



**Universidad  
Nacional  
Villa María**

**Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"**  
Repositorio Institucional

# **Repensando las prácticas pedagógicas acerca de la diversidad sexual y la perspectiva de género en el nivel inicial: estudio de caso en escuelas rurales**

---

---

Año  
2021

Autora  
López, Malvina Soledad

Directora de tesis  
Zozaya, Paola Beatriz

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

#### CITA SUGERIDA

López, M. S. (2021). *Repensando las prácticas pedagógicas acerca de la diversidad sexual y la perspectiva de género en el nivel inicial: estudio de caso en escuelas rurales*. Villa María: Universidad Nacional Villa María



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional





**“Repensando las prácticas pedagógicas acerca de la diversidad sexual y la perspectiva de género en el nivel inicial: estudio de caso”**



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARIA**

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas

Licenciatura en Ciencias de la Educación

**Trabajo Final de Grado**

**“Repensando las prácticas pedagógicas acerca de la diversidad sexual y la perspectiva de género en el Nivel inicial: estudio de caso en Escuelas rurales”.**

**Alumna:** López Malvina Soledad

**Directora:** Lic.Zozaya Paola Beatriz

Villa Dolores, Córdoba 2021

## ÍNDICE

<b>Tema</b>	<b>5</b>
<b>Resumen</b>	<b>5</b>
<b>Palabras clave</b>	<b>6</b>
<b>Índice de siglas</b>	<b>7</b>
<b>Problema /Objeto de la investigación</b>	<b>8</b>
<b>Justificación</b>	<b>13</b>
<b>Estado de la Cuestión /Antecedentes</b>	<b>17</b>
<b>Objetivos</b>	<b>25</b>
<b>Objetivo General</b>	<b>25</b>
<b>Objetivos específicos</b>	<b>25</b>
<b>Marco Teórico</b>	<b>26</b>
<b>Metodología</b>	<b>33</b>
<b>Universo o población</b>	<b>34</b>
<b>Fuentes de datos y técnicas de recolección de información</b>	<b>34</b>
<b>Definición de campos y temáticas</b>	<b>35</b>
<b>Técnicas de análisis de datos</b>	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>37</b>
<b>“Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial”</b>	<b>37</b>
<b>CAPITULO II</b>	<b>41</b>
<b>Modelos Pedagógicos para el abordaje de la Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial</b>	<b>41</b>
<b>CAPITULO III</b>	<b>48</b>
<b>Nivel Inicial en una escuela con modalidad rural</b>	<b>48</b>
<b>CAPITULO IV</b>	<b>57</b>
<b>Análisis de Datos</b>	<b>57</b>
<b>CAPITULO V</b>	<b>69</b>

<b>Conclusión</b>	<b>69</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>72</b>
<b>ANEXO I</b>	<b>74</b>
<b>ANEXO II</b>	<b>75</b>

**Tema**

“Abordaje de la ESI en el Nivel Inicial”.

**Resumen**

El presente Trabajo Final de Grado, se propone indagar las prácticas docentes respecto al abordaje de la Educación Sexual Integral, en el marco de la educación de modalidad rural. Para esto se realizaron encuestas y observaciones en dos jardines plurisalas de la localidad de Sauce Arriba.

Con un marco metodológico de enfoque cualitativo, se cotejarán los contenidos propuestos para la efectivización de la Ley 26150, con los efectivamente abordados en la labor áulica, tanto los que conforman el currículum explícito como el currículum oculto. Esto posibilitará la indagación sobre la praxis docente, respecto al abordaje de la ESI, como así también la confección de futuras propuestas superadoras, para la aplicación didáctica de las mismas.

**Palabras clave**

**Educación sexual integral, perspectiva de género, prácticas pedagógicas, diversidad de género, educación.**

## **Índice de siglas**

ESI: Educación Sexual Integral.

DDHH: Derechos Humanos.

ONU: Organización de Naciones Unidas.

NAP: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.

CENI: Centro Educativo de Nivel Inicial.

CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

### **Problema /Objeto de la investigación**

La ley 26.150, sancionada y promulgada en octubre de 2006, en su ARTÍCULO 1º, establece 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. Y que a los efectos de esta ley, (se entiende) como educación sexual integral a la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. (Ley 26.150, 2006)

Aun cuando la norma es clara, en la práctica, los contenidos concernientes a la sexualidad propuestos por los y las docentes para ser abordados en el aula, parafraseando a Bocardi et al. (2017), están sesgados en pos de una “biologización” del contenido, desvinculando a la sexualidad de su dimensión social cultural y de sus alcances éticos.

Entonces, si se entiende a la sexualidad como algo que nos acompaña a lo largo de toda nuestra vida, y no sólo aquellos aspectos que abarcan los cambios anatómicos y hormonales que suceden en los diferentes períodos de desarrollo, se podrá correr el acento a las distintas construcciones afectivas y vinculares que desarrollamos, los procesos identitarios y la construcción de la alteridad.

A pesar de esto, en el imaginario social existe la idea de que estos temas deben ser abordados por educadores cuando los educandos tengan capacidad de entender o

preguntarse acerca de los mismos, es decir en la pubertad. Basta mencionar la significativa adhesión que tuvo la campaña “*Con mis hijos no te metas*”<sup>1</sup>, para ejemplificar lo antedicho.

Pese a que los desarrollos teóricos más actuales<sup>2</sup>, insisten en la necesidad de considerar la sexualidad como construcción social y de considerar a los/las sujetos como sexuados desde su nacimiento, sigue prevaleciendo la idea de una infancia asexuada y, cuando padres o docentes son interrogados por los niños y las niñas, acerca de temas vinculados a la sexualidad, la evasión o la mentira parecen ser las respuesta más comunes. Esta reacción, a menudo es interpretada por ellos como un tema del que no se puede hablar, un tabú; lo que genera configuraciones erróneas e inseguridades respecto a estas cuestiones

Así, la educación sexual desde la primera infancia, es determinante en la actitud que tendrán los pequeños y pequeñas frente a su propia sexualidad en el futuro. Razón por la cual, la manera en la que son abordados los contenidos de la ESI en el Nivel Inicial, constituye el punto de partida de un proceso formativo que determina subjetividades, en tanto no se trata de solo de saberes sobre las cosas, sino de su propia identidad sexual y de género.

---

<sup>1</sup> Es un movimiento ciudadano que nació en Lima, Perú, el 26/12/2016, y luego se extendió a Latinoamérica, como respuesta a la política pública, impulsada por el gobierno peruano, de implementar el “enfoque de género” en la educación y demás dependencias públicas. El argumento que esboza esta asociación, representada mayoritariamente por católicos evangélicos y miembros del partido fujimorista, es que la “ideología de género” (como ellos la denominan) sirve para “homosexualizar al país”.

<sup>2</sup> En su obra: ***El género: una categoría útil para el análisis histórico***, Joan W. Scott 1986 concluye que éste, es una categoría que cobra significado en relación al marco socio-histórico, que sostiene el andamiaje de sentido, por lo tanto no puede definírsela como categoría teórica estático, sino más bien como constructo dinámico producto de los acuerdos y tensiones de los grupos o individuos de una formación social determinada. Al respecto Analia Oromeño (2012) dice que “*Las conductas sexuales y sus consecuencias están determinadas y condicionadas por las características familiares, las herencias, las transmisiones familiares y culturales, los modelos que se vehiculizan en la educación, la religión y el derecho*”. (Ibíd. p. 48).

Si consideramos la pluralidad de valores que los sujetos construyen cotidianamente en el ámbito cultural y educativo (por la misma interacción, sus propias percepciones y sentidos); y no sólo al sistema de valores, creencias y moralidades que contribuyen a sostener el orden establecido propuesto desde los sectores hegemónicos; la enseñanza de la ESI, nos interpela a abordarla desde una perspectiva multidimensional; crítica del anquilosamiento de lo sostenido, y contraria al cercenamiento.

La iniciativa de ahondar en la temática de la Educación Sexual Integral, tomó mayor fuerza a partir de un trabajo de campo realizado en el marco de la materia “Práctica Profesional”, en la que se realizó un taller docente, en las escuelas que finalmente constituirían el objeto de esta investigación, a fin de recabar información sobre los distintos aspectos que hacen a la implementación efectiva de la ESI en el Nivel Inicial de una escuela rural del Departamento San Alberto, Córdoba. Dicho trabajo consistió en encuestas y entrevistas realizadas en las distintas instituciones educativas, y en el desarrollo de observaciones participantes, a partir de las cuales se construyeron bitácoras que guiaron el posterior análisis.

Al igual que lo señalan algunas de las investigaciones consultadas, Giachero & Sueiro,(2018) y Ormeño (2012); las maestras de esta escuela rural aseguraron conocer y haber leído los aspectos fundamentales e instrumentales de la ley, aunque en la práctica, la enseñanza de los contenidos propuestos, se limita a los aspectos biológico anatómicos de la sexualidad (órganos sexuales, función reproductiva, fisiología de los órganos sexuales, etc.)

En las observaciones realizadas, se evidenció una naturalización o reproducción, por parte de educadores, de roles o criterios de clasificación en relación al género (no detectados por ellos como tales), conformando así el Curriculum Real y que, a pesar de su acriticidad, se aplican como criterios de normalidad.

Siguiendo a Giachero & Sueiro (2018), podemos pensar que esta resistencia a abordar temas que implican mayor carga subjetiva se deben a obstáculos culturales, morales y subjetivos de los mismos. Razón por la cual, “los contenidos relacionados a la sexualidad discurren por los caminos de la lógica de reproducción del poder, en tanto pasan por el sesgo de ser nominados o excluidos” (p. 112).

Otra de las resistencias en la enseñanza de la ESI mencionadas por las docentes, en el trabajo de campo realizado en la materia “Práctica Profesional” en el año 2017, se vincula a la falta de conocimiento de las herramientas didácticas específicas para la ESI con niños y niñas pequeños. Esto hace referencia no solo al QUÉ enseñar, sino también al CÓMO y PARA QUÉ. Esta situación, también ha sido mencionada en el relevamiento realizado a las instituciones educativas de Nivel Inicial, en el marco de la Investigación sobre el *Estado de situación actual de la implementación de la Educación Sexual Integral en la provincia de Córdoba* (2007)

Ahora bien, tomando las ideas planteadas hasta aquí y siguiendo las palabras de Eleonor Faur (2015), nos preguntamos, junto con la autora “¿Qué procesos deben atravesar los docentes para lograr transmitir contenidos significativos respecto de la sexualidad y que sean, a la vez, respetuosos de los chicos, las chicas y de sus derechos?” (p. 76)

Asimismo, entendiendo que las significaciones y andamiajes subjetivos de los educandos de Nivel Inicial son distintos a los del Nivel Primario de las escuelas rurales, surgen los siguientes interrogantes: ¿Cómo abordan los docentes del Nivel Inicial los contenidos de la ESI? ¿Qué acciones realizan? ¿Qué temáticas y contenidos incluyen en su planificación y en el trabajo en el aula? ¿Desde qué perspectivas realizan sus propuestas pedagógicas?

Con ello nos preguntamos además sobre el lugar de la educación inicial y primaria en la enseñanza de la ESI en un ámbito rural, sobre las estrategias pedagógicas que deben

desarrollarse para realizar una propuesta acorde a los sujetos y sus contextos. La zona rural a la que hago referencia, y en la que se ha pensado para realizar este estudio, se encuentra ubicada en Traslasierra- Provincia de Córdoba.

La misma es una región amplia, diversa, ubicada al oeste de la provincia, presenta una gran extensión conformada, en su mayoría, por población rural. Gran parte de los parajes rurales presentan escuelas de nivel primario y, son muy pocas, las que cuentan con Nivel Inicial en los mismos establecimientos. Asimismo, el mal estado de los caminos, las grandes distancias entre las viviendas y las escuelas, la conformación económica y familiar de los pobladores, conlleva a que la propuesta educativa temprana sea reducida en su acceso. De manera que el poder estar y permanecer en el Nivel Inicial, constituye para muchos niños y familias experiencias formativas claves y fundamentales.

Ha sido ya bastante estudiado y es conocida la importancia que adquiere la figura del maestro y de la maestra rural. Configuran referencia para las familias en cuanto a saberes y conocimientos, establecen un vínculo interactivo con los/as niños/as y su comunidad, inciden en temáticas sociales e incluso en temas privados de las familias. Todos aspectos que se encuentran atravesados por una determinada manera de entender a los pobladores rurales, a sus prácticas y conocimientos, a sus formas de vincularse, de ser y estar en el mundo. Y la educación sexual no está ajena a las concepciones y prácticas de los educadores.

Por todo esto, resulta importante poder reflexionar sobre la práctica docente en el Nivel Inicial, poder conocer sus maneras de mirar y hacer con las niñas y los niños, especialmente en lo referido a la educación sexual integral que por acción u omisión llevan adelante.

De esta manera, la pregunta que guía el presente trabajo de investigación se circunscribe y se delinea de la siguiente forma: ***¿Cuáles son las prácticas pedagógicas***

***que utilizan los y las docentes del Nivel Inicial en el abordaje de la ESI y cómo se vinculan con la perspectiva de género y diversidad sexual?***

### **Justificación**

La Educación Sexual Integral fue pensada como política pública para implementar, en la educación, acciones que expresen una concepción social de Derechos Humanos (en este caso referidos a la salud, la sexualidad y el desarrollo integral) revalidando la condición de niños y niñas como sujetos de derecho.

Este objetivo, no nació de forma aislada sino que forma parte de los compromisos internacionales que Argentina posee en el campo de DDHH. En este sentido, Faur et al. (2005), recogen una resolución de la ONU que estipula:

La negación de los Derechos Humanos y libertades fundamentales no sólo es una tragedia individual y personal, sino que además crea condiciones de intranquilidad social y política. Por ello los Estados tienen la obligación ineludible de garantizar y proteger los derechos mediante dos herramientas básicas: las leyes y las políticas públicas (p.41).

Pero ¿Qué pasa si esta educación no es de calidad? ¿Qué pasa si entre el planeamiento de la política pública y la implementación de la misma existen brechas? ¿Sigue siendo un derecho? Si el Nivel Inicial construye los cimientos del trayecto educativo. ¿No es fundamental saber qué construimos en éste nivel?

En Nivel Inicial, la implementación de la ESI incluye contenidos como el conocimiento del cuerpo y su denominación con el vocabulario preciso; el proceso de

gestación y nacimiento; la confianza, la libertad y seguridad para expresar ideas, opiniones y pedir ayuda; pautas de cuidado del cuerpo y autoprotección; igualdad de oportunidades para niñas y niños en los juegos; la diversidad de las familias; el concepto de intimidad y el cuidado de la misma; poder decir que “no” frente a interacciones inadecuadas con otras personas; y no guardar secretos que los hagan sentir mal, incómodos o confundidos.

