acompañado históricamente a la sexualidad. (Camacho, 2017:258)

Estas problemáticas constituyen un desafío para el equipo docente y para lxs trabajadorxs sociales en el ámbito de las instituciones en cuanto a las relaciones de poder instituidas e instituyentes (Faleiros, 2010) donde (…)"la relación entre los de "arriba" y los de "abajo" pasa por mediaciones de saber, de alianzas, de servicios distintos y contraculturales, contra-

hegemónicos[21] que tienen un carácter organizativo y político de resistencia" (Faleiros, 2010:124) Por eso, es importante realizar una constante revisión crítica de las prácticas y una continua vigilancia epistemológica[22] (Gonzales Saibene, 2011).

En este aspecto, es importante seguir encontrando espacios y tiempo de reflexividad en conjunto para lograr institucionalizar la ESI completamente en el jardín intentando modificar algunos modos de expresión, costumbres instaladas y naturalizaciones en torno a la sexualidad, intentando visibilizar todos los ejes de abordaje de la ESI.

Por otro lado, las integrantes del equipo directivo hacen referencia a las resistencias institucionales fundadas en disposiciones administrativas que marcan la división entre niño o niña: "*lo administrativo viene separado por género"*, "… *lo administrativo, como te digo ya está dividido por varones y mujeres*".

Un dato relevante que surge en la encuesta general realizada es que un 95% reconoce que se encuentran divididos según por género el registro de asistencia, donde están primero las niñas y luego los niños; y un 53% admite que los delantales se diferencian con distintos colores, rosa las niñas y celeste los niños.

En relación a este tema durante la entrevista remarca una integrante del equipo directivo no se indica desde el jardín: "*cuando van a comprar no hay un guardapolvo violeta o hay un guardapolvo verde, viene con guardapolvito celeste y rosa pero eso, no es que se indica desde el jardín, que las nenas con guardapolvo rosa y los varones con celeste, eso es porque los van a comprar y son los colores que hay*". (Integrante del equipo directivo).

[21] La autora sostiene que "existe un proyecto hegemónico y un proyecto contra hegemónico, de resistencia (como lo denominaría Foucault (…) (Faleiros, 2010 127).

[22] Categoría que alude a "un progreso reflexivo de la actitud científica, de una actitud reflexiva y polémica contra el error como esfuerzo para someter los productos de la ciencia y los métodos que ellas emplean a una revisión metódica a efectos de librarlos de las ideologías , de las creencias, de las opiniones, de las certezas inmediatas para llegar a la objetividad científica; ésta no puede reposar sólo en la objetividad del cientista –que está permeado por su subjetividad- sino que exige el establecimiento de las condiciones de un control intersubjetivo" (Bachelard, 1978: 66 y sgs.citado en Gonzales Saibene, 2011:4).

Por otro lado, las resistencias curriculares pueden ser consideradas desde tres planos, en primer lugar al documento curricular explícito que anuncia los contenidos de ESI (Hermida, 2014) y los proyectos institucionales referidos a la ESI. En segundo lugar, el currículum implícito u oculto que no está explicitado pero que igualmente se enseña y se aprende en el jardín, como por ejemplo evidenciado en lógicas reproducidas en la institución. En tercer lugar, el currículum nulo, formado por aquello que el jardín directamente no enseña e invisibiliza (Sousa Santos, 2006).

Este autor hace una crítica a la monocultura del saber concebido como únicamente válido invisibilizando otros saberes. Desde este enfoque, podría establecerse que la producción de ausencias en torno a la ESI podrían ligarse a discursos o prácticas patriarcales que inferiorizan a las mujeres e invita a desarmar saberes producidos desde las intervenciones produciendo prácticas otras a fin de revertir pensamientos hegemónicos y opresiones. Este posicionamiento implica necesariamente dejar de aportar a los mecanismos que las generan.

En esta misma línea de pensamiento, "habitar las instituciones" (Hermida, 2018) implica el ejercicio de una intervención social otra que aborde la tarea de educar desde lógicas otras que "da cuenta de una realidad donde coexisten en paralelo múltiples diferencias culturales, que no se funden sino que antagonizan o se complementan" (Hermida, 2018: 4).

Tal como se mencionó a lo largo de este trabajo, durante las entrevistas fue posible observar que tanto las docentes como la orientadora social trabajan la ESI desde todos los ejes dando prioridad al eje "cuidado del cuerpo y la salud", al respeto del otrx e intimidad expresando dificultades para abordar el eje diversidad -como se menciona en el punto 4.1. de este trabajo-. La orientadora social, a su vez menciona interpelaciones propias para trabajar los ejes género y diversidad fundada en que no es una realidad institucional. De forma similar, se expresa el equipo directivo: "*en jardín…no trabajamos las cuestiones de género, eh, la diversidad, todo eso no se trabaja*…" (Integrante del equipo directivo).

En este sentido se evidencia que el abordaje de la ESI, en el año 2021 prioriza al eje “cuidado del cuerpo y la salud” y “valoración de la afectividad” excluyendo y silenciando el eje diversidad sexual, que solamente se aborda ante cuestiones no planificadas o episodios que irrumpen en la cotidianeidad del jardín y constituye todavía un desafío.

En el año 2022 la orientadora social hace un taller de ESI en el mes de agosto abordando el cuidado del cuerpo, reconociendo la perspectiva de la diversidad, según conversaciones informales con la misma.

Tal como mencioné el currículum implícito (u oculto) hace referencia a contenidos que no están explicitados pero que igualmente se enseñan y se aprenden en el jardín, por ejemplo cuando se aborda la ESI de forma implícita o cuando surgen situaciones no planificadas e imprevistas. Así por ejemplo, durante las entrevistas, se mencionan imprevistos relacionados a varios temas: “… *el equipo puede hacer un taller por mes o uno por semana por sala sobre temas de la ESI pero …surgen, hay muchos imprevistos que surgen y que hay que trabajarlo en el momento…*” (Integrante del equipo directivo).

