



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN



INSTITUTO DE
ALTOS ESTUDIOS
SOCIALES

**De salitas, patios y veredas. Una etnografía sobre familias y docentes ante la
Educación Sexual Integral en un jardín de infantes**

Estudiante: Constanza Rocío Pinto

Directora: Dra. Noelia Enriz

Tesina para obtener el título de Licenciada en Antropología Social y Cultural.

Licenciatura en Antropología Social y Cultural.

Instituto de Altos Estudios Sociales. UNSAM.

Octubre de 2020

**DE SALITAS, PATIOS Y VEREDAS. UNA ETNOGRAFÍA SOBRE FAMILIAS
Y DOCENTES ANTE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN UN JARDÍN
DE INFANTES**

Autora: _____
Constanza Rocío Pinto

Directora: _____
Dra. Noelia Enriz

Evaluadora: _____
Dra. Marcela País Andrade

RESUMEN

Esta tesina de grado presenta una investigación etnográfica sobre las tensiones entre las familias y docentes a partir de los diversos sentidos sobre las prácticas en torno a la Educación Sexual Integral (ESI) en un jardín de infantes del Partido de General San Martín. La investigación se basó en el método etnográfico con observación participante y entrevistas en profundidad desde el enfoque teórico-metodológico de la etnografía educativa de tradición latinoamericana que nos permitió adentrarnos en la vida cotidiana del jardín de infantes y recuperar las voces de los actores implicados en la educación y crianza de niñas/os.

La indagación se centró en identificar los sentidos sobre la ESI que circulaban en el equipo docente y orientaban sus prácticas, las estrategias para la implementación de la ESI en la vida cotidiana del jardín, en diálogo con la problematización sobre los juegos y consumos en la niñez. Por otra parte, realizamos un recorrido por los significados y las implicancias del maternaje en las docentes y en las madres de las familias como mujeres interpeladas, como así también, las relaciones entre ambos actores. A través de una reunión entre las familias y el jardín analizada como una situación social, recuperamos relatos que nos acercaron al tipo de ESI que las familias demandaban al jardín, presentándose como un desafío para el equipo docente. Finalmente, a partir del análisis de los actos, muestras y celebraciones escolares, se problematizó sobre los estereotipos transmitidos en las propuestas pedagógicas binarias y las tensiones que despertaron.

Este trabajo apunta a desentrañar desde una mirada antropológica los estereotipos de género promovidos por las familias y docentes a partir de sus sentidos y prácticas en torno a la política educativa de la ESI. Destacamos la relevancia de los espacios de encuentro entre los actores en un contexto atravesado por los debates sobre la Ley de Interrupción Voluntaria del Embrazo en 2018 y los cuestionamientos hacia las construcciones de género instaladas histórica y socialmente.

Palabras clave: Sentidos y Prácticas de ESI; Maternaje; Vida Cotidiana del Jardín; Educación y Crianza; Estereotipos de Género.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	6
INTRODUCCIÓN	7
Tema de investigación, interrogantes y objetivos.....	7
Estado de la cuestión.....	9
Herramientas teórico-conceptuales.....	11
Reflexiones metodológicas.....	12
Estructura de la tesina.....	14
CAPÍTULO 1: Hablemos de Educación Sexual Integral, despertando tensiones	16
Los sentidos sobre la ESI en el Nivel Inicial desde la docencia.....	16
Estrategias para la implementación de la ESI en la vida cotidiana del jardín.....	22
Repensando juegos y consumos en la niñez.....	27
CAPÍTULO 2: Maternajes y estereotipos en docentes y familias	35
Docencia y maternajes.....	35
Las familias del jardín: Maternar en tiempos de ESI.....	40
Cuando las resistencias de las familias llegan al jardín.....	46
CAPÍTULO 3: La construcción de un “puente” entre el jardín y las familias a partir de una reunión sobre ESI	52
“La psicóloga” como mediadora. Estrategias institucionales para el diálogo.....	52
Familias, miedos y violencias. En las dos orillas del río.....	57
Los desafíos de educar cuando <i>nos criamos en un mundo y ahora nos ponemos en otro</i> . Cruzar el puente.....	62
CAPÍTULO 4: Dificultades para el abordaje de la ESI cuando el jardín se viste de fiesta	68
Los actos, muestras y celebraciones escolares como fiestas que marcan.....	68

Dimes y diretes: Dilemas en torno a los usos del lenguaje.....	75
Tensiones y resistencias a partir de una propuesta pedagógica binaria.....	80
CONCLUSIONES.....	86
BIBLIOGRAFÍA.....	93
Fuentes jurídicas consultadas.....	98
APÉNDICES.....	100
Apéndice 1: Tabla de actores.....	100
Apéndice 2: Análisis de actores.....	101
Apéndice 3: Análisis FODA.....	102
Apéndice 4: Cartografía de los espacios significativos para la comunidad educativa.....	103

AGRADECIMIENTOS

Este espacio de agradecimiento incluye a quienes hicieron posible que este jardín pudiera florecer, entendiendo que la construcción del conocimiento es colectiva, resulta sumamente necesario reconocer la participación de cada persona que acompañó esta tesina. En primer lugar, el agradecimiento profundo a la Universidad Nacional de San Martín, de mi querida ciudad natal y al Instituto de Altos Estudios Sociales por ser la casa de estudios que permitió el contacto con docentes y compañeras/os que acompañaron en la vida cotidiana universitaria con sus reflexiones, aportes, comentarios enriquecedores y por el entusiasmo afectuoso ante cada avance que permitieron continuar este trabajo. En particular a los principales espacios que ayudaron a la interpelación y el conocimiento sobre las temáticas abordadas como el Seminario “Historia del movimiento feminista y debates de las teorías de género/transgénero/queer”, el Círculo de estudios “Maternidad(es) y maternaje(s) situados” y la materia “Educación Sexual Integral”.

Un agradecimiento especial a quien dirigió este trabajo paso a paso durante estos 3 años con dedicación, compromiso, incondicionalidad, con sus aportes pertinentes y amorosos, la Dra. Noelia Enriz, a quien admiro y agradezco por haberme incentivado, haber creído en mí y en esta investigación. A quienes permitieron que esta etnografía pueda llevarse adelante, las familias y docentes del jardín de infantes que abrieron las puertas de ese espacio y las de sus vidas personales, sus experiencias, sueños, miedos, inquietudes y deseos para colaborar con sus generosos aportes. Este agradecimiento es extensible asimismo a quienes dieron su apoyo, contuvieron y ayudaron a abrir preguntas, docentes/amigas sororas del espacio educativo de trabajo diario en la escuela secundaria.

Finalmente, a mi familia: a mi madre, a mi padre -quien estaría orgulloso por este recorrido- abuela, abuelo y mi hermano, que me criaron en libertad e hicieron de mi niñez un universo de posibilidades, motivando el camino de la educación, la constancia y el trabajo como llaves para abrir puertas y construirme como una mujer independiente. A mi compañero de vida y a su retoño, mi fuente de inspiración en este trabajo, por el acompañamiento en esta aventura, la paciencia y las alegrías compartidas en este proceso y en especial por invitarme a maternar.

INTRODUCCIÓN

Tema de investigación, interrogantes y objetivos

Esta etnografía recupera experiencias y relatos de diferentes actores implicados en el educar sexual e integralmente a niñas y niños del nivel inicial. Para ello comenzaremos reconstruyendo el contexto en el que se enmarca este tipo de enseñanza considerando que a partir de la sanción de la Ley 26.150 del año 2006, Ley de Educación Sexual Integral (ESI), el Ministerio de Educación de la Nación Argentina en el año 2008 creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. En segunda instancia fueron aprobados los Lineamientos Curriculares para la ESI que obligan a docentes de nuestro país a promover saberes y habilidades en relación con el cuidado del cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de niñas/os y jóvenes.¹ La ESI es una obligación del Estado Nacional y de los Estados Provinciales, es un derecho de niñas/os de escuelas de gestión estatal y privada, confesionales y laicas de todos los niveles, como así también en la educación superior.

Nuestra hipótesis consiste en que existen tensiones respecto a los estereotipos de género promovidos por las familias y docentes como producto de la diversidad de sentidos y prácticas orientadas hacia la implementación de la ESI en la Educación Inicial. El objetivo principal de esta investigación apunta, desde una mirada antropológica, a desentrañar la vida cotidiana del jardín de infantes, identificar las tensiones, sentidos y prácticas de docentes y de las familias en torno a la ESI y la crianza de niñas/os en un contexto atravesado por cuestionamientos hacia las construcciones de género instaladas histórica y socialmente.

Los objetivos específicos se orientan a interpretar los sentidos y prácticas sobre la ESI en docentes y familias, examinar las estrategias por parte del equipo docente para su

¹ El modo inclusivo utilizado a lo largo de este trabajo se enmarca en la Ley Nacional 26.485 (2009) de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que Desarrollen sus Relaciones Interpersonales. Esta ley considera que la invisibilización de las mujeres en el lenguaje es una forma de violencia simbólica. Siguiendo la recomendación que estipula la Guía para el Uso de un Lenguaje No Sexista e Igualitario de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación utilizada por la Universidad Nacional de San Martín, me referiré en la tesina a niñas y niños. Eventualmente usaré la barra, /, para evitar la sobrecarga gráfica. Quisiera destacar que en lo personal no comparto la visión binaria de los géneros.

implementación, analizar las representaciones de la maternidad en docentes y familias, como así también, examinar los espacios de encuentro, debates y problematizaciones entre actores del jardín en torno a la construcción de los estereotipos de géneros. Teniendo en cuenta que las familias deben participar en el proceso educativo articuladamente como la ley lo indica, vale preguntarnos ¿cuáles son las representaciones de género que guían las prácticas en las que educan docentes y familias? ¿cómo se relacionan en torno a la implementación de la ESI?

Al comenzar a construir el objeto de investigación nos preguntamos cómo a través de las niñas/os giraban discusiones sobre qué hacer, qué enseñarles, qué deben saber o no de acuerdo a su edad y quiénes debían intervenir y enseñar sobre cuestiones de género y sexualidad. Al pensar en los intereses que movían la indagación pudo encontrarse que estaban empapados de clivajes clásicos de la antropología como sexualidad, familia, género, crianza, maternidad(es), maternajes, educación y niñez.

Este trabajo comenzó a gestarse en el mes de septiembre del año 2017 y el trabajo de campo se desarrolló desde ese momento hasta octubre de 2018 en un contexto movilizadado debido a los debates por la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, la demanda social sobre la implementación de la ESI, la visibilidad y el crecimiento de los distintos movimientos feministas y los debates generalizados en medios de comunicación y redes sociales.

Dichos debates fueron repercutiendo y haciéndose eco en el campo a lo largo de la investigación junto a su comunidad educativa, que comprende a la directora, docentes, familias, niñas/os y en ocasiones se incluyeron actores invitadas/os con algún fin específico. La directora de la institución cumplía su rol en turnos alternados, el equipo docente estaba compuesto por las docentes de sala, docentes de áreas específicas como música y educación física y una preceptora que trabajaba en ambos turnos. En distintos períodos del año el jardín recibía a estudiantes de Institutos Superiores de Formación Docente del partido de General San Martín para realizar sus prácticas docentes. Por otra parte, las familias de niñas/os estaban en contacto con la institución y eran invitadas a participar de distintas actividades. Encontramos diversos tipos de familias, de tipo nuclear, extendidas, monoparentales, homoparentales y ensambladas. El jardín, por lo tanto, como explicó la directora, decidió considerar *familia* a quienes convivían con las/los niñas/os para incluir los diversos tipos de familias que formaban parte de la comunidad educativa.

El jardín es de gestión estatal, se encuentra ubicado en San Andrés, en las inmediaciones del centro del Partido de General San Martín, cuenta con dos turnos, uno por la mañana con tres salas *puras*² de 3, 4 y 5 años, y el turno tarde con dos salas, una de 3 años *pura* y otra de 4 y 5 años *integrada*³.

Estado de la cuestión

A partir de la revisión bibliográfica encontramos que las diferencias educacionales entre varones y mujeres y sus implicancias en el mundo adulto fueron analizadas tempranamente por Wollstonecraft (2013) [1792], una de las primeras feministas del siglo XVIII, quien discutió con Rousseau y propuso una educación para la igualdad, en la que las mujeres no sean destinadas a lo doméstico, las tareas reproductivas y en agradar al varón.

Por otra parte, la puesta en foco de la niñez en antropología fue inaugurada por los estudios norteamericanos sobre cultura y personalidad realizados por Mead (1993) [1939] a comienzos del siglo XX sobre las pautas de crianza de diversos pueblos orientados a esclarecer la relación entre individuo y cultura. Dichos estudios suponen una contribución fundamental a la deconstrucción y relativización de nociones occidentales universalizadas sobre la niñez, las normas y la organización de las sociedades como constructoras de maneras de actuar de mujeres y varones variando de una cultura a otra.

Asimismo, se tornó imprescindible en este recorrido el pertinente análisis de Simone de Beauvoir (1968) [1949] quien propuso que es a partir de la socialización donde se deviene mujer, lo que con el tiempo pasó a llamarse “género”, entendiéndolo como una construcción. A partir de dicha construcción se iría formando el carácter de las mujeres, de esta manera su trabajo puede ser entendido como un aporte a los análisis sobre cómo se producen las formaciones de sentidos desde la primera infancia teniendo en cuenta la socialización en los espacios en que circulan las niñas y niños.

En cuanto a la Educación Inicial hallamos los trabajos de Patricia Sarlé (2001) sobre el juego en el campo de la educación infantil. Dicha autora señala de qué manera

2 En este texto la bastardilla hace referencia a los conceptos nativos. *Puras* son aquellas salas donde niñas y niños tienen la misma edad.

3 Hace referencia a las salas conformadas por niñas y niños de distintas edades, también conocidas como multiedades.

docentes, desde el juego, pueden favorecer el desarrollo de competencias necesarias en los aprendizajes escolares, de modo que los contenidos sean socialmente potentes y no contenidos extraídos meramente de un currículo.

A los fines de la investigación consideramos relevantes los análisis sobre la violencia de Segato (2003), quien propone que sólo mediante una reforma de la intimidad será posible desmontar la escalada de la violencia societaria, desde los niveles microscópicos de las agresiones domésticas a los niveles macroscópicos de las agresiones bélicas. Dicha autora recupera la importancia de la esfera de la intimidad como un espacio de cambio, de posibilidad para contrarrestar los niveles de violencia.

Entendiendo a la ESI como una política educativa, recuperamos el análisis socioantropológico de País Andrade (2014) sobre las políticas culturales, quien propone identificar en ellas las prácticas que refuerzan o no los estereotipos de género y de subjetividad de género. Asimismo, destaca a la perspectiva de género como un posicionamiento que posibilita reconocer prácticas discursivas que naturalizan y afianzan lugares desiguales para mujeres y hombres.

En cuanto a la docencia y el ejercicio de la ESI encontramos que Tejero Coni (2015) realiza un recorrido por los aspectos histórico-antropológicos de la sexualidad y observa dificultades en la implementación de la ESI debido a la falta de formación docente, en particular entre las/los futuras/os docentes de nivel medio y destaca la demora de la incorporación de contenidos de ESI en los diseños curriculares de los profesorados.

En línea con los intereses de este trabajo recuperamos la propuesta de Morgade (2016), quien propone que toda educación es sexual debido a que los sentidos hegemónicos vigentes son sostenidos de manera no intencional por los actores del proceso educativo, sean familias, docentes o medios de comunicación en diferentes ámbitos.

Por último, quisiéramos destacar el análisis realizado por Portas (2017) sobre la ESI y la prevención en el nivel inicial identificando tensiones entre familias y jardines en cuanto a la confianza, la autoridad, legitimidad, comunicación y cooperación. Desafía a docentes a capitalizar las tensiones para distinguir un enfoque sanitarista de la ESI del de una perspectiva de derechos humanos.

Herramientas teórico-conceptuales

Para dar cuenta de la problemática que guía este trabajo nos servimos de la etnografía educativa de tradición latinoamericana impulsada por Ezpeleta y Rockwell (1985) y el equipo del Departamento de investigaciones educativas de México, desde el campo de la “antropología y educación”. Este enfoque teórico-metodológico contempla la descripción, análisis e interpretación de la vida cotidiana, mediante un proceso de trabajo que se propone “documentar lo no-documentado de la realidad social” de las instituciones escolares en sus contextos locales y entiende a la escuela como una institución que se construye social e históricamente. De esta manera analizaremos a docentes y familias en torno a sus discursos y prácticas en un contexto permeado por la ESI en el Nivel Inicial, fuertemente atravesado por los debates sobre la Interrupción Voluntaria del Embarazo de 2018. Daremos cuenta de ello analizando las estrategias de docentes y familias en la cotidianeidad del jardín, tanto para la implementación como para la demanda del cumplimiento de dicha ley.

Como veremos en el desarrollo de esta investigación, consideramos pertinente recuperar la noción de sistemas de sexo/género de Rubin (1986) como productos de la actividad humana histórica y el concepto de género de Butler (1990) y la Teoría de la performatividad de género. Entendemos que esta perspectiva enriquece el trabajo de investigación debido a que aporta herramientas para comprender cómo desde la infancia nos atraviesan las normas que se imponen sobre los cuerpos desde el sistema educativo y desde las familias a niñas y niños. Además, permite interpretar cómo los sujetos adultos han sido marcados por las normas que les fueron incorporadas y analizar si se reproducen éstas en su forma de socializar con las niñas en cuanto a la construcción de los estereotipos de género.

Nos referiremos al concepto de masculinidad desde la perspectiva de Connell (1997) [1995] sobre los tipos de masculinidad, sus dinámicas de cambio en el proceso histórico y sus implicancias en las relaciones de género con el fin de analizar las nociones que circulan en las familias y docentes que impactan en las prácticas cotidianas con niñas/os.

Por otra parte, tomaremos como herramienta para nuestro análisis el uso del concepto de currículum implícito u oculto desde la mirada de Mónica da Cunha (2015), sobre los currículums escolares quien pretende demostrar cómo la definición de los

contenidos para la enseñanza legitima la invisibilización de problemáticas y cuestiones relacionadas a temáticas de género reproduciendo desigualdades. Su mirada puede ser puesta en diálogo con las controversias que se suscitaron a lo largo del trabajo de campo entre docentes y las demandas de las familias que se interesan porque se eduque a sus hijas/os con perspectiva de género.

Ante la necesidad de examinar las dificultades y tensiones que expusieron docentes como así también las familias en el trabajo cotidiano dentro del jardín sobre los usos del lenguaje nos apoyamos en el planteamiento de Campagnoli (2015) quien pretende brindar elementos para sensibilizar en la detección de efectos lingüísticos discriminadores y la utilización desde la institución escolar de un lenguaje que problematice el masculino generalizante y reconozca la diversidad.

Para dar cuenta de las transformaciones en las construcciones de sentidos y las prácticas de docentes y familias retomaremos a Lavigne (2019) entendiendo que la política de ESI recuperó experiencias de la práctica feminista y sus debates con el fin de interpelar los supuestos y representaciones de quienes habitan las escenas escolares.

La presencia en el campo nos fue llevando a la necesidad de colocar la mirada desde el estudio de las maternidades y maternajes, de este modo debimos valernos de O'Reilly (2016), para quien el termino madre no está limitado a lo biológico sino a quien hace el trabajo de maternaje como parte central de su vida. Cómo convertirse y ser una madre modela el sentido de sí misma de una mujer y cómo ve el mundo. Pensar al maternaje como una práctica más que como una identidad nos guió para intentar comprender tanto a las docentes como a las familias del jardín.

Reflexiones metodológicas

El proceso de investigación se inició con la revisión bibliográfica sobre temáticas trabajadas y problematizadas por autoras/es que fueron consideradas/os pertinentes para el estado del arte y el marco teórico. Teniendo en cuenta que la antropología debería explicitar la diversidad en formas de pensar, sentir y actuar, según Guber y Rosato (1989), de acuerdo con la perspectiva del actor, en el trabajo de campo en el jardín de infantes se intentó comenzar a identificar las lógicas de los actores a través de sus prácticas y discursos.

La metodología empleada durante el trabajo de campo combinó la observación participante con entrevistas semiestructuradas en profundidad y conversaciones informales que permitieron exponer aspectos de la cotidianeidad que sus protagonistas destacaron como significativos. Los nombres que aparecen fueron modificados con el fin de preservar la identidad de quienes se mencionan. Las entrevistas fueron realizadas a la directora del jardín de infantes, docentes, personal no docente de la institución y familias. Se realizaron de forma individual y en pareja, se dieron charlas informales individuales y grupales tanto dentro como fuera del jardín. La mayor parte del trabajo de campo se dio desde marzo a octubre de 2018 con un total de 19 visitas al campo. Se realizaron 13 entrevistas, diez individuales y tres dobles a un total de 16 personas en ambos turnos. Se entrevistó a 9 personas pertenecientes a la institución y a 7 integrantes de las familias.⁴ Nuestro ingreso al campo fue a través de una de las docentes con quien compartíamos otro espacio educativo en el nivel secundario, la condición de la investigadora, docente y mujer que practicaba el maternaje con un niño de 5 años, facilitó el ingreso a la institución y favoreció la relación con las familias.

La observación participante se llevó a cabo en las distintas actividades dentro de la institución, en salas con niñas/os de diferentes edades acompañados por las docentes, en espacios comunes como el patio abierto y el *SUM*⁵, la preceptoría, la dirección y la ludoteca. Se logró el acceso a las celebraciones en las que participaron las familias e invitadas/os especiales dentro de la institución. También se pudo participar de los encuentros en la vereda entre las distintas familias en los horarios de entrada y salida.

Para las reflexiones que siguen utilizamos técnicas de investigación cualitativa y el método etnográfico, además fueron consultadas diversas fuentes jurídicas, programas educativos, revistas educativas, como así también, fuentes primarias elaboradas por actores de la institución como las carteleras conmemorativas. Las fuentes de tipo visual a las que se tuvo acceso fueron fotografías tomadas por la investigadora en el campo y otras tomadas por docentes, las mismas ilustran actividades que formaban parte de los

⁴ 9 horas 40 minutos de entrevistas y 2 horas 43 minutos de grabaciones de audio con discursos de actos, muestras y celebraciones además de una reunión con docentes, familias e invitada.

⁵ El Salón de Usos Múltiples (SUM) es un espacio común interno donde se llevan a cabo actividades cotidianas grupales de docentes, niñas/os y se desarrollan las celebraciones.

resultados de proyectos áulicos, muestras, actos escolares y representaciones de la vida cotidiana del jardín.

Estructura de la tesina

Este recorrido por la vida cotidiana en el jardín de infantes se inicia recuperando los sentidos de docentes sobre qué significa educar sexual e integralmente atravesadas/os por sus propias trayectorias de vida y formativas para luego llegar a las estrategias que implementan en la práctica para llevar a cabo sus tareas en las salas y hacia las familias. El mismo concluye con los debates en torno a los juegos y consumos en la infancia que son problematizados tanto desde el jardín de infantes como por las familias y que en diferentes ocasiones generaron tensiones.

El segundo capítulo se centra en una mirada sobre las maternidades y maternajes que ejercen las docentes en sus vidas personales y sus dificultades para articular el trabajo con la crianza. Luego nos adentramos en las perspectivas de las familias, en particular sobre las madres, sus propias construcciones de maternidad, las dificultades al interior de las familias en cuanto a los cambios generacionales y las tensiones al interior de estas sobre los distintos estereotipos de género que desatan controversias al educar sexualmente.

El tercer capítulo se basa en el análisis de una situación social, una reunión particular entre familias, docentes y una psicóloga, en la que se pretende limar asperezas entre los actores del campo donde entran juego y conflicto los sentidos en torno al educar sexualmente, los miedos y demandas de las familias y las respuestas que ofrece la institución que por momentos despiertan mayores tensiones.

El último capítulo hace foco en los momentos de encuentro entre las/los actores del campo en de celebraciones, muestras y actos escolares. En él se analizan los estereotipos de género a los que se hacen referencia en las performances y las perspectivas en las que se enmarcan, se cuestionan por parte de las familias los discursos y propuestas pedagógicas a la vez que nos detendremos en las tensiones se desatan.

La conclusión pone en diálogo las discusiones teóricas con las múltiples experiencias y sentidos que circulan en el jardín, como así también, las dificultades que rodean a un campo atravesado por tensiones ante el desafío de educar en tiempos de ESI

con el fin de ampliar los debates más allá de una política estatal y realizar un aporte desde la antropología de la educación y la antropología de género.

CAPÍTULO 1: Hablemos de Educación Sexual Integral, despertando tensiones

Los sentidos sobre la ESI en el Nivel Inicial desde la docencia

En este trabajo de investigación nos centramos en diferentes actores que se ven involucrados en la implementación de la ESI en el Nivel Inicial. En este apartado se abordan las diversas perspectivas y sentidos de docentes que en ocasiones generaron tensiones con las familias. Aludimos por "sentidos" a los particulares significados que los sujetos otorgan a categorías y prácticas que remiten a construcciones sociales que aluden a huellas históricas (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009). Los relatos reflejaron en muchos casos un desconocimiento sobre la normativa vigente o expresaron la falta de formación para el abordaje de los contenidos. Intentamos desde este estudio recuperar el cometido de la antropología que identifican Guber y Rosato (1989) a partir del cual nos adaptamos al contexto político e ideológico general y al tiempo que lo modela, en este caso, para desentrañar una problemática tan actual.

Tal como sostiene Grinberg (2010) registramos en el campo la existencia de un “tironeo” entre instituciones que se ocupan de la infancia. En relación con la Educación Sexual Integral (ESI) intervienen en el mismo los adultos referentes familiares, las y los docentes, la directora y las visitas que recibe la institución. A través de este trabajo se ponen en diálogo las concepciones de dichos actores con las prácticas y la normativa vigente a partir del cual se vislumbran los sentidos diversos que se transmiten hacia las/los más chicos.

El ex Ministro de Educación, el profesor Alberto Sileoni, histórico impulsor de la ESI (Faur, 2019), introdujo en la presentación del manual “Educación Sexual Integral para charlar en familia” que, *En primer lugar, es necesario que sepamos que la Educación Sexual Integral no es sólo “hablar de relaciones sexuales”. Es mucho más que eso* (Marina, 2011). Este material que circula en el jardín de infantes trae una cuestión clave que guía uno de los supuestos a desentrañar en este trabajo. Consideramos que las/los adultas/os construyen sus sentidos de ESI en relación con sus propias experiencias formativas desde un enfoque biologicista. Quienes trabajan y conviven con niñas y niños devienen de un tipo de educación que relaciona la sexualidad con lo biológico, lo corporal y modelos binarios estáticos previa a la ESI. Han transitado por una escuela que enseñó

de forma separada a *mujeres y varones* a comienzos de la pubertad a cuidar el cuerpo en relación al desarrollo biológico y la reproducción sin considerar enfoques que tienen que ver con lo social, lo que tiene implicancias al momento de llevar a la práctica la ESI por parte de la docencia. Mario, el profesor de Educación Física nos comentaba respecto a su propia trayectoria escolar: *Vengo de un colegio católico en el que recién vi Educación Sexual en el Secundario en Biología* (SUM del jardín, 26 de junio de 2018, entrevista).

El trabajo de campo permitió el encuentro con sujetos interpelados en sus prácticas docentes y en los sentidos sobre sus propias trayectorias formativas, haciendo alusión a las formas en que fueron criadas/os, a su formación profesional, a sus experiencias como madres/padres y a sus trayectorias laborales aludiendo a *un antes y un ahora*. Los datos obtenidos nos permiten anticipar que las docentes reconocieron que sus historias personales influyen en sus caracterizaciones de género distinguiendo ese *antes* y ese *ahora* al comparar modelos de crianza, en los cuales las nenas tenían que ser *un poco más tranquilas, no podían jugar con los autitos ni la pelota*. Esos modelos fueron contrapuestos con asombro, en ese momento y desde la adultez al *ver jugar al fútbol a niñas de su familia*, por ejemplo.

Los relatos reflejan cómo trataban de transformar las propias maneras de observar, de hablar, de ser, de sentir y de actuar en los procesos educativos (Rockwell, 2012). La docente Camila reconoció que en ocasiones se tornaba imposible dejar de lado lo inculcado, pero consideraba necesario adaptarse *a las nuevas realidades*. Además, observó la influencia de su historia personal en sus caracterizaciones de género y creía que *hay que aggiornarse* a las actuales, como veremos en el capítulo 2. Celeste, la docente de sala de 5 años, dijo que estas diferencias le permitían reflexionar sobre el haber transitado otro modelo y no haberse quedado con eso solamente, sino que valoraba *otra forma de sensibilidad que incluye la promoción del cambio, del ponerse en el lugar del otro, lo que siente y le pasa* (Preceptoría del jardín, 30 de mayo de 2018, entrevista). En consonancia con ese *aggiornarse* del que hablaba la docente, la ESI interpela las historias personales, las formas de trabajo y las propias concepciones. Lo que somos o lo que podemos ser, no viene ya hecho, se encuentra en un perpetuo e interminable estar haciéndonos, como devenires (Ingold, 2012)

Uno de los ejes en que más se hizo hincapié en los discursos de las docentes fue la cuestión de *los valores*. Pero vale preguntarnos ¿cuáles eran esos valores a los que se

referían? Para Camila *el respeto, la solidaridad hacia el otro, el proceso de empatía, de ponerse siempre en el lugar del otro. De no hacer lo que a uno no le gusta que le hagan*, lo contraponía a las experiencias de su generación, que ha tenido que repensar *cosas de cuando éramos chicos que no se veían y ahora sí, en las cuestiones de género, la diversidad* (Patio del jardín, 3 de octubre de 2018, entrevista). Para la docente, el trabajo con estas cuestiones permitirá a las niñas y niños de esta generación naturalizar estas perspectivas y *se les va a ser más fácil* de lo que fue para la suya el aceptar la diversidad. Cabe destacar que las relaciones históricas, personales y sociales de los sujetos involucrados y del contexto en el que se desarrollan, determinarán la dirección del proceso educativo (Mercado, 1995) por ello mismo, podría considerarse que el reconocimiento de estos procesos de interpelación personal es de vital importancia para guiar las prácticas docentes que garanticen la implementación de la normativa y el cambio social que propone la misma.

Otras dificultades que identificaron las docentes fueron algunos temores respecto a la falta de formación, la oferta de capacitación, los miedos acerca de cómo recibían las familias estos temas y cómo los interpretaban. Podríamos identificar este último temor mencionado dentro de la “tipología de resistencias” propuestas por Faur, Gogna & Binstock (2015) como aquellas resistencias por temor a que la escuela ofrezca perspectivas que las familias no comparten o interceda en una presunta responsabilidad familiar.

Los lineamientos curriculares básicos para el Nivel Inicial se relacionan con el conocimiento de las partes del cuerpo y las palabras adecuadas para nombrarlas, los procesos de gestación y nacimiento, el respeto hacia distintas formas de familias, la expresión de las emociones y sentimientos, y el poder decir “no” ante el contacto físico incómodo, confuso o molesto (Faur et al., 2015) Las docentes expusieron que muchas de las temáticas de ESI *ya venían siendo trabajadas* en el Nivel Inicial, *aunque no con ese nombre*. Algunos ejemplos que dieron fueron sobre contenidos relacionados al cuidado del cuerpo, el reconocimiento de sus partes y la convivencia. La directora reconoció el apoyo que le otorgó la ley desde lo argumentativo en la relación con las familias para el trabajo de estas temáticas: *ahora está mucho más especificado el trabajo en cuanto a lo que no tenemos que dejar de trabajar: ¿De dónde venimos? La adopción, la diversidad de familias que tenemos, todo eso se venía trabajando porque eran realidades institucionales*. Su respuesta consideró diferentes dimensiones de los contenidos

emanados desde los Lineamientos Curriculares para la ESI en el Nivel Inicial. *Nos ayudó la ley en cuanto a poder explicarles a los papás que es nuestra obligación, porque en Inicial, Educación Sexual Integral, ¿A dónde apuntan los papás? A lo sexual, a lo que tiene que ver con lo genital.* (Dirección del jardín, 25 de abril de 2018, entrevista)

En cuanto a los cuidados sobre el cuerpo, uno de los debates y tensiones entre las familias y el jardín suele darse ante la directiva sobre el cambiado de pañales. Por lo tanto, en el mes de febrero, en una entrevista inicial con las familias de quienes ingresaban a sala de 3 años, se reunían la directora y la docente de sala y aclaraban a las familias que ellas evitaban el cambiado y llamaban a los hogares para que se acerque algún adulto responsable y se encargue de la situación. Asimismo, recomendaban que en los hogares *inicien el proceso de dejar los pañales* (Dirección del jardín, 25 de abril de 2018, entrevista). En referencia a esta propuesta hacia las familias podemos recuperar un imaginario atravesado por la influencia de la Ilustración en la educación, dado que desde esa perspectiva los proyectos educativos tendieron a identificar a un grupo “ilustrado” capaz de difundir a “los pueblos” el conocimiento necesario para transformar sus vidas (Rockwell, 2012). En este marco podrían interpretarse las recomendaciones sobre la crianza hacia las familias por parte de la directora y docentes sobre el cuidado del cuerpo en la infancia. Siguiendo a Santillán (2009) las prácticas ligadas con el «buen cuidado» y la «responsabilidad parental», que cobraron mayor legitimidad en la escuela, son las que mayormente correspondieron a las elites. En relación a los cuidados que llevan las familias con las niñas y niños:

Directora Valeria: Acá el nivel lo demanda en cuanto al trabajo con el cuerpo, la privacidad, esto de ir al baño (...) al comenzar a trabajar esto de la intimidad, el respeto por su cuidado. No le sacan los pañales, hasta 3, cua... (cuatro años) hasta que se cansan y los dejan solos los chicos más o menos, porque es todo un acompañamiento y un proceso. Está bien que las realidades de las familias también son otras, porque a veces las mamás trabajan todo el día, lo dejan al cuidado de alguna abuela, y la abuela no tiene ya esa paciencia para estar lavando calzoncillos o bombachas... Por un cuidado también del docente, porque hoy en día hay tanto caso de abuso y tanto caso de denuncia, ¿no? (Dirección del jardín, 25 de abril de 2018, entrevista)

Estos relatos nos llevaron a preguntarnos si se continuaba con la descalificación de formas de crianza y educación más anónimas, populares, pertenecientes a los sectores

subalternos (Santillán, 2009). La percepción de las docentes sobre una alteridad en los valores y en las prácticas que sustentaban la vida de niñas/os y sus familias, pareciera instaurarse como una frontera demarcatoria con los propios valores, prácticas y expectativas escolares (Achilli, 2006).

Otro signo del apego a los temas relacionados a la corporalidad a la hora de comprender los sentidos sobre la ESI en las voces de las docentes, se observan en lo planteado en la entrevista a la docente Sabrina:

Sabrina: Hay chicos que sí, con bajos recursos que quizás duermen todos juntos en una habitación, lo cambia mamá, el tío, el vecino, depende con quién los dejen. Empezamos desde los hábitos, con ir al baño, cerrar la puerta, cambiarse dentro del baño, que la seño también es de afuera, no tiene por qué cambiarlos. (Cafetería en San Andrés, 19 de abril de 2018, entrevista)

La docente se enfocaba en su sala en *los hábitos* respecto al cuerpo. Fue interesante observar cómo asociaba la ESI con el tipo de educación sexual recibida en su propia trayectoria escolar haciendo hincapié en lo corporal. Las demandas que plantea cualquier grupo de niñas/os y sus familias ponen en juego necesariamente la historia personal de la/el docente, es decir, la historia de sus apropiaciones (Ezpeleta y Rockwell, 1985).

Sabrina: Inclusive con los órganos genitales no lo llaman eh... a la vagina le dicen Pepa, Pichula, o sea, son apodos, entonces sí se le aclara que en el jardín y que ellos en casa empiecen a llamarlo por el nombre que tiene que ser. Trabajamos el cuerpo humano, todo lo externo y cómo es nariz, ojo, boca, vagina, pene, o sea, los nombres como son, ya en sala de 3. (Cafetería en San Andrés, 19 de abril de 2018, entrevista)

La docente destacaba además la importancia de las entrevistas iniciales con las familias ya que consideraba que permitían *que dejen de horrorizarse cuando las nenas y nenes en sus casas decían pene o vagina*. En este punto del análisis podríamos observar cómo al relatar los “problemas” de niñas/os, las familias suelen estar en el primer plano de las explicaciones (Santillán y Cerletti, 2011).

El último punto de este apartado refiere a la formación de las/los docentes y las practicantes, quienes estudiaron en los dos únicos profesorados de gestión pública del partido de General San Martín, uno ubicado en el centro de San Martín y el otro en Villa

Ballester. El docente de Educación física se formó en un instituto de gestión privada. Los contenidos con que se formaron en los profesorados distaban de los necesarios para abordar estas temáticas y expusieron las dificultades propias y de sus pares para la implementación en el trabajo cotidiano, Sabrina entendía que *Cambió muchísimo, lo que yo estudié en el profesorado a lo que es ahora. Es totalmente distinto (Cafetería en San Andrés, 19 de abril de 2018, entrevista)*

En el caso de las docentes más jóvenes del jardín, recibidas hace más de una década, reconocían dificultades para acceder a las capacitaciones, ya que sus rutinas familiares y laborales las alejaban de los espacios oficiales como los cursos virtuales y veían además como un obstáculo que el CIIE de San Martín⁶, que ofrece cursos presenciales, no ofrecía este tipo de capacitaciones. Además, algunas de ellas ya contaban con el puntaje máximo de 10 puntos obtenido por capacitaciones en sus carreras docentes, debido a que es común en el ámbito docente no solo hacer cursos ofrecidos por el Estado, sino también *comprar cursos virtuales para sumar puntaje y poder titularizar* (Preceptoría del jardín, 31 de mayo de 2018, registro de campo), garantizando de esta manera mayor estabilidad laboral. Esto pone en el tablero la necesidad del involucramiento de distintos actores sociales en estas problemáticas, dado que la sola existencia de leyes de “avanzada” no garantiza el ejercicio efectivo de los derechos. De este modo, la ESI podría quedar en letra muerta por no ser traducida en políticas públicas que efectivicen su aplicación, cumplimiento y seguimiento (Alonso y Morgade, 2008).

Las practicantes/estudiantes⁷, tampoco identificaban estar siendo formadas para el abordaje de la ESI ya que únicamente se les ofreció un seminario optativo virtual en el que sólo una de ellas había participado, esperaban aprender a trabajar estas temáticas en sus *estancias de prácticas en el jardín de la mano de las docentes de sala* o continuar formándose *más adelante* (Patio del jardín, 3 de octubre de 2018, entrevista). Encontramos, por tanto, en las docentes y las practicantes otro tipo de resistencia dentro de la tipología anteriormente mencionada, por no considerarse competentes para abordar

⁶ Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa dependientes de la Dirección de Formación Continua de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

⁷ Las practicantes son estudiantes avanzadas que realizaban sus prácticas docentes en el jardín. Al momento de la investigación, asistían a un Instituto Superior de Formación Docente ubicado en el centro de San Martín, el mismo en el que se formaron algunas de las docentes que trabajan en el jardín pero que fue mudado a un nuevo edificio en los últimos años.

la ESI: la preocupación se relaciona con la propia capacidad que poseen para trabajar temas para los cuales no se sentían formadas (Faur et al., 2015).

Cada escuela es producto de una permanente construcción social (Ezpeleta y Rockwell, 1985) el jardín de infantes puede ser un reflejo de ello. Las docentes recibían demandas por parte de las familias que las llevaban a implementar estrategias propias, acompañadas por el equipo directivo, pero en muy pocas ocasiones por un Estado que las capacite y ofrezca lo que se les demandaba. Finalizamos este apartado con una de las reflexiones de la docente Celeste, quien a pesar de las adversidades del contexto reconocía la importancia de la implementación de la ESI y sus expectativas hacia el cambio social:

Celeste: Yo creo que socialmente va a haber mayor apertura en el trabajo de, a ver... si uno lo trabaja en todas las instituciones y en todos los niveles es como que va a ir abriendo, aunque sea de a poquito la cabeza y la mirada y vamos a tener una mirada más respetuosa del otro. (Preceptoría del jardín, 30 de mayo de 2018, entrevista).

Estrategias para la implementación de la ESI en la vida cotidiana del jardín

En el apartado anterior consideramos que desentrañar los sentidos que tenían sobre la ESI las/los docentes que educaban en el jardín sería de vital importancia para intentar comprender desde qué miradas se educa sexual e integralmente a las niñas y niños. En esta instancia se buscará bucear en las estrategias que tejían las docentes del jardín para implementar la ESI frente a la falta de capacitación, intentando reconstruir sus lógicas y de qué manera generaban estrategias para cubrir sus necesidades, a través de la teoría de los actores o la perspectiva del actor (Guber y Rosato, 1989). Por ello proponemos un abordaje que dé cuenta de la pluralidad de las prácticas, la diversidad de *recursos que utilizan como producto de la propia investigación e inventiva o el asesoramiento por parte de la directora, quien participó de jornadas de formación en ESI para directivos* (Dirección del jardín, 20 de septiembre de 2017, registro de campo).

Se conoce muy poco acerca de lo que realmente pasa en la vida cotidiana escolar (Ezpeleta y Rockwell, 1985) en particular en torno a las prácticas relacionadas a la implementación de la ESI en lo que podríamos entender como tiempos de reformas educativas (Achilli, 2006) dirigidas hacia la niñez. ¿Por qué entendemos que esta investigación pretende hablar de la niñez?, porque abordaremos *relaciones* entre niñas/os y adultos, entre niñas/os e instituciones, como así también entre pares (Szulc, 2006).

Los lineamientos curriculares orientan la formulación de Proyectos Educativos Institucionales (PEI), aportan herramientas para la práctica pedagógica y para la gestión institucional. La directora comentó que en la institución trabajaban con ESI desde el PEI *porque creemos que ESI tiene que trabajarse de manera transversal, o sea, en todo momento*. Los lineamientos constituyen un marco normativo y metodológico que comprende los derechos y las necesidades de las niñas y niños (Faur et al., 2015). La directora del jardín refleja su perspectiva desde el rol en que se desempeña:

Directora Valeria: Tiene que ver con la historia de cada docente y cómo lo vaya a trabajar, que también desde mi rol tengo que respetar y sí, uno busca información, se la bajás, te pones a planificar con ella, pero después en la sala con su grupo está ella. Buscamos información, intercambiamos. Es un trabajo en equipo. Por ahí alguna encontró algo bueno, que le pareció interesante y lo socializa con el resto del grupo y está la que lo toma, la que lo adapta y la que bueno... (Dirección del jardín, 28 de junio de 2018, entrevista)

Cuando gran parte del equipo carece de la formación específica, en ocasiones, todo depende de la voluntad e iniciativa de directivos o docentes específicos (Faur et al., 2015) como podríamos interpretar del relato. Las docentes entrevistadas coincidieron en que trabajaban contenidos de ESI desde dos áreas en particular, desde Formación Personal y Social como desde las Ciencias Naturales.

Uno de los temas que surgió en las entrevistas fue el concepto de *familia* que circulaba en el jardín. Desde la dirección se consideró como *familia a quienes están al lado, nos quieren, nos cuidan y conviven con las niñas y niños dada la particularidad de la concurrencia al jardín de menores que viven en un hogar de niñas/os cercano a la institución y teniendo en cuenta la diversidad de tipos de familias que conforman la comunidad educativa* (Dirección del jardín, 20 de septiembre de 2017, entrevista). Como pudimos observar a lo largo del trabajo de campo, las familias tomaban un papel activo en las demandas hacia las docentes y la directora para que niñas y niños puedan ser educadas/os de manera que les permita proporcionarles igualdad de trato y oportunidades, más allá de los contenidos que se relacionan al cuidado del propio cuerpo.

Las familias eran invitadas a participar en las actividades propuestas, tanto pedagógicas como en eventos que se organizaban. Este concepto de *familia* también era el que orientaba los festejos de cumpleaños en las salas, debido a las diferencias internas

en las familias y los posibles conflictos que pudieran darse entre sus integrantes, se había acordado institucionalmente que no participen en el jardín de esos eventos, lleven una torta y si es posible algunas bolsitas de cumpleaños. Por lo tanto, la torta de cumpleaños era compartida en la merienda entre niñas y niños junto a su docente *para que nadie se ofenda*. Al respecto, la docente Sabrina agregó: *Acá tratamos de no hacer mucho para los cumpleaños porque se ofenden todos, qué trajo, qué no trajo, quién puede venir y quién no, quién es familia y todo eso* (Cafetería en San Andrés, 19 de abril de 2018, entrevista).

En cuanto a los recursos utilizados, la docente Camila se servía de los recursos de *una página que es el ABC, es de la Dirección General de Escuelas y ahí es donde mandan el material nuevo* tratando de *estar atenta y leer todo*. Además, comentó en la entrevista que otro material que le era de mucha utilidad, desde hace alrededor de 8 o 9 años, *cuando empezó a circular todo esto de ESI, nos dieron unas revistas⁸ en las que está muy bien detallado cómo decirles a los chicos y mostrarles cómo se llaman las partes íntimas del cuerpo*. Infería que para algunas familias era algo *mucho más natural, no sé, mucho más fácil, pero para otras no es tan natural* (Patio del jardín, 3 de octubre de 2018, entrevista). Camila decía que le fue de mucha utilidad compartir la revista con *los papás* para que pudieran leerla e informarse: *Llévala, mirala el fin de semana tranquilo para que puedan aclarar*. Recordó una experiencia en cuanto al trabajo sobre los diversos tipos de familia y en particular, debido a la adopción:

Camila: Me acuerdo de que un año tuve una nena que era adoptada y la mamá me comenta que le querían contar a la nena sobre sus orígenes, y bueno, estaban un poco ahí que no sabían cómo, bueno esa revista también ayudó. (Patio del jardín, 3 de octubre de 2018, entrevista)

A partir de la experiencia narrada pudo observarse que acudía como recurso a una herramienta pedagógica producida por el Ministerio de Educación, por el Programa ESI, para acompañar no solo a sus estudiantes, sino también a las familias, integrándolas en el trabajo conjunto como propone la ley.

⁸ La docente se refería a la revista *Educación Sexual Integral para charlar en familia*, un material elaborado por el Programa de Educación Sexual Integral del año 2011.

En ese contexto las docentes identificaban que debían investigar para poder abordar los intereses de niñas/os de sus salas. Por ejemplo, una docente contó que al trabajar con las mujeres de nuestra Historia la figura de Juana Azurduy era una de las recurrentes en los discursos de la niñez.

Celeste: Sus intereses están atravesados por las lecturas junto a las familias de los libros de la colección Antiprincesas, por los personajes de Pakapaka como Zamba, por ese dibujo reconocen a María Remedios del Valle. Eso no se ve en ningún libro normal de Historia, ¿cómo puede ser que no haya! (Preceptoría del jardín, 30 de mayo de 2018, entrevista).

Este relato explicita las dificultades en cuanto a los recursos disponibles en el Nivel Inicial para el abordaje de la Historia que reconozca figuras femeninas. Es posible rescatar la mimetización de los conocimientos que “trae” el niño con los conocimientos escolarizados (Achilli, 2006), se producirían de este modo momentos de subversión en la clase, donde se daba lugar a que niñas y niños tomen en sus manos el sentido mismo del contenido (Rockwell, 2011).

Los cuentos narrados en la sala para trabajar con las emociones y la diversidad eran otro tema en cuestión. Como lo cuenta la docente Celeste de sala de 5 años, ella recibía consejos y materiales por parte de una amiga docente de Prácticas del Lenguaje y Literatura del Nivel Secundario. Utilizaba un cuento que le recomendó su amiga llamado “Rey y Rey”⁹:

Celeste: El príncipe tiene que buscar una princesa y la mamá le da como el ultimátum, la reina no quiere gobernar más y necesitaba que se haga cargo, van pasando todas las princesas, ninguna le gusta, hasta que viene una princesa muy bonita y era acompañada por el hermano. El cuento dice que en ese momento el príncipe quedó flechado, cuando das vuelta la página te das cuenta de que quedó flechado por el príncipe y bueno, la mamá muy contenta organiza una boda. En ningún momento plantea que hay un conflicto el cuento, festejan y son felices por siempre. ¡Me encantó! (Preceptoría del jardín, 30 de mayo de 2018, entrevista)

⁹ Rey y Rey es un libro infantil de las escritoras e ilustradoras holandesas Linda De Hann y Stern Nijland. Originalmente editado en 2000 en holandés, ha sido traducido posteriormente a varios idiomas, entre ellos al inglés, al español y al catalán.

A la docente se le ocurrió contarle en la sala de 5 años y dijo que su marido le decía que se metería *en un lío*. Igualmente prefirió contarle porque de esta manera podía satisfacer la demanda de *los papás* que le pedían trabajar cuestiones de género, de inclusión, igualdad y respeto. Celeste afirmó que un grupo de *papás* de su sala se encontraban *muy comprometidos y todo el tiempo te lo están haciendo recordar también* (Preceptoría del jardín, 30 de mayo de 2018, entrevista). En este sentido, los contenidos respondían a la integralidad a la que refiere la Ley con una concepción de la sexualidad desde la diversidad, incorporando aspectos emocionales, intelectuales y sociales; considerando el amor, el respeto y la diversidad de valores en sexualidad, entre otros (Lavigne, 2019).

Para Camila *ahora hay otra forma de dar los contenidos*, identificaba que en sus tiempos como estudiante de profesorado sí se promovía la división, por ejemplo, *en la formación de el tren de las nenas y el tren de los varones. Uno empieza a tomar conciencia y a pensar que sí, que es verdad, que tienen que cambiar ciertas cosas* (Patio del jardín, 3 de octubre de 2018, entrevista). Como se pudo registrar, la formación a la hora de entrada en el jardín no se diferenciaba por sexo, realizaban una ronda y de esa manera evitaban armar las tradicionales filas de varones y mujeres por separado.

Directora Valeria: Nosotros acá desde el saludo hace años que no se hace el tren de nena, tren de varón, hacemos una ronda y saludamos todos juntos a la bandera. Tampoco hay baño de nena, ni hay baño de varón. (Dirección del jardín, 25 de abril de 2018, entrevista)

En cuanto a las canciones para trabajar con las nenas y nenes, Celeste se presentó como una persona a la que le encantaba cantarles y buscaba *algo nuevo*, diferente a las que aprendió en su formación, *en mi experiencia laboral, hace 20 años, por ahí cuando empecé, no eran las mismas clases* (Preceptoría del jardín, 30 de mayo de 2018, entrevista). Las canciones que circulaban en el jardín eran traídas por las docentes de repertorios conocidos durante su formación, como así también los actuales y populares, de artistas que escuchaban las niñas y niños que les permitían trabajar con cuestiones que ellas vinculaban con la ESI como Canticuénticos, Luis Pescetti o Magdalena Fleitas. De esta manera, podría verse un corrimiento de la categoría de “infancia” como falta de voz, o como objeto de acciones adultas, y comprender esa atención a los consumos infantiles en consonancia con el considerar a las niñas y niños como protagonistas en la propia Historia (Rockwell, 2011).

Sostenemos como Ezpeleta y Rockwell (1985) que cada institución tiene historia acumulada, es producto de los sectores sociales involucrados, sintetiza prácticas y concepciones producidas en distintos momentos y su apariencia no es homogénea ni coherente. En consecuencia, podríamos decir que la vida cotidiana en el jardín de infantes es a la vez reflejo del momento histórico atravesado por las luchas del feminismo, por el marco legal y la demanda social de la implementación de la ESI que se refuerza a partir del año 2015 con la primera marcha de Ni Una Menos, como así también, por las dificultades formativas que relatan las docentes.

La docente Celeste comentó una charla entre dos niñas de sala de 5 años producida luego de los debates sobre la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo: *¿Vos sos pañuelo celeste o pañuelo verde?, ¡No lo podía creer, me vi hablando sobre respetar a quien piensa diferente sobre estos temas en la sala!* (SUM del jardín, miércoles 22 de agosto de 2018, registro de campo). De este modo podría entenderse, como afirma Fulco (2019), que los movimientos mencionados adquirieron visibilidad social y los debates que ganaron estado público permearon en las nuevas generaciones. La escuela, como construcción social, acumula una historia institucional y una historia social, atiende a los cambios o situaciones “imprevistas” (Ezpeleta y Rockwell, 1985), al igual que lo hizo la docente. No solo la escuela, sino también el jardín de infantes, como propone esta investigación, como instituciones, demuestran que para ser exitosas dependen cada vez más de su integración y conexión con el mundo real externo a ellas (Batallán, 2011).

Repensando consumos y juegos en la niñez

Comenzamos a sumergirnos no solo en la vida cotidiana de las niñas y niños en el jardín, sino también en la cotidianidad junto a sus familias. A partir de las observaciones en el campo, los diálogos con las docentes y las familias pudimos reconstruir algunos de los consumos y los juegos que atraviesan la vida de las/los más pequeñas/os con vistas de realizar un análisis con perspectiva de género y en relación a la ESI. Pudimos reconstruir que tanto las niñas como los niños pasaban gran parte del tiempo fuera del jardín frente a las pantallas de televisores, celulares, tablets y en algunos casos frente a la computadora, jugando con objetos de los programas televisivos o viendo a youtubers que seguían y de quienes aprendían. Mariela, mamá de un nene de sala de 3 años del jardín, se oponía a que su hijo se vinculara con dispositivos como celulares o tablets, *él mira los dibujitos de Paka Paka* (Casa de entrevistada en San Andrés, 30 de mayo de 2018, entrevista).

El uso de la tecnología en la primera infancia pareciera ser crucial en los consumos. La docente Sabrina mencionó con asombro que jugaran juegos *como para más grandes, se ve que lo ven jugando al papá, juegan al Minecraft* (Cafetería en San Andrés, 19 de abril de 2018, entrevista). Los adultos y la incidencia de los pares son algunas de las claves para identificar los usos que hacen de las TIC¹⁰ (Duek, Benítez Larghi & Moguillansky, 2017). Entendemos, por tanto, como destacan Padawer y Enriz (2009), que las niñas y niños se apropiaban de conocimientos sobre el mundo mediado por la transmisión de los adultos y la experiencia concreta. Pedro, papá de una nena de sala de 5 años, comentó que su hija *está muy pendiente de mirar la tele o jugar videojuegos, juega a vestir princesas con la tablet, con el celu o con la computadora* (Cafetería en San Andrés, 13 de julio de 2018, entrevista). Él además nos relató que algunas veces ella descargaba los juegos sola, pero que en otras ocasiones lo hacían juntos, haciendo referencia a algún tipo de control desde su rol de padre sobre los contenidos de las aplicaciones con las que jugaba. En línea con los intereses de este trabajo, en cuanto a los contenidos de los consumos virtuales, consideramos como Duek, Benitez Larghi & Moguillansky (2017) que el género opera como diferenciador de gustos, preferencias y usos. Existirían propuestas para niñas y otras para niños y por ello mismo proponemos que debieran tenerse en cuenta por parte de quienes educan a niñas y niños ya que reproducen estereotipos, roles y modelos que promueven diferencias de género.

Pedro reconoció que su hija miraba *videos en YouTube donde presentan juguetes y a veces hacen interpretaciones con ellos con el objetivo de vender el producto. Te venden el juguete y toda una serie de representaciones que vienen con el juguete* (Cafetería en San Andrés, 13 de julio de 2018, entrevista). Comprar, adquirir y poseer parecen ser los ejes en los que se asienta la vida de las niñas y niños representados en los medios (Duek, Enriz, Tourn & Muñoz Larreta, 2012).

Por otra parte, en un encuentro con las familias en la vereda del jardín, las madres comentaron que los videos de YouTube *estimulan conductas hipersexualizadas*. Una mamá de una nena de sala de 5 años expuso su extrañamiento y rechazo ante los contenidos de los videos:

¹⁰ Tecnologías de la Información y de la Comunicación

Nancy: ¡Ay, YouTube! se ponen con los vídeos y ven cualquier cosa, hay que estar atentos. La otra vez la enganché mirando dos boludas grandes y un tipo disfrazados, jugando y haciendo ruiditos como gemidos, ¡cómo van a hacer eso para los chicos! Todo el tiempo hay cosas que si uno las ve bien son re sexuales. A mí no me gusta cuando las hacen bailar sexis, ¡por qué!, la sobrina de ella perrea que te da impresión, la mamá de la nena baila, pero no así, así que de otro lado habrá sacado eso, vídeos supongo. (Vereda del jardín, 21 de marzo de 2018, registro de campo)

Rescatamos la relevancia de este relato considerando que el cuerpo sexuado es una construcción y teniendo en cuenta que la autonomía y autoestima se cultivan desde la primera infancia. Por eso mismo destacamos que la sexualidad debe ser tema escolar desde el Nivel Inicial (Morgade, 2016). Aludimos a la necesidad de problematizar los contenidos y representaciones de género que ofrecen los medios ya que son un lugar de reconocimiento de la infancia (Carli, 2005) y nos pueden acercar a comprender el imaginario sobre el que realizan sus construcciones de género.

Otro tema que surgió en las conversaciones con las/los informantes fue en torno a los juguetes. Por un lado, las docentes comentaron que los juguetes expuestos y disponibles en la sala *están mezclados*, sin marcar diferencias de género para su uso. Sabrina contó que en ocasiones algunos niños solían llevar autos, muñecos y que cuando no se daba cuenta *entran algún arma, saben que eso no pueden llevar, pero igual... escopetas de todo tipo escondidas en la mochila* (Cafetería en San Andrés, 19 de abril de 2018, entrevista). En línea con Rockwell (2011) podemos leer a este tipo de juguetes con contenido bélico como creaciones comerciales que los distraen de los encuentros cara a cara con sus pares y con los adultos que les pueden ofrecer amor y comprensión.

Por otra parte, Melina, mamá de una nena de sala de 5 años, destacó que su hija al iniciar su educación en el jardín comenzó en su discurso a distinguir que *Las nenas juegan con muñecas y los nenes con superhéroes, empezó a hacer una división más tajante* (Cafetería en San Andrés, 13 de julio de 2018, entrevista). La mamá aseguró que en el hogar esa diferencia no se hacía y que surgió como producto de la socialización con sus pares en el jardín, de modo que podría entenderse al género¹¹ como una división de

¹¹ Los géneros “inteligibles” son los que de alguna manera instauran y mantienen relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo (Butler, 1990).

los sexos socialmente impuesta (Rubin, 1986). Esta mamá le decía a su hija que ella se oponía a comprarle muñecas y objetos de las princesas de Disney, es una mamá que se identificaba como feminista y entendía esta actitud como una forma de plantear sus ideas y sostenerlas. Además, relató que la niña, desde que ingresó al jardín, pedía que le compraran *todo lo que está relacionado con los consumos que están instituidos* (Cafetería en San Andrés, 13 de julio de 2018, entrevista), comparando sus consumos previos que se interesaban por los superhéroes de Marvel.

Nancy expuso que su deseo es que su hija *juegue con todo, en casa hay juguetes de todo tipo tirados, hay pedazos de cocinita, piernas de muñecas y la hélice de un helicóptero* (Vereda del jardín, 21 de marzo de 2018, registro de campo). Esta mamá, en el encuentro junto con otras, además destacó que a varios niños del jardín *los superhéroes los ponen locos*. En consonancia con lo dicho por Melina, ella también se oponía a que su hija jugara con *las princesas*. Es posible observar en estos discursos que algunos de los consumos se asociaban a personajes de películas infantiles y mostraban cierta problematización sobre los mismos en relación con los estereotipos que podían llegar a promover. Por otra parte, Mariela contó que a su hijo *le encantan los dinosaurios de plástico y aprendió los nombres desde que vimos la película El gran dinosaurio, ¡quedó flasheado!* (Casa de entrevistada en San Andrés, 30 de mayo de 2018, entrevista).

En el encuentro en la vereda del jardín con las mamás y en las entrevistas surgió que tanto a las niñas como a los niños les gustaba el dibujo animado Peppa Pig y les pedían que les compraran juguetes de sus personajes. Martina, mamá de una nena de 5 años, comentó que su hija *elige que le compren juguetes de cocinita y de Barbie con cosas de mamá, elige todo lo que es de mamá, los bebés, el juego de la comidita* (SUM del jardín, 3 de octubre de 2018, entrevista). También explicó que ella solía darle utensilios de cocina que ya no usaba para la niña jugara y no mostró ningún tipo de oposición ante los gustos de su hija. Mariela expresaba que a su hijo *le gusta jugar con autos, juegos con piezas para armar, le gusta pintar y le encanta bailar* (Casa de entrevistada en San Andrés, 30 de mayo de 2018, entrevista).

En las conversaciones con las familias fuimos recuperando las preferencias de las niñas y niños a la hora de los festejos de cumpleaños y pudimos observar que las temáticas elegidas en sus últimos cumpleaños se relacionaban con personajes de películas o programas televisivos infantiles como Frozen, Cars, Coco, El Hombre araña, Minnie

Mouse, El Sapo Pepe, etcétera. Pedro dijo, sobre las temáticas de los cumpleaños, que su hija quiere las princesas y ahí Melina empieza que no (Cafetería en San Andrés, 13 de julio de 2018, entrevista). Ambos concluyeron en que la dejaban elegir, pero con algunos límites, haciendo referencia a cierta vigilancia y problematización sobre los consumos e intereses de la niña como una forma de cuidado. Un caso que nos llamó la atención fuera de esta lógica es el que narró Camila, quien no solo era docente del jardín, sino también era mamá de un nene de sala de 5 años en la misma institución:

Camila: Él está empapado de otro tipo de música que por ahí no escuchan los chicos habitualmente. Este año pidió como temática de cumpleaños El hombre Araña, le hice unas arañas, toda esa temática, pero en realidad él lo conoce por medio de un video de Los Ramones. Por ahí veo que le da bolilla porque tiene que pertenecer a un grupo y a todos les gusta, como que va por ese lado. (Patio del jardín, 3 de octubre de 2018, entrevista)

No podemos dejar de mencionar, como nombramos en el apartado anterior, que los cumpleaños se festejaban también en el jardín. Martina comentó que en el año previo a esta investigación llevó bolsitas para repartir hechas por ella misma, a los nenes les ponía sticker de nene y a las nenas sticker de nena (SUM del jardín, 3 de octubre de 2018, entrevista). En el jardín no le dijeron nada al respecto sobre las bolsas genéricamente diferenciadas (Castro, 2020), lo que dejaría entrever que quizás no se prestara atención por parte de la institución a este tipo de situaciones y a las diferencias y sentidos que representan.

El tema de los colores fue un punto para destacar. Entendiéndolos como signos sexualizados, preguntamos en el jardín sobre las políticas institucionales al respecto, dado que fue impactante en las observaciones de campo, ver marcados los cuerpos de las niñas y niños por los colores de sus delantales. Desde el jardín, tanto la directora como las docentes plantearon que se podían elegir libremente los colores de los delantales o pecheras.

Sabrina: El que quieran. Por lo general es rosa la nena, celeste los varones, hay nenas que lo llevan en celeste o en amarillo, depende de la familia. (Cafetería en San Andrés, 19 de abril de 2018, entrevista).

Directora Valeria: Nunca decimos el color. Los papás compran rosa para las nenas, celeste o azul para los varones, ¿por qué? Ni siquiera les decimos si tiene

que ser con manga corta o manga larga. (Dirección del jardín, 25 de abril de 2018, entrevista).

El universo es variado, encontramos familias que problematizaban los colores desde una perspectiva de género y otras no tanto. Coincidían en que desde el jardín no se les indicaba un color en particular, *pero todos terminan trayéndolos con esos colores* (Vereda del jardín, 21 de marzo de 2018, registro de campo). Algunos colores que sugirieron como posibles elecciones fueron el verde, el violeta, el rojo y un delantal celeste con volados para el caso de una nena. Expusieron además las dificultades en la oferta de colores a la hora de ir comprar y, en consonancia con lo tratado anteriormente, el costo elevado que tenían los delantales con apliques de personajes infantiles. La directora contó que una familia le consultó si en el jardín trabajaban problematizando los usos socialmente instituidos de los colores y ella respondió con una repregunta: *¿Quiénes le compran a la nena todo en color rosa?, la miraba ayer y tenía hasta las dos colitas del pelo rosa* (Dirección del jardín, 28 de junio de 2018, entrevista). La construcción escolar del cuerpo infantil con un color rosa para las niñas y un color azul para los varones en el nivel inicial (Morgade, 2016) es un aspecto a destacar para un abordaje más profundo en torno al uso de los colores por parte del jardín y las familias para el trabajo de la ESI desde una mirada de tipo social y de un modo que garantice la transversalidad.

Llegamos a este momento del análisis con suficiente información como para comenzar a bucear en los juegos que se daban entre niñas/os y adultos dentro de los hogares como así también entre pares dentro del jardín. Queremos iniciar reconstruyendo los juegos que comentaron las familias en el hogar. Camila decía jugar con su hijo *a juegos de mesa, armando rompecabezas y construyendo con Rastis, aunque a veces también a las escondidas* (Patio del jardín, 3 de octubre de 2018, entrevista). En relación con la mirada que proponemos, podríamos destacar que ella reconocía que el niño jugaba con su padre a juegos que implicaban *mucho más lo corporal* a diferencia de los juegos entre el niño y ella. Como otras prácticas sociales, el juego tiene reglas que lo definen y a la vez adecuan las relaciones sociales (Enriz, 2012), en efecto, sería posible rescatar esta disparidad como propia de la distinción que el niño y la familia realizaban teniendo en cuenta diferencias de género.

Por otra parte, Pedro jugaba con su hija y encontraba que la niña se resistía a la idea de que él le colocara un vestido a la muñeca que ella consideraba que cumplía el rol

de varón en el juego: *Para mí ahí aparecen las representaciones de género que ella tiene* (Cafetería en San Andrés, 13 de julio de 2018, entrevista). Por otra parte, Melina, la mamá, se asombraba de que la nena se enojara cuando ella le proponía otro tipo de juegos: *Vamos a hacer un desfile, decía ella. Vamos a hacer una marcha, le decía yo* (Cafetería en San Andrés, 13 de julio de 2018, entrevista). Otras mamás decían que tanto ellas como sus parejas jugaban con sus hijas/os *a la comidita*, donde tanto las niñas como los niños elaboraban algún plato con sus juguetes de *cocina* o del *supermercado* y se lo ofrecían a los adultos. Los juguetes habituales serían esencialmente un microcosmos adulto (Barthes, 2003) debido a que retomaban repertorios de la vida cotidiana de sus mayores a partir de los juegos.

Esto nos llevaría a preguntarnos, ¿qué representa jugar?, ¿qué mundos se crean con los juegos y los juguetes?, ¿es el mundo adulto el que representan las/los más chicos? En el jardín, a la hora del juego dramático, también era común que tanto niñas como niños jugaran a la comidita, la cocinita, la casita, según comentaban las docentes. Allí representaban los roles adultos que se dan en la casa, entendiendo a esta como locus de la familia (Amorós & De Miguel, 2007). Las docentes contaban con asombro, en comparación con grupos con los que trabajaron al inicio de sus carreras, que los niños varones hacían *upa a los bebetes, los pasean en cochecitos* (Sala Naranja del jardín, 30 de mayo de 2018, registro de campo). Ellas creían que esto podía entenderse como un reflejo de los cambios en los hogares de los que venían y de un aprender a ejercer la paternidad.

La docente Sabrina nos comentó que *con los Rastis o con bloques de madera, entre las nenas, cuando hay un espacio de juego libre juegan a sacarse selfies. Hacen piquito y se sacan la selfie o son amigas que van a comprar* (Cafetería en San Andrés, 19 de abril de 2018, entrevista). A partir de este relato, cabe preguntarnos si existía en estas prácticas una adultización de la infancia que reproduce ciertos estereotipos adultos (Duek, et al., 2012). Los juegos libres o dramáticos solían darse en dos espacios, ya sean las salas o en el SUM. El jardín contaba con una ludoteca donde se encontraban los percheros con disfraces sin distinción de género y diferentes recortes de telas que las docentes solían utilizar como techos o divisiones para el armado de escenarios lúdicos en los momentos de juego o Expresión corporal.

Otra modalidad de juego que pudimos encontrar en las observaciones fueron los juegos de construcción en instalaciones que implicaban un aprendizaje diferente del mundo. El juego es un elemento fundamental en las vidas de las niñas y los niños (Duek, 2007), en estas propuestas *se mezclaban niñas y niños de distintas salas, participaban de un recorrido y se les ofrecían diversos materiales para la experimentación y exploración* (Sala Naranja del jardín, 30 de mayo de 2018, registro de campo). Tal como plantea Enriz (2012), estas prácticas lúdicas eran propuestas por el equipo docente como experiencias transformadoras, tanto de los sujetos como del grupo. Destacamos la importancia de los juegos de construcción con instalaciones ya que, desde la mirada de la ESI, promoverían la igualdad de oportunidades visto que la posibilidad de creación y experimentación sería tanto para las niñas como para los niños.

Finalizamos este apartado pensando que queda mucho camino por desandar, donde el diálogo y el encuentro entre diversos actores serían cruciales y enriquecedores para pensar nuevas y diferentes propuestas más inclusivas como modo de ruptura de las desigualdades de género y de estereotipos. Pretendemos en los próximos capítulos ir hallando algunos indicios que permitan un acercamiento hacia la posibilidad de enfatizar esos encuentros.

CAPÍTULO 2: Maternajes y estereotipos en docentes y familias

Docencia y maternajes

Para iniciar este capítulo sería conveniente preguntarnos ¿por qué relacionar a la docencia y la maternidad en una investigación sobre ESI? Tanto en las entrevistas como en charlas informales, las docentes se presentaron como docentes y en ocasiones también se posicionaron como madres, ellas mismas destacaron el atravesamiento del rol de madres en sus experiencias docentes, por ello mismo lo consideramos relevante. No podemos dejar de lado que la Antropología Social considera la participación de las/los informantes en la construcción del objeto de estudio y en la provisión de explicaciones (Guber y Rosato, 1989).

Como O'Reilly (2016) postula, entendemos al maternaje como a una práctica más que como una identidad, vale preguntarnos si ¿la docencia, al igual que el maternaje, implica prácticas de cuidado? Las tareas de cuidados que pudimos observar en el rol docente fueron constantes, en ocasiones las entrevistas fueron interrumpidas por llantos mientras acudían a las *seños y practicantes* debido a que las niñas y los niños se golpeaban, o realizadas mientras ellas colocaban hielo en algún golpe y fue común verlas con niñas/os *a upa*. Estas mujeres ofrecían galletitas a quienes se acercaban, les ataban los cordones y estaban *atentas ante el olor a pis para llamar a la mamá* (Patio del jardín, 3 de octubre de 2018, registro de campo).

Las *seños* destacaron cómo en distintas situaciones relacionadas a su práctica docente actuaban posicionándose *como mamá* o trayendo experiencias desde ese rol hacia su labor educativa. Esto era notable, teniendo en cuenta que en el nivel inicial casi la totalidad de maestras y directoras son mujeres (Faur et al., 2015). Sabrina, la informante clave, vio con buenos ojos y entusiasmo el desarrollo de la investigación en el jardín, y consideraba que esta experiencia la ayudaría *como seño, pero también como mamá* (San Andrés, 16 de abril de 2018, registro de campo).

Como se recuperó en el primer capítulo, estas docentes/madres expresaban que algunas de las temáticas que trabajaban en la sala en relación a la ESI les surgían de cuestiones de la cotidianidad de sus propios hogares. Asimismo, al narrar situaciones áulicas que las asombraban, podían establecer analogías con situaciones que observaban en sus hogares con sus hijas e hijos. En ocasiones, los cuentos fueron recursos que

inicialmente descubrieron desde su rol de madres, como necesidad de resolver conflictos o enseñar valores, y que luego llevaron a las salas para ser trabajados por medio de reflexiones grupales. Ezpeleta (2007) citada por Montesinos y Sinisi (2009) plantea que existen recursos que son adaptados y apropiados, reformulando sus presupuestos originales, por tanto, estas docentes, con el objetivo de atender contenidos propuestos para la implementación de la ESI, precisaron realizar primero un proceso de adaptación.

En ocasiones, las docentes relataron que para su trabajo se servían de las observaciones hechas sobre sus hijas/os, contraponiendo las experiencias de estas/os a las de sus propias infancias, la docente Celeste consideraba que sus hijas/os: *se relacionan y tienen amigos desde chiquitos, todos mezclados, hacen pijamadas* (Preceptoría del jardín, 30 de mayo de 2018, entrevista), reconociendo a la vez que en su infancia existían divisiones entre niñas y niños al entablar amistades y grupalidad. Coincidimos con Lavigne (2019) en reconocer que la política de ESI recuperó experiencias de la práctica feminista y de los grupos de concienciación a partir de la reflexión como estrategia para interpelar los supuestos y representaciones con que se habitan las escenas escolares cotidianamente. La perspectiva de género que propone incorporar este tipo de educación, demanda cuestionarse la propia vida (Fulco, 2019) como pudimos observarlo a lo largo de los diferentes encuentros con las docentes.

La directora expuso sobre las actividades extraescolares que su experiencia como madre le permitió comprender que las familias deberían atender a los intereses de las niñas y niños para que pudieran *desarrollarse en aquello que les gusta y se destacan, fuera de las actividades como el futbol y la danza. ¡También me sirvió mi experiencia como mamá!* (Dirección del jardín, 28 de junio de 2018, entrevista), debido a que reconoció que sus hijas/os adolescentes tenían dificultades para desarrollarse en algún área de interés en particular. Esta reflexión podría ser favorable al desarrollo de competencias y habilidades psicosociales que promueven los lineamientos curriculares de ESI para la Educación Inicial.¹² Este proceso de reflexión personal era compartido por la directora al equipo docente, convirtiéndolo así en colectivo, a favor de la generación de un proceso de revisión y valoración crítica de los posicionamientos de docentes (Faur, et al., 2015) a la vez que hacía partícipes a las familias como lo propone la ley.

¹² Cimmino, K., Mulcahy, A. & Vergara, M. (2008) *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa nacional de Educación Sexual Integral.*

La profesión docente vista como “trabajo femenino” no es algo innovador, aun así, una mirada desde esta perspectiva puede ser de gran aporte para este trabajo. Investigaciones de las décadas de 1980 y 1990 indagaron en las formas de precarización económica y material que caracterizan al trabajo y las más orientadas por el feminismo de la diferencia subrayaron los modos de “maternaje” y la ética del cuidado que las mujeres aportaron a la escuela (Alonso y Morgade, 2008). La docencia podría ser entendida como un trabajo feminizado debido a que independientemente de que lo desempeñen hombres o mujeres puede resultar enormemente vulnerable. Quienes la desarrollan suelen ser consideradas/os más como servidoras/es que como trabajadoras/es, sujetas/os a horarios intra y extrasalariales que burlan la jornada laboral limitada (Haraway, 1995).

Desde ese posicionamiento intentamos orientar la mirada sobre los relatos y las percepciones de las docentes en torno a su trabajo. María, la preceptora que trabajaba en ambos turnos, consideró que las exigencias que se imponían desde las jerarquías que se encuentran fuera del jardín son excesivas ya que demandaban elaboraciones de proyectos, unidades didácticas y evaluaciones sin considerar los tiempos disponibles para su preparación. Además, expuso que sus compañeras realizaban tareas referidas al trabajo fuera del espacio y del horario laboral:

María: Tampoco me parece justo que la maestra tenga que llevarse laburo a su casa los fines de semana, porque yo veo a mis compañeras, cuando llega la época de las evaluaciones, los famosos informes, se pasan fines de semana haciéndolos.
(Preceptoría del jardín, 31 de mayo de 2018, entrevista)

Entre las tareas que podemos enumerar fuera de la sala con las niñas y niños, encontramos que las *seños*, como se les dice en el campo, participaron en el armado de la biblioteca del jardín, el preparado de insumos con materiales reciclables para los juegos con instalaciones y hasta se turnaban mensualmente para el remiendo de los disfraces de la ludoteca. Detrás del vocablo *seños* se invisibilizarían las historias personales y recorridos profesionales de quienes educan en el jardín (Fernández, 2017).

Entre las sobrecargas de trabajo, las docentes identificaban dificultades cotidianas en relación con *problemas de conducta y la falta de límites en las niñas y niños de las salas* (Preceptoría del jardín, 31 de mayo de 2018, registro de campo), estas problemáticas eran adjudicadas a carencias en la crianza en los hogares y solían apuntar especialmente

a las madres. En línea con esto, algunas docentes enviaban notas y citas dirigidas a la *mamá*, sin involucrar a otros miembros de las familias, y dejando entrever sus sentidos sobre las responsabilidades en torno a la crianza como tarea de las mujeres de la familia. *Vos ves a la madre y ya sabes cómo va a ser el hijo* (Preceptoría del jardín, 31 de mayo de 2018, entrevista), expuso la preceptora. De este modo, se asignaban en las madres falencias al evaluar las conductas conflictivas o no deseables de sus hijas/os donde la necesidad de los diálogos con ellas aludía a que modificaran sus prácticas de cuidado, contención, atención y disciplina con el objetivo de la modificación de las conductas de sus hijas/os (Castilla, 2011).

El colectivo docente conquistó derechos laborales a lo largo del tiempo, sus acciones suelen ser cuestionadas en situaciones de conflictos y reclamos, ante acciones de paro docente, por ejemplo. Vale preguntarnos, ¿es como si una madre quisiera *parar*? Las docentes son trabajadoras en su mayoría sindicalizadas y como trabajadoras, por su origen, son parte de las clases subalternas (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Comentaban en las charlas informales las disputas que se daban dentro del jardín respecto a quién adhería al paro y quién no. Algunas docentes decían *hacer paro* para quedarse en sus hogares con sus hijas e hijos, otras llevaban a sus hijas e hijos a marchar con ellas junto al sindicato al que estaban afiliadas y otras decidían no parar. *Yo también tengo hijos, pero en los paros vengo porque se que hay mamás que no tienen con quién dejar a los chicos así que por ellas yo vengo*, dijo Celeste (SUM del jardín, 30 de mayo de 2018, registro de campo). Pareciera dejar entrever que por un lado ponderaba la asistencia al jardín con la mirada puesta en las dificultades para el cuidado de hijas/os de otras mujeres/madres/trabajadoras por sobre su derecho a huelga como trabajadora de la educación. No podemos dejar de mencionar que su hija e hijo asistían a una escuela privada que no se veía afectada por los paros docentes, por lo cual no requería modificar sus propias rutinas para su cuidado. La empatía con esas otras mujeres se presentaba como la causa para que sus derechos como trabajadora pasaran a un segundo plano.

Por otra parte, narraron los cambios en sus trayectorias laborales a partir de la maternidad. María, la preceptora, dijo haber comenzado a trabajar cuando sus hijas iniciaron su escolaridad en el jardín de infantes. Celeste contó que su hija e hijo le reclamaban el haber dejado de trabajar en la institución a la que ellos asistían porque consideraban que esa decisión le quitó la posibilidad de *estar más tiempo con ellos y perderse muchas cosas* (Preceptoría del jardín, 30 de mayo de 2018, entrevista), como el

asistir a las fiestas, actos escolares o cumpleaños debido a su trabajo en otro jardín. La misma docente comentó que trabajaba en un solo turno desde que tuvo a su segunda hija, momento en que abandonó un cargo. Como mujeres de niveles socioeconómicos medios, podríamos incluir a las docentes/madres que planifican sus proyectos de vida en torno a la maternidad y la familia, a la vez que sienten la necesidad de contar con una trayectoria profesional-laboral y una vida social propia (Castilla, 2011). Al momento de la entrevista se encontraba cubriendo una suplencia en el turno tarde debido a que esta duraría *pocos días*, lo que no le afectaría en las rutinas ni en las tareas de cuidado en su hogar.

Como ya hemos comentado en el capítulo 1, el peculiar caso de Camila, ella era docente del jardín y madre de un niño de la sala de 5 años. En cuanto al nombrar a los órganos genitales decía no tener problemas en decirle a su hijo *esto se llama pene o vagina*, considerándolos como una parte del cuerpo más, agregó además que *no hay por qué nombrarla de otra forma* y esto no debería causar temor ni vergüenza, creía que *cuando los adultos lo comprendan de esa manera va a ser todo mucho más fácil* (Patio del jardín, 3 de octubre de 2018, entrevista). En esta última frase incluía los posicionamientos de los adultos dentro de las dificultades para el abordaje de cuestiones de ESI. Recuperaba su experiencia como madre para incorporarla en su mirada como docente, generando de este modo un enriquecimiento entre ambos roles.

Consideramos conveniente finalizar este apartado recuperando las otras tramas de cuidado que atravesaban a las docentes que se encontraban separadas de los padres de sus hijas/os. En las visitas al jardín pudimos observar que con el consentimiento de la directora la docente Sabrina en algunas oportunidades llevaba a su hija al trabajo por no contar en esos días con la ayuda de su propio padre para el cuidado de la niña. Por otra parte, María relató que luego de separarse del padre de sus hijas *me ayudaron mis viejos* (Preceptoría del jardín, 31 de mayo de 2018, entrevista), contaban con la ayuda de sus madres y padres, de manera que las redes de parentesco constituían una fuerte trama de contención para las mujeres (Hirsch y Amador Ospina, 2010). Las relaciones de las docentes con sus familias en cuanto al cuidado, las experiencias que recuperaban desde su rol de madres como aporte a su labor y los sentidos que se formaban y en base a los que actuaban sobre otras maternidades y las familias del jardín, podrían ser de gran aporte para intentar comprender los sentidos sobre familias y estereotipos de género que circulaban en el jardín entre quienes educan sexual e integralmente a las niñas y niños.

Las familias del jardín: Maternar en tiempos de ESI

Al ocuparnos del trabajo de campo en el jardín, debimos considerar que este espacio físico excede sus paredes. Desde las primeras visitas pudimos identificar a la vereda del jardín como un lugar donde fluían las relaciones entre las familias y así entenderlo como un espacio clave para recoger material “de primera mano” por medio de técnicas de observación participante y de entrevista abierta (Guber y Rosato, 1989). Como se dice en los barrios del conurbano, las familias “hacían vereda”, *permanecían en ella conformando pequeños grupos de reunión, comentaban diálogos originados en los grupos de WhatsApp, los saludos se convertían en conversaciones sobre cuestiones relacionadas al jardín* (Vereda del jardín, 21 de marzo de 2018, registro de campo) y en ocasiones derivaban en charlas amistosas y confidenciales sobre las dificultades de maternar.

En el horario de entrada del turno tarde, una vez que ingresaban las niñas y niños, la vereda se tornaba más íntima. Quedaban algunas madres que conversaban sobre problemáticas familiares como, asimismo, sobre las docentes y la directora del jardín o situaciones que se daban dentro de la institución. Las cuestiones relacionadas a la educación formal eran un tema de preocupación de las familias (Santillán, 2009). Esas mujeres/madres compartían experiencias privadas y a veces dolorosas, lo que podría permitirles crear una descripción colectiva del mundo (Rich, 2019). Ese lugar ofreció indicios para intentar descubrir el mundo de las familias y los significados sobre lo que podríamos llamar “maternar en tiempos de ESI”.

En la vida cotidiana del jardín quienes llevaban y retiraban a las niñas y niños eran mayormente mujeres/madres, y en menor medida algunas/os abuelas/los y padres. El acercamiento inicial fue principalmente hacia las madres ya que una persona *desconocida y sin alguien de la mano les llamó la atención y generó desconfianza* (Vereda del jardín, 21 de marzo de 2018, registro de campo). Esa situación se revirtió en las primeras conversaciones informales y demostraron interés hacia los objetivos de la investigación, esas charlas grupales se convirtieron en grupos focales improvisados como así también se ofrecieron a ser entrevistadas en privado.

Mamá 1: Está rebueno que podamos hablar de estas cosas, yo pensé que me pasaba sólo a mí.

Mamá 2: Hay muchas opiniones sobre lo que hay que hacer con los chicos, más en esta época con lo de los géneros, la violencia y todo eso, va a estar bueno.
(Vereda del jardín, 21 de marzo de 2018, registro de campo)

La vereda es un espacio de encuentros, preguntas, confesiones, como así también de reclamos. El grupo que solía quedarse lo hacía cerca de una pequeña ventana que daba a la ludoteca, lindante a la dirección, *Ésta a veces se pone acá y escucha lo que decimos, está bien, ¡lo decimos para que escuche!* (Vereda del jardín, 21 de marzo de 2018, registro de campo), levantaba el tono de voz una madre refiriéndose a la directora. La vereda del jardín, como espacio público era reconstruida en su habitar, ese espacio que es de nadie se convertía al mismo tiempo en un lugar de todas (Jaramillo, 2012).

A lo largo del trabajo de campo y por medio de las entrevistas encontramos diversos tipos de familias, algunas de las madres estaban en pareja, otras separadas, algunas trabajaban, otras además estudiaban, otras pretendían comenzar a estudiar ese año, y otras no trabajaban. *Quiero estudiar para hacer algo por mí* (Vereda del jardín, 16 de abril de 2018, registro de campo), comentaba una madre separada que no trabajaba y a la que su expareja no le permitía estudiar. Intentaremos indagar sobre las múltiples formas de ser madre, como así también algunas dificultades que recogimos directamente de los papás o por medio de las voces de las madres.

En perspectiva de los intereses sobre el abordaje de la ESI en el jardín de infantes y las nociones de familia que circulaban en él, encontramos, por ejemplo, la asistencia al jardín de dos hermanas gemelas, hijas de un matrimonio de mamás que recientemente había atravesado una separación ante quienes las docentes estaban a disposición para el acompañamiento. Por otra parte, Brisa, una mamá, nos relató sus miedos y dificultades para contarle a su hija de 5 años sobre su identidad, ya que a quien llamaba papá, no era su padre biológico, *le puse el apellido de los dos, el del papá de ella y el mío, la idea es decirle, pero no vemos el momento justo* (SUM del jardín, 31 de mayo de 2018, entrevista) en su caso, esta madre no solicitó la colaboración de las docentes en este asunto debido a que pretendía atenderlo de manera privada junto a su pareja.

Respecto a temas como la diversidad sexual y de género, las madres que se reunían en la vereda consideraban que para sus hijas/os *es más natural ver parejas del mismo sexo* (Vereda del jardín, 21 de marzo de 2018, registro de campo), aunque solían tener dificultades con sus propias/os madres o padres puesto que creían que les costaba o no

aceptaban a las parejas de personas del mismo sexo y temían que esas perspectivas pudieran ser transmitidas a sus nietas/os.

En línea con las divergencias expuestas frente a los posicionamientos de las generaciones que las precedían se intentaron recuperar las tensiones intergeneracionales en las prácticas de la maternidad (Hirsch y Amador Ospina, 2010). Los encuentros con las madres develaron algunos indicios sobre la búsqueda de consejos y ayuda en otras mujeres, en ocasiones en amigas, hermanas, cuñadas, mujeres de la misma generación de acuerdo con los temas a tratar, tales como crianza, consumos, juegos, los que podríamos considerar como aspectos de la niñez relacionados a lo social. Al respecto, Mariela dijo: *No acudo mucho a la gente muy grande porque no pensamos igual respecto a crianza. Tengo un grupo de amigas, más o menos de mi edad, con las que sí hablamos* (Casa de entrevistada en San Andrés, 30 de mayo de 2018, entrevista).

En cambio, en situaciones que referían al cuidado de la salud de las niñas y niños acudían a otras generaciones como a sus madres, tías y suegras. Todas estas redes de mujeres develaban una distinción sobre a quiénes acudían según las distintas necesidades que debían resolver. Sobre ello Camila contó que recibió ayuda de su suegra, *ella fue la que estuvo durante el embarazo y la primera vez que le tuve que dar el antitérmico por las vacunas* (Patio del jardín, 3 de octubre de 2018, entrevista). Una mirada más detallada nos permitió observar que en algunos casos habían compartido vivienda o compartían terreno con familiares de sus parejas, lo que generaba la colaboración de sus suegras en los cuidados de sus hijas/os y la prestación de ayuda instrumental, jugando un papel fundamental las redes de parentesco.

En el conjunto de testimonios de las madres surgió además que buscaban consejos de especialistas en niños como portadores de conocimiento validado científicamente, tales como pediatras, las docentes o la directora del jardín.

Melina: En alguna oportunidad se puede hacer consultas con la pediatra, pero tienen más que ver con cuestiones de alimentación o de salud física. (Cafetería en San Andrés, 13 de julio de 2018, entrevista)

Mariela: La verdad que siempre encontramos en el jardín una respuesta. Información acerca de qué esperar de un nene de 3 años, incluso con la directora, nos cuenta, nos da su punto de vista, que asumo que si está hace tantos

años con chicos y aparte estudió, debe saber. (Casa de entrevistada en San Andrés, 30 de mayo de 2018, entrevista)

Al mismo tiempo, incorporaban otros saberes, como lecturas recomendadas o búsquedas en páginas de internet, seleccionando y combinando conocimientos teóricos y prácticos de diversas fuentes, para crear una síntesis particular en su experiencia de maternidad (Colangelo, 2006). La dificultad probablemente se encontraría en qué seleccionar de lo encontrado, a quién escuchar y a quién no, a quién preguntar o en dónde (Castilla, 2011).

En el capítulo anterior inferimos que las niñas y niños en los juegos dramáticos recuperaban roles adultos que posiblemente observaban en sus casas, por eso mismo, consideramos necesario inquirir sobre cómo se daba la organización en el hogar en torno a los quehaceres domésticos. Es posible considerar que esas situaciones podrían ser parte de un proceso de conocimiento a través de la observación y la participación que aportarían a la comprensión de las actividades que tendrán a su cargo como adultas/os (Padawer y Enriz, 2009). Por consiguiente, destacamos su relevancia a la hora del aprendizaje de estereotipos de género en los hogares, con el afán de indagar acerca de rupturas o reproducciones de los mandatos culturales de los roles tradicionales asignados históricamente a la mujer y al hombre.

Encontramos diversas situaciones, reflexiones y acciones al respecto. En los casos de las familias donde el proveedor era el padre, las madres subordinadas a aquellos que recibían salarios en metálico (Fraser, 2016), reconocían hacer la mayor parte del trabajo doméstico y las tareas de cuidado de las niñas y niños, eventualmente sus parejas participaban de manera desigual.

Celina: mayormente lo del hogar lo hago yo porque no trabajo y entonces soy la encargada del hogar. Si pasa algo que yo no puedo o me siento mal él cocina, él lava si tiene que lavar. (Vereda del jardín, 30 de mayo de 2018, entrevista)

Dalia: Las tareas de la casa las hago yo, por ahí él me ayuda a cocinar porque es cocinero, cocina él a veces, pero sino todo yo. Con los chicos todo yo. (SUM del jardín, 31 de mayo 2018, entrevista)

Martina: Trato de que ayude, pero él no está casi, él no es muy de hacer las cosas de la casa, como medio a la antigua, como eran los hombres de antes. (SUM del jardín, 3 de octubre de 2018, entrevista)

Por otra parte, las madres con trabajos remunerados dentro o fuera del hogar expusieron que compartían el trabajo doméstico y el cuidado infantil con sus parejas, otorgaban diferentes sentidos a esas formas de organización del cuidado.

Melina: Están bastante distribuidos, tanto las responsabilidades de la crianza como las cuestiones de la casa, hay cosas que reproducimos, quizás sosteniendo privilegios de ambos lados. A mí no me pidas que cambie la lamparita. (Cafetería en San Andrés, 13 de julio de 2018, entrevista)

Brenda: Yo comparto todo. Cuando yo trabajo a la mañana y él está, les hace el té, limpia, en ese sentido comparte. (SUM del jardín, 31 de mayo de 2018, entrevista)

Mariela: El lavado de la ropa, el tendido, el que tiene tiempo va y lo hace y el que no, está con el nene y así nos vamos turnando e incluso a la noche, a la hora de irnos a dormir. (Casa de entrevistada en San Andrés, 30 de mayo de 2018, entrevista)

Coincidimos con Faur (2007) en que las niñas y niños aprenden una serie de normas, valores, criterios y comportamientos relacionados con su posición como varones o mujeres dentro de la sociedad, por ello mismo, destacamos estos ejes a la hora de intentar comprender los significados de las situaciones que se dan en el ámbito de las familias en este contexto. De esta manera también incluimos la voz de Pedro, un papá que compartía las tareas del hogar y de cuidados, a la vez que comentaba que *cocinar y lavar los platos es algo que no prefiero* (Cafetería en San Andrés, 13 de julio de 2018, entrevista), como así también una mamá que intentaba que, aunque en su casa no se compartieran las tareas, su hijo aprendiera que deberían realizarse sin distinción de género.

Camila: Es un trabajo que no es de las nenas o de los varones, que papá no lo haga no quiere decir que no se hacen. Yo te cuento que hay papás que hacen esto, pero bueno, digamos que a nosotros nos toca un papá que en este momento de su vida no tiene ganas de hacer esto. (Patio del jardín, 3 de octubre de 2018, entrevista)

La ESI puede ser entendida como una política estatal que interpela de raíz el orden de género establecido (Faur, 2019), de la misma manera que busca transmitir herramientas de cuidado antes que modelar comportamientos (Faur, 2007). A través de

las entrevistas buscamos acercarnos a las representaciones que las familias tenían en torno a qué enseñaba la ESI en el nivel inicial. Podrían reponerse diferentes miradas, desde el desconocimiento sobre lo que propone la ley, el creer que se trabajaba sobre el conocimiento de las partes del cuerpo y el cuidado para evitar abusos, como así también hallamos quienes incluyeron aspectos relacionados a la problematización de construcciones culturales referidas a las desigualdades de género. Asimismo, podríamos resaltar que para indicar lo que entendían por ESI, en algunos casos, recurrieron a contrastarla con la educación sexual recibida en sus propias trayectorias educativas.

Celina: Me parece que a ellos no les dan esos temas, yo nunca escuché. En salita de 5 sí, Vane les habla que cada cosa hay que llamarla por su nombre, no está bien decir Pocha. (Vereda del jardín, 28 de junio de 2018, entrevista)

Mariela: Uy, qué difícil, todavía no leí mucho al respecto. [Suspiro] a la edad de él [3 años], que su cuerpo es de él, que nadie tiene derecho a tocarlo, creo que eso ya lo enseñan en esta etapa. (Casa de entrevistada en San Andrés, 30 de mayo de 2018, entrevista)

Pedro: Yo soy re ignorante al respecto (Cafetería en San Andrés, 13 de julio de 2018, entrevista)

Martina: Lo había dicho en una reunión la señorita, que los adultos no los pueden tocar en las partes íntimas, mamá y papá sí pueden, pero para bañarse. Antes no nos hablaban, esas cosas que antes no nos enseñaban a nosotros cuando íbamos al jardín. (SUM del jardín, 3 de octubre de 2018, entrevista)

Melina: Tiene que ver no sólo conocimientos sino con formas de ver y relacionarse con los otros. La sexualidad no es sólo genitalidad, la sexualidad está también en las agresiones entre los chicos, el respeto por el otro. (Cafetería en San Andrés, 13 de julio de 2018, entrevista)

A partir de estos relatos se podría dilucidar que los sentidos en torno a lo que enseña la ESI en este nivel educativo refieren a una perspectiva de derechos que tiene por objetivo transformarse en una herramienta para la Prevención del Abuso Sexual Infantil, como sostiene Ramos (2017).

Para finalizar este apartado quisiéramos examinar las relaciones con otros miembros de la familia, en particular, con abuelas y abuelos. Las miradas de algunas madres del jardín se orientaban hacia posturas críticas sobre los consejos que recibían,

intervenciones que hacían con sus hijas/os, como también hacia los regalos que les hacían a las chicas y chicos. Comentaron que recibían críticas o intentaban condicionarlas al permitirles elegir libremente a sus hijas/os sus juguetes y objetos en el momento de comprarlos a la vez que tenían discursos que no consideraban apropiados.

Melina: Eligió la mochila de Hulk, y mi mamá dijo “la van a cargar” y le empezamos a mostrar otras opciones. (Cafetería en San Andrés, 13 de julio de 2018, entrevista)

Nancy: ¡Se meten todos! Todos le regalan cualquier cosa, los viejos regalan siempre lo mismo y si dejás que el pibe elija te miran raro. (Vereda del jardín, 21 de marzo de 2018, registro de campo)

Mariela: Son sus abuelos, se les escapan algunas cosas que vos decís no me traumes al pibe, no le metas esas cosas, ¡dejalo en paz!, “Dejalo que se va a volver puto” ¿Por qué si llora es puto? o “No llores como una nena”, los pibes también lloran. (Casa de entrevistada en San Andrés, 30 de mayo de 2018, entrevista)

No quisiéramos dejar de destacar cómo en la voz de Mariela, se ponen en cuestión las nociones de masculinidad de sus padres, diferentes a las de ella, reconociendo además esos discursos como formas de discriminación y de violencia (Morgade, 2001). En el próximo apartado continuaremos con un análisis más detallado sobre las nociones de masculinidades que circulan en el jardín y las familias. A modo de cierre, consideramos que reponer estos relatos como reflejos de las tensiones con otros miembros de las familias y los distanciamientos en torno a los sentidos sobre la expresión de los sentimientos y deseos de las/los más chicas/os, implicarían un trabajo intenso y cotidiano en diferentes ámbitos y podrían acercarnos a conocer las dificultades y actitudes que conllevan el maternar en tiempos de ESI.

Cuando las resistencias de las familias llegan al jardín

En esta tesina nos propusimos un acercamiento a las tensiones, sentidos y prácticas en docentes y familias de un jardín de infantes acerca de educar sexual e integralmente, en este apartado pretendemos aproximarnos a las tensiones y controversias que se relacionan con la temática propuesta. Para ello, consideramos necesario intentar comprender cómo una política nacional puede ser apropiada o resistida en la práctica por

sujetos tanto dentro como entorno a las aulas y su incidencia en los procesos educativos (Rockwell, 2012). Deberíamos tener en cuenta que la ESI se asienta sobre cinco ejes transversales: derechos, género, cuidado del cuerpo, diversidad y afectividad (Faur et al., 2015), intentaremos dilucidar cómo se llevaban adelante las prácticas educativas que pretendían educar sexual e integralmente e identificar las controversias que nos fueron narradas.

Directora Valeria: Tuvimos siempre papás que venían y te decían “Y no, ¿cómo le enseñas cómo nace el bebé y cómo se llaman las partes del cuerpo?” y bueno, eso era todo como un tema con los papás. (Dirección del jardín, 25 de abril de 2018, entrevista)

Camila: Siempre se está tratando de incluir, de acompañar todo esto que está llegando de una manera paulatina, porque a veces con los chicos no hay problema, ellos como que ya vienen programados, no tienen estas cuestiones del rosa y celeste, o esto es para nenas y esto es para varones, pero quizás el adulto sí y a veces cuesta más la llegada de estos cambios con los papás que por ahí te vienen a cuestionar por qué hicimos este juego. (Patio del jardín, 3 de octubre de 2018, entrevista)

Sin perder de vista los ejes que plantea la ESI y pensando a la sexualidad como una variable política, destacamos la importancia de conocer el marco de derechos en el que se ejerce la tarea docente (Ramos, 2017). Se sabe que la escuela o el jardín, en cuanto institución social, puede actuar manteniendo el statu quo o promoviendo cambios (Bach, 2015). A partir de estos relatos pretendemos inferir sobre las expectativas y valores sociales que giran alrededor de “lo femenino” y “lo masculino” que constituyen el sistema de “relaciones de género”, entendiendo que no hay una sola masculinidad ni una sola femineidad, sino un conjunto de representaciones imaginarias en constante cambio y construcción (Morgade, 2001). Nos serviremos del planteo de Monique Wittig, dado que para la autora la restricción binaria del sexo está supeditada a la reproducción de un sistema de heterosexualidad obligatoria (Butler, 1990). Pretendemos que ello nos permita comprender las interpretaciones de las familias como así también las resistencias que muestran y que deben ser atendidas por el cuerpo docente cuando los binarismos se ponen en cuestión.

¿Por qué mi hijo tiene que estar en sala rosa?, ¿por qué tiene que usar un cuaderno rosa?, fueron preguntas que recuperó la directora del jardín en una entrevista

sobre interpelaciones que un padre le realizó. Como pudimos ir observando en el capítulo 1, en el imaginario de algunas familias, los colores parecían asociarse con un género en particular, de modo especial el rosa con las niñas y lo femenino, y el celeste con los varones y lo masculino. Esto nos llevó a preguntarnos sobre la existencia de algún temor relacionado por las familias, en particular, en los padres varones, sobre elecciones sexuales de sus hijos por fuera de la heterosexualidad referidas a relacionarse con un color como el rosa. Destacamos este tipo de asociación y el planteo consiguiente a la dirección del jardín como una expresión que nos orienta a comprender la necesidad de la participación de las familias en la política de ESI.

Directora Valeria: Venían a preguntar y nos venían a decir que no teníamos que dejarlos que se pongan pollera, “¡No!, ¿cómo lo dejás?” y bueno, uno les explicaba que los chicos acá desde el juego tienen esa libertad de elegir y que esto no los va a condicionar de “¡Uy!, se disfraza de nena, a ver si después...” el miedo de los papás es este y te lo plantean. (Dirección del jardín, 25 de abril de 2018, entrevista)

El jardín de infantes es un espacio de aprendizaje y juego, de aprendizaje a través del juego. En el imaginario del adulto pareciera que el significado del uso de una pollera se asociaba al mundo de lo femenino, lo que al parecer no le representaba sentidos positivos dado que podría poner en peligro la masculinidad de su hijo. Nos interesó preguntarnos entonces sobre el reclamo hacia el jardín, ¿ese reclamo, hablaba solamente de los sentidos de ese padre sobre lo masculino o además nos orientaba a dilucidar sus sentidos sobre las funciones del jardín y de las docentes?

A lo largo del trabajo de campo no encontramos familias que se definieran o posicionaran abiertamente en contra de la implementación de la ESI en el Nivel Inicial, pero sí surgieron en los relatos de las docentes y la dirección situaciones conflictivas que fueron narradas con asombro:

Directora Valeria: ¡No se podía creer que el tipo estuviera reclamando eso! ¡se acercó para hablarnos de eso! La mujer no sabía dónde meterse y pedía disculpas. A nosotras no nos molesta, si se quiere poner la pollera, que se la ponga, ¡estaba tan feliz! (Dirección del jardín, 25 de abril de 2018, entrevista)

Para profundizar nuestro análisis sobre las intervenciones de estos padres masculinizantes, consideramos que podríamos pensarlas desde una perspectiva

mausseana a partir de la lógica del Don/Contradon ¿Es posible que se entregara cierto tipo de masculinidad en el proceso de crianza-aprendizaje para luego demandar una masculinidad hegemónica y heterosexual a quien se está criando? Creemos que la ESI intenta romper con lo impuesto y naturalizado socialmente para permitir y fomentar fuera de la familia espacios de juego diferentes en base al respeto del derecho de las niñas y niños a jugar libremente en esos otros espacios que transitan las niñeces.

Entre los juegos que resonaban en los relatos de las familias encontramos que el fútbol se destacaba entre los varones como actividad extraescolar y también como juego en la plaza cercana al jardín donde solían reunirse algunas familias. En nuestra sociedad, el fútbol, pareciera estar instalado como una práctica masculina, no obstante, el fútbol femenino comenzó a abrirse paso en los últimos años, ¿sería posible considerar dentro de los procesos de crianza a dicho deporte como una práctica masculinizante a través de la que se insertaría a los niños varones en la cultura? Teniendo en cuenta que en las sociedades primitivas circulan en intercambio hechizos, rituales, palabras, herramientas y poderes como objeto de dones y de cambios (Mauss, 2009), ¿podríamos considerar a la masculinidad hegemónica como un poder y que la falta de devolución del Don de cierto tipo de masculinidad transforme en inferior a quien lo recibió sin intenciones de ser devuelto? Llegamos a este momento del análisis con la pretensión de comprender los sentidos que giraban en torno a lo masculino por parte de las familias, para ello retomaremos algunas observaciones y relatos:

Un papá que visitó los stands de la muestra junto a su hijo observó tirado en el piso un pedacito de pan elaborado para la muestra y lo pateó despacito hacia el hijo, como si fuese una pelotita de fútbol, el nene respondió al estímulo y le devolvió “la pelota” al papá. Se dio un ida y vuelta más, el padre con una sonrisa orgullosa tomó a su hijo de la mano fuerte como felicitándolo y se retiraron. (SUM del jardín, jueves 12 de octubre de 2017, registro de campo)

Directora Valeria: los varones, acá lo ves, hacen futbol, las nenas hacen danza, o van ahora a zumba, es raro que vos encuentres otro varón que haga otra cosa. (Dirección del jardín, 25 de abril de 2018, entrevista)

Camila: Quiso ir a futbol porque todos los amiguitos más cercanos del jardín estaban yendo a la escuelita de futbol y él me pidió, yo lo llevé fuimos un par de veces. (Patio del jardín, 3 de octubre de 2018, entrevista)

La masculinidad podría llegar a entenderse como una posición frente a las relaciones de género, prácticas que se comprometen con esa posición de género, y los efectos de esas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura que apuntan a un sistema de género de subordinación general de las mujeres y la dominación de los hombres (Connell, 1997). Por consiguiente, nos preguntamos ¿Por qué temerían estas familias que le guste el rosa o el uso de la pollera o se alentaba que practicaran fútbol? Podríamos pensar esas expresiones como una asociación del color o de la prenda desde una mirada estigmatizante de la homosexualidad y/o de la identidad *gay*, dado que los hombres *gay*, como lo plantea Connell (1997), se encontrarían subordinados a los hombres heterosexuales y no desearían esa situación para sus hijos. Por otra parte, entonces, ¿el que jugaran al fútbol alentaba un tipo de masculinidad deseada?

Rescatamos estos relatos entendiendo a las familias y docentes, como “representantes de la cultura” (Maltz, 2017), por ello mismo, consideramos que la ESI propone un cambio de paradigma social y cultural que incluye a la comunidad educativa en su conjunto. Desde un abordaje antropológico que problematice la niñez y teniendo en cuenta que las/los niñas/os no son objetos pasivos o meras/os portadoras/es de estructuras, nos interesa adentrarnos en la interrelación entre condicionamientos y posibilidades (Szulc, 2006).

Nos encontramos con demandas y tensiones entre sujetos implicados en las biografías formativas de niñas y niños (Achilli, 2006), intentaremos acercarnos al imaginario de esas familias en el que pareciera que determinados colores, juegos y el uso de prendas se asocian históricamente al binarismo de lo femenino y lo masculino a partir de las siguientes situaciones.

El espacio educativo aparecería en el planteo del padre como una institución normalizante y moralizante, de allí la intención de marcar estos hechos a las docentes, desde su perspectiva sobre aquello que él consideraba que debería hacer el jardín, en base a sus concepciones sobre las funciones que debería cumplir la escolarización. Probablemente, entendería al jardín como un espacio de cuidados, pero también de aleccionamiento, en este caso, sobre el cuerpo de su hijo, a quien por ser biológicamente de sexo masculino se le debería estar vedada la libertad de elegir ese tipo de atuendos en el juego.

Por otra parte, podríamos enmarcar el relato de Martina, teniendo en cuenta sus experiencias infantiles en las que le decían *Marimacho*, *Cachito*, por jugar con sus hermanos varones al fútbol y negarse a participar de los partidos a los que la invitaban las mamás del jardín. Esta mamá no deseaba que su hija pasara por situaciones similares a las que recordaba de su niñez.

Martina: Por ahí yo no lo cazo mucho lo que ahora están diciendo, que pueden jugar con todas las cosas, yo estoy más criada como que éstas son cosas de nene y éstas de nena. Trato de no decirle “esto es de nena, esto es de nene”, aparte a ella ya le encantan las cosas de nena. (SUM del jardín, 3 de octubre de 2018, entrevista)

Camila: Y, los varones también se enganchan mucho en eso, entonces, cuando la mamá lo lee, bah, sobre todo los papás ponen cara como “uy... está jugando con cosas de nena”, bueno, explicarles que no, que los varones también pueden cocinar. No de mala manera, pero sí una consulta, “Te quiero hacer una consulta”, entonces vos más o menos ya sabes para el lado que va (Patio del jardín, 3 de octubre de 2018, entrevista)

Ya sea por desconocimiento o por temores, la revisión sobre el imaginario en torno a *las cosas de nena o de nene* y sus significados, podría invitarnos a repensarnos como artefactos culturales (Geertz, 1992). Por consiguiente, la ESI presenta una tensión estructural y un desafío coyuntural dado que ninguna ley transforma con su mera existencia los sistemas de creencias respecto a la sexualidad y las relaciones de género (Faur, 2019). No sólo dependería del trabajo cotidiano de las y los docentes su implementación/adaptación, sino que implicaría la participación y el acompañamiento por parte de las y los integrantes de las familias, como lo intentaremos detallar en el próximo capítulo.

CAPÍTULO 3: La construcción de un “puente” entre el jardín y las familias a partir de una reunión sobre ESI

“La psicóloga” como mediadora. Estrategias institucionales para el diálogo

Este capítulo intentará abordar una situación social retomando metodológicamente a Max Gluckman (1958) [1940], y su emblemático texto “Análisis de una situación social en Zululandia Moderna”, el conocido texto antropológico al que sus discípulos llamarían “The Bridge” [el puente]. En ese artículo Gluckman describe y analiza la inauguración del primer puente construido en Zululandia por las agencias coloniales que buscaban el desarrollo de sus colonias en África. A partir de esa situación inaugural que desnuda los conflictos existentes, proponemos jugar con la metáfora del “puente” que se construye al llevar al jardín a una *visita*¹³ con la que se pretende desde la dirección y la docente de sala de 5 años, iniciar una nueva etapa de diálogo entre los actores implicados: el jardín y las familias.

En los acercamientos al jardín de infantes a lo largo del trabajo de campo, un problema recurrente expresado por la directora de la institución refería a las dificultades para lograr una comunicación sin conflictos con las familias de las niñas y niños. Desde nuestro primer encuentro en una presentación formal en su oficina, ella reveló esta situación como una problemática para llevar a cabo su rol. En los meses siguientes, en una entrevista en profundidad expresó que tenía serias dificultades, particularmente, con las familias del grupo de sala de 5 años del turno mañana, dado que las mismas ponían en cuestión las formas en las que se llevaba a cabo la ESI. Incluso, en reiteradas charlas informales expuso la idea de que en este contexto el jardín no solo debe educar a niñas y niños, sino también tiene que educar a las familias:

Directora Valeria: ¡Es gente que no tiene idea! ¡Hay mucha gente que hasta que no tuvo su hijo jamás tuvo contacto con chicos más que verlos un ratito, pero no tenes idea de cómo funciona un niño, esa es la realidad! Entonces es acompañar a los papás en todo esto para que vayan aprendiendo con los chicos, en el día a

¹³ Debe consignarse que la categoría nativa de *visita* se utiliza en el jardín para referirse a quienes en ocasiones llegan al jardín con el objetivo de participar de actividades o prestar servicios que complementan las actividades educativas.

día y en el paso a paso. Cuando lo empezamos a ver así es como que cambia también nuestra mirada porque ya no los juzgamos tanto, decimos: “Bue, a ver, ¿cómo organizamos esto?, ¿qué hacemos?, ¿qué herramientas les podemos dar a los papás?”, porque esas herramientas nos van a facilitar a nosotros el trabajo en la sala. Es una escuela un poco para padres y para chicos. (Dirección del jardín, 25 de abril de 2018, entrevista)

La reunión que luego impulsaría con las familias parecía seguir esta lógica, según la cual estas deberían ser educadas por el jardín de infantes más que ser tratadas como interlocutores válidos, donde la institución como portadora de saberes relacionados a las niñas y niños debía cumplir su rol educador con quienes crían y educan en los hogares. Siguiendo a Santillán y Cerletti (2001) consideramos que en las instituciones educativas no existe una sola forma de “participación”, esta reunión estaba destinada a ser una instancia más de acercamiento *de y a* las familias. Mediante esta estrategia planteada desde la dirección del jardín, se sumó una forma más de prácticas e interacciones que intentaban ir delineando el campo de posibilidades –más o menos inclusivas– para que las familias intervengan.

Estas familias *activas*¹⁴ de la comunidad educativa, hacían de manera recurrente llamados de atención tanto a la directora como a la docente de la sala sobre la ESI como eje de enseñanza. Las demandas sobre la implementación en el jardín fueron aumentando a lo largo de la duración del trabajo de campo, por lo cual no debemos dejar de lado el contexto histórico en que se realizó esta investigación como tampoco la fuerte emergencia de los pedidos generalizados socialmente de ESI durante los debates sobre la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo. Cabe destacar que el lema de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito que se popularizó en esos momentos proponía “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”, de alguna manera, ese primer punto del lema parecería resonar en el campo y generaba interés en los actores implicados. La reunión se llevó a cabo la semana siguiente a la media sanción de la ley en la Cámara de Diputados.

¹⁴ Desde la institución se considera familias activas a aquellas que concurren a los actos escolares y muestras, participan de clases y jornadas especiales, ayudan en la elaboración de souvenirs para eventos, asisten a las reuniones, forman parte de la cooperadora, están atentas a la solicitud de materiales por parte de las docentes para la elaboración de trabajos y colaboran con donaciones para las ferias del plato, por ejemplo.

Las tensiones por las demandas de las familias llevaron a la directora a acudir al ofrecimiento de una de las docentes del turno tarde para intentar establecer un espacio de diálogo que finalizara con estas disputas y comentarios por parte de las familias. La docente que se contactó con la especialista trabajaba en un jardín de gestión privada y allí pudo conocer a quien funcionaría como puente para el diálogo. Otras docentes de la institución criticaban la gestión de la directora del jardín en consonancia con acciones que suelen llevarse a cabo en la educación de gestión privada, *ella hace cosas para mostrarle a los padres, como hacen los privados* (SUM del jardín, 4 de junio de 2018, registro de campo). Esta característica era vista por algunas docentes como negativa ya que dicho agente se desempeñaba en la gestión pública y debería resolver los conflictos existentes haciendo uso de los recursos que ofrecía el mismo Estado. Rockwell (2006) caracteriza a la educación de gestión privada como “escuelas de mercado libre”, donde los maestros ceden ante las exigencias de sus clientes y estos—eventualmente— pueden amenazar con cambiar a sus hijas/hijos de escuela si no les conceden lo esperado. Esta *visita* podría entenderse en estos términos, dado que ofrecía un saber necesario pero mercantilizado para mejorar el diálogo, mediado por la participación de un recurso humano ajeno a la escuela, a quien se le pagó sus honorarios con dinero procedente de la cooperadora escolar.

En suma, la estrategia consistió en llamar a una psicóloga externa a la institución, debido a que en el jardín de infantes no hay un Equipo de Orientación Escolar (EOE)¹⁵ permanente. Según se pudo advertir en los pareceres de varias de las docentes, este grupo profesional, el EOE de haber estado presente, podría haber colaborado en la tarea de conciliar las tensiones que se habían generado y podría haber propuesto algún tipo de articulación a través del diálogo para responder a las inquietudes de las familias. Debido a esta carencia, se tejió el vínculo con la psicóloga para que se programara una reunión en el horario de entrada del turno mañana. Finalmente, allí participaron algunas familias de la sala de 5 años, la *seño* y la psicóloga.

Previamente a esta reunión, de acuerdo con las necesidades específicas de un grupo de turno tarde, la psicóloga ya había participado de una reunión convocada por la

¹⁵ Los Equipos de Orientación Escolar (EOE) intervienen entre otras cosas, en situaciones de conflicto entre estudiantes, entre estudiantes y docentes y realizan tareas de asistencia pedagógica, favorecen los vínculos entre la familia y la escuela, y también vinculan a actores de la comunidad educativa con instituciones estatales de asistencia.

directora. En el encuentro con esas familias se abordaron los *problemas de conducta*¹⁶ por parte de las niñas y niños, falta de límites, el rol que debía caberles a las familias, entre otras. Estas últimas fueron precisamente las identificadas desde la dirección y el equipo docente como las que encarnaban los ejes más urgentes a trabajar con las familias. La primera reunión, sobre la conducta y la falta de límites, fue el resultado de una necesidad planteada desde el equipo docente; por otro lado, la segunda sobre Educación Sexual Integral se instaló como eje-problema desde la demanda de las familias y fue la dirección quien propuso este espacio de encuentro para intentar abordarlo.

La psicóloga comentó antes de ingresar a la reunión que ella trabajaba para una obra social en un consultorio, y además enseñaba en un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) en el conurbano bonaerense. Asimismo, aclaró que le gustaba participar de este tipo de acciones porque consideraba que le servían para su experiencia como formadora; en este sentido, el haber sido docente de Nivel Inicial, le permitía igualmente contar con una cercanía mayor a este tipo de espacios de debate. En un principio consideramos que su asistencia a la institución había sido incentivada por fines personales de investigación para enriquecer su trabajo como docente en el ISFD. Luego de uno días, sin embargo, una de las docentes informó que la psicóloga había recibido una remuneración, tal como se realizaba con otras *visitas* que recibía el jardín.¹⁷

Es común que, en este contexto histórico-social, de demanda de la implementación de la ESI, se ofrezca la participación de agentes externos a la institución para dar algún taller dirigido a las niñas y niños del nivel primario y secundario relacionado con las temáticas propuestas por los lineamientos curriculares de la ley. Lo relevante de esta reunión trabajada como una situación social sería que el taller/reunión fue dirigido hacia las familias. Faur (2019) cuestiona la lógica de las “charlas con especialistas”, por ser esporádicas y por estar armadas con actores que no vuelven a verse y que movilizan de manera limitada la problematización sobre los contenidos trabajados por la ESI y su aplicación. Podríamos rescatar esta mirada, dado que se identificaron

¹⁶ Debido a que las docentes observaban dificultades para permanecer dentro del aula, las niñas y niños se golpeaban entre sí y arrojaban objetos, imposibilitando el desarrollo de la clase.

¹⁷ Como las *visitas* que brindaban animaciones infantiles tales como el espectáculo de la mimo y el payaso o el del mago/músico en fechas de celebraciones.

dificultades en torno a la falta de conocimiento de las situaciones propias de la institución por ser un agente externo, sin contacto cotidiano previo ni posterior con el jardín.

En la mañana de la reunión con las familias las niñas y niños llegaron al establecimiento y esperaron ingresar a las salas en el SUM mientras sus familias, compuestas mayormente por las mamás, fueron invitadas por el equipo docente a pasar a la sala de música.

Para el desarrollo de la reunión, las sillas se ubicaron en forma de medialuna, orientadas hacia la psicóloga quien dirigiría el encuentro y la señora Celeste que se encontraba a su lado. La directora no participó de la reunión y permaneció junto a la preceptora y las practicantes en las aulas sin docentes cubriendo a la señora Celeste de sala de 5 años y a Camila, quien también es señora de sala y mamá de un nene de sala de 5 años. (Sala de música, 21 de junio de 2018, registro de campo)

Posteriormente, en un encuentro para la entrevista con una de las familias que participó de la reunión, dicho evento fue el primer tema que instalaron en la charla. Así, el diálogo lo abrieron ellos con una pregunta dirigida a conocer nuestra opinión, indagaron a modo de cotejar si sus sensaciones de insatisfacción ante las expectativas puestas en las respuestas de la psicóloga habían sido percibidas de la misma manera por alguien más. Es interesante pensar a partir de esta búsqueda en la percepción de quien etnografiaba por parte de los actores cómo funciona el “estar allí” del que habla Geertz (1992), que a la hora de escribir debe convencer a quien lee pero que en este caso nos posicionaba para una interlocución habilitada por haber estado allí, en ese evento tan relevante para la comunidad educativa.

Podría entenderse por los testimonios de las y los informantes que en general la sensación de las familias que asistieron fue que la realidad no alcanzó las expectativas puestas en la reunión. Por otro lado, desde la institución la sensación pareció ser otra, y la reunión fue entendida como una instancia que había logrado tender ese puente que había sido pensado desde las autoridades e, incluso, lo había cruzado. Consideramos que la ausencia de la directora fue una forma de manifestarse, cediendo la palabra a la especialista como voz autorizada en nombre de la institución, ya que la misma organización de la reunión por parte de la directora como intervención en la problemática de por sí puede interpretarse como una acción de la dirección. La psicóloga posiblemente cumpliría con la función de entablar esos diálogos que la dirección no estaba logrando

llevar adelante, aunque el haber convocado esta instancia de encuentro entre docentes y familias a la que la directora no asistió, en sí misma era una respuesta desde su rol.

Familias, miedos y violencias. En las dos orillas del río

Como señalamos anteriormente, diversas fueron las problemáticas que llevaron las familias a la reunión. Estas se hicieron evidentes desde el momento en que la psicóloga pidió a quienes asistieron que se presentaran y expusieran sus inquietudes con respecto al tema del encuentro. Cabe aclarar que el evento tuvo lugar en un contexto social atravesado por la agudización de los debates sobre la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, en la cual se anidaban distintas cuestiones referidas a la violencia de género, abuso sexual, la ESI en todos los niveles educativos, etc. Este clima general estaba presente en la esfera pública y, muy probablemente, en los imaginarios de las familias, las cuales llegaron a la reunión cargadas de significados, representaciones y miedos que necesitaban ser canalizados a través de un intercambio con quienes educaban a sus hijas/os a diario. Las expectativas que posteriormente fueron expresando evidenciaban este estado de situación.

Al sumarnos a la reunión con las familias, pudimos observar que uno de los papás tomaba notas en un cuaderno y a lo largo del encuentro fue exponiendo inquietudes sobre lo que había ido escuchando.

Había en total 14 adultos, padres y madres, entre ellos algunas parejas, responsables de cinco niñas y cinco niños. La maestra que acompañaba a la psicóloga aclaró que muchas familias trabajaban y no pudieron estar presentes porque habían pedido permiso en sus trabajos el lunes de esa semana para participar en la actividad del Día de la Bandera en el jardín, y solicitar en el trabajo dos días en la misma semana era mucho. (Sala de música, 21 de junio de 2018, registro de campo)

Durante las presentaciones, un papá mostró preocupación porque, según afirmó, la niña *está conociéndose*. Este padre que concurrió junto a su pareja, Daniela, quien era docente de Nivel primario, temía que le estuviera pasando algo con otros chicos en el jardín o le sucediera algo en otro lado. Luego aclaró que intentó hablarlo con ella y que entendía que era propio de la edad, pero igualmente quería saber *cómo se viene trabajando ese tema*. Se lo notó decidido en su intervención, parecía haber llegado a la reunión con esa inquietud bien identificada; no demostró vergüenza en consultar, aunque sí preocupación. No podemos perder de vista esta intervención en relación a la temática

de la reunión debido a que la ESI apunta al reconocimiento del propio cuerpo, la intimidad e identificar y evitar situaciones de abuso hacia menores.

Por otro lado, Daniela planteó además que a su hija la molestaban en la sala y no sabía cuán frecuente era ni cómo decirle que lo maneje, *Yo no sé qué decirle a ella que haga cuando se siente en esa situación hostigada*. Esta madre dijo que intentaba que su hija conciliara con sus compañeros varones, pero al no lograrlo la nena se angustiaba. Para evitar esta situación quería enseñarle a defenderse sin que se ponga agresiva. Al plantear esta problemática en el contexto de la reunión, podría entenderse que la madre pretendiera enmarcar las situaciones de conflicto que sufría su hija dentro de problemas que devienen de un uso desigual de la violencia entre niñas y niños que generaban dichas angustias, tomándolo como propio del género más que de la convivencia.

Luego tomaron la palabra Pedro, el papá que tomaba nota, y su pareja Melina, él es Comunicador social y docente, ella psicóloga y docente, son padre y madre de una nena del grupo. Ellos también plantearon cuestiones de comportamiento en la sala y su temor se relacionaba con la posibilidad de la existencia de algún tipo de violencia de género en esa edad, dado que por lo visto eran las nenas las que sufrían agresiones como *golpes y cargadas* por parte de los nenes en la sala.

En las inquietudes presentadas estas familias mostraban sus miedos ante el padecimiento de sus hijas dentro del jardín, o incluso ante las posibilidades de la existencia de algún tipo de abuso. A partir de la escucha de estos relatos podríamos situarnos en que la necesidad de un espacio de diálogo entre las familias y el jardín de infantes no sería un mero capricho de las primeras como lo percibía el equipo docente y la dirección. Por el contrario, dado el contexto social mencionado y el cambio en la mirada de las familias en torno a las formas de violencia existentes que viven las mujeres, surgieron fundadas inquietudes que pretendieron que este encuentro resolviera, sin embargo, la psicóloga prefirió abocarse a explicar *¿Qué debe enseñar la ESI en el jardín de infantes?*

En este encuentro con la especialista elegida por la institución las familias recibieron respuestas que ella ofreció posicionando su autoridad desde distintos roles, a veces como psicóloga, en ocasiones como docente del nivel inicial y ante algunas inquietudes generaba empatía desde su rol de madre.

Apeló fuertemente a su condición de psicóloga cuando al padre preocupado porque su hija *está conociéndose*, refiriéndose a la masturbación infantil, frente a esta inquietud le respondió haciendo alusión a *cuestiones del desarrollo*, utilizando la frase *es propio de la edad*. Acudió a esta expresión también ante el planteo de las familias respecto al juego separado y diferenciado entre nenas y nenes, prácticas que miraban con extrañamiento. No dejó en claro a qué tipo de *desarrollo* se refería, y sus interlocutores se miraban sin poder comprender la explicación que estaba dando. En otro momento llevó su explicación al desarrollo *del superyó* que tampoco pareció efectivo a las familias para apaciguar sus inquietudes sobre las angustias de las nenas por las agresiones sufridas. Es posible pensar el rol de la psicóloga de manera asociada al de una figura de la medicina por dedicarse a atender asuntos referidos a la salud emocional. No parece casual la elección de este actor por parte de la dirección, ya que como lo plantea Colangelo (2006) al reflexionar acerca del papel desempeñado por la ciencia médica en la definición de las formas socialmente adecuadas de criar a niñas y niños, ésta construye su legitimidad frente a otros saberes.

Más tarde hizo hincapié en los cambios a los que debió adaptarse el jardín de infantes, haciendo referencia a su experiencia como docente del nivel inicial y ante los planteos de las familias sobre si el jardín era un espacio de problematización de los estereotipos de género:

Psicóloga Laura: Yo soy maestra jardinera también. Por ahí pensaba, me recibí en el profesorado en el '91 [1991], aunque ustedes no lo crean, yo les juro, las notas se mandaban dirigidas a las madres 'Mami, ¡dos puntos!', [con cierta indignación exagerada] 'Punto uno, punto dos...' ¡Se hacían trenes de nenas y trenes de varones! ¡Un horror! ¡Los cuadernos, cuaderno rosa, cuaderno celeste! ¡Les juro! ¿Sí? ¡Hace muchos años! (Sala de música, 21 de junio de 2018, registro de campo)

De este modo, daría por hecho que esas situaciones ya no se daban en los jardines, desconociendo, por ejemplo, que, en la misma comunidad educativa, como pudimos recuperar en el capítulo anterior a partir de las observaciones en el turno tarde, algunas docentes continuaban dirigiendo las notas y citas hacia las madres.

En última instancia, y ante la insistencia de las familias frente a diversas explicaciones en las que no acordaban con sus argumentos, la psicóloga apeló a su rol de madre para generar empatía con las familias del jardín. Para ello presentó un ejemplo

sobre sus propias dificultades en contraste con las facilidades de sus hijos respecto a los usos de la tecnología:

Psicóloga Laura: Mis hijos me odian, uno de 20 y el otro de... cada vez que les pido que me busquen no sé qué, me odian. Es una cuestión generacional, ellos lo manejan de otro modo, lo mismo con los modelos familiares y las cuestiones de género. (Sala de música, 21 de junio de 2018, registro de campo)

A medida que la reunión se extendía, las tensiones se iban acrecentando y las familias no dejaban de expresar sus dudas sobre cómo educaban sexual e integralmente a sus hijas e hijos desde la institución. Parecía que esta *visita* no podía responder sobre la base de las experiencias que se vivían en la cotidianeidad del jardín, puesto que la profesional convocada desconocía la realidad diaria de los problemas a que allí se enfrentaban:

Melina: Pero yo, por lo menos, el planteo que tengo es de agresiones de manera gratuita, no ideológicas.

Psicóloga Laura: ¿Cómo qué? A ver, decime ¿Cómo qué? [el tono de la voz es un tanto violento y desafiante, pareciera que intenta intimidar a su interlocutora para no ser cuestionada]

Melina: y... como que a una le tiren del pelo, o un empujón, o si le tiran algo de la nada o que de pronto se junten 2 o 3 varones a decirles cosas y ella sin saber qué decirle, quién es más fuerte. La verdad que imaginarme a mi hija en esa situación...

Psicóloga Laura: A uno no le gusta [intentando completar la frase de la madre] El tema me parece que pasa por dos cuestiones: 1. Enmarcarlo en el marco del trabajo cotidiano, el respeto con el otro. 2. Otro es, la intervención del adulto.

Melina: Por eso vine a hablar con la directora, cómo lo veía ella, porque yo en algún momento era verla estar como encerrada, sin poder resolver esa situación, a mí me preocupaba que no se estuviera trabajando este conflicto, quedaba entre matar o dejarse matar.

Daniela: ¡Claro! ¡esa es mi sensación!, porque mi hija es grande de tamaño, entonces yo le digo: 'mirá, empújalo', te lo vas a sacar de encima, pero no es mi intención. No me parece una buena idea, pero tampoco voy a permitir que le sigan creando inseguridades, yo prefiero que aprenda a defenderse.

Psicóloga Laura: Hay que ayudarlos a posicionarse desde un lugar de poder defenderse, tanto del bullying como del abuso de niños y demás, no es cualquier niño el que está en esa situación. De hecho, si ustedes buscan toda la literatura

que hay al respecto, de hecho, hay un libro de Fernando Osorio que es profesor de la UNESCO, que el título se llama 'Bullying, matón o víctima, ¿Cuál es tu hijo?' y en realidad tanto en la situación del que agrede como el que se deja agredir hay dificultades propias. Siempre hay alguien que agrede y otro que se deja agredir, hay que preguntarse qué le pasa a uno y qué le pasa al otro. ¿Qué le pasa al que agrede y qué le pasa al que se deja? (Sala de música, 21 de junio de 2018, registro de campo)

Es interesante recuperar este intercambio para analizar las situaciones de violencia en la cotidianeidad del jardín, en las cuales —a juicio de las familias de las niñas— parecerían ser los niños los agresores en este momento de afianzar su masculinidad, generando cohesión entre el grupo de varones, segregando a las niñas en ese refuerzo de la *separación propia de la edad* a la que refería la psicóloga. En línea con Connell (1997) consideramos que la violencia puede llegar a ser una forma de exigir o afirmar la masculinidad en luchas de grupos. Las dos madres mostraron angustia e indignación y la demanda se tornó en reclamo, una de ellas puso en cuestión la capacidad de escucha y de resolución de la dirección. La angustia de la hija se trasladó a ella por no lograr una intervención por parte de las docentes en esos momentos de conflicto.

Por otra parte, la psicóloga no identificó estas agresiones en relación con los géneros de las niñas y niños que participaban de esas situaciones concretas y enmarcó estas violencias en las discusiones contemporáneas sobre el *bullying*. A partir de conversaciones posteriores con algunas familias, advertimos que desde el planteo hecho por las familias esta respuesta no generó satisfacción. Considerando al autor en el que se basaba la psicóloga con el interrogante “¿Qué le pasa al que agrede y qué le pasa al que se deja?”, las familias, ante su supuesto sobre la existencia de cierto tipo de violencia de género, al traer la psicóloga esta frase, sintieron que se responsabilizaba a las niñas por las agresiones sufridas. *Mi hija no tiene la culpa de que le peguen... Nunca entendió lo que le estábamos planteando* (Cafetería en San Andrés, 13 de julio de 2018, entrevista), expresó Melina con enojo junto a su pareja, refiriéndose a la psicóloga.

Sería interesante interpretar la desaprobación de las actitudes violentas de los niños por parte de las familias distinguiendo que no se vive de la misma manera la vida como niño que como niña (Colangelo, 2003). Como en los Arapesh que Mead (1993) describe, donde el valor se adjudica a la actividad paternal tranquila, carente de agresividad y los que experimentan sentimientos intensos o violentos son rechazados,

mientras que los individuos que habrían sido considerados cercanos al ideal social en los Arapesh son rechazados en Mundugumor. Cabe preguntarnos, si se educa a los niños varones para que se acerquen al ideal Arapesh o al Mundugumor para establecer nuevos tipos de relaciones entre los géneros en la primera infancia, donde las niñas, como traen las familias a la reunión, se sentían agredidas.

Para terminar, merece la pena subrayar el aporte que recuperamos de la docente, en el que narra a las familias su postura a partir de su práctica:

Celeste: En algún momento del día se tienen que sentar y hablarlo. Vos se lo decís, se lo decís fuerte, si estás enojada le decís no quiero que me pegues. Vos me lo decís a mí, a un compañero, a otra señorita a un profesor a quien sea. Está bien que te guste jugar más con uno que con otro, pero no por eso vas a agredir a la otra persona. (Sala de música, 21 de junio de 2018, registro de campo)

Para una interpretación de este tipo de intervenciones consideramos pertinente retomar a Wollstonecraft (2013), una de las primeras feministas que problematizó la educación diferencial entre varones y mujeres, quien exponía que no deseaba que las niñas tengan poder sobre los hombres, sino sobre sí mismas. Entendiendo que educación sexual ha habido siempre, la cuestión pasa por qué educación sexual queremos (Fulco, 2019), esta reunión permitiría vislumbrar las necesidades del tipo de ESI que las familias demandaban, la que el jardín estaba en condiciones de ofrecer y como intentaremos profundizar a continuación, las dificultades que deberían afrontar.

Los desafíos de educar cuando *nos criamos en un mundo y ahora nos ponemos en otro*. Cruzar el puente

A continuación, exploraremos momentos de la reunión en los que parecieron que el puente podía quedar exitosamente inaugurado y era posible que, como en Zululandia, ambos grupos interdependientes pudieran cruzar por él a su manera. No obstante, y pese a los esfuerzos, como lo indicamos en el apartado anterior, esta reunión tuvo momentos donde más que construirse un puente daba la impresión de que el río se ensanchaba. Así parecía deducirse de las palabras de la psicóloga:

Psicóloga Laura: Es mucho más lo que nos cuesta a los adultos adaptarnos a estos cambios, pero ellos ya están, viven en este mundo, digamos, nos criamos en un mundo y ahora nos ponemos en otro. Los chicos de ustedes ya nacieron con

matrimonio igualitario, por lo cual, viven en un mundo cultural distinto al que vivimos nosotros. Están atravesados por otras reglas de juego y eso lo tenemos que considerar. No es lo mismo ser “nativo”, vamos a decir, que estar como nosotros que nos tenemos que adaptar. (Sala de música, 21 de junio de 2018, registro de campo)

A lo largo de este trabajo se intentó advertir que las dificultades que se presentaban en los espacios educativos devenían de un contexto determinado atravesado por un cambio de paradigma donde una generación debe educar a quienes los suceden, entrando en tensión y generando dilemas sobre los saberes del mundo en el que han sido criadas/os y los que deben enseñar a las niñas y niños en este nuevo escenario. En este desafío se encontraban implicados ambos actores, las familias y el jardín de infantes, en este último, sus docentes, la directora y la psicóloga intentaban realizar algún tipo de aporte, aunque pareciera insuficiente. Los modos de encarnar la política de la ESI, los modos de significarla y de desplegar las prácticas pedagógicas en relación con la sexualidad de niñas y niños deben entenderse desde una diversidad de posiciones y contextos (Lavigne, 2019).

Una madre que permaneció en silencio durante los intercambios y atenta a los debates de la reunión, expuso sus dificultades referidas a sus propios prejuicios. Narró parte de su historia familiar en la cual su madre al enviudar, hacía 8 años, se había casado con una mujer y ella dejó de hablarle. Según contó, la relación se reanudó cuando nació su hija hacía 5 años, y comentó que la nena llamaba *abuela* a las dos, a su madre y a la pareja. A raíz de esta situación reconoció que la dificultad en esta relación era más de ella como adulta que de la niña.

Roxana: Ella empezó [refiriéndose a su hija] ¿Por qué está casada con una mujer? Ya habían pasado 4 años y yo no sabía qué contestarle, yo le decía “está enamorada”, no sabía qué decirle. Al principio me agarraba unos calores importantes porque no sabía qué responderle. Éste fue mi tema, yo tuve muchos prejuicios, muchos.

Entendiendo su pertenencia a otra generación y desarmando sus propios prejuicios, destacamos que esta madre rescató nociones del amor a partir del enamoramiento de su madre para que su hija comprenda la situación, reconociendo diversas formas de amor, más allá de los géneros y deconstruyendo los modelos en base

a los cuales había sido socializada, permitiéndole a su hija como parte de las nuevas generaciones irrumpir en el mundo desde otro paradigma (Fulco, 2019).

Fue recurrente a lo largo de la reunión la expresión de un crecimiento en estas madres y padres que se encontraban criando, reconocieron junto con la psicóloga y la docente de la sala que al estar atravesadas/os por este nuevo rol de madres o padres habían resignificado sus propias prácticas; esto las/los había llevado a reformularlas, replantearlas, no solo en lo que decían sino también en lo que hacían. En lo específico de educar y criar en el plano de la sexualidad las complejidades se potenciaban. Siguiendo a Faur (2019) respecto a la ESI, el de la sexualidad es un terreno plagado de dudas también para los adultos. Desde este punto de vista, sería oportuno pensar que quienes crían se ubiquen también en una situación de continuo aprendizaje, revisando y valorando críticamente los sentimientos y pensamientos que habitualmente se tienen en torno a la sexualidad.

La ESI implicaría un desafío constante que ayudaría a develar los dilemas que se ponen en juego alrededor de la niñez. Las familias y el equipo docente se encontraban en los intersticios de educar a estas niñas/os con valores y saberes que ellos mismos estaban resignificándose, donde quedaba en evidencia que el aprendizaje sería mutuo. Podríamos decir que los actores en un primer momento se estuvieron concentrando en las orillas, y en los cruces entre una y otra, mientras perdían de vista ese aprendizaje mutuo como quien pierde de vista al río (Ingold, 2012).

A partir de esta experiencia se intentaron cristalizar las complejidades que a simple vista parecían alejar a los sujetos. Entendemos que tanto en el rol de la educación formal o en la educación familiar las transformaciones son compartidas y necesarias. Para ello retomamos un interrogante de Margaret Mead (1993), *cuando construimos un nuevo mundo, ¿qué clase de mundo queremos construir?* Según la autora, el chiquillo samoano aprende que su mundo está compuesto por una jerarquía de adultos masculinos y femeninos, en todos los cuales puede confiar y a quienes debe obedecer. ¿Sería posible a partir de la implementación/adaptación de la ESI en el jardín generar esos lazos de confianza entre niñas y niños con sus docentes y las familias?

Al finalizar la reunión, la docente agradeció a las familias, como quien corta la cinta inaugural de un puente, al valorar la importancia de la escucha y del encuentro en sí como un aporte para la comprensión de la perspectiva de las familias.

Celeste: Que dijeran lo que les pasa me pareció valiosísimo. A mí me pareció que estaba bien trabajar desde lo vincular, desde los diferentes conflictos, desde el género, cómo actuar, del respeto. Espero que les haya servido como una experiencia más de escucharnos. (Sala de música, 21 de junio de 2018, registro de campo)

Ese saludo final, pareciera atender a las cuestiones de tipo social que demandaban las familias, incluyendo una mirada desde lo afectivo en la construcción de las subjetividades, poniendo el foco en el respeto por el otro, como así también en los sentidos que tenían las situaciones de violencia en la cotidianidad del jardín y lo que generaban no solo en las niñas, sino también en las familias.

Concebir el recurso a la “expertez” y la presencia de la especialista como signo académico de legitimidad implicaría el reconocimiento de un “no saber” por parte de la institución (Alonso y Morgade, 2008). La visita parecía haber ido a entablar los diálogos que desde el jardín no estaban pudiendo dar, como comentaba Pedro unas semanas más tarde: *A mí sí me hubiera gustado que estuviera la directora. Pareciera que se cierra, ni que tomara las demandas que se le hicieran. La seño parece que en el discurso sí, pero en la práctica no tanto. (Cafetería en San Andrés, 13 de julio de 2018, entrevista)*

Llegando al final de este apartado, volvemos sobre la entrevista con Melina y Pedro para intentar capturar los sentimientos y las percepciones sobre la reunión:

Pedro: A Melina le gustó mucho más que a mí. Que el jardín haya abierto ese espacio de intercambio, que la psicóloga no vino a bajar línea, sino que escuchó. Yo por ahí me había hecho otras expectativas. Lo podría haber tomado desde la psicología institucional, pero ella lo tomaba desde la psicología del desarrollo individual de cada nene. Igual de todas formas me pareció bien que Celeste lo pudiera escuchar, que otros padres plantearán lo mismo, que padres de los nenitos varones lo pudieran escuchar, en ese sentido creo que sí estuvo bueno. Creo que es el primer año que el jardín abre ese tipo de espacio. Lo que espero es que el jardín tome el compromiso de trabajar el tema, ese tema y otros temas relacionados con la ESI. Yo la verdad no la conozco mucho, pero sí noto que cada vez que se la menciona, en el jardín se ponen reparos: “Sí, bueno, la ley está, pero nosotros igual... hacemos... lo hacemos” pero eso no queda claro, cómo es lo que hacen concretamente con la ley, no la están tomando, por lo menos no prioritariamente, o yo no me doy cuenta.

Melina: El otro día pensaba en eso, de pensar la educación sexual en ese espacio, lo integral lo fuimos armando entre todos me parece en ese espacio, no es que hay una bajada. Yo descubrí que era posible, que ya el espacio habilitaba que hubiera algo integral, que había otra forma de ver, que una mamá pueda decir “Mi mamá es lesbiana” en ese espacio, por ejemplo... (Cafetería en San Andrés, 13 de julio de 2018, entrevista)

A partir de estas percepciones, podríamos señalar el valor que se le dio al espacio de diálogo, como una instancia que modificó el lugar que las familias tenían en el jardín, dado que se produjo un cambio en el rol de ser quienes escuchaban a la institución, a pasar a ser las escuchadas no solo por la docente sino también por otras familias, colocándolas en una posición de mayor simetría. El reconocimiento del espacio como aquel que habilitaba la integralidad que propone la ESI, aspecto que formaba parte de las demandas al jardín, devela la importancia de la participación de las familias como actores activos que pueden aportar su mirada a la del equipo docente para la construcción de prácticas que apunten a garantizar los derechos de niñas y niños, ya que los temas que este enfoque ilumina deberían estar presentes desde el nivel inicial y a lo largo de toda la educación formal (Alonso y Morgade, 2008).

Finalmente, quisiéramos recuperar el discurso de Pedro, quien, en tiempos de tensiones, donde unos hombres pueden ser llevados a los cultos de la masculinidad, él se consideraba parte de aquellos que deciden apoyar las reformas feministas (Connell, 1997). *A mí me repercute mucho la situación histórica, los procesos de los últimos años* (Cafetería en San Andrés, 13 de julio de 2018, entrevista), en el reconocimiento de los cambios sociales en el entramado cultural, este padre entendía a la ESI como parte de las reformas que debían llevarse a la práctica. Todo ello nos invita a reflexionar retomando un interrogante de Morgade (2001), ¿hablar de estos temas significa hacer feminismo? Salvo Melina, pareja de Pedro, a lo largo del trabajo de campo no encontramos otros actores que se definieran como feministas, podríamos entender por tanto que identificaba que con una concepción cultural distinta puede surgir una realidad social distinta y de una realidad social distinta puede surgir una concepción cultural distinta (Ortner, 1979).

En consonancia Ruddick (1995) señalamos que la práctica materna puede ser desempeñada del mismo modo por hombres y mujeres, la participación en la reunión de madres y padres, de maternidades y paternidades activas y comprometidas en la ESI de sus hijas/os podría ser expresión de ello, como una forma de cuidado compartido sin

distinción de género. Como proponen los principios y objetivos del feminismo matricéntrico, la mirada puede ser puesta sobre estas familias, ejerciendo un oficio socialmente comprometido para crear cambio social a través de las niñas y niños para la justicia social por medio del activismo (O'Reilly, 2016).

Hemos sugerido que, al calor de un contexto propicio para el surgimiento de este tipo de encuentros, como fue la situación social trabajada en este capítulo, sería posible posicionar a las familias con un papel relevante y una responsabilidad innegable en la formación de sus hijas e hijos en aspectos relativos a la sexualidad (Faur, 2007), sus voces continuarán haciendo eco en el próximo capítulo al revisar las prácticas relacionadas con ESI en otros encuentros entre la comunidad y el jardín a partir de eventos como los actos/eventos escolares y aquello que los rodea.

CAPÍTULO 4: Dificultades para el abordaje de la ESI cuando el jardín se viste de fiesta

Los actos, muestras y celebraciones escolares como fiestas que marcan

Este capítulo recupera experiencias relevantes para el campo a partir de relatos y observaciones en encuentros significativos de la comunidad educativa como lo son las fiestas, actos, muestras y actividades con las familias en el jardín. Lo dicho, lo no dicho, lo explícito, lo implícito y lo que irrumpe son buenos ejemplos de un momento de rupturas y conflictos que hablarían de un contexto.

Tomaremos distintas actividades desarrolladas con una mirada que hace foco en la búsqueda de la perspectiva de género para el abordaje histórico y de las celebraciones, teniendo en cuenta que en la ESI convergen las perspectivas de la pedagogía crítica y la teoría del género (Faur et al., 2015).

Inicialmente podemos partir sobre las fechas que exhiben masculinidades dado que el calendario escolar mismo conmemora las vidas y logros de próceres masculinos, su reconocimiento histórico remarca el protagonismo de los hombres revolucionarios, sin dejar de lado que, sumadas a estas fechas, en el jardín de infantes, también hubo celebraciones acompañadas de espectáculos infantiles tales como el “Día de las maestras y los jardines de infantes” como así también “El día del niño”. Comenzaremos interrogándonos ¿por qué hablar de masculinidades? ¿existen otras formas posibles de abordar estas conmemoraciones? Una vez más la observación participante nos permitiría contraponer las intenciones del equipo directivo y docente con sus prácticas educativas en sí. ¿Por qué nos interesa este tipo de enfoque? Porque consideramos que el género es un producto de la historia como así también un productor de esta (Connell, 1997).

Como pudimos dar cuenta en los capítulos anteriores, las familias tienen diversas formas de participación en el jardín. Los eventos de este tipo en la institución pueden ser considerados como rituales de intercambio y socialización entre los distintos actores, como así también, de (re)construcción y (re)afirmación de ciertos vínculos entre quienes participan (Blázquez, 1997).

Directora Valeria: Les encanta, porque aparte es una manera de ver cómo funciona la institución, de crear esos lazos de confianza, porque ellos están

viendo cómo trabajamos institucionalmente. ¡No solo sus chicos con su maestra, el resto de la institución! Porque vos al dejar a tus hijos tan chiquitos, los papás lo primero que les preocupa es que estén contenidos y cuidados. (Dirección del jardín, 25 de abril de 2018, entrevista)

Siguiendo a Blázquez (1997), entendemos que el acto escolar puede ser descrito como una producción escénica realizada por las docentes con su grupo de estudiantes, en el caso estudiado pudimos observar que participaban todas/os las/los que integraban la sala. Este tipo de performances tuvieron lugar en fechas que marcan los momentos más destacados de la narración/construcción histórica de la Nación Argentina. El SUM del jardín era el espacio al que se vestía de fiesta y donde se llevaban a cabo estos eventos de encuentro. Los diferentes rituales escolares aparecen como un quiebre de la cotidianeidad de la institución, suponen una puesta en escena donde la mirada institucional se manifiesta en eventos donde generalmente eran muertes lo que se conmemoraba (Guillén, 2008) aunque con un aire festivo en el que las familias, como en las fiestas infantiles, registraban en fotografías el momento y lo solemnizaban (Castro, 2020).

Anuncia el ingreso de las banderas de ceremonia, se ponen de pie e ingresan las banderas con el Himno Nacional, son pocas las familias que cantan el himno. Comenzaron a dispararse flashes por parte de las familias, mamás, papás, abuelas, tías filmando y fotografiando, generando bullicio con sus comentarios, sin el respeto habitual que el protocolo demanda ante los símbolos patrios, dando mayor importancia al registro personal que al momento institucional. (SUM del jardín, 24 de mayo de 2018, registro de campo).

Al ingresar las banderas de ceremonia se despliega una lluvia de flashes, con sus celulares sacan fotos y filman. Muy pocas/os cantan el himno nacional. (SUM del jardín, 18 de junio de 2018, registro de campo)

No podemos dejar de destacar que las docentes se posicionaban como anfitrionas de dichas fiestas y disfrutaban de los eventos, lucían su fachada personal destacándose con sus delantales como insignias del cargo y el vestido, como vehículos transmisores de signos. Ellas también gustaban de registrar por medio de fotografías esos momentos en los que prestaban especial atención a la apariencia, la cual refiere a estímulos que funcionan al momento de informar sobre el status social de las actantes (Goffman, 2001).

Se las notaba muy alegres y entusiasmadas, se elogiaban unas a otras por cómo estaban “lookeadas”, todas muy coquetas, maquilladas, con bijouterie y tacos,

distintas al resto de los días en que lo principal es estar cómodas para la sala. Finalizado el acto pidieron que se les tomara unas fotos con sus celulares, para registrar lo lindas y contentas que estaban por los resultados del evento. (Preceptoría del jardín, jueves 24 de mayo 2018, registro de campo)

Nos detenemos en estos eventos para analizar sus implicancias, teniendo en cuenta que la escuela, en este caso el jardín, de una forma u otra, siempre educa en sexualidad, los actos, muestras y celebraciones, por tanto, también podrían ser vistos como oportunidades para educar y como instancias de aprendizajes. Desde la perspectiva de género se podría poner en cuestión las relaciones sociales entre hombres y mujeres, y la invisibilidad de las jerarquías. Es posible que en el trabajo con la ESI el eje género constituya el concepto que más desafía a docentes y la dirección (Faur et. al, 2015).

Directora Valeria: Una de las maestras quería trabajar esto de la importancia del rol femenino desde la gesta de mayo, entonces a mí se me ocurrió trabajarlo así en todas las efemérides, porque las mujeres en cada una de las efemérides tuvieron un rol, que, por ahí, no era tan notorio como ahora, pero era importante. Entonces digo, bueno, podemos empezar a investigar qué mujeres. Se lo iba a proponer a las chicas como para trabajarlo de manera institucional, porque la verdad que es un tema que yo no lo trabajé nunca como docente y ahora que estamos tanto con... es innovar, ¡a ver qué sale! (Dirección del jardín, 25 de abril de 2018, entrevista)

Sería oportuno relacionar dichas dificultades con aquellas que enfrentaron en sus inicios las historiadoras e historiadores sociales ante los estudios de género, donde lo relevante eran temas como las mujeres, los niños, las familias de manera separada a temáticas de política y poder. Desde ese posicionamiento parecería perpetuarse la idea de las esferas separadas (sexo o política, familia o nación, mujeres u hombres en la historia). De este modo, en su acepción reciente más simple, “género” es sinónimo de “mujeres” (Scott, 1990). Llegado el momento, asistimos al acto que conmemoraba el 25 de mayo de 1810, donde se trabajó en el turno tarde sobre “Las mujeres de la época”:

La seño explica que hablarían de 4 tipos de mujeres de 1810. Las nenas y nenes se sentaron en el piso del espacio que hacía de escenario y la docente dirigía la situación para que le contaran al público lo que estuvieron investigando.

“Las damas” fueron el primer tipo de mujer en la exposición grupal, mostraron un dibujo y el grupo comienza a lanzar sus ideas pidiendo el micrófono o

gritando al aire. Pregunta la docente “¿Qué hacían las damas?”, de a poco responden: “No hacían nada”, “Bailaban”, “Cuidaban al marido”, la docente suma que “organizaban fiestas y bailaban”. Las familias se reían muchísimo con las intervenciones de las nenas y nenes. Siguieron con “las mestizas”, al preguntarles dónde trabajaban estas mujeres, respondieron que “lavaban ropa”, “cuidaban a los niños”, “en los negocios” y la docente agrega que “atendían la pulpería”. El tercer tipo fueron “las mujeres indígenas”, la docente les pregunta “¿Dónde vivían?” y el grupo responde “en un bosque”, “en el campo”, “en una carpa”, pregunta si trabajaban y responden “No”, “cuidaban a los hijos”. Además, les preguntó cómo preparaban la comida, respondieron que “cazando animales”, “les sacaban la piel”, “sacaban la verdura de una planta”. Señala un último dibujo que representaba a las esclavas, pregunta qué hacía este tipo de mujeres y el grupo responde “cocinaba”, “cuidaba a los hijos”, “y también cuidaban a los maridos”, el público se ríe nuevamente. “Cuidaban a los hijos de otras personas” y “esclavaban”, risas nuevamente. “Vendían pan”, “empanadas”, “frutas”. (SUM del jardín, jueves 24 de mayo de 2018, registro de campo)

Si bien la presentación exponía el trabajo en la sala sobre los roles de las mujeres de la época no se observó que se problematizara sobre ello ni sobre las representaciones simbólicas que se evocaban, como si esas posiciones normativas fueran producto del consenso social más bien que del conflicto (Scott, 1990). La docente concluyó la presentación diciendo que *estas mujeres fueron muy importantes porque las damas acompañaron a los hombres importantes, las esclavas cuidaron a varios de los próceres, las mestizas colaboraron en el comercio y la mujer indígena proveía de alimentos a la ciudad* (SUM del jardín, jueves 24 de mayo de 2018, registro de campo). Si bien fueron recuperadas las tareas que realizaban esos *tipos de mujeres*, aunque desde un rol secundario, abocado a trabajos de cuidado y a lo doméstico, no se hizo referencia a los sistemas de sexo/género como productos de la actividad humana histórica (Rubin, 1986) ni a las desigualdades a las que ello conlleva.

En los actos, las muestras y los eventos los datos caían del cielo como gotas de lluvia (Da Matta, 1999), en ellos pudimos observar cómo el género se organiza en prácticas simbólicas que colaboran en la construcción de masculinidades heroicas en la épica exaltando culturalmente una forma de masculinidad en lugar de otras (Connell,

1997) desde los discursos emanados por la dirección y docentes o en las decoraciones del espacio donde se daban los encuentros.

Fragmento de Discurso Acto 25 de mayo, directora Valeria: Este encuentro nos sirve para seguir construyendo el país por el cual lucharon nuestros próceres y festejar lo que hicieron por nosotros para lograr una patria libre, inclusiva e independiente. (SUM del jardín, jueves 24 de mayo de 2018, registro de campo)

Fragmento de Discurso Acto Día de la Bandera, Docente Sabrina: [Manuel Belgrano] ...Viajó a España, allí se graduó de abogado. De regreso a Buenos Aires volvió a estudiar dibujo y matemática. También participó de la Primera Junta de Gobierno... (SUM del jardín, 18 de junio de 2018, registro de campo)

Imagen de San Martín anciano, junto a la foto, un cartel impreso con la frase “Cuando la patria está en peligro todo está permitido, excepto no defenderla”. Otra frase impresa y dispersa por el SUM decía: “La conciencia es el mejor juez que tiene un hombre de bien” (SUM del jardín, viernes 17 de agosto de 2018, registro de campo)

Finalizando el trabajo de campo y como resultado de discusiones entre las familias y docentes sobre *los números* que se armaban para los actos, pudimos notar algunos cambios en las propuestas de participación de las niñas y niños. Los rituales patrióticos escolares permiten apropiarse de metáforas históricas y sociales, e incorporan la cultura a través de las performances (Guillén, 2008). En la muestra en conmemoración del fallecimiento de José de San Martín se expusieron fotografías de representaciones hechas por las niñas y niños de las salas, un sector exhibía momentos de la vida del prócer, una de las imágenes estaba acompañada por la frase “*Creó el Regimiento de Granaderos a Caballo con el que luchó en el Combate de San Lorenzo y ganó*” (SUM del jardín, viernes 17 de agosto de 2018, registro de campo). En esa imagen dos nenas y cuatro nenes con sus caballos marrones conformaban el batallón de granaderos y el niño/General pasaba por delante con su caballito blanco. En la misma muestra, sala Naranja, bajo el cartel de “Somos granaderos” expuso fotografías de una actividad en la que debían superar un circuito con obstáculos.

Nenas y nenes llevan caballos de juguete de cabezas y palos, saltan gomas de autos, pasan en fila por un túnel con una rampa, llevan pecheras de granaderos. Además, caminan haciendo equilibrio sobre una soga en el piso que las/los lleva

a las gomas que deben saltar. (SUM del jardín, viernes 17 de agosto de 2018, registro de campo)

Siguiendo los intereses de la investigación, podría señalarse que en estas performances tanto las nenas como los nenes participaron de las mismas actividades, sin distinción de género en los roles representados y se les propuso superar los mismos obstáculos. Los actos escolares, pero también las muestras y eventos podrían ser entendidos como rituales de conmemoración patria, donde lo simbólico se une a lo sagrado y aparecen las ideas y valores ligados a la construcción de la República (Guillén, 2008), la participación igualitaria de niñas y niños podría ser interpretada con relación a los géneros como una práctica que permitiría incluir ideas y valores distintos a los instaurados históricamente.

Para dar fin a este apartado, quisiéramos recuperar de la misma muestra una situación que irrumpió con lo masculino y la mirada hegemónica sobre los granaderos. La docente Sabrina fue quien nos invitó con sorpresa y alegría a ingresar al SUM de inmediato *“Vamos a ver los granaderos que hicieron”* al lado del piano se encontraba un grupo de granaderos realizado por nenas y nenes de sala Naranja junto a sus familias hechos con cajas de cartón (SUM del jardín, viernes 17 de agosto de 2018, registro de campo)





Figuras 1 y 2

Granaderas/os de cartón realizadas/os por niñas/os. Muestra en Homenaje a San Martín, San Andrés, 2018. Archivo de la autora.

A partir de la observación detallada de los trabajos resultó interesante ver las distinciones de los granaderos que correspondían a las niñas, la importancia de las pestañas en algunos muñecos y la constante de las bocas rojas o labios gruesos que se asociaban a lo femenino, fueron rasgos que destacamos y comentamos con la docente Sabrina. Si bien la actividad proponía la elaboración de granaderos, la libertad de realizar los trabajos en los hogares con las familias permitió que la femineidad se expresara allanando su camino en la propuesta creativa, la sexualidad se mostró maleable como el mismísimo cartón y el papel dibujado.

En suma, el abordaje de la ESI debería contemplar un enfoque de género también en las conmemoraciones escolares, serían buenas situaciones para historizar y problematizar las expectativas sociales sobre los cuerpos sexuados de mujeres y varones, los estereotipos y las desigualdades que refieren a lo femenino y lo masculino (Alonso y Morgade, 2008) como intentaremos detallar a continuación en cuanto a los usos del lenguaje. Esos *granaderos* parecieran recuperar el sueño más atractivo para Rubin (1986), el de una sociedad andrógina y sin género (aunque no sin sexo), donde la anatomía sexual no tenga ninguna importancia para lo que se es y lo que se hace.

Dimes y diretes: Dilemas en torno a los usos del lenguaje

Para iniciar este apartado consideramos pertinente posicionarnos en una perspectiva que tenga en cuenta a los ámbitos escolares y familiares inmersos en procesos dialécticos de construcción mutua, que se penetran y condicionan de manera recíproca (Achilli, 2006). Con el fin de comprender los nuevos retos que plantean los movimientos sociales en el campo educativo (Rockwell, 2012) y el impacto en el mismo de la coyuntura política y mediática en que se llevó adelante esta investigación, en estas páginas nos centraremos en intentar comprender los usos del lenguaje por parte de la dirección y las docentes en línea con lo propuesto por la ESI.

En el trascurso del trabajo de campo, ciertos debates del feminismo cobraron mayor visibilidad, uno de ellos colocaba la mirada en la deconstrucción del lenguaje como una intervención política con el fin de desarmar el dispositivo lingüístico que mantendría las relaciones sociales asimétricas (Lavigne, 2019). Pero ¿qué sucedía en el jardín de infantes con las docentes que no venían del feminismo? ¿La deconstrucción del lenguaje, era considerada una forma de llevar a la práctica la ESI?

Damos importancia a este eje, entendiendo que la docencia educa a través de mensajes cotidianos, intencionados o no, por ello consideramos que educar sexual e integralmente incluye cuestionar la supuesta neutralidad de la voz masculina con un lenguaje no sexista, que visibilice a las mujeres, las nombre en los grupos mixtos o utilice términos sin marcas de género (x, e, @, *, etc.) (Faur, et. al., 2015). Desde los primeros acercamientos al campo fue notable que desde la dirección y algunas docentes decían utilizar el término *familia*, pero en ocasiones se referían a las familias como *los padres* siendo que mayormente, quienes se encargaban de las niñas y niños eran mujeres. Del mismo modo, notamos que la directora hacía referencia a las docentes de sala, donde se incluía, utilizando el *nosotros* masculino.

Nuestras observaciones no solo repararon en el habla, sino también en los textos escritos como por ejemplo las carteleras que se colocaban tanto fuera como dentro del jardín en las fechas de conmemoración.

En la puerta principal un cartel que decía “Feliz día” y dibujos sueltos alrededor sobre el vidrio con caras de niñas y de niños. Debajo del cartel una niña y un niño se toman de la mano, tienen ropas de distintos colores, no hay rosas ni celestes. Entre las caras hay pegados en el vidrio pequeños carteles con palabras

sueeltas como amistad, alegrías, risas, cariño, abrazos y juegos. Al leer en detalle el cartel con la frase en la puerta izquierda en letra mucho más pequeña que las otras tipografías leemos que sí aparece un texto en masculino:

“Cada niño es especial, los niños son como mariposas en el viento, algunos aprenden a volar más alto que otros, pero cada uno vuela de la mejor forma que puede. ¿Por qué entonces comparar los unos con otros? Cada uno es diferente, cada uno es especial, cada uno es hermoso y único!!!” (Vereda del jardín, miércoles 22 de agosto de 2018, registro de campo)

En esa mirada rápida de la decoración parecía no hacerse referencia al masculino universal de “niño” para aludir a la festividad que se estaba celebrando, pero en una mirada más detallada encontramos la utilización del masculino generalizante, una práctica lingüística naturalizada que denotaba resistencias al uso de otras formas alternativas de escritura inclusiva (Campagnoli, 2015).

Las prácticas en ESI implican repensar todas las prácticas e intervenciones que están plagadas de estereotipos y continúan instaladas en las instituciones educativas. Podríamos inferir al uso masculinizado del lenguaje como una de ellas. De igual manera, cuando se pretendía convocar a la familia en su conjunto notamos que se hacía referencia solo a una porción de sus integrantes, invisibilizando a una gran parte de las personas a las que se quería involucrar (Leale y Ramos, 2017).

El micrófono está en manos de Sabrina, es la docente de sala encargada de la conducción. [Fragmentos de frases] “Buenas tardes a todos...”, “...otros que lucharon por la patria”, “Los nenes de sala azul prepararon [...] los invitamos a que pasen...”. (SUM del jardín, jueves 24 de mayo de 2018, registro de campo)

Fragmento de Discurso Acto 25 de mayo, directora Valeria: Somos de insistir mucho en que los chicos tengan una continuidad en la asistencia, venir al jardín, les digo a las mamás, es un juego diferente al que hacemos en casa porque nosotros tenemos una estrategia con herramientas para llegar a ellos y que ellos puedan aprender, ¿sí? [...] Muchas gracias por haber venido y fuerte aplauso para los nenes. (SUM del jardín, jueves 24 de mayo de 2018, registro de campo)

Fragmento de Discurso Acto Día de la Bandera, Docente Sabrina: [Sobre Manuel Belgrano] ¿Quién creó la bandera? ¿Quién le quiere contar a los papás? ¿Cómo se llama? (SUM del jardín, 18 de junio de 2018, registro de campo)

Un cartel “él es el granadero Diego” y debajo unas 4 fotos de Diego con su uniforme. Al costado otro cartel también escrito por niñas y niños que dice “Papá de Francesca”. Del otro lado, un gran corazón escrito por la seño dice “Gracias a todas las familias de sala azul por su participación y colaboración. Sala azul”. (SUM del jardín, viernes 17 de agosto de 2018, registro de campo)

Con los fragmentos recuperados de discursos y carteleras de actos y muestras escolares deseamos ilustrar cómo se utilizaba el masculino universal para hacer referencia a ese *todos* al que se dirigía el discurso, a *los nenes* para referirse a las niñas y niños, invisibilizando el trabajo y la presencia de las niñas, y en ocasiones dirigiendo el discurso solamente a *las mamás* o únicamente a *los papás* siendo eventos en los que se encontraba la comunidad educativa compuesta tanto por mujeres como por hombres de las familias, incluidas/os parientes de la familia extensa. El último caso, incluye una cartelera con fotografías de un papá que colaboró con la muestra, es de destacar que, en los agradecimientos, sí se hizo referencia a las *familias*.

Una variedad de situaciones han colocado en primer plano las dificultades del equipo docente y la conducción para llevar adelante la transversalidad que propone la ESI en materia del discurso. Entendiendo a la ESI como un derecho y considerando el piso normativo internacional y nacional que la sostiene, es una de las leyes que fueron ampliando derechos de mujeres y sexualidades. Por ello mismo, hicimos hincapié en que la perspectiva de derechos implica mucho más que los contenidos que se daban en las clases a diario a sus estudiantes.

Una mañana, mientras asistimos al campo a realizar entrevistas, la docente Celeste de sala de 5 años, se acercó para comentarnos que el día anterior se había realizado una reunión junto a las familias de la sala sobre la fiesta de *Egresados* y la confección de un parche para las pecheras y delantales de las nenas y nenes que egresarían a fin del ciclo lectivo.

“Se armó un lío, que, si le ponían la O, que la E, que el @ y que no sé qué, que, hasta un dibujo de un sol en la O, porque no querían Egresados. Valeria ya no sabía que más hacer, porque ella quería con la O, siempre fue con O, pero bueno, empezaron con los planteos los de siempre, con una violencia... y el resto que no sabía muy bien que hacer, porque no tenían una postura muy definida después también se les empezaron a sumar” (Patio del jardín, 3 de octubre de 2018, registro de campo)

Por otra parte, Melina, la mamá de una nena de sala de 5 años pidió que nos comunicáramos para relatarnos su versión de lo sucedido en esa reunión, y comentarnos los debates que se dieron, lo que nos permitió acercarnos a los sentidos entre lo demandado y lo que se proveía por parte de la institución: *La directora estaba cerrada, como siempre, se cierra, ella decía que tenía que ir “Egresados”, siempre había sido así, que cuál era el problema, que con todo hay problemas, y Celeste como en el medio, sin saber bien qué hacer* (Conversación telefónica, 3 de octubre de 2018, Melina).

Podríamos leer estos dimes y diretes, estos posicionamientos como reflejos de un momento en el que diferentes posturas sobre los usos y sentidos del lenguaje se encontraban, donde las familias demandaban a las docentes el desaprender lo que se ha naturalizado, un cuestionamiento hacia el sesgo heterosexual y un *siempre* que sostendría una tradición. Por medio de estos debates las familias pretenderían que se incluyera a las niñas y respetara la diversidad de identidades de género por medio de los usos del lenguaje no sexista, con otro tipo de marcas de escritura, en las que *el sol* parecía ser una opción que iluminara ese posicionamiento.

A lo largo del trabajo de campo, observamos que en los actos escolares y muestras las docentes solían dirigirse a niñas/os haciendo uso del masculino universal haciendo referencia a *los nenes* y *los chicos*, tanto en las presentaciones de las performances de izamiento de las banderas como en las presentaciones de trabajos en la muestra.

Ingresan las banderas de ceremonia, las nenas y nenes cantaron para saludar a la bandera la canción de “La escalerita” con ayuda de las docentes y la directora, es una escena que se repite, pero siempre emociona. La directora aprovecha la conmemoración del día para que las familias puedan presenciar ese ritual tan emotivo al que la directora había invitado a participar a “todos los nenes”. (SUM del jardín, 18 de junio de 2018, registro de campo)

Sala azul queda un rato en el SUM, la seño les presenta el telón a las familias, y les cuenta que fue parte de todos los trabajos hechos por “los chicos”. La bandera tiene estampadas hojas con color celeste y nenas y nenes dibujados, todo hecho con témperas por el grupo. (SUM del jardín, 18 de junio de 2018, registro de campo)

¿Por qué consideramos que las discusiones sobre los usos del lenguaje se relacionan con la ESI y las traemos a este trabajo como un eje de análisis? Porque la ley

promueve el trabajo en los ámbitos escolares desde una perspectiva de derechos, por ello, por ejemplo, sería posible emparentarla de algún modo con la Ley Nacional N°26.485 “Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en los que desarrollen sus relaciones interpersonales”, entendiendo que el nombrar a las mujeres es una estrategia política de visibilizarlas como sujetos, como sujetos de derecho, en una sociedad de profundas desigualdades. Del mismo modo podríamos incluir la Ley de Identidad de Género N°26.743.

Para finalizar, pretendemos analizar la celebración del “Día Nacional de los Jardines de Infantes” y “Día de la Maestra Jardinera” en memoria del fallecimiento de Rosario Vera Peñaloza quien, entre otras tareas destacadas dentro del ámbito de la educación, fundó el primer jardín de infantes del país. A propósito de ese evento, comenzaremos por reparar en el concepto de ginopia para referirnos a una cultura que no ve ni escucha a las mujeres en la construcción e historización del conocimiento, generando de este modo una valoración inferiorizada de la experiencia de las mujeres (Campagnoli, 2015). *En el espacio de entrada, una cartelera nos va poniendo en calor, un “FELÍZ DÍA JARDÍN” sobre una bandera con fotos de actividades que fueron realizándose en el jardín en distintas oportunidades donde hay nenas, nenes y las docentes* (SUM del jardín, 4 de junio de 2018, registro de campo). Rosario Vera Peñaloza no fue nombrada como así tampoco su trayectoria, ni en la cartelera que se encontraba adentro, como tampoco en la que invitaba a que las niñas y niños pasaran a la celebración.

La tarde del 4 de junio, el jardín se vistió de fiesta para recibir una visita especial, un espectáculo infantil para celebrar el pospuesto 28 de mayo. Pegada en el portal una cartelera que anuncia la obra y una frase en relación al Día de las Maestras que la preceptora había armado: “Mi jardín tiene hadas, pero son verdaderas, no salieron de cuentos, todas son jardineras”, (Vereda del jardín, 4 de junio de 2018, registro de campo)

El fragmento pertenecía a una canción, no se hacía referencia a los sentidos de la fecha que se conmemoraba y refería a las docentes como seres mágicos, sobrenaturales. El espectáculo promocionado para las nenas y nenes parecería haber sido pensado por la directora más como una situación de divertimento que una instancia de aprendizaje.

Supimos por medio de dichos de las docentes que la directora fue quien consiguió esta obra, en ningún momento se hizo referencia a lo que se conmemoraba, ni el payaso

lo dijo, no era su obligación, pero tampoco desde la dirección ni el equipo docente se hizo referencia al origen de ese día para enmarcar el evento, en especial, teniendo en cuenta la intención expresada en otro momento por la directora de llevar los actos y el trabajo con las efemérides de ese año desde el rol de las mujeres. La figura de Rosario Vera Peñaloza podría haber enriquecido el marco de esa actividad, aunque sea en una presentación previa al show para incorporar esa mirada y un poco de perspectiva de género al evento de ese día “especial” que tanto parecía entusiasmar a las docentes de nivel inicial.

La variedad de formas de llevar a la práctica la ESI desde la transversalidad que la misma propone, desnuda las controversias que se dieron en el campo ante cada encuentro, donde cada frase y cada propuesta, en medio de un contexto movilizado, podrían ser entendidas como una oportunidad para continuar educando sexual e integralmente, donde la problematización y el diálogo intentarían trazar nuevos caminos hacia la inclusión.

Tensiones y resistencias a partir de una propuesta pedagógica binaria

La temática que vamos a desarrollar tiene como objetivo acercarnos a las dificultades en el abordaje de los aspectos sociales de la ESI en una celebración que marcó una verdadera divisoria de aguas entre el jardín y algunas familias. Por más que desde la institución se expresara que tuvieran buena predisposición para trabajar garantizando la ley en el Nivel inicial, las propuestas pedagógicas en ocasiones devinieron en binarias y, por lo tanto, criticadas por las familias. Si bien los Estudios de la Mujer y los Estudios de Género se colocan entre los más prolíficos y polémicos en el ámbito académico, en el campo educativo la penetración parecería ser tibia (Morgade, 2001). Por consiguiente, sería desatinado dejar de mencionar que en el contexto de la investigación el gobierno de turno efectuó recortes en capacitaciones y en la elaboración de recursos que promovieran a la ESI como un derecho.

Para acercarnos a esas dificultades recuperaremos una situación que nos fue relatada en diferentes momentos por distintos actores en donde pusieron en cuestión el llamado currículum implícito u oculto del jardín, a partir del cual se enseña lo que no se dice abiertamente, transmitiendo valores que son fundamentales al momento de fijar y reproducir estereotipos (Da Cunha, 2015). Con el objetivo de comprender las interpretaciones de cada actor, consideramos oportuno reponer las narraciones en el orden cronológico en el que nos fueron contadas.

Sabiendo que el lugar de estudio no es el objeto de estudio, y que las/los antropólogas/os no estudian aldeas, sino *en* aldeas, en estas hojas pretendemos exponer y analizar aquellos pequeños hechos que hablaban de grandes cuestiones que se dieron en el jardín (Geertz, 1992). La primera vez que escuchamos una versión de lo sucedido fue en la entrevista realizada a la docente Celeste luego de comentar que un grupo *de papás* muy comprometidos se lo habían planteado en una reunión:

Celeste: Y quizás hay algo que no te das cuenta, me acuerdo también en una reunión plantearon que en uno de los actos de fin de año los varones habían actuado de esqueletos, las nenas de bailarinas, que por qué. Lo eligieron los nenes, pero obviamente, las nenas eligieron todas ser bailarinas y los varones se dio que eligieron todos ser esqueletos, pero una de las nenas quería ser también esqueleto. Y la mamá decía “Yo no le quise comentar a la maestra en su momento porque ya era fin de año”, dice, “pero a ella...”, como que la nena no tenía problemas en ser ni una ni la otra, “...quería hacer las dos”. Bueno, la mamá no lo planteó, quizás si lo hubiera planteado la nena hubiera tranquilamente hecho las dos cosas. Pero bueno, por una cuestión de espacio se tenía que dividir el grupo y ellos eligieron. Por lo general son ellos siempre que eligen los roles y se planteó que no fuesen roles tan determinantes de nena y de varón. Porque las nenas todas iban a querer ponerse un tutú, todas iban a querer. No había opción quizás para el varón. Eso pasó el año pasado. En otra oportunidad los chicos elegían animalitos del bosque, entonces no estaba tan determinante, lo que contaba la mamá es que no era tan determinante el rol de varón y nena en otra oportunidad y acá sí. Pero no es algo que planteó la maestra, que la nena tiene que ser, el nene o la nena eligió lo que quería, pero el rol era muy varón o nena, pero bueno. Si lo hubiera quizás planteado... La verdad que es una nena que tiene mucha voz propia, mucha iniciativa, no se quizás por qué no, o se lo habrá dicho y había que elegir uno y eligió ese. (Preceptoría del jardín, 30 de mayo de 2018, entrevista)

Para analizar esta situación y sus implicancias, consideramos necesario enmarcarla en la ley nacional 26.061, de Protección integral de los derechos de niños niñas y adolescentes, como así también en la ley nacional 26.150 de ESI. ¿Por qué consideramos que el debate podría leerse desde este marco normativo? Porque ambas leyes ponen el énfasis en derechos de las niñas y los niños como lo son el derecho a la salud, a la dignidad, a la integridad, a ser escuchadas/os y respetadas/os (Maltz, 2017).

Se desprende del relato que no hubo intencionalidad por parte de su compañera de sala de 4 años al realizar una separación por sexo en las performances propuestas, pero ella como docente de la sala de 5 años recibió la demanda que no pudo hacerse finalizando el ciclo lectivo anterior. Cabe destacar que, en la interpretación de Celeste, la situación conflictiva pudo haberse resuelto con un planteo previo de la madre a la docente, apeló a una cuestión de falta de espacio para proponer otro tipo de coreografía o para incluir también a las niñas en la presentación, y subraya que tanto las niñas como los niños fueron quienes eligieron qué personajes desempeñar. Incluso dio por cierto que todas las nenas iban a querer ponerse el tutú y que los varones eran quienes no tenían otra opción. Asimismo, reparó en que la maestra no propuso roles para nena y varón y finalmente concluyó en que la niña podría haber planteado la situación a su maestra dejando entrever cierta responsabilidad también en la niña de las consecuencias de la situación, mientras que lo que señalaban las familias era el planteamiento de bailes donde las elecciones de los personajes a interpretar no estuvieran marcadas por el sexo con roles de género determinados.

Nos detenemos en el desenlace de ese evento que nos invita a reflexionar tanto sobre los sentidos de la docente como los de la madre en torno a los efectos y sentimientos que le generaron a la niña. Por esta razón, creemos que todo ello podría enmarcarse en el trabajo cotidiano con la ESI, debido a que desde la perspectiva de derechos de las niñas y niños a ser escuchadas/os y respetadas/os, podría haberse trabajado sobre la afectividad y los sentimientos al plantear la propuesta. El acercamiento de la madre se vinculaba con el reconocimiento de un deseo no realizado de su hija por no haber podido desempeñar el papel que ella deseaba. Continuaremos desarrollando sus preocupaciones a partir de un fragmento de la reunión con la psicóloga, que en parte fuimos trabajando en el capítulo anterior, ese fue el segundo momento en el escuchamos el conflicto respecto al acto de fin de año y sus consecuencias.

Pedro: Muchas veces las nenas tienen un papel en la escena, en el acto, y los varones otra, ¿la institución refuerza o problematiza?

Psicóloga Laura: Problematizar, se problematiza, el problema es que a veces no quieren con esa cosa tan marcada, de diferencia entre varón y mujer. Sí, no les molesta, pero puntualmente los de 5 años no quieren saber nada con que los cambien de papel, ellos mismos se niegan.

Roxana: Pero el año pasado...

Psicóloga Laura: El año pasado es otra cosa [con tono de burla]

Roxana: [Continúa] ...sí, pero, por ejemplo, mi hija sigue escuchando la canción que bailaron los varones del esqueleto y dice "A mí me hubiera gustado bailar de esqueleto"

Psicóloga Laura: Es cierto que hay cosas en las que sí se puede buscar la confluencia y hay otras que quizás ni ellos acepten. Me parece que hay cuestiones que también son construcciones que estamos tratando de hacer todos. Pero también es una situación, con estos cambios culturales todos tenemos que ir cuestionándonos. (Sala de música, 21 de junio de 2018, registro de campo)

Pedro instaló el tema preguntando si desde el jardín se reforzaban o problematizaban lo que podríamos llamar propuestas pedagógicas binarias en los actos escolares, la psicóloga, ajena a la vida cotidiana de la institución, respondió afirmando que se *problematiza*, aunque no explicó a las familias de qué forma se problematizaba ni buscó que las docentes presentes dieran ejemplos de ello. La explicación en referencia a la edad de las niñas y niños no pareció ser suficiente para las familias. La hipótesis de un sistema binario de géneros se sostiene en la idea de que el género refleja al sexo o está limitado por él (Butler, 1990), en consonancia con lo expuesto anteriormente por Celeste en la entrevista, encontramos que la psicóloga daría a entender que las niñas y niños se aferrarían a elecciones de papeles con roles binarios de género según sus sexos. Nos preguntamos en consecuencia, ¿qué lugar había para el deseo y la escucha de las niñas y niños desde esas perspectivas?

De manera anticipada, ante la intervención de Roxana, desmereció con tono de burla lo que intentaba plantearle, sin verse afectada por el comentario, la madre continuó exponiendo el deseo de su hija como una experiencia que permanece en su memoria. El "cuerpo", sobre el cual se inscriben significados culturales, es en sí una construcción (Butler, 1990), de ahí la relevancia de la escucha de esta situación en la reunión para generar a través del diálogo una nueva construcción, una deconstrucción.

El tercer momento en que brotó la situación del acto de fin de año fue en la entrevista junto a Pedro y Melina:

Pedro: Viste esas cosas tipo currículum oculto, el jardín no las hace a propósito, pero las hace todo el tiempo. En los actos que las nenas se visten de bailarinas como dije en la reunión.

Melina: Con otra mamá también se notó la diferenciación de que actuaban las nenas y los nenes: Las calaveras y las bailarinas de cancán.

Pedro: Y en otra sala eran los brujos y no sé cuánto

Melina: Pero ahí me acuerdo de que había un nene que estaba bailando con todas las nenas. Me parece que es más desde el currículum oculto que del cerramiento, porque cualquiera puede ir a plantear que mi hija quiere hacer de calavera y no pasa nada, pero todas las nenas querían hacer de bailarinas de cancán. Además, era muy alevoso que las calaveras tenían una canción con contenidos de matemáticas y las bailarinas eran bailarinas de cancán, una mujer más objeto que una bailarina de cancán entre todas las posibilidades, era como una cosa tremenda para mí en ese momento verlo. Esto no tiene que ver con que se le prohibió a mi hija, tiene que ver con qué les damos para elegir. (Cafetería en San Andrés, 13 de julio de 2018, entrevista)

Pedro alude a este tipo de decisiones de las docentes como parte del llamado currículum implícito u oculto que implica lo que se enseña de un modo inconsciente por medio de actitudes, gestos, metamensajes, opiniones, etc., que rebasan la selección de los contenidos (Da Cunha, 2015). Melina, por su parte advirtió sobre los estereotipos de género que transmitirían los personajes que se dieron a elegir y el contenido de las canciones. La familia se cuestionó las propuestas pedagógicas, teniendo en cuenta la importancia que se le otorgaba a nivel institucional a este tipo de evento y el significado que tienen en las trayectorias educativas escolares de las niñas y niños en los que el desafío de educar sexual e integralmente a través de las performances quedó más expuesto. Siguiendo a Faur (2019), entendemos que la ESI pretende transformaciones institucionales y subjetivas, que para la demanda social son urgentes pero los ritmos de cambios suelen ser lentos.

A partir de los diferentes relatos sobre la propuesta pedagógicas binaria en el acto escolar, recuperamos las tensiones que se dieron en el jardín, donde las familias colocaron sobre la mesa sus resistencias hacia performances que transmitieran estereotipos de género desde el binarismo, su posicionamiento sobre la toma de decisiones sobre el propio cuerpo por parte de las nenas y nenes, como así también el respeto por sus deseos y la

escucha. El enfoque de la ESI podría permitirnos comprender que se aprende a ser mujeres y varones en distintos contextos históricos y sociales (Alonso y Morgade, 2008), por lo cual, los espacios de diálogo y encuentro entre actores que demandan problematizar las propuestas pedagógicas podría acelerar el proceso de transformación.

CONCLUSIONES

En este trabajo de investigación etnográfica hemos documentado que los diversos sentidos en las familias y docentes en torno a la ESI generaron tensiones en el jardín de infantes debido a las prácticas de docentes que reforzaban el sistema de sexo/género y reproducían desigualdades entre niñas y niños. Pusimos en evidencia que estas tensiones se incrementaron en un contexto movilizad por cuestionamientos en los estereotipos de género debido al avance y visibilización de las demandas y luchas de los movimientos feministas, en consonancia con los debates suscitados sobre la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo producidos durante el 2018. En esta vía, desde una mirada antropológica, buscamos desentrañar la vida cotidiana del jardín de infantes y la diversidad de sentidos, mostramos las tensiones entre las familias y docentes, pero también hacia el interior de las familias en torno a la ESI y la crianza de niñas/os.

No pretendimos hacer una evaluación sobre la implementación de la ESI, en cambio, indagamos sobre los sentidos y prácticas de ESI en docentes examinando las estrategias para su implementación, analizamos las representaciones de la maternidad en docentes y familias, como así también, participamos de los espacios de encuentros, debates y problematizaciones entre actores del jardín en torno a la construcción de los estereotipos de géneros donde las demandas de las familias pusieron a la luz sus sentidos y pretensiones sobre el ejercicio de la ESI en el jardín. ¿Por qué nos ocupamos de las familias? Porque tuvimos en cuenta que las familias deben participar en el proceso educativo articuladamente como la ley lo indica y encontramos que eran actores importantes que problematizaban las formas de la enseñanza en el jardín y las representaciones de género que guiaban las prácticas docentes.

Al indagar en los sentidos de las docentes sobre la ESI en el primer capítulo, pudimos recuperar que carecían de formación específica por haberse formado previamente a la ley, además de tener dificultades para acceder a capacitaciones. Sin embargo, las practicantes, quienes estaban finalizando sus estudios en ese momento, también manifestaron que carecían de formación específica. Otro de los puntos que la experiencia del trabajo etnográfico reveló fue que, en ocasiones, en algunas/os docentes permanecían sentidos de educación sexual recibida en sus propias experiencias escolares con un sesgo biologicista, que apuntaba a lo corporal y lo binario. Las mayores dificultades se encontraron en el abordaje de los aspectos sociales que proponía -y

propone- la normativa, ello emergió como una de las principales problemáticas a abordar desde la ESI, motivo por el cual surgían las tensiones con las familias.

Las docentes reconocieron estar interpeladas permanentemente por el contexto que las obligaba a replantear sus sentidos en torno a la ESI, como así también su practicas cotidianas en la sala y expusieron que sus propias crianzas permeaban en sus caracterizaciones de género. Además, entendían que muchos contenidos de ESI ya venían siendo trabajados en el jardín desde antes de la ley *porque eran realidades institucionales*, sin embargo, las dificultades para acceder a capacitaciones específicas develaron la poca incidencia de la propuesta en el terreno.

Señalamos la diversidad de estrategias que tejían las docentes, la pluralidad de prácticas y recursos, y encontramos a la directora cumpliendo un rol central al orientar al equipo, destacando la diferencia entre ella y el equipo por haberse capacitado, aunque su perspectiva parecía no ser suficiente para dar respuestas a las demandas de las familias. La categoría nativa de *familia* que consideraba a *familia* a quienes convivían con niñas/os es a partir de la cual decían guiar sus prácticas en las salas. El estudio etnográfico fue sumamente pertinente para observar y analizar los discursos de los actores y encontrar múltiples expresiones en relación con tópicos centrales, como por ejemplo, que no todos los actores entendían lo mismo por *familia* ya que a la hora de escribir notas, citas continuaban convocando a las *mamás* o en los actos escolares dirigían los discursos a los *papás*.

Encontramos que las docentes habían desarrollado estrategias para abordar la ESI sirviéndose de recursos elaborados por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, recuperaban experiencias e investigaban sobre los intereses de niñas/os y debían responder a inquietudes cotidianas atravesadas por un contexto de politización de la sexualidad. Por otra parte, intentaban generar cambios en sus estrategias pedagógicas atravesadas por las demandas de las familias sobre la implementación de la ESI. El trabajo de campo nos permitió comprender que las familias tenían un tipo de participación a través de las demandas y que, a pesar de las dificultades, las docentes se esforzaban por atenderlas, aunque muchas veces carecían de recursos, se encontraban abiertas a la escucha y al diálogo.

Recuperamos los consumos culturales y los juegos en la niñez como constructores de estereotipos de género a partir de los diálogos con docentes y familias. Por una parte,

coincidieron en que el uso de dispositivos electrónicos, los videos de YouTube y las aplicaciones de juegos reforzaban estereotipos instalados histórica y socialmente. Encontramos además que los juguetes y fiestas de cumpleaños se orientaban por personajes de películas y dibujos infantiles. Del mismo modo, se pudo recuperar que había juegos que se repetían en los hogares y en el jardín, como lo son la cocinita, la casita y el supermercado. Este registro junto a las familias nos permitió comprender que niñas/os mezclaban consumos culturales con juegos que reproducen estereotipos de géneros desiguales y en la cotidianeidad de las familias, algunas de ellas permanecían en alerta y daban importancia a la supervisión de los consumos, lo que entendimos como una forma de cuidado.

A su vez, las docentes recuperaron los juegos dramáticos, de construcción e instalaciones como aquellos que promovían experiencias transformadoras. A partir de las observaciones de esas experiencias pudimos ver que esos tipos de juegos se proponían sin distinción de género, aunque no problematizaban estereotipos, rescataban y daban voz a niñas/os a partir de las experiencias.

En el segundo capítulo nos propusimos profundizar en los sentidos y prácticas en torno al maternaje y los estereotipos de género no sólo por parte de las familias sino también de las docentes. Las docentes realizaban prácticas de cuidado, relataron cómo sus experiencias como madres eran recuperadas para resignificar y favorecer el trabajo pedagógico sirviéndose de recursos conocidos desde dicho rol para llevar a las salas. Además, relataron cómo se cuestionaban sus trayectorias de vida desde nuevas perspectivas como resultado del contexto que se estaba atravesando. En cuanto a la maternidad, también pudimos indagar en los sentidos que tenían sobre las madres del jardín, resultó útil el análisis para comprender cómo actuaban sobre otras maternidades y a partir de allí, adentrarnos en los sentidos sobre *familias* y estereotipos de género que circulaban en la institución. Por otra parte, identificamos a la vereda del jardín como un espacio clave de encuentro entre las familias. Nos fueron narradas tensiones intergeneracionales y como consecuencia, a quiénes acudían las madres de acuerdo a las necesidades que debían satisfacer. De este modo pudimos acercarnos a la intimidad y las dificultades que las madres del jardín encontraban en sus vidas privadas, ya sea con sus propias madres y suegras o con sus parejas por disentir en los estereotipos de género y en las prácticas que ellas consideraban apropiadas para con sus hijas/os.

También colocamos la mirada en la organización de los hogares en cuanto a los quehaceres domésticos y tareas de cuidado, partiendo de los repertorios de juegos dramáticos que las docentes identificaban como cambios en los hogares. Esto nos llevó a comprender que en aquellos hogares donde los padres eran el único proveedor, las mujeres hacían la mayor parte de los quehaceres domésticos y tareas de cuidado. Las madres con trabajos remunerados reconocieron que compartían con sus parejas las tareas del hogar y de cuidado de niñas/os. Finalmente nos adentramos en sus nociones sobre la ESI y en los conflictos dentro de las familias, como así también en las repercusiones en el jardín ante las controversias de algunas familias sobre lo femenino y lo masculino, encorsetadas en parámetros impuestos (Morgade, 2001) que nos llevó a preguntarnos sobre las limitaciones de la ley y la importancia de la participación de las familias en el proyecto educativo.

En el tercer capítulo nos adentramos en una situación social que nos permitió examinar las tensiones entre las familias y el jardín debido a las demandas y cómo respondió la institución a las familias que ponían en cuestión las formas en las que se llevaba a cabo la ESI. Mirar esta reunión que pretendía acercar a ambos actores, con la visita de una psicóloga como mediadora experta, sin tener en cuenta el contexto en el que se produjo, hubiera sido desacertado. Consideramos que recuperar la escala de la vida cotidiana y la historicidad nos sirvió para mostrar a partir de esa experiencia que ciertas limitaciones del equipo docente colocaron a la especialista como voz autorizada para intentar dar respuestas. Este trabajo pone en evidencia que el desconocimiento de las situaciones cotidianas de la institución por parte de la experta generó dificultades a la hora de dar las respuestas que las familias buscaban.

Por otra parte, la situación de la reunión en sí fue entendida por algunos actores como una instancia que promovía la pluralidad de miradas en afinidad con lo que propone la ley. También conlleva a observar que los debates anidaron sobre la violencia de género, el abuso sexual, la ESI en todos los niveles, en consonancia con los debates públicos que probablemente habían permeado en las familias. Hemos desplegado las formas en que esto se tradujo en la exposición de miedos por el uso desigual de la violencia entre niñas y niños como una posibilidad de la existencia de algún tipo de violencia de género a esa edad ya que eran las niñas las que sufrían agresiones. Permitió además la exploración de los múltiples sentidos y diversas maneras de significar las violencias y también salieron a la luz los miedos ante la imposibilidad de detectar algún tipo de abuso sexual infantil.

Sin embargo, la psicóloga dio su charla sobre qué debía enseñar la ESI buscando generar empatía desde distintos roles, como psicóloga, docente y madre. Esta figura asociada a la medicina, desconociendo la cotidianeidad del jardín, afirmó que éste era un espacio de problematización de los estereotipos de género. La reunión permitió vislumbrar las necesidades un tipo de ESI que las familias demandaban -haciendo hincapié en los aspectos sociales-, la que el jardín estaba en condiciones de ofrecer y los desafíos que debería afrontar.

A partir de esa situación se registraron los prejuicios de las familias, sus cambios y continuos aprendizajes al estar atravesadas/os por el rol de madres/padres. Reflexionaron sobre cómo se encontraban en un constante ejercicio de reformular y replantear lo que decían y hacían, las dificultades de la crianza, que en el plano de educar y criar en sexualidad las complejidades se potenciaban. Desde este análisis hemos notado que la práctica del maternaje puede ser desempeñada del mismo modo por hombres y mujeres y entendimos el compromiso con la ESI como forma de cuidado de sus hijas/os.

El registro de la cotidianeidad permitió mostrar en el cuarto capítulo las prácticas relacionadas con la ESI en otros encuentros entre las familias y el jardín a partir de eventos como actos, muestras y celebraciones escolares. El registro etnográfico de relatos y observaciones colocó la mirada sobre el abordaje histórico y de las celebraciones en general en busca de propuestas con perspectiva de género. Encontramos que las fechas históricas celebradas exhibían un tipo de masculinidad heroica, entendiendo al género como producto de la historia y como su productor (Connell, 1997). Nos centramos en este tipo de eventos teniendo en cuenta a los rituales escolares como puestas en escena que manifiestan la mirada institucional (Guillén, 2008) y queda a la vista de las familias. De modo que siempre se educa en sexualidad, pueden ser entendidos como oportunidades para educar y como instancias de aprendizaje. La observación centrada en el eje género, como un concepto que se presenta como un desafío para docentes (Faur et. al, 2015), fue utilizado como sinónimo de mujeres (Scott, 1996). En la misma línea, registramos y analizamos discursos y decoraciones que enaltecían masculinidades heroicas sin problematización sobre las representaciones simbólicas ni referencias a los sistemas de sexo/género como productos de la actividad humana histórica (Rubin, 1986).

Las discusiones sobre las exigencias de cambios en las propuestas de participación de niñas/os en performances sin distinción de géneros en los roles representados muestran

que el equipo docente experimentó cambios en las propuestas pedagógicas a medida que avanzaba el ciclo lectivo. Por parte de las familias, recatamos una situación que rompió con lo masculino y la mirada hegemónica sobre los granaderos, todo ello nos permitió señalar que los ámbitos escolares y familiares se encontraban inmersos en procesos dialécticos de construcción mutua (Achilli, 2006).

Pusimos en evidencia el impacto de la coyuntura política y mediática a la hora de comprender los usos del lenguaje en línea con la propuesta de la ESI. Los espacios de encuentro y debate entre las familias y docentes en torno a la deconstrucción del lenguaje remarcaron que la docencia educa a través de mensajes cotidianos intencionados o no, al no cuestionar la supuesta neutralidad de la voz masculina. En base a la intención que trajimos de avanzar sobre la problematización del uso masculinizado del lenguaje, resulta interesante notar que las dificultades para llevar adelante la transversalidad que propone la ESI en materia del discurso ponían de manifiesto el desconocimiento del piso normativo internacional y nacional que la sostiene en línea con la ampliación de derechos de niñas/os, adolescentes, mujeres y sexualidades.

Finalmente, consideramos recuperar las tensiones a partir de una propuesta pedagógica binaria criticada por las familias con el objetivo de acercarnos a las dificultades en el abordaje de los aspectos sociales de la ESI, tal como quedó testimoniado. La demanda se centró en inhibir la separación por sexo en las performances de bailes y que las elecciones de personajes a interpretar no estuvieran marcadas por sexo con roles de género determinados. La indagación permitió dar cuenta de las complejidades del currículum implícito que fijaría y reproduciría estereotipos (Da Cunha, 2015), y en línea con ello, las diferencias de sentidos entre docentes y una madre por los efectos en los sentimientos en una niña. Hemos sugerido por lo tanto que, en el marco de implementación de una política pública, el problematizar las propuestas pedagógicas por parte de las familias puede ser entendido como una forma de cuidado de las emociones de niñas/os.

No podemos dejar de mencionar el contexto político del estudio, dado que el gobierno de turno realizó recortes en capacitaciones y en la elaboración de recursos que promovieran la ESI como un derecho. A pesar de ello, intentamos mostrar los espacios de diálogo y encuentro, con sujetos específicos e históricamente situados, como herramientas para acelerar el proceso de transformación a partir de la construcción de

estrategias pedagógicas entre familias y docentes. Quisiéramos destacar, además, que, si bien nuestro recorte se circunscribe a lo escolar, encontramos que la experiencia de los debates sobre la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo de 2018 y las movilizaciones políticas que los acompañaron, aunque no llegaron a la obtención de la sanción de la ley, tuvieron otro tipo de alcances. Al respecto, consideramos que permitieron abrir otros debates *más en esta época con lo de los géneros, la violencia y todo eso*, como dijo una mamá en la vereda, en lugares como, por ejemplo, el jardín de infantes que estudiamos.

Además de los aportes que la etnografía ha realizado sobre el estudio de las familias como actores partícipes y activos en las formas de construir ESI en el jardín, en miras de hacer foco en la transversalidad y la integralidad, consideramos importante abrir este debate no sólo en ámbitos educativos, sino también en otros espacios en que transitan las niñeces. Los caminos son incipientes y los interrogantes múltiples, por eso, este trabajo es una invitación a seguir profundizando sobre las diversas formas de rescatar los sentidos de la ESI. Hemos abierto algunas líneas de investigación en las cuales resta camino por analizar las voces de niñas/os, qué les generan las propuestas pedagógicas basadas en visiones binarias sexogenéricas, sus sentidos sobre los juegos, los consumos culturales o las actividades extraescolares como así también sus sentimientos ante las violencias causadas por niñas/os u adultos en el ámbito escolar. Como primera aproximación al tema de la ESI en la educación inicial, podríamos pensar también como otras propuestas pedagógicas binarias a los espectáculos infantiles/shows que contratan los jardines para ocasiones especiales, o mismo aquellos espectáculos a los que asisten con las familias.

Para terminar, quisiéramos agregar que a medida que este trabajo avanzaba nos desafió, entre otras cosas, a interpelarnos y resignificar constantemente las propias prácticas docentes y de maternaje. Coincidimos con Ingold (2012) en que la antropología es una investigación en las posibilidades y potencialidades del mundo que habitamos, que nos permite documentar las formas en que educamos y es también una invitación a pensarnos, con el objetivo de recuperar de Wollstonecraft (2013) el deseo aún tan vigente de tener poder sobre sí mismas[/os].

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2006). Desigualdad y diversidad sociocultural en los noventa. En E. Achilli (ed.), *Memorias y experiencias urbanas* (pp. 83-96). Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Alonso, G. y Morgade, G. (2008). Educación, sexualidades, géneros. Tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En G. Morgade y G. Alonso (Comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia* (pp. 19-39). Buenos Aires: Paidós.
- Amorós, C. y De Miguel, A. (2007). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización. De la Ilustración al segundo sexo I*. Madrid: Minerva ediciones.
- Bach, A. M. (2015). Género, estereotipos y otras discriminaciones como puntos ciegos. En A. M. Bach (Coord.), *Para una didáctica con perspectiva de género*. (pp. 15-58). Buenos Aires: UNSAM edita y Miño y Dávila.
- Barthes, R. (2003). *Mitologías*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Batallán, G. (2011). La invisibilidad de los niños y jóvenes en el debate sobre la participación política. Puntos críticos desde una perspectiva histórico-etnográfica de investigación. En G. Batallán y M.R. Neufeld (Coords.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela* (pp. 15-24). Buenos Aires: Biblos, 2011.
- Blázquez, G. A. (1997). Pequeños intercambios, grandes rituales: un estudio etnográfico de los actos escolares. *V Congreso de Antropología Social*. La Plata. Recuperado de <https://www.equiponaya.com.ar/congresos/contenido/laplata/LP2/13.htm>
- Butler, J. (1990). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Campagnoli, M. A. (2015) ¡Andá a lavar los platos! Androcentrismo y sexismo en el lenguaje. En A. M. Bach (Coord.), *Para una didáctica con perspectiva de género*. (pp. 59-106). Buenos Aires: UNSAM edita y Miño y Dávila.
- Carli, S. (2005). Infancia, cultura y educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina. En C. Wainerman (Coord.), *Serie "Documento de trabajo" Escuela de Educación*, (15). Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Castilla, M.V. (2011). Madres, ciencia y burocracia. *Avá Revista de Antropología*, (22), pp. 209-228. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169036843010>
- Castro, C. (2020). ¡Templos para el juego y la alegría infantil! Un abordaje etnográfico sobre festejos de cumpleaños en la Ciudad de Córdoba. *Lúdicamente*, 9 (17). Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/article/view/17207/pdf>

- Cimmino, K., Mulcahy, A. & Vergara, M. (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Colangelo, M. A. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. Mesa: Infancias y juventudes. Pedagogía y formación. *Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. Buenos Aires.
- Colangelo, M. A. (2006). *La crianza en disputa. Un análisis del saber médico sobre el cuidado infantil*. En VIII Congreso Argentino de Antropología Social. Salta: Universidad Nacional de Salta.
- Connell, R. W. (1997) [1995]. La Organización social de la masculinidad. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.) *Masculinidad/es: Poder y crisis*. Santiago de Chile: Isis Internacional.
- Da Cunha, M. (2015) El currículum como Speculum. En A. M. Bach (Coord.), *Para una didáctica con perspectiva de género* (pp. 153-209). Buenos Aires: UNSAM edita y Miño y Dávila.
- Da Matta, R. (1999). El oficio del etnólogo o cómo tener “Anthropological Blues”. En M. Boivin, A. Rosato & V. Arribas (Eds.), *Constructores de otredad, una introducción a la antropología social y cultural* (pp. 172-178). Buenos Aires: Antropofagia.
- De Beauvoir, S. (1968) [1949]. *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Duek, C. (2007). Escuela, juego y televisión: la sistematización de una intersección problemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5 (1).
- Duek, C., Benítez Larghi, S. y Moguillansky, M. (2017). Niños, nuevas tecnologías y género: Hacia la definición de una agenda de investigación. *Fonseca, Journal of Communication*, (14), pp. 167-179. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/2172-9077/article/view/fjc201714167179>
- Duek, C., Enriz, N., Tourn, G. & Muñoz Larreta, F. (2012). Niños, teléfonos móviles y consumo: nuevas prácticas con nuevas tecnologías. *Infancias Imágenes*, 11 (1), pp. 9-17. Recuperado de <https://doi.org/10.14483/16579089.4268>
- Enriz, N. (2012). Ceremonias lúdicas mbyá guaraní. *Maguaré*, 26 (2), pp. 87-118.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. En *Educación y clases subalternas en América Latina*. México: IPN – DIE.
- Faur, E. (2007). Derecho de niños, niñas y adolescentes, desafío para docentes. La educación en sexualidad. *El Monitor de la Educación*, (11), pp. 26-29.

Faur, E. (2019). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral. *Mora (Buenos Aires)*, 25 (1), 1-3. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2019000100008&lng=es&tlng=es

Faur, E., Gogna, M. & Binstock, G. (2015). *La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

Fernández, A. (2017). Ni cigüeñas, ni repollos. Lxs ninxs llegan con familias. En G. A. Ramos (Coord.), *La Educación Sexual Integral (ESI) en el Nivel Inicial: Propuestas para seguir aprendiendo*. (pp. 159-185). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Fraser, N. (2016). Las contradicciones del capital y los cuidados. En *New Left Review* 100. Madrid: Traficantes de sueños.

Fulco, V. (2019). La Educación Sexual Integral será feminista o no será. *Mora (Buenos Aires)*, 25 (1), pp. 243-248.

Geertz, C. (1992) [1973]. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Gluckman, M. (1958) [1940]. Análisis de una situación social en la Zululandia moderna. Traducción publicada por: *Clásicos y Contemporáneos en Antropología*, CIESAS-UAM-UIA. Rhodes-Livingstone Paper núm. 28, Manchester, 1958, pp. 1-27.

Goffman, E. (2001) [1959]. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Grinberg, J. (2010). *Hacia una lectura profunda de los cambios ocurridos en el entramado burocrático de protección y atención a la infancia de la ciudad de buenos aires*. Presentado en simposio: Miradas antropológicas sobre la niñez. UBA. Facultad de Filosofía y Letras. Carrera de Antropología Social.

Guber, R. & Rosato, A. M. (1989). La construcción del objeto de investigación en Antropología Social: una aproximación. En *Cuadernos de Antropología Social, Sección Antropología Social*, (3). ICA-FFyL, UBA.

Guillén, C. I. (2008). Los rituales escolares en la escuela pública polimodal argentina. *Avá Revista de Antropología*, (12), pp. 137-154. Recuperado de <http://www.ava.unam.edu.ar/index.php/ava-12>

Haraway, D. (1995) [1991]. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Hirsch, S. & Amador Ospina, M. (2011). La maternidad en mujeres jóvenes guaraníes del norte argentino. Encrucijada de la familia, la salud pública y la etnicidad. En K. Felitti

(Comp.), *Madre no hay una sola. Experiencias de maternidad en la Argentina* (pp. 155-177). Buenos Aires: Ediciones CICCUS.

Ingold, T. (2012). *Ambientes para la vida. Conversaciones sobre humanidad, conocimiento y antropología*. Montevideo. Ediciones Trilce.

Jaramillo, J. (2012). Esa cancha es nuestra: una etnografía con niñ@s sobre espacio público. *Avá Revista de Antropología*, (20), pp. 197-213. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169031634009>

Lavigne, L. (2019). Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la Educación Sexual Integral desde una perspectiva feminista. *Mora (Buenos Aires)*, 25, (1), pp. 1-3. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2019000100009&lng=es&tlng=es.

Leale, J. & Ramos, G.A. (2017). Sin rincones, ni rosa ni celeste: ¿por dónde empezar? Propuestas de actividades para la sala. En G. A. Ramos (Coord.), *La Educación Sexual Integral (ESI) en el Nivel Inicial: Propuestas para seguir aprendiendo* (pp. 99-134). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Maltz, L. (2017). De “Había una vez una caricia” a una apuesta a la ternura. En G. A. Ramos (Coord.), *La Educación Sexual Integral (ESI) en el Nivel Inicial: Propuestas para seguir aprendiendo* (pp. 37-63). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Marina, M. (2011). *Educación sexual integral: para charlar en familia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Mauss, M. (2009) [1923-1924]. *Ensayo sobre el don. Forma y razón del cambio en las sociedades primitivas*. Buenos Aires: Katz.

Mead, M. (1993) [1939]. Nuevos problemas educativos considerados a la luz de la experiencia samoana. En *Adolescencia y cultura en Samoa*. Barcelona: Planeta-Agostini.

Mercado, R. (1995). Procesos de negociación local para la operación de las escuelas. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Montesinos, M. P. & Sinisi, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social*, (29), pp. 43–60.

Montesinos, M.P, Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). *Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Nación

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Morgade, G. (2016). Toda educación es sexual. En C. Merchán y N. Fink (Comps.), *#Ni Una Menos desde los primeros años: Educación en géneros para infancias más libres* (pp. 43-63). Buenos Aires: Nadia Paola Fink.

O'Reilly, A. (2016). The baby out with the bathwater: the disavowal and disappearance of the motherhood in 20th and 21st century academic feminism. En O'Reilly, A. *Matricentric feminism: Theory, activism, and practice*. Demeter Press.

Ortner, S. (1979) [1974]. ¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura? En O. Harris y K. Young (comps.), *Antropología y feminismo* (pp. 109–131). Barcelona: Anagrama.

Padawer, A. y Enriz, N. (2009). Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní. *Avá Revista de Antropología*, (15), pp. 315-332. Recuperado de http://www.ava.unam.edu.ar/images/15/pdf/ava15_17_padawer_enriz.pdf

País Andrade, M. A. (2014). “Lo cultural” desde una perspectiva de género. Políticas, Desarrollo y Diversidad. *Horizontes sociológicos*, 2 (4), pp. 125-137. Recuperado de <http://aass.org.elsevier.com/ojs/index.php/hs/article/view/16>

Portas, S. M. (2017). ESI y prevención en el Nivel Inicial. En G. A. Ramos (Coord.), *La Educación Sexual Integral (ESI) en el Nivel Inicial: Propuestas para seguir aprendiendo* (pp. 65-78). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Ramos, G. A. (2017). Nuestros primeros pasos hacia la Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial. En G. A. Ramos (Coord.), *La Educación Sexual Integral (ESI) en el Nivel Inicial: Propuestas para seguir aprendiendo* (pp. 19-36). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Rich, A. (2019) [1976]. *Nacemos de mujer. La maternidad como experiencia e institución*. Barcelona: Traficantes de sueños.

Rockwell, E. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión? Conferencia presentada en el *XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación*. Buenos Aires.

Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? En G. Batallán y M.R. Neufeld (Coords.) *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela* (pp. 27-51). Buenos Aires: Biblos.

Rockwell, E. (2012). Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. *Educação & Sociedade*, 33 (120), pp. 697-713. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300003>

Rubin, G. (1986) [1975]. El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. *Nueva Antropología*, VIII (30), pp. 95-145.

Ruddick, S. (1995). *Pensamiento materno: hacia una política de paz*. Boston, MA: Beacon Press.

Santillán, L. (2009). La crianza y educación infantil como cuestión social, política y cotidiana: una etnografía en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Anthropologica*, 27 (27), pp. 47-74. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122009000100004&lng=es&tlng=es.

Santillán, L. y Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 2 (3), pp.7-16.

Sarlé, P. M. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.

Scott, J. W. (1990) [1986]. El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang y M. Nash (Eds.), *Historia y Género: las mujeres en la Europa contemporánea*. Valencia: Alfons El Magnanim.

Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo.

Szulc, A. P. (2006). Antropología y niñez: De la omisión a las “culturas infantiles”. En Wilde y Schamber (Comps.), *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos* (pp. 25-50). Buenos Aires: Ediciones SB.

Tejero Coni, G. (2015). Aspectos histórico-antropológicos de la sexualidad. En A. M. Bach (Coord.), *Para una didáctica con perspectiva de género* (pp. 107-152). Buenos Aires: UNSAM edita y Miño y Dávila.

Wollstonecraft, M. (2013) [1792]. *Vindicación de los derechos de la mujer*. Buenos Aires: Taurus.

Fuentes jurídicas consultadas

Ley Nacional N°26.061. Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Sancionada: 28 de septiembre de 2005. Promulgada de hecho: 21 de octubre de 2005. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

Ley Nacional N°26.150. Programa Nacional de educación Sexual Integral. Sancionada: 4 de octubre de 2006. Promulgada de hecho: 23 de octubre de 2006. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>

Ley Nacional N°26.485 Ley de protección integral a las mujeres. Sancionada: 11 de marzo de 2009. Promulgada de hecho: 1 de abril de 2009. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/152155/norma.htm>

Ley Nacional N°26.618 Matrimonio Civil [Ley de Matrimonio Igualitario] Código Civil, modificación. Sancionada: 15 de julio de 2010. Promulgada de hecho: 21 de julio de 2010. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/169608/norma.htm>

Ley Nacional N°26.743 Identidad de género. Sancionada: 9 de mayo de 2012. Promulgada de hecho: 23 de mayo de 2012. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>

APÉNDICES

Apéndice 1: Tabla de actores

Directora Ambos turnos	Docentes Turno Mañana	Familias Turno Mañana	Docentes especiales	Visitas
<i>Valeria</i>	<i>Celeste</i> <i>Camila</i>	<i>Pedro</i> <i>Melina</i> <i>Daniela</i> <i>Miguel</i> <i>Roxana</i>	<i>Ornella</i> <i>Mario</i>	<i>Psicóloga</i> <i>Payaso</i> <i>Payasa</i> <i>Musimago</i>
	Practicantes Turno Mañana			
	<i>Anabel</i> <i>Brisa</i>			
Preceptora Ambos turnos	Docentes Turno Tarde	Familias Turno Tarde		
<i>María</i> <i>(suplente)Celeste</i>	<i>Sabrina</i> <i>Vanesa</i>	<i>Mariela</i> <i>Celina</i> <i>Nancy</i> <i>Dalia</i> <i>Brenda</i> <i>Martina</i>		
Auxiliares				
<i>Vanina</i> <i>(Turno Mañana)</i> <i>Darío</i> <i>(Turno Tarde)</i>				

Apéndice 2: Análisis de actores

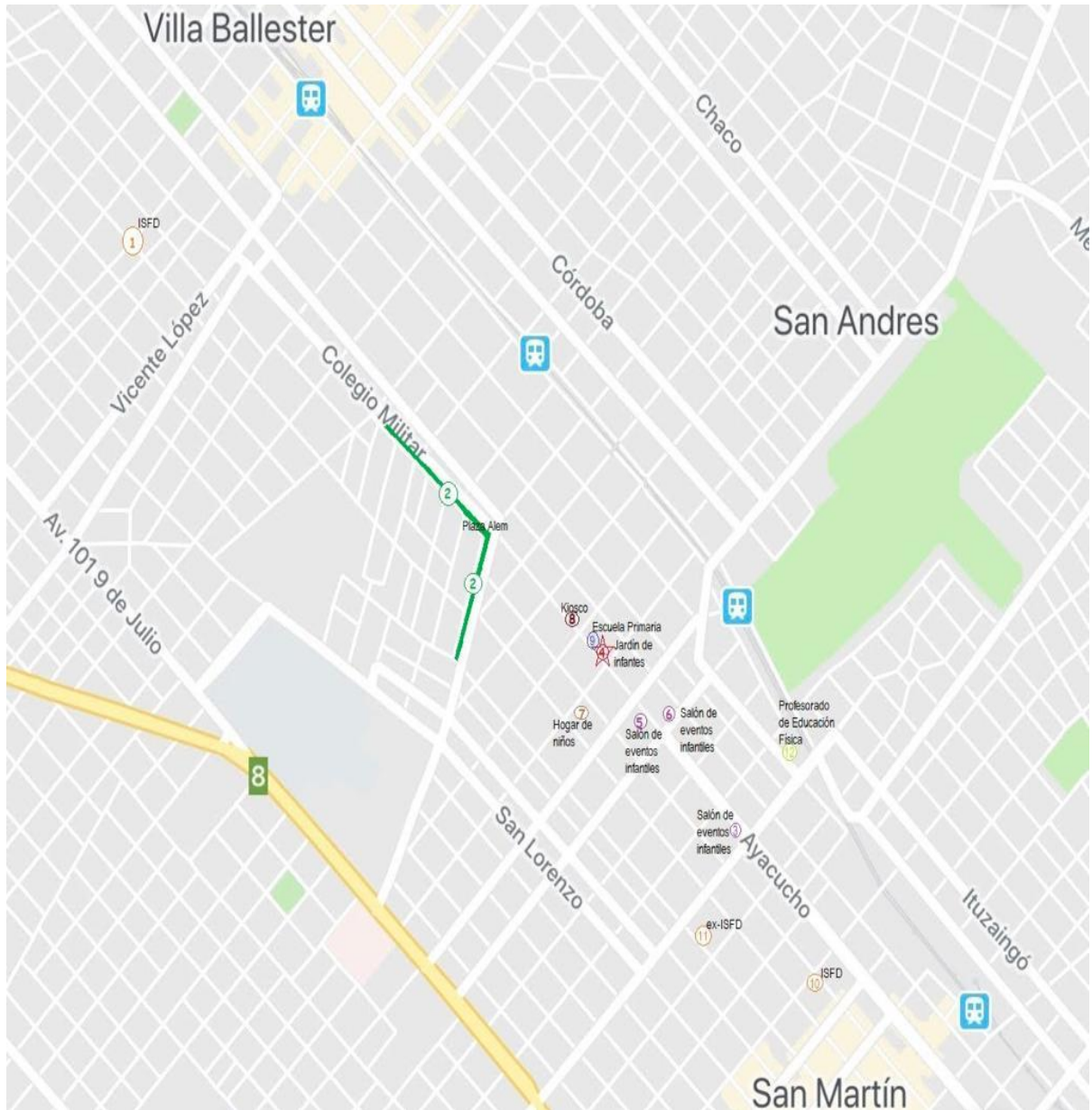


Apéndice 3: Análisis FODA

	Fortalezas	Debilidades
Análisis interno	<ul style="list-style-type: none"> -Contexto normativo favorable. Ley 26.150. Programa ESI -Demanda por parte de las familias para la implementación de la ESI -Interés por parte de la dirección y el equipo docente en la implementación de la ESI -Interés en contenidos de ESI en las Practicantes -Buenas referencias por parte de las familias hacia el jardín, la dirección y el equipo docente -Creación de instancias de diálogo entre el jardín y las familias 	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de capacitación de docentes sobre contenidos de ESI -Poca información en las familias sobre contenidos que incluye la ESI -Hincapié en la enseñanza biologicista deja de lado cuestiones sociales -Prácticas y discursos que intentan la deconstrucción pero terminan reforzando estereotipos heteronormativos
	Oportunidades	Amenazas
Análisis externo	<ul style="list-style-type: none"> -Disponibilidad de materiales didácticos para abordar temáticas de ESI -Cursos virtuales por parte de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) - Discursos que problematizan la inequidad de género y las violencias -Discursos que promocionan a niñas y niños como sujetos de derechos y sujetos de cambio social 	<ul style="list-style-type: none"> -Discurso antiderechos -Falta de monitoreo por parte del Estado en cuanto a la implementación de la ley -Recortes presupuestarios en el Programa Nacional de Educación Sexual Integral -Institutos Superiores de Formación Docente con poca o nula enseñanza de contenidos de ESI -Capacitaciones en servicio no alcanzan a todas las y los docentes -Capacitaciones docentes gratuitas oficiales con puntaje en CIE del distrito no ofrecen cursos sobre ESI

¹ Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa

Apéndice 4: Cartografía de los espacios significativos para la comunidad educativa



- ① ⑪ Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) donde se formaron las docentes del jardín
- ⑩ Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) donde se forman las actuales Practicantes del jardín
- ② Plaza Alem
- ③ ⑤ ⑥ Salones de eventos infantiles
- ★④ Jardín de Infantes
- ⑦ Hogar de niños
- ⑧ Kiosco
- ⑨ Escuela Primaria
- ⑫ Profesorado de Educación Física