Si relacionamos estos contenidos con los datos sobre abuso sexual, podemos evidenciar, parafraseando a Giubergia (2018), que el ataque a los niños concentra el 66,5 por ciento de los casos denunciados en la Nación durante 2017 y en los que los vínculos familiares entre víctima y victimario alcanzan el 57,8 por ciento de los casos, entenderemos que estos contenidos son fundamentales para la promoción de un desarrollo sano e integral de niños y niñas, para la prevención de cualquier interferencia indebida en este proceso. La necesidad de educarlos desde su infancia resulta indiscutible para prevenir cualquier circunstancia que afecte la integridad sexual de los educandos y para fortalecer el desarrollo integral de los mismos.

Ahora bien, de la teoría a la práctica suele haber un mar de distancia, y es en ese punto donde el conocimiento sobre la implementación efectiva de dichos contenidos, o sobre la manera en la que son abordados en la práctica áulica se convierte en crucial para elaborar un diagnóstico acertado acerca del verdadero valor social de la implementación de la ESI en la educación. Para esto, es necesario conocer, de modo más certero, de qué manera se desarrolla su enseñanza en el Nivel Inicial y qué estrategias se despliegan al momento de abordar esta temática en algunas instituciones educativas rurales de nuestro medio. Para reforzar esta idea, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, estipula que:

(...) la idea de la sexualidad como una construcción que se da a lo largo de toda la vida, y que comienza en edades tempranas, le otorga sentido y responsabilidad a la

implementación de acciones de educación sexual en las instituciones de Educación Inicial. (Ministerio de Educación, 2010, pág. 9)

Pero, aunque acordemos con lo planteado por el Ministerio de Educación, no podemos dejar de resaltar que un elemento que agrega complejidad, y diferencia a la ESI de otros contenidos que se brindan en la escuela, es el hecho que los niños ya tienen un saber construido en torno a la sexualidad, previo a que estos contenidos sean trabajados en el aula (por ser un tema que generalmente despierta mucho interés y por su exposición constante a fuentes de información alternativas principalmente de amigos, de internet y de los medios masivos de comunicación). Por lo cual, es importante indagar si la estrategia pedagógica que se implementan tienen, o no, ese bagaje en cuenta; si está orientada sólo a brindar contenidos, o provee de herramientas que ayuden a los estudiantes a decodificar esa información.

Entonces, y debido a que en esas interacciones se expresan muchos otros saberes vinculados con la Educación Sexual Integral, se producen numerosos intercambios de significados y de sentidos por parte de docentes, niños y niñas. En palabras del Ministerio de Educación de la Nación (2010):

Esos intercambios tienen lugar cuando los chicos, las chicas y los y las docentes comparten ideas, se sientan en una ronda, trabajan con diversos materiales o juegan en el patio o en el parque. Se trata de relaciones, interacciones y aprendizajes que no están pautados de antemano, no están planificados por parte del docente; son espontáneos, aparecen y se instalan” (p.13)

Respecto a lo metodológico, siguiendo lo propuesto en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, el juego aparece significado como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social. “En los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para la Educación Inicial, se indica al juego como un

producto de la cultura y, al mismo tiempo, como un orientador de la acción educativa” (Ministerio de Educación, 2010, pág. 15)

Su presencia es fundamental, en las prácticas pedagógicas del Jardín de Infantes, a través de sus distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, de construcción, matemáticos, etcétera. Las características que asume el juego en la vida de los chicos y las chicas remiten a los valores y las creencias propios de la comunidad de la que forman parte y permite analizar y modificar las ideas que se “naturalizaron” con respecto a la sexualidad, corrigiendo aquellas que se contrapongan al desarrollo pleno e integral de la misma en los niños y las niñas.

En este sentido, las propuestas lúdicas planificadas por los maestros y las maestras pueden convertirse en estrategias privilegiadas para observar las ideas y los saberes de las niñas y los niños, y promover nuevos aprendizajes que aporten a su protección, cuidado y calidad de vida.

Por todo lo señalado hasta aquí es que, en el presente Anteproyecto de Investigación, nos proponemos pensar las formas que adopta la complejidad del proceso de brindar Educación Sexual Integral lo cual nos remite a la idea de un calidoscopio, con muchas combinaciones posibles. Esto sin dudas, implica para las/os docentes, la necesidad de cuestionar la propia sexualidad, los propios mitos, preconceptos, tabúes y miedos, y de explicitar los sentimientos, percepciones y opiniones ligados a la idea de ser “seres sexuados”.

En síntesis, se trata de un trabajo que invita a las docentes de Nivel Inicial de escuelas rurales a mirarse, a repensar y reflexionar las prácticas pedagógicas.

## Estado de la Cuestión /Antecedentes

La búsqueda y revisión de trabajos de investigación permiten aproximarnos a los desarrollos y avances vinculados a la temática de la Educación Sexual Integral y conforman, al mismo tiempo, el andamiaje teórico/metodológico del presente TFG.

En relación a la enseñanza de la sexualidad hemos encontrado una gran cantidad de artículos y trabajos finales de grado ligados a la indagación sobre la implementación de la ESI especialmente en el nivel Secundario en las diferentes provincias de nuestro país, aunque escaso material referido a su aplicación en el Nivel Inicial y Primario y menos aún de contextos rurales. Muchos de estos trabajos se centran en los obstáculos, tensiones, resistencias subjetivas y culturales de los docentes y también de sus condiciones de trabajo para la aplicación de la ley de ESI.

De esta forma, podemos señalar los siguientes aspectos sobresalientes de los antecedentes recogidos:

En 2016/2017, el Equipo Técnico del Programa Provincial de ESI, dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba editó una serie de fascículos, bajo el nombre de *“Estado de implementación de la Educación Sexual Integral en instituciones educativas de la provincia de Córdoba”* en los que describen los principales resultados del relevamiento realizado en las instituciones educativas de Nivel Inicial de la provincia<sup>3</sup>, con el objetivo de esclarecer el estado de situación actual de la implementación de la ESI, y orientar, de este modo, la toma de decisiones en las áreas de gestión educativa . En cuanto al objetivo de su investigación, Bocardi et al (2017) plantean:

---

<sup>3</sup> La muestra representa un 37% de los centros educativos de nivel inicial (660 jardines que cuentan con salas de 4 y 5 años); de los cuales el 82% es de gestión estatal; y el 14% es de ámbito rural

El relevamiento se propuso conocer las acciones de la ESI que se realizan en los CENI indagando desde cuándo se llevan a cabo, cuáles son los temas relevantes, con qué áreas curriculares se relacionan, desde qué enfoques son abordados (...) obstáculos y facilitadores entre otros aspectos (p. 5)

En relación al período en el que se llevaron adelante las acciones de ESI vemos que el período 2013- 2015 muestra un incremento significativo, un 37% mayor que en el período inmediatamente anterior en cuanto a las acciones sistemáticas de la ESI (por sobre las acciones esporádicas que representan un 27% del total de acciones para el mismo período) mostrando de manera clara que *“las acciones adquieren un carácter más planificado, sistemático y continuo”* (Bocardi, Marozzi, & Papera, 2017). También se observa un aumento progresivo de la cantidad de jardines que realizan acciones de ESI (87% de los indagados) en comparación con el 26% que la realizaban en 2006, año en que se sancionó la Ley 26.150.

En cuanto a los docentes, Bocardi et al. (2017) plantean en relación a si se involucran o no, en acciones vinculadas a la ESI, se observa para el Nivel Inicial que casi la totalidad de los ellos, 81% al 100% se involucra. La cifra tan elevada puede deberse a que la mayoría de los jardines están conformados por pocos docentes, lo cual amplía las posibilidades de involucrarse. En cuanto a los motivos que los impulsan a involucrarse, el interés personal y la solicitud institucional encabezan la lista, siendo menos significativas las respuestas que involucran como motivación las necesidades del niño o la familia.

Indagando en cómo organiza el Nivel Inicial la propuesta pedagógica y en qué áreas se incorporan los contenidos específicos de la ESI de manera explícita, los autores estiman que el 99% de los jardines indagados manifiestan haber incorporado contenidos de la ESI en *“Identidad y Convivencia”* y un 96% en *“Ciencias Naturales Sociales y Tecnología”* (p.14)

En cuanto a las temáticas incluidas en las áreas curriculares que trabajan con la ESI “Cuidado del cuerpo y la salud; expresión de emociones sentimientos y afectos; y vínculos saludables se ubican alrededor del 90% de relevancia”<sup>4</sup>. En segundo lugar, superando el 50% se ubican “Violencia de género”, “Maltrato y abuso sexual” y “Diversidad sexual”, sobre todo por la creciente sensibilidad con el tema, aunque los número son más elevados en los CENI de gestión estatal. La Temática “Aparato reproductor” y “Gestión de embarazo y parto” presentan porcentajes cercanos al 50% lo que podría vincularse a cierta prevalencia del enfoque biogisista (p.10)

En cuanto a los enfoques predominantes para el abordaje de los temas propuestos, la Ley 26.150 y los Lineamientos curriculares de ESI, propone el Enfoque Integral que articula los ejes conceptuales “*Cuidado del cuerpo y salud*”, “*Diversidad sexual*”, “*Perspectiva de género*” y “*Derechos y afectividad*”. Sin embargo un alto porcentaje de los CENI implementa la ESI desde los enfoques que privilegian: “los valores morales, religiosos y espirituales”<sup>5</sup>; o aquellos que reducen la sexualidad a su aspecto biológico.

En lo referido a los obstáculos que limitan la ejecución efectiva de las acciones, el equipo de investigación del Ministerio de Educación de la Provincia, lo relevado muestra que el más frecuente en relación a la tarea docente es “*el temor a la reacción de las familias*” (30%) seguido de los “Prejuicios en torno a algunos temas” (p 15). También sigue siendo significativo el obstáculo que refiere al desconocimiento de herramientas didácticas para su implementación, el desconocimiento de conceptos específicos y el desconocimiento de la Ley 26.150.

Es menester resaltar que la importancia de este antecedente radica, en que el mismo proporciona un abordaje cuantitativo de la problemática objeto del presente TFG, que

---

<sup>4</sup> Esta variable puede relacionarse con los resultados arrojados para “Áreas curriculares desde las que se llevan a cabo las acciones de ESI” ya que las temáticas incluidas presentan mayor afinidad con esas áreas de diseño curricular.

<sup>5</sup> Sobre todo en escuelas de gestión privada, debido al alto porcentaje de jardines confesionales.

servirá de base para el análisis de los datos cualitativos que surjan de la observación y las entrevistas realizadas, en esta investigación

Por su parte, el *Equipo de investigación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral*, dirigido por: la Dra. Eleonor Faur ; Dra. Mónica Gogna y la Dra. Georgina Binstock (2008-2015); llevó a cabo un relevamiento titulado *“La Educación Sexual Integral en la Argentina: Balances y desafíos de la implementación de la ley”*. El objetivo del mismo fue indagar sobre las representaciones de docentes y directivos acerca de la Educación Sexual Integral en el contexto escolar y su resignificación a partir de la instancia de formación en las Jornadas de Formación Institucional.

Como parte de las diversas acciones de monitoreo y evaluación que llevó adelante el Programa Nacional de ESI, entre 2014 y 2015, se desarrolló ésta investigación. El estudio tuvo como objeto analizar la implementación de la política de Educación Sexual Integral en Argentina, focalizando en dos etapas del proceso de implementación del programa: la capacitación presencial masiva y la implementación de la ESI en las escuelas, tiempo después de atravesada la capacitación.

Este trabajo constituye un importante punto de partida, ya que nos brinda una idea general del panorama educativo nacional en relación a la implementación de la ESI y porque además recupera las principales resistencias a su implementación.

A fin de comprender la variedad de razones que las sustentan y desarrollar estrategias pedagógicas sensibles a esta diversidad, las resistencias son agrupadas en las siguientes tipologías según Faur et al (2016):

Resistencias de tipo operativo

Resistencias de tipo moral

Resistencias por temor a “las familias

Resistencias por no considerarse competentes para abordar la ESI

En esta misma línea de investigación, valoramos el trabajo de Carlos Iñón (2012) “Seis años después: dificultades para la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral”. El autor intenta dilucidar las causas de las dificultades de la implementación de la ESI valiéndose de consultas a docentes del Nivel Medio del sistema educativo de CABA y a Especialistas en Educación Sexual Integral para la cual, enmarca el trabajo metodológico en el paradigma de Investigación-Acción.

El estudio concluye que los obstáculos que se presentan para la implementación de la Leyes de ESI se deben a una multicausalidad de factores. En primer lugar, sugiere que la decisión política desde los más altos estamentos no termina de imponerse con claridad. Esta decisión es variable también según cada jurisdicción Nacional o Provincial dependiendo de posturas ideológicas y religiosas, las cuales no deberían interferir en los derechos de las personas que las leyes prescriben. Pero de hecho interfieren. En las Audiencias Públicas previas a la sanción de la Ley 26.150, muchas confesiones, no solamente la religión católica, se manifestaron opuestas a la ESI.

Otra causa importante que impide un mayor avance es la cuestión presupuestaria. Si en los presupuestos de las distintas jurisdicciones la ESI no aparece, todo lo demás queda en lo declarativo, se declama voluntad pero la ESI no se logra. Y si aparece en los presupuestos, pero no se ejecuta, el resultado es el mismo. Una docente identifica esta causa de dificultad y dos especialistas.

El problema de la falta de formación y capacitación es el que aparece con mayor relevancia en las consultas realizadas. Las modalidades presenciales forman profundamente pero tienen poco alcance en la población docente. Los cursos virtuales tienen más alcance, pero no permiten la revisión de los puntos ciegos de los educadores, tarea que implica una reflexión personal y grupal.

En lo que hace a lo cultural, destaca el bagaje de siglos de represión de la sexualidad en general y de la sexualidad de la mujer en especial y particular.

Y los aspectos subjetivos no escapan a esta cuestión. La ESI no es cualquier contenido, nos implica y nos cuestiona en nuestras más profundas creencias. Así lo entiende Iñon (2012) cuando resalta que: *“Un 11% de las y los docentes lo reconoce como dificultad y varias/os especialistas también lo mencionan.”* (p. 76)

Adentrándonos en algunas de las dimensiones de la sexualidad y su enseñanza, mencionamos el Trabajo Final de Grado de Rodríguez Palomino (2016): *“Construcción y reproducción de estereotipos de género. Análisis desde una institución para la primera infancia”*. En este, la autora analiza dos variables fundamentales en su trabajo: Construcción y Reproducción de estereotipos de género y el abordaje de la perspectiva de género en los y las niñas de Nivel Inicial y el papel que juegan estos en las instituciones de primera infancia.