“*Pero ya te digo esa mamá, que me dijo vos les enseñás que ser gay está bien…*”“*la invitamos con la asistente social a pasar a una reunión y ella no quiso, no solo les falta de información sino que hay una negación, o sea que, contra eso no podemos ir*” (docente 1). Este último fragmento plantea y pone de manifiesto un posicionamiento: “*contra eso no podemos ir*” que es preciso se pueda replantear intentando repensar las relaciones establecidas con las familias pertenecientes a esta comunidad así como las estrategias docentes e institucionales al respecto.

“*Esto de la exploración del cuerpo tanto uno como del otro, se pusieron unos nenes y unas nenas adentro de una casita y vinieron las familias a decirme que una le había tocado la cola a otro, le habían bajado los pantalones para verse*.” (Docente 2).

Como adelanté al hacer referencia a las distintas conceptualizaciones de la sexualidad, a veces en el jardín surgen comentarios, divisiones sexistas, binarias del lenguaje, que podrían encubrir situaciones enmarcadas en el prejuicio[23] y la discriminación[24] o simplemente constituyen modos de mencionar y nombrar, aprendidos a lo largo de la vida, desde una óptica binaria. Desinstalar miradas instaladas en la sociedad y en la escolaridad no es sencillo, así lo expresa una integrante del equipo directivo en relación a la ESI:

"tendría que implicar una orientación hacia la ESI, la diversidad y de todo lo que se trabaja, pero, realmente hay, como decís ahí, dificultades, a veces en la concepción o la impronta que traemos, y que traen las docentes, culturales viste, no está tan abierto como, a veces, queremos y parece, porque por ahí en la teoría, en la intención, es bárbaro, pero lo cultural a veces, cuesta; y por ahí en lo cotidiano, lo que se planifica, sale muy bien, sale con todas las pautas, los ejes de la ESI, todo, pero, después, salen las cosas personales"…(Integrante de equipo directivo).

Este punto invita a agudizar la puesta en común de aspectos de la educación sexual desde la mirada integral y, a seguir buscando espacios de reflexividad conjunta y trabajo en equipo.

En relación al tema diversidad sexual, durante la entrevista a un miembro del EOE al preguntarle sobre la diversidad en el jardín expresa una hipótesis: "… *esto es un invento, no me pasó, no quiero prejuzgar, yo creo, pero la verdad, que no lo sé, si pasa alguna situación como lo tomarían, si viene una profesora trans como lo tomarían, capaz que lo tomarían re bien y yo me estoy haciendo todo un*"… (O.E).

[23]Es una "actitud". Hace referencia a "actitudes hacia miembros de grupos específicos que sugieren de manera directa e indirecta que merecen una posición inferior" (Franzoi, 2007:254). El prejuicio puede ser explícito o consciente o implícito o inconsciente (Franzoi, 2007).

[24] Es "una acción" (Franzoi, 1007:254).

Unos meses más tarde, esto que menciona la profesional sucedió, y al mes y medio de realizada la entrevista, ingresó a trabajar una profesora trans. Así relata el momento de su ingreso a la institución unx integrante del equipo directivo:

"*más allá que causa sorpresa o no sé cuál sería la palabra, están chochas, aparte, porque tiene un carisma para con los chicos, un dominio de grupo, porque están fascinados con las actividades que ella hace, o sea, nadie, nadie puso resistencia a nada, pero bueno, la sorpresa te la causa, ahí, no hay que ser hipócrita, hay que ser sincero con uno mismo ¿viste?. Y yo la verdad, buenísimo, porque esto es un aprendizaje, y esto es la prueba que faltaba, digamos, para que sea un jardín totalmente inclusivo, abierto a la diversidad, y sí, si está ella dando clase, qué mejor para las familias que abiertamente puedan ser lo que quieran ser, que es un jardín abierto*". (Integrante del equipo directivo).

Al terminar la entrevista le pregunté específicamente si lo percibió como un sujeto inesperado (Carballeda, 2018) y responde afirmativamente. Esta categoría hace referencia a personas que sustentan otras lógicas diferentes a las de la institución, (…) "es otro, no se asemeja al que las instituciones esperan" una persona con padecimientos subjetivos, inmerso en la sociedad fragmentada y opresiva (…) (Carballeda, 2018: 88). Ese otro, de alguna manera, es rechazo por la institución porque tiene otras lógicas, otros discursos no compartidos.

Por lo expuesto se infiere que desarmar formatos instalados requiere un arduo trabajo institucional que logren vencer temores, y asimismo requiere seguir repensando la ESI, si es posible en el mes de febrero, antes del comienzo de cada ciclo escolar y se continúe reflexionando en equipo durante todo el año.

La invisibilización del eje diversidad, podría vincularse a una costumbre instalada o un posicionamiento quizás involuntario inspirado en una mirada temerosa por las cual se elija institucionalmente no abordarlo. La falta de recepción de este eje invisibiliza aspectos integrales de la educación sexual referidos a otras identidades distintas a la heterosexual como

se viene sosteniendo en este trabajo, siendo un contenido que no se enseña, ausente del currículum explícito, admitiendo todo el equipo directivo, docente y de orientación que todavía resulta un desafío, esperándose la emergencia de hechos o episodios para afrontarlo.

Por último, una docente alude a que ciertas acciones podrían vincularse al adultocentrismo, entendido como ámbito de lucha y resistencia por la diferencia en base a la edad, de uno superior por sobre otro de edad inferior. (Vásquez, 2013, en Hermida y Bruno, 2019, Morales y Magistris, 2019, Magistris y Morales, 2021).

En sus palabras expresa: "...*la semana pasada y, una de las seño mencionó que el pantalón de uno de los nenes parecía de nena… entonces, dos o tres maestras enseguida tratamos como de salvar esa situación"…."los vulnera en realidad, porque si ese niño o esa niña lo que realmente lo que tiene es una orientación distinta, lo que le estamos marcando con nuestro discurso y con nuestro pasar de boca en boca, es que eso está mal, porque si no estuviera mal no estuviéramos hablando de eso, lo mismo que el comentario …* Nosotros*, como adultos dejar de pensar que el nene o la nena tiene una orientación distinta solo por su preferencia para jugar o para vestirse"* (Docente 1).

