

BUEN INICIO EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

Ciclo de encuentros virtuales

AGOSTO 2023

“Vivir la educación sexual integral en la primera infancia”

Miranda González Martín

Fundación
**Navarro
Viola**

OMEP
Argentina



Antes de que existieran las leyes de ESI, las escuelas o cualquier tipo de espacios de educación formal, los pueblos siempre educaron a sus niños en sexualidad.

En el presente como en el pasado, en la crianza, en lo que festejamos y lo que regañamos, enseñamos normas socioculturales de comportamiento, sentidos de aquello que (en nuestra comunidad) corresponde y aquello que es tabú (definidas a menudo en función de cada género).

Esta educación en sexualidad se produce en espacios de formación formales y no formales, por parte de: docentes, familias, auxiliares, personas empleadas para las tareas del hogar, líderes espirituales, profesoras/es de deportes, personas

que animan fiestas infantiles, quienes idean los programas que se transmiten por televisión, quienes producen publicidades, quienes fabrican indumentaria, juguetes... La formación sexual de niñas y niños no es, ni ha sido nunca, sólo cosa de sus madres o padres.

Como dice un proverbio africano **"para criar a un niño hace falta una tribu entera"**.

Así se forma nuestro pensamiento, corporalidad, formas de sentir, etc. Se va acomodando a esas mismas normas que la cultura nos prescribe. Pero, siempre se dan resistencias, cambios, dando lugar a la transformación de sentidos. La ESI nos propone algo nove-



dos, nos propone explicitar esas enseñanzas dadas, naturalizadas, para reflexionar sobre ellas, para volver a mirar las enseñanzas acerca de sexualidad que proporcionamos a las niñas, revisar sus efectos e implicancias, repensando una propuesta de enseñanza en sexualidad que promueva la equidad, el cuidado y la empatía.

Partimos de una definición integral de la sexualidad que, no sólo la plantea en términos multi-dimensionales, que no se agotan en sus aspectos genitales, biológicos ni médicos, sino que también implica reconocerla como presente a lo largo de toda nuestra vida. Esa integralidad la abordamos en relación a 5 ejes que nos ayudan a pensar nuestro abordaje, revisar nuestras prácticas y trazar nuestros objetivos:

- **Valorar la afectividad**
- **Cuidar del cuerpo y la salud**
- **Garantizar la equidad de género**
- **Respetar la diversidad**
- **Garantizar nuestros derechos**

Una de las reacciones más fuertes contra la ESI es aquella que la contrapone al derecho de las familias de encuadrar la formación de sus hijas e hijos, cuestión que se refuerza en el caso de la temprana infancia, debido a ciertas representaciones tradicionales sobre la niñez y la sexualidad:

“Son muy chiquitos para hablarles de sexualidad!”

“¿Qué van a enseñarles? ¿A tener relaciones?”

“Hablarles de ciertos temas es incitarlos a una sexualidad prematura”

“Todavía son inocentes”

Persiste una representación social de la niñez como carente de sexualidad, que la vincula a una “pérdida de inocencia” y por lo mismo a una idea de corrupción. Al plantearnos educar en sexualidad en la primera infancia tenemos que comprender la pregnancia de esta representación, para elegir las mejores estrategias de diálogo y trabajo con las familias de la comunidad educativa. Por ello, la comunicación familia-docente-cuidador/a será fundamental,

y más aún cuando menos edad tengan las niñas y niños.

Cuando la ESI finalmente gana terreno en los espacios de primera infancia, lo hace de la mano de ciertas tradiciones más vinculadas a la biología, la medicina y el prevencionismo, reforzando una asociación entre sexualidad y peligro:

“Para que cuiden su higiene”

“Para que sepan que nadie puede tocarles sus partes íntimas”

“Para prevenir abusos”

Propongo trabajar desde una serie de escenas para pensar, ¿qué implica vivir la educación sexual integral en la primera infancia? ¿qué se enseña? ¿cómo? ¿Cuándo inicia esta enseñanza...?

Desde estas escenas nos proponemos relevar preguntas, supuestos y desplegar estrategias de trabajo en relación a ciertos núcleos temáticos:

• **ESI con bebés:**

- La sexualidad presente a lo largo de toda la vida
- Las identificaciones de género

(en sus versiones más o menos estereotipadas) fundadas en estas primeras etapas de la vida (primero habladas y actuadas por el mundo adulto, y luego internalizadas)

- La disponibilidad corporal adulta y la ternura como sostén del desarrollo de las niñas
- Las posibilidades pedagógicas del cambiado, la alimentación y el vínculo para enseñar sobre los límites corporales, la distinción de lo que agrada y lo que no, la construcción del consenso y la autonomía

Nuestras propuestas de sala para trabajar la ESI con niñas y niños: nuestras prácticas pedagógicas, nuestras prácticas frente a situaciones que irrumpen, nuestras miradas de las niñas.

Nuestras formas de organización institucional:

- La tensión entre lo que planificamos enseñar y nuestras prácticas desde el sentido común
- Las enseñanzas que forman parte del curriculum implícito y oculto

- La naturalización de la construcción de género
- La reflexión sobre nuestras creencias y prácticas para pensar las prácticas pedagógicas.
- La experimentación, el juego y la reflexión como formas de trabajar la equidad de género con niños

La diversidad, el respeto por la identidad de género y el trato digno: el lugar del jardín:

- ¿Qué implica pensar la diversidad en los espacios de la primera infancia? ¿cómo “alojamos” la heterogeneidad?
- El abordaje de la diversidad como constitutiva de la humanidad. Justicia curricular. Ejemplos de diversidad (no sólo sexual): heterogeneidad de colores de piel, formas de cuerpo y de motricidad, modos de ser, preferencias, etc.
- ¿Qué implica el trato digno?
- Diferencia entre sexo e identidad de género. La identidad de género como principal dadora de identidad (y por lo mismo de construcción temprana)

Este material complementario fue realizado por Miranda González Martín en el marco del webinar “Buen inicio en la educación de la Primera Infancia” de la Fundación Navarro Viola en alianza con OMEP Argentina. Agosto 2023.

Bibliografía complementaria:

Bilinkis, M., & Palacios, M. I. G. (2015). El desarrollo esperado: una aproximación a la sexualidad en la niñez desde las experiencias formativas en la escuela. *Revista Lúdicamente*, 4(7), 2.

ESI en el nivel inicial: tensiones y desafíos. Módulo 2. ¿Qué implica mirar al jardín desde la perspectiva de género?

ESI en el nivel inicial: tensiones y desafíos. Módulo 3. ¿A qué nos referimos con una mirada integral del cuerpo?

Educación sexual. Perspectivas y reflexiones. Sandra Di Lorenzo, Hilda Santos, Martha Weiss.

Calmels, D. (2019). Infancias del cuerpo. Biblos.

Connell, R. W. (2009). La justicia curricular. *Laboratorio de Políticas Públicas*, 6(27), 1-10.

El desarrollo esperado: una aproximación a la sexualidad en la niñez desde las experiencias formativas en las escuelas

Marcela Bilinkis y Mariana García Palacios

Marcela Bilinkis – Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
marcela.bilinkis@gmail.com

Mariana García Palacios – Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
Consejo Nacional de Investigaciones científicas y Técnicas.
mariana.garciapalacios@gmail.com

Cita: Bilinkis, Marcela y García Palacios, Mariana. 2015. “El desarrollo esperado: una aproximación a la sexualidad en la niñez desde las experiencias formativas en las escuelas” en Revista *Lúdicamente*, Vol. 4, N°7, Año 2015 mayo, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

Este texto fue recibido 20 de Diciembre de 2015 y aceptado para su publicación 20 de Marzo de 2015

Resumen

En este artículo nos proponemos estudiar las formas en que son concebidas las diferencias sexo-genéricas en las escuelas, haciendo foco especialmente en las interpretaciones que se producen alrededor de un supuesto proceso de identificación y desarrollo en la niñez en lo que respecta a la sexualidad y el género. A través del análisis de registros de situaciones escolares producidos por docentes (en su mayoría de Nivel Inicial y Primario) en el contexto de los cursos de formación sobre género, niñez y educación que dictamos en la Escuela de Capacitación (CePA), de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, nuestra intención es poner de manifiesto el modo en que la lógica binaria sexo-genérica pareciera actualizarse en las prácticas cotidianas de las escuelas y funcionar, a la manera de diagnóstico, produciendo sentidos que anticipan en la niñez una definición de la sexualidad. Para ello, primeramente, presentaremos nuestras reflexiones acerca del lugar otorgado en las prácticas escolares a aquello que pareciera concebirse como “desarrollo normal” de la sexualidad en la niñez. En segundo lugar, con el fin de dar inicio al planteo analítico de las situaciones escolares, realizaremos una breve

Abstract

In this article we seek to investigate the varied ways in which the sexo-generic differences are conceived in schools. In particular, we pay special attention to those interpretations that assume the existence of a process of identification and development of gender and sexuality during childhood. Through the analysis of situations that teachers reconstruct from their own practices within our educational courses for teachers of Buenos Aires's schools focused on childhood, gender and education, our aim is to reveal the way in which the binary logic seems to inform every day practices at school. In this sense we maintain that the binary logic anticipates a crystalized definition of childrens' sexuality, working as a sort of diagnosis. In order to reach our goal, we first describe what is conceived at school as the “normal development” of childrens' sexuality, and we will reflect on its importance. Secondly, we summarize briefly the different theoretical perspectives on gender and sexuality within the anthropology of education. Finally, we will describe the processes of creation of otherness that take place in the analyzed experiences.

aproximación a los abordajes acerca de la sexualidad y el género dentro de la antropología y la educación, para, por último, dar cuenta de los procesos de alterización y marcación que operan en las experiencias narradas por lxs docentes de las escuelas.

Palabras clave: niñez, sexualidad, heteronormatividad, experiencias formativas, escuelas

Key words: childhood, sexuality, heteronormativity, formative experiences, schools.

Cuestiones preliminares

A partir de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral (Ley Nº 26.110/06) en 2006, se conformó en la Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CePA) un equipo destinado a llevar a cabo la formación y actualización docente. En ese espacio y de forma ininterrumpida hasta la actualidad, hemos llevado adelante cursos para docentes de diferentes niveles educativos y áreas de enseñanza, en los cuales la propuesta consiste, principalmente, en indagar los aportes de los estudios de género en las prácticas educativas a partir del registro y análisis de situaciones vividas en la cotidianeidad de las escuelas. Es de decir que, a medida que transcurren las clases en las que nos desempeñamos como profesoras, solicitamos a lxs docentes registrar situaciones que les resulten significativas para analizar desde las herramientas conceptuales que construimos en el curso. Así, tras el correr de los distintos ciclos lectivos desde el 2006 en adelante, nos encontramos con un conjunto de registros de situaciones escolares elaborado de forma anónima por docentes que ejercen en diferentes niveles educativos y áreas curriculares (en su mayoría, de Nivel Inicial y Primario) de las escuelas de la CABA.

Con el objetivo de sistematizar esas reconstrucciones de situaciones escolares, en escritos anteriores describimos las premisas que orientan los cursos de formación que brindamos, procurando, por un lado, analizar las clasificaciones de género que permean los registros elaborados por docentes (García Palacios y Bilinkis, 2013a), y, por el otro, revisar las intervenciones que ellxs realizan en torno a la desigualdad de género en las propuestas lúdicas de jardines de infantes (García Palacios y Bilinkis, 2013b). El trabajo que presentamos en esta oportunidad da continuidad a esos escritos, pero se centra en las formas en que son concebidas las diferencias sexo-genéricas en las escuelas, haciendo foco especialmente en las interpretaciones que se producen alrededor de un supuesto proceso de identificación y desarrollo en la niñez en lo que respecta a la sexualidad y el género.

A través del análisis de las situaciones elaboradas por docentes, la intención es poner de manifiesto el modo en que el binarismo sexo-genérico pareciera actualizarse en las prácticas cotidianas de las escuelas y funcionar, a la manera de diagnóstico, produciendo sentidos que anticipan en la niñez una definición de la sexualidad.

Para ello, primeramente, presentaremos nuestras reflexiones acerca del lugar otorgado en las prácticas escolares a aquello que pareciera concebirse como “desarrollo normal” de la sexualidad en la niñez. En segundo lugar, con el fin de dar inicio al planteo analítico de las situaciones escolares, realizaremos una breve aproximación a los abordajes acerca de la sexualidad y el género dentro de la antropología y la educación, para, por último, dar cuenta de los procesos de alterización y marcación que operan en las experiencias narradas por lxs docentes de las escuelas.

La niñez y la sexualidad vistas desde el “desarrollo esperado”

En las distintas situaciones que lxs docentes acercan a la capacitación puede advertirse un particular modo de interpretar el proceso de identificación en la niñez en lo que

respecta a la sexualidad y el género. En contraste con las contribuciones que desde las ciencias sociales se han producido en orden de poner de relieve el dinamismo, las redefiniciones y reelaboraciones que realizan los sujetos, en el conjunto de registros escolares realizados en el marco del curso, se desprende cierta insistencia en el carácter fijo e invariable de las identidades.

En paralelo, encontramos situaciones en las cuales pareciera erigirse un límite etario en la definición de una supuesta identidad en lxs niñxs, que se correspondería a un momento específico de su desarrollo. Así, observamos que algunxs de lxs adultos que se vinculan con ellxs en las escuelas consideran que existe un “tiempo de exploración” en el que lxs niñxs estarían ensayando identificaciones contrarias a las esperadas que, luego de cierta edad, podrían cristalizarse y convertirse en “motivo de preocupación”. Lo que sigue son algunos de los registros en los que estas ideas aparecen claramente formuladas :

En una reunión de padres en sala de dos años, unos padres me consultan muy preocupados por su hija y sus conductas que son de varones: quiere vestirse de azul y en su cumple quiere el disfraz de varón. Ante esta consulta respondí que es algo característico de la edad, que no es algo para preocuparse.

En una sala de dos años, un papá fue a buscar a su nene y cuando entra a la sala ve que su hijo estaba jugando con la tabla de planchar y la planchita, y aunque mi compañera le explicó que era común, que los nenes exploran todos los juguetes a esa edad, el padre se enojó muchísimo.

Estaba en la sala de 5 años, juego en el rincón de dramatizaciones (...). Uno de los nenes, Martín, tomó ropa y se disfrazó haciendo de “mamá”. En un momento, entró la coordinadora del jardín y me dijo: “¿por qué Martín tiene pollera? No puede disfrazarse de nena, ya tiene 5 años”.

Desde nuestra perspectiva, estas situaciones registradas desde la voz de lxs docentes presentan resonancias de una conceptualización de la niñez propia de las teorías clásicas de la psicología del desarrollo (por ejemplo, de Freud y Piaget), en la que aquella es entendida como una etapa de desarrollo progresivo que, secuenciada en diferentes subetapas o estadios, culminaría en la adultez. La influencia de estas teorías puede encontrarse en las ciencias sociales: los estudios de socialización (Mead, 1985 y 1993, entre otros) estuvieron fuertemente permeados por las investigaciones provenientes de la psicología sobre el desarrollo infantil. Aunque estos estudios pudieron problematizar la idea de que el proceso de desarrollo fuera universal, no lograron desestabilizar por completo la noción de que el desarrollo, aún “culturalmente particularizado”, finaliza en la adultez (García Palacios, 2012). En ese sentido, la infancia ha sido concebida como un escalón previo a la etapa de plenitud adulta.

Con respecto al desarrollo sexual, es bien sabido que las teorías que Freud elaboró y reformuló a lo largo de su obra han contribuido con la ampliación de la definición de la sexualidad imperante en la época, incorporando tanto la sexualidad infantil como las manifestaciones consideradas “perversas” (ver, entre otras, Freud, 1905, 1910, 1916) . Por otro lado, debe reconocerse que en las tesis de Freud, la sexualidad queda definitivamente separada de las necesidades biológicas, ya que si bien puede sostenerse que, para el autor, ésta nace apuntalada en la satisfacción de necesidades orgánicas, pronto se separa de ellas y, al seguir un complejo desarrollo, de ningún modo se encuentra determinada de antemano: “la intuición radical de Freud se concreta en la tesis de que la formación del deseo inconsciente y de la sexualidad no está determinada por esas necesidades físicas” (Elliott, 1995: 39). En este sentido, lejos de la visión clásica de la identidad del sujeto como dato acabado y trascendental, la tesis que Freud sostiene implica que la realidad psíquica sólo de manera gradual, y en términos generales, precariamente, adquiere su organización en tanto subjetividad formada (Elliott, 1995). En este desarrollo de la sexualidad, el proceso de reducción por medio del cual se llega desde la sexualidad infantil perversa polimorfa a la homosexualidad resulta paralelo al operado para el caso de la heterosexualidad, y, por lo tanto, puede pensárselos como un continuum (Weeks, 1998). Así, tal como sostiene Weeks, “Freud se distanció de toda idea de que la homosexualidad fuese un signo de 'degeneración' -un término muy favorecido en el siglo pasado- sobre la base de que esto no era sino 'un juicio de valor, una condena en lugar de una explicación'" (1998: 74).

Ahora bien, como el mismo autor señala, las interpretaciones posteriores en el marco de la teoría psicoanalítica (y aún algunas ambigüedades dentro de los escritos de Freud) dieron lugar a la idea de que, de todos modos, podemos considerar la existencia de un “esquema normal de desarrollo” y a las sexualidades no heterosexuales como “interrupciones” o “inhibiciones” de ese desarrollo sexual (Weeks, 1998). Como también se ha señalado para el caso de otras teorías del desarrollo, la dificultad radica en que, siguiendo a Wertsch, “no se puede hablar coherentemente de desarrollo sin plantear un objetivo final ideal” (1998:67), por lo que la postulación de un “telos”, de un final “adecuado” o “esperado”, convirtió a las teorías de la psicología del desarrollo en potenciales evaluaciones de “normalidad”, así como puede observarse en las siguientes situaciones escolares:

En una sala de 4 años una maestra pidió a sus compañeritos que miraran a un nene de su sala. Los compañeros se asoman y ven a un nene que está bailando muy efusivamente una canción de “Patito feo”. Una de las maestras le dice al nene: “¡Qué bien que bailás! ¿Te gusta “Patito”?” A lo que el nene contesta: “Sí, ésta es mi canción favorita”. Las maestras se miran y una de ellas, refiriéndose a las actitudes y movimientos afeminados que tenía el nene e insinuando que sería homosexual, pregunta: “¿Vos decís que ya no hay vuelta atrás?” La otra docente le contestó: “La verdad es que no sé, pero no creo que tenga muchas opciones”.

La maestra de tercer grado me dice: “Sabés, estoy pensando algo desde hace un tiempo: Leonel, cuando sea grande va a ser gay”. Le contestó: “¿Si?, ¿te parece?, ¿por?”. Me

dice: "No sé, tiene esas actitudes por momentos de histérica y me dan ganas de decirle: 'nene, empecé a hacerte hombre de una vez por todas. Pero perfila para gay'".

De lo anterior se desprende, en primer lugar, que la heterosexualidad es interpretada como el cauce principal del "desarrollo esperado" para lxs niñxs. Pasado el "tiempo de exploración", en definitiva, se pronosticaría un desvío en el desarrollo, que requeriría ser reencauzado aún cuando se sospeche de su eficacia. Este sería, pues, un resorte fundamental en el funcionamiento de una lógica binaria sexo-genérica que opera anticipando una definición de la sexualidad en la niñez, tal como analizaremos más adelante.