La Hipótesis de la que parte, es que las instituciones de Nivel Inicial analizadas por Rodríguez Palomino (2016) es que *“generan prácticas que en su interior pueden reproducir estereotipos que no hacen más que fortalecer la inequidad entre los géneros”*<sup>6</sup> (p. 83)

En esta tesis de tipo descriptiva, basada en la observación participante y la entrevista en profundidad, se concluyó que:

El fuerte contenido cultural y social que rodea los objetos, los discursos, los dibujos animados, los libros de cuentos, los juguetes, entre muchos otros, que consumen los niños y niñas refuerza permanentemente los roles y en la mayoría de los casos termina por construir un estereotipo de mujer y varón (Rodríguez Palomino, 2016 pág. 63)

---

<sup>6</sup> Es importante destacar, que la autora hace hincapié en el desconocimiento de los/las docentes, del concepto de género (más asociado al determinismo biológico) lo cual los lleva a hacer un uso inapropiado de la categoría.

Asimismo afirma que las instituciones de la primera infancia, juegan un rol fundamental en la construcción de identidad de los/las niños/niñas, como reforzadoras de roles y estereotipos, propios del sistema patriarcal hegemónico, mediante el contenido de las actividades planteadas para realizar en la sala. En este sentido Rodríguez Palomino (2016) estipula que:

(..) el jardín de infantes (objeto de análisis y observación) reproduce los roles de género que socialmente se asignan a varones y mujeres. Las actividades observadas en el aula, el trato diferencial que establecen entre niños y niñas, las lecturas que realizan, la manera en qué organizan la sala y el diálogo directo con las docentes permiten corroborar la hipótesis inicial planteada (p.52)

De la literatura científica consignada hasta este punto, se reconoce su importancia para la presente investigación, debido a que muestran un claro panorama del estado en el que se encuentra actualmente la implementación de la ESI en las escuelas de nuestro país, y las principales dificultades que, a entender de los docentes que conforman la población de los trabajos anteriormente expuestos, vislumbran como los principales obstáculos para su implementación

Por su parte Analia Del Valle Ormeño (2010-2011) en su trabajo *“Nociones de sexualidad y de educación sexual de los alumnos del profesorado Dr. Bernardo Houssay de la ciudad de Rosario en el marco de la Ley de Educación Sexual Integral”*, intenta dar a conocer las nociones de sexualidad de los estudiantes del Instituto Superior del Profesorado Dr. Bernardo Houssay de la ciudad de Rosario. Se trata de una Investigación, no experimental, exploratoria, abordada desde un enfoque socio crítico, con modalidad de estudio de caso único.

Dentro de las conclusiones construidas se destacan los escasos conocimientos sobre sexualidad, sexo y género. Los alumnos no pudieron definir claramente los conceptos, siendo sus respuestas muy confusas. Ellos señalan que no se sienten

capacitados para abordar temáticas de sexualidad y desconocen si la institución lleva a cabo algún programa de educación sexual integral (ESI). Desconocen la ley de educación sexual integral y sus implicancias como futuros docentes. No saben que deben dar educación sexual en sus clases y no quieren comprometerse en algo que desconocen aunque manifiestan que es interesante profundizar sobre estas temáticas leyendo temas específicos y buscando ayuda a profesionales a la hora de dar clases de sexualidad.

Si bien, la edad de los estudiantes es muy variada, en un rango comprendido entre los 18 a los 53 años, encontrándose la mayoría en los 23 años de edad, sus concepciones sexosóficas corresponden a la época en la cual transitaron su escolaridad, en estas épocas no era bien visto hablar de sexualidad en la escuela y solo se impartían conceptos biológicos higienistas.

Así, respecto a la concepción integral de sexualidad, Oromeño (2012) plantea que: “Las conductas sexuales y sus consecuencias están determinadas y condicionadas por las características familiares, las herencias, las transmisiones familiares y culturales, los modelos que se vehiculizan en la educación, la religión y el derecho”. (p. 48).

En este mismo sentido, la tesis de Fabiana Giachero y Rita Sueiro (2018): *“Educación sexual integral y formación docente: ¿qué tiene que ver la educación sexual con mi espacio curricular? Procesos de objetivación curricular y discursos docentes”*

Se trata de un estudio de caso, llevado a cabo en la localidad de Villa María, Córdoba. El mismo, tiene características exploratorio-descriptivas y el objetivo de indagar las prácticas discursivas y la inclusión o exclusión de los contenidos de la ESI en la planeación de espacios curriculares de las carreras de formación docente.

En la misma, las autoras concluyen que los pocos contenidos que son incluidos en los espacios curriculares poseen un fuerte anclaje biologista y que la resistencia por parte de los educadores a abordar temas que implican mayor carga subjetiva se debe obstáculos

culturales, morales y subjetivos de los mismos. Razón por la cual, los contenidos relacionados a la sexualidad discurren por los caminos de la lógica de reproducción del poder, en tanto pasan por el sesgo de ser nominados o excluidos. Al respecto, Giachero & Sueiro (2018) dicen:

Una de las principales “trabas” para la implementación de la ESI que aparece evidenciada en las prácticas discursivas de las/os docentes, es la “falta de formación”, ya sea porque no tienen conocimientos de las prescripciones en sí mismas, de los contenidos, porque “no saben” cómo implementarlos, o por “pudor. (p.98)

Ya desandado, el estado de la cuestión, en el que se encuentran las investigaciones que abordan, desde distintas perspectivas, el tema objeto del presente TFG. Se presentaran los objetivos que servirán de guía.

## **Objetivos**

### ***Objetivo General***

- Analizar las prácticas pedagógicas que desarrollan los y las docentes del Nivel Inicial de escuelas rurales de “Traslasierra” en el abordaje de la ESI, desde una perspectiva de género y diversidad sexual.

### ***Objetivos específicos***

- Caracterizar las escuelas rurales analizadas y los/as docentes que se desempeñan en el Nivel Inicial de las mismas.

- Describir las prácticas pedagógicas desarrolladas por los y las docentes del Nivel Inicial en el abordaje de la ESI
- Identificar los enfoques teóricos que las docentes dan a los contenidos de ESI, y atraviesan sus prácticas pedagógicas en el Nivel Inicial de las escuelas rurales.

### **Marco Teórico**

La sanción de la Ley 26.150, (en el 2006), creada por el *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*, brinda un marco institucional a las actividades de educación sexual que se vienen desarrollando en las escuelas de todo el país. No obstante, también, implica un desafío para el sistema educativo, ya que señala la obligatoriedad de brindar Educación Sexual Integral de manera continua y transversal<sup>7</sup>.

A raíz de esto, definir el papel de los docentes en la Educación Sexual Integral de los educandos, implica un proceso complejo, y no en términos de dificultad o complicación, sino en el sentido de considerar todas las dimensiones que componen ese papel, y dilucidar las variables que pueden incidir en la conformación de las propuestas pedagógicas y didácticas.

Según Paulo Freire (1979), las prácticas pedagógicas no se encuentran circunscriptas al espacio institucional, sino que además comprende los “*saberes y conocimientos culturales que ofrece la sociedad a las nuevas generaciones debido a que los sujetos son parte de un mundo problematizado*” (p.78)

Desde otra perspectiva Mario Zaccagnini (2008), define a las prácticas pedagógicas como “aquellas productoras de sujetos a partir de otros sujetos” (p. 27)

---

<sup>7</sup> Según el documento consensuado y aprobado el 29 de mayo del 2008 en el Consejo Federal de Educación

Entendido de este modo, el sujeto pedagógico se relaciona con el sujeto educando y de esta relación surgen distintas situaciones complejas que buscan una pedagogía.

Como se puede observar, ambos autores, entienden a las prácticas pedagógicas como conceptos dinámicos y bilaterales, que se definen en la experiencia misma, teniendo en cuenta a ambos extremos de la relación educativa.

Así, si cuestionamos el rol que los estereotipos de género, juegan en la didáctica de las ESI, se plantea la necesidad de que los docentes participen en la definición de contenidos de la educación sexual integral. Para esto, es necesario, en palabras de Bianco et al. (2008) que:

El marco teórico, que define el enfoque general de la educación sexual integral, abandone los modelos eminentemente “biologisistas” (basados exclusivamente en la transmisión de conocimientos sobre anatomía y fisiología), relativistas culturales (que no cuestionen las pautas y valores vigentes en la sociedad), o moralistas (que tomen el “deber ser” como única dimensión orientativa). Debe tenderse a un enfoque integrador de la sexualidad, basado en los derechos sexuales y reproductivos de niños, niñas y adolescentes como parte de los derechos humanos (p.73).

Los objetivos, que en consonancia con lo planteado en la ley 26150, deben ofrecer conocimientos científicos, veraces y claros; promover pautas y valores; favoreciendo la prevención y los comportamientos sexuales saludables adoptados libremente y en forma informada; promover la igualdad y equidad entre varones y mujeres y desterrar los roles estereotipados.

La estrategia pedagógica, entonces, no sólo supone la planificación del proceso de transmisión de contenidos y valores, sino también debe plantear metodologías orientadas a incorporar valores y desarrollar actitudes. Además debe fijar las pautas instrumentales para que la educación sexual integral tenga las características señaladas en el punto anterior:

continuidad, transversalidad, selección adecuada de contenidos e incorporación de la perspectiva de género.

Por otra parte, la capacitación docente permanente es fundamental para apoyar una función que requiere de la actualización constante, no sólo de contenidos sino de metodologías didácticas y pedagógicas, perspectivas teóricas y actividades para desarrollar en el aula.

Otra dimensión, fundamental en la tarea de circunscribir a los actores que conforman el objeto del presente TFG, es la articulación con las familias, para promover vínculos con madres, padres u otros responsables de los/as chicos/as. Asimismo, debe explicitarse la conducta a seguir cuando estos vínculos no se logren, teniendo en cuenta: Que, en palabras de Esquivel (2013), la legislación vigente indica que todas las personas de hasta 18 años de edad tienen derecho a la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías, debiendo respetar su condición de sujetos de derecho (p 136)

Para continuar, y con el afán de lograr la univocidad de los conceptos usados, entenderemos al género como dimensión específica del análisis, y a la asignación de roles en relación a ella.

En los cuadernillos *“Educación Sexual Integral: Conceptualizaciones para su abordaje”* El Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba (2010), en consonancia con lo estipulado por la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud, propone como concepto de sexualidad al: “Entramado de manifestaciones y expresiones afectivas, biológica, psicológicas, socioculturales, éticas y religiosas, que nos identifica y caracteriza como sujetos únicos” (p.13)

Así entendido, decir sexualidad, es decir identidad, vivencias, emociones, represiones y mandatos. Es, sobre todo la construcción que las personas hacemos en el encuentro con la alteridad. En palabras del Ministerio de Educación de la Nación (2010):

“Nacemos con un sexo y nos hacemos sexuales en una cultura determinada, en un tiempo determinado, en un grupo social determinado” (p 13)

Tal como lo plantea Scott (1986), en *“El género: una categoría útil para el análisis histórico”*. El concepto de género, en tanto construcción cultural, no puede ser delimitado sin hacer referencia al marco histórico social que lo condiciona (p.86)

Así, a través de los tiempos, se han hecho alusiones figurativas, mediante el empleo de términos gramaticales, para evocar rasgos del carácter o de la sexualidad.

Gladstone, hacía esta distinción en 1878: "Atenea nada tiene de sexo, excepto el género, y nada de mujer excepto la forma". Con la irrupción del Movimiento Feministas (en la década de 1960), se ha comenzado a emplear el "género" como forma de referirse a la organización social de las relaciones entre sexos.

En este sentido, la conexión con la gramática es explícita y está llena de posibilidades inexploradas. Explícita, porque el uso gramatical comprende las reglas formales que se siguen de la designación masculina o femenina; llena de posibilidades inexploradas, porque en muchos lenguajes indoeuropeos existe una tercera categoría: asexuada o neutra.

En su acepción más reciente, "género" parece haber aparecido primeramente entre las feministas americanas que deseaban insistir en la cualidad fundamental social de las distinciones basadas en el sexo. La palabra denotaba rechazo al determinismo biológico implícito en el empleo de términos tales como "sexo" o "diferencia sexual". "Género" resalta también los aspectos relacionales de las definiciones normativas de la feminidad.

De acuerdo con esta perspectiva, hombres y mujeres fueron definidos en términos el uno del otro, y no se podría conseguir la comprensión de uno u otro mediante estudios completamente separados. Así, Natalie Davis (1975) sugería:

Me parece que deberíamos interesarnos tanto en la historia de las mujeres como de los hombres, que no deberíamos trabajar solamente sobre el sexo oprimido, del

mismo modo que un historiador de las clases sociales no puede centrarse por entero en los campesinos. (Davis, 1975, pág. 138)

De éste modo, los conceptos de clase, raza, o género sugieren paridad entre sus términos, pero de hecho ése no es de ningún modo el caso. Mientras que, por lo general, "clase" se apoya en la sofisticada teoría de Marx (desarrollada además entretanto), de la determinación económica y del cambio histórico, "raza" y "género" no comportan esas connotaciones. No existe unanimidad. En el caso de género, el uso ha implicado un conjunto de posiciones teóricas como también de meras referencias descriptivas a las relaciones entre sexos.

Al respecto, Nancy Chodorow (1978) explica que: la división familiar del trabajo y la asignación real de funciones a cada uno de los padres traen como consecuencia la división entre varón y mujer en los sistemas occidentales dominantes "el sentido femenino básico del yo femenino está vinculado al mundo; el sentido masculino básico del yo está separado" (p. 96)

Esta interpretación limita el concepto de género a la familia, pero por supuesto, queda implícito que el ordenamiento social que requiere que los padres trabajen y las madres se ocupen de la mayor parte de la crianza de los hijos, estructura la organización familiar y los significantes luego recogidos por las instituciones escolares, como institución socializadora.

Por lo expuesto, podemos observar la multiplicidad de acepciones que el término género ha ostentado en los distintos contextos socio-temporales, razón por la cual, y con el objeto de lograr la univocidad requerida en la producción científica, el presente trabajo utilizará la categoría género como forma de denotar las "construcciones culturales", la creación social de estereotipos que configuran los tipos ideales sobre ser hombre y ser mujer, a partir de lo cual se configuran los roles apropiados para mujeres y hombres.