Por otro lado, lejos de un posicionamiento adultocéntrico, según lo manifestado en la encuesta el 84% incorpora las voces de las niñeces en las prácticas institucionales cotidianas por la mayoría de las docentes a partir del juego. Luego, siguen las actividades (sin especificar cuáles) y las canciones. Finalmente, una docente que admite enmarcarse solamente en la planificación sin incluir la voz de las niñeces.

En síntesis, en este capítulo sobre las resistencias ante la ESI en el jardín de infantes Nº 13, fue posible observar que la implementación de la misma puede dar lugar a distintas resistencias que pueden coexistir.

Pueden surgir resistencias operativas, morales o ideológicas ante ciertos contenidos de la ESI, pueden considerar que necesitan más formación y capacitación en el tema, o emerger resistencias por temor las familias. En la actualidad persiste este temor ante posibles falsas denuncias. En el plano curricular, el documento explícito que enuncia contenidos se vincula al conocimiento del cuidado del cuerpo y valoración de la afectividad excluyendo e invisibilizando el eje diversidad (currículum nulo), que emerge ante distintos imprevistos que ocurren en el jardín siendo parte del currículum oculto o implícito. Las disposiciones administrativas, como el Registro de Asistencia vienen separadas por género siendo aceptado por todo el equipo docente, directivo y EOE. Por último, las voces de las niñeces se incorpora en las prácticas cotidianas por la mayoría de las docentes y en algunas ocasiones puede surgir algún comentario que podrían relacionarse al adutocentrismo.

CAPÍTULO SÉPTIMO:

Conclusiones.

Conclusiones y reflexiones finales:

En este apartado se dará cuenta de las conclusiones y reflexiones finales a las que fue posible arribar luego de haber realizado el proceso investigativo que tuvo por objetivo general “conocer cuáles son las posibles resistencias que se entretejen en torno a la ESI en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el nivel inicial en el Jardín Municipal N° 13 de Mar del Plata” y por objetivos específicos “indagar los contenidos curriculares de la ESI que se abordan en el Jardín”; “conocer las prácticas educativas en torno a la ESI en relación a la organización de la vida institucional y los emergentes que irrumpen”, y “recuperar los discursos de equipo directivo, equipo docente, auxiliares, y equipo de orientación escolar respecto a los procesos reflexivos en torno a la enseñanza de la ESI”.

Según los resultados obtenidos en esta investigación, considero que los objetivos planteados han sido alcanzados satisfactoriamente permitiéndome arribar a algunas conclusiones y reflexiones finales de carácter provisorio. Esta afirmación significa que no se descartan otros nuevos hallazgos que podrían conocerse de realizarse nuevas investigaciones científicas en la temática propuesta.

La estructura de este trabajo constó de dos partes divididas en siete capítulos, en los que se abordaron diferentes aspectos de la ESI. En la primera parte, se realizó un recorrido en torno al surgimiento y propuesta de esta investigación, la misma consta de dos capítulos, el primero de ellos hace referencia a la ESI en el jardín de infantes y se encuentra dividido en tres secciones, en la primera sección se hizo alusión a la justificación del tema elegido, en la segunda sección a la pregunta que dio lugar a esta investigación y en la tercera sección al posicionamiento ético político asumido desde el Trabajo Social Emancipador, crítico, situado y emancipador. El segundo capítulo abordó los aspectos relativos a la estrategia metodológica construida para realizar la investigación. En el primer subpunto de este capítulo se enunciaron los objetivos generales y específicos planteados y posteriormente el modo de abordaje de la investigación.

En la segunda parte alude a los diálogos teórico conceptuales relacionados a la información relevada a fin de repensar la ESI. En el capítulo cuarto, se abordó la ESI como política de cuidado y en el quinto las *puertas de entrada* de la ESI. En el sexto, me enfoco en el eje central de la investigación, en las resistencias a la educación sexual desde la mirada integral. Por último, en el capítulo séptimo presento las conclusiones, las reflexiones finales y los hallazgos a los que fue posible arribar luego de desarrollado todo el proceso investigativo.

Dicho esto, y habiendo encuestado a casi todo el personal del jardín y realizado numerosas entrevistas, debo mencionar que todo el equipo docente, profesional y personal del jardín mostraron amabilidad y buena predisposición a participar en la encuesta y en las entrevistas realizadas, por ese motivo, me resultó grato y ameno realizar el trabajo de campo en el jardín.

Acto seguido, procederé a esbozar algunas de las conclusiones. A fin de organizar las mismas me basaré en la pregunta que inicialmente originó este trabajo en el jardín municipal Nº 13 de nuestra ciudad: ¿cuáles son las posibles resistencias que se entretejen en torno a la ESI en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el nivel inicial en el Jardín Municipal N° 13 de Mar del Plata?.

Las posibles resistencias que se entretejen e torno a la ESI en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel inicial en el jardín Nº 13 de nuestra ciudad emergen según los modos en que la ESI es implementada y/o resistida en el marco de las relaciones de poder ejercidas en la institución a partir de los contenidos curriculares que se enseñan o se omiten, en las practicas educativas en torno a la ESI y en los discursos sostenidos en relación a la misma. En este juego de fuerzas, el jardín puede visualizarse como un espacio simbólico y material enmarcado en relaciones de poder que operan en la manera de enseñar la educación sexual desde la mirada integral, por eso, reviste importancia la reflexividad docente acerca del término sexualidad utilizado, dado que el mismo causa impacto en la subjetividad de las personas que reciben tal educación, razón por la cual es importante definir previamente en equipo los

contenidos relacionados con la educación sexual desde la mirada integral en el abordaje de la ESI en el jardín, ya que se instauran saberes y se excluyen otros produciendo efecto de "verdad" (Morgade, 2006).