Por otro lado, además de que la identidad pareciera aquí ser percibida como un fenómeno acabado e inmutable, se prescribe de manera lineal a un determinado comportamiento genérico: puede observarse en las aseveraciones del tipo "actitudes y movimientos afeminados", "actitudes por momentos de histérica". Esta concepción se dejaría entrever, especialmente, cuando la identidad que se supone fijada en lxs niñxs pareciera corresponderse con una identidad alterizada y, en consecuencia, "devaluada". Precisamente, recurriendo a los estudios antropológicos acerca de la sexualidad, el género y la educación, intentaremos en los siguientes apartados, problematizar estas interpretaciones y prescripciones en torno a la sexualidad en la niñez.

Sexualidad y género en la escuela: una perspectiva antropológica

Durante décadas, las aproximaciones deterministas y esencialistas, provenientes en la mayoría de los casos del campo de la biomedicina, han logrado hegemonizar el modo en que es comprendido el fenómeno de la sexualidad (Bilinkis, 2014). En Antropología, durante la mayor parte del siglo XX, tuvo gran vigencia lo que Vance (1997) llama el "modelo de influencia cultural". Esta perspectiva, fundada sobre premisas biologicistas, concebía que en la sexualidad era posible rastrear significaciones y aspectos transhistóricos y transculturales. El binarismo entre hombres y mujeres y nociones como el "impulso sexual" aparecían así reificados como universales. De este modo, aún cuando este modelo, según la autora, pone de relieve el papel de la cultura en la configuración y variabilidad de los comportamientos sexuales, no logró desestabilizar el presupuesto de que la sexualidad en última instancia está determinada biológicamente (Bilinkis, 2014). La misma tendencia se dio en las investigaciones que se ocuparon de las particularidades culturales en la construcción de las feminidades y masculinidades, que se produjeron en el campo de la antropología desde sus inicios. En la incipiente problematización de estas cuestiones, las etnografías, según Lamas (1997), se concentraban en la descripción de los llamados papeles sexuales en las diversas culturas, con la intención de dar cuenta de la participación diferencial de hombres y mujeres en las instituciones sociales (ver, por ejemplo, Mead 1985 y 1993). Estos estudios, que sentaron las bases de los estudios de género, discutieron fuertemente con posicionamientos teóricos que entendían la masculinidad y la feminidad como derivaciones "naturales" de características biológicas y destacaron la existencia de una interpretación simbólica de la diferencia sexual. De este modo, abrieron el camino para analizar los mecanismos sociales a través de los cuales se instituyen las representaciones

y prácticas de "lo femenino" y "lo masculino". Sin embargo, en la mayoría de los casos, no se logró inicialmente desarticular la supuesta naturalidad del binarismo sexual.

En definitiva, el esencialismo biologicista implicado en la idea de que el sexo tiene un mandato biológico básico que presiona contra la matriz cultural (Weeks, 1998) y que constituye la base incuestionable sobre la que se erigen las variables interpretaciones socioculturales subyace en los primeros abordajes que la antropología desplegó para aproximarse a las temáticas de la sexualidad y el género.

La revisión teórica y el cuestionamiento general a los postulados antropológicos tradicionales sobre la sexualidad y, en especial, a aquellos que aluden a la imbricación bipolar y fija entre biología y cultura, surgió con el impulso de los movimientos feministas y de diversidad sexual, y el activismo por los derechos civiles (Bilinkis, 2014). Esto dio lugar a una heterogeneidad de aportaciones dentro de la disciplina orientadas por el constructivismo social y cultural (entre otros, Rubin, 1975 y 1989; Vance, 1991 y Weston, 1998). Por otra parte, más allá de la multiplicidad de abordajes que se han propiciado dentro del campo de los estudios de género, un aspecto relevante lo constituye su permanente intención de, por un lado, dar cuenta de cómo a través de distintas instituciones sociales, políticas, religiosas y económicas, se producen relaciones de poder implicadas en las formas de concebir las diferencias sexuales (Lamas, 1997; Conway, Bourque y Scott, 1997; Scott, 1993; entre otros), y, por otro lado, de comprender cómo la lógica de género impacta en las demás dimensiones de la vida social (Moore, 1999) a través de un discurso genérico que restringe las posibilidades y actualiza permanentemente el binomio hombre/mujer (Butler, 2006).

Asimismo, los aportes realizados en el campo de los estudios antropológicos sobre educación en torno a los "usos de la diversidad" dentro de las prácticas sociales (Neufeld y Thisted, 1999; Montesinos, Pallma y Sinisi, 1995; Novaro y Diez, 2012), constituyen una base teórico-epistemológica fructífera a la hora de indagar el modo en que es interpretada la diversidad sexo-genérica en las escuelas. De acuerdo con una gran cantidad de investigaciones etnográficas en espacios escolares, podemos sostener que el concepto de diversidad ha sido utilizado de modos diferentes, apelando a distintos sentidos; en muchas ocasiones, inclusive, como una manera de encubrir las relaciones sociales desiguales. De aquí puede derivarse la importancia que adquiere la constante interrogación acerca de los procesos que producen y reproducen las diferenciaciones y jerarquizaciones que estructuran las diversidades, ya que en la mayoría de los casos estos procesos cristalizan y justifican las desigualdades en la realidad social. A su vez, resulta crucial prestar atención a posibles intersticios dentro de las prácticas cotidianas en los cuales estas desigualdades pueden ser problematizadas.

Tal como hemos sostenido en trabajos anteriores (García Palacios y Bilinkis, 2013a y 2013b), el enfoque relacional que es propio de la perspectiva de género cobra una nueva relevancia en relación con el estudio antropológico de los procesos de identificación y diferenciación social, y de los vínculos entre la diversidad cultural y las desigualdades sociales. De este modo, tanto el análisis de las interpretaciones en las que la diversidad, lejos de ser abordada relacionamente, es concebida como depositada en ciertos grupos o personas, como de los procesos de marcación y desmarcación, devienen centrales en una aproximación que intente dar cuenta de la construcción social de la sexualidad en las escuelas, como veremos en el siguiente apartado.

Los procesos de (des)marcación: La construcción de la heteronorma

Numerosos estudios provenientes de distintos campos disciplinares atestiguan que la sexualidad, aunque ha sido históricamente velada, es sin lugar a dudas una dimensión inherente a las prácticas educativas. Es por ello que muchas investigaciones revelan, desde una perspectiva de género, los modos en que la escuela produce un campo delimitado de identificaciones sexo-genéricas (Nari, 1995; Lopes Louro, 1999; Morgade, 2001 y 2011; Tomasini, 2008; entre otros). Retomando estos aportes y basándonos en las diferentes situaciones que lxs docentes han acercado a los cursos para reflexionar colectivamente, podremos observar cómo la concepción del género desde una lógica binaria, atributiva y jerárquica (Fernández, 2001) pareciera permear la mayoría de las interacciones cotidianas en la escolarización de lxs niñxs.

Tal como se dejaba entrever en los registros anteriores, los que presentaremos a continuación reconstruyen escenas en las que ciertxs niñxs son vistxs como portadorxs de un “problema”, porque se considera que no se adecúan a lo que socialmente se espera en virtud de una supuesta pertenencia a un colectivo genérico determinado. Estas situaciones suelen ser entendidas como un desafío a las prácticas escolares, por lo que se supone que requieren una “solución”, lo que, a su vez, habilita la intervención docente:

Estaba la docente con la maestra celadora en el patio. Los niños y niñas jugaban por el tobogán y trepadora y una nena que era brusca en sus juegos, se tira del tobogán arrebataadamente y la celadora dice “¡Pero qué cosa! ¡Es una nena y juega así!”

Sala de 4 años: Franco mostraba actitudes femeninas; cuando hablaba, cuando caminaba. Le agradaba jugar en el rincón de la casita, siempre elegía ropa de mujer; en una ocasión la señorita sacó la ropa de mujer y dejó solamente corbatas, camisas; él se hizo una cartera con una corbata y una pava.

Durante una clase de educación física la profesora dice que van a jugar al fútbol y a saltar aros. Los chicos deciden jugar al fútbol y las nenas saltar los aros, salvo una que quiere jugar al fútbol. Los varones comienzan a ‘cargarla’ por su preferencia, la llaman ‘varonera’ y no la quieren dejar jugar porque ‘ella es una nena y las nenas no juegan al fútbol’.

La última de las situaciones narradas nos muestra claramente que lxs docentes participan activamente de la construcción del binarismo, por ejemplo a partir de propuestas que se suponen dan la libertad de elección, pero que ofrecen sólo dos opciones que han sido generizadas socialmente (fútbol y aros). Veamos a continuación otras intervenciones docentes que pueden analizarse en el mismo sentido:

En una sala de 2 años, los chicos y las docentes jugaban a disfrazarse, inventando diversas situaciones como disparadores de juego dramático. Uno de los nenes pidió a las maestras que lo ayudaran a ponerse un vestido y que quería usar los zapatos de princesa que había encontrado en el canasto. Ante este pedido las docentes cruzaron miradas y expresiones buscando alguna respuesta en la otra. Finalmente, decidieron explicarle que vestidos y zapatos altos usan solamente las mujeres como mamá, las señoras y las tías, las nenas, pero que si tenía muchas ganas de usarlos, podía ponerse un rato el vestido pero no los zapatos.

Una de las actividades que se realizaban una vez a la semana era el juego-trabajo, dónde los chicos pueden elegir entre distintas propuestas de juego. A lo largo de la actividad, pueden cambiar de opción y jugar a otra cosa. La docente a cargo de este grupo solía hacer comentarios a los chicos influyendo en la decisión final. Por ejemplo, cuando un nene decía “yo quiero jugar en la casita”, la maestra le respondía: “¿estás seguro? Mirá que fulano y mengano (amigos varones del nene) van a jugar en el rincón de construcción”. La misma conducta se repetía cuando una nena quería jugar por ejemplo con los bloques y autos, le decía que eran todos nenes los que estaban en ese grupo y que se iba a aburrir o que la iban a lastimar.

Los alumnos de quinto grado se encuentran en recreo. Una alumna se acerca llorando por haber sido golpeada por un compañero durante el juego. La docente de turno pregunta cómo ocurrió el accidente. Otra compañera contesta “es que ella estaba jugando con los varones”. La docente responde: “¡También vos! Jugando a juegos de varones... bueno quedate acá tranquila que se va a pasar”.

Las situaciones narradas por lxs docentes evidencian una subyacente lógica de género que organiza las actividades y propuestas en las aulas y salas de las escuelas. Aquí, desde una “norma desmarcada” ciertos niñxs son “marcados” como “distintos”. Cuando una norma se desmarca, logra invisibilizar tanto los mecanismos por los que particulariza a ciertos grupos como el proceso por el cual se erige a sí misma como universal (y por lo tanto “esperada”). De este modo, la clave del proceso de desmarcación no consiste únicamente en que los grupos marcados no puedan ser vistos como representantes “típicos” de la norma, sino también en que se invisibilizan los complejos mecanismos por los que históricamente fue inscribiéndose la norma que finalmente opera destacando la “otredad” (Briones, 1998). Las prácticas de alterización, de marcación de las diferencias y jerarquización de la diversidad sólo pueden comprenderse teniendo en cuenta las relaciones de poder dentro de los grupos sociales y entre ellos. Es por ello que, de acuerdo con estos desarrollos conceptuales, podemos acercarnos a la comprensión de los modos en que, en las situaciones escolares, se actualiza el proceso por el cual la normativa de género hegemónica se torna a sí misma invisible y marca como “particulares” o “diferentes” a quienes supuestamente no cumplirían con ella (“niñas varoneras” o “niños maricas”) (García Palacios y Bilinkis, 2013a y b). De este modo, son los mismos mecanismos que construyen una norma, como en el caso de la heterosexualidad, los que se actualizan y recrean cotidianamente, como hemos analizado en las escenas presentadas por lxs docentes. En definitiva, la

heteronormatividad, en tanto marco regulatorio y de inteligibilidad de género (Butler, 1999), implica la construcción y las actualizaciones de un discurso sobre el género que opera restringiendo las posibilidades de imaginar alteraciones con respecto a un binarismo sexo-genérico que aparece, así, como el modo exclusivo de entender el campo del género, como el único disponible socialmente y, por lo tanto, naturalizado (Butler, 2006).

En resumidas cuentas, tal como afirma Fassin (citado en Tin, 2012), la heterosexualidad lejos de ser normal, es normada. Y en tanto que cualquier noción de desarrollo implica una norma (Weeks, 1998), resulta fundamental señalar que de acuerdo con este mismo proceso normativo, la marcación genérica que opera sobre aquellxs que se “desvían”, aparece reinterpretada como una anticipación de una supuesta sexualidad “no heterosexual”.

Comentarios finales

A partir de las diferentes reconstrucciones de situaciones escolares realizadas por docentes de distintos niveles educativos, en este escrito procuramos analizar las dimensiones en las cuales en la cotidianeidad escolar pareciera cobrar textura la lógica binaria sexo-genérica. Informadas por los aportes de la antropología interesada en la educación y niñez, la sexualidad y el género, nos propusimos indagar los elementos centrales que se articulan en una narrativa específica sobre la sexualidad, en la que se clasifica el comportamiento de lxs niñxs en función de un esquema de desarrollo, que al concebirse como normal establece unas opciones como posibles y alteriza las demás.

De este modo, establecimos cómo, desde cierta conceptualización de la niñez proveniente de las teorías clásicas de la psicología del desarrollo, lxs docentes consideran que existe un “tiempo de exploración” en el que está permitido que lxs niñxs ensayen identificaciones, aún cuando se conciban como contrarias a las esperadas. Luego de este período, parecería que estas identificaciones podrían cristalizarse y convertirse en “motivo de preocupación”. Desde este marco explicativo, entendemos que la noción de desarrollo constituye un enclave normalizador dentro de la matriz heterosexual. Así, cuando se trata de niñxs, en última instancia, los sentidos hegemónicos sobre la feminidad y masculinidad traen consigo la idea de una identidad género-determinada: los niños son “niños” y las niñas, “niñas”.

Problematizando estas asignaciones desde los desarrollos teóricos que dan cuenta de la producción normativa de la heterosexualidad obligatoria, intentamos exponer que no sólo se tiende a visibilizar y marcar cualquier comportamiento que no se adecúe a las expectativas de género hegemónicas, sino que la lógica binaria sexo-genérica también funciona a modo de diagnóstico, anticipando una supuesta definición de la sexualidad.

Bibliografía

Bilinkis, Marcela (2014): “Niñez y sexualidad infantil. Los debates parlamentarios de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral”. En Castro Esnal, Analía et. al. (eds.): Entre pasados y presentes IV: estudios contemporáneos en ciencias antropológicas. Asociación Amigos del Instituto Nacional de Antropología, Buenos Aires.

- Briones, Claudia (1998): La alteridad del 'cuarto mundo'. Una deconstrucción antropológica de la diferencia. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Butler, Judith (1999): El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós.
- Butler, Judith (2006): Deshacer el género. Barcelona: Paidós.
- Conway, Jill, Susan Bourque y Joan Scott (1997): "El concepto de género". En: Lamas, Marta (comp.): El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México: PUEG – UNAM.
- Elliott, Anthony (1995): Teoría social y psicoanálisis en transición (Sujeto y sociedad de Freud a Kristeva). Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández, Ana María (2001): "El fin de los géneros sexuales". S/d.
- Freud, Sigmund (1979/1905): Tres Ensayos de una Teoría Sexual. Obras Completas, Volumen VII (1901-1905). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, Sigmund (1979/1910): "Cinco conferencias sobre el psicoanálisis". Obras Completas, Volumen XI (1910). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, Sigmund (1979/1916): "Conferencia XX: La vida sexual de los seres humanos". Obras Completas, Volumen XVI (1916-17). Buenos Aires: Amorrortu.
- García Palacios, Mariana (2012): "Religión y etnicidad en la experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aires". Tesis de Doctorado, Antropología, UBA.
- García Palacios, Mariana y Bilinkis, Marcela (2013a): "Antropología, educación y género en la capacitación docente", Boletín de Antropología y Educación, Programa de Antropología y Educación, FFyL, UBA. Año 4, Nº 6.
- García Palacios y Bilinkis (2013b): "Juego, niñez y género en la escolarización inicial. Reflexiones a partir de la capacitación docente", Lúdicamente, Año 2 Nº4, Octubre 2013, Buenos Aires.
- Lamas, Marta (1997): "La antropología feminista y la categoría 'género'" y "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría 'género'". En Lamas, Marta (comp.): El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México: PUEG – UNAM.
- Lopes Louro, Guacira (2001): "La construcción escolar de las diferencias sexuales y de género". En Gentili, Pablo (comp.) Códigos para la ciudadanía. Buenos Aires: Santillana.
- Mead, Margaret (1993) [1939]: Adolescencia, sexo y cultura en Samoa. Barcelona: Ed. Planeta Agostini.
- Mead, Margaret (1985): Educación y cultura en Nueva Guinea. Barcelona: Paidós.
- Morgade, Graciela (2001): Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Morgado, Graciela (2011): (coord.) Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía.

Montesinos, María Paula; Sara Pallma y Liliana Sinisi (1995) “¿Diferentes o desiguales? Dilemas de los ‘unos y los otros’ (y de nosotros también)”. Ponencia presentada en la 5° Reuniao do Mercosul, Tramandaí, Brasil.

Moore, Henrietta (1999): Antropología y feminismo. Valencia: Ediciones Cátedra.

Nari, Mariana (1995): “La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica)”. En Revista Mora, Nº 1, Buenos Aires, Argentina.

Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel (comps.) (1999): “De eso no se habla...” Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: EUDEBA.

Novaro, Gabriela y María Laura Diez (2012): “¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos”. En: Courtis, Corina y María Inés Pacecca (comps): Discriminaciones étnico-nacionales y religiosas – Un diagnóstico participativo. Buenos Aires: Editores del Puerto.

Rubin, Gayle [1975] (1996): “El tráfico de mujeres: notas sobre la ‘economía política’ del sexo”. En Lamas, Marta. (comp.) El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. México: PUEG – UNAM.

Rubin, Gayle (1989): “Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad”. En Vance, Carole (comp.): Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina: 113-190. Madrid: Ediciones Revolución.

Scott, Joan (1993): “El género: una categoría útil para el análisis histórico”. En Cangiano, María y Linsay Dubois (comp.): De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Tin, Louis-Georges (2012): La invención de la cultura heterosexual. El cuenco de plata, Buenos Aires.

Tomasini, Marina (2008): “Categorización sexual y socialización escolar en el Nivel Inicial”. En Morgade, Graciela y Graciela Alonso (comp.): Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la “normalidad” a la disidencia. Buenos Aires: Paidós.

Vance, Carole (1997): “La antropología redescubre la sexualidad: un comentario teórico”, Estudios Demográficos y Urbanos 12 (1-2): 101-128

Weeks, Jeffrey (1998): Sexualidad. México: PUEG – UNAM y Paidós.

Wertsch, James (1998): La mente en acción. Aique, Buenos Aires.

Weston, Kath (1998): “Long Slow Burn: Sexuality and Social Science”. New York, Londres: Routledge.

ESI en el nivel inicial: tensiones y desafíos

Módulo 2

¿Qué implica mirar al jardín desde la perspectiva de género?

Introducción

Estimadas y estimados docentes: ¡Les damos nuevamente la bienvenida!