Así, se puede inferir, que tanto la personalidad como la conducta humana se encuentran *plurideterminadas*. Los *factores innatos o constitucionales* con un fuerte anclaje en lo biológico se despliegan a través de las *experiencias infantiles* y al mismo tiempo las condicionan. Por ejemplo: nacer con determinado sexo biológico en determinada cultura implica cierto tipo de expectativas familiares y sociales con relación a las conductas a desarrollar por el niño o niña.

En los cuadernillos "*Educación Sexual Integral: Conceptualizaciones para su abordaje*" El Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba (2010), sugiere como dimensiones que componen la sexualidad son:

*La Dimensión Biológica:* alude a los procesos anatómo-fisiológicos vinculados con la sexualidad. Sin embargo, los significados adjudicados a estos procesos y los modos de simbolizar al cuerpo, los órganos sexuales, la genitalidad, la reproducción, el embarazo, el parto, el desarrollo del cuerpo y sus transformaciones a lo largo del tiempo, no alcanzan a ser explicados en su complejidad sólo por lo biológico.

*Dimensión Psicológica:* alude a los procesos que conforman cuerpo y psiquismo en el seno del conjunto de relaciones, inicialmente familiares y luego en diferentes grupos sociales, forjando una identidad sexuada y el modo en que cada persona vive el "hecho de ser sexuado". Está conformada por las vivencias (manera propia de verse, sentirse y vivirse) y cómo nos relacionamos a partir de los roles sociales.

*Dimensión Jurídica:* define los modos en los que la sexualidad se inscribe en el Ordenamiento Jurídico, regulando y determinando nuestra vida cotidiana, ordenando, habilitando, prohibiendo o estableciendo lo que la sexualidad es y/o puede ser, sus condiciones y alcances.

*Dimensión ético-política:* se articula con la anterior ya que se inscribe en el marco de políticas pensadas por el Estado y las instituciones que lo conforman, teniendo en cuenta

las decisiones que afecten la convivencia, desde una perspectiva ética. (Ministerio de Educación, 2010, págs. 14-15)

De lo antedicho, surge la necesidad de encuadrar a la ESI en una dimensión específica ya que como contenido transversal es difícil separarlo de toda la práctica docente. Para poder despejar su importancia, es ineludible prestar atención a los sistemas simbólicos, esto es, a las formas en que las sociedades representan el género, hacen uso de éste para enunciar las normas, de las relaciones sociales o para construir el significado de la experiencia. Sin significado, no hay experiencia, sin procesos de significación no hay significados.

Esto es de particular importancia, ya que entendemos que a través del lenguaje se construye la identidad de género, y si el lenguaje, en tanto construcción social, se enmarca en la lógica de la eficacia capitalista, se excluye al sujeto de conocimiento (su palabra, su deseo y su temporalidad) del contenido a ser aprendido.

En ésta escisión, la educación ve concluida su misión del progresivo remplazo, en el alumno, del principio de placer por el principio de realidad. En palabras Lajonquiere (1996) *“para adaptar lo pulsional a las posibilidades reales”* (p.96) Así, se entiende que no es casual tanta prevención en torno a la sexualidad, en tanto represión de lo peligroso, de lo pulsional, de lo que debe ser educado-adaptado. En esto se encuentra el fundamento de lo antedicho, ya que si el reconocimiento de lo real se encuentra en el plano de lo simbólico (la palabra), y sólo por la mediación simbólica no es dado relacionarnos con el mundo, es por la vía de la palabra donde la sexualidad tendrá que encontrar un lugar *“Si simplemente se la niega, se la silencia o se la ignora, no desaparecerá, pero la personas no sabrán qué hacer con ella.”* (Lajonquiere, 1996, pág. 110).

## **Metodología**

El presente trabajo de investigación se enfocará en el Paradigma de Lógica Cualitativa, porque acordamos que el conocimiento se obtiene mediante la observación comprensiva, integradora y multideterminada de lo real. Entendiendo que los fenómenos son configuraciones en los que las articulaciones de los atributos generan estructuras cualitativamente diferentes y que la comprensión de ellos no deviene de una realidad objetiva sino de la organización cualitativa de esos atributos.

En esto, se le dará una prioritaria importancia, a la significación otorgada a los agentes sociales en interacción con las propias significaciones.

La naturaleza de la misma será la de la Investigación Cualitativa, focalizada en el estudio de un caso. Es importante destacar que el estudio de un caso, se basa en la indagación profunda sobre el mismo, para formular generalizaciones, que se irán perfeccionando y volviéndose más precisas (generalizaciones menores, o asertos). Según Stake (1999):

El cometido real de los estudios de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de otros, sino para ver qué es, qué hace. (p.13)

La elección del mismo se debe, a que el estudio de casos es empático, no intervencionista, ya que intenta comprender cómo ven las cosas los actores y sujetos estudiados.

## **Universo o población**

Nuestra población abarca a los docentes de Nivel Inicial, de las 3 instituciones analizadas. Al tratarse, en dos de los casos, de Salas Múltiples, compuestas por niños de 3, 4 y 5 años, el plantel docente total con sus 4 maestras.

Las instituciones, se encuentran situadas en el Departamento San Alberto, en la Provincia de Córdoba. Las 3 son de Modalidad Simple, Gestión Pública y de Ámbito Rural.

*Tipo de muestreo:* Intencional cualitativo. Decimos que es intencional porque los parámetros para la elección de los sujetos que integran la muestra, fue decidida por la investigadora a cargo. Se trata de un método no probabilístico, **heterogéneo o de variación máxima**, ya que el criterio del investigador se focaliza en seleccionar participantes con diversas características, para garantizar la presencia máxima de variabilidad dentro de los datos primarios.

Por otra parte el término cualitativo deviene de las herramientas utilizadas para la selección, escrutinio y análisis de la muestra recolectada. Y por tratarse de un muestreo selectivo, de juicio o intencional

## **Fuentes de datos y técnicas de recolección de información**

Los instrumentos de recolección de datos que utilizaremos son: En primera instancia, encuestas a los docentes de los jardines comprendidos. Elegimos esta técnica, porque presenta mejor sistematicidad a la hora de comparar dos elementos, y facilita el análisis de la relación entre variables. Con este instrumento analizaremos qué temas son

abordados en el área de ESI, cuáles son los contenidos que se priorizan y qué temas propuestos por la Ley 26.150 quedan por fuera de la aplicación didáctica. Con los resultados obtenidos, se realizará un estudio comparativo de los datos arrojados en la sala.

Por otro lado, utilizaremos la técnica de *“Entrevista en Profundidad”* (Individuales y colectivas), porque consideramos de fundamental importancia la voz de los actores que forman parte de la problemática investigada, ya que el tema de investigación, al tener como una de sus variables constitutivas aspectos fuertemente ligados a la subjetividad del actor (tabú, prejuicio y estereotipo de género), es necesario dar lugar a que el entrevistado se exprese para comprender el andamiaje simbólico que sostiene sus prácticas.

### **Definición de campos y temáticas**

Los sujetos investigados, serán abordados siguiendo los lineamientos previstos para las técnicas de encuesta y entrevista en profundidad. Todas ellas se llevarán a cabo en la Escuela, durante los días hábiles de setiembre y octubre de 2019. Y comprenderá, a los docentes de Nivel Inicial.

De las clases se llevará un registro, donde quedarán documentadas las observaciones, que luego completarán los datos recogido en encuestas y entrevistas a los actores intervinientes ya mencionados.

### **Técnicas de análisis de datos**

Para el análisis de los datos recolectados en las encuestas, se utilizará la técnica de *“Estadística no paramétrica de correlación e independencia con tabulación cruzada”* A fin de establecer una relación entre las variable propuestas, para corroborar o rechazar la

Aproximación de Sentido. Al no tratarse de variables mensurables, se propondrá un rango interpretativo para su tabulación.

En cuanto a los datos recolectados con técnicas cualitativas, se utilizará para la Entrevista en Profundidad, una “*Guía de entrevista*” con el propósito de asegurar que los temas claves sean abordados por todos los entrevistados, y establecer así las coincidencias o diferencias, en la atribución simbólica que cada individuo teje sobre el área tratada.

Los datos recogidos en la “Observación Participante” serán relevados en forma de “Registro etnográfico”, que será socializado con los sujetos intervinientes, para luego, resaltar los aspectos relacionados al tema, que surjan de la aplicación didáctica.

## **CAPÍTULO I**

### **“Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial”**

La salida del marco familiar al jardín maternal da paso a la intervención de otros agentes de educación sexual como son los docentes u otros profesionales que integran el plantel formativo de la institución, como puede ser: la unidad psicopedagógica, o los maestro integradores.

En la práctica, si bien se han ido conquistando distintos espacios en cuanto a la efectivización de los derechos del niño a una formación sexual integral plena, que tenga en cuenta la constitución de la identidad, los valores, el cuidado, la relación con los otros, etc. muchas veces se encuentra obstaculizada. Respecto a esto, Rosa Windler (2007) expresa:

(...) si bien se han logrado avances en la conquista de los derechos de los niños y de las mujeres, aún queda mucho por hacer, dado que en la actualidad, a pesar de la legislación existente y de los diferentes acuerdos internacionales, persisten en la práctica, muchos impedimentos, respecto a las cuestiones vinculadas a la sexualidad (p. 17)

A esto, debe agregarse que, como se estableció en el Marco Teórico, el proceso de enseñanza se torna más complejo, si se tiene en cuenta que está conformado por aspectos vinculados a la adquisición de la identidad sexual o de género, por la internalización de normas, valores sociales y pautas de la propia cultura, por la aceptación de sí mismo, el establecimiento de vínculos afectivos y la comprensión de las relaciones con los otros.

Para recapitular la historia de la aplicación de la Educación Sexual, es válido destacar que, recién a principios del siglo XX comienza aplicarse en nuestro país, la educación sexual, abordada desde un paradigma positivista y aplicada desde el sistema de

salud, con la lógica “biologisista” que esto supone, y enfocada, sobretodo, en las enfermedades venéreas. Al respecto Juan Cruz Esquivel (2013), relata:

Por aquel entonces, la información sobre las prácticas sexuales no estaba asociada a un derecho ciudadano, sino a paliar un incipiente flagelo sanitario. Instituciones ajenas al sistema educativo, como la Liga Argentina de Profilaxis Social, se abocó a la tarea de sensibilizar a la población sobre los riesgos y las enfermedades derivadas del acto sexual (p. 37)

De este modo, la necesidad de formar ciudadanos “sanos y normales”, apunta los esfuerzos estatales a educar y controlar la sexualidad, más que con fines pedagógicos. Siguiendo al Esquivel (2013), a partir de las décadas del '60 y '70 se inscriben las primeras experiencias de la educación sexual en el área educativa. Así, recién durante los procesos de militarización que se produjeron en el país en este período, se llevaron a cabo políticas estatales en educación y planificación familiar y sexual, siempre bajo el control de la Iglesia Católica. Eran contados los casos en los cuales la educación sexual se reflejaba en las escuelas, ya que por ese entonces sólo dependía de la iniciativa de los directivos y docentes de la institución y no a programas oficiales.

Recién en 1990, con la sanción de la Ley Nacional de Sida, las provincias comenzaron a crear distintos programas estatales, destinados a la prevención de las ETS (con perspectivas heredadas del paradigma positivista) y otros destinados a, lo que se dio a conocer como, “Procreación Responsable”. Pero siempre dentro del Paradigma de salud lo cual queda esclarecido, si puede observarse que la conducción y desarrollo de los desempeñó el Ministerio de Salud de la Nación y el organismo correlativo a este, en las Provincias.

En 2001, se crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable que tuvo como objetivo: *“Alcanzar para la población el nivel más elevado de salud sexual y procreación responsable con el fin de que pueda adoptar decisiones libres de*

*discriminación, coacciones o violencia*” (Ley 25.673) como así también, “Garantizar a toda la población el acceso a la información, orientación, métodos y prestaciones de servicios referidos a la salud sexual y procreación responsable” (Ley 25.673).

Recién en 2006, con la sanción de la ley 26.150 “Ley de Educación Sexual Integral” que garantiza el derecho “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” (Ley 26.206) y para garantizar su cumplimiento, se crea el Programa Nacional de Educación Sexual a cargo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

El principal cambio que trajo aparejada la sanción de esta ley, es que rompe con los modelos predominantes que parcializaban la sexualidad abordándola sólo desde su dimensión biológica. Lo antedicho, queda esclarecido en la redacción del artículo 1 de la Ley de educación Sexual Integral”, que estipula que: la “educación sexual integral la que articula los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (Ley 26.150).

Lo antedicho deja en evidencia el modelo propuesto, tiene una marcada perspectiva de género, que aboga por la integralidad de la persona desde los aspectos bio-psico-sociales, en relación con el otro que lo constituye como ser. Esto se encuentra demostrado, también, en la proporción que ocupan los propósitos formativos que aluden a la anatomía o la fisiología (dos de 10), referidos a la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, en relación a otro tipo de contenidos como lo son: los valores, las características culturales, el respeto, los derechos humanos y su vulneración, la discriminación, la resolución de conflictos, los sentimientos y emociones, la solidaridad, la intimidad, entre otros.

Significa, entonces, que a partir de esta concepción, la sexualidad no se refiere exclusivamente a la sexualidad genital, sino que está presente desde el nacimiento porque involucra las relaciones afectivas y la comunicación con los otros, la construcción de la

identidad, el ejercicio de roles vinculados a la percepción de género, la organización de la sexualidad y los valores y normas que funcionan como marcos referenciales sobre los distintos modos del comportamiento sexual (Ministerio de Educación. Dirección General de Planamiento, 2007)

De este modo, los saberes se encuentran influenciados por procesos sociales o culturales, que sirven como marcos para delimitar qué se considera negativo o positivo, permitido o no. Así, la educación sexual, encuentra canales por los que circula naturalizando estos patrones; en la sociedad, en la familia o en la escuela, de manera no intencional como parte de los procesos de socialización.

Así, desde antes de nacer, la sociedad pone en marcha distintas acciones o expectativas acerca de conductas, acuerdos y preferencias de los niños y niñas, en relación a su sexo (juguetes, colores, nombres, tareas). Luego, son estas diferencias, las que justifican los estereotipos.

También la escuela aborda cotidianamente las cuestiones de género y la educación sexual, a través de la elección de propuestas y materiales, y los modos de desarrollar las acciones cotidianas. Y es este abordaje el que tendremos en cuenta al momento de analizar los datos recolectados para la realización del presente TFG.