El proceso de enseñanza y aprendizaje desde la mirada integral implica descartar otras formas sesgadas de entenderlo superando así los enfoques biologicistas, biomédico, moralizante, o de riesgo, y a su vez, implica considerar el modo de como es entendida la sexualidad en el jardín dado que es un concepto que tiene distintas connotaciones y enfoques.

Según el resultado de la encuesta realizada a casi todo el personal del jardín el 95 % de las personas encuestadas relacionan la sexualidad con el enfoque integral, el 10% con el enfoque de género y el 6% con el enfoque de diversidad sexual. Durante las entrevistas, además emergen otras connotaciones del término ligadas a la genitalidad, la identidad y construcción social.

Analizando estos resultados con otros aspectos relacionados a la educación sexual que fueron surgiendo en los discursos durante las entrevistas relativos a las perspectivas sostenidas, quiero detenerme, en primer lugar, en la *perspectiva de género*. En varios relatos pude observar que esta perspectiva se encuentra todavía en proceso tanto en lxs mismas docentes y EOE como así también en lxs niñxs. Ello es así ya que emergieron naturalizaciones instaladas en lxs niñxs en relación al género relacionadas a las formas de jugar, juguetes o colores que deberían elegirse según se trate de una niña o niño como el celeste o rosa. Asimismo surgieron naturalizaciones en las mismas docentes como por ejemplo al momento de conteo o de hacer alguna actividad terminan dividiendo sin querer entre niñas y niños, y a su vez una parte del discurso institucional naturaliza la función maternal relativa a los cuidados de los hijos en la niñez que es histórica y estructural de la sociedad patriarcal.

En segundo lugar, también el eje *diversidad* se encuentra en proceso de interpelación personal o constituye aún un desafío para todo el equipo docente ya que se trata de un contenido no planificado. Esto es así dado que la planificación o documento explícito que enuncia contenidos

prioriza el abordaje del conocimiento del cuidado del cuerpo y valoración de la afectividad excluyendo e invisibilizando el eje diversidad, formando parte del currículum nulo, que emerge ante distintos imprevistos que ocurren en el jardín siendo parte del currículum oculto o implícito. Esta forma de abordar estos dos aspectos que hacen a la ESI demuestran resistencias al respecto.

Como se ha mencionado, los contenidos de ESI deben ser abordados de manera continua y no de manera estanca acotada a un momento particular o proyecto específico. El abordaje transversal de la ESI trae dificultades y tensiones al implementarse en el jardín dado que surgen posicionamientos contradictorios entre las docentes, el equipo directivo y EOE. Según la mirada docente abordan la ESI de modo transversal pero según la visión de la orientadora social y equipo directivo ese abordaje les resulta muy dificultoso prefiriendo delegarlo en ellas y que sea trabajado mediante proyecto específico o en reuniones o talleres al respecto. Esta delegación no es reconocida como una resistencia a la ESI ni tampoco como una inquietud docente a tratar el tema, pero podría estar funcionando como una posible respuesta institucional que demuestra la posible emergencia de una resistencia institucional.

A fin de intentar aclarar esta contradicción pude comprobar en distintos relatos docentes que se ha abordado en el aula la ESI implícitamente en distintas situaciones que describen como por ejemplo cuando trabajaron el tema de los secretos o el rol de las mujeres en la sociedad en el área de prácticas de lenguaje. De no ser así, esta situación evasiva podría estar funcionando como una operatoria para no implementar la ESI de manera continua y sistemática reduciendo la frecuencia y tiempo de dedicación a la misma.

Por otro lado, debemos tener presente que como dice Morgade (2011) “toda educación es sexual” por ende siempre se está educando en sexualidad, lo que no implica necesariamente el enfoque integral. Motivo por el cual adquieren importancia lo que se dice a través del lenguaje oral (como los comentarios) el gestual y las costumbres instaladas en el jardín. En este aspecto, en las entrevistas emergieron expresiones para mencionar a las infancias como

"*los chicos*" o "*los nenes y las nenas".* Esta forma de mencionar las niñeces se puede deber a los usos y costumbres instalados en la institución y en la conversación con las familias.

Asimismo, una costumbre instalada en el jardín es avisar a las familias con anticipación cuando tratan temas de ESI. Este aviso previo a cada aprendizaje o actividad podría interferir u obstaculizar el abordaje sistemático y continuo que requiere la misma.

En muchas ocasiones, en la actualidad, surge el temor docente a la reacción de las familias frente al abordaje de la ESI, emergiendo principalmente las resistencias por temor "a las familias" motivo por el cual, el equipo directivo sostiene que siente y tiene temor ante falsas denuncias de abuso sexual afirmando que las docentes se niegan a hacerse cargo de lxs niñxs fuera del horario habitual de trabajo. Asimismo, se pudo observar que las docentes piden estar acompañadas por otra docente al momento de cambiado de algún niñx. Estos temores me interpelan a pensar en la profundización de los lazos de confianza entre el jardín y las familias para reforzar sus vínculos a fin de poder atenuar o vencer esta resistencia.

Por otro lado, surgen también *resistencias operativas* por ejemplo cuando una docente expresó su deseo de estar más acompañados por profesionales de la sala de salud barrial al tratar temas de ESI. Este deseo podría fundarse en resistencia de tipo operativa a abordar temas de ESI o también podría estar motivada en una resistencia por no considerarse suficientemente competente. Las resistencias *por no considerarse competentes* o por no sentirse suficientemente formadxs para trabajar la ESI, es expresamente mencionada por la integrante del equipo directivo remarcando que todxs las docentes tienen buena predisposición a trabajar la ESI pero reconociendo falta de capacitación.

En otro orden de ideas, al indagar acerca de las posibles resistencias morales o ideológicas, al relevar documentación del jardín surgieron indicios relativos a la conmemoración de algunas fechas religiosas lo cual podría hacer emerger una incipiente resistencia moral, que podría operar como una posible resistencia tendiente a invisibilizar el eje diversidad**.** Tal invisibilización no es neutral en el espacio escolar sino que forma parte de un campo de lucha de fuerzas

culturales y políticas inserta en la sociedad por el cual se cristalizan posicionamientos y discursos e invisibilizando otros. Como se ha mencionado, este eje se aborda ante algún episodio emergente que irrumpa en la institución y no como contenido específico planificado, lo que plantea una omisión y podría entenderse como un acuerdo implícito entre los miembros que se desempeñan en la institución en no operativizar este aspecto de la ESI.