En el módulo anterior hemos recuperado algunos aspectos centrales del marco normativo y conceptual de la ESI y conocimos sus 5 ejes conceptuales. En este segundo módulo vamos a posicionarnos desde uno de ellos: Garantizar la equidad de género.

Vale aclarar, tal y como compartimos en el módulo anterior, que pararnos desde uno de los ejes no implica desestimar los otros, ya que se encuentran íntimamente relacionados desde el abordaje integral de la ESI. No obstante la propuesta de los ejes es justamente *aumentar* la mirada desde ellos, una suerte de lupa que nos permita revisar nuestras prácticas y propuestas y reconocer de qué manera éstos se juegan o no en ellas. Por eso comenzamos con una pregunta que recorrerá todo el módulo: ¿qué implica mirar al jardín desde la perspectiva de género? Y desde

allí, podríamos ampliarla: ¿qué implica garantizar la equidad de género en este Nivel?

Objetivos

- Se apropien de herramientas conceptuales que permitan fundamentar y revisar críticamente sus prácticas desde la perspectiva de género.
- Analicen las tensiones más frecuentes entre familias y escuelas al incluir la perspectiva de género en el jardín.
- Se familiaricen con estrategias y recursos para abordar los contenidos de la ESI en la sala y con las familias, que problematicen la desigualdad de género y propicien la igualdad de oportunidades para niñas y niños.

Contenidos

La perspectiva de género: categoría de género; equidad y diversidad. Revisión de los contenidos curriculares incorporando una mirada de género. Identificación de las principales resistencias a la propuesta de género de docentes y familias. Intervenciones posibles a la luz de esta perspectiva.

Entrando en calor...

“Yo trabajo género en la sala porque dejo que jueguen todos con todo.”

“A partir de la ESI en el jardín cambiamos muchas cosas, por ejemplo, ya no tenemos delantales celestes para nenes y rosas para nenas, toda la sala usa celeste.”

¿Qué nos permite pensar estos pasajes respecto de “las cuestiones de género” en el jardín? ¿Afirmar que los juguetes no tienen sexo, o eliminar el estereotipado color rosa para las niñas, será suficiente para abordar esta perspectiva en nuestras salas? Si bien estas frases dan cuenta de movimientos y avances, entendemos que no son suficientes ni implican, necesariamente, que las diferencias de género no se traduzcan en desigualdades. Podríamos preguntarnos, por ejemplo, ¿por qué no es el rosa el color utilizado por toda la sala? ¿Es suficiente “dejar” que cada niña y niño jueguen “con todo”? Necesitamos conmover lo que está por debajo de estas expresiones e interrogarlos profundamente.

La sociedad patriarcal¹, que nos rodea y conforma, hace que naturalicemos significados y prácticas que construyen desigualdad. Necesitamos rastrear las múltiples maneras en que, a través de pequeños gestos, se manifiesta cotidianamente esta desigualdad de género en el jardín. Identificar de qué manera los estereotipos nos encorsetan y, claro, los efectos que todo esto conlleva. Revisar nuestras prácticas e intervenciones colectivamente, sin culpabilizarnos y así poder acompañar también a las familias en este proceso.

A lo largo de este módulo, de la mano de pequeñas escenas y de frases que podrían resonar en cualquiera de nuestros jardines, vamos a ir compartiendo interrogantes que nos permitan complejizar e interpelar estas prácticas, para comenzar a trazar estrategias que colaboren en *garantizar la equidad de género* desde el jardín.

Para comenzar les proponemos que registren la primera imagen que les surja cuando escuchan la palabra *género*. ¿Listo? Seguramente han aparecido diferentes *ideas*. Puede ser que hayan pensado en la identidad de varones y mujeres, o en los roles sociales atribuidos a éstos y éstas, o quizás en las problemáticas y desigualdades asociadas a la mujer...

Comencemos por ponernos de acuerdo respecto de ciertas categorías que nos ayudarán a trabajar a lo largo del módulo. Por ejemplo, *sexo y género ¿son lo mismo?*

PARA VER

Miremos este video en donde se pide a personas adultas que jueguen con un bebe con pene al que han caracterizado como *niña* y una bebé con vulva a la que han caracterizado como *niño*:

<https://www.youtube.com/watch?v=BjOfTHMXyok>

En el video, como en la vida social, lo que hace que una persona de pocos meses sea percibida como *niña* o *niño* no responde a sus genitales, ni a conductas específicas, sino a una serie de rasgos sociales, como el color de ropa o el nombre, que le son socialmente *impuestos*, y a partir de los cuales se *estimulan* ciertas prácticas y atributos desde el juego. Este *género* que las personas adultas

¹ Sociedad patriarcal / Patriarcado: *se refiere a un sistema u organización social de dominación masculina sobre las mujeres que ha ido adoptando distintas formas a lo largo de la historia*. Definición desarrollada en el eje Garantizar la equidad de género del PNEI

del video adjudican, dan por descontado (y en este caso se equivocan), que coincide con el sexo asignado al nacer. Pero entonces, ¿ordenemos un poco todas estas categorías!

Mientras que, a grandes rasgos, podríamos decir que el **sexo** remite a una dimensión biológica del cuerpo (genitales, hormonas y cromosomas) que nos hacen machos, hembras e intersexuales, el **género**, sea varón, mujer u otra *identidad de género*, remite a la dimensión cultural. Stoller (1968) propone pensar en tres instancias básicas del género:

- **El sexo asignado al nacer:** ese *varón* o *mujer* con que se nos identifica en nuestra partida de nacimiento en base a la evaluación de nuestros genitales externos.
- **La identidad de género:** una vivencia interna autopercebida, que hace que nos identifiquemos con el grupo que reconocemos como femenino o masculino y puede, o no, coincidir con el sexo asignado al nacer. Antecede al reconocimiento de las diferencias anatómicas sexuales, y se va estableciendo en conjunto con el desarrollo del lenguaje.
- **Roles de género:** Prescripciones y prohibiciones sobre el comportamiento, las preferencias y hasta los modos de sentir en relación a lo *femenino* y lo *masculino*, dictadas por nuestro entorno sociocultural. Los roles de género implican una división sexual del trabajo y una oposición simbólica entre lo que se considera femenino y masculino.

Ahora que ya llegamos a algunos acuerdos, veamos cómo ingresa la perspectiva de género al jardín...

PARA LEER

Les dejamos el Eje Garantizar la equidad de género del PNEI para tenerlo presente en todo este recorrido. Ministerio de Educación, PNEI, Ejes conceptuales de la ESI:

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eje-reconocer-la-perspectiva-de-genero.pdf>

¿Cómo ingresa la perspectiva de género en el jardín?

Para poder reflexionar sobre todas estas cuestiones antes mencionadas, vamos a usar la herramienta de *Las puertas de entrada de la ESI* que seguramente les resulte familiar ya que figura en las primeras páginas del [Cuaderno de ESI - Contenidos y propuestas para las salas](#) del PNEI y, quienes hayan cursado propuestas de formación en ESI de la provincia², también las han trabajado. Estas son:

- La reflexión sobre nosotras/os mismas/os
- La enseñanza de la ESI
 - el desarrollo curricular
 - organización institucional
 - situaciones que irrumpen
- Las familias y la comunidad

Estas puertas nos ayudan a visibilizar las maneras en que la sexualidad ingresa a la escuela y volverlas una oportunidad para el desarrollo pedagógico de la ESI. En este caso la invitación es a recorrerlas con nuestro eje puesto en *garantizar la equidad de género*.

¿Cómo influyen nuestras *expectativas* de aprendizaje y de conducta hacia las niñas según sean mujeres o varones? ¿Qué *valores* les vamos transmitiendo desde nuestras intervenciones o nuestros silencios? ¿Cómo trabajar con las familias que consideran que los estereotipos de género son la *naturaleza* de niñas y niños?

Poniendo en juego nuestras puertas de entrada abordaremos estas y otras cuestiones para preguntarnos *¿Qué implica mirar al jardín desde la perspectiva de género?*

Comenzando por darle lugar a lo que nos pasa

Nuestras experiencias, nuestra historia, nuestra pertenencia a una generación, a una cultura, a una comunidad, nuestra identidad de género, nuestra orientación sexual, nuestro recorrido como estudiantes, la relación que tenemos con nuestro

² En la Provincia se han desarrollado diversas capacitaciones para el Nivel Inicial, en las que se abordaron “Las puertas de entrada de la ESI”. Algunas de ellas, de carácter masivo, como el curso virtual para población docente “La Enseñanza de la ESI con perspectiva de género”, o la capacitación desarrollada entre la provincia y el PNEI “Es parte de la vida, es parte de la Escuela”.

propio cuerpo y con el de las y los demás, nos marcan e inciden en el modo en que nos paramos en relación a nuestra sexualidad, la de las niñas y la de otras personas adultas.

Comenzar por la puerta de **reflexión sobre nosotras y nosotros mismas y mismos** nos permite interpelar nuestros posicionamientos y revisar los estereotipos que se nos cuelan en nuestras prácticas ¡y en nuestras vidas! Sin enojarnos, entendiendo que es un proceso complejo, con sus contradicciones, pero asumiendo nuestra responsabilidad política y ética. Y la manera de abordarla es compartir nuestras ambivalencias y preguntas con colegas, creando espacios de diálogo donde reconozcamos nuestros supuestos y los pongamos en cuestión.

Comencemos recuperando el video que vimos antes. De acuerdo al género que se le atribuía al *niño* se le ofrecieron robots o juegos donde desplegará su corporalidad y a la *niña* bebotes y peluches. ¿Vale lo mismo los robots que los peluches?



Foto extraída de: <https://www.pagina12.com.ar/132075-con-c-de-cosificacion>

¿Es lo mismo ser un campeón que una cocinera?

La categoría de *género* no plantea únicamente roles diferenciados, opuestos, para unas y otros, sino que además los organiza de manera jerárquica. Miremos las siguientes imágenes:





Fotografías extraídas de “ESI experiencias para armar” MNS.

¿Nos generan todas las mismas sensaciones? ¿Es igual que una niña elija jugar carreras con autos o un disfraz de superhéroe a que un niño quiera secar el cabello de las muñecas o bien, se disfrace de princesa?

PARA PENSAR

¿Qué propuestas ofrecemos a niñas y niños? ¿Qué se nos ofreció en nuestra infancia? ¿Podemos nosotras/os, en tanto personas adultas, elegir “libremente” lo que le ofrecemos a las niñeces? ¿Niñas y niños eligen sus objetos en libertad?

Una niña, al menos hoy en día, puede asumir determinadas características asociadas al universo de lo masculino y muy posiblemente se la lea como osada, atrevida, desafiante, connotaciones, en general, positivas. Mientras que un niño que asume características asociadas a lo femenino no será, generalmente, connotado de la misma manera. Pero, si estos roles de género establecen características diferenciales y opuestas para unos y otras, ¿por qué el desafío de estas fronteras no tiene el mismo efecto según el sentido en que las crucemos?

Las construcciones de significados a los que llamamos *género* responden a una *relación social de poder* entre varones, mujeres y otros grupos sexuados, en beneficio, en líneas generales, de los varones. Así, *socialmente*, las características asociadas a lo masculino conllevan una mayor valoración, que se traslada a quien las *porta*.

Entonces hablar de género no es *hablar de mujeres*, ni de las características que damos a mujeres, varones y otros grupos sexuados, sino de las relaciones de

poder que se dan entre éstos. Por eso decimos que el *género es una categoría relacional*.

Esta definición relacional de género da cuenta de las relaciones desiguales entre los grupos, y es la razón por la cual proponemos mirar la escuela desde ella, para visibilizar prácticas que refuerzan la desigualdad y la violencia, a la vez que promover otras que aboguen por la **equidad de género**: por la igualdad de oportunidades, la solidaridad y por vínculos libres de violencia.

PARA LEER

Lectura optativa:

Para quien quiera seguir pensando en cómo operan, a través de una lógica jerárquica, estas oposiciones entre lo femenino y lo masculino dejamos este trabajo de la filósofa Diana Maffia "[Contra las dicotomías](#)".

PARA VER

En este fragmento de video de la DGCyE, se aborda la transversalidad de la ESI, a partir de una definición de la categoría de género, se desarrollan ciertas maneras en que este aparece en el jardín.

<https://www.youtube.com/watch?v=gqTjwj6iRVl>

Por todo lo que vamos compartiendo podemos sostener que, entre otras puertas posibles, el género ingresa en el jardín a través de nuestras creencias, expectativas, etc. Por eso necesitamos reflexionar sobre ellas y preguntarnos ¿En qué medida esto se juega en lo que enseñamos y la manera en que lo hacemos? ¿Qué enseñanzas en relación al género estamos dando a las niñas y niños del jardín?

La escuela y la enseñanza de la ESI

La segunda gran puerta de entrada refiere a la manera en que, desde la escuela, educamos en sexualidad, tanto desde los contenidos curriculares explícitos (los lineamientos de la ESI), como desde el currículum oculto que se juega en nuestra organización institucional y en las intervenciones que ofrecemos ante las situaciones que irrumpen. ¡Recorrámoslas!

El desarrollo curricular

Una de las maneras en que enseñamos la ESI se refiere a la manera en trabajar curricularmente sus contenidos, a través de actividades y secuencias que hayamos diseñado con ese fin, pero también en los diferentes intercambios de sentidos entre docentes, niñas y niños, que no necesariamente hemos anticipado de antemano.

En el caso del jardín los contenidos de ESI (como todo el resto de contenidos del Nivel), serán siempre abordados de manera transversal, es decir vinculados a otros con los que trabajamos en la sala y no como actividades “especiales” sobre sexualidad. Es decir, no implica una planificación por separado sino incluir esta perspectiva cuando planificamos las actividades, unidades didácticas, etc.

Es importante insistir en que estas enseñanzas sobre la sexualidad, y más particularmente sobre el género, suceden estemos o no conscientes de ello.

Les proponemos ahora recordar el modo en que celebraban el 25 de mayo como estudiantes. ¿Qué roles podían representar las mujeres y cuáles los varones? ¿Qué estereotipos de género se reforzaban, por ejemplo, en la representación de “damas” y “caballeros”?



Típica imagen de manual o revista escolar

Poner a la luz estos recuerdos y visibilizar las marcas del patriarcado en el modo de narrar la historia de nuestro país, así como reconocer las relaciones de poder invisibilizadas y los marcados estereotipos con los que aprendimos, seguramente nos permitirá como docentes, transmitirla desde otros lugares que apunten a promover la igualdad de género.

Estereotipos de género

Nos referimos a los mandatos instituidos de expresiones de “ser mujer” y “ser varón” según formas prefiguradas de acción, de roles, de hábitos que presionan nuestras formas de vivir el cuerpo sexuado. Los estereotipos de

género producen y reproducen formas de poder y dominación en las relaciones sexo-afectivas.

¿Nos acercaron la biografía de mujeres centrales en la historia de la independencia de nuestro país? O bien, ¿cómo nos presentaron a los *grandes padres* de la patria? Compartimos el siguiente relato de una docente de sala de 5 años en un espacio de capacitación:

“Estaba muy entusiasmada narrando el Cruce de los Andes, destacando con entusiasmo la valentía de San Martín, cuando uno de los nenes me pregunta: ¿San Martín no tenía miedo? ¡Sí! - le contesté- ¡¡tenía y mucho!!! y ahí me di cuenta: ¿cómo podía identificarse con alguien que yo estaba presentando como un superhéroe?”

Esta experiencia nos muestra cómo reproducimos estereotipos sin tener registro de los mismos. La interacción con las y los niños nos ofrece, como vemos, la oportunidad para revisarlos e intentar *barajar y dar de nuevo*.

PARA LEER

Para repensar las efemérides desde este eje y como una puerta de entrada de la ESI, les proponemos leer este recurso de la DGCyE: [“9 y 17 de mayo: las efemérides de la ESI”](#)

Es importante conocer cuáles son los contenidos que la ESI nos propone para trabajar la perspectiva de género, y más específicamente la promoción de la igualdad y la prevención de la violencia. El [currículum priorizado por la provincia de Buenos Aires para el Nivel Inicial](#), para el bienio 2020/2021, propone los siguientes:

CONTENIDOS PRIORITARIOS

“Interesa promover la confianza, la libertad y la seguridad para que las niñas y los niños puedan expresar ideas, sentimientos y opiniones, y repensar la forma en que concebimos y habitamos el mundo en pos de alojar a todos y todas. Para ello cobran importancia la literatura y el juego

dramático y de construcciones como instancias que pueden permitirles registrar sus experiencias y, desde nuestras intervenciones, resignificarlas. La escucha atenta a las voces y sensaciones de las niñas y los niños son centrales para crear las condiciones necesarias para que la palabra circule y, al mismo tiempo, construir autoridad sobre sus decisiones, sus espacios y su propio cuerpo”

Algunos de estos contenidos podrían abordarse, por ejemplo, a través de un trabajo con el cuento **“Hector el hombre extraordinariamente fuerte”**, de Magali Le Huche, publicado por Pípala, en 2008.

Este relato donde un forzudo de circo adora, secretamente, tejer a crochet, nos da la posibilidad de explorar posibilidades del juego y trabajos más allá de los estereotipos de género, y a la vez reflexionar sobre actitudes que promuevan, o no, la igualdad de oportunidades y el respeto por otras/os. El personaje de Hector nos permite interpelar modelos hegemónicos de masculinidad, así como las burlas de los domadores nos invitan a revisar los vínculos entre varones. A modo de orientación, compartimos con ustedes algunas propuestas para trabajar en la sala o con las familias.

PARA VER

Ponemos a disposición un link al cuento relatado en el ciclo *cuentos de todos los colores*, del canal Paka Paka.

<https://www.youtube.com/watch?v=f1FL77jXmow>

A partir de la narración del cuento podríamos plantear algunas de las siguientes preguntas:

-¿Por qué Hector guardaba como secreto su amor por el tejido?

-¿Escucharon decir que hay cosas que son de varones o de nenas? ¿Cuáles? ¿Qué piensan de eso?

-¿Qué le dirían o qué consejos le darían a Héctor si se lo encontraran? ¿Y a un amigo o amiga que no se anima a hacer algo que le gusta por ser nena o nene?

Podríamos proponer una búsqueda de imágenes, o dibujar, varones realizando tareas asignadas habitualmente al género femenino. También podríamos invitar a tejer juntas y juntos, con lanas o totora, en un formato de telaraña, pasándonos el ovillo, o improvisando un telar.

Algunos cuentos pueden ser excelentes recursos para abordar los estereotipos de género. Muchos de ellos interpelan un modelo de princesa sumisa, obediente y hermosa y de bravos y valientes príncipes, proponiendo otras alternativas y jugando también con el humor. En la bibliografía compartimos el libro de Gabriela Larralde, (2018). *Diversidad y género en la escuela* Ed. Planeta.Bs.AS. en el que encontrarán una gran diversidad de recursos literarios y audiovisuales para abordar este eje en las salas.

También les compartimos este recurso creado por la DGCyE para trabajar sobre “Ni una menos” en el Jardín: [“Las niñas protagonistas de los cuentos”](#)

La organización de la vida institucional

En este caso nos referimos a todos los actos, interacciones y escenarios que transmiten saberes y visiones acerca de la sexualidad. Estas *prácticas* construyen los sentidos de lo esperable, lo adecuado y lo disonante en relación a la sexualidad, más específicamente el género. Analicemos la siguiente viñeta:

“En el jardín un niño se siente mal. La maestra lo calma y le dice que la directora ya está llamando a su mamá para que lo busque.”