## CAPITULO II

### **Modelos Pedagógicos para el abordaje de la Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial**

El artículo 18 de la Ley 26.206, define al Nivel Inicial como una unidad pedagógica que comprende a los niños y niñas desde los cuarenta y cinco días de vida hasta los cinco años de edad, fijando como obligatorio el último año.

De la lectura de la Ley, y lo establecido por el Ministerio de Educación de la Nación (2010), en su publicación “Educación Sexual Inicial: contenidos y propuestas para la sala” puede deducirse que para el Nivel Inicial, el objetivo de la aplicación de la ESI, es promover el aprendizaje de niños y niñas, entendidos como sujetos activos del proceso de formación integral, promover en ellos la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismos y a los otros; propiciar la participación de las familias en la labor educativa mediante la comunicación y el respeto mutuo; atender a las desigualdades educativas para favorecer la integración de todos los niños y niñas en el sistema educativo; entre otros (p. 19)

Esto plantea una singularidad, al considerar los niños que asisten al N.I, como sujetos de derecho, en tanto se los reconoce como parte activa de la producción y aplicación de contenidos propuestos por esta Ley.

Entonces, para la puesta en práctica de los contenidos y la efectiva implementación de la ESI, el Ministerio de Educación de la Nación, diseñó distintos lineamientos curriculares, en los que constan los propósitos formativos. Estos, deberán ser tomados como objetivos generales, siendo una labor de la institución, adecuarlos específicamente a las necesidades y recursos con los que cuenta.

Siguiendo lo antedicho, es relevante destacar que en los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2010)*, se postulan los contenidos organizados en cuatro ejes de aprendizajes, logrando adaptar los propósitos formadores a la edad de los más pequeños. Estos son:

**Conocimiento y exploración del contexto:** hace referencia a los aspectos que permiten abordar la ESI desde la comprensión de la realidad que rodea a los y las estudiantes, tanto social como natural. En este eje se abordan contenidos como el conocimiento, valoración y respeto de las diferentes tipologías de familias; la exploración del juego y los objetos partiendo de la elección de los mismos desde la igualdad de oportunidades; la igualdad en el respeto y valoración de las opiniones; la promoción de la solidaridad, afectividad, respeto por la intimidad, la vida y la integridad, tanto de los otros como la propia, etc.

**Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales:** este eje abarca contenidos que posibilitan la adquisición de saberes y habilidades para desenvolverse y enfrentar los desafíos que la realidad les presenta de la mejor manera posible. Entre estos se destacan el reconocimiento y expresión de los sentimientos, emociones, necesidades y afectos propios y de los demás; el fortalecimiento de la autoestima; la manifestación de emociones y la tolerancia de la frustración; el establecimiento de vínculos de amistad mediante la posibilidad de recibir y dar cariño; la construcción de los valores, normas y acuerdos de convivencia; el reconocimiento de los límites y posibilidades de las acciones propias y de los otros;

**Conocimiento y cuidados del cuerpo:** Contenidos que refieren al cuidado del cuerpo y la salud desde lo físico como de lo socio-afectivo. Entre estos se señalan la identificación y valoración de las diferencias físicas que hacen a la diversidad; la identificación de las partes externas del cuerpo por medio del vocabulario correcto y algunas características; identificación y valoración de las diferencias entre hombres y mujeres que

se producen por el crecimiento; la gestación y el nacimiento desde el lenguaje y explicaciones sencillas; y los hábitos que se relacionan al cuidado de la salud, higiene y seguridad tanto personal, como de los otros.

**Desarrollo de comportamientos de autoprotección:** aluden a las habilidades y conocimientos para lograr detectar posibles situaciones de riesgo, defenderse de ellas e identificar a referentes adultos de confianza para acudir en caso de necesitar ayuda. Entre estos contenidos se encuentran, siguiendo a Miranda (2019) el concepto de respeto y valoración de la intimidad propia y ajena; la identificación de situaciones que requieren de la intervención de un adulto para ayudar y las que pueden resolver por ellos mismos; la solicitud de ayuda ante situaciones de riesgo; el conocimiento y apropiación de pautas y acciones que tiendan al cuidado y la protección del propio cuerpo; la diferenciación entre interacciones físicas con otras personas que son adecuadas y las que no lo son, sintiéndose autorizados a decir “no”; y el significado de los secretos y saber que nadie puede obligarlos a guardar secretos (p. 30-31)

Si bien estos contenidos, que responden al diseño curricular del Ministerio, parecen ser claros, en la práctica, no existe uniformidad, ni continuidad en la aplicación pedagógica de los mismos. Así, en palabras de López (2005) podemos reconocer que existen distintos modelos para el abordaje de la ESI, a saber:

- **Modelo de riesgos:** también llamado modelo médico o preventivo, surge como una medida preventiva después de la II Guerra Mundial, debido a las enfermedades por las prácticas sexuales de riesgo (ITS y embarazos no deseados) y a los cambios provocados por la industrialización del siglo XX (la inmigración, separación de las familias, menos control de la iglesia y del cambio de las costumbres sociales-sexuales, entre otras).

El marco conceptual en el que se apoya este modelo, proviene de un enfoque médico de salud, entendida esta como ausencia de enfermedad. Desde esta visión, el énfasis está puesto en evitar la enfermedad, detectarla y establecer estrategias para curarla; pero se deja de lado la educación para el mejoramiento de la calidad de vida personal-social.

Según este modelo, el objetivo es evitar los riesgos relacionados con la actividad sexual, y los gastos ocasionados al sistema de salud, además de prevenir el sufrimiento al paciente y a la familia. De esta manera asocia, indirectamente, la sexualidad con la idea de peligro y proyecta una posición negativa de la sexualidad.

En cuanto a los contenidos, la información se brinda al público de manera técnico- profesional sobre los síntomas y las medidas necesarias para evitar “el peligro”. El uso de preservativos, anticonceptivos, entre otros, son contenidos básicos dentro de este modelo.

Desde este modelo, “el ser sexual se refiere a ‘tener cuerpo y genitales’ y la sexualidad a ‘todo aquello que se hace con el cuerpo y los genitales’. Los temas sexuales tienen que ver con Anatomía, Fisiología.

- **Modelo moral:** Este modelo fue una reacción, por parte de los grupos conservadores contra la iniciativa de otros sectores a introducir la educación sexual en el sistema educativo.

*Para este modelo* la educación sexual es entendida como un medio para evitar los riesgos, y se visualiza como una educación para el matrimonio y el amor.

Desde esta perspectiva, solo hay una manera adecuada de vivir la sexualidad: en pareja heterosexual-monogámica, con convivencia permanente, y fines sólo reproductivos (para la conformación de una familia) y dentro de parámetros de conductas permitidas.

Su marco conceptual se encuentra dentro de una concepción religiosa del ser humano, de énfasis moralista, entre cuyos objetivos se encuentra: preparar para el matrimonio y enseñar los principios morales; enseñar a fortalecer la voluntad y la formación del carácter (para la abstinencia antes del matrimonio); neutralizar los mensajes liberales de los medios de comunicación; prevenir, con la abstinencia, los riesgos asociados a actividad sexual; entre otros.

Los contenidos o las informaciones se centran en los aspectos anatómicos y reproductivos, en las relaciones de familia y los de índole moral.

La metodología se centra en actividades preventivas desarrolladas por docentes de religión o ética. Se pone el foco en la importancia de la familia y el matrimonio, además de señalar la forma de comportarse antes y dentro de él. Los temas que se abordan, dejan de lado la formación en el ámbito de la orientación del deseo, masturbación, métodos anticonceptivos, relaciones prematrimoniales, autopercepción, género, derechos sexuales, entre otros.

En la actualidad, este modelo moral se encuentra vigente en diferentes sectores de la sociedad que lo aprueban y apoyan, en algunos grupos religiosos, en centros educativos (en especial los centros privados dirigidos por religiosos/as) y grupos de laicos conservadores. Igualmente, muchos de estos principios se encuentran directa o indirectamente expuestos en programas de educación sexual de diversos gobiernos del mundo y, claro está, en Latinoamérica.

- **Modelo revolucionario:** A este modelo se le conoce también como modelo emancipador y sociopolítico. Nació en la izquierda freudiana (representa una síntesis del pensamiento de Marx y Freud). Parte de la premisa de que existe una relación clara entre represión sexual y represión social.

En este modelo, el objetivo es lograr una revolución sexual y social, donde la educación sexual se convierta en un medio para acrecentar la conciencia crítica sobre el sentido de esta revolución.

Los contenidos incluyen aspectos anatómicos, fisiológicos, anticonceptivos, orientación al deseo sexual, derecho al divorcio, análisis sobre regulación sexual en el campo familiar, personal, social y a nivel moral de la clase dominante.

Este modelo en la actualidad no presenta una fuerte tendencia y su instauración en el sistema escolar no fue realmente desarrollada con éxito. Algunos grupos de los colectivos feministas, homosexuales o políticos actuales tienen elementos de él.

- **Modelo biográfico y profesional:** Este, no sólo toma en cuenta los atributos de los modelos planteados anteriormente, sino que incorpora una acción teórica y pedagógica armónica con la definición multidimensional de la sexualidad, dentro de un marco de salud, planteado por la ONU que es respetuoso de la historia y vivencia sexual de los seres humanos. El mismo, presenta una postura más democrática, diversa y abierta de la sexualidad y de la educación sexual fundamentada en el saber científico.

Incorpora los elementos positivos de los otros tres modelos, como la profesionalidad en los conocimientos del modelo preventivo, la importancia del rol de los padres, madres y de la ética del modelo moral, y el derecho a la sexualidad del modelo revolucionario. Su base conceptual parte de una idea positiva de la salud (ampliamente relacionada con el concepto de salud de la OMS), entendida como el bienestar y promoción de la calidad de vida del individuo y la sociedad.

La sexualidad se reconoce, entonces, como un derecho a ser vivida y como factor de bienestar, así como el respeto incondicional a la diversidad sexual y a la ayuda de los sujetos a ser más libres y responsables en la promoción del bienestar

personal-social, al igual que el reconocimiento de la existencia de diferentes biografías sexuales.

Su objetivo es promocionar la aceptación positiva de la identidad sexual y el aprendizaje de conocimientos y habilidades sobre las diversas posibilidades de la sexualidad en cada etapa evolutiva. Además de brindar conocimiento científico, el aprendizaje de habilidades (para la toma de decisiones, comunicación, aprendizaje de habilidades sociales), adquisición de actitudes erotofílicas y tolerantes, así como la adquisición de una ética relacional básica (ética del conocimiento, del placer compartido, de la igualdad, de la lealtad, de la salud frente a los riesgos, etc.) que permita las relaciones interpersonales de calidad.

La información que se brinda desde este modelo debe estar libre de estereotipos, prejuicios y ambigüedades, así como reconocer el derecho a la vivencia del placer, no limitada al hecho matrimonial. De la misma manera, se enfatiza en la información como punto clave en el uso de la libertad, el fomento de la actitud crítica como elemento indispensable de la autonomía y el reconocimiento del sí mismo, del otro u otra y como base para la responsabilidad.

Actualmente este modelo es utilizado por profesionales del sector educativo.

Otra propuesta para el abordaje pedagógico de la ESI, es el formato de taller. En estos, como explica Laura Pitluk (2008) el fin es convertir el ámbito escolar en un lugar en el que cada alumno puede ser parte de la construcción de aprendizaje (p. 5)

Resulta importante entender que los talleres pueden promover situaciones de aprendizaje ligados a varios lenguajes o a disciplinas diferentes.

### CAPITULO III

#### Nivel Inicial en una escuela con modalidad rural

Por la naturaleza del Nivel Inicial en sí, y siguiendo a Laura Pitluk, los contenidos que se pretenden enseñar pueden ser abordados desde diferentes estructuras didácticas que responden a secuencias, unidades o proyectos. La elección de cada una de estas dependerá del tipo de contenido, el producto al que se quiere llegar, las características del grupo etario al que se dirige, entre otras. Pero lo que las iguala es la necesaria intención, que debe imprimir el docente, para conservar la complejidad sustancial del recorte de la realidad que se presenta. Es por este motivo que en los Lineamientos Curriculares para Educación Sexual Integral se insiste con la necesidad de abordar los contenidos de la ESI de forma transversal.

Más allá de cómo se decidan abordar estos bloques de conocimiento, lo cual constituye el currículum prescrito de la institución y la sala, es necesario tener muy presentes las ideas, concepciones, valores y creencias que subyacen al interior de cada docente y que le imprimen una inalienable subjetividad al hecho educativo, más aún cuando se evocan temas tan sensibles como la sexualidad. Frente a esto Suárez (2007) nos recuerda que:

(...) las creencias, prejuicios, tradiciones y racionalidad que influyen cotidianamente sobre nosotros/as inciden en la transmisión más o menos objetiva del conocimiento sobre la sexualidad. Se reconocen tres formas (...) ellas son: ocultando, desvirtuando o deformando. La ocultación de la verdad se asienta en el "no". (...) La desvirtuación de la verdad tiene lugar cuando se la soslaya. (...) La deformación de la verdad se da cuando se considera peligrosa la verdad sexual (p.39)

En la legislación nacional, encontramos la LEN, en su artículo 24, dispone que:” los Jardines Maternales (...) en función de las características del contexto reconocen otras formas organizativas del nivel para la atención educativa de los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los cinco, (5) años, como “salas multiedades” o “plurisalas” en contextos rurales o urbanos, salas de juego y otras modalidades que pudieran conformarse” (art 24 LEN)

Por otra parte, el artículo 49, especifica que la Educación Rural es: “la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales” (art.49).

Esta se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación.

En este sentido y para garantizar una equitativa efectivización del derecho a la educación, los criterios generales que, en palabras del Ministerio de Educación de la Nación (2007), deben orientar dichas medidas son:

- a) Instrumentar programas especiales de becas para garantizar la igualdad de posibilidades.
- b) Asegurar el funcionamiento de comedores escolares y otros servicios asistenciales que resulten necesarios a la comunidad.
- c) Integrar redes intersectoriales de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y agencias de extensión a fin de coordinar la cooperación y el apoyo de los diferentes sectores para expandir y garantizar las oportunidades y posibilidades educativas de los alumnos.
- d) Organizar servicios de educación no formal que contribuyan a la capacitación laboral y la promoción cultural de la población rural, atendiendo especialmente la condición de las mujeres.
- e) Proveer los recursos pedagógicos y materiales necesarios para la escolarización de los/as alumnos/as y estudiantes del

medio rural tales como textos, equipamiento informático, televisión educativa, instalaciones y equipamiento para la educación física y la práctica deportiva, comedores escolares, residencias y transporte, entre otros (Ministerio de Educación. Dirección General de Planamiento, 2007)

### ***Escuela Jardín Modalidad Rural***

Como se estableció en el apartado anterior, la educación rural es una modalidad del sistema educativo abarcativa de todos los niveles de educación: inicial, primaria y secundaria; destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria de la adecuación de la estructura institucional a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas<sup>8</sup>.