En cuanto a las resistencias institucionales a la ESI, fue posible constatar que llevan adelante la propuesta institucional de acuerdo a su lectura de la realidad comunitaria e institucional más vinculada al eje relativo al cuidado del cuerpo y de la salud, a la autoprotección y valoración de la afectividad de las infancias, estando ausente el eje diversidad del currículum explícito. Por otro lado, la institución acepta por unanimidad, sin ofrecer resistencia, las disposiciones administrativas que vienen separado por género, es decir, de forma binaria e incorpora mayoritariamente la voz de las niñeces en las prácticas institucionales, a partir del juego o en canciones.

Por ende, considerando las resistencias mencionadas, la educación sexual en el jardín Municipal Nº 13 se implementa de forma dinámica y se va modificando a lo largo de los años adquiriendo características renovadoras cada año, según las situaciones que impactan en la realidad institucional y comunitaria. Está presente tanto por acción como por omisión, por medio de contenidos explicitados en la propuesta curricular e institucional de la ESI como contenidos no enseñados evitando mencionar ciertos aspectos de la ESI, como ocurre con el eje diversidad.

La enseñanza de la ESI al jardín de infantes ingresa por varias puertas, la reflexión docente, el diseño curricular, los episodios que irrumpen, la organización de la vida institucional, y la relación con las familias y la comunidad. Adquiere relevancia la reflexión docente, tanto personal como en equipo, siendo fundamental a fin de implementar el abordaje integral de la educación sexual para realizar “buenas prácticas” de ESI que logren institucionalizar este derecho de forma plena en las infancias a temprana edad.

La reflexión docente constituye el camino para seguir repensando la ESI desde la mirada integral, razón por la cual, es preciso seguir reflexionando en las rutinas instaladas, en los discursos naturalizados que reproducen saberes en torno a la sexualidad y en las costumbres comunitarias arraigadas para institucionalizar la ESI plenamente.

La ESI también ingresa por el plan de trabajo docente que enuncia los contenidos anuales y por medio de los talleres específicos realizados al respecto. Al observar la planificación del ciclo 2021, se observa que trabajan distintos proyectos vinculados a la ESI de modo implícito, sin explicitar que se trata de educación sexual desde la mirada integral en el cuerpo de la planificación; las efemérides trabajadas hacen alusión a actos patrióticos pero silencian otras como el día de la mujer o el día de la diversidad cultural.

Según la información relevada en las entrevistas, en el ciclo 2022, a pesar de la solicitud de inspección de trabajar la ESI desde los acuerdos, se continúa abordando la ESI desde el Proyecto específico en talleres por la orientadora social.

Por todo lo expuesto, ante el constante dinamismo de la realidad social nos insta a seguir reflexionando en la plena implementación de la educación sexual desde la mirada integral en este nivel educativo a fin de atenuar las dificultades que puedan presentarse ya que es indispensable, como futuros profesionales en Trabajo Social continuar trabajando y reflexionando a fin de seguir construyendo una ESI sin máscaras, plena, que refleje todos y cada uno de los ejes y dimensiones involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar.

Anexos.

1.Guión de encuestas.

Agradezco las respuestas a este formulario que intenta ser breve y preciso. Las mismas serán utilizadas para la realización de la Tesis de mi licenciatura en Trabajo Social de la UNMDP titulada: "Las posibles resistencias ante la educación sexual integral en el Jardín Municipal N°13 de la ciudad de Mar del Plata" sobre el ciclo 2021 a la actualidad.

Entiendo que las respuestas a estas preguntas implica su autorización a utilizar los datos para la confección de la misma sin revelar nombres de ningún involucrado. Se aclara que no se publicará la identificación de las personas encuestadas.

Diseño de Encuesta para el equipo directivo, docentes, preceptoras, orientadora social y educacional.

1-¿Qué idea de sexualidad cree que prevalece en el abordaje de la ESI en el jardín?.

Selecciona todos los que correspondan:

Como aspecto constitutivo de las personas.

Como construcción histórico social de las personas.

Como un aspecto biológico vinculado a la anatomía, reproducción sexual y genitalidad.

Desde el "deber ser" y la moralidad.

Desde la Integralidad (Vinculada a aspectos, sociales, psicológicos, biológicos, afectivos y éticos de las personas).

2- Relaciona la concepción de la sexualidad con algún modelo específico. Selecciona todos los que correspondan.

Modelo Biologicista (Fin reproductivo, órganos genitales)

Modelo Biomédico. (Vinculado a enfermedades de transmisión sexual y a la prevención del embarazo).

Modelo Moralizante (Sexualidad abordada desde la moralidad y el deber ser o desde la religión)

Enfoque de género (Mirada más integral de un cuerpo sexuado).

Enfoque de la Diversidad sexual.

Enfoque integral. (Enseñanza de la sexualidad de manera integral desde el aula según la Ley 26.150/2006).

3- ¿Conoce los lineamientos curriculares y ejes conceptuales de ESI?

Marca sólo un óvalo.

Si, los conozco.

No los conozco.

Si, los escuché nombrar.

Si, los usé una vez.

Si, los uso en mis planificaciones.

Otro.

4- ¿Se generan espacios de reflexión sobre la importancia de la educación sexual integral desde el jardín como espacio que garantiza la educación, la participación y prácticas de cuidado?

Si, en alguna capacitación que tuvimos.

Si, en algunos momentos.

Si, frecuentemente.

No, pero me parece importante.

No, y tampoco me parece necesario.

5. ¿Estuvo presente la ESI en la planificación escolar del ciclo 2021 a la actualidad? (sólo para docentes). Marca sólo un óvalo.