Todas/os sabemos que tanto mujeres como varones adultos somos capaces de cuidar a una pequeña o un pequeño. Aun así, ante las urgencias actuamos desde lo que nos sale más automáticamente, y por ello son situaciones sobre las que vale la pena reflexionar, ya que nos ayudan a poner de manifiesto nuestros supuestos. ¿Por qué llamamos a la *mamá*? Porque nuestro conocimiento práctico del mundo nos ha marcado que eso es lo más adecuado y eficaz. La repetida experiencia de mamás que acuden y cuidan nos confirma y reafirma este *conocimiento*. Pero cada vez que llamamos a la *mamá* perdemos una oportunidad de cuestionar el orden instituido y, en cambio, colaboramos a su reproducción, *enseñando* a las niñas y los niños de la sala que *las que cuidan, son las mamás*.

“No me di cuenta que el nombre de la sala “Los piratas” estaba en masculino hasta que Juana me preguntó: “¿y nosotras?”

Se nos pueden “colar” estereotipos que necesitamos revisar en el modo en que nos comunicamos y expresamos: en los saludos, en las carteleras, en la elección del nombre de las salas, como con “Los piratas.” En ese sentido, es necesario registrar el peso del lenguaje en la construcción de la sexualidad y en la división de géneros. El lenguaje, es un *educador sexual* por excelencia. Desde antes de nacer “bañamos” con palabras a las niñas y con ellas transmitimos sentidos y significados: *“sos hermosa, mi princesita” “pero que fuerte, mi bebé”*.

Hasta no hace mucho, pensábamos que la “O” nos incluía a todos y a todas, ocultando una relación de poder que la ESI invita a visibilizar. Incluso algunas personas no se ubican en ninguno de los géneros y necesitan también sentirse representadas en el lenguaje, salir del binarismo “varón o mujer.”

Sabemos que intentar revisar o modificar ciertos usos del lenguaje a la luz de la perspectiva de género e incluso dando lugar al lenguaje inclusivo, suele generar tensiones con las familias. Por eso es central intentar generar acuerdos, considerando las características de la comunidad con la que trabajamos, pero sin resignar la posibilidad de comenzar a revisar el lenguaje. Como vemos en la siguiente viñeta:

“En mi sala, fue todo un tema tener que definir el buzo de fin de año para la sala de 5, si se ponía “egresados” o “egresades”. Las familias tenían posiciones bien diferentes, finalmente, armamos reuniones para conversarlo y acordamos entre todas/os poner ‘Egresamos’.”

Por otra parte, sin darnos cuenta, solemos dividir a los grupos o disponer los espacios reforzando estereotipos. Por ejemplo, dándole más lugar a los varones suponiendo que son “más inquietos” o bien, tomamos asistencia comparando si vienen más niñas que niños, otorgándole a esa variable un lugar que amerita ser revisado. Y con nuestras prácticas, enunciamos una visión del mundo que se va volviendo profecía autocumplida:

“Los niños de mi sala son terribles, cuando hago rondas, los siento intercalados con las niñas que son más tranquilas, para que puedan escucharse.”

Necesitamos revisar *rutinas, rituales y modos de organizar el jardín* desde estas lentes.

Entonces, atender la disposición de los cuerpos y las expectativas que tenemos hacia niñas y niños, más aún, revisar si en nuestro horizonte de expectativas, existe la posibilidad de que alguien en nuestra sala no sea niña ni niño, constituyen invitaciones a pensar desde esta puerta de entrada.

Los episodios que irrumpen

Frecuentemente irrumpen en la sala episodios que no habíamos planificado, que establecen un corte en lo que veníamos haciendo. Estos episodios pueden ser pequeñas respuestas o acciones que nos sorprendan, mientras que en otras ocasiones pueden implicar una toma de conocimiento frente a una vulneración de derechos. Se trate de respuestas inesperadas, o de situaciones graves, a veces sucede que no tenemos seguridad acerca de cómo leer o cómo intervenir. El modo en que lo hacemos, o lo dejamos pasar, también transmite valores, no es indistinto y, por eso, necesitamos pensar colectivamente.

Las siguientes viñetas dan cuenta de que no siempre nos resulta sencillo definir qué hacer...

“En la sala Nicolás le dijo a Tobías que era niña, porque lleva el cabello muy largo. Tobías se sintió mal. Yo intervine retándolo y diciéndole que Tobías es un niño, pero me quedé pensando si esa intervención fue la adecuada.”

“Laura y Marina no dejaban jugar a Pedro con los juegos de cocina, solo lo dejaban hacer de papá para prepararle la comida, no sabía si tenía que intervenir o no, como era en juego libre”.

Si una familia se refiere a otra de modo despectivo por ser “homoparental” y nos callamos, si burlan a un varón por jugar con muñecas y no intervenimos, estamos diciendo algo con el silencio en cada una de estas acciones, como en este testimonio en el que la docente duda de intervenir por ser un espacio “de juego libre”. Por eso, la importancia de reconocer que el modo en el que intervenimos (o no) es también una puerta por donde entra la ESI y que puede estar incluso en contradicción con lo que planificamos. Eso no significa que no podemos equivocarnos, pero siempre existe la posibilidad de volver a la escena y retomarla como ocasión de aprendizaje, incluso de pedir disculpas si la situación lo amerita. Asimismo, en algunas situaciones, un episodio que irrumpe puede devenir en una planificación que nos permita “amasar” ciertos prejuicios o estereotipos, dado que

con un “reto” no solo que no alcanza, sino que no siempre habilita un diálogo y una reflexión grupal, más allá de la necesidad de poner palabra si alguien se siente mal, como en la viñeta de Tobías. En ese sentido, les proponemos pensar con colegas: ¿qué otras intervenciones podríamos pensar a partir de lo sucedido en cada viñeta?

3. La escuela, las familias y la comunidad, en su relación con la ESI

Si bien a partir de las Leyes de ESI no necesitamos *pedir permiso* para trabajar desde la perspectiva de género, a veces cuestionada por algunos grupos, familias y/o comunidades, sí es fundamental la construcción de ciertos consensos. Para esto es central dar a conocer el marco legal y los fundamentos de la ESI, aunque esto no siempre es suficiente para desarmar prejuicios y temores. Necesitamos generar espacios de diálogo para compartir el trabajo que desarrollamos en las salas así como dar lugar a inquietudes, dudas y temores. Comprendiendo que, muchas veces, detrás de ciertas resistencias hay prejuicios, representaciones y tabúes que ameritan ser abordados desde diferentes estrategias.

“Yo los dejaba jugar así, hasta que vino un padre furioso porque su hijo se llevó a la casa una planchita y me hizo un escándalo”

“Una familia me pidió una entrevista muy enojada porque dejamos a su hijo disfrazarse en la sala con pollera y capelina”

Un temor muy frecuente, como vemos en estos testimonios, y seguramente ustedes tendrán otros para compartir, tiene que ver con que piensan que la ESI va a “transformar a su hijo en homosexual o trans” cada vez que interpelamos los estereotipos de género. Es importante explicarles que la elección de un juego o una manera de vestirse, por ejemplo, no definen su orientación sexual ni identidad de género, que ésta se constituye por la confluencia de diferentes variables.

El juego es una de las vías de acceso para entender y aprehender el mundo. Un niño que juega a acunar a un muñeco ensaya posibles acercamientos afectivos propios del cuidado de un adulto que acuna a un bebé, tal vez al propio sin sentir que es una actividad que no le corresponde.

PARA VER

Les proponemos, en sintonía con estos conceptos, ver el siguiente material para compartir también con las familias: Spot Campaña Uso no Sexista Juguetes:

<https://www.youtube.com/watch?v=V-8YjndrlBg>

Asimismo, albergar la diversidad de familias es otra cuestión que el Jardín y sus docentes deben considerar también en relación a esta puerta de entrada y a este eje. Dejar de considerar una como “normal” y las otras “por fuera” requiere revisar nuestros prejuicios, ser respetuosas y respetuosos de las múltiples formas en que se nos presentan e invitar a las familias a hacer lo propio.

Relación familias y jardines en la pandemia

Una cuestión importante que visibilizó la pandemia es el tiempo que demanda ocuparse de las tareas de la casa y de cuidado y cómo recaen generalmente en las mujeres. Esto lo hemos vivido en nuestras propias familias, como docentes y también en relación a las familias de nuestra comunidad. En ese sentido, nos interesa destacar el movimiento de muchas docentes, que pasaron de estar preocupadas por la poca participación de algunas familias en las propuestas virtuales a registrar que, en la mayoría de los casos, no era desinterés, sino que estaban sufriendo situaciones similares a las que ellas vivían también en sus hogares: tener que atender a sus hijas e hijos, a sus propios trabajos, ocuparse de las tareas diversas del hogar, sostener los protocolos de higiene y muchos otros etcéteras más. Poder reconocerse en las otras mujeres, en las mamás de sus estudiantes e identificar que padecían situaciones similares posibilitó otra mirada más empática y sorora. Posibilitó, también, pensar esta problemática desde la perspectiva de género, en términos sociales y políticos y ya no personales.

Finalmente, queremos compartirles la adecuación de las Puertas de Entrada de la ESI a la escuela en tiempos de pandemia creada por el PNEI: [“Las Puertas de Entrada de la ESI y la vuelta a la escuela”](#).

PARA VER

[El capítulo 9 de “Mi familia”](#), de Paka Paka nos muestra la potencia del intercambio y la necesidad de seguir apostando a vínculos más igualitarios, empáticos y solidarios.

Después de compartir este recorrido conceptual, ¿pensamos de la misma manera acerca del género que al comenzar el módulo? ¿Cuáles de las cuestiones que hemos revisado consideran que están más saldadas en sus jardines, y cuáles deberíamos seguir revisando? Y cómo podemos responder ahora a la pregunta con la que lo iniciamos: ¿Qué implica mirar al jardín desde la perspectiva de género?

Para no concluir...

Hemos recorrido junto a ustedes un eje central de la ESI: garantizar la equidad de género, con el propósito no solo de acercarlos y aclarar algunos conceptos sino, y especialmente con la intención de ir incorporando esta perspectiva tanto para revisar nuestras planificaciones, prácticas e intervenciones como para, por qué no, interpelar también otras dimensiones de nuestras vidas.

Con este recorrido en la mochila, en el próximo módulo nos encontraremos para comenzar a pensar a qué nos referimos con una mirada integral del cuerpo y la salud.

REFERENCIAS

Larralde, Gabriela (2018). *Diversidad y género en la escuela* Ed. Planeta.Bs.AS
Ministerio de Educación Jornada Nacional Educar en Igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género: orientaciones para las instituciones educativas. - 2020 (págs. 5-16)

Licencia Creative Commons



Autor(es): Equipo de la Dirección de Formación Docente Permanente.
Dirección Provincial de Educación Superior, DGCyE. Provincia de Buenos
Aires (2021)

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons



[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

ESI en el nivel inicial: tensiones y desafíos

Módulo 3

¿A qué nos referimos con una mirada integral del cuerpo?

Introducción

Estimadas y estimados docentes: nuevamente les damos la bienvenida a este tercer módulo, ¡ya nos encontramos en la mitad de nuestro recorrido compartido!

En el módulo anterior profundizamos en el eje Garantizar la equidad de género y lo recorrimos desde las diferentes puertas en que la ESI entra a nuestras instituciones.

Este módulo intentará recorrer la pregunta ¿A qué nos referimos con una mirada integral del cuerpo y de la salud? Interpelando nuestras miradas y concepciones para acercarnos a lo que nos propone la ESI.

Objetivos

- Incorporen una mirada integral del cuerpo, que interpele la perspectiva biologicista, centrada en la higiene y la prevención, y reconozcan sus dimensiones emocionales, sociales y políticas.
- Aborden el eje *cuidar el cuerpo y la salud*, desde una perspectiva integral, relacionado a otros ejes conceptuales de la ESI.
- Reconozcan y valoren la función corporizante docente en las prácticas cotidianas del jardín.
- Comprendan el concepto de salud en tanto derecho, no reductible a la ausencia de enfermedad.

Contenidos

Diferencia entre cuerpo y organismo y el lugar de la subjetividad: dimensiones emocionales, sociales y políticas. La función corporizante docente. Cuerpos sexuados en la escuela: niñas, niños y docentes. Impacto de la pandemia en los cuerpos y en el desarrollo de la autonomía. El derecho a la salud desde una perspectiva integral.

¿Soy un cuerpo o tengo un cuerpo?

Queremos comenzar retomando algunas de las preguntas ligadas a este eje que compartimos en el módulo 1: ¿qué implica la concepción integral del cuerpo? ¿Tenemos un cuerpo o somos un cuerpo? ¿El cuerpo es un objeto que poseemos, un instrumento, o la materialidad que atraviesa y constituye nuestra subjetividad? ¡Tengan presentes sus respuestas y sus dudas, ya que a lo largo de este módulo las iremos poniendo en juego!

El cuerpo en el jardín

En el jardín el encuentro entre cuerpos es ineludible, abrazos, caídas, experimentación, llantos, gritos y risas. Se hace presente el cuerpo de las niñas y los niños, y los cuerpos de quienes enseñamos, acompañamos, consolamos... y nos agotamos en el proceso. Estos cuerpos son siempre sexuales. Niñas y niños se exploran con curiosidad los cuerpos propios y los de otras y otros, afirman su identidad genérica e incorporan, pero también discuten mandatos estereotipados. Las y los docentes, en tanto sujetas y sujetos sexuados, también somos interpeladas e interpelados y sentimos desde estas construcciones de la sexualidad.

Dado que en el nivel inicial la palabra se desarrolla progresivamente, en la comunicación aparecen con intensidad otras formas expresivas, en las que el cuerpo se hace más evidente como empujones, mordidas, abrazos, etc. Nuestro rol de intervención pedagógica se da a partir de considerar la relación que se produce entre lo que niñas y niños traen y los nuevos aprendizajes que pueden generarse, sin que esto implique perder su singularidad. Por eso en el jardín tenemos la posibilidad de dar lugar a esta expresividad diversa, a medida que estimulamos también la capacidad verbal, y la incorporación de pautas de convivencia para el desarrollo saludable de niñas y niños.

Les proponemos comenzar a pensar en el lugar que se le da al cuerpo en la educación, a través de una frase que seguramente han escuchado más de una vez: “Al jardín ¿se va a jugar o a aprender?”

¿Qué es lo que hace que, desde el sentido común, la presencia del juego ponga en duda el lugar de enseñanza-aprendizaje del nivel inicial? Y, ¿por qué partimos de esto para pensar el cuerpo en el jardín?

Como plantea Pablo Scharagrodsky, a menudo se escucha que históricamente el cuerpo ha quedado por fuera de la escuela. La escuela en tanto espacio de enseñanza y aprendizaje, es vista como un espacio que se ocupa del conocimiento y éste, comúnmente, es representado en términos de *pensamiento*, como algo *incorpóreo*. Así, un espacio como el jardín, donde se enseña y se aprende haciendo, experimentando y claro está, jugando, es considerado, desde esta perspectiva, como menos importante.

Además la tradición occidental ha construido la separación *mente/cuerpo*, no sólo en términos de oposición, sino también de desigualdad. Es así que, desde un sentido común bastante extendido, el juego, en tanto actividad práctica, tiene menos valor que el conocimiento, erróneamente pensado como *incorpóreo*. Esta jerarquía implica, entonces, que el papel de la *mente* es *domesticar* al *cuerpo*. Es así que, lejos de estar ausente del currículum escolar, el cuerpo infantil ha sido uno de los aspectos más importantes en el discurso pedagógico moderno, a través de su progresivo *disciplinamiento*.

La escuela ha disciplinado los cuerpos desde una determinada moral política e históricamente situada. Desde allí se definen los parámetros de *normalidad*, y esto es así desde el comienzo de la educación, incluyendo al jardín. Cabe preguntarnos, entonces, ¿qué nos pasa con esos cuerpos que escapan de la *norma*, *esos cuerpos* que jamás se quedan quietas o quietos, tienen una discapacidad o bien, niñas con pene o niños con vulva, entre otros tantos ejemplos? Desde ese registro, necesitamos volver a preguntarnos de qué manera pensamos al cuerpo en el jardín.

PARA PENSAR

Les proponemos partir de las palabras de Eduardo Galeano

“La Iglesia dice: El cuerpo es una culpa.

La ciencia dice: El cuerpo es una máquina.

La publicidad dice: El cuerpo es un negocio.

El cuerpo dice: Yo soy una fiesta”.

“El jardín dice...” ¿Cómo lo completaríamos?

¿Qué podríamos hacer desde el jardín para que el cuerpo *sea una fiesta*?
Hermosa pregunta para debatir entre colegas y ...¡actuar en consecuencia!

Lo desarrollado anteriormente da cuenta de la importancia de reflexionar sobre la relación que establecemos con nuestros cuerpos y entre cuerpos, cómo los *pensamos* y *sentimos*, y de qué manera nuestras propias experiencias escolares, y de vida, han marcado estos sentidos.

PARA LEER

Lectura optativa: Para quien desee ampliar sobre este tema recomendamos la lectura de [“El cuerpo en la Escuela”](#) de Pablo Scharagrodsky.

El jardín, la ESI y el cuidado del cuerpo y la salud

Les proponemos que, antes de comenzar, retomemos nuevamente la pregunta que recorre el módulo, ¿a qué nos referimos con una mirada integral del cuerpo y la salud? Y cada una y cada uno se tome unos momentos para registrar algunas respuestas. A continuación compartimos con ustedes algunas que suelen ser frecuentes:

“Trabajamos mucho la importancia del lavado de manos”

“Aprendemos a nombrar las partes del cuerpo”

“Hablamos de la alimentación saludable”

A la hora de pensar en desarrollar capacidades para el cuidado del cuerpo y la salud desde una perspectiva integral, ¿es suficiente lo que se expresa en estas frases? ¿Desde qué concepción de salud y corporalidad parten?

Si bien aprender las partes del cuerpo, que mucho chocolate puede hacernos mal o que hay que lavarse las manos, es muy importante, reconocemos que no es suficiente, ya que debemos tener siempre presente otras dimensiones que hacen a la perspectiva integral. Esta perspectiva incluye, entre otras cuestiones, la interacción social y lo afectivo. Entonces, que trabajemos el cuerpo en las salas no necesariamente implica que lo abordemos desde la ESI, ya que podemos llevarlo a cabo desde una mirada puramente preventiva o biologicista. Abordarlo desde la ESI, es hacerlo desde la idea de construcción social, integralidad, transversalidad y tomando en cuenta el cruce con los otros ejes de la ESI: cuerpo y derechos, diversidad, género, afectos.

Desde la modernidad, la medicina -junto al resto de las ciencias y la filosofía mecanicista- construyó al cuerpo como *mero organismo, entendiendo* la salud como la ausencia de enfermedades orgánicas. Esta concepción reduccionista fue redefinida por la OMS (y es la que toma la ESI y las políticas públicas de salud), desde una perspectiva integral, como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. Desde esta concepción, un niño con diabetes puede estar *saludable* y una niña sin patologías orgánicas, que vive en un hogar con violencia, puede no estarlo.

Para afianzar esta perspectiva integral de la salud les proponemos releer lo que nos plantea el Programa Nacional de ESI en relación al eje [“Cuidar el cuerpo y la salud”](#).