En Argentina, desde 1914 para definir oficialmente *lo rural* se usa un criterio estrictamente demográfico. Entonces lo rural, se entiende como: "Todo espacio social que tenga hasta 2000 habitantes" (Dirección Provincial de Educación Inicial, 2007)

Así, de acuerdo con la información del CENSO (2010) los niños que asisten a estos servicios educativos viven, generalmente, en el campo o en pequeños poblados de la Provincia. Las familias, a las que pertenecen, por lo general perciben bajos salarios como jornaleros, aunque también cuentan con Asignación Universal por Hijo (AUH), tarjetas alimentarias, Boleto Educativo Gratuito (BEG), etc.

Las viviendas de la localidad, son en su mayoría precarias y a préstamo. Todas poseen luz eléctrica; la gran mayoría posee Directv o escuchar radio en algunos horarios.

---

<sup>8</sup> Este análisis se desprende del artículo 49 de la Ley de Educación Nacional

Tienen acceso a los medios de comunicación, a señal de celular, agua potable y/o aljibes, y cuentan con sanitarios<sup>9</sup>.

El Jardín en este contexto representa, para los niños y niñas, la única posibilidad de encontrarse, jugar y aprender con otros, es esencial para ellos, pero también lo es para toda la familia. Porque la escuela es el lugar de encuentro, de reunión, de escucha, de ayuda, de orientación y confianza mutua. Los Jardines de Infantes en el ámbito rural son el Estado presente en la Comunidad, los niños tienen su primer contacto con un agente público que es el docente, esto le otorga un lugar de importancia pero también de suma responsabilidad a quien ejerza esa función. Así, en palabras de Laura Pitluk (2008):

Ser alumno de un Jardín de Infantes Rural, es complejo. Es aceptar que no se tendrá una escolaridad continua en tanto las lluvias, los fríos y los vientos, el sol rajante, el desborde de los arroyos, ríos, el desborde de acequias, el estado de los caminos y otras situaciones o cuestiones influirán en la asistencia (p.17)

En el ámbito rural, los niños y niñas manifiestan a través de todas sus expresiones (orales, plásticas, lúdicas, etc) sus vivencias, y la o el docente pueden advertirlo, ya que se evidencia el contexto en el que transcurre la vida de los mismos. Cuando un niño o niña se refiere al uso de los espacios, a los cambios climáticos, a cómo caza, cuenta sobre lo que construyó su abuelo, o el pan que amasó con su abuela o mamá, evidencia potencialidades del ambiente. Cuando un niño o niña asiste a un jardín de Infantes en el ámbito rural se encuentra con un docente adulto que está en condiciones de apreciar este paisaje, rico, para quien sabe leerlo, interpretarlo.

---

<sup>9</sup> Datos recabados del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las escuelas analizadas, y del CENSO 2010, para la localidad

Se trata entonces de reconocer y valorar las posibilidades del contexto, la identidad y la cultura de cada uno de nuestros niños y niñas y de ofrecer la mayor cantidad de oportunidades de ampliación de repertorios culturales.

El grupo reducido de alumnos y las lógicas posibilidades de una atención más personalizada, el contacto con lo natural, el interés constante y la creatividad donde pinturas, fotografías, imágenes, y otros recursos forman parte de lo ofrecido, con el fin de enseñar, disfrutar, o que vean lo que en otro lugar no ven.

Como sabemos, la ambientación modifica la tendencia, el gusto, el ánimo, la predisposición de quienes deben realizar una u otra actividad, es el docente el que la piensa y la repiensa cuidadosa y constantemente. En los Jardines rurales que cuenten con otros espacios es posible pensar que cada uno de ellos tenga una ambientación pedagógica, una invitación a desplegar capacidades. Modificar el escenario común, promueve aprendizajes.

Otro factor a que caracteriza a la modalidad es la distribución temporal. En la tarea cotidiana del ámbito escolar rural hay varios tiempos a considerar, los tiempos de las familias, los tiempos del docente, los tiempos de los alumnos y los tiempos reales. Al referirnos a los tiempos reales, lo hacemos pensando que esta variable es muy diferente en el ámbito urbano, en tanto factores naturales y sociales inciden en ella. Si bien el calendario escolar establece la cantidad de días hábiles para los alumnos de la Provincia de Córdoba, en el sector rural esta calendarización sufrirá modificaciones en función del clima y de la transitabilidad de los caminos. También influirán los tiempos de cosecha o de siembra y las consecuentes poblaciones golondrinas. Esto implica que el docente que se desempeña en el ámbito rural se encuentre con alumnos que asisten cuando la situación natural y/o social lo habilita y que, por lo tanto, cada momento en el Jardín, debe ser aprovechado al máximo.

Respecto del tiempo de las familias sabemos que las actividades que las mismas realizan no siempre posibilitan tiempos de adaptación, permaneciendo, muchos niños, la

jornada completa desde el primer día. Por otra parte, estas mismas actividades pueden condicionar la asistencia de los niños al Jardín o el horario que cumpla.

En lo que respecta a los tiempos del docente, sabemos que un maestro de un Jardín rural, tiene que desempeñar simultáneamente muchas funciones. Ellos, según las experiencias recogidas en las entrevistas realizadas en las instituciones objeto del presente TFG, saben que todo momento es un momento de enseñanza, que cada uno es importante para el niño, que tiene en el Jardín la oportunidad de juntarse con otros, una oportunidad que se verá interrumpida momentáneamente por la próxima lluvia o definitivamente por la pérdida del trabajo del jefe del hogar. Es así que el docente rural quizás enriquece su perspectiva al considerar el tiempo, su tiempo y el del niño, como único y determinante.

Respecto de los tiempos de los niños o de las actividades, es posible considerar que, al ser menos, los niños y niñas de la sala y en la mayoría de los casos al no contar con profesores de áreas especiales, las actividades se agotan más rápidamente, lo cual conlleva la necesidad de planificar mayor cantidad y variedad de actividades por día. A esto se le suma, debido a la "*modalidad plurisala*" o de "*sala múltiple*", la superposición de tiempos distintos que para cada edad. Así, mientras un niño de tres años agota rápidamente su capacidad de atención y disposición para la actividad plástica, posiblemente, otro de cinco pretenda centrarse en ciertos detalles que le impliquen mayores tiempos, el docente es flexible con los más pequeños, permitiéndoles o proponiendo otras actividades respetando el tiempo, el espacio y la tranquilidad que los más grandes necesiten.

Otra variable diferenciadora de la modalidad, es el espacio. Los jardines rurales investigados, tienen espacios interiores reducidos para el desarrollo de las actividades, lo que muchas veces lleva a compartirlos con la escuela primaria. Aun así hay una zona que es única y propia, la sala y el baño. A veces la sala es el Jardín todo y por lo tanto puede ser un espacio que rompa con la cotidianeidad, para estimular, invitar, ofrecer, reconocer,

valorar, predisponer, generar, provocar. Es cierto que muchas veces este único espacio es también depósito, pero las docentes que se desempeñan en este ámbito han sabido hacer coexistir la múltiple funcionalidad de la sala con diversas opciones educativas.

### ***La tarea de enseñar en el ámbito rural***

En el ámbito rural, como en cualquier otro contexto donde deba producirse enseñanza, se buscan estrategias que respeten lo propio y la identidad, resaltando aquello que resulta cotidiano, pero también acercando a los niños y niñas a repertorios culturales que resulten extraños o lejanos. Que un niño o niña del ámbito rural acceda al Nivel Inicial permite encontrarse con un adulto educador que lo ayude a ver lo diario, su paisaje y vivencias habituales con otros ojos, una mirada más profunda que permita indagar sobre aquello que por obvio ha sido naturalizado o invisibilizado. Cuestionarse sobre el cambio del paisaje a través de las diferentes estaciones del año, los cambios de colores y aromas, indagar respecto de los roles en el campo, reconocer los aspectos relevantes de la historia del pueblo en el que viven, profundizar acerca de las costumbres y actividades que se desarrollan en la zona, indagar respecto del camino que hará el ladrillo o la papa, son algunas de las posibilidades ligadas a la cotidianeidad y a la necesidad de conocer más respecto de aquello que resulta cercano y familiar.

Pero, por otra parte, el encuentro con este adulto, en un ámbito educativo, debe posibilitarle también acceder a bienes culturales a los que no accedería por fuera de él, y a la que por cuestiones climáticas o socio-productivas de los padres, no asisten con la regularidad suficiente para permitir que el proceso educativo, vehiculice la apropiación de contenidos significativos. Es importante, entonces, poder pensar cuando una situación es un problema y cuando es una realidad. Será entonces función del docente que se desempeña en ámbitos rurales pensar cómo posibilitar que este alumno y esta familia, imposibilitados

de asistir a la Institución, continúen sintiendo que pertenecen a ella, que hay un Jardín que los espera.

Indagadas las docentes a cerca de las estrategias que utilizan para no perder el vínculo con las familias. Nos hablan, en primer lugar, dell cuaderno de comunicaciones como un posibilitador de esta relación, en un ida y vuelta constante, donde, a diferencia del uso habitual que se da en el ámbito urbano, éste va y viene de las casas todos los días en tanto las familias lo utilizan para contar a las docentes situaciones especiales de sus hijos o preguntar alguna cuestión particular. Estas estrategias estrechan vínculos y generan confianza, variables que las familias considerarán al momento de decidir si es conveniente que su hijo vaya o no al jardín.

Son muchas también las estrategias que las docentes implementan para que los niños y niñas que no pueden asistir al jardín continúen teniendo, por fuera del ámbito escolar, experiencias que los acerquen a conocimientos nuevos. Las carpetas, bibliotecas, títeres, juegotecas viajeros como estrategias cumplen varias funciones: tener el jardín en casa el tiempo en que no pueden asistir, implica poder usarlos y recrearlos e implica también la obligación de volver. "Tener un títere, un libro o un juego o juguete del Jardín en la casa genera que, aunque las condiciones climáticas no le permitan llegar a él, no se pierda el sentido de pertenencia" (docente 1).

Las experiencias actuales dan cuenta de las diferentes temáticas abordadas en las Cuadernos Viajeros: historia familiar, recetas, cuentos, poesías y adivinanzas, temas de investigación, etc. También se han implementado carpetas viajeras o libros que se elaboran en el Jardín que dan cuenta de los diferentes recortes abordados y las actividades desarrolladas en clase y transitan por las casas para que las familias puedan ver cómo los niños trabajan en el Jardín.

Es cierto que al implementar estas estrategias la docente debe tener en cuenta que no todas las familias están alfabetizadas y pueden tal vez, alguno de sus miembros tener

ciertas limitaciones para acceder a su contenido o propuesta de trabajo. Esto deberá suplirse, entonces, con otro tipo de propuesta como por ejemplo que el niño o niña narre en casa el cuento que contó la maestra y entre todos puedan realizar una ilustración. Otra variable a considerar es verificar que las familias cuenten con los elementos para realizar estas propuestas, de lo contrario será el docente quien deba ofrecérselos. Es cada docente, conocedor de sus alumnos y las familias de éstos quien evaluará las posibilidades de cada una y actuará en consecuencia.

Visto de este modo, no existen contextos pobres para la enseñanza, hay posibilidades que están a la vista y otras que se ocultan y sólo aparecen ante la mirada profunda y la acción intencionada del docente, muchas y variadas experiencias en Jardines Rurales de la Provincia de Córdoba.

Por último cabe destacar que al ser salas integradas (salas de 3, 4 y 5 años). Las actividades que se realizan son acordes a los contenidos de modo gradual según las edades, si bien hay algunos contenidos que se trabajan de con todos los alumnos y alumnas.

Entonces, si se parte de entender las complejidades de aplicación que le son propias, surge el interrogante de si estos obstáculos se incrementan, en la modalidad rural, debido a la coexistencia de niños de distintas edades en el aula.

## CAPITULO IV

### Análisis de Datos

A raíz de las encuestas realizadas a las docentes de los jardines analizados (ver ANEXOII), y de las observaciones efectuadas en la sala, se realizará el siguiente análisis de datos, de lógica cualitativa, interpretando los datos a la luz de la teoría seleccionada para el presente TFG

El mismo, constará de un análisis pormenorizado de las respuestas dadas, para luego llegar a una conclusión parcial que anticipe datos relevantes para la conclusión final.

#### **1) ¿Trabajó usted, con sus estudiantes, alguna temática vinculada a la E.S.I?**

Indagadas acerca del modo de trabajar los contenidos propuestos para ESI, el 80% de las docentes, aseguran abordarlas desde un proyecto transversal, aunque ese proyecto no existe en la institución, ni se señaló dónde se encontraba.

En palabras de Beatriz Goldstein (1998), “la Educación Sexual debe ser incluida en el aula o sala explícita y regularmente. ¿Por qué? Los chicos crecen, se desarrollan, cambian sus preguntas, se preocupan. De manera tal que la educación sexual debe ser permanente, habitual, tan natural como la lecto-escritura” (p. 35). Entonces es dable preguntarse si efectivamente, el abordaje de los contenidos propuestos para ESI, se realizan de manera explícita, y qué lugar ocupan en la práctica, ya que no se visualizaron actividades que los contemplen en las secuencias didácticas de ninguna de las docentes

encuestadas, ni en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) de ninguna de las instituciones analizadas.

De este modo, si en la práctica no se encuentran consignados de manera explícita, los contenidos a tratar y el abordaje pedagógico con el que se transmitirán los mismos, se corre el riesgo de que queden desdibujados los contenidos formativos, propios de la ESI, obstaculizando también un abordaje secuencial y progresivo de los mismos, que permita a la totalidad de los docentes, que trabajan con el grupo, saber qué temas se han visto y cuáles deben darse o reforzarse.

En cuanto al 20% que contestó que los contenidos se dan, teniendo en cuenta las situaciones emergentes, si bien es contemplativo del grupo de niños y de las contingencias particulares, implica el dominio por parte del docente, de los contenidos y la capacidad de actuar como moderador entre las distintas inquietudes, para lo cual, el docente necesita de formación y capacitación. Esta alternativa, tampoco permite el abordaje secuencial de contenidos.

Así, retomando a Zaccangini (2008) y su idea de que en la relación pedagógica surgen distintas situaciones que buscan una pedagogía, se entiende que estas son un proceso dinámico y bilateral que se va conformando en la experiencia, y que por lo tanto, necesitan de una estrategia pedagógica que no se base sólo en la planificación, sino que tenga previstas, distintas estrategias didácticas orientadas a dar continuidad, transversalidad y adecuación de contenidos a la educación sexual integral.

**2) En caso de ser afirmativa la respuesta anterior ¿Qué temas fueron abordados?**

Como se puede observar, las respuestas fueron variadas y muestra que, en mayor o menor medida, se han desarrollado todos los contenidos propuestos para las ESI.

Consultadas luego por el modo en que los temas fueron abordados, o las actividades propuestas para vehicularlos, las docentes dejaron ver inconsistencias, que permiten poner en duda la veracidad de las respuestas brindadas.

En las observaciones efectuadas en las salas, pudo verse que la temática “aparato reproductor” fue el único tema que los chicos recuerdan como dado, siendo también este tema el único del que las docentes pudieron dar ejemplos de actividades realizadas. También pude señalarse que ninguno de estos temas se encuentran consignados en el *currículum explícito*, ni en la *secuencia didáctica* ni en el PEI.

Lo que sí pudo evidenciarse, con la técnica de observación participante, es que muchos de estos contenidos son abordados de manera implícita en la práctica conformando el *currículum oculto* de la asignatura. Por ejemplo, en la Observación de la sala 1 la docente asigna “juegos de niñas” y “juegos de niños”. También puede evidenciarse en las exclamaciones de tipo: “Esa no es la boca de una señorita” o “es de marimacho andar jugando con los varones”.

Respecto a este punto, es notable como 3 de las 4 dimensiones que propone el Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba, en sus cuadernillos “Educación Sexual Integral: Conceptualizaciones para su abordaje”, quedan por fuera del espectro de temas abordados. Es decir que, se prioriza la dimensión biológica, por sobre la dimensiones psicológica, jurídica y ético-política.

Entonces, y teniendo en cuenta la superación del modelo positivista para el abordaje de la ESI, trascender la noción de sexualidad genital, para dar lugar a un abordaje integral que la entiendo como un proceso que está presente desde el nacimiento e involucra las relaciones afectivas y la comunicación con los otros, además de la construcción de la identidad y su ejercicio; es una tarea pendiente en las instituciones analizadas.

### **3) ¿Qué actividades utilizó para el abordaje de éstas temáticas?**

De las encuestas y charlas posteriores con las docentes y directiva de las instituciones analizadas, se entiende que todas utilizan como referencia de su programación de actividades, a las sugerencias realizadas en los Cuadernillos de ESI, facilitados por el Ministerio de Educación, tanto provincial como nacional. Láminas, videos, cuentos y actividades lúdicas, son algunas de las propuestas que se encuentran en dichos cuadernillos.

Si bien en las planificaciones de las docentes no se encuentran detalladas actividades, ni propuestas pedagógicas comprensivas de los contenidos propuestos para ESI, todas las entrevistadas aseguran haber utilizado, al menos una vez, las herramientas detalladas en la encuesta.

También manifiestan haber tenido dudas, en más de una ocasión, acerca de cómo desarrollar los contenidos, incluso con los modelos o ejemplos brindados en los cuadernillos.

Consultadas acerca de las estrategias desplegadas, dos de las docentes entrevistadas hicieron referencia a la actividad propuesta por el Ministerio de la Nación, publicado en abril del 2020. En esta actividad la docente presenta una lámina que ilustra dos escenas similares en las que los y las estudiantes deben detectar las 4 diferencias. Estas diferencias están relacionadas con situaciones que ayudan a abordar contenidos de Educación Sexual Integral.

Por ejemplo, la diferencia 1 muestra a un niño empujando la puerta para entrar al baño, mientras que en la otra imagen se ve al mismo niño esperando su turno. El Ministerio de Educación de la Nación (2020), propone como contenidos a tratar en esta diferencia:

- Desarrollo de comportamientos de autoprotección: El desarrollo y la valoración de la noción del concepto de intimidad y la valoración del respeto y cuidado de la intimidad propia y de los/as otros/as.
- Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales: La construcción de valores de convivencia vinculados con el cuidado de sí mismo/a y de los/as otros/as.
- Conocimiento y cuidados del cuerpo: El conocimiento y la adquisición de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, la higiene y la seguridad personal y la de los/as otros/as (pp. 17-18)

Para esto la docente debate con los niños y niñas, cuál es la situación que les parece correcta, qué hay que hacer cuando no podemos esperar, qué siente el otro cuando un compañero o compañera abre la puerta sin permiso, y de estas preguntas, poder concluir conversando entre todos, ¿Qué sentimos cuando no respetan nuestra privacidad o intimidad?. Esta actividad es un disparador para poder crear un espacio, que desnaturalice muchas prácticas familiares vinculadas con el abuso, y para que los niños y niñas puedan poner en palabras sus experiencias.

En cuanto a la segunda diferencia, la lámina muestra niños en malla y niños desnudos. Las docentes utilizan este disparador para hablar de las partes del cuerpo, el nombre preciso para nombrar los genitales y las diferencias sexuales entre varones y nena. Pero, si se observa lo propuesto en el cuadernillo, se puede ver que se han dejado de lado los temas relacionados con las pautas de cuidado y protección, el vínculo afectivo y de confianza con el propio cuerpo (como estrategia para prevenir abuso) y las configuraciones no binarias de la relación sexo-género.

En la tercera diferencia se puede encontrar en una imagen, una madre embarazada y otra, la misma madre con un niño en brazos. Esta se utiliza como puntapié para hablar de concepción y gestación (contenidos de la dimensión biológica), dejando de lado las maternidades no femeninas, el rol social de madres y padres, actividades que ambos desarrollan en relación a los niños, etc.

Por último, la cuarta diferencia, muestra por un lado, a la maestra con guantes, y en la otra ya no los tiene. Con este disparador se busca, entre otras cosas, el desarrollo de competencias y habilidades psicosociales, la construcción de valores de convivencia vinculados con el cuidado de sí mismo/a y de los/las otros/as en las relaciones interpersonales y la relación con el propio cuerpo y el de los/las demás. Y el Conocimiento y cuidados del cuerpo, además de la adquisición de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, la higiene y seguridad personal y la de los/as otros/as (Ministerio de Educación, 2020).

Aunque en la práctica se aborda, sólo la profilaxis para el cuidado propio y del otro/otra, en la propuesta curricular del Ministerio, esta sirve como disparador para tratar las enfermedades de transmisión sexual, la importancia de ayudar a los otros/as, el compartir y los valores que estos comportamientos traen implícitos.

#### **4) De los temas propuestos ¿Cuáles no ha desarrollado pero planea abordar?**

Esta pregunta completa el panorama de los contenidos planeados y dados, y como en respuestas anteriores, muestra marcadas incongruencias con las repuestas que la anteceden, y las que la preceden.

Como puede observarse las líneas temáticas que abordan: identidad sexual, capacidad de decidir con autonomía, equidad de género y moda y patrones de belleza, son los temas no abordados hasta el momento. Al menos no de manera explícita. Ya que, como se pudo observar en la práctica, las docentes si abordaron, quizás de manera no consiente, muchas de estas temáticas

Por ejemplo, indagada acerca de por qué uno de los compañeritos tenía campera rosa siendo hombre, la docente responde lo siguiente: Probablemente Juan no eligió que ponerse hoy, la mamá lo abrigó con lo que había en la casa y eso es lo importante. Esta intervención, a criterio de la observadora, desperdicia una valiosa oportunidad de traer a colación ciertas prácticas o cuestiones que tenemos asociadas, de manera irreflexiva, aun género o a otro.

Del mismo modo a equidad de género pudo ser abordada en el momento dónde la docente indaga a los chicos acerca del trabajo u ocupaciones de sus padres, pero sólo quedó en la pregunta, y luego se pasó a otra actividad.

##### **5) ¿Cuáles no trató nunca?**

En cuanto a los temas no abordados nunca, se puede observar que la identidad sexual sigue siendo omitida del curriculum explícito, como así también el uso responsable de las redes.

A pesar de ser ambos temas fundamentales en la formación integral de los niños y niñas, que gozan de absoluta actualidad dada la exposición constante de niños y niñas a las tecnologías móviles (grooming , ciberacoso o cyberbullyng) y la implementación de la Ley 26.743 (2012) “Ley de identidad sexual” que reconoce el derecho al libre desarrollo de la persona conforme a su identidad auto-percibida desde la infancia.

En cuanto al por qué se puede observar, dos son las causas a la que mayoritariamente las docentes adjudican el no abordaje de los contenidos:

Desconocimiento, que deja al descubierto la falta de capacitaciones que brinden herramientas para el tratamiento de temáticas que requieren de un abordaje multidimensional, dada la complejidad de los mismos, y la falta de conocimientos actualizados que den cuenta del dinamismo de los fenómenos que abordan.

Resulta más preocupante, el justificativo de “no me corresponde”, ya que es denotativo de la falta de conocimiento sobre la Ley 26.150 y por consiguiente a la no efectivización de un derecho reconocido por el Estado hace más de 15 años.

Por otro lado, la variante “acuerdo institucional” imprime un sujeto colectivo en el que se diluyen las responsabilidades. En este sentido, es importante aclarar, que consultadas sobre esto, el equipo directivo, niega haber dialogado sobre el tema, mucho menos llegar a un acuerdo.

En la observación efectuada, pudo corroborarse que muchos de los temas que se perciben como no dictados, son mal abordados, debido a su naturalización, sin que exista conciencia de ello. Así, por ejemplo, los juegos en el rincón del hogar, son presentados por la seño como “juego de nenas”, marcando de manera implícita que existen diferenciación de roles por género. Otro ejemplo de esto, es la designación de niños para las tareas que implican mover bancos y mesitas, e incluso apartar a una niña que se había predispuesto a ayudar.

Parafraseando a Torres Santotomé (2005), a través de las muñecas, a las niñas se les entrena para su futuro maternal y los conocimientos y destrezas que el cuidado de los y

las bebés requieren, y así, sin que exista una intención consciente, se las instruye para que consideren "normal" el mundo de la atención de los hijos, y se reproducen significaciones culturales que pasan a ser constituyentes "de lo femenino". Del mismo modo, al niño se le permite ser más audaz, aventurero, se le fomenta la capacidad para correr riesgos y la libertad que esto implica, y así, en su futuro podemos encontrar trayectorias encaminadas al desarrollo del pensamiento científico, o al éxito empresarial.

El problema de estas prácticas naturalizadas, es que perpetúan relaciones específicas de poder y asimetría, legitimando ciertas conductas y prácticas. En este sentido, desmitificar la idea de prácticas educativas neutrales u objetivas, permitiría superar los obstáculos propios de una praxis irreflexiva y de los condicionamientos que la misma supone.

Así, el curriculum oculto, descrito por Torres Santotomé (2005), es un medio muy poderoso para aprender normas valores y formas de relacionarse que subyacen y se transiten, sin pasar por el tamiz de la reflexión. De este modo, y en palabras del autor, podemos definir al curriculum oculto de género como:

(...) el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres (p.68).

Este, instituye verdades y valoraciones sociales que obstaculizan la concreción de objetivos propuestos por la ESI

## Capacitaciones

El eje de capacitaciones que abarcan las preguntas 6 a 10, tuvo como objetivo indagar sobre el nivel de conocimiento que presentan docentes y directivos para abordar los contenidos propuestos. Las herramientas que creen que obtuvieron de las capacitaciones y cuáles les gustaría adquirir, para lograr una efectiva aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral.

Ante la pregunta: **¿Recibió capacitación acerca de los temas a abordar, según la Ley de Educación Sexual Integral, en los últimos 2 años? En caso afirmativo ¿Quién la brindó?**

Se puede observar en las respuestas recolectadas a través de la técnica de encuestas que, el 80% de las docentes encuestadas aseguran haber obtenidos capacitaciones respecto de ESI. De las cuales el 88,8 % fueron brindadas por el Ministerio de Educación de la Provincia.

El 20% restante, asegura que debido a su carácter optativo, prefirieron capacitaciones referentes a otros temas.

Por su parte, Liliana González (2008) reconoce que, para abordar cuestiones de Educación Sexual, no necesariamente hay que ser especialistas en la temática pero sí ser capaces de dominar ciertos contenidos, conocimientos, debates y discusiones que surgen con frecuencia. Sí es cierto que, para poder hacerlo, es necesario que el docente se forme y capacite, porque es evidente que estos contenidos no han tenido plena presencia en profesorado y cursos, pero también para marcar una vez más que maestras/os y profesoras/es son los profesionales más adecuados para hacer de la escuela un espacio relevante en cuestiones de sexualidad (Morgade, 2006, pág. 43)

Siguiendo esta línea, el mayor desafío de la incorporación sistemática de cuestiones de sexualidad en la escuela parece ser la posibilidad de construir situaciones de confianza y respeto por las experiencias de los/as alumnos/as. Sin embargo, es aún más desafiante, y esta vez desde la perspectiva de cada docente, asumir que estos temas de alguna manera revierten en la propia subjetividad: ninguno de los temas involucrados en la educación en la sexualidad dejan de impactar en la propia experiencia subjetiva. En este punto, además por supuesto de que el proyecto, como cualquier otro, implica un trabajo institucional colectivo, porque se juega también la posibilidad de “no saber”, de postergar una respuesta, de escuchar otras posibilidades.

Es obvio lo difícil que esto puede resultar en la escuela y no se trata de renunciar a convicciones y creencias. Se trata de formarse: formarse para abrirse a escuchar a otros y otras más que cerrarse en una posición, se trata de formarse para habilitar que emerja la afectividad y la curiosidad, para encarar el trabajo desde el profesionalismo docente, y no desde la experiencia propia.

**¿Sobre qué temas se capacitó? ¿En qué temas, sobre ESI, le gustaría capacitarse?  
¿Utilizó o conoce alguno de éstos recursos desarrollados por el Ministerio de Educación utiliza para el abordaje de la ESI?**

A esto respondieron que los módulos y actividades propuestas en los cuadernillos diseñados por el Ministerio de Educación sirven de guía para la práctica docente, pero requieren de las adaptaciones que estos hagan, para ajustarlos a las necesidades de la clase.

Si bien en la encuesta se percibe una utilización de todas las herramientas propuestas por el Ministerio, no se pudo constatar ni las circunstancias en que son usados, ni los contenidos que se brindan en su utilización.

En palabras del Ministerio de Educación de la Nación (2010):

En los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para la Educación Inicial, se indica al juego como un producto de la cultura y, al mismo tiempo, como un orientador de la acción educativa que promueve la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado. Su presencia en la enseñanza es muy importante, en las actividades cotidianas del Jardín de Infantes y a través de sus distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, de construcción, matemáticos, etcétera (pp. 12-13)

En este sentido, es importante señalar que no se encontraron en las planificaciones docentes analizadas, propuestas lúdicas para el abordaje de los contenidos propuestos para ESI.

## CAPITULO V

### Conclusión

A partir de la investigación y su posterior análisis, se pudieron establecer algunas conclusiones en relación a los objetivos propuestos.

En cuanto a la aplicación de la Ley 26150, tanto en la observación participante como en el análisis de las planificaciones docentes, se pudo constatar que no se encuentra regulado, en ninguno de los dos establecimientos analizados,

Paralelamente pudo observarse un desconocimiento sistemático de las distintas disposiciones de la ley, que si bien, docentes y directivos, señalan haber tenido contacto con los cuadernillos propuestos por el Ministerio de Educación para el dictado de los contenidos planteados para ESI, y haber asistido a capacitaciones en la materia, ninguna había leído la ley, ni tenía claro su sentido y alcance.

De lo antedicho se puede inferir que necesitan y quieren recibir más información vinculada a la misma, que les permita profundizar el análisis, debate y reflexión y de ésta manera desterrar prácticas enmarcadas en enfoques anacrónicos.

En cuanto a los contenidos que dicen haber tratado, en las encuestas, puede observarse un marcado enfoque biologista que centra su práctica en los ejes de “Conocimiento y cuidado del propio cuerpo” consistente en la identificación de todas las partes externas del cuerpo humano y algunas de sus características. Utilización del vocabulario correcto para nombrar los órganos genitales. La identificación y valoración de las diferencias entre mujeres y varones y las que devienen del propio crecimiento y del crecimiento de sus compañeros y compañeras. En detrimento de ejes que tienen como punto focal los derechos reproductivos, diferencias y multiplicidad de géneros, violencia, etc.

Por otra parte, al no existir un proyecto institucional que contemple el dictado transversal de los contenidos, y estipule una secuencialidad de los mismos, se complejiza darle continuidad a los contenidos en el nivel, o generar estrategias que permitan incluir los contenidos faltantes, mejorar la trasposición didáctica de los que sí se abordan y desnaturalizar los conceptos y estereotipos propios de una formación docente no contemplativa de estos contenidos, además de las trayectorias particulares de las docentes que conforman la institución objeto de análisis.

Respecto a las estrategias didácticas utilizada para el abordaje de los contenidos propuestos en la Ley 26150, se observan pautas comunes en las prácticas de las docentes de ambas instituciones. Por un lado la generalización del uso de láminas ilustrativas de la anatomía binaria: varón- mujer, actividades propuestas en los “cuadernillos” de ESI, sólo para el tratamiento del eje: “Conocimiento y cuidado del propio cuerpo”, y no para las reuniones con las familias (que propone el material), ni para la organización de tareas secuenciales.

Para concluir, es menester reforzar que a pesar de la importancia de la implementación de la ESI en el Nivel Inicial, la falta de capacitación de las docentes, la ausencia de un proyecto institucional para el dictado de la integralidad de los contenidos propuestos, la ausencia de articulación con las familias de los niños y niñas, y la particularidad de la “multisala”, en las que conviven niños de jardín de 4 y 5 años, se convierten en un obstáculo al momento de impartir la Educación Sexual Integral en el jardín.

En cuanto al abordaje parcial de los temas propuestos, cercenando la faz psicosocial y jurídica de la práctica pedagógica, se ha comprobado, en distintos proyectos llevados a cabo por instituciones públicas y privadas, como el aumento de las capacitaciones en la materia, es inversamente proporcional al abandono del enfoque biologista, a favor de una mirada integral de la sexualidad, que la entienda como experiencia humana y no como condición determinante.

La sanción de derechos que den cause a las facultades otorgadas por los tratados internacionales que componen el plexo constitucional, no es suficiente para que las realidades que vienen a reglar, cambien o mejoren. Así, su correcta efectivización es necesaria para no caer en lo que la literatura científica denomina “tokenismo”.

Este término viene del término inglés “token” que significa símbolo, y se usa para hacer referencia a la inclusión simbólica, que consiste en hacer pequeñas concesiones superficiales para conformar a los “grupos de presión” que actúan en una formación social determinada.

Entonces, la falta de efectivización e implementación correcta de la ESI, es más que un intento fallido de integración. Más bien es un obstáculo para motorizar los cambios que la ley tenía como objetivo.

## Bibliografía

(s.f.).

Ley 26.150. (24 de octubre de 2006). "*Ley de Educación Sexual Integral*".

Bocardi, F., Marozzi, J., & Papera, S. (2017). Estado de implementación de la Educación Sexual Integral en instituciones educativas de la provincia de Córdoba. *Fascículo 1*. Córdoba, Córdoba: Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

Chodorow, N. (1978). *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender*.

Davis, N. Z. (1975). *Sociedad y cultura en la Francia Moderna*. Paris: Crítica.

Dirección Provincial de Educación Inicial. (2007). "*La tarea de enseñara en el ámbito Rural*". Buenos Aires: Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Esquivel, J. C. (2013). "*Cuestión de Educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas, en la argentina democrática*". Buenos Aires: CLACSO.

Faur, E., & Otras. (2005). *Manual de capacitación. Sexualidad y salud en la adolescencia. Herramientas teóricas y prácticas para ejercer nuestros derechos*". UNIFEM UNICEF Argentina.

Freire, P. (1979). *La conciencia y a historia: La praxis educativ DE PAULO FREIRE*. Sao Paulo: Loyola.

Giubergia, L. (5 de noviembre de 2018). ¿Por qué es importante la educación Sexual desde Jardín? *La Voz del Interior*, pág. 18.

Goldstein, B. (1998). "*La educación sexual en la escuela. Encrucijadas*". Buenos Aires: UBA.

Lajonquiere, L. (1996). *De Piageta a Freud: para repensar los aprendizajes: la (psico) pedagogía entre el conocimiento y el saber*. Tucuman: Nueva Visión.

López, F. (2005). *La Educación Sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ministerio de Educación. (2010). *EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL PARA LA EDUCACIÓN INICIAL: Contenidos y propuestas para la sala*. Buenos Aires.

Ministerio de Educación, P. (2010). *Educación Sexual Integral: "Conceptualizaciones para su abordaje"*. Córdoba.

Ministerio de Educación. Dirección General de Planamiento. (2007). "*Educación Sexual en la Escuela. Perspectivas y reflexiones*". CABA.

Miranda, J. R. (2019). "*Educación sexual integral en el Nivel Inicial el abordaje de la ESI en el Jardín Maternal Municipal Ternuritas*". Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.

Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas- Nro. 184*.

Pitluk, L. (2008). "*Taller de Salud y Educación Sexual: con niños de 4 a 8 años*". Buenos Aires: Hola Chicos.

Re, M. I., Bianco, M., & Mariño, A. (2008). *Docentes y Educación Sexual Integral. Un papel en constante construcción: Actividades para el aula*. Buenos Aires: Fundación para Estudio e Investigación de la Mujer.

Scott, J. W. (1986). El Género: Una categoría útil para el análisis histórico. *Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Princeton*.

- Suarez, T. &. (2007). *"Sexualidad y educación. Un proyecto a construir"*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Torres Santotomé, J. (2005). *El Curriculum Oculto*. Madrid: Morata.
- Windler, R. (2007). "Consideraciones sobre el abordaje de la Educación Sexual con niños pequeños". *Trayectos*, 17.
- Zaccagnini, M. C. (2008). Impacto de los paradigmas pedagógico históricos en las prácticas educativas contemporáneas. *Revista Iberoamericana de educación*, 23.

## ANEXO I

### Jardín 1

Sala de 4 años, los niños se agrupan en nenas y nenes.

Los baños se encuentran divididos y con imagen que caracteriza cuál es de niñas y de niños.

Cuando buscan la toalla para secarse las maños luego de higienizase los niños se mezclan y hacen una sola fila. La docente se dirige diciendo: vamos a lavarnos las manos.

Chicos pongan la mochila en la mesa así no se les caen las cosas. Ahora sí pueden comer.

Un niño es designado para agarrar el tacho de basura y recoger la misma de todas las mesas.

En el momento del juego libre, los niños y niñas eligen con lo que desean jugar, se puede observar que entre ellos se mezclan sin importar el sexo.

### Jardín 2

Las mesas se encuentran separadas nenas y varones

La docente se dirige a los niños "Chiquitos atendemos acá". Los niños y niñas miran a la docente.

Una niña desea ir al baño, el baño es uno solo el cual es usado por niñas y niños, no se encuentra en la sala está a 400 metros de la misma, en el edificio escolar del Nivel Primario, la docente acompaña a la niña hasta el baño y el resto de los niños se quedan solos en la sala. El baño es compartido porque no hay otro para jardín.

La docente se dirige a los niños ¡Elijan los autitos! y les ofrece varios autitos que tiene en una caja.

Una nena elige jugar con autos y le pide a la maestra, ella le da que elija uno.

Párense en la puerta así ya nos vamos. Aquí las niñas se ponen primeras y luego los niños en la fila. La docente les dice ¡Vamos chicos!

## ANEXO II

**ENCUESTA TRABAJO FINAL DE GRADO****“Repensando las prácticas pedagógicas acerca de la diversidad sexual y la perspectiva de género en Nivel Inicial”**

Responda coloreando el centro de la opción que considere que responda a lo indagado, según sea el caso.

**1) ¿Trabajó usted, con sus estudiantes; alguna temática vinculada a la ESI?**

- Sí; a partir de situaciones emergentes.
- Sí, a partir de un proyecto transversal.
- Sí, desde mi espacio curricular.
- No, se trabaja desde espacios distintos a los que tengo a cargo.
- No, pero planeo abordarlo este ciclo lectivo.

**2) En caso de ser afirmativa la respuesta anterior ¿Qué temas fueron abordados?**

- Formación de prejuicios y estereotipos
  - Moda y patrones de belleza
  - Capacidad de decidir con autonomía
  - Equidad de género
  - No discriminación
  - Violencia y maltrato en los vínculos
  - Identidad sexual
  - Formas de relacionarse
  - “Ni una menos”
  - Seguridad y uso responsable de las redes
  - Derechos y sexualidad
  - Cuidado del propio cuerpo y del cuerpo del compañero/a
  - Aparato reproductor
  - Otros (Especifique)
- 
- 
- 

**3) ¿Qué actividades utilizó para el abordaje de éstas temáticas?**

- Explicación

- Diseño de láminas o afiches
- Debate sobre una película
- Participación en una muestra
- Juegos
- Preparación de una obra (teatro, danza, títeres, etc.)
- Otras (Especifique)

**4) De los temas propuestos ¿Cuáles no ha desarrollado pero planea abordar?**

- Formación de prejuicios y estereotipos
- Moda y patrones de belleza
- Capacidad de decidir con autonomía
- Equidad de género
- No discriminación
- Violencia y maltrato en los vínculos
- Identidad sexual
- Formas de relacionarse
- “Ni una menos”
- Seguridad y uso responsable de las redes
- Derechos y sexualidad
- Cuidado del propio cuerpo y del cuerpo del compañero/a
- Aparato reproductor
- Otros (Especifique)

**5) ¿Cuáles no trató nunca?**

- Formación de prejuicios y estereotipos
- Moda y patrones de belleza
- Capacidad de decidir con autonomía
- Equidad de género
- No discriminación
- Violencia y maltrato en los vínculos
- Identidad sexual
- Formas de relacionarse
- “Ni una menos”
- Seguridad y uso responsable de las redes
- Derechos y sexualidad
- Cuidado del propio cuerpo y del cuerpo del compañero/a
- Aparato reproductor
- Otros (Especifique)

**6) ¿Por Qué?**

- Falta de interés
- Desconocimiento
- Vergüenza
- Acuerdo institucional
- No me corresponde

**7) ¿Recibió capacitaciones a cerca de los temas a abordar según la Ley de Educación Sexual Integral, en los últimos 2 años?**

- Si
- No

**8) En caso afirmativo ¿Quién la brindó?**

- El Ministerio de Educación de la Provincia
- EL Ministerio de Educación de la Nación
- La UEPC
- La Mutual del Docente
- Capacitación Privada
- En un instituto de formación docente
- En una Universidad
- En el Magisterio
- Otro

**9) Diría usted que la capacitación recibida:**

- La/o introdujo en una temática que desconocía
- Le permitió conocer enfoques novedosos
- Fue interesante pero demasiado teórica
- Le brindó orientación y herramientas acerca de cómo abordar estos

temas con estudiantes diversos

- No lo consideró útil

**10) ¿Sobre qué temas se capacitó?**

- Violencia y maltrato en los vínculos
- Seguridad y uso responsable de las redes
- Formación de prejuicios y estereotipos
- Identidad sexual
- Equidad de género

- Derechos y sexualidad
- No discriminación
- Capacidad de decidir con autonomía
- Formas de relacionarse en pareja
- Cuidado del cuerpo y la salud reproductiva
- Moda y patrones de belleza
- Prevención de enfermedades de transmisión sexual
- Ni una menos
- Aparato reproductor

**11) ¿En qué temas, sobre ESI, le gustaría capacitarse?**

- Violencia y maltrato en los vínculos
- Seguridad y uso responsable de las redes
- Formación de prejuicios y estereotipos
- Identidad sexual
- Equidad de género
- Derechos y sexualidad
- No discriminación
- Capacidad de decidir con autonomía
- Formas de relacionarse en pareja
- Cuidado del cuerpo y la salud reproductiva
- Moda y patrones de belleza
- Prevención de enfermedades de transmisión sexual
- Ni una menos
- Aparato reproductor

**12) ¿Utilizó o conoce alguno de éstos recursos desarrollados por el Ministerio de Educación utiliza para el abordaje de la ESI?**

- Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral
- Cuadernos de ESI: Educación Sexual Integral para Nivel Inicial
- Bibliografía puesta a disposición en la página web del Ministerio
- Cartilla: Jornada Nacional “Educar en igualdad...”
- Láminas: “Educación Sexual Integral”
- Láminas: “¿Cómo nos cuidamos?”
- Láminas: “Tenemos derecho a...”
- Recreaciones auditivas de láminas ESI

**MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO Y COLABORACIÓN**

**SEÑO MALVINA**