Si.

No.

6. ¿Estuvo presente la ESI en espacios interdisciplinarios o reuniones de equipo escolar básico en el ciclo 2021?

Si.

No.

Si y se generan desacuerdos por posicionamientos distintos.

Si y se generan acuerdos.

Otro.

7. -¿Qué elementos o instrumentos están divididos por género?

En el listado de asistencia están primero las niñas y luego los niños.

Las etiquetas de los cuadernos de comunicaciones se diferencian con color celeste los niños y color rosa las niñas.

Los delantales se diferencian con colores distintos: rosa las niñas y celeste los niños.

Los percheros de la sala diferenciados para niñas y niñas.

Los juegos de educación física se diferencian según los practiquen niños o niñas.

Otro.

8.-¿En qué actividades se incluye la voz de las niñeces?

Si se incluye su voz en juegos que proponen.

Si se incluye su voz en actividades que proponen.

Si se incluye su voz en canciones que proponen.

No, porque las actividades se enmarcan en la planificación docente del ciclo escolar.

9. Se generaron demandas desde las familias vinculadas a problemáticas de educación sexual integral (ESI) en el ciclo 2021?

Si. Vinculada a problemáticas de salud sexual integral.

Si. Vinculada a problemáticas de violencia o convivencia escolar.

Si. Vinculada a problemáticas de violencia familiar.

Si. Vinculada a situaciones de vulneración de derechos de niños/as.

SI. Vinculada a situaciones que dejaron perplejas a las instituciones o que causaron conmoción.

SI. Situaciones con nuevas problemáticas vinculadas a ESI.

Prácticas atravesadas por posicionamientos ideológicos conservadores.

Prácticas atravesadas por posicionamientos moralistas.

No se generaron demandas vinculadas a problemáticas o situaciones relacionadas a la ESI.

2.Guión de entrevistas.

Información previa:

Las siguientes entrevistas se realizaran al equipo directivo a las docentes, preceptoras, auxiliares, orientadora social y educacional que se desempeñan en el jardín de infantes seleccionado el ciclo 2021 a la actualidad.

A fin de llevar a cabo las entrevistas se pedirá consentimiento previo explicitando el objetivo de la investigación en el marco de la tesis de grado. Se aclara que no se publicarían los nombres de las personas entrevistadas, ni los nombres o datos de los educandos involucrados. Por último se solicita permiso para la grabación.

1- EQUIPO DIRECTIVO.

1-Primeros acuerdos: a. Obtener el consentimiento previo. b. Obtener permiso para grabar la entrevista c. Presentación /mi presentación d. Explicar el objetivo para realizar la entrevista y de la investigación.

2-Datos personales, formación: a). Nombre y apellido. B). Edad c). Antigüedad en la docencia. d).¿Qué cargo (titular o suplente) tenés en el jardín?. e) Hace cuanto tiempo trabajas en este jardín.

1. Sobre ESI:

1. ¿Qué importancia tiene la enseñanza ESI en la sala de cinco años en el Jardín?.

2. ¿Cómo involucran a las familias diversas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la ESI?

3. ¿Se registran negativas docentes a abordar algún aspecto de la ESI?. Cuál y porqué?

4. ¿Qué dificultades se presentan al abordar la ESI en la sala de cinco años?

5. ¿Qué cuestiones de la vida cotidiana del jardín piensas que deberían modificar para abordar la ESI desde una mirada integral y no binaria?

6. ¿Recordás algún episodio que irrumpió en el jardín que causó conmoción?

7. ¿Existen temas relacionados a la educación sexual que no se aborden desde el jardín?

8. ¿Se presentan inquietudes o resistencias al trabajar en reuniones equipo la ESI?

2- Desafíos.

1. Qué desafío te plantea la EI en la actualidad.

2. ¿El jardín se percibe preparado para recibir e integrar la diversidad sexual? (Ejemplo familias desde el matrimonio igualitario o diversa orientación sexual).

Agradecimiento y despedida.

2- A DOCENTES.

1-Primeros acuerdos: a. Obtener el consentimiento previo. b. Obtener permiso para grabar la entrevista c. Presentación /mi presentación d. Explicar el objetivo para realizar la entrevista y de la investigación.

2-Datos personales, formación: a). Nombre y apellido. B). Edad c). Antigüedad en la docencia. d). ¿ Qué cargo (titular o suplente) tenés en el jardín?. e) Hace cuánto tiempo trabajas en este jardín.

Sobre ESI:

1. ¿Qué entiende por educación sexual integral y qué relación encuentra con la sexualidad?

2.¿Qué problemáticas surgen en el jardín en relación a la ESI?.

3.¿Te negaste a trabajar algún contenido de la ESI?. ¿Cuál y por qué?

4. ¿En el ciclo 2021 cómo trabajaron la ESI con los y las niños/as?

5. ¿Qué problemáticas específicas surgen al abordar la ESI en sala de 5 años?.

6. Algún eje de la ESI (reconocer la perspectiva de género, respetar la diversidad, valorar la afectividad, ejercicio de derechos, cuidar el cuerpo y la salud) representa mayor dificultad para abordarlo?.

7. ¿De qué manera los y las niños/as mencionan las partes íntimas del cuerpo humano?.

8. ¿Te causó conmoción algún episodio relacionado a la ESI que irrumpió en el jardín?

9.¿ Cómo abordan la diversidad sexual?

10.¿Existen temas relacionados a la ESI que explícitamente decidas no abordarlos? ¿Por qué?

11. ¿Percibís oposiciones para trabajar la E.S.I. desde las familias?

6- Desafíos:

1. Qué desafío te plantea la EI en la actualidad.
2. Qué desafíos se presentan al trabajar con otras disciplinas en el abordaje de la ESI.

1. A AUXILIARES.

1-Primeros acuerdos: a. Obtener el consentimiento previo. b. Obtener permiso para grabar la entrevista c. Presentación /mi presentación d. Explicar el objetivo para realizar la entrevista y de la investigación.