Pensemos ahora en la relación entre cuidar el cuerpo y la salud y el ejercicio de derechos. Seguramente hemos escuchado afirmaciones tales como: **“Enseñamos que nadie puede mirar o tocar sus partes íntimas”**

¿Qué enseñamos cuando decimos terminantemente esta frase? ¿Nadie puede mirar ni tocar nuestros genitales? No sólo esto no es cierto, sino que este tipo de enunciados pueden dar a entender a niñas y niños que juegan a explorar sus cuerpos que están haciendo algo *malo*, y deben ocultarlo.

Cuando desde el jardín nos proponemos trabajar en relación al derecho a la salud debemos brindar información adecuada y científicamente validada, pero a la vez promover la activa participación de las niñas y niños en un clima de respeto y de diálogo permanente. El jardín enseña a *saber hacer*, ampliando el horizonte cultural, dando a conocer derechos, como el de contar con personas adultas de confianza a quienes pedir ayuda, y promoviendo el desarrollo de la autonomía y la capacidad para tomar decisiones.

Ir, poco a poco, trabajando para reconocer la progresiva autonomía y soberanía sobre el propio cuerpo, destacando el derecho a no ser maltratadas, maltratados ni avasalladas o avasallados aun cuando esto no sea con mala intención. Y vigilando mucho aquellos clichés que a veces repetimos:

“Pero no llores, María, Rami te empujó sin querer”

“Sofía, no le pegues así a Fede, él sólo te abraza porque te quiere mucho”

Aunque busquemos superar los llantos o golpes como únicas manifestaciones comunicativas, es importante que cada niña y cada niño pueda poner un límite ante aquello que incomoda. Promover el diálogo para la resolución de conflictos implica también dar herramientas para aprender a decir que NO frente a lo que le daña, disgusta o incomoda, y este NO debe ser respetado por niñas, niños y personas adultas. Por mucho que queramos enseñar sobre autocuidado, si desacreditamos los frenos que niñas y niños ponen en la sala, estamos dando un mensaje complejo, ya que los derechos se aprenden *ejerciéndolos*.

Este ejercicio sobre los límites y el consentimiento implica también abordar la información sobre el propio cuerpo, que debe partir de contenidos pertinentes,

precisos, confiables y actualizados. La manera correcta de nombrar las partes del cuerpo, incluyendo los genitales, así como los procesos de gestación y nacimiento, entre otros, son contenidos de este eje. Igual de importante es el modo en que desarrollemos este trabajo, sin descalificar los nombres que niñas y niños les dan en sus familias, sino sumándose a éstos, dando a entender que las palabras que usamos en el jardín son las que van a permitir que todas y todos nos entiendan cuando las decimos. Aunque a esta edad la frescura y curiosidad suele ser la norma, es importante dar lugar a posibles vergüenzas enseñadas en la familia, pero buscando acompañarlas y superarlas.

PARA VER

El corto [*Micro Zamba: Cuidamos nuestro cuerpo*](#) es un recurso posible para trabajar algunas de estas cuestiones pero...¿le harían alguna crítica? A veces un recurso no tiene porque agotar todo lo que queremos enseñar sobre un tema, sino que podemos ponerlo en diálogo con otras ideas, preguntas, recursos...

Diversidad, género y nuestras miradas del cuerpo y la salud

Más arriba mencionamos la tarea normalizadora que se dio en la escuela. La separación entre escuela especial y común, por ejemplo, habilitó la creencia de que la *escuela común* no es lugar para niñas y niños con discapacidad. Hoy, desde el paradigma de la escuela inclusiva, nos encontramos revisando estas extendidas creencias. Pero la escuela también busco normalizar otras diversidades, como la sexo-genérica.

Hasta hace pocos años, por ejemplo, podía leerse en informes comentarios como “Juan prefiere jugar con las niñas”, que funcionaba como una suerte de eufemismo para preguntarse sobre la sexualidad de Juan. Hoy sabemos que la orientación sexual es algo que se construye a lo largo de nuestras vidas, y que no tiene nada que ver con las preferencias en el juego. Sin embargo la heteronormatividad (¡y el sesgo adultocéntrico!) sigue teniendo efectos en nuestras prácticas cotidianas, y así frente a una niña y un niño inseparables se nos puede escapar un comentario del estilo *¿"son novios ustedes?"*, pero sería muy raro que dijéramos algo similar respecto de amigos del mismo sexo.

La identidad de género, que a diferencia de la orientación sexual si se plantea muy tempranamente -y que nuestro Estado reconoce como una vivencia interna autopercibida que puede o no coincidir con el sexo asignado al nacer- también nos invita a repensar los cuerpos, y desnaturalizar ciertos aprendizajes como que todas las niñas tiene vulva y todos los niños pene. En este sentido es indispensable pensar los materiales con los que trabajamos siempre en términos de diálogo, y no como recetas.

El corto de *Zamba*, que compartimos más arriba, o la [lámina del PNEI](#) son muy buenos recursos, siempre que estemos dispuestas/os a dialogar con ellos, interpeándolos desde otras miradas, que alojen la diversidad sexo-genérica.

En esta lámina sí podemos apreciar la diversidad en relación a ciertos rasgos fenotípicos, como el color de piel, aunque no se expresan otras corporalidades como pueden ser las niñeces trans, gordas, con discapacidades motoras, etc. Pensando en niñeces no videntes contamos con una [recreación auditiva](#) de esta lámina. En la lámina [“salimos a jugar”](#), que también cuenta con [recreación auditiva](#), si podemos encontrar una niña con silla de ruedas.

Volvamos a Juan, que *“prefiere jugar con niñas”*. Podría ser que prefiera jugar con las niñas porque se siente *niña*, pero es muy posible también que disfrute más los juegos que realizan éstas, y que seamos nosotras/os quienes debemos revisar nuestros prejuicios y estereotipos en relación al juego y los géneros. Además, podemos interpelar antiguas prácticas y preguntarnos, *¿en qué sentido habría sido relevante que Juan prefiera jugar con niñas? ¿No hubiera sido más interesante relevar que Juan puede jugar, y disfruta haciéndolo, entre pares?*

Es importante reconocer críticamente los encorsetamientos y disciplinamientos que a través de ciertas intervenciones imprimimos en las niñeces para que sus corporalidades “encajen” en nuestras expectativas, basadas en el parámetro de “normalidad” establecido. En este ejercicio les proponemos tener muy presentes, para poder interpelarlos, los estereotipos de belleza existentes (tipos de cuerpos, colores de piel, cabello), que niñas y niños también consumen a través de imágenes, publicidades, etc. desde edades muy tempranas.



PARA LEER



PARA VER

Compartimos estas bellas palabras de Susy Shock, periodista, escritora y gran artista trans de su libro *Crianzas. Historias para crecer en toda la diversidad*. Ed. Muchas Nueces. Bs.As. 2016.

“Lo diferente nos hace aprender cosas que no sabemos y ni imaginamos. Nos abre los ojos y la cabeza, pero lo que es más importante, nos abre el alma. Aprendemos así muchas formas de sentir y comprendemos así que eso, justamente, es la vida: los colores”.

Y les dejamos esta bella canción *Crianzas*, de Susy, para disfrutar

<https://www.youtube.com/watch?v=1zNDHheAoBo>

¿Prohibido tocar?

“Yo trabajo en un Maternal, tenemos que pedir autorización a las familias, porque si no, no podemos cambiar los pañales a los bebés.”

“El otro día, una nena de mi sala (dos años) se hizo caca encima. Estaba muy manchada, como no puedo tocarla, le fui dando indicaciones de cómo limpiarse solita, me sentí muy mal.”

“Como practicante no me dejaban cambiar a los chicos, un nene me pidió que le ponga otra ropa porque se hizo pis... Desde la conducción me dijeron que podía pero que tenían que estar presentes dos testigos. Yo me pregunto qué pasa, entonces, con la construcción de la intimidad.”

“Como profe de educación física, estoy siempre acompañado en las salas y eso me da seguridad, me cuesta cuando los nenes quieren abrazarme, me da mucho miedo.”

Seguramente habrán vivido o escuchado testimonios como los que acabamos de compartir. Les proponemos analizarlos para entender lo que expresan, así como su impacto en el cuerpo de las niñas y los niños, pero también en nuestros propios cuerpos. El temor a higienizarlas e higienizarlos, a cambiarles los pañales e incluso a expresarles corporalmente el afecto, se viene registrando desde hace varios años, previo a la pandemia, en numerosas instituciones de todo el país. Temor originado, fundamentalmente, por denuncias de presuntos abusos que generaron un importante repliegue en el contacto físico y un distanciamiento de los cuerpos en los jardines a modo de “protección.” ¿Protegernos de qué y de quién? ¿Cómo nos *toca* el *no tocar*?

Mantener distancia comenzó especialmente como una manera de “proteger” a varones: maestros jardineros, docentes curriculares de música, educación física, teatro, pero estos “cuidados” frente al temor a ser acusadas/os de abuso, se hicieron extensivos a maestras jardineras también.

Nos interesa detenernos por un momento en estos prejuicios o temores hacia docentes varones, que tiene su historia en el nivel y se vincula con conceptos que hemos compartido en el módulo anterior respecto de estereotipos de género. Pareciera imposible vincular la masculinidad a la ternura, o el deseo de cuidar, jugar o enseñar a niñas y niños y por lo tanto ese interés genera fuertes *sospechas*. Estos mismos estereotipos y prejuicios son el sostén de la creencia en un “instinto materno” y una supuesta propensión “natural” a cuidar como característica femenina.

Para profundizar en este tema les proponemos la lectura de [“Denunciar al maestro, enjuiciar al maestro”](#) de Damián Huergo y Marcela Martínez, publicado en Revista Anfibia.

Necesitamos poner a la luz estas cuestiones y revisarlas también con las familias dado que impactan tanto en los vínculos como en la construcción de nuestros cuerpos y el de las niñas. ¿Por qué?

Recordemos que el cuerpo no es “natural”, se construye en la relación con una otra y un otro en el marco de una cultura y los primeros años de vida son centrales en ese proceso. Las personas adultas participan en la construcción del cuerpo de la niña y del niño cuando le mira, le habla, le toca o le acaricia.

Escuchemos a Daniels Calmels: *“Entonces si aceptamos que el adulto participa activamente en la corporización del niño, también podemos decir que su ausencia es entendida como carencia y se transforma en una falta. La ausencia o el retaceo de la corporeidad del adulto produce en el niño una anemia corporal, un debilitamiento de la expresividad gestual, de la mímica facial, de la actitud postural, de la capacidad para mirar, de escuchar, de contactar, de saborear, de oler, de producir una voz propia. El retaceo de la corporeidad crea una verdadera debilidad corporal”...*

Este autor también plantea: Si *“ser acariciado quizás sea, junto con el sostén, una de las formas más primarias de la existencia inaugural del cuerpo”*. ¿Qué pasa entonces, con esta construcción cuando tememos a ese contacto o más aún, cuando el miedo impide que registremos nuestra necesidad y la de la pequeña/o de ser tocadas/os?

Las niñas y los niños perciben el tono muscular de quien les sostiene, acaricia o rechaza. La ausencia o retaceo al contacto en los primeros años de vida no son inocuas, impactan debilitando o empobreciendo el cuerpo de las chicas y los chicos. Por el contrario, la caricia habilita a la piel para recepcionar y albergar a la otra y al otro. El abrazo, el sostén corporal ayuda a calmar ansiedades. En esos cuidados se transmiten modos de subjetivación. Ellas, ellos, nosotras y nosotros nos vamos constituyendo en ese vínculo, en ese contacto.

En ese sentido, estas cuestiones necesitan especialmente volver a ser pensadas en estos tiempos “pandémicos”, en los que este distanciamiento corporal se nos impuso por otros motivos. Necesitamos ir encontrando, reinventando y buscando otras maneras para que de algún modo, ese contacto corporal encuentre nuevos modos de expresión. Y compartirlo en rondas entre colegas. ¿se animan?



El niño tiene un cuerpo y una historia (1983) Francesco Tonucci, Ed. Barcanova, Bs. As.

historia (1974). "Con ojos de Tonucci, Ed. Barcanova,

Volvamos a Daniel Calmels (2013) Este autor realiza una diferencia entre organismo y cuerpo que resulta valiosa para pensar algunas cuestiones en relación al tema que venimos compartiendo.

Calmels refiere al *cuerpo* como producto de una cultura, en tanto el *organismo* está más ligado a lo biológico, a la especie. El cuerpo se construye, de manera única y original en la relación corporal con las personas adultas que rodean a la niña y al niño, así es considerado como medio de comunicación y expresión. El organismo es provisto por la herencia, tiene memoria genética. En cambio, la memoria del cuerpo está inscrita en los primeros vínculos fundantes.

Este autor postula que actualmente existe un detrimento de la vida del cuerpo, perdiendo sus capacidades de expresión y comunicación y va cobrando una mayor presencia el lenguaje que designa al organismo.

Cabe preguntarnos, entonces, si no contribuimos a ese detrimento cuando minimizamos el impacto de dejarlas o dejarlos sucias y sucios o al no tocarlas ni tocarlos, al no darles un abrazo. Cuando miramos a una o un bebé y no la o lo cambiamos, ¿estamos mirando a un cuerpo o un organismo, según lo planteado por Calmels?

Vale la pena, entonces, pensar qué nos pasa, y cómo transitar la tensión entre la necesidad de "prevenir el abuso" pero sin generar miedo y desconfianza de las niñas y los niños hacia sus referentes cercanos. Preguntarnos cómo puede desplegarse placentemente la sexualidad infantil, si lo que ofrecemos es un marco de terror cada vez más extendido al contacto físico.

Por otra parte, coincidimos con Daniel Brailovsky cuando refiere a que *"Cambiar el pañal es un gesto educativo en sí mismo, del mismo modo que conversar lo es, porque al hablar con otro, cuidándose mutuamente, prestándose tiempo y atención, cuidamos y educamos."*

En esta misma línea, es muy importante como docentes, poner en palabras lo que vamos haciendo mientras las/los cambiamos, anticiparles nuestras acciones

y especialmente, pedirles permiso cuando las /os vamos a cambiar e higienizar, entendiendo que son sujetas/os de derecho y que el cuerpo de cada niña y de cada niño es “su territorio.”

Por otro lado, además de señalar el impacto de estas restricciones en la construcción del cuerpo y de la sexualidad, necesitamos reconocer, que al no cambiarlas ni cambiarlos estamos vulnerando derechos, dado que la higiene es uno de ellos

Dentro del eje Cuidar el cuerpo y la salud que estamos desarrollando, planteado por el PNEI se destaca que:

.... “Cuando la escuela hace lugar al cuerpo y la sexualidad –alejados de estereotipos- pueden ser pensados y vivenciados, como lugares de placer y espacios de afectividad y cuidado de uno mismo y del otro, de despliegue subjetivo, de encuentro con otros, de experiencia afectiva y amorosa. Allí donde es posible hacer lugar a la historia, a la narración de uno mismo en el marco de esa historia, al reconocimiento de que vivimos en lazo con otros/as y que esto demanda cuidados, acompañamiento y búsqueda de afecto, se desmiente la idea de que el cuerpo es un organismo, una máquina, un modelo, un objeto de consumo o un objeto a ser programado para ocupar un rol social determinado. La singularidad tiene allí posibilidades de despliegue, en un cuerpo que es, también, pensamiento y afectividad.”

Entendemos que esto que ocurre no es responsabilidad individual de las y los docentes. El miedo, la desconfianza atraviesa a las instituciones, producto de una época en la que la judicialización de los vínculos está a la orden del día. Por eso es fundamental promover espacios en los cuales esto se pueda pensar y compartir entre docentes y con las familias y generar estrategias de cuidado que no vayan en detrimento de los cuerpos y de los vínculos.

En ese sentido, les proponemos ahora, volver a reflexionar respecto de cómo se manejan con el cambiado de pañales y la higiene de las niñas y niños en las salas, antes de la pandemia y en estos momentos a la luz la lectura de estas ideas.

PARA VER

Para profundizar en algunos de los puntos desarrollados en este apartado, les proponemos ver este programa de Caminos de tiza en el que Daniel Calmels se refiere a la construcción del cuerpo en la crianza, al lugar de las personas adultas y la incidencia de la época en este proceso. Aborda también el vínculo e impacto de las pantallas en el cuerpo de las y los niños, tema central y más aún en estos tiempos.

[Parte 1](#)

[Parte 2](#)

PARA PENSAR

Después de mirar el Programa de Caminos de tiza, les proponemos compartir y reflexionar acerca de la siguiente pregunta:

¿Qué impacto tiene en nuestras prácticas e intervenciones docentes las reflexiones planteadas por este autor?

Cuerpo y pandemia

Si concebimos al cuerpo como una construcción en el marco de una época, no podemos dejar de mencionar y abrir preguntas respecto de qué pasa con nuestros cuerpos y el de las y los niños en contexto de cuarentena y de pandemia.

¿Qué tiempos y/o espacios encontramos para atender a nuestros propios cuerpos? o ¿están siempre al servicio de los demás? ¿Cómo nos fue afectando la restricción al contacto, en nuestros vínculos, en nuestro trabajo? ¿Cómo lo vamos tramitando? ¿Encontramos nuevos modos de conectarnos con nosotras/os y con los demás, atravesando o sorteando distancias?

Seguramente son muchas y diferentes las vivencias que podemos registrar y compartir. No se trata de pretender alcanzar el estado de equilibrio y bienestar corporal que nos ofrece y propone el mercado, como por ejemplo el *ideal fit*, sino, por el contrario, la necesidad de sostener la perspectiva integral del cuidado del cuerpo y la salud.

Cuestiones como el lavado de las manos, el uso de barbijos o de alcohol en gel, pautas de higiene *personales*, pueden transformarse en acciones fundamentales para cuidar a otras y otros, para cuidarnos comunitariamente, entendiendo el cuidado desde una perspectiva política. En este camino se volvió presente que cuidar el cuerpo y la salud implica hacer lugar a miedos, tensiones y malestares, así como al placer y al disfrute, tanto de las niñas y niños como de las personas adultas. En los jardines, y seguramente en nuestras familias también, esta perspectiva ha sido fundamental para repensar la acción de *cuidar*.

A la vez, el contexto de aislamiento y distanciamiento social que venimos transitando desde el 2020, nos ubica en un escenario excepcional en el que las coordenadas que sostenían nuestra vida cotidiana cambiaron. Hemos tenido que organizar nuevas rutinas y combinarlas con nuestro trabajo, con múltiples actividades frente a la pantalla (¡largas horas frente a las pantallas!) y al mismo tiempo, en las familias, teniendo que cuidar de nuestras adultas y nuestros adultos mayores, y, ¡24 hs al día, 7 días a la semana, de nuestras niñas y nuestros

niños! Y, en cierto sentido, ellas y ellos, por el hecho de estar creciendo, fueron quienes más vieron conmovida su vida...

“Durante la pandemia, volvió a la cama grande”

“Dejó de hablar fluidamente, empezó a trabarse”

“Volvió a tomar la teta, que ya la había dejado”

“Le dejamos ver la tele todo el día para poder trabajar”

“Se empezó a hacer pis en la cama”

“Comemos muchas porquerías todo el día, nadie tiene fuerzas para cocinar”

¿Vivieron situaciones similares en sus familias? ¿Qué pudieron observar desde el Jardín?

Muchas familias han compartido con preocupación regresiones importantes respecto de la autonomía de sus hijas/os. Quedarse en casa para muchas niñas y niños significó dejar de participar de espacios y rutinas estructurantes, de encuentros con otras personas ajenas a las familias y a la vez, implicó estar más tiempo en sus hogares.

Es muy importante entender estas “regresiones” como reacciones esperables frente a eventos traumáticos como los que hemos vivido, y no como síntomas o como patologías. Poder comprenderlo como docentes para poder acompañar a las familias. Destacar, especialmente que son transitorios, que “van a pasar” y que *“Nada es para siempre”* como nos recuerda la cantante Fabiana Cantilo.

En una entrevista al pedagogo Francesco Tonucci, ¹refiriéndose a la pérdida de los espacios de intimidad en la convivencia permanente durante el aislamiento, propuso que las niñas y los niños jugasen dentro de sus casas a construir refugios que pudieran armarse con telas y sillas. Armar espacios que posibiliten, de alguna manera, la autonomía. por fuera de la mirada de las personas adultas. Espacios en los que pudieran jugar, leer un cuento y sentirse, al menos por un rato, “libres” de esa mirada.

Es una muy linda propuesta para hacerle a las familias y también, organizar en los jardines.

Rompiendo moldes: cuerpos que piensan y sienten

¹ Les dejamos el link a la entrevista de Tonucci <https://www.youtube.com/watch?v=fzJTcY2x0Q0>

En este módulo compartimos una pregunta central respecto de la ESI: ¿A qué nos referimos con una mirada integral del cuerpo y la salud? Intentamos despegarnos de una mirada biologicista y prevencionista para poner en valor la perspectiva integral: somos cuerpos *pensantes, sintientes, y diversos*. Buscamos que esta perspectiva nos ayude a mirar más amorosamente nuestros propios cuerpos, así como el de las niñas y niños del jardín, dando lugar al placer, la creatividad y poniendo en valor nuestras sensaciones y sentires... y para eso las y los esperamos en el próximo módulo para pensar ¿Cómo alojar la afectividad desde la ESI?

PARA VER

Para cerrar, les dejamos de regalo una canción que nos habla de los abrazos, que tanto aprendimos a valorar en estos tiempos
Disponible [aquí](#)

REFERENCIAS

Título o Indicación (opcional)

Calmels, Daniel (2009) *Infancias del Cuerpo. Función corporizante*. Ed.Puerto creativo. Bs. As

Maltz,Liliana (2018) [Cuento con Caricia](#). Ministerio de Educación CABA **hacemos referencia en este material entre otros, tb al marco legal de CABA, nos parece que puede ir igual, consultamos, por las dudas**

Scharagrodsky,Pablo “*Explora Pedagogía- El cuerpo en la Escuela*” Programa de educación multimedial. Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología.

Licencia Creative Commons

Autor(es): Equipo de la Dirección de Formación Docente Permanente. Dirección Provincial de Educación Superior, DGCyE. Provincia de Buenos Aires (2021)

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)



Educación Sexual

¿Cuento con caricia?

Gerencia Operativa de Currículum

Ministerio de Educación



Buenos Aires Ciudad

Perspectivas y reflexiones

EDUCACIÓN SEXUAL

Perspectivas y reflexiones

¿Cuento con caricia?

Equipo Educación Sexual Integral

Sandra Di Lorenzo, Hilda Santos, Martha Weiss

Elaboración del material

Liliana Maltz

Edición a cargo de la Gerencia Operativa de Currículum

Jefe de Gobierno

Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación e Innovación

María Soledad Acuña

Subsecretario de Planeamiento e Innovación Educativa

Diego Javier Meiriño

Directora General de Planeamiento Educativo

María Constanza Ortiz

Gerente Operativo de Currículum

Javier Simón

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en este documento, hasta 1.000 palabras, según ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si este excediera la extensión mencionada, deberá solicitarse autorización a la Gerencia Operativa de Currículum.
Distribución gratuita. Prohibida su venta.

© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación. Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa. Gerencia Operativa de Currículum, 2018

Av. Paseo Colón 275, 14º piso
C1063ACC - Buenos Aires
Teléfono/Fax: 4340-8032/8030



En los últimos tiempos, algo se ha modificado en la relación entre los niños, las niñas y el equipo docente en el jardín de infantes que pone en juego las necesidades básicas de todo niño, como sentirse aceptado, seguro, cuidado y tratado con ternura y cariño. Un miedo difuso se ha instalado de manera gradual poniendo una distancia en la relación de las niñas y los niños con los adultos. Un miedo que los más pequeños pueden llegar a decodificar como rechazo, desprotección, descuido y abandono afectivo.

El miedo a saludar con un beso a alumnos y alumnas, a abrazarlos para consolarlos si lloran, a asumir el cambio de los pañales, a ayudarlos a vestirse cuando su etapa madurativa lo exige puede ser vivido, en ocasiones, como un peligro para el docente.

El texto de Liliana Maltz señala las necesidades básicas que tienen los niños y las niñas que permanecen durante varias horas en una institución y por lo tanto fuera de su familia. También menciona la importancia de recuperar el afecto, el vínculo y el cuidado en la relación pedagógica y la necesidad de generar condiciones para restituir y habilitar la confianza entre el jardín y las familias y promover la reflexión sobre nuestra práctica. El relato en primera persona nos habla del involucramiento y el compromiso que lleva a la autora a reflexionar acerca de estas cuestiones, interpelando nuestra práctica e invitándonos a seguir generando lazos que sean capaces de acompañar afectivamente el tránsito de los niños y las niñas por el jardín de infantes.

¿CUENTO CON CARICIA?

Liliana Maltz

Imaginemos que el título del bello texto de Elsa Bornemann, *Cuento con caricia*,² se transforma en la pregunta de un niño o de una niña que mirándonos a los ojos, nos dice: “¿cuento con caricia?”. Ante esta pregunta... ¿qué le responderíamos?

*Vaivén de la ternura,
que llega o se retira
como el sueño en un niño,
manejando distancias
que se acortan o alargan
sin cambiar de medida...
[...]*

ROBERTO JUARROZ³

1 Algunas de las ideas desarrolladas aquí fueron trabajadas por la autora en el artículo “Prohibido tocar... ¿prohibido?”, en la revista *Novedades Educativas*, Año 26, N° 287 y en el capítulo “De había una vez una caricia a una apuesta a la ternura”, del libro *La Educación Sexual Integral (ESI) en el Nivel Inicial. Propuestas para seguir aprendiendo*. Rosario, Homo Sapiens, 2017.

2 Elsa Bornemann. *Cuento con caricia*. Colección Cuentos del Jardín. Buenos Aires, Latina, 1974. Disponible en: es.slideshare.net/solunasalles/cuento-con-caricia.

3 Roberto Juarroz. Fragmento de “Vaivén de la ternura”, en *Poesía Vertical XII* - 33, Colección Letras Hispánicas. España, Cátedra, 2012

Releo, ahora, estos versos de Juarroz y me pregunto si la ternura no se retira en la medida en que los niños y las niñas y a no pueden contar con nuestro contacto. Y así, en este vaivén alargamos distancias, ensanchamos la separación, nos alejamos del encuentro.

Por eso, esta nota es una invitación a la apertura de preguntas que nos permitan pensar colectivamente qué nos llevó a aislarnos y a construir muros, para comenzar, de a poco, a derribarlos. A crear otros mundos posibles. A generar otros vaivenes de la ternura.

¿A qué me refiero? A las consecuencias originadas por el miedo al contacto y a la higiene de los niños y las niñas en las instituciones de Nivel Inicial, por temor, de parte de muchos docentes, a ser acusados o acusadas de abuso. Entre otras consecuencias posibles, afecta nuestra posibilidad de conectarnos empáticamente con los niños y las niñas, de ponernos en su lugar.

Esta preocupación surgió en el marco de las clases de Educación Sexual Integral que dictaba en espacios de formación docente en la ciudad de Buenos Aires, en instituciones de diferentes provincias del país y al dar talleres en espacios comunitarios en el marco de un programa de atención a la Primera Infancia.

El temor, como un virus, se fue expandiendo y agravando últimamente. Los “primeros síntomas” comenzaron con la decisión de no cambiar a los nenes ya las nenas de las salas de 4o 5 años que “se hacían encima”. Se fue extendiendo a las salas de 2 y 3 años. Se agudizó y llegó a algunos jardines maternos. ¡Sí! En algunos jardines maternos llaman a las familias para que los vengán a buscar. “Solo si demoran más de media hora, entonces los cambiamos”, me confesó una directora.

Luego, no solo fue el cambiado de pañales o de ropa, sino también no hacerlos upa, no enseñarles el rol para no tocarles la cola, no abrazarlos, no acariciarlos. No. No. No...

Una aclaración, antes de continuar: de ninguna manera intento banalizar la gravedad del abuso sexual infantil; al contrario, destaco el valor y la necesidad imperiosa de su denuncia así como la importancia de su visibilización e intervención cada vez que ocurre. Solo que voy a enfocarme en las consecuencias “no deseadas” que surgen en las instituciones por este miedo a ser demandados.

El desafío es poder pensar esto que pasa, que *nos* pasa, desde múltiples lugares. Compartir las preguntas: ¿cómo salir de nuestras islas y “hacer *bluetooth*”? ¿Cómo estar cerca, hoy, en las instituciones, en la vida? Preguntas de época que hoy se vuelven urgentes y necesarias, dada la gran fragmentación de nuestros lazos sociales. Necesitamos reinventar nuevos modos de conectarnos, por fuera de una mirada centrada en buscar quién es la víctima o el culpable. Considerar qué podemos hacer entre todos frente a este temor. Hacernos responsables. Arremangarnos. Embarrarnos juntos, docentes y familias, en la cancha.

Podemos considerar que este miedo a ser acusados de abuso es la punta de un iceberg y se vincula con diferentes cuestiones. Una de ellas es la relación familia-escuela.

Isabelino Siede, en su libro *Casa y jardín. Complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias*,⁴ nombra y explica cinco tensiones en esta relación, en torno a la autoridad, a la comunicación, a la legalidad, a la cooperación y a la confianza.⁵ Es esta última tensión la que prevalece en este conflicto, si bien las otras también están presentes. Muy sintéticamente, y en relación con la confianza, podemos diferenciar lo que ocurría tiempo atrás, cuando solo por portar el “delantal docente” las familias confiaban en nosotros. Venían juntos “uniforme y autoridad, legitimidad y confianza”, todo en un mismo “combo” y, al revés, nosotros confiábamos en las familias de nuestros y nuestras estudiantes, solo por ser las madres o los padres de ellos.

La confianza preexistía al rol. ¿Por qué? Entre múltiples motivos, podemos decir que éramos sujetos “previsibles”, marcados a fuego por la misma ley que definía claramente lo que se podía y lo que no. Las instituciones, entre otras, escuela y familia, nos moldeaban de la misma manera; se hablaba de “socialización primaria” en el marco familiar y “secundaria” en el marco escolar, y de la maestra como “segunda mamá” para dar cuenta de esta continuidad.

En la posmodernidad, la figura de la ley ya no tiene el peso de “marcarnos a fuego”. No sabemos cómo puede reaccionar el otro, devenimos sujetos imprevisibles: estudiantes, familias, docentes. Esta imprevisibilidad genera miedo.

Hoy tenemos que dar cuenta de que somos “confiables” no por la autoridad transferida por el Estado, sino por lo que hacemos (o no hacemos) cada día. Y remarco: “cada día”, porque la confianza no se sostiene en el tiempo. Necesitamos trabajar en pos de ella diariamente. Nuestro punto de partida, hoy, es el desencuentro y la desconfianza. En esto incide el peso del mercado que profundiza la competencia y la fragilidad de los lazos. El otro es “mi enemigo”, es una limitación para la concreción de mis deseos individuales con el que debo competir y de quien debo desconfiar. Es el que me puede sacar el trabajo, robar, lastimar. “Cuidate” es una frase que solemos repetir al despedirnos de alguien. Ese miedo al otro se nos incorpora en el cuerpo como sensación permanente (al menos así ocurre en las grandes ciudades).

Por otra parte, cabe destacar el enorme peso de los medios en la espectacularización de la vida. Si se difunde en los medios la sospecha de un docente “abusador”, todos los docentes (especialmente varones)

4 Isabelino Siede. *Casa y jardín. Complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias*. Rosario, Homo Sapiens, 2015.

5 Se sugiere ampliar información con la lectura del capítulo 3 del libro citado: “Tensiones actuales entre familias y jardines”.

quedan cubiertos bajo ese mismo manto de desconfianza y es muy poco probable, si se llegara a confirmar que el docente es inocente, que se difunda la noticia (justamente, porque “no es noticia”). Esta desconfianza lleva, por ejemplo, a que muchas docentes no pueden dejar la sala cuando los profesores de Música o de Educación Física están con los niños y las niñas. Lo tienen “prohibido”.

En este contexto, nos calma la idea de que cumpliendo con protocolos y labrando actas vamos a estar seguros. Así, de a poco se va judicializando la vida en las escuelas. Fenómeno directamente proporcional a la desconfianza. Una docente me contaba que, en su jardín, las familias, para sentirse “protegidas”, firman actas en las que se mencionan las partes del cuerpo que les pueden tocar a sus hijos e hijas. A esto me refiero con el concepto de judicializar o protocolizar la vida en la escuela.

Hemos relevado testimonios de docentes y de familias que muestran la gravedad de lo que pasa:

“Mi hijo tiene una discapacidad y tuve que apurarlo para que controle esfínteres, para que pueda ingresar al jardín.” Mamá-docente de un nene de sala de 2 años.

“Una mamá de mi jardín, después de hacer un escándalo, llevó a su nena a un médico especialista en detectar abusos porque su hija tenía una pequeña inflamación en la vulva. El médico le dijo que era producto de una infección, que descarte cualquier sospecha de abuso, pero ya el daño por ese enojo estaba hecho”. Docente de sala de 3 años.

“Nosotros no pedimos que traigan muda de ropa, así no los tenemos que cambiar”. Docente de sala de 3 años.

“Lo tuve que dejar afuera de la sala por el olor, hasta que lo vinieron a buscar. Me sentí mal, pero tenemos prohibido cambiarlos”. Docente de sala de 5 años.

Muy triste, ¿no? El peligro de naturalizar estas situaciones es que generamos la “retirada” de la ternura. Vaivén que aleja.

El sabor del abrazo

Fuimos compartiendo algunos de los múltiples motivos por los cuales no se cambia a los niños ni a las niñas. Pensemos ahora algunos por los cuales cambiar, tocar, abrazar...devienen indispensables.

En principio, recordemos que el cuerpo se construye en la relación con otro en el marco de una cultura, y los primeros años de vida son centrales en ese proceso. El adulto participa en la construcción del cuerpo del niño cuando lo mira, le habla, lo toca, lo acaricia.

Daniel Calmels dice: “Entonces, si aceptamos que el adulto participa activamente en la corporización del niño, también podemos decir

que su ausencia es entendida como carencia y se transforma en una falta. La ausencia o el retaceo de la corporeidad del adulto produce en el niño una anemia corporal, un debilitamiento de la expresividad gestual, de la mímica facial, de la actitud postural, de la capacidad para mirar, de escuchar, de contactar, de saborear, de oler, de producir una voz propia. El retaceo de la corporeidad crea una verdadera debilidad corporal”⁶...

Este autor también plantea: “Si ser acariciado quizás sea, junto con el sostén, una de las formas más primarias de la existencia inaugural del cuerpo”⁷. ¿Qué pasa, entonces, con esta construcción cuando tenemos ese contacto o, más aún, cuando el miedo impide que registremos nuestra necesidad y la del pequeño o pequeña de ser tocados? No es inocuo, generamos marcas en los cuerpos al tocarlos o dejarlos de tocar.

Por otro lado, cabe destacar la importancia del acompañamiento a los niños y las niñas en el proceso de control de esfínteres. Sabemos cómo incide el modo en que reaccionan los adultos en ese proceso y la necesidad de priorizar los tiempos de los pequeños por sobre las “urgencias” de los adultos.

En ese sentido, hemos relevado que algunas instituciones comenzaron a poner como requisito de inscripción en salas de 2 o 3 años que ya controlen esfínteres, para evitar cambiarlos. Las familias, presionadas, apuran así el proceso de sus hijos e hijas anteponiendo las propias necesidades.

Asimismo, el pudor y la vergüenza son construcciones que se dan en el marco de un vínculo y de una cultura en una época determinada. Les enseñamos a tener vergüenza si “se hacen encima”, pero después los dejamos sucios hasta que algún familiar lo retire de la institución. ¿Podremos asumir esta gran contradicción?

Otra cuestión también a considerar es que transitamos una época en la que, cada vez más, los vínculos afectivos están mediatizados por los intercambios virtuales, en que expresamos los afectos a través de los emoticones de WhatsApp, por ejemplo. A este contexto, sumarle la retirada de los docentes del tacto, del abrazo, de la caricia... ¿no es demasiado? ¿Qué pasa con la posibilidad de enternecernos? ¿De conectarnos empáticamente con lo que siente el otro? ¿De ponernos en su lugar? ¿Qué pasa cuando anteponemos, como adultos responsables, nuestra vulnerabilidad a la de los niños y las niñas?

*Algunos recursos
para que “cuenten con
caricias”*

Los motivos antes mencionados aluden a lo subjetivo, al vínculo, al cuidado, a la construcción del cuerpo y de la sexualidad. Pero, además, es fundamental reconocer que al no cambiarlos ni acariciarlos estamos nada más ni nada menos que vulnerando derechos. Estamos, de algún modo, incurriendo en situaciones de maltrato.

6 Calmels, Daniel. *Infancias del cuerpo*. Buenos Aires, Puerto Creativo, 2009.

7 *Op. cit.*

Compartamos estas definiciones:

La *Guía de orientación educativa. Maltrato infante juvenil* del Ministerio de Educación del GCBA define al maltrato por negligencia como “aquellas situaciones donde las necesidades físicas y/o emocionales de la niña, niño o adolescente no son cubiertas de manera temporal o permanente por ningún adulto responsable que cuente con los recursos psicofísicos, materiales y sociales para dicha función, generando un daño real o potencial en la niña, niño o adolescente. Debe considerarse que esta modalidad de maltrato se establece en un vínculo entre la niña, niño o adolescente y los adultos responsables caracterizado por el desinterés, la desatención o la desafectivización de estos últimos, generando como resultado la omisión de dichas necesidades, redundando en una vulneración de derechos”.

Asimismo, plantea: “Entendemos como maltrato o negligencia emocional aquel vínculo entre la niña, niño o adolescente y los adultos responsables de su cuidado, caracterizado por la falta de respuesta de estos últimos frente a las expresiones emocionales, intentos de acercamiento e interacción iniciados por la niña, niño o adolescente, así como la falta de iniciativa de interacción y contacto por parte de los adultos”.

Por otra parte, existe un marco legal que nos avala en este acompañamiento:

La Ley Nacional 26.061, de Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes, y la Ley 114, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, entre otras, nos hablan del derecho a la salud, a la dignidad, a la integridad.

Sin ambigüedades, la *Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas relacionadas con la Vida Escolar*, refuerza que “no existe legislación alguna que impida cumplir con el cuidado de los niños y las niñas en relación con el aseo y cambiado de pañales o ropa cuando la situación lo requiera”.⁸

La Ley Nacional 26.150/06 y la Ley 2110/06 del GCBA, ambas de Educación Sexual Integral, y los Diseños Curriculares de ESI constituyen un marco central en el cual podemos apoyarnos. Justamente, la concepción de sexualidad incluye aspectos no solo biológicos sino también psicológicos, socioculturales, éticos y otros vinculados a la salud y los derechos. “La sexualidad se inscribe en el marco de contactos y vínculos con uno mismo y con los otros”.⁹

8 Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. *Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas relacionadas con la Vida Escolar*, N.º 2, 2014.

9 Ministerio de Educación, GCBA. Dirección de Currícula y Enseñanza. Educación Sexual en el Nivel Inicial, 2011.

Es decir, la falta de contacto impacta en la sexualidad, que se construye siempre con otros y otras. Es por eso que la ESI promueve relacionarnos afectiva y corporalmente.

Por otra parte, se destaca en los lineamientos de ESI del GCBA para el Nivel Inicial¹⁰ el concepto de salud como un derecho y como *un proceso que incluye grados de bienestar físico, psíquico y social*. Esta idea interpela, por ejemplo, la responsabilidad adulta cuando, por la falta de higiene, los pequeños tienen dermatitis del pañal o infecciones en la zona genital.

También se menciona en la Ley 2110/06 el derecho a la intimidad, que de algún modo se avasalla cuando se los deja sucios delante de toda la sala o bien se los cambia en presencia de muchos.

Dentro de los ejes de la ESI, planteados por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral,¹¹ figura el de *Cuidar el cuerpo y la salud*. En el mismo, se destaca que: “Cuando la escuela hace lugar al cuerpo y la sexualidad –alejados de estereotipos–, pueden ser pensados y vivenciados como lugares de placer y espacios de afectividad y cuidado de uno mismo y del otro, de despliegue subjetivo, de encuentro con otros, de experiencia afectiva y amorosa. Allí donde es posible hacer lugar a la historia, a la narración de uno mismo en el marco de esa historia, al reconocimiento de que vivimos en lazo con otros/as y que esto demanda cuidados, acompañamiento y búsqueda de afecto, se desmiente la idea de que el cuerpo es un organismo, una máquina, un modelo, un objeto de consumo o un objeto a ser programado para ocupar un rol social determinado. La singularidad tiene allí posibilidades de despliegue, en un cuerpo que es, también, pensamiento y afectividad.”

Otro de los ejes es Ejercer nuestros derechos. Quisiera resaltar el siguiente planteo:

“Los derechos de los alumnos y alumnas son reconocidos no solo cuando se trabaja en torno al suministro de información adecuada, actualizada y científicamente validada, sino también cuando se consideran sus opiniones, emociones y sentimientos, ello forma parte del proceso de educar que debe garantizar la escuela.”

Es decir, es contradictorio considerar a los niños y a las niñas como sujetos de derecho sino tomamos en cuenta sus emociones o sentimientos. Esto ocurre al desafectivizar nuestras prácticas, al exigirles una autonomía en su higiene cuando aún no la tienen, al dejar de abrazarlos.

Asimismo, podemos hacer referencia al nuevo *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, en el cual se destaca la importancia del

10 *Op. cit.*

11 Ministerio de Educación y Deportes, Presidencia de la Nación. Eje de la ESI “Cuidar el cuerpo y la salud”, en Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Disponible en: esi.educ.ar/recursos-para-trabajar-la-esi/?sc=53.

cambiado de pañales como una instancia más de la ESI que forma parte del cuidado y que permite al niño “percibir que es aceptado, respetado y valorado”.¹²

Por todo lo planteado, la Educación Sexual Integrales una herramienta óptima para trabajar el cuerpo y los vínculos en el marco de los derechos. No solo para enseñarlos peligros, sino, y especialmente, para privilegiar el cuerpo como espacio de disfrute y de contacto. Si nosotros no tocamos a los niños y a la vez les repetimos: “que nadie te toque”, privilegiamos una mirada únicamente preventiva de la ESI y no integral. Es importante promover al cuerpo como un espacio placentero que, por lo tanto, vale la pena cuidar y respetar. Y, en este proceso, son esenciales las caricias, el abrazo, la expresión de los afectos, la mirada amorosa.

Por otra parte, es cierto que conocer el marco legal y curricular es fundamental, pero sabemos que no alcanza para liberarnos de las capas del miedo. Por eso es central crear espacios en los que compartamos este temor para pensar colectivamente qué hacer frente al “muro” de la desafectivización y retirada del cuerpo.

A modo de ejemplo, podemos compartir en reuniones con las familias la preocupación que nos genera esta situación, es decir, ponerla en palabras. Compartirla vulnerabilidad para abandonar el blindaje y “hacer *bluetooth*” entre nosotros. Reconocer que no tenemos las respuestas a este problema, pero sí el deseo de pensarlo juntos y elaborar estrategias poniendo la necesidad de los pequeños y las pequeñas en el centro. Ni más ni menos que eso: ponerlos en el centro.

Es central generar estrategias que ayuden a fortalecer la confianza entre el jardín y las familias. Se las puede invitar a que conozcan cómo trabaja la institución, que acompañen las salidas didácticas, proponerles participar de algunas actividades, organizar clases abiertas y participativas con los docentes de Música y Educación Física, informarles periódicamente de los proyectos (que no es pedir permiso para llevarlos adelante), tener disponibilidad para ofrecer espacios más personales para las familias que así lo necesitan.

Es cierto, implica tiempo en una época en que pareciera que siempre escasea, pero cuando esa confianza no se construyó, la sensación de estar permanentemente interpelados es muy desgastante y agotadora. Es decir, es una “inversión” que vale la pena. Para ambas partes.

Algunas instituciones acordaron, junto con las familias, la firma de autorizaciones para que los docentes se queden más tranquilos al contar con un registro escrito que habilita el cambiado de

12 GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Gerencia Operativa de Currículum. “La educación sexual integral en los niños pequeños”, en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños desde 45 días hasta 2 años*. Actualización, 2ª ed., 2016, pp. 25-27.

pañales y/o de ropa a los niños y las niñas; o bien, que los cambien siempre en presencia de otro docente o responsable de la institución.

Lo importante es ir creando puentes entre los adultos e ir construyendo lazos de cuidado hacia los más pequeños. Y que ellos puedan contar con nuestras caricias. Recordando los versos iniciales: acortar distancias y generar encuentros en los que circule la ternura.

Bibliografía

- GCBA, Ministerio de Educación, Dirección de Currícula y Enseñanza. *Educación Sexual en el Nivel Inicial*, 2011.
- GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Gerencia Operativa de Currículum. “La educación sexual integral en los niños pequeños”, en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños desde 45 días hasta 2 años. Actualización*, 2ª ed., 2016, pp. 25-27.
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Programa Nacional de ESI. Serie Cuadernos de ESI. *Educación Sexual integral para la Educación Inicial: Contenidos y propuestas para el aula*, 2010.
- Aguirre, E.; M. Burkart; A. Fernández; A. Gaspari. y C. Haftel. *La sexualidad y los niños. Ensayando intervenciones*. Buenos Aires, Lugar, 2008.
- Calmels, Daniel. *Infancias del cuerpo*. Buenos Aires, Puerto Creativo, 2009.
- _____. *Fugas. El fin del cuerpo en los comienzos del milenio*. Colección El cuerpo propio. Buenos Aires, Biblos, 2013.
- Juarroz, Roberto. “Vaivén de la ternura”, en *Poesía Vertical XII-33*. Madrid, Cátedra, Colección Letras Hispánicas, 2012.
- López, María Emilia. “Didáctica de la ternura. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín Maternal”, en *Revista Punto de Partida*. Año 2, N.º18. Buenos Aires, Del Sur, octubre de 2005.
- _____. “Trabajadoras/es de la caricia”, conferencia leída en el Encuentro Nacional de Educación Inicial “Justicia educativa para la primera infancia: su centralidad en la agenda política pedagógica”, destinado a los coordinadores de Nivel Inicial de los ministerios de educación de las distintas provincias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires, 29 de noviembre, 2005.
- Maltz, Liliana. “Prohibido tocar... ¿prohibido?”, en revista *Novedades Educativas*. Año 26, N.º 287. Buenos Aires, Noveduc, noviembre de 2014.
- _____. “De *había una vez una caricia* a una apuesta a la ternura”, en *La Educación Sexual Integral (ESI) en el Nivel Inicial. Propuestas para seguir aprendiendo*. Rosario, Homo Sapiens, 2017.
- Martínez, Marcela. *Cómo vivir juntos. La pregunta de la escuela contemporánea*. Villa María (Córdoba), Eduvim, 2014.
- Pini, Silvina. “Los intocados”, en revista *La mujer de mi vida*. Año 10, N.º66. Buenos Aires, abril de 2012.
- Punta, Teresa. *Señales de vida. Una bitácora de escuela*. Colección del Melón. Buenos Aires, Lugar, 2013.

- Ulloa, Fernando. “Escenarios de la ternura, resonancias en la educación maternal”, ciclo de conferencias Proyecto Fortalecimiento de la Tarea Educativa en Instituciones Maternales, 2003. Buenos Aires, CePA, 23 de julio de 2005.
- Siede, Isabelino. *Casa y jardín. Complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias*. Rosario, Homo Sapiens, 2015.
- Zelmanovich, Perla. “Contra el desamparo”, en *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

Liliana Maltz

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA); Psicóloga Social (Escuela Pichon-Rivière); Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO) y Diplomada en Ciencias Sociales con Mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas (FLACSO). Capacitadora en espacios educativos y comunitarios. Fue Profesora en institutos terciarios de Formación Docente y lo es en Escuela de Maestros (Escuela de Capacitación Docente del GCBA), en postítulos y en diversas instituciones de capacitación profesional. Asesora externa en instituciones educativas. Miembro del equipo directivo de Miradas. Asesoramiento Educativo para la Primera Infancia.

INFANCIAS DEL CUERPO

DANIEL CALMELS



PUERTO
CALATIVO

Función corporizante

El adulto participa, conciente o no, de la construcción del cuerpo del niño. La necesidad que tiene el niño de la presencia del adulto, se debe en parte a su función corporizante.

El cuerpo del otro nos *conforma*. Esta con-formidad puede pensarse en dos sentidos posibles:

A) El cuerpo del otro nos tranquiliza, nos da lo que necesitamos, cobijo, sostén, acuerdo, asentimiento, aceptación, y esto nos deja conformes, por lo menos temporariamente, pues el cuerpo del otro siendo una necesidad, debe reiterarse en su presencia. Aquí la cantidad, dialécticamente, cobra un giro de calidad. El acogimiento reiterado del otro nos brinda el sosiego necesario para hacer de la continuidad una presencia de identidad.

B) En su otro sentido, el cuerpo del otro, al darnos forma, nos conforma, no sólo porque nacemos de un cuerpo y, en la mayoría de los casos, nos alimentamos de él, sino porque el otro en su relación corpórea nos modela, nos da perimetraje y frontera. Nos modela con la mirada, la escucha, la voz, la actitud postural, la sonrisa y también con el contacto. Experiencia esta última, que siendo excepcional por tener presencia y visibilidad en el sostén, la caricia y el límite, no es la única que afecta la piel y sus capas más profundas, como es el tono muscular, que a partir del "*diálogo tónico*", primario e inaugural, mantiene un nexo primordial entre el organismo y las manifestaciones corporales.

El cuerpo no nos es dado, el cuerpo que nos diferencia de los otros, que es un distintivo, o sea una insignia de nuestra identidad se construye único y original en la relación corporal con los adultos que rodean al niño.

Entonces si aceptamos que el adulto participa activamente en la corporización del niño, también podemos decir que su ausencia es entendida como carencia y se transforma en una falta. La ausencia o el retaceo de la corporeidad del adulto produce en el niño una anemia corporal, un debilitamiento de la *expresividad gestual*, de la *mímica facial*, de la *actitud postural*, de la capacidad para *mirar*, de *escuchar*, de *contactar*, de *saborear*, de *oler*, de producir una *voz propia*. El retaceo de la corporeidad crea una verdadera debilidad corporal.

Cuando el adulto pone el cuerpo, o sea se manifiesta corporalmente, lo hace a través de alguna de sus manifestaciones. Elige con que aspecto de sí relacionarse. Puede ser que privilegie *mirar y escuchar*, o que ponga *su voz y su rostro*, o que *gesticule* y se *posicione actitudinalmente*, o que *saboree y huela* o que sólo *contacte*. O sea que hay diversas formas de poner el cuerpo. A veces se entiende que poner el cuerpo es moverse, desplazarse en el espacio y entrar en contacto con el otro a través de la epidermis. Si el adulto en cualquiera de sus roles no está disponible, al contacto y al movimiento, se entiende que no pone el cuerpo.

En este sentido que le damos al cuerpo y a sus manifestaciones, ejercer la docencia, la asistencia o la crianza requiere siempre del cuerpo. No puedo trabajar, sin mirar , sin escuchar, sin oler, sin contactar, sin hablar, sin manifestarme a través de mi actitud postural, de mi rostro , de mi voz. Si esto pasara no estaría ahí por lo menos corporalmente. O sea que tengo también la posibilidad de evadirme corporalmente, de no mirar y solo ver, de no contactar y sólo tocar, de no escuchar y sólo oír, de hablar sin voz, de gustar sin sabor, de plantarme en una postura sin actitud, de exponer mi cara sin rostro, de moverme sin gestualidad. Mecanizado, rutinizado, anestesiado, sólo estaría en mis funciones orgánicas en un umbral bajísimo de corporeidad relacional.

Si el otro pasa a ser un objeto, si el niño es sometido a una rutina desafectivizada, me transformo en una máquina, y el cuerpo no es una máquina, y menos una máquina perfecta, como nos quieren hacer creer.

También podríamos pensar en el polo opuesto de la distante máquina, la sobre-corporización, la invasión corpórea, la puesta en juego desmedida y desregulada del cuerpo que responde a una necesidad exclusivamente propia, no satisfecha, como suele decirse, sino reiteradamente y cotidianamente satisfecha en el cuerpo del otro que no existe como ser independiente. Aquí el adulto se aprovecha del consentimiento que el niño muestra ante la imposibilidad del rechazo y la negación del acuerdo.

Extractado del Libro "Infancias del cuerpo " Daniel Calmels: Ediciones Puerto
Creativo 2009 BS AS, PP104-106

La justicia curricular	Titulo
Connell, Robert William - Autor/a	Autor(es)
Referencias (Año 6 no. 27 jul 2009)	En:
Buenos Aires	Lugar
LPP, Laboratorio de Políticas Públicas	Editorial/Editor
2009	Fecha
	Colección
Igualdad; Ciudadanía ; Escolaridad; Currículum; Educación; Justicia social; Escuelas; América Latina;	Temas
Artículo	Tipo de documento
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences





LA JUSTICIA CURRICULAR

Robert William Connell¹

Tres principios de la justicia curricular

¿Cuáles son los principios que nos pueden guiar en nuestro intento de detener estos procesos y orientarlos en la dirección de la justicia social? ¿Cuáles son los principios del diseño, por así decirlo, de un curriculum que conduzca a la justicia social?

Sugiero tres principios que, en conjunto, pueden constituir un modelo operativo de la justicia curricular.

1. Los intereses de los menos favorecidos. Una de las ideas básicas en los análisis de los filósofos sobre la naturaleza de la justicia es la protección, en primer lugar, de los más necesitados. John RAWLS plantea que la educación debe servir específicamente a los intereses de los grupos "menos favorecidos" de la sociedad. El principio de apoyar a las personas menos favorecidas es fundamental en la teoría general de RAWLS, y recoge lo que se quiere decir en el discurso político cuando se habla de "justicia social", incluso en el sentido restringido que este concepto adquiere en las declaraciones políticas.

La "posición de los menos favorecidos" significa, en concreto, plantear los temas económicos desde la situación de los pobres, y no de los ricos. Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones raciales y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales. Y así sucesivamente.

(En mi opinión, la cuestión no se limita a la justicia social. Puede ser también una fuente de gran enriquecimiento para la experiencia y los conocimientos de los grupos favorecidos, en todos los aspectos a los que me he referido. Pero ello no quiere decir que partir de esa posición les sea fácil a los grupos favorecidos. La justicia no es una cuestión de facilidad, y es lo opuesto a la anestesia. En el mejor de los casos, es muy probable que sea causa de problemas. Pero, como defiende Michael WALZER, es una concepción práctica de la justicia, una justicia de "aquí y ahora".)

Este principio tiene grandes consecuencias para el curriculum, que se hacen evidentes cuando analizamos su historia social y cómo el curriculum hegemónico actual encarna los intereses de las personas más favorecidas. La justicia requiere un curriculum contrahegemónico, en el sentido señalado en el Capítulo III, diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos.

En la práctica, esto significa que el *curriculum* debe ser decidido por profesores que trabajen en diferentes situaciones: en programas de educación compensatoria, en educación multicultural, programas para mujeres jóvenes, en educación de indígenas, en determinados programas de alfabetización de

¹ CONNELL, R.W. EDICIONES MORATA, S.L. (1997)



adultos. En el Capítulo VII me ocuparé con más detalle de una de estas experiencias; de momento haré dos observaciones generales sobre ella y sobre otros casos.

En primer lugar, para garantizar la justicia social no sirven los currícula de guetos. Los currícula separados-y-diferentes tienen cierto atractivo, pero dejan intacto el curriculum hegemónico en vigor. La justicia social requiere cambiar de punto de partida para reconstruirla corriente principal, de forma que encarne los intereses de las personas menos favorecidas.

En segundo lugar, para garantizar la justicia social no sirve un único proyecto contrahegemónico. La ciencia social actual, al igual que hace la práctica social actual, reconoce una serie de modelos principales de desigualdad: género, clase, raza, etnia y (a escala mundial) región y nacionalidad. La justicia curricular requiere proyectos contrahegemónicos que abarquen toda esa variedad. En la práctica, es una empresa que revestirá una gran diversidad. No pretendo dejar aquí un esbozo de ella, sino indicar el alcance del principio de la justicia curricular. Inicialmente, ningún modelo institucionalizado de desigualdad social queda fuera de él.

Reconocer que se puede organizar el conocimiento de forma diferente, y que las distintas formas de construirlo favorecerán y desfavorecerán a diferentes grupos, supone arriesgarse a caer en el relativismo. Han habido sistemas educativos para los que el beneficio político constituía el criterio de elección del curriculum. Éste fue el caso de la Unión Soviética, y en Estados Unidos la extrema derecha está haciendo todo lo posible para imponer la misma lógica.

Es importante evitar esto, ya que desaparecería el elemento de verdad independiente propio, por ejemplo, de la interpretación científica del mundo y, por tanto, la posibilidad de crítica de los mismos planes políticos. (Señalar que esas interpretaciones están conformadas por el género y la clase social no equivale a decir que éstos sean sus únicos contenidos; también dan razón de un encuentro de la conciencia conformada por el género y la clase social con el mundo natural.)

El principio de los intereses de los menos favorecidos justifica claramente que se abandone el relativismo, ya que no puede ser de su interés seguir estando excluidos del conocimiento del mundo que la ciencia tradicional encarna. Un curriculum contrahegemónico debe incluir la parte generalizable del curriculum tradicional, y garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y los descubrimientos científicos.

2. Participación y escolarización común. Los sistemas educativos, en sus declaraciones de objetivos, proclaman en general que están preparando a los futuros ciudadanos para la participación en una democracia. Así, el Australian Education Council, los ministros de educación del Estado y de los gobiernos federales australianos, incluían en su reciente declaración de los diez Objetivos Nacionales de la Escolarización en Australia:

Desarrollar el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores que capacitarán a los estudiantes para participar, como ciudadanos activos e informados, en nuestra sociedad democrática australiana, dentro de un contexto internacional.



Este propósito, tomado en serio -y no estoy diciendo que los ministros de educación lo suelen hacer así- tiene consecuencias muy importantes para el currículum. El concepto de "democracia" supone una toma de decisiones colectiva sobre cuestiones trascendentales, en las que todos los ciudadanos tienen, en principio, la misma voz. Para los Estados modernos, son cuestiones trascendentales la guerra y la paz, las inversiones, la política de empleo, el desarrollo urbano y la protección del medio ambiente, la violencia sexual, la provisión del bienestar social, los contenidos de los medios de comunicación, y el diseño de los sistemas educativos.

Ser participantes activos en esa toma de decisiones requiere una diversidad de conocimientos y destrezas (incluida la habilidad de adquirir más conocimientos). Esta diversidad debe alcanzar a todos los ciudadanos, como bien insiste WALZER. No es posible una democracia en la que algunos "ciudadanos" sólo reciben las decisiones que otros han tomado. Por esto, quienes apoyan el feminismo tienen razón al señalar que una sociedad en la que los hombres ejercen de forma habitual el control sobre las mujeres no es una democracia.

Aquí está la base de un currículum común que se debe ofrecer a todos los estudiantes, como una cuestión de justicia social. Es un criterio de mayor fuerza que las invocaciones a la "democracia" implícitas en los Objetivos Nacionales. Este criterio descarta cualquier tipo de selección, de evaluación competitiva, de mecanismos de agrupamiento y de clasificación en la escolarización mientras actúa el currículum común, ya que estos mecanismos diferencian las ofertas y, por tanto, favorecen a unos ciudadanos sobre otros.

Es un criterio que apunta más bien hacia prácticas de aprendizaje no jerarquizadas y de cooperación, basadas en el currículum común. Deben ser cooperativas, ya que todos los participantes se benefician (como ciudadanos de una democracia) del aprendizaje de los demás. En este sentido, la justicia avanzaría de forma muy significativa si se prohibiera cualquier prueba competitiva o de nivel durante los años de escolarización obligatoria.

Como una parte necesaria de los conocimientos y las habilidades de quienes participan en la democracia es la comprensión de las culturas y los intereses de los otros participantes, este criterio descarta también los currícula elaborados desde una única posición socialmente dominante.

Apunta decididamente al principio del "currículum inclusivo" que varios autores proponían en los años ochenta. Unos currícula que incluyen y valoran las experiencias de las mujeres igual que las de los hombres, a los aborígenes como a los blancos, a los obreros igual que a los profesionales liberales.

Este principio corrobora claramente la aspiración de producir un currículum "diverso" o multicultural en Estados Unidos, al que hoy se oponen los conservadores con su retórica contra "lo políticamente correcto".

3. La producción histórica de la igualdad. Hay un conflicto entre el criterio de la ciudadanía participativa, que exige un currículum común, y el criterio de servir a los intereses de grupos específicos, de las personas menos favorecidas.



Este conflicto se puede resolver de forma lógica mediante uno de los recursos de RAWLS, introduciendo un "orden léxico" de los principios de la justicia curricular. Así, se puede decir que la participación tiene prioridad, y que el criterio de los menos favorecidos se aplica después de cumplirse el criterio de la participación.

Pero esto desembocaría en seguida en un absurdo educativo. Supondría presumir que el curriculum se puede dividir en fragmentos de "ciudadanía participativa" y "contrahegemónicos". Esta distinción no podía mantenerse en la realidad del trabajo diario de los profesores en las escuelas.

Si un criterio contrahegemónico debe ser útil en la práctica, se debe aplicar a los mismos procesos a los que se aplica el criterio de la ciudadanía participativa, y debemos encontrar una forma de pensar estos criterios juntos. Se puede manejar el conflicto entre ambos de forma productiva, advirtiendo el carácter histórico de las estructuras sociales que producen la desigualdad. Su existencia no es como la de las rocas o los planetas, sino que es un proceso de producción y reproducción de relaciones sociales.

Esto significa que la "igualdad" no puede ser estática; siempre se está produciendo en mayor o menor grado. Los efectos sociales del curriculum deben analizarse como la producción histórica de más (o, como también puede ser el caso, menos) igualdad a lo largo del tiempo.

De esta forma, los criterios contrahegemónico y de ciudadanía participativa se pueden considerar como elementos de un mismo proceso histórico. Ocuparse del conflicto entre ellos es una cuestión de elaborar juicios estratégicos sobre cómo favorecer la igualdad. El criterio de la justicia curricular es la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo.

Es difícil poner un ejemplo sencillo de este complejo conjunto de relaciones, pero la intervención educativa australiana en los países del Sureste Asiático puede ilustrar la idea general. En los últimos años, esta intervención ha venido a considerarse como una industria de exportación basada en los pagos que realizan los estudiantes. La "exportación" de la educación australiana al Sureste Asiático en estos términos continúa reproduciendo los privilegios de las elites urbanas de aquellos países, que pueden permitirse comprar una educación profesional para sus hijos. Fomenta el desarrollo, pero no el control de dicho desarrollo.

Como señala Chris DUKE, sus consecuencias sociales son bastante diferentes de las derivadas de la ayuda que se presta en los pueblos pequeños mediante la educación informal de adultos y las casas-institución. Este tipo de educación funciona para elevar la capacidad de los vecinos de articular sus propias necesidades y de atenderlas sin interrupción. No nos extrañamos al descubrir que el modelo de elite es más aceptable para los gobiernos de los países ricos occidentales.

Los curricula injustos



Los principios de la justicia curricular deberían ayudarnos a limpiar un poco la casa de la educación -e identificar los aspectos del curriculum que son socialmente injustos y de cuya eliminación podríamos ocuparnos.

1. El principio de los intereses de los menos favorecidos es negado por cualquier práctica curricular que confirme o justifique esta situación. Han existido muchas formas de curriculum en favor de la esclavitud, con el mensaje del himno de 1848:

El rico en su castillo,
El pobre en su portalón,
Dios los hizo, grandes o modestos, Y ordenó su condición.

Las historias de la educación están repletas de citas tragicómicas de este tipo, que confinan a las jóvenes a las ciencias domésticas, a los hijos de trabajadores a la formación en el respeto hacia los superiores y al trabajo útil, a los niños aborígenes al temor de Dios, al aseo y al analfabetismo.

Ninguna autoridad educativa en su sano juicio admitiría hoy en día "ordenar su condición", no intencionadamente. Pero, de hecho, lo hacen. Cuando, en 1990, los profesores de las escuelas públicas de Nueva Gales del Sur objetaron la Prueba de Destrezas Básicas porque obligaba a la mayoría al fracaso, se referían a esta cuestión. Y lo mismo hacían los profesores de escuelas para personas desfavorecidas cuando criticaban las pruebas competitivas en general, por sus terribles efectos en los niños pobres.

Igualmente hacen los profesores que critican el agrupamiento de alumnos por niveles, por sus efectos en niños de grupos de menor nivel:

Así es mi primer día en la escuela, con los niños que hacen sus exámenes, y al día siguiente se les asigna el grupo, y se pasan el día sentados sin hacer nada. Rápidamente sabían cuál era el grupo mejor, y cuál el peor. Y una niña a la que todavía no le habían asignado grupo decía: "Oh, confío estar en éste", y "Oh, éste tiene que ser el bueno porque fulano está en él". Y luego llamaron a los del último grupo, y ella estaba en él. El desaliento que demostraba al entrar en clase, el segundo día del curso, sabiendo que estaba en el grupo de los torpes... era terrible. Por eso nunca aceptaré el agrupamiento por niveles, por muchas cosas buenas que pueda tener.

2. Se niega el principio de la ciudadanía cuando el curriculum incluye prácticas que permiten a algunos grupos tener una mayor participación que otros en la toma de decisiones.

Esto puede ocurrir de dos formas: directa o indirecta. De forma directa, la educación formal otorga privilegios sociales con el credencialismo, donde los títulos académicos están íntimamente unidos al mercado de trabajo. Las prácticas curriculares que permiten a determinados grupos sociales un acceso más seguro a los títulos (por ej. el agrupamiento por niveles, que, como se sabe, guarda relación con la clase social y la raza) son injustas en la misma proporción.

De forma indirecta, la educación puede legitimar la autoridad o el poder de los grupos sociales favorecidos. Las clases sociales privilegiadas se legitiman cuando a sus representantes se les otorga autoridad propia en la toma de decisiones sobre el curriculum -por ej. los representantes de las escuelas privadas de



elite en los consejos y las comisiones donde se establecen las líneas generales del currículum de todo el sistema, cuando las escuelas para personas desfavorecidas no tienen tales representantes. Una forma (entre otras muchas) de legitimar la posición privilegiada de los hombres en las relaciones de género son los currícula de educación física que fomentan los deportes de competición; ya que los principales deportes de competición son el escaparate de una masculinidad dominante y tienen el efecto de dar "carta de legitimidad" a la superioridad de los hombres sobre las mujeres.

3. Se niega el principio de la producción histórica de la igualdad cuando se obstaculiza el cambio en esa dirección. Un ejemplo evidente es la reciente extensión de la escolarización selectiva llevada a cabo por el gobierno de derechas de Nueva Gales del Sur, un macro-agrupamiento según niveles del currículum de secundaria. Parece claro que el propósito del gobierno ha sido producir más desigualdad.

Menos evidente, pero más habitual en la historia educativa, es la obstrucción del cambio mediante la codificación de la cultura. Las prácticas curriculares son injustas cuando reducen la capacidad de las personas de mejorar su mundo. Aniquilar el sentido de posibilidad puede ser tan efectivo como cualquier propaganda positiva en favor de la esclavitud.

Evidentemente, todos los currícula implican una codificación. Pero algunos descansan sobre cuerpos de conocimiento cerrados y definen la enseñanza como instrucción autorizada en unos contenidos determinados. Otros abarcan el cambio cultural e investigan en la creación de nuevos significados. La enseñanza de la música es un ejemplo ilustrativo, con el conflicto entre una codificación cerrada (el currículum autoritario de los conservatorios) y otro abierto (generalmente basado en las aportaciones de la música rock).

El caso más visible es el de la literatura, debido a la polémica pública sobre el "canon" literario. En este caso, la codificación autorizada -el canon de la literatura clásica- se ha visto progresivamente criticada por excluir las voces de los menos poderosos. Las alternativas van desde intentar desarrollar múltiples cánones - literatura de mujeres, literatura de negros, nuevas literaturas en inglés- hasta los argumentos en contra de la misma idea de canon y de clásico

La lógica del currículo

En las investigaciones que realizamos en el Disadvantaged Schools Program (DSP) recogimos mucha información sobre lo que hacen en realidad los profesores, administradores y padres que intentan seguir los criterios de justicia en las decisiones sobre el currículum. Después de reflexionar sobre esta información, creo que actualmente hay en uso tres lógicas del currículum, cada una de las cuales puede generalizarse en un política de justicia social.

1. La lógica de la compensación. Era la fundamental en el diseño inicial de los programas de educación compensatoria de los años sesenta y setenta, y continúa siendo la forma más común de abordar la cuestiones de justicia en la educación.

Por lógica "compensatoria" entiendo el principio que se sigue cuando se suministran recursos adicionales a las escuelas que atienden a comunidades en



situación de desventaja. La idea es sentar a los desfavorecidos a la misma mesa en la que los privilegiados ya están comiendo.

Un ejemplo concreto es cuando la Administración compra más ordenadores para las escuelas que sirven a comunidades desfavorecidas. Es una cuestión de recursos, desde luego, pero que también afecta al currículum. Disponemos de datos de un Estado de Australia que sugieren que el uso de ordenadores como recurso en las escuelas para personas desfavorecidas es un poco más amplio que en otros centros escolares del mismo ámbito.

2. La lógica del currículum opositorista. Es la que rechaza de plano el currículum general. Para sus defensores no hay que intentar llevar al pobre a la mesa del rico, porque esta mesa no constituye la meta, y el pobre no puede recibir en ella una alimentación digna. Se debe rechazar la generalización porque produce resultados desiguales.

En su lugar, el principio es el de acotar un área de práctica educativa en la que se pueda desarrollar un currículum separado, que puedan controlar los desfavorecidos. Así pueden conseguir el tipo de educación que satisfaga sus necesidades específicas.

En cierto sentido, está lógica sería la que regía en las escuelas técnicas de las primeras épocas de la historia educativa. Había un sistema de escuelas técnicas, que atendían principalmente a comunidades obreras, con profesores de origen obrero, y vinculadas a programas de formación laboral influidos e incluso controlados por los sindicatos. En el mejor de los casos, pudieron ser el origen de un espíritu educativo que aportó la experiencia y las ideas de la clase trabajadora sobre el aprendizaje.

Una peculiaridad que, sin embargo, siempre estuvo muy limitada. Iba dirigida a chicos, y excluía prácticamente a las chicas; las escuelas de "ciencia doméstica" estaban doblemente marginadas. La educación técnica siempre estuvo subordinada a la educación académica dentro del sistema educativo en su conjunto.

En los primeros años de este siglo, los Labour Colleges representaron el surgimiento de una lógica "oposicionista" más vigorosa. Eran instituciones educativas creadas no por el Estado, sino por el movimiento sindical. Intentaban desarrollar un currículum nacido de la experiencia colectiva de la clase trabajadora que los sindicatos encarnaban. Desaparecieron al cabo de una generación, más o menos, pero merece la pena recordar su historia, porque representa el tipo de creatividad educativa que se encuentra en las organizaciones obreras y que normalmente no se considera como un recurso educativo.

Más recientemente, la lógica del currículum opositorista está representada en los estudios sobre negros, los estudios de mujeres y los estudios sobre aborígenes que se imparten en universidades y en escuelas universitarias. Se trata, de nuevo, de un currículum separado. Cursos específicos organizados deliberadamente para recoger en el diseño del currículum el punto de vista de los grupos a que se refieren. No pretenden ser un ejercicio cuya puesta en práctica se solicita a quien corresponda, y éste dice "lo estudiaremos", sino un cuerpo de conocimiento producido colectivamente por un grupo que reflexiona sobre su propia experiencia y su propia historia.



Los análisis sobre los programas de los estudios de mujeres de las dos últimas décadas subrayan los problemas que se plantean al establecer un enclave curricular. Por un lado, se corre el riesgo de abandonar el resto del curriculum en manos de las fuerzas sociales a las que el movimiento pretendía combatir. Disculpa a los responsables académicos de tomar decisiones embarazosas sobre los contenidos de otros cursos: "No es necesario incluir a la mujer en la asignatura Historia 101, los estudios de mujeres se ocupan de ella...". Por otro lado, se plantea un serio problema de status y de recursos para el enclave, que tiende a definirse como de bajo nivel dentro del orden jerárquico académico y, por tanto, contará con muy pocos recursos -de hecho, ésta es la experiencia habitual de los estudios de mujeres. Esto provoca una presión para que estos estudios adquieran una mayor respetabilidad académica, sean más teóricos o más técnicos -lo cual también ha ocurrido en la práctica. Y con ello se alejan del propósito político que estaba en su origen.

3. La lógica del curriculum contrahegemónico. (Pido disculpas por la jerga.) Es la que intenta generalizar el punto de vista de los desfavorecidos, antes que separarlo en un enclave diferente. Hay un intento de generalizar una idea igualitaria de la buena sociedad a través del curriculum general. Ésta continúa siendo la base de la reflexión sobre el curriculum cuando se inicia la reforma desde la posición de las personas desfavorecidas para reconstruir todo el sistema.

Permítame el lector un ejemplo sacado de la historia de la informática. Los "Apple" y los "Apple II" fueron los primeros ordenadores pequeños extensamente populares. No es muy conocido que el diseño de estos aparatos tuvo un motivo político.

Un grupo de personas progresistas de la industria informática americana, influidas por los movimientos radicales de los años sesenta y setenta, formularon sus críticas contra el hecho de que el dominio de la información tecnológica estuviera en los ordenadores de gran tamaño, en los usuarios de las grandes empresas, y en el inmenso monopolio de la compañía IBM. Afirmaban que la tecnología de la información se debía democratizar, y empezaron a intentar el diseño de un tipo de ordenador que fuera ampliamente accesible. A finales de los años sesenta y principios de los ochenta lograron un éxito que se puede calificar de espectacular.

Aunque no se nombre muy a menudo, las estrategias contrahegemónicas son conocidas en los sistemas educativos, tanto en el terreno de las decisiones políticas, como en el de la práctica escolar. Un buen ejemplo es el trabajo de la Australian Schools Commission de 1985. Uno de los objetivos propuestos para el Disadvantaged Schools Program (dirigido entonces por dicha comisión) era asegurar:

que los estudiantes tengan acceso sistemático a los programas que les faciliten la comprensión de la realidad económica y política, de forma que puedan actuar individual o colectivamente para mejorar sus circunstancias.

Un propósito que se diluyó en la versión que incluyen las orientaciones reales del programa. Pero, en su formulación inicial al menos, era un objetivo contrahegemónico en el sentido que aquí le damos.

Un ejemplo de la educación superior es el curriculum de sociología de la Macquarie University, en la que colaboré durante bastantes años. Intentamos



diseñar una parte sustancial del currículum sobre principios contrahegemónicos. Por ejemplo, al diseñar nuestras asignaturas sobre el género tratamos de elaborar un programa que abarcara áreas de la sociología que tradicionalmente se organizaban en torno a otros conceptos (por ej. "la familia", "conductas desviadas"), y reorganizamos el currículum de forma que diera prioridad a las perspectivas de las mujeres y de los homosexuales. Naturalmente, esto supuso nuevos materiales, pero no se apartó del terreno de la disciplina tradicional; más bien exigió ese conocimiento e intentó organizarlo.

Un ejemplo de la práctica escolar es el material Hands On para el aprendizaje de la informática, elaborado por un grupo de escuelas para personas desfavorecidas y un centro de recursos regional de Sidney (ver Fig. 3). Supone una aproximación al aprendizaje de la informática que hace hincapié no sólo en las técnicas de manejo del "Toshiba", sino también en las repercusiones sociales de los ordenadores en los lugares de trabajo.



Figura : Currículum contrahegemónico, un ejemplo concreto. Fuente: Hands On, The Computing Kit. Sydney, Cluster Productions, 1988.

Este material se elaboró en un medio desfavorecido, y en él se usaron las experiencias de los niños y los adultos en situación desventajosa con las nuevas tecnologías. Pero se puede utilizar en todo el sistema -por así decirlo, se puede llevar más allá del contexto de las situaciones de desventaja.

Y en realidad así se ha hecho.

Finalmente, como ejemplo de un desarrollo más amplio de estas ideas, mencionaré el proyecto Essential Curriculum. Ha surgido en una red de centros de secundaria de Sidney integrados en el Disadvantaged Schools Program. Ha tratado de generar una estructura para el currículum en su conjunto, de forma que encarne los principios de justicia social a que nos hemos referido antes. Ha sido elaborado por profesores y surge de la experiencia de escuelas concretas, pero se puede aplicar a todo el sistema educativo.

Éstas son tres lógicas del currículum que se pueden desarrollar partiendo de la justicia social. No tienen por qué excluirse mutuamente. Creo que un programa efectivo de justicia social en las escuelas pasaría por todas ellas de una forma u otra. Sin embargo, hay un desarrollo lógico de la primera a la tercera, en términos de lo que cada una puede abarcar y hasta dónde puede llegar.



FLAPE

Foro Latinoamericano de Políticas Educativas