2-Datos personales, formación: a). Nombre y apellido. B). Edad c). Antigüedad en el trabajo. d) Hace cuanto tiempo trabajas en este jardín.

1.¿Qué tareas realizas en el jardín?.

2.¿Le causó conmoción alguna problemática del jardín o de las familias relacionada a la sexualidad?

1- A PRECEPTORXS.

1-Primeros acuerdos: a. Obtener el consentimiento previo. b. Obtener permiso para grabar la entrevista c. Presentación /mi presentación d. Explicar el objetivo para realizar la entrevista y de la investigación.

2-Datos personales, formación: a). Nombre y apellido. B). Edad c). Antigüedad en la docencia. d). ¿Qué cargo (titular o suplente) tenés en el jardín?. e) Hace cuánto tiempo trabajas en este jardín.

1. ¿Cómo acompañan a las docentes en sus tareas relacionadas a la ESI?

2. ¿Te negaste a trabajar algún aspecto ligado a la ESI en el jardín? ¿Por qué?

3. ¿Qué problemáticas ligadas a la Educación sexual integral te parecen más difíciles de abordar. ¿Por qué?.

ORIENTADORA SOCIAL Y EDUCACIONAL.

1-Primeros acuerdos: a. Obtener el consentimiento previo. b. Obtener permiso para grabar la entrevista c. Presentación /mi presentación d. Explicar el objetivo para realizar la entrevista y de la investigación.

2-Datos personales, formación: a). Nombre y apellido. B). Edad c). Antigüedad en la docencia. d). ¿ Qué cargo (titular o suplente) tenés en el jardín?. e) Hace cuánto tiempo trabajas en este jardín.

1. ¿En qué situaciones, demandas o problemáticas intervenís relacionadas a la ESI?

2.¿Existen temas relacionados a la SI que se decide no abordar?¿Cuáles y Porqué?.

3. ¿Ante episodios que irrumpen en el jardín relacionados a la ESI que causan conmoción cómo se abordan?.

4.¿Existen problemáticas que te resultan más difíciles de abordar en relación a la ESI. ¿Cuáles y Porqué?.

5.¿Qué ideas inspiran el Proyecto de ESI ?

6.¿Crees que el sexo está determinado por lo biológico?

7.¿Qué desafío te plantea la EI en la actualidad.

8.¿Observaste situaciones desde la adultez que inferioricen a la niñez?

9.¿ Qué espacios se generan para trabajar con las familias la E.S.I.?

10. ¿Percibiste oposición para trabajar la E.S.I. desde las familias?

11.¿Y desde lxs docentes?

Referencias Bibliográficas.

- Boada, M. L. (2018). Intervención con Familias en el nivel inicial en el marco de la Ley de Educación Sexual Integral. Ponencia presentada en el Interuniversitario y Profesional de Trabajo Social con Familias Historia Identidad e Intervención Profesional. Mar del Plata.
- Boada, M.L. (2019) Género, estereotipos y procesos de construcción: reflexiones en torno a la intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo". En: Vera Castillo, Bustos Delgado, X. C, Valenzuela Espinosa, F.E., Monsalve López, M. E., Tiberi, R., Castañeda Meneses, P., Nuñez Rivera, M.A., Cabero, L. A., (2019). Revista Electrónica de Trabajo Social, Universidad de Concepción (Chile). Número 19. Semestre I.ISSN-0719-675X
- Boada, M. L. (2021). Intervenciones con Familias en el nivel inicial en el marco de la ley de Educación Sexual Integral. En: Procesos de Intervención del Trabajo Social en Ámbito Educativo: aportes para su problematización; Fernández Moreno, C., Ferreyra, E.N., Albaytero, S., Zalloecherarría, M., Carreño, A. C. López Baptista, G.J., Sarión C.P., Del Giorgio, M. L., Jaime, P. A.,Calvo, G.,Canales, C. Ponde De León, L.,Herrero, Jésica, Cagliari, R., González, F. Compilación de: Moreno. Compilacióm de: .Burgardt, C, Spina, M., Valenzuela,, S. 1a ed. La Plata: Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.
- Carballeda, A. (2013). La intervención en lo social como proceso. Una aproximación metodológica. Bs. As. Argentina. Ed. Espacio.
- Carballeda, A.J.M (2018). Apuntes de intervención en lo social. Lo histórico, lo teórico y lo metodológico. Ediciones Margen.
- Camacho, L.B. (2017). Transición entre lo instituído e instituyente en las teorías sexuales infantiles. *Infancias imágenes* , 16(2), 256-270.
- Consejo Federal de Educación (2008). Resolución Nº 45. Aprueba los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral.

- Corbetta, P: (2003) Los paradigmas de la investigación social. En: Corbetta, P. Metodologías y técnicas de la investigación social. Madrid: McGraw Hill, 2003. Pp. 3-31.
- Ministerio de Educación. (2010) Lineamientos curriculares para la ESI. Recuperado de Lineamientos curriculares para la educación sexual integral (me.gov.ar)
- Ministerio Público Tutelar. (2019) Poder Judicial de la ciudad de Buenos Aires.Recuperado de https://mptutelar.gob.ar/lanzamiento-abuso-sexual-denuncia
- Crespi, L (2020) La educación sexual integral y el Trabajo Social. Desafíos y aportes para la práctica profesional en el ámbito educativo. Seminario semipresencial de capacitación y actualización profesional.
- De Sousa Santos, B. (2006). Capítulo I, II. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En publicación: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires).
- De Sousa Santos, B. (2006). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. (encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires: CLACSO. Capítulo I y II.
- Dirección General de Cultura y Educación (2013), Comunicación Conjunta 2/13 violencia en el ámbito familiar.
- Dirección General de Cultura y Educación. Resolución 5024/2018. Diseño Curricular para la Educación Inicial.
- Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Dirección de Educación Artística. Comunicación Conjunta N° 3 (2022). Programa: La construcción de una mirada de cuidado como intervención ante situaciones de padecimiento subjetivo de las y los estudiantes. Dirección Provincial de Educación Secundaria. Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional.

- Dirección general de Cultura y Educación (2021) La ESI como política de cuidado. Aportes conceptuales y pedagógicos, para una educación que garantice derechos. Documento de trabajo. Subsecretaria de Educación de Educación Especial. Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Recuperado de https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Documento%20apoyo%202021%20ESI_0.pdf
- Dirección General de Cultura y Educación. (2017) Políticas de cuidado en la educación secundaria. Subsecretaria de Educación. Dirección Provincial de Educación Secundaria.
- Dirección General de Cultura y Educación (2020). Comunicación Nº 2. Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Programa Institucional de intervención de las estructuras territoriales de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. “Nos cuidamos y cuidamos a quienes cuidan”.
- Faur, E (2018) El derecho a la educación sexual en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa. Ministerio de Educación de la Nación-UNFPA.
- Faur, Gogna, Binstock, (2015). La ESI en Argentina, Balances y Desafíos (2008-2015)

Fernández Moreno, C. (2021) et al. Procesos de Intervención del Trabajo Social en Ámbito Educativo: aportes para su problematización; compiladoras Burgardt, C, Spina, M., Valenzuela,, S. 1a ed. La Plata: Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

- Franzoi, S.L (2007) Cap.8 Prejuicio y Discriminación, en Psicología Social. Buenos Aires, Mc Graw Hill Interamericana, p.p 251-261.
- Foucault, M. (1981). Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. El libro de bolsillo. Alianza Editorial Madrid.
- Faleiros, V. de P. (2010). Desafíos del trabajo social frente a las desigualdades, publicado en Emancipação, Ponta Grossa, 11(1): 117-128, 2011. Disponível Em Http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipação (B)

- Goffmann, E (1961). Introducción, Cap.1 y Conclusión, en La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- González Saibene, Alicia (2011) “Conocimiento, intervención, transformación”. En: Cazzaniga, Susana (comp) (2017) Entramados conceptuales en Trabajo Social: categorías y problemáticas de la intervención profesional. 1ra reimpresión. Paraná: Fundación La Hendija.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research. Ed. Aldine de Gruyter. Nueva York, EE.UU.
- Guardia, V. y Arrausi, L. (2016). INFANCIA Y JUEGO: COLECCIÓN DESAFÍOS LOS ESPACIOS LÚDICOS COMO LUGARES DE PROMOCIÓN DE DERECHOS. CUADERNILLO N°1. Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Hermida, M. (2014). El curriculum que prescribe y que proscribe. Por una didáctica de las ausencias en Trabajo Social. Revista de Educación, 0(7), 327-346.
- Hermida, E. y Meschini, P (2016). Notas sobre la nueva institucionalidad del ciclo de gobierno Kirchnerista: demandas populares, conquistas legales, resistencias institucionales. Revista Cátedra Paralela Nº 13.
- Hermida, M.E. (2018) Habitar las instituciones: notas para una intervención social –otra en contextos de colonialidad. II Jornadas Internas “Las Colonialidades instituidas: procesos, relaciones, estrategias”. Organizadas por el CIETP, Instituto de Estudios Críticos en Humanidades, facultad de Humanidades y Artes, Universidad de Rosario, CONICET.
- Jelin, E., Valdés, T., & Valdés, X. (2012). Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado. 1a ed - Buenos Aires.
- Ley Federal de Trabajo Social Nº N° 27.072. Promulgada: Diciembre 16 de 2014.
- Ley N°26.150/2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

- Martínez, S.; Agüero, J. (2014). Trabajo Social Emancipador, de la Disciplina a la Indisciplina. Paraná. Editorial Fundación La Hendija.
- Ministerio de educación: Ministerio de Educación de la Nación. (2010). Educación Sexual Integral para la Educación Inicial" Serie cuadernos de ESI. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación (2008) Consejo Federal de Educación. Lineamientos Curriculares para la ESI.
- Ministerio Público Tutelar. (2019) Poder Judicial de la ciudad autónoma de Buenos Aires. Recuperado de: https://mptutelar.gob.ar/lanzamiento-abuso-sexual-denuncia
- Morgade, G. (2011) Hacia una educación sexuada/justa. 1ra ed. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. (2001) ¿Existe el cuerpo…(sin el género)? Apuntes sobre la pedagogía de la sexualidad. En: Ensayos y experiencias, Año 7, Nº 38, mayo/junio de 2001, pp.3-11
- Morgade, G.(2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda desde la escuela, en Novedades Educativas, Nº 184.
- Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. Desdentrada, 3 (1),e080. En Memoria Académica.
- Morales, S y Magistris, G. (2019). El co-protagonismo como nuevo paradigma de infancia. Hacia un horizonte emancipatorio en las relaciones intergeneracionales. KAIROS. Revista de Temas Sociales. Publicación de la Universidad Nacional de San Luís Año 23. Nº 44.
- Magistris, G y Morales, S. (2021). Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces. Chirimbote. Nota recuperada desde Educar hasta la ternura siempre - La Opinión (laopinionsl.com.ar)

- Nicastro, S y Greco, M.B. (2012). Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. 1ª ed. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- Pautassi, L., Arcidiácono P., Strgaschnoy, M. (2014) Condicionando el cuidado. La Asignación Universal por Hijo. Protección social en Argentina (2014).Iconos. Revista de Ciencias Sociales Num. 50 Quito, pp.61-75.
- Resolución del Consejo General de Educación N° 340/2018. Anexo.
- Simonetti, M.M (2020). Estereotipos de género en niñeces. Un estudio exploratorio sobre el barrio Libertad, de la ciudad de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina. ConCienciaSocial. revista digital de Trabajo Social Vol. 4 nº 7.Recuperado de http://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/
- Serra, M. S., Canciano, E (2006). Las condiciones de enseñanza en contextos críticos. - 1a ed. - Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Steinberg, C. (2018) ESCUELAS QUE ENSEÑAN ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas en Educación Sexual Integral. Primera edición. Argentina.

- Vasilachis de Gialdino, I (coord.) (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa.