

ANTARES DUDIUK

Las mujeres cuentan, las niñas también

Educación inicial con perspectiva de género y derechos




EduLP

género

Las mujeres cuentan, las niñas también

Las mujeres cuentan, las niñas también
Educación inicial con perspectiva
de género y derechos

ANTARES DUDIUK



Dediuk, Antares

Las mujeres cuentan, las niñas también : Educación inicial con perspectiva de género y derechos / Antares Dediuk. - 1a ed. - La Plata : EDULP, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8475-20-2

1. Ciencias Sociales. 2. Derecho. I. Título.

CDD 371.7

Las mujeres cuentan, las niñas también Educación inicial con perspectiva de género y derechos

ANTARES DUDIUK

**Las ilustraciones de interior y el material ilustrativo de tapa
fueron cedidos por Maitena Burundarena.**



EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (EDULP)

48 N° 551-599 4° Piso/ La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina

+54 221 644-7150

edulp.editorial@gmail.com

www.editorial.unlp.edu.ar

Eduip integra la Red de Editoriales de las Universidades Nacionales (REUN)

ISBN 978-987-8475-20-2

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

© 2021 - Eduip

Impreso en Argentina

*Para mami.
Por sus sutilezas en la enseñanza
de diferentes caminos de lucha.*

En lugar de enseñarle a tu hija a agradar, enséñale a ser sincera.

Y amable. Y valiente.

*Anímala a decir lo que piensa, a decir lo que opina en realidad,
a decir la verdad. Dile que, si algo la incómoda, se queje, grite.*

Chimamanda Ngozi Adichie.

QUERIDA IJEAWELW. CÓMO EDUCAR EN EL FEMINISMO

Agradecimientos

Gracias a mis musas inspiradoras, por “orden” de nacimiento.

Gracias, Ani, por enseñarme a ser la mamá que pude y puedo ser. Gracias por haberme mostrado, a través de tu jardín y de tus ojos color sol, que en el nivel inicial había algunas cuestiones que merecían ser observadas.

Gracias, Manu, por dejarme sostenerte en mi panza durante la segunda etapa de este largo trabajo. Gracias por enseñarme, a través de tus ojos almendrados, a observarme como mamá.

Gracias a las dos por enseñarme a defender sus derechos. Gracias a las dos por respetar mis horas y espacios de estudio, lectura y escritura. Siempre cerquita, pero sin hacer ruido.

Gracias a Boris, por ser tan enorme compañero. Y gracias por demostrarle al mundo que no existen las malas madres: existen los buenos padres, las buenas madres y las familias diversas. Gracias por cuidar a nuestras hijas cuando yo escribía.

Gracias, papi, por ser mejor abuelo que padre. Cuestión de “épocas”.

Gracias a Laura por ser la mejor directora de este mundo. Gracias a Esther por ser la mejor codirectora de este mundo. Una equipa de mujeres que estuvieron siempre cerca. Pero aún más en los momentos difíciles.

Gracias a todas las mujeres de mi mundo, que siempre están para que todo sea posible y maravilloso. Sin mis amigas, nunca hubiera escrito una tesis.

Gracias a Caro y a Ro por leerme a último momento como amigas, feministas y abogadas.

Gracias, Bel, por ser mi amiga doctora, la que con largos audios calmaba mi terror. Gracias por leerme.

Gracias, Sonia, mi amiga escritora, por ser tan hermosa compañera de aventuras, y, especialmente, por escribir el epílogo precioso que me dedicaste.

Más agradecimientos

Este libro no hubiera sido posible sin la insistencia y el cariño de Grace y Charlie. Y las conversaciones inspiradoras con María Inés García Canal y toda la agudeza de sus libros, que fueron abriéndome puertas imaginarias y reales.

Sin la calidez, dedicación y el profundo interés de la editorial de mi universidad tan querida.

Sin el amor de Luz, por leerme, “porque le gusta leerme”. Pero más importante, por ser fuente de inspiración en cada charla, por desvelarse tantas noches por sus niños y la educación escolar.

Devoluciones precisas y generosas de los jurados de mi tesis de maestría, que me calificaron con la nota más alta y observaron que era importante que mi trabajo se publicara. Gracias a la profesora María Inés Ibarra, a la doctora Viviana Seoane y al doctor Alejandro Vassiliades. Gracias, sobre todo, por haber hecho del acto de mi defensa de tesis un momento inolvidablemente feliz.

Sin las autorizaciones incansables de Maitena para que pudieran publicarse sus maravillosas ilustraciones que inspiraron todo mi recorrido, y ahora están “intervenidas por mis hijas”.

Luego, me queda agradecer a tantas personas que no solo abrieron las puertas de los jardines para que pudiera observar, sino que apoyaron mi trabajo desde el primer momento.

Gracias Santiago Stafforte por tu generosidad inmediata.

Gracias a cada directora, docente y equipo de orientación escolar por tanta entrega. No las nombro porque la investigación se planteó, desde siempre, con reserva de las identidades. Pero ellas saben cuán valioso ha sido su trabajo.

Índice

Presentación	12
Prólogo.....	15
Capítulo 1	20
La cocina de la investigación	
Capítulo 2	26
El diseño curricular del nivel inicial. Un estudio desde el enfoque de derechos	
Capítulo 3	48
El marco observacional: algunos puntos de partida conceptuales y primeras aproximaciones al campo	
Capítulo 4	79
Análisis del cuaderno de ESI para el nivel inicial desde un enfoque género y derechos	
Capítulo 5	102
La vuelta al cole. Volver al campo para escuchar a las mujeres	
Reflexiones finales	126
Epílogo	130
Bibliografía	135
Anexos	144

Advertencia

El presente libro es el producto de un largo proceso de estudio, investigación y aprendizaje. Comencé a desarrollar mi tesis¹ de maestría en Derechos Humanos con un proyecto que planteaba el estudio sobre la educación en derechos humanos en el nivel inicial; pero no estaba explícita la idea del enfoque de género, tal como se aborda aquí. Este interés surgió durante el trabajo de campo, al realizar observaciones en dos jardines de la ciudad de La Plata. En particular, fui advirtiendo la fuerte presencia de estereotipos de género en los juegos, en el uso del lenguaje y en las clases en general. En este sentido, desde de mi posición de defensora de los derechos humanos y de los derechos de

¹ *Las mujeres cuentan, las niñas también* está escrita en un lenguaje que tiende a incluir –aunque binariamente– a los géneros, en especial a las mujeres y niñas, que son el sujeto/objeto de estudio. Con esta decisión, se busca deconstruir la presencia universal del lenguaje masculino en los textos académicos. Asimismo, la tesis está escrita en primera persona, dando cuenta también de una decisión personal y política que se propone reconocer quién escribe y quién produce los datos, sin desconocer que la producción del conocimiento siempre es colectiva. En este sentido, puede pensarse la incorporación de la perspectiva autoetnográfica tal como la piensan Feliu (2007), y Scribano y De Sena (2009).

las mujeres, y como feminista, la investigación viró hacia la pregunta por la transversalidad de género en la educación inicial. A partir de las primeras inmersiones en el campo, y gracias al acercamiento a la valiosa bibliografía sobre enfoque y transversalidad de género, decidí modificar la hipótesis de trabajo. Y, si bien el enfoque de derechos es clave en el presente, el enfoque de género tiene mayor centralidad.

El tema de tesis fue tomando fuerza con la lectura y relectura del material bibliográfico, de los documentos, de la legislación argentina, y se volvió más fuerte a partir de la evidencia empírica. Mi trabajo de campo estuvo constituido, finalmente, por la observación dentro de dos salas de dos jardines de infantes y por las entrevistas a las docentes, a las directoras y a algunas profesionales que conforman los grupos de orientación dentro de las escuelas, cuando fue necesario o relevante. En esta trayectoria del trabajo de campo, se volvió más y más evidente la invisibilidad de las mujeres dentro de la institución de formación de niños y niñas pequeños/as.

Por ello, el tema que aborda este libro es la educación en y para los derechos humanos y la igualdad de género en el nivel inicial, para el caso de instituciones de la ciudad de La Plata, en el período 2013-2016. En particular, analiza, desde un enfoque de derechos humanos e igualdad de género, las prácticas pedagógicas, los contenidos del diseño curricular, los contenidos de la educación sexual integral (ESI), la distribución de los espacios y los juegos, entre otros aspectos, en este nivel de la educación.

PRESENTACIÓN

POR ESTHER LEVY

Presentar este libro es para mí una gran satisfacción y un motivo de orgullo porque es el resultado del proceso de formación de posgrado de Antares Dudiuk en la Universidad Nacional de la Plata, a quien tuve el gusto de codirigir junto con Laura Pautassi. Fue un camino de esfuerzo, dedicación y compromiso que Antares emprendió, y nosotras acompañamos, cuyos resultados hoy se plasman en este libro que aborda un análisis del escenario de la educación inicial desde la mirada de los enfoques género y derechos humanos.

Los abordajes desde los aspectos curriculares para la educación inicial en la provincia de Buenos Aires, a la par del trabajo territorializado, le dan a este libro una riqueza que sale de los tradicionales abordajes teóricos sobre cómo es la vida en las aulas, proponiendo una mirada en profundidad desde casos criteriosamente elegidos.

Uno de los aportes muy interesantes del trabajo se encuentra en el abordaje de la relación género y educación en el nivel inicial. Antares recupera, desde la mirada de Graciela Morgade, las formas establecidas del “ser mujer” y del “ser varón” que la escuela reproduce a modo de estereotipos de género que se traducen en desigualdades. Desde

este lugar, la forma en que indaga el trabajo docente y el saber pedagógico configuran un aporte muy interesante para el campo de las investigaciones sobre este nivel del sistema educativo.

Sabemos que los y las docentes nos formamos en los profesorados específicos, pero, además, en nuestras prácticas reproducimos, en alguna medida y de forma inconsciente, ciertos modelos con los que fuimos formados y formadas desde el inicio de nuestras propias trayectorias educativas. Esto se puede ver en el análisis de las observaciones de campo y entrevistas que se presentan en el libro. Lo interesante es cómo los modelos se construyen socialmente y el lugar de la escuela en esa construcción. Me parece sustantivo cómo la autora recupera el lugar de importancia de la educación sexual integral (ESI) como política pública (educativa), donde la capacitación docente es fundamental para la desnaturalización de ciertos estereotipos que todos y todas tenemos internalizados. Por otra parte, pero vinculado a este último punto, el abordaje de los materiales oficiales sobre la ESI (cuadernos, por ejemplo) desde una perspectiva analítica en términos de enfoque de derechos es un gran hallazgo en tanto permite profundizar la discusión sobre el tema desde una perspectiva más amplia y abarcativa que la educativa. Es decir, plantea un marco de abordaje que traspasa las paredes de las aulas para ubicarlo en un plano de política pública que también contiene lo educativo.

Una preocupación recurrente que plantea el libro es la invisibilización de las niñas en relación a los varones en las dinámicas cotidianas de la educación inicial. Me resultó interesante el modo en que Antares reconstruye el entramado de políticas públicas (en sus diferentes expresiones) para analizar en qué medida estas tienen posibilidad de modificar y/o incidir en las conductas internalizadas en las docentes a través de la capacitación y formación en servicio. Acá me parece que radica un punto central de la tesis: recuperar el lugar de la política como herramienta potente para lograr mejores estándares de justicia e igualdad entre los géneros, sin perder de vista que

con ello solo no alcanza. Antares, en este trabajo, hace un recorrido de indagación pormenorizada para dar cuenta de ello.

La ESI abrió legalmente una puerta que ya no podía mantenerse cerrada porque hay una demanda social que se traduce en una demanda educativa a la que el Estado no puede desatender. Sin embargo, aún hay un largo camino que recorrer para lograr su plena implementación esquivando intereses sectoriales y obstáculos culturales que se traducen en conductas violentas y discriminatorias. Creo que este libro ofrece herramientas para poner en tensión modelos internalizados y las necesidades de una sociedad que pretende y necesita ser menos prejuiciosa y más igualitaria desde la primera infancia.

Esther Levy

Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires.

Buenos Aires, septiembre de 2021.

PRÓLOGO

El género cuenta, las feministas y los derechos humanos también

El valor de la enseñanza inicial

Laura Pautassi ^{2(*)}

La fuerza que el movimiento de mujeres, en toda su diversidad, ha alcanzado en los últimos años es indiscutible. Al calor de las movilizaciones masivas del “Ni una menos” (2015), #MeToo, #NoNosCallamosMás, de las transformaciones ocurridas, de los cambios en las relaciones interpersonales, de los paros de mujeres, de las conquistas legales, identitarias y sociales alcanzadas, posibilitaron que se fueran quebrando los silencios, se hicieran visibles las denuncias, y las mujeres alzaron su voz. Las múltiples manifestaciones se fundieron con las históricas luchas feministas, surgieron nuevas olas, mareas de colores, pañuelos y revoluciones, donde las niñas y las hijas fueron parte y conformaron un todo. Ese todo hoy es diverso, inmenso y plural, con matices y divergencias, con niñeces y transexualidades, pero, en todo caso, estamos asistiendo a un cambio de época donde

^{2 (*)} Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales “Ambrosio L. Gioja”, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Directora del Grupo Interdisciplinario Derechos Sociales y Políticas Públicas (www.dspp.org.ar).

se han acortado distancias y se ha ampliado el horizonte, gracias a esta enorme capacidad de movilización feminista.

En contrapartida, los sectores conservadores, antiderechos y religiosos que anteponen las cuestiones de fe a la política pública, que sostienen consignas como “Con mis hijos no te metas”, impugnando la educación sexual integral pero también a la educación como derecho humano, o la cruzada de “Salvemos las dos vidas”, abriendo debates respecto a la autonomía y bienes públicos. Entre otras estrategias, argumentan a partir de la “ideología de género”, apropiándose indebidamente de uno de los conceptos centrales del feminismo contemporáneo, para intentar arrasar con su significado a partir de argumentos falsos y pulverizando su construcción histórica, jerarquizando con violencias a las personas y a sus cuerpos y construyendo nuevos estereotipos. De esta forma, a las complejidades de nuestro tiempo –un tiempo pandémico como expresión de múltiples crisis y reflejo de desigualdades estructurales– plantean nuevos dilemas que afectan a las personas, en todas sus edades, a las instituciones, a la cultura, a las sociedades, a la política, al lenguaje y, sin duda, a la educación. Sin embargo, sea desde los dilemas o desde las conquistas, curiosamente son aspectos pocos debatidos, y mucho menos como parte de la agenda actual en derechos humanos. Las razones de ello son innumerables, y muchas veces inexplicables, que deben situarse en el marco de temporalidades y de espacios territoriales, culturales y opciones políticas, pero, en todo caso, es un área de vacancia que resulta indispensable comenzar a desarrollar.

Este libro busca aportar a este debate y a esa agenda. Producto de una investigación desarrollada en el marco del trabajo de tesis de la maestría en Derechos Humanos en la Universidad Nacional de La Plata, Antares Dudiuk se interroga sobre las relaciones sociales de género en el sistema educativo, particularmente en el nivel inicial de aprendizaje, en dos jardines de la ciudad de La Plata, observando el diseño curricular y poniendo la mirada sobre la educación en derechos humanos y la manera en que se traduce en prácticas peda-

gógicas, en especial la incorporación –o no– de la educación sexual integral.

Pero aún más valioso es que lo hace desde un prisma de género y autoetnográfico, con el que se sumerge en las salas de alumnas y alumnos de nivel inicial, logra sobrevolar con sensibilidad las miradas rápidas que le permiten impugnar el imaginario de los contenidos básicos de la enseñanza como igualitarios, profundizando, en cada gesto, en cada acto y en la cotidianeidad de la dinámica áulica y extraáulica. A su vez, establece los puentes, las vinculaciones de sentido con el valor de la educación en derechos humanos y el largo recorrido que aún debe hacerse. Con gran sutileza, Antares logra describir los avances profundos y los retrocesos, insertándose en los complejos laberintos de la subjetividad, de les niños, de las docentes, las familias y la institución escolar. A su vez, logra identificar algunas de las claves de la educación en y para los derechos humanos, situada en el nivel inicial en una capital de provincia en el período 2014-2016, lo cual permite ver el “entre tiempos” de la aplicación curricular de ESI y regresar al campo años después para resituar sus hallazgos, acompañada por la evidencia empírica que fue produciendo a lo largo de la investigación, lo que le permitió arrojar luz sobre los enclaves más duros de discriminación de género, como es el sistema educativo, impactando en los procesos de socialización temprana y sobre la construcción de infancias como sujetos a quienes les son atribuidos derechos.

Es así que, bajo el influjo de los distintos aportes conceptuales del campo de derechos humanos y el enorme impacto que el enfoque de género produce a nivel del conocimiento, de ruptura epistemológica al incorporar la transversalidad como mandato y guía de acción, esta metodología permite analizar los procesos escolares y sus interpretaciones, buscando incomodar y desestabilizar los órdenes dados, pero, particularmente, dejando en claro la existencia de una asimetría de poder que impacta en todos los ámbitos del saber, de la política, del trabajo, de la economía y de las relaciones interpersonales. En pala-

bras de Morgade, “la tradición de la pedagogía feminista propone no solamente discutir los contenidos sino también la relación que establece entre docentes, estudiantes y conocimientos” (2020: 32).

Si bien Antares no se sitúa desde la pedagogía, el abordaje interdisciplinario que utiliza le permite abrir esa discusión, y analizar si efectivamente las reformas y transformaciones logradas ingresaron a las aulas como la norma, y con ella el elemento de cambio, al ser normativizado, interpela e incomoda a quienes no quieren aceptarlo. El trabajo de Antares desnuda, asimismo, la dificultad de incluir nuevos campos del conocimiento, y menos innovar con ESI y también con educación en derechos humanos. De allí se visibilizan nuevas asimetrías en el ejercicio del poder al interior de las escuelas. En otras palabras, no solo se obtura la incorporación del enfoque de género, sino que cualquier cambio en la currícula no es sometido, salvo escasas excepciones, a un debate profundo entre quienes tienen la tarea de enseñar.

Y, en este escenario, y de la mano de un nuevo consenso social, las niñas y los niños de este siglo XXI recuperan algunas de las asignaturas pendientes del movimiento. Y es allí donde este libro indaga sobre las formas de incorporación –o su negativa– del enfoque de género en las formas de enseñar en la educación inicial a partir de un estudio de caso. Pero, con ello, también deja al descubierto las prácticas discriminatorias, los espacios y la arquitectura escolar en el contexto de perfiles docentes y directivos, viejos y nuevos estereotipos, donde van a marcar una geometría que incluye o expulsa el enfoque de género. Tal como Antares concluye, “... en definitiva, se empodera a los varones. Y las niñas pasan invisibles y, aún más, reproducen muchas veces relaciones sociales de género hegemónicas y asimétricas...”

Hacer visibles a las invisibles, escuchar sus voces, entenderles, interpretar los juegos implica iniciar un proceso que no se puede emprender sin sumar el enfoque de género y en él las voces de las niñas y los niños en sus identidades diversas. Quien se acerque a este libro encontrará una obra novedosa, rigurosa metodológicamente,

redactada con sensibilidad, compromiso feminista y político y, sobre todo, muy cuidada. Ojalá que se pueda apreciar todo el trabajo que hay detrás de este libro, que se resume en las ilustraciones que Ani y Manu, hijas de Antares, han coloreado, y con ello dan cuenta de los distintos momentos en el proceso de formación, mientras se estudia, se trabaja, remuneradamente y cuidando, pero, particularmente, el compromiso, que en este caso está inscripto en una opción de vida que es el feminismo.

¿Pero ser feminista significa que se pueden comprender mejor los procesos vinculados con la enseñanza inicial? Sin ninguna duda. Y esta no es una apreciación subjetiva motivada por la sororidad que produce ser parte de un mismo movimiento social sino porque el feminismo incorpora un enfoque teórico-metodológico como es poder identificar las asimetrías de poder existentes en las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales y, a la vez, permite conjugar saberes, conocimientos, metodología, que, aplicadas transversalmente, posibilitan iniciar el cambio de la transformación de los órdenes dados. Y aún más reconfortante es, en lo personal, haber acompañado este proceso de Antares y celebrar con ella este recorrido, junto con Esther Levy, las que conformamos un equipo interdisciplinario que nos permitió transitar este camino juntas.

Es el deseo que quienes se acerquen a este libro encuentren elementos, datos e interpretaciones que contribuyan a seguir transformando la educación inicial, pero, particularmente, la vida de las niñas y los niños para que crezcan libres, con ejercicio de sus derechos humanos y con mejores relaciones sociales de género.

Buenos Aires, agosto 2021

La cocina de la investigación

Gestación del tema

Durante los dos años en los que cursé la maestría, me atormentaba la idea de encontrar un tema novedoso y que me conmoviera para poder investigar. Sin buscarlo, al tiempo ya de haber terminado con los exámenes finales, en una ocasión asistí al primer acto del jardín de infantes de Ana, mi primera hija, que cursaba, en ese entonces, la sala de 3 años. Fue un 25 de mayo. La idea de las maestras había sido mostrar cómo lavaban la ropa las mujeres en 1810 y el paralelismo con la actualidad. En el primer acto, el escenario nos remitía al río y al gran esfuerzo que insumía lavar la ropa a las mujeres de aquella época. Acto seguido, la centralidad estaba dada por el artefacto que habría llegado a cambiar nuestras vidas (la de las mujeres, claro, y, en todo caso, solo la de algunas). En el centro de la escena había un lavarropas gigante, y las niñas sonrientes “solucionaban” sus vidas con solo apretar un botón.

Luego, llegó el turno de los nenes. Ellos estaban a cargo exclusivamente de los medios de transporte. En 1810, los varones conducían las carretas. En la actualidad, estaban a cargo de autos y colectivos.

Salí del jardín con muchas preguntas y comencé a escribir mi proyecto. Mi trabajo articulaba los siguientes intereses: la educación inicial, los derechos humanos, la cuestión de género y las políticas públicas.

Al haber cursado una maestría en derechos humanos, y a partir de mi título de grado –abogada–, mi mirada, mi enfoque, mi recorte tiene que ver con mi formación, que no es pedagógica. Mi militancia feminista y en el campo de los derechos humanos hizo que la indagación del tema pretendiera incidir en la educación y en el campo de la política pública.

La búsqueda de una sociedad más igualitaria a través de la educación en derechos humanos e igualdad de género no solo puede hallarse en una ley. La transformación se necesita a través de la política pública, y, en este caso, la búsqueda tenía que ver con que, si la educación en esta perspectiva comienza en la primera infancia, es posible lograr cambios sustentables.

¡Manos a la obra!

Para poder comprender mi recorte, comencé a leer bibliografía y diversos conceptos que conformaron el estado del arte de mi tema y el marco teórico. Luego, pude elegir mi caja de herramientas para comenzar con el análisis. Si bien en mi trabajo de tesis describo todo el estado del arte y el marco teórico, en esta instancia busco un acercamiento más amable al tema, y evitar abundar en las cuestiones más tediosas. Es importante tener en cuenta desde qué posición escribo. Para ello, es necesario explicitar los conceptos que elegí. En el caso de la educación en y para los derechos humanos, el IIDH la describe así:

... educar en derechos humanos significa que todas las personas –independientemente de su sexo, edad, ocupación, origen nacional o étnico y condiciones económicas,

sociales o culturales– tengan la posibilidad real de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad, que les permita: comprender sus derechos humanos y sus respectivas responsabilidades; respetar y proteger los derechos humanos de otras personas; entender la interrelación entre derechos humanos, Estado de Derecho y gobierno democrático, y ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas coherentes con los derechos humanos y los principios democráticos. La educación en derechos humanos es en sí misma un derecho, que hace parte del contenido del derecho a la educación, y es condición necesaria para el ejercicio activo de todos los derechos humanos. (p.184)

El concepto de enfoque de género descrito por Capitolina Díaz Martínez (2015) es fundamental en mi trabajo:

Una perspectiva es una forma de ver que es, al mismo tiempo, una forma de no ver: se ven unos objetos y no se ven otros (muchas veces ocultos por los primeros). Las ciencias sociales (como el resto de las disciplinas científicas) han tenido tradicionalmente una perspectiva que de forma bastante general y sistemática ha dejado fuera su campo de visión a las mujeres y lo que a ellas afecta. Y, con frecuencia, cuando la ciencia ha enfocado a las mujeres como objetos de estudio, las ha sexualizado en exceso, esto es, ha analizado preferentemente aquello que tienen de diferente con los varones. Me atrevería a decir que las ciencias, tanto naturales como sociales –la sociología entre estas últimas–, han padecido, y en parte aún padecen, una suerte de gineagnosia, que sería el hecho de no ver a las mujeres o, más bien, verlas pero no reconocerlas, no darles el sentido, el valor que tienen, como les pasa a las

personas enfermas de agnosia, que ven, pero no reconocen. (p.176)

En este trabajo de articulación de los ejes fundamentales del marco teórico, elegí otro concepto de la autora Nancy Fraser, que tiene que ver con la idea de pensar en la educación en derechos humanos e igualdad de género iniciando un proceso de transformación a largo plazo. A esta estrategia, Fraser la describió como “subversión del bienestar por la equidad”. Al respecto, la autora sostiene que para combatir la subordinación de las mujeres se requiere una aproximación que combine política de redistribución y políticas de reconocimiento. En ese sentido, en esta investigación se apunta a visibilizar y problematizar las “normas androcéntricas que impiden la paridad”, en este caso, para la educación inicial. La perspectiva señalada por Fraser (2012) da cuenta de la forma en que se invisibiliza a las niñas dentro de las instituciones educativas –tal como se aborda en mi trabajo–, desde el lenguaje, prácticas, elección de juegos, etc.

Tenía que vincular, entonces, los temas que me interesaban: educación, género y derechos humanos. En este camino, encontré que la exrelatora del derecho a la educación Katarina Tomasevski es fundamental como síntesis de la interrelación, ya que involucra educación, género y derechos humanos. Ha dicho en varias oportunidades que se necesitan medidas para realizar una estrategia integral con el fin de terminar la discriminación en razón del sexo en relación con el derecho a la educación y los derechos humanos; en definitiva, Tomasevski propone que la educación sea la herramienta a través de la cual se pueda gozar de todos los derechos y libertades (Tomasevski: 2004). La exrelatora manifiesta la necesidad de poner en práctica estrategias tendientes a eliminar la discriminación por motivos de sexo en relación con el derecho a la educación y los derechos humanos.

Estas inquietudes, entonces, se tradujeron en un proyecto de investigación que tuvo su trabajo de campo en dos jardines de la ciudad de La Plata en el período 2013-2016, con el objetivo de analizar

las prácticas pedagógicas en el nivel inicial desde una perspectiva de derechos humanos e igualdad de género. A las instituciones seleccionadas decidí ponerles un nombre de fantasía: Juana Manso y Juana Azurduy. Los elegí porque, a partir de mi lectura, advertí que casi todas las escuelas tienen nombres de varones.

Comencé este proceso con el estudio del diseño curricular (en adelante DC) del nivel inicial; luego, tuvo lugar mi primera entrada al campo, con observaciones en las salas de 4 y 5 años, y una observación final en dos salas de cada jardín, a los que concurrí tres veces por semana, la jornada completa, durante tres meses.

En 2016, a partir de las capacitaciones en educación sexual integral (en adelante ESI), volví al campo para realizar entrevistas a ocho maestras de ambas instituciones. En este regreso, me había llevado las anotaciones de la observación, ya que tenía algunos ejemplos que pude conversar con ellas. En algunos casos, se sorprendían de las prácticas que tenían naturalizadas, y que, a partir de la capacitación en ESI, habían podido advertir como posibles de modificar, tal es el caso del lenguaje o los juegos. De hecho, en las primeras entrevistas encontré que las mismas docentes traían a la charla la ESI como un hecho muy importante en sus carreras. Allí fue cuando le di otro espacio al guion de las preguntas y decidí incorporar interrogantes relacionadas con educación sexual integral.

En este proceso, entonces, proyecté los objetivos que guiaron la investigación, que fueron los siguientes:

- Analizar los contenidos del diseño curricular desde un enfoque de género y derechos humanos.
- Identificar en qué área/s del diseño curricular se incluyen –o no– contenidos relacionados a derechos humanos e igualdad de género.
- Indagar cómo se traducen los contenidos curriculares en las prácticas educativas (relacionado a derechos humanos e igualdad de género).

- Conocer la perspectiva de las docentes acerca de lo que implican las prácticas educativas con relación al enfoque de derechos humanos e igualdad de género.
- Indagar acerca del trabajo realizado dentro del aula vinculado a los juegos y los roles de niños y niñas en las propuestas lúdicas del/la docente a cargo. Identificar si las mismas tienen un enfoque de género.

CAPÍTULO 2

El diseño curricular del nivel inicial. Un estudio desde el enfoque de derechos

toda una tarea, amiga.
todo un desafío, amigue.



AGENDA MAITENA 2020

En el presente apartado analizaré el diseño curricular para la educación inicial en la provincia de Buenos Aires desde un enfoque de género y derechos. Se trata de un documento producido en 2008, y destinado a escuelas de gestión pública y privada, para docentes de ambos tipos de instituciones y para niños y niñas de 3 a 5 años de edad que asisten a todas las escuelas de la provincia.

En el análisis de este instrumento se encontrarán muchas cuestiones diseñadas desde un enfoque de derechos, pero luego, en el desarrollo de este trabajo, analizaré si este enfoque tiene su correlato en la práctica o si, por el contrario, se queda en cierta retórica de “dere-

chos” como elemento justificante de la creación de la política pública (Arcidiácono, 2010).

Los derechos humanos son pensados en la actualidad como un programa que debe guiar u orientar las políticas públicas de los Estados en materia de inclusión social y desarrollo. Así, las políticas deberían ser acordes a principios de universalidad, igualdad y no discriminación, progresividad y no regresividad, acceso a la justicia, producción y acceso a la información pública, respetuosas de contenidos mínimos de derechos, e involucrar la participación de los propios afectados, entre otros elementos. (Arcidiácono, 2010: 132)

Es fundamental el período de edad sobre el que indago (3 a 5 años) porque es una etapa central de la vida en cuanto al aprendizaje, el trabajo sobre los derechos humanos, las conductas de los/as niños/as conforme con el respeto de los mismos y la promoción del respeto por el/la otro/a como diferente e igualmente valioso/a. Se trata de un período en el que sería crucial formar personas reflexivas y críticas, con poder de decisión, capaces de participar en la construcción de una convivencia social democrática sustentada en el respeto y vigencia de los derechos humanos, promoviendo el desarrollo de actitudes, conductas y comportamientos tales como el respeto a la persona, la solidaridad, la justicia, la libertad, la igualdad, y la participación, para contribuir a la construcción de una cultura democrática, igualitaria y diversa. Debería ser un objetivo común promover, entre los/as adultos/as a cargo, el conocimiento reflexivo de las principales normas e instrumentos legales e instituciones nacionales e internacionales que protegen los derechos humanos.

Se busca que las políticas sociales en Argentina (y en la región) puedan fortalecerse de manera tal que tengan como norte el enfoque de derechos con el fin de transformar las estructuras que hoy generan

desigualdades y vulneraciones de derechos. Este enfoque implica comenzar con una discusión sobre los conceptos y la metodología, los diseños institucionales y las modalidades de gestión pública, con el objetivo de garantizar un acceso igualitario a los derechos, condiciones para ampliar la participación social, la circulación y producción de información, los mecanismos de garantía y la responsabilización de los actores institucionales, entre otros temas. El enfoque de derechos es una herramienta fundamental para el diseño de las políticas, como orientación general, y también para aquellos aspectos referidos a los procesos de gestión cotidiana y para la construcción de institucionalidad pública (IPPDH, 2014).

El objetivo de este capítulo es, a partir de los principios que dan sustento al enfoque de derechos, analizar el diseño curricular para el nivel inicial de la provincia de Buenos Aires. La pregunta que guía este apartado se centra en conocer de qué modos los principios de derechos humanos atraviesan el DC.

El enfoque de derechos como herramienta de análisis

Para poder cumplir con las obligaciones positivas que tienen los Estados en materia de derechos económicos sociales y culturales (DESC) no es suficiente diseñar e implementar programas sociales aislados, sino que se requiere de una nueva institucionalidad, la que debe pasar del consenso a la acción, o hacer posible la implementación de una plataforma que haga efectivos los derechos existentes a partir de garantizar políticas sociales de corte universal. En rigor, se trata de revisar los derechos ya establecidos y reconocidos en los instrumentos internacionales y en la legislación interna de los países, y verificar si las políticas estatales cumplen con los estándares mínimos en materia de derechos humanos. Sobre esta idea se analiza el cua-

dero de ESI para la primera infancia³, intentando comprender si la política pública diseñada fue abordada desde un enfoque de derechos humanos y género.

Como sostienen Pautassi y Abramovich (2009), resulta prioritario cambiar la lógica de las políticas y fortalecer los mecanismos de control y de fiscalización, a fin de hacer efectivo el cumplimiento de las obligaciones que cada Estado ha asumido voluntariamente de asegurar el contenido mínimo de los derechos económicos, sociales y culturales; de garantizar que todas las personas puedan acceder en condiciones de igualdad a un estándar básico de protección; de no desbaratar los derechos sociales reconocidos mediante políticas y acciones deliberadamente regresivas. Pero allí la primera vía para comenzar a institucionalizar las políticas sociales parte de la decisión política de cambiar la lógica de formulación de ciertas políticas públicas y sus niveles de universalidad, transparencia y fiscalización.

Se puede observar que, desde hace un tiempo, se va generando mayor consenso en América Latina en relación con la necesidad de pensar a las políticas públicas, en general, y las políticas sociales, en particular, como parte de las obligaciones de los estados para el cumplimiento efectivo de los derechos humanos (Abramovich y Pautassi, 2018). Lo interesante de este enfoque es que resulta superador en tanto se abandona la idea de las políticas sociales como una lógica signada por la oferta de beneficios de tipo asistencial, que pueden o no ser asumidos por el propio Estado. Ahora se comprende que constituyen obligaciones que son responsabilidad del Estado, mediante los distintos instrumentos que tiene a su alcance. Estas nuevas políticas pretenden avanzar en cuanto a la consideración de las personas como meros/as “beneficiarios/as” de programas sociales de corte asistencial para pasar a su valoración en tanto titulares plenos de derechos.

³ *Educación Sexual Integral para la Educación inicial. Programa de Educación Sexual Integral*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. 2010. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuaderno-esi-inicial.pdf>.

Me interesa citar también cómo define Naciones Unidas el enfoque de derechos humanos:

Un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que, desde el punto de vista normativo, está basado en las normas internacionales de derechos humanos y, desde el punto de vista operacional, está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos. Su propósito es analizar las desigualdades que se encuentran en el centro de los problemas de desarrollo y corregir las prácticas discriminatorias y el injusto reparto del poder que obstaculizan el progreso en materia de desarrollo. Desde la perspectiva de los derechos humanos, la caridad por sí sola no es suficiente. En un enfoque de derechos humanos, los planes, las políticas y los procesos de desarrollo están anclados en un sistema de derechos y de los correspondientes deberes establecidos por el derecho internacional. Ello contribuye a promover la sostenibilidad de la labor de desarrollo, potenciar la capacidad de acción efectiva de la población, especialmente de los grupos más marginados, para participar en la formulación de políticas, y hacer responsables a los que tienen la obligación de actuar. (OACDH, 2006: 15)

En relación al enfoque de derechos humanos, me serviré de sus estándares para realizar un análisis pormenorizado del diseño curricular de nivel inicial. Para ello, abordaré el principio de inclusión y los estándares sobre igualdad y no discriminación; con los de género, la cuestión de juegos y estereotipos de género; los contenidos mínimos de derechos; el principio de universalidad; la progresividad y no regresividad; el deber de producir información pública y la participación social en el diseño de la política pública.

El sentido de este análisis radica en la determinación de un estado de situación sobre la bibliografía que utilizan las/los docentes para su formación y para la realización de los proyectos pedagógicos que desarrollan antes de empezar el ciclo lectivo en cada sala. Esto se hace necesario ya que los/as docentes del nivel inicial se forman con el DC, y, luego, una vez que comienzan su trabajo en los jardines, utilizan el DC como herramienta para el diseño del proyecto educativo que implementan en la sala en determinado año calendario.

a) El principio de inclusión y los estándares sobre igualdad y no discriminación

La igualdad y la no discriminación constituyen dos de los elementos fundamentales del derecho internacional de los derechos humanos y resultan especialmente relevantes para el diseño, implementación y análisis de las políticas de superación de la pobreza (Hunt, Osmani y Nowak, 2004: 54).

La igualdad y no discriminación deberían constituir los pilares fundamentales para orientar las políticas gubernamentales. En el ámbito educativo, especialmente, la igualdad y no discriminación son claves para la inclusión de niñas y niños en el aprendizaje desde la libertad. Este principio supone un conjunto de acciones pedagógicas que los/as docentes deben tener en cuenta a fin de crear las condiciones propicias para hacer efectiva la educación libre de prejuicios.

Indago acerca de cómo la política pública puede ofrecer un trato igualitario, con la particularidad de que pueda superar la idea de la igualdad formal y avance hacia el objetivo de alcanzar una igualdad material. En este sentido, no solo se necesita del Estado una obligación de no discriminación, sino que, además, en muchas ocasiones históricas es fundamental adoptar acciones positivas tendientes a garantizar la inclusión de sectores de la sociedad históricamente discriminados. Se presume, de algún modo, que una medida es discri-

minatoria si establece diferencias de trato basadas en algunos factores prohibidos, como, por ejemplo, la raza o el sexo (Abramovich, 2004).

En el DC se hace hincapié en la igualdad y no discriminación, promoviendo actividades para niños y niñas sin distinción alguna. Por otro lado, parecería que este principio no se queda solamente en lo formal, ya que, en general, se menciona destacar como positivas la interculturalidad y la convivencia con otros/as, pudiendo, de este modo, aprender cuestiones que, para algunos/as, son habituales y, para otros/as, nuevas. Esto se evidencia del modo siguiente:

La multiplicidad cultural es una característica de la población bonaerense donde hay grupos sociales que se relacionan, con diferencias económicas e históricas marcadas, empleando variedades dialectales del español u otras lenguas originarias de América (guaraní, quechua, qom, aymara, mapuche, etc.) o de otros lugares del mundo. La educación intercultural plantea una relación dialógica entre concepciones, cosmovisiones, formas de relacionarse, de participación, lenguas, variedades de lenguas, relaciones de poder involucradas en las interacciones humanas, para la coconstrucción de conocimientos entre actores. (Diseño curricular, 2008: 55)

El concepto de igualdad está desarrollado en el DC desde un enfoque de derechos. Es posible extraer una síntesis que ejemplifica el desarrollo que se hace del mismo:

Revisar la igualdad en nuestras prácticas pedagógicas significa, entonces, entender el encuentro del aula como una oportunidad emancipadora en la que ocurre mucho más de lo que aparece delante de los ojos. Algo sucede allí que habilita nuevos modos de relacionarnos, de conocer y de pensar. Como siempre, y aunque no se note, la primera

transformación se da en nuestras cabezas. Reconocer la educabilidad de cada sujeto y brindarle las mejores prácticas de enseñanza y cuidado implicará considerarlo como igual y contribuir a que la sociedad le ofrezca condiciones para hacer valer esa igualdad como derecho. (Diseño curricular, 2008: 30)

Otro ejemplo de esta perspectiva en el DC se observa en el acápite donde se desarrolla *el juego*, que dispone lo siguiente:

La diversidad étnica, lingüística y cultural no constituye un problema, sino una riqueza que atraviesa la experiencia y los aprendizajes. La educación inicial intercultural compromete a adecuarnos a cada realidad, a las situaciones, puntos de partida y metas (que son parte de la cultura y del proyecto colectivo de un grupo humano) de los actores [...]. Toda auténtica propuesta intercultural busca crear condiciones para superar la desigualdad y la discriminación [a partir de valorar las diferencias]. Solo en este sentido, los diversos intercambios culturales resultan mutuamente enriquecedores. (Diseño curricular, 2008: 33)

De esta manera, se plantea la necesidad de que la escuela respete el derecho de los/as niños/as a jugar y, además, que favorezca esta actividad a partir de variadas situaciones que posibiliten el despliegue de los distintos tipos de juego (juegos de dramatización, juegos de construcción, juegos con reglas externas, juegos tradicionales). El/la niño/a vive en el juego una experiencia novedosa en la vida de las personas: la experiencia de enfrentarse por sí solo/a con la complejidad del mundo; él/ella, con toda su curiosidad, con todo lo que sabe y lo que sabe hacer, y con todo lo que no sabe y desea saber frente al mundo, con todos sus estímulos, sus novedades, sus atractivos, sus

dificultades, sus eventuales peligros. Y jugar significa recortar para sí mismo/a, cada vez, partes del mundo posibles, asequibles, vivibles.

Por otro lado, resulta interesante destacar de qué manera se plasma en el DC la importancia y riqueza del trabajo grupal. En este sentido, dispone:

Si la producción artística de un niño se examina desde una perspectiva social en lugar de individual, queda claro que lo que aprende al trabajar en una pintura o en una escultura no es simplemente lo que aprende sobre la manera de trabajar el material, también es una función de lo que aprende de otras personas al convertirse en miembro de la comunidad. Las normas sociales, los modelos de conducta, las oportunidades de conversar y compartir el propio trabajo con los demás también son oportunidades de aprender [...]. La escuela potencia la interacción entre pares, el aprendizaje con otros. El trabajo grupal, como marco del desarrollo del trabajo, le imprime una riqueza peculiar. El hacer con otro, compartir una hoja, buscar una resolución conjunta plantea un espacio de producción y comunicación sumamente potente [...], plantea la necesidad de mirar y escuchar al otro, respetar su tiempo y su forma, sus posibilidades expresivas, y enriquecerse a través del intercambio. (Diseño curricular, 2008: 226)

Pude advertir, a través del análisis global del DC, la transversalidad de la igualdad y no discriminación como principios claves para la educación inicial. La problematización sobre la expresión real y material de estos principios formales será analizada en capítulos subsiguientes.

b) Igualdad de género

En la fundamentación sobre la educación inicial en el DC, se indica la lucha de Juana Manso (que asesoraba a Sarmiento), y se advierte el nacimiento de los jardines como conquista de un derecho tanto de mujeres como de niños y niñas. Que la idea de que los jardines fueron una conquista por la lucha por los derechos de las mujeres esté explícitamente mencionada en las primeras páginas del DC es muy relevante al momento de analizar implicancias del enfoque de género.

Por otro lado, como debilidad, destaco que el DC no asume un lenguaje x o inclusivo. Aunque hay que tener en cuenta que, en el año en que se redactó, no estaba en la agenda masiva la cuestión del lenguaje como instrumento de invisibilización de las mujeres. Sin embargo, es tema de la presente tesis el impacto que tiene el lenguaje en la constitución de las identidades, sobre todo en la primera infancia. Por ejemplo, con relación al lenguaje utilizado, el DC hace un uso generalizado de “los padres”, en muchas oportunidades, para hablar de responsabilidades, deseos, deberes, derechos, etc., lo que tiende a invisibilizar a las madres y a las familias en general. Desde el enfoque de género, considero fundamental incluir desde el lenguaje a las madres o familias y llamarlas de ese modo, porque puede ser un fructífero punto de partida para cambios más relevantes.

Un ejemplo de este uso generalizado del masculino se ve en el siguiente ejemplo, en el que no solo se masculiniza el rol paterno sino también el rol docente y el de la infancia.

A lo largo del año se realizan de modo sistemático las tradicionalmente llamadas reuniones de padres, las que son planificadas u organizadas anualmente, y otras que el docente cree necesarias convocar en función de algún problema o tema puntual para abordar con las familias. Estas reuniones deben reafirmar el compromiso ético que le cabe al jardín de dar a conocer la tarea que realiza, mos-

trando cómo los niños aprenden y el maestro enseña. (Diseño curricular, 2008: 25)

Sin embargo, es importante destacar que, haciendo una lectura más detallada del DC, en la cita anterior, luego de “padres” hay una nota al pie que dice: “Las reuniones tradicionalmente fueron un espacio de las madres. En los últimos años, los padres comenzaron a concurrir más, pero aún es escasa su presencia. Hoy, en general, se convoca a las familias, ya que son muy variados los grupos familiares que conviven con los niños”. Esta nota al pie es el principio de un eje de trabajo con enfoque de género. Asimismo, son muchas más las oportunidades en que el DC hace referencia a “las familias” como generalizador. Por ejemplo, es importante destacar que, luego, el documento retoma el tema valores, y lo entiende desde el enfoque de derechos humanos, y en este párrafo, casualmente, se menciona a las “familias” en lugar del pretendido genérico “padres”:

¿Qué valores habrán de orientar la educación inicial? En términos generales, las familias tienen derecho a pensar por sí mismas en el terreno de la felicidad: en una educación pluralista la maestra no tiene legitimidad para enseñar un modelo de cómo debe ser un varón, una mujer, una familia; no puede imponer tal o cual creencia religiosa, tal o cual adscripción político-partidaria. Se trata de campos en los que la escuela debe respetar y favorecer la diversidad. (Diseño curricular, 2008: 17)

Y, de todos modos, en la misma página del DC es posible advertir una convivencia entre estas dos tendencias que, aunque no se discutían en 2008, ya daban cuenta de injerencias de género.

La responsabilidad del jardín, en tanto espacio público de construcción de lo público, consiste en resignificar las ex-

perencias sociales que los chicos traen, reconocer las diferencias legítimas y construir condiciones de igualdad ampliando los repertorios culturales. El desafío es complejo, pero puede ser apasionante. (Diseño curricular, 2008: 17)

En términos generales, la redacción del DC no es coherente con relación a la denominación de niños y niñas, o con el pretendido generalizador “niños”. En casi la totalidad del texto se refiere a los niños como niños y niñas en general, pero en otras ocasiones dice niños y niñas, razón por la que es difícil comprender si cuando se desarrolla, por ejemplo, el juego sobre el sector carpintería y dice niños, se refiere solo a varones, o si a las niñas también se las incluye en esta actividad. El lenguaje debería ser claro en la redacción porque resulta fundamental para saber si mantiene actividades estereotipadas.

Estas “sutilizas” en el uso del lenguaje me interesaron desde el abordaje inicial del marco teórico, donde Caitlin Moran describe lo difícil que es luchar contra lo que ella denomina “machismo moderno” porque “se ha vuelto muy astuto”, por lo que es difícil de desentrañar, ya que está codificado. Sin embargo, el gran desafío es advertirlo y combatirlo (Moran: 2013). Y qué mejor momento que el nivel inicial para comenzar con esta deconstrucción.

El documento también destaca los derechos de niños y niñas a la educación, y la importancia de que crean en ellos/as, al señalar que: “Enseñar es reconocer al otro como sujeto capaz de aprender, de pensar, de dialogar y de producir. Ello no viene dado. No entra con la llegada de cada niño al jardín” (Diseño curricular, 2008: 18).

También es posible realizar un análisis sobre los juegos y los estereotipos de género que pueden (re)producir. En este sentido, el DC desarrolla varios tipos de actividades lúdicas que se pueden proponer a niños y niñas; desde la descripción de estos, no se evidencia un estereotipo de género sobre los mismos: formalmente se sostiene que niños y niñas podrán jugar a todos los juegos que se propongan.

En cuanto a la evaluación, prevé una perspectiva de derechos humanos. Un párrafo sintetiza lo importante de comprender a niños y niñas en su individualidad como sujetos de derechos:

Se hace necesario plantear y plantearse una mirada no estereotipada de *los alumnos*, poder ser capaz de escuchar, de reconocer las individualidades, de comprender la complejidad que presenta la realidad, para posibilitar instancias en las que todos puedan aprender, recordando siempre que la idea que uno se hace acerca del otro afecta su posibilidad de progreso. (Diseño curricular, 2008: 41. El destacado es propio)

Por último, encontré en el DC un modo de trabajar las ideas estereotipadas desde la educación visual que resulta muy interesante. En ese sentido, dispone:

Este aprender a mirar permitirá a cada niño desarmar aquellos presupuestos que inducen a la fijación de ideas estereotipadas sobre el mundo, por ejemplo, creer que el pasto es solo verde o los troncos y las montañas son siempre, y en su totalidad, marrones; que el sol es amarillo; y el agua y el cielo son siempre celestes; o que las niñas utilizan faldas y vestidos y los niños pantalones; los chicos, el cabello corto; y las mujeres, el cabello siempre “largo”. También es tarea del jardín el comenzar el desarrollo de una mirada crítica, base de una percepción visual, que ayude a desnaturalizar lo que aparece como “obvio”. (Diseño curricular, 2008: 190)

Este párrafo fue, dentro del estudio del DC, un hallazgo en términos de cuestionar desde la educación inicial, donde se acostumbra a utilizar prácticas binarias de manera habitual: ya desde el guardapolvo

rosa para niñas y celeste para niños, pasando por los generalizadores “chicos” para dirigirse a niñas y niños, el generalizador “padres” para dirigirse a las familias, los juegos asignados *como de* varones y los asignados *como de* niñas (entre tantas otras prácticas que fui observando, indagando y estudiando). Este párrafo tensiona muchas prácticas “naturalizadas”, pero la tensión quedó en el DC, y solo en este párrafo (entre algunos otros, menos contundentes). Luego, veremos que no llegó a darse en la práctica, sino hasta que se incorporó la educación sexual integral.

En el diseño curricular se contemplan los siguientes propósitos:

Favorecer en cada niño el desarrollo de la propia identidad y de la confianza y seguridad en sus capacidades, para actuar con iniciativa y autonomía, para aprender, para defender sus derechos y para expresar pensamientos, sentimientos y emociones. Asumir actitudes democráticas que permitan que los niños se apropien de los valores y los principios necesarios para la vida en comunidad: la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y el aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica; y el respeto a los derechos de los demás. (Diseño curricular, 2008: 50)

Si bien los propósitos se ajustan a una educación respetuosa de los derechos humanos, hubiera sido esperable que se los mencione y no que haga referencia a los “valores”, porque aquí surge nuevamente la duda: ¿de qué valores se trata? Cuando se habla de valores, estos son relativos a las creencias y costumbres de determinados grupos de personas, familias, etc. Cuando se habla de derechos humanos, está claro cuáles son y su grado de universalidad. Por eso, la importancia de hablar de derechos humanos, llamarlos por su nombre y ejercerlos conforme tales, porque son obligaciones asumidas por el Estado argentino, incluso a través de los instrumentos internacionales que los protegen, como también los derechos de las mujeres y niñas. Por

citar tan solo un ejemplo del *corpus iuris* (que se releva en el anexo al presente trabajo), en las observaciones del Comité CEDAW a nuestro país luego de evaluar los informes periódicos, en primer lugar advierte sobre el hecho de que las mujeres sean las principales beneficiarias de los programas sociales y económicos, y que esto tienda a reproducir el modelo conservador de la división sexual del trabajo que circunscribe a la mujer al ámbito privado. Al respecto, el Comité recomienda que

el Estado parte haga hincapié en el enfoque de potenciación de la mujer e incorpore perspectivas de género en todos sus proyectos, políticas y programas sociales y económicos, de forma de asegurar que apoyen el logro del objetivo de la igualdad entre los géneros y el goce de sus derechos humanos por parte de las mujeres. (Pautassi, 2010: 41)

c) Principio de universalidad

El principio de universalidad postula que los derechos humanos deben ser reconocidos a todo individuo por el solo hecho de ser persona, sin consideración de la sociedad o país al que pertenezca o de las características personales, como sexo, género, etnia, condición racial, social o cualquier otra condición. La universalidad, a su vez, remite al concepto de igualdad entendido en el sentido de que la condición humana da iguales derechos, independientemente de que luego la ley otorgue igual protección a aquellos/as que se encuentren en igualdad de condiciones y pueda y deba realizar distinciones razonables para, precisamente, garantizar un tratamiento efectivamente igualitario (IPPDH, 2014).

Podemos aquí analizar este principio en clave del “esquema de las 4 A” de Katarina Tomasevki. La creación de indicadores de derechos humanos es propiciada por el compromiso internacional por una educación basada en derechos. En ese sentido, el Estado argen-

tino tiene obligación no solo de garantizar el acceso formal de niños, niñas y jóvenes al sistema educativo, sino el acceso real. Contamos, desde la perspectiva de Tomasevski, con cuatro obligaciones fundamentales del Estado, que componen el derecho a la educación. En su conjunto, conforman el conocido esquema de las cuatro A:

- 1) La obligación de “asequibilidad”, que implica para el Estado el deber de satisfacer la demanda educativa. Es decir, todos y todas las niñas deben ir al jardín (actualmente el nivel inicial es obligatorio). El Estado es responsable de que los niños y las niñas concurren efectivamente al jardín. Vale aclarar nuevamente aquí que el objetivo del presente capítulo no es analizar la implementación e impacto de la política pública que llevó a cabo el DC de nivel inicial. Analizo el documento desde el enfoque de derechos. En resumen: que el DC es el insumo con el que cuentan las docentes. Pero, en términos de “asequibilidad”, escapa a ellas si los niños y las niñas concurren efectivamente a la escuela.
- 2) La obligación de “accesibilidad” compromete al Estado a garantizar el acceso a las escuelas públicas disponibles, sin discriminación alguna. En este sentido, debo hacer una salvedad como la anterior: la discriminación en términos de accesibilidad la analizo en el capítulo de las entrevistas. Allí, las mujeres cuentan acerca del concepto mencionado con relación a las niñas y niños a la escuela y las dificultades existentes.
- 3) La obligación de “aceptabilidad” exige al Estado el deber de asegurar la adecuada calidad de la educación. Esta obligación está bien ligada al estudio que realicé sobre el DC, ya que el documento tiene por objetivo la educación de calidad, con las virtudes que vengo relatando, pero también con algunas deficiencias que la ESI, luego, comienza a saldar.

4) La obligación de “adaptabilidad” compromete al Estado a brindar, en sus establecimientos educativos, la educación que mejor se adapte a los niños y a las niñas. Esta obligación –puedo decir– tiene un doble objetivo: en primer lugar, y en lo atinente al objeto de mi estudio, el DC busca las maneras de brindar una educación que se adapte a niños y a niñas, pero, por otro lado, la obligación de adaptabilidad compromete a cada establecimiento educativo. Este objetivo tiene que ver con el seguimiento de la política pública, y debido a que mi trabajo no se propuso ese abordaje, sino el análisis del DC desde el enfoque de derechos y género, este punto no será desarrollado.

El derecho a la educación es, entonces, el derecho a acceder, permanecer y egresar de una escuela que ofrezca educación de calidad, respetando la diversidad cultural y las necesidades de cada grupo y estudiantes, sin discriminación de ningún tipo; es el derecho a adquirir los saberes, derechos y experiencias que constituyen nuestro patrimonio cultural.

Para esto, los diseños de políticas deben acompañar la búsqueda de eficiencia interna (aumento en matrícula, bajas en deserción y repitencia) con estrategias para la mejora del rendimiento académico; políticas que velen para que nuestras jóvenes generaciones, en su totalidad, aprendan saberes socialmente significativos y, en virtud de eso, se gradúen en tiempo y forma.

En términos de universalidad, se trata de un principio que podría verse garantizado formalmente en relación al grado de amplitud que cubre el DC, particularmente el área programática provincial y la aplicación a instituciones de gestión, tanto pública como privada.

d) Progresividad y no regresividad

Cada una de las políticas públicas con enfoque de derechos humanos tiene como marco obligatorio respetar el principio de progresividad

y tiene prohibido aplicar medidas regresivas; siempre el horizonte es aumentar la tutela, profundizar los derechos, no restringirlos. Es por ello que, en el presente abordaje, se analiza el enfoque de derechos que, si bien el DC intentó respetar, aún es necesario profundizar. En este sentido, resulta fundamental que el DC incluya, como ya se mencionó, los derechos humanos como contenido en sí para el trabajo con los/as niños/as. Entonces, al analizar el diseño curricular desde la progresividad y no regresividad, se advierte que este documento (que está en vigencia desde del año 2008) tiene las características de progresividad y no regresividad en relación al diseño que existió antes de 2008, que no será parte del análisis del presente trabajo. Pero sí vale aclarar que todas las docentes que entrevisté coincidieron en que (y lo desarrollo luego en el capítulo 5) el diseño de 2008, (que es el documento que forma parte del recorte del objeto de estudio de este trabajo) es el mejor diseño que habían tenido. Solo para adelantar un ejemplo y no reiterar la idea que analizo luego en las entrevistas, una de las docentes dijo que antes del DC de 2008 no tenía un diseño curricular, tenía algunos documentos, con los que ella estudió: los CBC (contenidos básicos comunes) y los NAP (núcleos de aprendizaje prioritarios), “y que el DC nuevo, en cuanto al derecho a la educación, en cuanto a los paradigmas que implementa, está muy completo, y cada área lo desglosa, y da ejemplos de prácticas que estaban naturalizadas, y comienza a desarmar los estereotipos” (docente E2). En definitiva, con relación al principio de progresividad y no regresividad, progresa en materia de derechos humanos y género. Para la época en que se implementó, como vengo analizando, crea condiciones para hacer efectiva la educación libre de prejuicios, hace hincapié en la igualdad y no discriminación, etc. Quiero decir con esto que, para el momento en que se redactó, el DC fue progresivo y no regresivo en materia de derechos humanos y género.

La cuestión es –tal como describo más adelante– que el lanzamiento de la ESI fue más progresivo aún. Y está bien que así sea, ya que la educación en el nivel inicial va progresando en materia de

derechos humanos. Porque, como analizaré luego en el apartado de ESI, el diseño curricular para el nivel inicial de la provincia de Buenos Aires hoy está conformado por el DC de 2008, con el cuaderno de ESI como si fuera otro capítulo del programa. Es decir, si bien el DC de 2008 progresaba en materia de derechos, la progresividad continúa (en lo formal, en la bibliografía que deben usar las docentes)⁴ al sumarse al diseño curricular la educación sexual integral. Entonces, la progresividad se orienta a identificar cómo la incorporación de la perspectiva de género, a través de la ESI, profundiza el derecho y, por consiguiente, robustece el derecho a la educación.

La cuestión vinculada al cambio producido a partir de la incorporación de la ESI se desarrolla más adelante.

e) Producir información pública

Las políticas públicas respetuosas del enfoque de derechos deben garantizar el acceso a la información y a la participación de la sociedad civil en las mismas. La divulgación de información en una sociedad democrática habilita a los/as ciudadanos/as a controlar las acciones de gobernantes a quienes se ha confiado la protección de sus intereses. Deriva de ello que existe una obligación positiva del Estado de brindar esa información a todas las personas, especialmente cuando se encuentra en su poder y no existen otros medios para acceder a ella, sin perjuicio de las limitaciones excepcionales que se establezcan previamente en la ley, con respeto de los principios de proporcionalidad y necesidad. El adecuado acceso a la información pública es una herramienta clave para la participación ciudadana y resguardo democrático, como también en relación con la responsabilidad horizontal y vertical (*accountability*) y de las instancias de rendición de cuentas en las políticas públicas que implementan derechos econó-

⁴ No es objeto de este trabajo corroborar la etapa de implementación de la política pública. Aquí mi recorte es el análisis del diseño curricular. Puede ser un área de vacancia interesante indagar acerca de la implementación.

micos, sociales y culturales. De allí que es necesario contar con un caudal de información disponible que brinde elementos para la evaluación y fiscalización de esas políticas y decisiones que los afectan directamente.

El Estado debe informar, relevar información y garantizar el acceso a ella. El Estado tiene el deber de dar la información que se le pide y existe una gran cantidad de jurisprudencia que lo ampara; negar la información configura un incumplimiento estándar en materia de derechos humanos. Con relación a la producción de la información pública, se advierte que el diseño curricular respeta la publicitación, en tanto se encuentra accesiblemente en la web de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires⁵. Esto se puede medir, en virtud de que toda la información necesaria está disponible en la web, a las que las docentes tienen acceso y, de hecho, consultan de manera permanente para trabajar. La sociedad civil, con solo buscar en el sitio de la Dirección General de Escuelas, puede acceder a todos los textos, recursos pedagógicos, etc., que se usan o se deberían usar en las aulas. Luego, es deber del Estado dar seguimiento a la implementación del DC a través de las/os directoras/es de escuela; después, de las/os inspectoras/es y, por último, de la subsecretaría asignada a la parte pedagógica del nivel inicial. Pero esto último tampoco será abordado en el presente trabajo, por lo que constituye un área de vacancia que podría ser objeto de otro estudio.

f) Participación social en el diseño de la política pública

Se destaca, en la producción del diseño curricular, un origen en el trabajo interdisciplinario de personas idóneas en el tema, tanto de educación inicial, pedagogía y especialistas en las ramas de cada área académica. Incluso, la composición genérica de ese grupo (once mu-

⁵ En este *link* está disponible todo el material que usan o deberían utilizar las/los docentes de la provincia de Buenos Aires. <http://abc.gob.ar/>

jeros y cuatro varones redactoras/es; y nueve mujeres y cinco varones correctoras/es) puede ser leída como posible (no segura) garantía de miradas más igualitarias en lo que refiere a igualdad de género. En este sentido, sin embargo, es importante destacar que la perspectiva de género no está garantizada *per se* con la existencia, en el diseño de cualquier política, de mayor cantidad de mujeres que de varones. Muchas luchas feministas buscan que las mujeres accedan a todos los cargos, puestos o lugares de trabajo que deseen y que se rompa el techo de cristal: la paridad debe garantizarse para comenzar con la igualdad en derechos. Luego, que las mujeres que ocupen esos puestos tengan una formación en género y derechos humanos es deseable y fundamental pero no seguro.

De todos modos, al analizar el principio participativo en la generación de políticas públicas, se destaca que en el DC no hubo participación ni de familias, ni de niños/as ni de organizaciones de la sociedad civil o interesados/as en la temática. Cierta centralización en “expertos/as” en el área no deja de excluir la efectiva participación social en el diseño de este documento.

Algunas reflexiones sobre el análisis del diseño curricular

El análisis realizado desde una perspectiva de derechos humanos del DC presenta resultados ambivalentes. Si bien, en general, una primera lectura indicaría que el documento se presenta como un instrumento de política que garantiza/respeto/asume los derechos humanos, cuando se realiza un estudio minucioso del mismo se evidencian algunas incoherencias y falencias, tales como la de utilizar el pretendido generalizador masculino en su lenguaje (“padres”, “niños”, “el docente”) y, sin embargo, a veces incluir a las niñas y las familias, marcando una coexistencia de tendencias en su escritura.

Asimismo, se debe destacar que, en cuestiones como igualdad y no discriminación; principio de universalidad, progresividad y no regresividad; y la producción de información pública en el diseño

de la política pública se trata de principios del enfoque de derechos humanos que se advierten garantizados parcial o completamente desde lo formal, siendo un permanente desafío la implementación en la práctica para no quedarse en una “retórica de derechos”. En ese marco, si bien los contenidos detentan cierto enfoque de derechos humanos, es fundamental que el diseño contemple un área específica destinada a ese tema. De este modo, se podrían abordar conceptos primordiales que luego se integrarían, en esa perspectiva, desde las diferentes asignaturas; nos encontraríamos con que podemos hablar de derechos humanos y, luego, en las diferentes áreas, mencionar ejemplos de los mismos. El análisis del DC⁶ aquí presentado fue realizado antes de que se implementara la ESI, y, como veremos, el nuevo paradigma que trae dicha ley viene a saldar varias cuestiones que se pusieron en tensión, y que los/as docentes destacan, problematizan y ponen en práctica.

⁶ El diseño curricular del nivel inicial de la provincia de Buenos Aires aquí analizado se aprobó por resolución del 28 de agosto del año 2008, y se implementó en 2009. Es el DC vigente en la actualidad, al que se suma el cuaderno de ESI (información brindada por informante clave de la gestión de la DGCyE en el primer contacto, al comenzar con la presente investigación, en el año 2013).

CAPÍTULO 3

El marco observacional: algunos puntos de partida conceptuales y primeras aproximaciones al campo



AGENDA MAITENA 2020

Para evitar el etnocentrismo, la antropología apeló tradicionalmente a la presencia directa del investigador(a) en el campo. Para estudiar la compleja articulación de las culturas cuyas pautas eran desconocidas para el mundo del investigador(a), este debía primero, acceder a una mínima comprensión de la lógica del universo de los sujetos.

Rosana Guber.

EL SALVAJE METROPOLITANO.

RECONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIAL
EN EL TRABAJO DE CAMPO.

Aprender haciendo y leyendo. Los primeros pasos en la observación de campo.

La idea de Naila Kabeer acerca de las “reglas básicas y las prácticas de las instituciones públicas” (1998: 102) permite elaborar una visión de la construcción de la igualdad de género a través de la transformación de diversos aspectos. En este sentido, intentaré “vincular” dichas reglas para investigar las que, en el aula o en la institución en general, “aplican” docentes a niños y a niñas.

En consonancia, Graciela Morgade (2012) señala, en relación al saber pedagógico que se pone en construcción en el contexto áulico, que:

La docencia nos pone en contacto cotidiano con sujetos en formación; más precisamente, sujetos a quienes acompañamos en su formación. Importantes caudales de saber pedagógico dan cuenta de qué se espera que ocurra en el encuentro entre docentes y estudiantes, y por qué. Se sabe cada vez más acerca de qué pasa en realidad y, también, acerca de qué no debería ocurrir pero ocurre. En este último caso, el saber pedagógico ayuda a reconocer procesos educativos que generalmente se producen más por omisión que por una acción intencional. (Morgade, 2012: 11)

A partir de estas perspectivas intenté analizar los hallazgos obtenidos en el trabajo de observación en salas, y problematizar, a través de ellos, algunos procesos, concretamente aquellos en los que, como dice Morgade (2012), se expresan, se reproducen y transforman las formas establecidas del “ser mujer” y del “ser varón”, en base a la premisa de que la escuela es reproductora de estereotipos y desigualdades de género(s):

Partimos de una hipótesis fuerte: la sociedad moderna está caracterizada por una configuración de relaciones entre los sexos signada por la desigualdad y, en tanto institución social –aun con relativa autonomía–, la educación formal es escenario y está atravesada por diferentes expresiones de esa desigualdad. (Morgade, 2012: 11)

Para poder pensar en la transformación a la que refiere Naila Ka-beer, intentaré, en primer lugar, describir cómo transcurre la cotidianidad en los jardines observados. En este sentido, abordo lo relativo al disciplinamiento y su relación con la reproducción de estereotipos de género. Para ello, retomaré fragmentos de las observaciones que realicé en jardines, durante tres meses en las salas.

En general, niños y niñas ingresan en un horario fijo con 10 o 15 minutos de tolerancia; llegan a un “salón de usos múltiples” y allí cada uno/a se acerca al grupo de la docente a cargo. Al momento de cerrarse la puerta, llega la directora o vicedirectora (alternan sus horarios) y cada docente agrupa ordenadamente a niños, por un lado, y niñas, por otro, (con algunas salvedades que describiré luego, de docentes que han decidido cambiar esta práctica y no separar a los niños de las niñas); saludan, de este modo, con alguna canción “al jardín”, y la directora les da la bienvenida a “los nenes, buenos días”. Ya desde el primer contacto con la institución escolar, los varones ocupan *un lugar*, las niñas se mantiene invisibles. Ese lugar se lo otorga (o no) nada menos que la persona con más autoridad de la institución.

Chimananda sugiere:

Enséñale a cuestionar el lenguaje. El lenguaje es el depositario de nuestros prejuicios, creencias y presunciones. Pero para enseñárselo tendrás que cuestionar tu lenguaje. Una amiga mía asegura que nunca llamará princesa a su hija. La gente lo dice con buena intención, pero princesa es una palabra cargada de presunciones, de la delicadeza

de ella, del príncipe que la rescatará, etcétera; mi amiga prefiere “estrella” [...], que las mujeres no necesitan que las reverencien ni las defiendan; solo necesitan que las traten como a seres humanos iguales. En la idea de que las mujeres necesitan ser “reverenciadas” y “defendidas” por el hecho de ser mujeres subyace una actitud de superioridad. Consigue que los hombres piensen en caballeridad, y la premisa de caballeridad es la debilidad femenina. (Ngozi Adiche, 2018: 44-48)

Esto se relaciona con la postura de Morgade (2012) acerca de la existencia de “modelos para ser varón y para ser mujer”, en los que: “el varón exitoso económicamente, agresivo heterosexualmente, valiente y seguro de sí mismo, líder, dominante, orienta los ideales de los hombres de diferentes edades, clases sociales, etnias, etc.” (p. 12). Entonces, advierto que, apenas los varones ingresan al jardín, se les *asigna* un lugar que, evidentemente (en oposición a las niñas, a quienes no se las menciona), les dará una seguridad, una ventaja, un lugar de “liderazgo”, por lo menos frente a las niñas.

Observé que, luego del saludo, cada docente les pide que formen ordenadamente dos filas: una de nenas y otra de nenes. En aquel momento, no ha faltado oportunidad de escuchar a alguna docente que, cuando un niño se quedaba en la fila *de las nenas*, se lo remarcaban con alguna “broma”, como por ejemplo: “¿Vos te llamás Juana?, entonces andá a tu fila” (a un niño llamado Juan); o “Me parece que a Ramiro le voy a tener que regalar una bombachá”. Una vez formados, los grupos se iban con sus docentes a las salas.

El cierre de la jornada se asemeja al comienzo: formación de filas para llegar al salón de usos múltiples, saludo de “hasta mañana, nenes” de la directora, y de fondo una canción –en uno de los jardines– que *rezaba* “mi mamá me está esperando en la puerta del jardín”. Este es un ejemplo de cuestiones a transformar, en conexión a las relaciones sociales de género en el aprendizaje escolar relevado en el trabajo

de campo. Tanto al nivel micro de algunas canciones (algunas tradicionales y otras más modernas) como en lo macro de la concepción de las clases, además de ciertas prácticas en la relación docente-alumno/a, se reproducen y producen desigualdades de género y discursos sexistas. De hecho, en el caso de la canción, no solo es producto del estereotipo de género que contemplaba a la mujer como única cuidadora tanto de niñas/os como de ancianos/as y enfermos/as, sino que, además, podría generar angustia en niñas/os que han perdido a su mamá, que no tienen mamá, o que simplemente su mamá no puede ir “a buscarlos[/as] a la puerta del jardín”. Finalmente, plantea también la expectativa de la obligatoriedad de la “madre” de estar ahí y la correlativa angustia del niño o niña porque su mamá le ha *fallado*.

Esta canción, como se observa, replica el estereotipo de género de mujer heterosexual, madre, encargada de las tareas domésticas y el cuidado de niñas y niños y oposición al varón “padre”, heterosexual, proveedor, encargado del trabajo en la esfera pública y desentendido de las tareas domésticas y del cuidado de niñas y niños. En los términos de Morgade (2012):

El conjunto de las expectativas y valores sociales establecidos para “lo femenino” y “lo masculino” constituye el sistema de “relaciones de género”. La carga biológica que mujeres y varones traemos en los cuerpos y que nos ubica en diferentes roles en la reproducción de la especie humana no puede comprenderse sin el género. Pensar desde el enfoque de género es intentar descubrir cuánto de arbitrario hay en la posición que mujeres y varones ocupan en la sociedad. O sea, criticar al sexismo que utiliza al sexo (“fenomenológico”) como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social, ordenando a la realidad –fuera de los temas que tienen que ver con la reproducción biológica de la humanidad– con los cajones “esto es femenino” y “eso es

masculino”. El sexismo es una forma de discriminación ya que, como otras manifestaciones discriminatorias, es una práctica que tiende a encorsetar a las personas en parámetros impuestos. En cierta medida podría compararse con el racismo, ya que el/la racista también coloca un rótulo a las personas antes de conocerlas: en ese caso, en virtud del color de su piel o de su origen étnico. Según estas premisas, la diferenciación sexista afecta a mujeres y a varones. Sin embargo, en el sexismo la diferencia se coloca en una escala jerárquica, que termina por sostener el argumento de que quien es diferente, además en un determinado marco de relaciones sociales, con determinadas reglas del juego, es inferior. Y actualmente en términos de potencialidad de desarrollo individual y social y mucho más sujeto a imágenes tradicionales y “naturalizadas”. La diferenciación se transforma entonces en segregación discriminatoria. (Morgade, 2012: 13)

Incluso con esta pequeña porción de tiempo observado, pude advertir cuestiones prácticas y discursivas que reproducen relaciones sociales de género que son complementarias a la observación en las salas. Las docentes, en el tiempo en que van ingresando niños y niñas al salón de usos múltiples, se dirigen al grupo como “nenes”. Las frases que tomaban fuerza discursiva en las prácticas eran: “Nenes, hagan silencio”, “nenes, quédense quietos”, “nenes, sentaditos”, “muy bien, los nenes que hacen silencio van a tener una sorpresa”. Luego del saludo que mencioné de la directora hacia los nenes, las docentes continuaban llamando al grupo con el generalizador “nenes”. Entonces, la secuencia escolar continuaba con: “Nenes, vamos a irnos juntos a la sala”.

En este análisis primario de las observaciones en espacios comunes de los jardines, ha sido posible advertir cierta reproducción y naturalización de estereotipos de género. A continuación, presento una

descripción analítica de lo que sucede en la dinámica específica de dos salas de las dos instituciones en las que pude realizar la observación participante. Como se mencionó anteriormente, les inventé un nombre de fantasía a las escuelas de educación inicial, y, como la gran mayoría de las escuelas tienen nombres de varones, elegí nombres de mujeres.

Observación en salas

Jardín de infantes Juana Azurduy

Este jardín de infantes está emplazado en un barrio residencial de la ciudad de La Plata y fue considerado tradicionalmente un “jardín modelo”. Muchas docentes desean trabajar en esta institución, justamente por su historia. Es un jardín con índice de vulnerabilidad social bajo, de gestión pública. Trabajan allí quince docentes, una directora, una vicedirectora, una profesora de educación física y un profesor de música. Cuenta, además, con un equipo de orientación escolar, conformado por una psicopedagoga, una fonoaudióloga y una trabajadora social.

Observaciones en salas de tres años

Durante el trabajo de campo, advertí que las docentes hacen hincapié en el valor de la solidaridad, en compartir, en la tolerancia, en la participación. No con la misma intensidad se trabaja sobre estereotipos y relaciones sociales de género, e, incluso, por el contrario, se (re)producen. Por ejemplo, una docente durante la explicación de un juego de cocina que estaba comenzando a proponer, preguntó: “¿Qué usan las *mamás* para cocinar? Y ¿qué se ponen las *mamás* para cocinar?” (El resaltado es mío), como si en nuestra sociedad solo cocinaran las mujeres. Este tipo de naturalizaciones van en detrimento de un

trabajo que propicie la igualdad de géneros y de las responsabilidades compartidas al interior del hogar. Como sostiene Graciela Morgade (2012), se trata de imágenes de lo femenino, lo masculino y las relaciones de género que se cristalizan y se (re)producen:

Es evidente que existe una relación de “ida y vuelta” entre las imágenes y los valores acerca de qué corresponde a lo “femenino” (y “lo masculino”) y las condiciones materiales de vida. En este sentido, las relaciones de género constituyen determinaciones que inciden en el paulatino proceso de “construcción de las personas”, determinaciones de las que generalmente no se escapa por decisión individual sino por la constitución de grupos, colectivos, movimientos. (Morgade, 2012: 15)

Otra situación rica para problematizar que pude presenciar se dio cuando la docente le dijo a un niño que se confundió de bolsita y agarró una de color rosa: “Esa bolsita no es tuya, sino te voy a tener que poner una bombacha”. ¿Por qué el color rosa solo pueden usarlo las nenas? ¿Y por qué generarle un posible conflicto a un niño pequeño relacionado con el uso de una bombacha? ¿Por qué habría un conflicto con eso si el niño no lo ha ni siquiera planteado? Más allá de que se haya naturalizado históricamente el concepto erróneo de que los colores tienen/implican/presuponen género, este tipo de discursos emanados por la autoridad de la sala (la docente) aplacan también la posibilidad de cambiar esos paradigmas estereotipados hacia uno más centrado en la diversidad. Del mismo modo, la organización en filas por género (una de niñas y otra de niños) a la entrada y la salida también restan a la construcción de formas de socialización diversas, amparada esta división en prácticas históricamente arraigadas, pero sin justificación lógica científica. Con este ejemplo se evidencia bien el concepto que describí antes de Moran, cuando describe el machismo encubierto o “irónico”. No puede aceptarse que una maestra haga

una supuesta “broma” en ese sentido que, claramente, es el machismo “irónico” que no admite la autora mencionada.

Con estos dos ejemplos, se hace visible que mucho de lo arraigado y cristalizado que tiende a ir contra el paradigma de derechos humanos con enfoque de género lo encarnan las docentes con sus discursos y sus prácticas. En este sentido, el cuaderno de ESI (2010) da un ejemplo para pensar y repensar las prácticas docentes:

En un jardín de infantes rural, ubicado en las islas del delta del río Paraná, un grupo de nenes y nenas de cuatro y cinco años se estaban colocando los chalecos salvavidas para subir a la lancha colectiva que los y las llevaría de vuelta a sus casas. Una vez ubicados en los primeros asientos, y antes de que partiera la lancha, Lili miró al chofer y le preguntó: “¿Hay mujeres ‘colectiveras?’”. Uno de los varones, antes de escuchar la respuesta del chofer, intervino diciendo: “Nooo, las mujeres manejan cosas chicas”. El diálogo que hemos reproducido seguramente nos resulte cotidiano; es muy probable que hayamos escuchado otros similares, en contextos diferentes, pero con connotaciones semejantes. La situación nos permite observar cómo los niños y las niñas llegan al jardín con creencias convencionales —propias de la comunidad en que viven—, que se asocian a la construcción de las ideas de lo femenino o lo masculino, sin que medie la posibilidad de la preferencia o elección personal. Esto se evidencia en la veloz y contundente respuesta que dio el varón en la situación narrada. (*Educación Sexual Integral para la Educación inicial*, 2010: 55)

Esta cita permite advertir que la (re)producción de estereotipos de género atraviesa los espacios e instancias educativas; sin embargo, el reconocimiento por parte de quienes diseñaron la política de ESI

y estos cuadernos, hicieron posible identificarlo como una situación problemática.

Otro aspecto en el que es visible cómo se imponen las relaciones sociales de género en el jardín es la cuestión de los juguetes divididos en forma sexista, según los cuales hay juegos y juguetes “prohibidos” para niños o niñas, según el caso. Hoy niños y niñas están ávidos de representaciones de la diversidad existente, y ni la escuela ni la industria están a la altura de las circunstancias. Para evitar los modelos genéricos, parecería que no se trata solo de problematizar el sexismo en los objetos sino pensar en otros juegos y usos con los juguetes que nos rodean. Hay mucho consumo de juguetes artesanales y “políticamente correctos”, que está bien intencionado pero que es solo una porción mínima del mercado y no afecta la vida de la gran mayoría de los niños y las niñas, que consumen los juguetes que se compran en cualquier “kiosco” o juguetería, y que, por lo tanto, son los que están disponibles en las escuelas públicas. El desafío parecería ser que con esos juguetes se planteen juegos que promuevan relaciones de género transformadoras. Las escuelas de educación inicial cuentan con juegos o juguetes “tradicionales”, con los cuales deberían promover estas relaciones de género transformadoras, y que se adecuen a la realidad de la diversidad actual de las familias. Por supuesto, esta tarea de sumar juegos con enfoque de género requiere de la capacitación previa que deben tener los/as docentes (creo que las capacitaciones en ESI podrían ir en ese rumbo, pero aún no las habían recibido al momento de la observación).

En este sentido, es interesante resaltar que varias de las temáticas que surgen de este análisis crítico están reconocidas en los cuadernos de ESI que se produjeron en 2010, pero en el año 2014, cuando realicé las observaciones, aún no habían sido distribuidos y apropiados por todos los espacios educativos. Un ejemplo de estas temáticas retomadas es la que se ve en el siguiente fragmento:

La realidad en la que viven los niños y las niñas es una realidad compleja, en la cual están en contacto con diversas formas de organización de la vida familiar, con integrantes que desarrollan múltiples y variados trabajos y tienen distintos modos de pensar y actuar. Estas diferentes situaciones de la vida cotidiana no siempre son valoradas de la misma manera y, en algunos casos, se generan situaciones inequitativas. Tal es el caso del trabajo doméstico, por lo general realizado por las mujeres y que socialmente no es considerado trabajo. En el marco de nuestra tarea docente, podemos propiciar un trato más igualitario, ayudando a que los niños y las niñas comprendan la diversidad del contexto en el que viven. Un instrumento para ello es tener presentes los derechos humanos, que nos indican que —más allá de las diferencias de cualquier tipo— debemos dar, a todas y a todos, un trato igualitario, que haga hincapié en valores como la solidaridad, el respeto y la ayuda mutua. (*Educación Sexual Integral para la Educación inicial*: 2010, 56)

Justamente, en una de las observaciones, y a propósito de conocer qué les gustaría ser de grandes, la docente preguntó a los/as niños/as de qué trabajan “sus papás”. Niños y niñas rápidamente respondieron el trabajo que realizaban los padres “varones”. Y la maestra preguntó “¿y tu mamá?”; tres nenes dijeron “mi mamá no trabaja”. La docente no realizó ninguna intervención. Justamente, no es una práctica deseable, ya que el trabajo reproductivo (doméstico y de cuidado) es un trabajo injustamente no evaluado en su correcta dimensión y, por lo tanto, tampoco remunerado. Lo esperable hubiera sido que la docente reforzara la idea de que el trabajo reproductivo es un trabajo y no puede ser que no se reconozca como tal.

En este sentido, de la transmisión y naturalización de estereotipos genéricos, Graciela Morgade (2012) sostiene:

Las instituciones de transmisión de ideas –las familias, las organizaciones religiosas, los medios de comunicación y, en particular, las escuelas– juegan un papel protagónico en este estado de la cuestión, ya que procesan en forma permanente significados y valores de género. Por lo general, reproduciendo e imponiendo, a veces en forma inadvertida y otras con objetivos totalmente explícitos; otras veces también abriendo espacios para la discusión de los mandatos sociales y el ensayo de alternativas. En ese sentido, el estudio detenido de cómo se construye a mujeres y varones en cada una de esas instituciones nos puede dar pistas interesantes para la crítica y la transformación. La invocación a “la naturaleza” constituye una de las argumentaciones más eficaces que el sentido común suele emplear para encontrar explicaciones a los sucesos recurrentes. “Es natural” que los/las pobres sean violentos/as o vagos/as [...]. Estas imágenes son entonces un producto de sujetos, una construcción social discriminatoria. Pero también son una forma de producir sujetos, ya que las ideas predominantes y las condiciones materiales de vida marcan el espectro de las posibilidades de la subjetividad humana y de su libertad. Su fuerza reside en que los sujetos suelen convencerse de que “así son las cosas” o de que esa es la única verdad, sin reconocer matices y, menos, sus posibilidades de cambio [...]. Cuando una chica fue convencida de que “no le da la cabeza” en matemática (frase que se escucha con frecuencia en madres o padres), sabemos que es difícil o que requerirá un esfuerzo adicional revertir esa expectativa y lograr mejores resultados; cuando un chico fue convencido de que “los varones no lloran”, tendrá que realizar un intenso trabajo de cambio para llegar a expresar sus sentimientos. Siempre va a resultar más

cómodo mantenerse dentro de los cánones establecidos.
(Morgade, 2012: 19)

Se desprende también de lo anterior una observación que me llamó la atención, porque creía que el estereotipo vinculado a que los varones no lloran ya estaba “superado”: un nene se había caído de la hamaca y lloró; aunque podría haberse considerado que el golpe había sido leve, lloró. Sin embargo, las docentes que estaban al cuidado del juego en el parque insistían en que “no llores, no es nada, los nenes no lloran”.

Es posible identificar, dentro del cuaderno de ESI, una serie de respuestas a estas cuestiones que durante la observación estuvieron presentes, y que se vinculan con las expectativas de género que tenían algunas docentes con relación a “qué tenían que hacer las nenas” y “qué tenían que hacer los varones”; en ese sentido, se organizaban juegos “para varones” y “para nenas”. Luego de las entrevistas que se realizaron después de recibir la capacitación en ESI, advertí que, en la mayoría de los casos, las docentes se encontraban en una etapa de interpelación, autocrítica y de cambio de prácticas.

[En] la organización de la vida institucional cotidiana [...] es importante que los y las docentes prestemos especial atención a aquellas regulaciones y prácticas que, día a día, constituyen la interacción de la vida escolar; que “corramos el velo” y no tomemos como habituales o naturales algunas prácticas a las cuales la tradición nos ha acostumbrado; que las desnaturalicemos, convirtiéndolas en una oportunidad de aprendizaje para la educación sexual integral. Nos referimos a los diversos actos y escenarios que transmiten saberes y reproducen visiones acerca de la sexualidad, de lo esperable, lo permitido o lo prohibido en el jardín de infantes. Son muchas las situaciones cotidianas en que esto se pone de manifiesto, por ejemplo: el lenguaje

utilizado; el uso de los espacios (lugares más amplios para los varones, “porque necesitan correr y descargar”; lugares más acotados para las nenas, porque “son más tranquilas y calmas”); las formas de agrupamiento habituales (“fila de nenes y fila de nenas”); las diferentes expectativas de aprendizaje y de conducta sobre los varones y sobre las mujeres; los vínculos establecidos entre los adultos, y entre los adultos y los niños y niñas; el color de los delantales (“cuadrillé rosa para las nenas y cuadrillé celeste para los nenes”); los juegos y juguetes a los que juegan unos y otras (“rincón de bloques y autos para varones, y rincón de la ‘casita’ para las nenas”). En este sentido, los y las docentes debemos estar atentos[as] para identificar estas interacciones informales —que son como guiones invisibles que van dejando marcas en todos sus actores— y pensar en cómo las normas y formas de organización escolar favorecen o no vínculos de confianza y de respeto, la inclusión de todas las opiniones y necesidades de los alumnos y las alumnas, relaciones igualitarias entre varones y mujeres, el acceso a recursos de salud y protección de los derechos. (*Educación Sexual Integral para la Educación inicial*, 2010: 18)

Otro ejemplo es que las docentes, cuando en general se refieren (o se dirigen en notas por escrito) a las familias, dicen “papás”. Ya se analizó esto en relación al documento del diseño curricular, y, como vemos, atraviesa todas las prácticas y representaciones educativas. Es importante señalar que esta perspectiva va contra un paradigma respetuoso de la diversidad que se ha venido consolidando a través de, por ejemplo, leyes como la de matrimonio igualitario o de identidad de género. La diversidad imperante requiere una correlativa adaptación en el relato y, sobre todo, como venimos diciendo, en la etapa inicial de la educación formal. Confunde a niños y a niñas en plena

etapa de aprendizaje que se llame “papás” a familias constituidas de diferentes modos, y, además, excluye expresamente a las madres.

La diversidad familiar adquiere cada vez mayor visibilidad y legitimidad como parte de nuestra cultura. En este contexto, no podemos dejar de mencionar la Ley de Matrimonio Igualitario (26.618) y la Ley de Identidad de Género (26.743), que acompañaron y profundizaron este proceso. En virtud de ello, resulta necesario garantizar la visibilidad de todos esos tipos de estructura familiar en los textos escolares, dada la importancia de que niños y niñas tengan referencias que puedan tomar como propias, ya que la visibilidad implica dar entidad, reconocer la existencia y poner en valor esta diversidad. (INADI, 2014: 7)

Es esperable que la propuesta realizada por parte del INADI para que los libros de texto escolares contengan la representación de la diversidad de composiciones familiares, también se tenga en cuenta a la hora de hablar en las aulas de la diversidad familiar, y, como se ha desarrollado en todo el trabajo, el lenguaje necesariamente debe acompañar la diversidad. Desde el lenguaje, el uso correcto para dirigirse y hablar de las “familias” es, justamente, la palabra “familia”.

De todos modos, he advertido que no es universal el uso del genérico “señores padres” en las notas, y que algunas docentes ya utilizan el encabezado “familia”, por lo que parece que la decisión recae en la discrecionalidad personal de cada una. En este marco, es importante destacar que en el cuadernillo *Educación Sexual Integral para la Educación inicial* se utiliza en toda la redacción el genérico “familias”, e incluso, se afirma: “Consideramos necesario utilizar el término ‘familias’, porque de ese modo no se desconoce a otras configuraciones familiares que están compuestas de diversas maneras, y no solo por “padres” (2010: 19).

Continuando con el juego estereotipado, relevé en el trabajo de campo un momento en que una docente propuso un juego de cartas, entonces sentó en una mesa a las nenas y les repartió cartas de Hello Kitty y de princesas, y en otra mesa a los varones, y les repartió cartas del Hombre Araña y de Los Simpsons. En ningún momento interactuaron nenes y nenas; en cuanto una niña se acercó a jugar con las cartas del Hombre Araña, la docente inmediatamente le indicó: “Vení Camila, que tenés que jugar con las de Kitty”, y no le dio ninguna explicación que fundamentara su comentario. ¿Por qué no podrían jugar las niñas con el Hombre Araña y los niños con las princesas? Una vez más, el prejuicio “gana” esta “batalla”. Y las niñas y niños pierden en diversidad, en creatividad y en libertad de elección cuando se trata de un juego que todas y todos pueden jugar. Con relación a este ejemplo en particular, Morgade (2012: 43) sostiene que “existen otros dispositivos que constituyen el mundo infantil. Periódicamente aparecen colecciones de figuritas: las de fútbol o superhéroes para los varones; las románticas para las chicas”, y agrega, en ese sentido, que esa forma de discriminación es violencia.

Porque la violencia no es solamente un golpe o un empujón: también lo es el maltrato verbal y también, aunque inadvertidamente, pueden serlo el chiste o los usos prejuiciosos del humor. Esta “violencia simbólica” incide en la forma en que construimos nuestra autoimagen, nuestra autoestima, nuestras aspiraciones para el futuro. Bourdieu y Passeron (1984) agregan: “todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica a esas relaciones simbólicas”. Esto significa que, por ejemplo, si desde la escuela, la familia, o la iglesia se afirma que la “patria fue construida por héroes”, “los pobres en realidad no quieren

trabajar” o “la función primordial de la mujer es ser madre”, se hace aparecer como legítimas algunas afirmaciones que ocultan la complejidad de la sociedad y las relaciones de poder que la atraviesan. Obviamente existen gradaciones en el castigo de los hechos de violencia: un chiste de contenido agravante podría merecer una sanción leve; una violación merece la cárcel. Pero siempre se trata de violencia, y esta impide que se establezcan relaciones de reciprocidad, respeto mutuo y aún de trabajo estable y productivo entre los seres humanos. (Morgade, 2012: 43)

En el ejemplo del jardín observé que solo las niñas *acceden* al “mundo de Kitty” y de princesas, y solo los varones *son* superhéroes como el Hombre Araña. Más allá de que se trate de ejemplos pequeños, permiten vislumbrar la importancia de que la formación docente, las/os docentes, los manuales y todo el apartado educativo comience procesos de deconstrucción en términos de relaciones sociales de género. Esto porque considero que, si la educación es libre de estereotipos de género, tendremos sociedades menos violentas. Así Morgade (2012) sostiene que:

Entendemos que la discriminación es una suerte de caldo de cultivo para otras formas de violencia, ya que ofrece justificaciones para ciertas prácticas que, de no mediar esos estereotipos, resultarían injustificables. Por ello, el interesante potencial de adentrarse en esta temática es que, al hablar de una de las formas de discriminación, estamos refiriéndonos a las otras. Porque se trata de una visión profundamente inspirada en el respeto por los derechos humanos de todas y todos. Porque encarar a fondo el problema de la discriminación que segrega, y profundizar aún más en la discriminación de género, implica pensar en la

propia identidad y la propia historia y, de allí, a todos/as los/las otros/as. (Morgade, 2012: 21-22)

Sin dudas, el paradigma de la diversidad contribuye a eliminar muchas formas de discriminación y a promover formas de integración e inclusión de todos/as. En una de las salas observadas, encontré a un niño con síndrome de Down, al que llamaré “R”. R aún no sabe sentarse. Las y los nenas/es le dicen a R que se siente y la docente les dice, con mucha naturalidad, que está aprendiendo; mientras me cuenta que hace poco, luego de un gran esfuerzo, lograron que se sentara en una silla. R circula gateando por toda la sala y una niña exclama contenta: “¿Viste?, aprendió a sentarse”. R muchas veces circula por la sala sacando juguetes y tirándolos al piso; y hace un horario reducido de la jornada educativa. Cuando se retira, toda la sala lo saluda con la mano, muy animadas/os. Le pregunté a la docente si le había dicho algo al grupo sobre R y sus diferencias; ella me respondió que nunca les había dicho nada, pero que, como a veces R hace cosas que ella indica a los demás que están mal, les explicó que R es más chiquito y que está aprendiendo (R nació en junio y es el más pequeño de la sala).

Observaciones en salas de cuatro años

La primera oportunidad que tuve de observar el llamado “juego libre”, la docente dijo que iban a jugar a la cocina y a los ladrillitos e inmediatamente les dio los ladrillitos a los varones y las nenas corrieron hacia la cocina. Una sola nena se “unió”, en un momento y de manera espontánea, al grupo de varones para jugar con los ladrillitos. Si bien es muy importante el discurso (la docente enunciando que “jugarán juego libre”), más importante resultan las prácticas y los hechos que niñas y niños observan en esta etapa de pleno aprendizaje. De este modo, si la docente no acompaña ese discurso y solo reparte ladrillitos entre los varones, difícilmente las/los niñas/os comprenderán que

todas/os pueden jugar con ambas propuestas, y otra vez caemos en los estereotipos sociales de género atribuidos a los juegos.

Con relación a las propuestas para analizar desde un enfoque de derechos humanos que propone el cuaderno de ESI al abordar las familias diversas y poner en tensión las relaciones sociales de género, evidentemente en la observación mencionada esto no se vio plasmado. El juego no fue libre, en términos de que hubo una división sexual de los juegos, propiciada por ella misma y espontáneamente por los/as niños/as. Es decir, para que no se generen roles estereotipados y la libertad sea tal, hubiera sido interesante la intervención de la docente, para trabajar sobre la idea de que todas las personas pueden jugar o construir con ladrillos y que aprender a cocinar es importante para todas las personas.

De todos modos, en otra oportunidad, la docente propuso juego de ladrillos para toda la sala. Niños y niñas jugaron grupalmente, pero dos nenes construyeron una pistola y una nena “se copió”. La docente, frente a esto, solo dijo que “a mí no me gustan las pistolas”. En este caso, sí hubiera sido pertinente una intervención más direccionada de la maestra, ya que “a mí no me gusta” aparece como una respuesta que no va más allá de los intereses personales de la docente. En todo caso, desde un enfoque de derechos, se podría trabajar con la idea de que las armas están asociadas a la violencia y lo que ello implica.

En otra oportunidad, en la que la maestra titular faltó, la preceptora estuvo a cargo de la clase. Su primera propuesta fue “juego libre” y, al preguntarle a los/as niños/as a qué querían jugar, un niño dijo: “A los autos”; ella dijo entonces que quien quiera jugar a los autos vaya a ese sector. Luego ofreció que “el que quiera vaya al sector cocina”. Organizó una mesa con ladrillitos y otra con cuentos. Los varones, en general, jugaron con autos; y las nenas, en la cocina. Esto permite dar cuenta de qué modo la idea de juego “libre” está asociada a, en realidad, una direccionalidad de lo que se espera o se puede según el género de los/as niños/as.

Otro ejemplo interesante para reflexionar surgió cuando la docente hizo una columna con los nombres de las niñas y otra con los nombres de los niños para que cada quien elija su nombre. Luego les explicó que los nombres de los varones, en general, terminan con “o” y los de las niñas terminan con “a”. Hubo algo que me llamaba la atención, y por eso lo escribí en mi cuaderno de notas. Luego, en otra oportunidad, conocí a una niña que asiste a ese mismo jardín llamada Juno. ¿Qué hubiera sucedido si la docente proponía esa actividad en la sala a la que asiste Juno? Evidentemente, promueve o refuerza la idea de lo binario que se intenta evitar desde ESI y desde la educación en y para los derechos humanos con perspectiva de género.

Graciela Morgade, sostiene:

Más allá de los tradicionales “rosa” y “celestes” que pueblan las maternidades, florerías, casas de ropa de bebé, frente a un/a recién nacido/a se desencadena en el mundo adulto circundante una importante serie de comportamientos, gestos y procesos relacionados con su sexo. Algunas investigaciones han demostrado que existen diferencias en el modo y la frecuencia en que se habla a niños y niñas, en las formas y características del contacto físico que se establece e inclusive en la manifestación de emociones frente a unas y otros [...]. En los sectores medios, por ejemplo, las investigaciones han encontrado que las niñas reciben por parte de la pareja madre-padre un tratamiento más caluroso y más estrecho desde el punto de vista físico, que los varones. También reciben menos castigos, sobre todo corporales [y] los padres esperan más agresividad y un comportamiento más competitivo en su hijo que en su hija (Safilios Rothchild: 1987). (Morgade, 2012: 41)

Los juegos de los varones parecen fuertemente ligados a la violencia, sobre todo desde el punto de vista físico. Otros autores lo

explican y dicen acerca de esto que la “lucha” con el papá y jugar al fútbol son los ejemplos más habituales. Existe cierta desconfianza cuando los varones no tienen “energía” y hay prejuicios vinculados a que los varones tienen que “descargar”; esta idea luego llega a ser el “fundamento” del estereotipo que implica que los varones “necesitan” tener más actividad sexual que las mujeres. De este modo, se llegan a fundamentar los juegos que se proponen a los varones y los que se prohíben, o se desaprueban (Browne y France, 1988).

También los juguetes distan mucho de ser instrumentos neutros desde el punto de vista social en general y del género en particular, ya que representan al sistema social que divide al mundo en modelos de varones y mujeres, figuras buenas y malas, exitosas y fracasadas, ricas y pobres, valientes y cobardes, lindas y feas, etc; y tienden a exaltar el afán de dominio y poder en los varones y el deseo de seducir en las niñas. Si bien podemos dudar de que esos estímulos incidan en forma directa sobre el psiquismo de chicos y chicas, tampoco se puede ignorar esta fuente permanente de información para la constitución de las relaciones de género (Morgade, 2012).

Sobre esto último quiero detenerme especialmente, porque los derechos del niño y de la niña promueven la educación igualitaria y no lo que sucede en algunos casos cuando en las instituciones educativas se trata de forma diferenciada a varones y a mujeres; y mucho menos deseable es “educarlos/as” conforme a juegos o juguetes promotores de las violencias. Si esto está sucediendo en la primera infancia, ¿cómo podemos esperar que esos niños/as, cuando sean adultos/as, no sean violentos? Esta educación desde un enfoque de derechos humanos y género es lo que va a prevenir las violencias. No quiero con esto hacer una afirmación absoluta, pero podemos ir verificando que esto es posible.

Podríamos sostener como hipótesis de trabajo que, a más de dos siglos de iniciación de la modernidad, las niñas aún no constituyen un “sujeto” de pleno derecho en la educa-

ción y que su identidad aún se encuentra no solo marcada por las significaciones estereotipadas de género (Fernández: 1995), sino que estas corresponden sobre todo a la mujer en tanto adulta. O, para decirlo de otro modo, que la infancia es para las niñas sobre todo un largo “vestíbulo” hacia la adultez, ya que el nudo de significación que predomina en este sesgo de género es el ideal maternal en el cual se encuentra incluido el mandato de agradar. El contenido más importante en la infancia de las chicas es la perspectiva de prepararse física, emocional e intelectualmente para la maternidad, lo cual implica, en nuestra cultura, casamiento heterosexual, que solo será plenamente realizado, o no, en el mundo adulto. Es obvio que no estamos hablando de las niñas reales y concretas que luchan, negocian y resisten estos discursos. Nos referimos al imaginario social según el cual si la infancia, como dice Tonucci, sigue siendo para todos un “todavía no”, estaríamos en condiciones de argumentar que lo es más para las chicas. La construcción de una sociedad no sexista no implica solamente trabajar por la igualdad social de varones y mujeres en el mundo adulto sino, y tal vez fundamentalmente, aportar a la construcción del sujeto niña y a la desalienación del sujeto niño [...]. Hemos estado revisando, de alguna manera, la infancia que transcurre entre la escuela y la casa, con juegos, juguetes y contención familiar. También hay una infancia que transcurre en las calles, o en el hambre y enfermedades absolutamente evitables. “El hambre ya no es un problema económico, es un problema político”, afirma UNICEF. Esa infancia pobre también está surcada por relaciones de género, porque, aunque no tenga “Barbies” o “Segas”, cuando se dispone de muñecas y pelotas, se les distribuyen a las niñas y a los niños respectivamente. Porque allí está presente la imagen

del “súpermacho” para los varones (a veces con mayor intensidad que en las clases medias, por el grado de violencia que representa la presencia, desde muy chicos, en la calle). Y la imagen de la “madrecita” en las chicas, que desde muy temprana edad ayudan a la madre en la atención de los/as hermanitos/as menores. (Morgade, 2012: 44)

Lo importé para este trabajo en el sentido que describe Morgade (2012), cuando relaciona estas infancias “signadas” por los estereotipos de género con las instituciones educativas. Y ahí es donde radica la importancia que para mí tuvo poder observar el “campo” y volver a entrevistar a las docentes luego de las capacitaciones que tuvieron sobre ESI; en la importancia que puede tener (o no) el impacto de una política pública desde la primera infancia, desde un enfoque de derechos y de género, fundamentalmente en las escuelas públicas, donde la comunidad educativa está conformada por sectores sociales diversos. Y cobra importancia el abordaje de la política pública desde la escuela (a través de los/as docentes, equipos de orientación y directivos) hacia niñas y niños, pero también hacia las familias, porque muchas familias necesitan, solicitan o tienen el derecho a conocer la educación en derechos humanos y género. Y el primer contacto con este “derecho llave” –para usar términos de Tomasevski (2016)– es la educación sexual integral.

Fui descubriendo esta última idea en todo el proceso. Tal como son los mecanismos de investigación flexibles en ciencias sociales, cuando comencé la observación en las salas, aún no tenía absolutamente recortado mi interés. Pero luego, cuando volví a la bibliografía e hice el recorrido después de haber entrevistado a las docentes (que ya se habían capacitado en ESI), pude encontrar en esta política una herramienta fundamental de acceso a los derechos, no solo de los/as niños/as, sino también de las familias, y de las propias docentes y equipo escolar.

Estas diferentes infancias están en contacto con instituciones educativas. Los chicos, las chicas y sus familias aportan su bagaje de experiencias a la vida de la escuela, y la escuela “hace algo” con ellas... los jardines maternos y de infantes y las escuelas primarias representan un espacio en el que los diferentes modelos de crianza se combinan con tradiciones escolares que no han sido inmunes a esos modelos, o a algunos de ellos al menos. El fuerte sesgo de la cultura de la clase “media” o pequeña burguesía (Boltanski, 1987), que es el sector de la sociedad que más ha aportado en la configuración predominante de las relaciones de género, ha marcado también con fuerza lo que “debe” ser y hacer una niña o niño en los primeros años de vida [...]. Esto nos lleva a preguntarnos cómo es posible que, mientras muchísimos aspectos de la vida actual se han “modernizado”, se mantienen con tanta fuerza los estereotipos en la educación infantil. (Morgade, 2012: 45)

Las observaciones aquí descritas fueron realizadas con anterioridad a esa capacitación que catalizó ciertas deconstrucciones, por lo que las situaciones en las que podían verse naturalizados los estereotipos de género fueron constantes. De todos modos, como se mencionó, convivían con otros espacios y sujetos docentes que sí propiciaban cambios desde aquel momento. Por ejemplo, tanto en la clase de música como en la de educación física no existen prácticamente estereotipos preasignados: niños y niñas se sientan donde desean y juegan sin distinciones sexistas; cantan las mismas canciones; juegan en un mismo grupo a la mancha, al pato ñato, saltan la sogá, juegan con pelotas. Sin embargo, pareciera que esto ocurre solo en el nivel inicial y que en la escuela primaria comienzan las “distinciones” y las “expectativas de género” en las clases de educación física. Esto es, entonces, lo que debería revertirse, es decir, se deberían conservar las

prácticas pedagógicas que fomentan las actividades físicas de manera igualitaria.

Esta integración sin distinciones de ningún tipo es esperable también en las salas. Ocurre, a veces, cuando escuchan un cuento, o cuando pintan y dibujan en las clases de plástica: en esos momentos tampoco aparecen los estereotipos de género. Cuando salen a jugar al patio también juegan integradas/os, nenas y nenes juegan indistintamente como en una plaza, en hamacas, tobogán, sube y baja, calesita.

En una ocasión, una docente que también proponía “el juego libre”, le dijo a toda la sala: “Van a jugar donde quieran en cualquier sector, las nenas si quieren en la cocinita”. En este ejemplo, una vez más, se condiciona desde el discurso porque quien “sugiere” es una referente muy importante para los/as niños/as: su “señorita”, a quien la mayoría admira y aprecia mucho. Al respecto, Morgade habla de las “múltiples prácticas microfísicas del día tras día en las escuelas” (2012: 61) que los/as formadores/as ejecutan, las que explican la cristalización de representaciones que van contra la igualdad de género. De ahí la importancia de la intervención, cuando debe hacerse desde un enfoque de derechos y de género.

Jardín Juana Manso

Este jardín está situado en las afueras de la ciudad de La Plata. Es una institución pequeña, con un índice alto de vulnerabilidad social, que recibe a los/as niños/as de un barrio de escasos recursos económicos. Al ser una institución chica, la directora, los/as auxiliares, las docentes y la comunidad educativa en general trabajan articuladamente en tareas de cuidado edilicio. A diferencia del jardín Juana Azurduy, donde la cooperadora cobraba una cuota de \$200 al momento de la observación, en este jardín se cobran \$20 mensuales y está conformada en su mayoría por familiares de los niños y las niñas que asisten

a la institución⁷. Trabajan en el jardín nueve docentes, una directora, una vicedirectora, una profesora de educación física y un profesor de música; y cuenta, además, con un equipo de orientación escolar, conformado por una psicopedagoga y una trabajadora social.

Observaciones en salas de cuatro años

Observé una sala a la que asisten niños/as de cuatro años de edad porque hay un nene con una epilepsia severa, a quien llamaré “M”. Se consideró que este dato saliente podía generar dimensiones más ricas a relevar. Cuando M llegó a la sala, todas/os las/os niñas/os le dijeron “¡Hola, M!”; el niño se sentó con la docente, y la preceptora me contó que, al igual que lo que sucedía con R (el niño con síndrome de Down del otro jardín), ese era un gran logro, porque había costado mucho que pudiera hacerlo. Inmediatamente, otro nene se sentó al lado de M para compartir. Luego, otro se acercó a darle un juguete; y después, la preceptora sentó a M con las nenas para que jugaran con él a tomar el té; también se sumaron los varones. Jugaron con gran entusiasmo y, de esta manera, se integraba a varones y nenas en todos los juegos.

Esto se puede relacionar con un apartado del cuaderno de ESI porque, justamente, lo que observé en la sala fue el modo en que la docente eligió para poder integrar a M con los demás nenes y las nenas de la sala. De hecho, el juego “del té” ha sido históricamente asignado como juego de “niñas”. Sin embargo, en esta sala, si bien el juego comenzó con un grupo de nenas, la docente sumó a M (varón), y fue como si hubiera “habilitado” al resto de los nenes a jugar, así es como se sumaron los varones de la sala y jugaron todas y todos. Es una práctica que se corrobora como deseable por la educación sexual integral. El siguiente pasaje del cuaderno de ESI relata la importancia del juego dramático en la primera infancia. Así:

⁷ Se describirá el contexto de esta institución y de la realidad social de la comunidad en el acápite de entrevistas. La directora a cargo relató varias cuestiones vinculadas a este tema.

... el juego dramático también favorece la participación de chicos y chicas juntos, intercambiando roles. De este modo, se constituye en una oportunidad para reconocer que no hay trabajos que naturalmente sean para varones o para mujeres. El consultorio médico o la veterinaria son espacios para desplegar la ficción y la imaginación; también son espacios del contexto en los que se puede trabajar en forma coherente y articulada con los contenidos de la educación sexual integral. Podemos invitar a los chicos y las chicas a dramatizar situaciones que impliquen poner en juego los saberes aprendidos en propuestas anteriores vinculadas al cuerpo y su cuidado. Otra posibilidad es proponer dramatizaciones en las cuales las niñas tengan que representar trabajos o profesiones que generalmente realizan los varones (por ejemplo, en una obra en construcción, las nenas y los nenes representan a albañiles que deben construir una casa), o en que los varones representen trabajos o profesiones habitualmente desempeñados por mujeres. Otra dinámica de juego puede consistir en proporcionar a los chicos y las chicas muñecos para que les den de comer, los bañen, les cambian los pañales, etcétera. Esta propuesta se puede realizar con el grupo completo o en pequeños grupos, pero es importante que todos y todas pasen por este tipo de juego. Si lo hacen por primera vez, el o la docente puede cumplir un rol de observador, para poder registrar qué piensan los niños y las niñas, qué roles desempeñan en el cuidado de los bebés y en el trabajo de las familias. En otras palabras, observar si, en el juego, los niños y las niñas reproducen los estereotipos tradicionales (por ejemplo: que los varones van al trabajo y las chicas cuidan a los bebés). En ese caso, sería deseable que el o la docente pudiera intervenir y problematizar la situación

de juego, siempre que sea posible incursionar en el campo lúdico de los niños y las niñas. (*Educación Sexual Integral para la Educación inicial*, 2010: 59)

Como se viene señalando, es necesario reforzar la importancia de la intervención de los/as docentes para no reproducir los estereotipos tradicionales de género. Esto se relaciona también con otra oportunidad en la que observé que la docente explicó cómo funciona una peluquería, a partir del pedido al grupo de que llevaran objetos típicos de tal local. Luego de la explicación, jugaron integrados/as nenas y nenes a la peluquería. Un nene se puso una vincha y algunas nenas le dijeron: “Sacate la vincha, ¿o sos una nena?”; y la docente intervino de manera calma y le dijo: “Si tenés ganas de ponerte una vincha, usala”. Lo positivo del comentario de la docente es que fue corto y sencillo, no tuvo que desarrollar un largo discurso para explicar que todas las personas podemos usar vincha y todas/os lo comprendieron como una cuestión natural. Luego, toda la sala acudió a la clase de música, en la que todos/as participan integrados/as sin discriminación alguna: saltaron, cantaron, bailaron y tocaron instrumentos tanto las nenas como los nenes. Estos ejemplos constituyen prácticas igualitarias en la educación inicial.

En otra oportunidad, en esta misma sala, la docente comenzó a preparar juegos de “sectores”. En el salón de usos múltiples, preparé diversas propuestas: un espacio para “la construcción”, uno destinado a la peluquería (mientras armaba ese espacio, me relataba: “para las nenas, que les encanta peinarse”), un sector con cochecitos y bebés, y otro con herramientas. Esta frase que me mencionó la maestra sobre los “gustos de las nenas”, me demostró, una vez más, que, habiendo sido hasta ese momento la docente que yo había observado como con menos prejuicios sobre las relaciones sociales de género, de todos modos, aún los tenía. O, de cierto modo, daba cuenta de una preferencia de las niñas construida socialmente basándose en estereotipos genéricos. De ahí la importancia de que, a través de las capacitaciones

en ESI, algunas prácticas y discursos sexistas son, al menos, cuestionadas, revisadas y muchas veces modificadas.

Luego, la docente se dirigió al grupo diciendo: “Ordenadamente, cada uno va a elegir un sector para jugar”. En ese momento, la mayoría de las niñas fueron espontáneamente al sector de bebés y peluquería; y los niños, al de herramientas y construcción. Entonces, mientras yo observaba, la docente me comentaba que ella no les indica con qué jugar, permite que elijan solos/as, “pero ahí te das cuenta de las preferencias y de a qué juegan en sus casas”. Sin embargo, la docente no intervino para generar en las niñas algún interés en la construcción, o en los niños, para jugar al papá. Además, me comentó: “Lo de las niñas con el sector de las señoras mamás es como innato”. En este sentido, retomo a Chimamanda, que plantea:

Los roles de género están tan profundamente enraizados que a menudo los seguimos incluso cuando chocan con nuestros verdaderos deseos, nuestras necesidades, nuestra felicidad. Son muy difíciles de desaprender y, por lo tanto, es importante intentar que Chizalum los rechace desde el principio. En lugar de permitir que interiorice la idea de los roles de género, enséñale independencia. Dile que es importante que aprenda a hacer las cosas y a valerse por sí misma. Enséñale a intentar arreglar objetos cuando se estropean. Enseguida suponemos que hay muchas cosas que las niñas no pueden hacer. (Ngozi Adichie, 2018: 32-34)

En el mismo sentido, el cuaderno de ESI (2010) aporta algunas preguntas claves para que los/as docentes se hagan a sí mismos/as:

Cabe preguntarnos: ¿cuáles son los roles o comportamientos que nosotros y nosotras, como docentes, asociamos naturalmente a los varones y a las mujeres? ¿Cómo y cuándo fuimos adquiriendo esas pautas culturales? ¿So-

mos conscientes de que podemos transmitir formas estereotipadas de pensar los roles, actividades, derechos y obligaciones de los chicos y las chicas? ¿Cómo trabajamos el respeto por la igualdad de derechos entre niños y niñas? ¿Solemos intervenir ante comentarios de los chicos o las chicas, que refuerzan la desigualdad entre varones y mujeres? (*Educación Sexual Integral para la Educación inicial*, 2010: 55)

También aquí se advierte que en el momento en que trabajan con actividades vinculadas a la plástica tampoco se evidencian distinciones de ningún tipo; niños y niñas debían realizar todos los soportes de las invitaciones a los actos escolares, por una disposición ministerial, y esta actividad animaba mucho tanto a niñas como a niños. Con la docente a cargo de la sala, tienen otros momentos en el aula donde también se integran niños y niñas sin hacer diferencias de género, por ejemplo, cuando pintan, cuando ven películas, cuando juegan con maderitas.

En los espacios de literatura, que igualmente están a cargo de la docente de la sala, tampoco se evidencian distinciones de ningún tipo y, muchas veces, son los niños y las niñas quienes eligen el cuento. Estos espacios son importantes para poder introducir literatura con enfoque de derechos. Y también, como sugiere el cuaderno de ESI, es fundamental incluir en la bibliografía cuentos que problematicen las relaciones sociales de género, ya que, con frecuencia, hay mucha literatura infantil que transmite mensajes y valorizaciones que reproducen los estereotipos. Y también se podría pensar en leer cuentos tradicionales y analizarlos en clave de derechos, poner en tensión que el príncipe no tiene por qué salvar a la princesa, que la princesa puede salvar al príncipe, o los ejemplos que se puedan plantear para la deconstrucción de estereotipos asignados socialmente a algún género.

Se observó en todas las salas, en ambos jardines, que las docentes organizan muy bien los hábitos que tienen que ver con la higiene. Es

por ello que complementar la higiene y la solidaridad, para contribuir a un medio ambiente sano es algo muy sencillo de llevar a la práctica, separando los residuos, y es un hábito más que, si lo aprenden en la primera infancia, será incorporado con una impronta de cuidado y solidaridad que es esperable en una educación con enfoque de derechos.

Análisis del cuaderno de ESI para el nivel inicial desde un enfoque de género y derechos

La educación sexual integral: contexto de emergencia y lineamientos curriculares

Para comenzar, realizaré una breve contextualización de la implementación de la ESI como propuesta educativa, para luego presentar el análisis del cuaderno de ESI para la primera infancia⁸ desde un enfoque de derechos. La ley 26.150, que crea el Programa de Educación Sexual Integral, fue sancionada el 4 de octubre de 2006 y promulgada el 23 de octubre del mismo año, luego de un largo proceso de consultas, discusiones y negociaciones con diferentes actores políticos civiles y religiosos (*Educación Sexual Integral para la Educación inicial*,

⁸ *Educación Sexual Integral para la Educación inicial. Contenidos y propuestas para las aulas*, de la serie *Cuadernos de ESI* es un cuadernillo que se realizó desde el Ministerio de Educación de la Nación y se implementó como política pública; para llevarla adelante en cumplimiento de la ley de educación sexual integral se creó un organismo encargado de la capacitación a todas y todos las y los docentes del país. Luego de la capacitación, el “insumo” para trabajar en las aulas es el cuaderno de ESI que analizo en este capítulo.

2010: 11)⁹. Dicha ley establece que todos/as los/as educandos/as tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Es una ley breve con un conjunto mínimo de principios, y, entre ellos, delega en el Poder Ejecutivo la creación del programa. De este modo, el Ministerio de Educación de la Nación creó una comisión que se encargó de llevar adelante las discusiones sectoriales, algunas de las cuales fueron intensas o complicadas políticamente, sobre todo con la Iglesia católica. En el año 2008, se votó la propuesta de lineamientos y se aprobó por parte del Consejo Federal de Educación (Resolución CFE N° 45/08, 29 de mayo de 2008).

De los lineamientos curriculares, interesa sintetizar los contenidos vinculados con la primera infancia. La ley instituye el sentido general del programa ESI mientras que el mencionado documento establece los lineamientos curriculares sobre los cuales, en el marco de sus atribuciones específicas, las diferentes jurisdicciones fundamentarán sus acciones tendientes a dar cumplimiento al artículo 8° de la referida norma. Conforme los artículos 86 y 11 de la ley 26.206,

⁹ Si bien en la página 11 del cuadernillo dice que existió ese acuerdo, es importante destacar las resistencias que hubo y que siguen existiendo desde la Iglesia católica a la implementación de la ESI. El presente trabajo aborda el caso de jardines de gestión pública, pero es importante destacar que la Iglesia aún sigue resistiéndose a su implementación. De hecho, la resistencia fue desde el inicio y volvió a tomar impulso luego del tratamiento del proyecto de ley sobre interrupción voluntaria del embarazo. Luciana Peker dijo: “Desde que terminó el debate en el Senado con el rechazo a la ley de aborto legal, seguro y gratuito, los mismos sectores que hablaban de educación sexual como freno a los embarazos no deseados, con el apoyo del Vaticano y las iglesias evangélicas, empezaron una campaña contra la educación sexual integral: #ConMisHijosNoTeMetas. Ese avance conservador se ve en las calles, en las redes y también en las aulas donde padres enervados intentaron detener clases en curso e impedir el derecho a recibir las de niños, niñas o adolescentes. Pero la organización que se dio en torno a la demanda por la legalización del aborto también alienta redes de madres y padres que defienden la ESI y en la ciudad de Buenos Aires se alienta la participación de secundarias junto a docentes para garantizar el acceso a esta herramienta fundamental para asegurar la libertad, el disfrute y la integridad de todos los cuerpos”. En <https://www.pagina12.com.ar/152583-con-la-esi-no-se-metan>. Consulta realizada el 5/12/2019.

de educación nacional, los objetivos que se establecen en el artículo 3° de la ley de ESI, los lineamientos responden a los siguientes propósitos formativos:

Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas.

Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.

Estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando, a la vez, la libertad de enseñanza, en el marco del cumplimiento de los preceptos constitucionales.

Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar.

Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, de acuerdo a la franja etaria de los educandos.

Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.

Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus ne-

cesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.

Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños.

Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.

Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo. (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2008: 1)¹⁰

Específicamente para la educación inicial, los lineamientos curriculares establecen que la escuela desarrollará contenidos que apunten a: “a) Conocimiento y exploración del contexto; b) Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales; c) Conocimiento y cuidados del cuerpo; d) Desarrollo de comportamientos de autoprotección”.

Otro punto de los lineamientos que interesa al presente trabajo es el de la “Formación de docentes”. Allí se plantea:

En tanto la escuela representa el escenario institucional previsto por el Estado para garantizar y proteger los derechos de los niños, niñas y jóvenes en esta temática, es su responsabilidad garantizar procesos permanentes de capacitación y formación sistemática para otorgar a los docentes las condiciones adecuadas para la enseñanza de contenidos de educación sexual integral.

El rol protagónico que ocupan los[/as] docentes en ofrecer a los alumnos y alumnas oportunidades formativas integrales en la temática obliga a diseñar acciones sistemáticas que ofrezcan a los[/as] docentes la posibilidad de

¹⁰ Disponible en: http://www.infoleg.gob.ar/basehome/actos_gobierno/actosdegobierno29-9-2008-1.htm. Consulta realizada el 12/8/2021.

alcanzar una sólida formación integral inicial y una capacitación continua que comprenda, en primera instancia, la reflexión y problematización de sus saberes previos y representaciones sobre la sexualidad. Una estrategia de formación docente que responda a estos criterios contribuirá a garantizar el efectivo cumplimiento de los propósitos establecidos por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. A tal fin, dicha formación deberá:

1- Permitir a los/as docentes sostener su tarea a partir de conocimientos y experiencias pedagógicas validadas y actualizadas que les permitan una comprensión integral de la salud, de la sexualidad humana y del rol de la escuela y del docente en la temática; así como de habilidades y estrategias metodológicas apropiadas para el trabajo de los contenidos en el aula. (Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, 2008: 52)¹¹

Con relación a este punto, teniendo en cuenta lo observado en las salas y, luego, lo reconstruido en las entrevistas, es interesante destacar que las y los docentes, antes de conocer la herramienta de la ESI, actuaban conforme a sus creencias o sus experiencias, con mayor o menor apoyo en bibliografía de referencia o en base al sentido común. En ese marco, la ESI dio respuestas concretas a muchas preguntas que hacían los/as niños/as, con fundamentos científicos, metodológicos y pedagógicos, que antes no estaban disponibles para las docentes.

Ofrecer a los/as docentes una formación amplia que les permita brindar conocimientos e información y promover situaciones de aprendizaje desde un espacio curricular específico o desde la disciplina de su especialidad. Incluir en dicha formación la posibilidad de trabajar sus incerti-

¹¹ Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf. Consulta realizada el 12/8/2021.

dumbres y prejuicios o estereotipos, para poder así separar su responsabilidad en cuanto a la educación sexual del terreno de las opiniones y experiencias personales. (Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, 2008: 52)

Respecto al sentido común:

Preparar a los[/as] docentes en el manejo crítico de mensajes e información relativos a la ESI a partir de una formación pluridisciplinaria y holística que favorezca las capacidades de los alumnos y alumnas en el cuidado y promoción de la salud, el cuidado, disfrute y respeto del cuerpo propio y ajeno, y el conocimiento y respeto de los propios derechos y los derechos de los/as y otros/as. (Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, 2008: 52)

Este punto es clave para la idea del disfrute del propio cuerpo, que se ha constituido como un tema “tabú”, no abordado en la escuela, mucho menos en la educación inicial. La ESI viene a dar respuesta en tanto las maestras entrevistadas seguían destacándola como “fundamental para cuidar el cuerpo” o para “proteger a los niños de los abusos”; una mirada más de protección que de disfrute. Con el tiempo, se transitarán estos temas más temprano que tarde; la herramienta ya está disponible y las docentes la recibieron de la mejor manera.

Asegurar un enfoque coherente de la ESI en el sistema educativo a partir de una formación inicial sistemática que provea de un código compartido a todos[/as] los[/as] docentes más allá del nivel en el cual se desempeñan, dando lugar a una adecuada gradualidad y transversalidad de

los contenidos a lo largo de toda la trayectoria escolar de los niños, niñas, jóvenes y adultos.

Permitir a los[/as] docentes adquirir conocimientos que permitan una visión crítica de los distintos modelos hegemónicos, de manera de poder combinar los aportes de las distintas posturas en pos de evitar reduccionismos de cualquier tipo, hacia un abordaje integral de la temática en el marco de los derechos humanos.

Identificar las diversas interpretaciones históricas sobre la sexualidad y sus correlatos en las prácticas pedagógicas para promover la permanente reflexión sobre las propias interpretaciones y concepciones de la sexualidad.

Fortalecer el lugar y responsabilidad que tienen los[/as] docentes en su carácter de adultos y docentes frente a los niños, niñas y adolescentes. Se parte del supuesto de que, si bien los docentes no serán expertos que posean las respuestas a todos los temas vinculados a la ESI, existen contenidos consensuados que estos deberán estar en condiciones de enseñar. (Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, 2008: 52)

Esta síntesis de los lineamientos curriculares que se desarrollaron en el 2008 para poder implementar la ley de ESI da cuenta de los debates, discusiones y conceptos al calor de los cuales se produjeron los contenidos de los cuadernos ESI. En este sentido, en el año 2010 se publicó la serie de *Cuadernos de ESI*, material producido por el Ministerio de Educación de la Nación¹², y, en particular, en lo que

¹² Los cuadernos ESI se proyectaron como un libro por nivel educativo. Así, se redactó uno para el nivel inicial; otro para el nivel primario y otro para el nivel secundario. Es uno de los proyectos pedagógicos de mayor vigencia y necesidad de las últimas décadas. Su vigencia se vincula con el modo que propone el trabajo en relación con los cuerpos y las sexualidades: promover sujetos más autónomos y más felices a partir de la perspectiva de género y de derechos humanos. Para el nivel inicial, los temas centrales que se abordan son: conocimiento y cuidados del cuerpo, desarrollo

interesa a este trabajo, la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, la Dirección Nacional de Gestión Educativa, la Dirección Nacional de Educación Inicial. En el siguiente apartado, me ocuparé de analizar el cuaderno *Educación Sexual Integral para la Educación inicial* desde un enfoque de derechos.

ESI, “cuadernos para la primera infancia” Análisis desde un enfoque de derechos

a) El principio de inclusión y los estándares sobre igualdad y no discriminación

En el desarrollo del cuaderno *Educación Sexual Integral para la Educación inicial*, se hace hincapié en la igualdad, promoviendo actividades para niños y niñas sin discriminación alguna. Esto también ocurre en las nociones de interculturalidad y convivencia con otros/as. Algunos de los ejemplos disponibles en la letra del cuaderno, en relación al estándar de igualdad, se encuentran en que, en el detalle de sus fines y objetivos, la Ley de Educación Nacional, N° 26.206, también enuncia aprendizajes vinculados a la educación sexual integral:

- f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas, sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. [...]
- p) Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable. [...]

de competencias y habilidades psicosociales. Desarrollo de comportamientos de autoprotección, conocimiento y exploración del contexto.

v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación” (Art.11)

De este modo, en el cuaderno de ESI se sostiene:

La educación sexual integral contribuye a cumplir con uno de los objetivos y fines de la política educativa propuestos en la ley N° 26.206, que establece, en su inciso b: “Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores” (Art. 11). (*Educación Sexual Integral para la Educación inicial*, 2010: 13)

El cuaderno de ESI para el nivel inicial resalta:

En muchas ocasiones, llama la atención cuando los varones se disfrazan con ropa que convencionalmente usan las mujeres y a la inversa, o cuando las niñas y los niños se besan en la boca o se tocan algunas partes del cuerpo (en general, el pene y/o la vulva). Es en estas circunstancias cuando nuestro lugar como docentes se ve conmovido, y no resulta sencillo hallar respuestas a las necesidades que de una u otra manera expresan las chicas y los chicos. El trabajo docente está atravesado por valoraciones y creencias personales, y es importante que las explicitemos para poder brindar respuestas adecuadas sobre la educación sexual integral a los niños y las niñas, sin mirar e interpretar la sexualidad infantil desde la sexualidad adulta. La construcción de la sexualidad se inicia con el nacimiento y se desarrolla durante toda la vida; en cada momento, tiene sus características y formas de expresión propias. En

nuestra sociedad, la sexualidad es una temática aún tabú, que no todos y todas las docentes se animan a hacer visible en las salas. En contraposición, la mirada de las chicas y los chicos es espontánea e intenta satisfacer la curiosidad sobre su cuerpo y las relaciones que establecen con otras y otros. Es importante considerar que, seamos conscientes o no, muchas de nuestras prácticas docentes transmiten nuestras propias visiones y valoraciones vinculadas a la sexualidad: por ejemplo, la forma diferencial en que tratamos a mujeres y varones en el aula, nuestras reacciones o la falta de respuestas ante preguntas vinculadas al tema, el lugar que le damos al cuerpo en los juegos y las actividades que propiciamos, etcétera. Cuando como docentes pensamos en trabajar la educación sexual integral en la sala, se nos plantean algunas preguntas, como las siguientes:

¿Desde qué posicionamientos partimos para hablar sobre estos temas con los niños y las niñas? ¿Cuáles son los límites de nuestra intervención? ¿Cuándo y de qué modos nos ocupamos de la educación sexual integral? Con respecto a estas preguntas, como mencionamos anteriormente, en cada intervención sobre educación sexual integral se pone en juego nuestra propia historia personal, nuestras creencias y valores, nuestra formación profesional. Uno de los temores más frecuentes entre los adultos es excederse al brindar información a los niños y las niñas, bajo el supuesto de que esto podría despertar en ellos y ellas impulsos sexuales latentes. Sin embargo, como señalan varios autores, lo que puede provocar el exceso de información es aburrimiento o abandono de la conversación por parte del niño o niña, una vez que ya haya satisfecho su curiosidad. No debemos pensar, entonces, que la información incita, sino, por el contrario, saber sobre la sexualidad ahorrará a las niñas y a los niños miedos, inhibiciones, traumas y

descubrimientos perturbadores. Por este motivo, el desafío es que seamos capaces de realizar una revisión crítica de nuestros supuestos y posicionamientos, para poder construir un espacio sistemático de saberes desde el cual poder desarrollar la capacidad de acompañamiento, reconocimiento, cuidado y escucha atenta de las niñas y los niños”. (*Educación Sexual Integral para la Educación inicial*, 2010: 16-17)

Con relación a este pasaje del cuaderno de ESI, es interesante destacar algunas cuestiones. Cuando se refieren a “uno de los temores es excederse a brindar información”, pareciera que se trata de información vinculada a temas de “sexualidad” en general. Pero cabe interrogarse si ese “temor” no se replica también al abordar derechos humanos, en general, y género y derechos de las mujeres; por eso, el “desafío” que plantea el pasaje transcrito en el párrafo anterior se suma al “desafío” de incorporar como tal el estudio de derechos humanos y género. La inclusión de la ESI en los diseños curriculares ha sido un elemento muy importante en la educación y debemos mantenerlo, en cumplimiento de la normativa vigente, pero estimo que debería haberse llamado “Derechos humanos”, abarcando ESI y otros conceptos adicionales, más allá de que dentro de ESI se contemplen muchas cuestiones vinculadas a la protección de los derechos humanos.

Como vengo sosteniendo, los estándares de igualdad y no discriminación son transversales a todo el documento de ESI. Un pasaje interesante de destacar, a modo de ejemplo de cómo se corrobora este principio, es el siguiente:

La ley nacional N° 26.150 da a la institución educativa un rol privilegiado como ámbito promotor y protector de derechos. Para el desempeño de este rol, la familia, como agente educadora, constituye uno de los pilares fundamentales –y no el único– a la hora de entablar vínculos,

alianzas y estrategias. Es importante que la educación sexual integral sea abordada por el jardín de infantes con el mayor grado de consenso posible, promoviendo asociaciones significativas entre el jardín, las familias y la comunidad en general. Esto es una obligación, y también una oportunidad para abordar integralmente la formación de los niños y las niñas. El consenso y la atención a la diversidad son ejes estratégicos para promover la igualdad de oportunidades y la calidad educativa. (*Educación Sexual Integral para la Educación inicial*, 2010: 19)

b) La ESI desde un enfoque de género

De igual modo que en el análisis realizado en el capítulo 2 al diseño curricular del nivel inicial de la provincia de Buenos Aires, el cuaderno de ESI da cuenta de la transversalización del enfoque de género. Un ejemplo es que se utiliza un lenguaje igualitario, en el que se mencionan los sujetos masculinos y femeninos con miras a visibilizar a las mujeres. Asimismo, se utiliza el generalizador, que, a mi entender, es el que contempla la diversidad “familias”, en lugar de utilizar el tan arraigado “padres” para aquella pretendida generalización. El cuaderno de ESI es uno de los pocos donde se ha podido identificar (en la investigación que dio origen a este libro) que está redactado desde un enfoque de género y con un lenguaje género sensible.

Además de utilizar un lenguaje y una gramática ajustada al enfoque de género, también el cuadernillo aporta en la dirección a suprimir los estereotipos de género. A continuación, transcribo algunos pasajes del cuaderno de ESI que sirven a modo de ejemplos:

La organización de la vida institucional cotidiana. Es importante que los y las docentes prestemos especial atención a aquellas regulaciones y prácticas que, día a día, constituyen la interacción de la vida escolar; que “corra-

mos el velo” y no tomemos como habituales o naturales algunas prácticas a las cuales la tradición nos ha acostumbrado; que las desnaturalicemos, convirtiéndolas en una oportunidad de aprendizaje para la educación sexual integral. Nos referimos a los diversos actos y escenarios que transmiten saberes y reproducen visiones acerca de la sexualidad, de lo esperable, lo permitido o lo prohibido en el jardín de infantes. Son muchas las situaciones cotidianas en que esto se pone de manifiesto, por ejemplo: el lenguaje utilizado; el uso de los espacios (lugares más amplios para los varones, “porque necesitan correr y descargar”; lugares más acotados para las nenas, porque “son más tranquilas y calmas”); las formas de agrupamiento habituales (“fila de nenes y fila de nenas”); las diferentes expectativas de aprendizaje y de conducta sobre los varones y sobre las mujeres; los vínculos establecidos entre los adultos, y entre los adultos y los niños y niñas; el color de los delantales (“cuadrillé rosa para las nenas y cuadrillé celeste para los nenes”); los juegos y juguetes a los que juegan unos y otras (“rincón de bloques y autos para varones, y rincón de la ‘casita’ para las nenas”). (*Educación Sexual Integral para la Educación inicial*, 2010: 18)

La identificación y valoración de las diferencias físicas de las personas como aspectos inherentes del ser humano que lo hacen único e irrepetible, permitiéndoles comprender la importancia de la diversidad. (*Educación Sexual Integral para la Educación inicial*, 2010: 25).

Juegos y estereotipos de género

Una de las prácticas interesantes que se relevan en el cuaderno de ESI es la de la sistematización de juegos desde un enfoque de género como propósito pedagógico y de trabajo de diversos contenidos

afines. No solo no se evidencian los estereotipos de género (niños y niñas podrán jugar a todos los juegos que se propongan), sino que supera esta instancia para promover juegos igualitarios, es decir, otorga “libertad” de elección para direccionar algunos juegos. Esto fue un hallazgo, porque, aun en sociedades donde residen prejuicios con relación a los juegos “naturalizados” como para niñas o niños, resulta importante, muchas veces, direccionar o realizar intervenciones en el sentido de garantizar la “real” libertad de elección, o garantizar el “real” acceso de niños y niñas a todos los juegos.

En algunas de las entrevistas que realicé en 2016 se pudo relevar que la mayoría de las docentes utilizan el diseño curricular como herramienta permanente y que los ejemplos y juegos de este son fundamentales para el trabajo en el aula. Pareciera que con el cuaderno de ESI sucederá lo mismo. En este sentido, en las entrevistas, todas las docentes afirmaron (con sus particularidades) que la ESI ya formaba parte del DC que ellas ponen en práctica al elaborar el proyecto pedagógico cuando comienza el año.

A partir de dichas entrevistas, se pudo advertir que en ese momento se estaban adaptando las y los docentes a esta nueva herramienta que ofrece material propicio para trabajar los contenidos que ya se habían explicado en las capacitaciones. Asimismo, referían que estas habían sido valiosas e implicaron poner en tensión e interpelar la práctica docente dentro de las aulas. Ese proceso “fue muy intenso pero positivo” (E3). Todas las personas entrevistadas así lo destacaron. En las dos escuelas que se tomaron como caso de esta investigación, la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires se comunicó con la Dirección de la escuela y solicitó la participación de la mayor cantidad posible de docentes (en virtud de que todas no podían concurrir, ya que eran tres días seguidos y algunas docentes debían quedarse en las escuelas para cubrir todas las salas y que niños y niñas pudieran continuar con sus clases). De igual modo, la cartera de educación provincial solicitaba la asistencia de los/as profesores/as de las diferentes áreas complementarias: música,

educación física, y los/as profesionales miembros de los equipos de orientación. Cuando comenzó el año 2016, muchas, o la mayoría de las entrevistadas, habían incorporado a su proyecto anual contenidos de educación sexual integral.

c) Contenido mínimo de cada derecho

Para analizar este punto, se tomó la ley marco que da origen a la educación sexual integral N° 26.150 y la Ley de Educación Nacional, N° 26.606. En este sentido, es posible mencionar algunos contenidos que garantizan derechos: conocimiento y cuidado del cuerpo; protección de la intimidad; derecho a la identidad; salud sexual y reproductiva; derecho a la adopción, familias diversas; valoración y respeto por la diversidad cultural, étnica, de género, de ideas; adquisición y afianzamiento de prácticas de higiene y orden, entre otros.

En el acápite del cuaderno titulado “¿Para qué enseñamos?”, advertido el abordaje de varios derechos humanos:

Los aprendizajes sugeridos en el eje “Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales” se relacionan con aspectos cognitivos; con la posibilidad de aprender a expresar sentimientos y emociones vinculados a la sexualidad; con la promoción de valores como el amor, la solidaridad, el conocimiento de sí mismo, la resolución de conflictos a través del diálogo, las habilidades para la toma de decisiones, las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico y creativo. El desarrollo de estas competencias y habilidades favorecerá en las niñas y los niños el despliegue y afianzamiento de su real autonomía y la posibilidad de romper con inhibiciones en la interacción con los otros y otras, ya sean pares y/o docentes. (*Educación Sexual Integral para la Educación inicial*, 2010: 35, el destacado es propio)

Luego, ya concretamente el cuaderno toma posición frente al tema y dispone lo siguiente:

El enfoque de derechos, en relación al desarrollo de la educación sexual integral en la educación inicial, favorece la construcción de autonomía y responsabilidad en niños y niñas, para vivir plenamente la sexualidad. También brinda conocimientos sobre los medios y recursos disponibles en la comunidad educativa para la atención de situaciones de vulneración de derechos. El cumplimiento de los derechos de los niños y de las niñas en el jardín de infantes implica: la generación de vínculos positivos entre los y las docentes y los chicos y las chicas, y la creación de un clima de confianza y escucha; la promoción de la participación de los niños y las niñas en la sala y en el jardín; la promoción de igualdad de trato entre varones y mujeres; el rechazo a todas las formas de discriminación, burlas, insultos y cualquier otra forma de actitud denigratoria a la persona, por características físicas o de personalidad, culturales, etcétera; la generación de condiciones de escucha, contención y articulación intersectorial para asistir a los niños y las niñas ante situaciones de vulneración de derechos o ante situaciones que implican imposibilidad para el ejercicio de sus derechos; la promoción de prácticas de autoprotección para identificar y denunciar situaciones de maltrato o abuso. (*Educación Sexual Integral para la Educación inicial*, 2010: 37)

Con relación al contenido mínimo de derechos, la ESI propone una agenda que incluye los derechos de la Convención sobre los Derechos del Niño (y de la Niña!), y también se actualiza tomando como referencia los aportes de los comités de la convención mencionada y del comité CEDAW, que menciono en el análisis del *corpus iuris*. La

ESI es una herramienta flexible o permeable a los nuevos aportes que, en el sentido de progresividad de derechos de los/as niños/as, van realizando los comités mencionados, o los organismos nacionales o provinciales que actúan en esa perspectiva. La idea de darle al concepto de derecho la entidad que debe tener es fundamental y es lo que intenta retomar el cuaderno de ESI, del cual es importante destacar que hace hincapié en que las/los docentes tienen que poder transmitir que no se puede desvirtuar el concepto de derechos; que, tal como allí dice, “no cualquier cosa es un derecho”.

En definitiva, un enfoque que se fundamenta en la consideración de las personas como sujetos de derechos fomentará la activa participación de niños y niñas, como así también la de sus familias, en un clima permanente de diálogo que garantice la búsqueda de consenso, sin eludir el abordaje de las tensiones que puedan presentarse. Sobre esas tensiones trabaja la ESI como herramienta.

d) Principio de universalidad

Al analizar el principio de universalidad respecto al cuaderno *Educación Sexual Integral para la Educación inicial*, es relevante recordar que este principio se vincula directamente con el principio de contenido mínimo de los derechos que se explicó en el apartado anterior. Significa, específicamente, que el derecho en cuestión se define para toda la población (ONU, 2002: 2). Para el análisis de este punto, conforme la metodología del enfoque de derechos que se viene desarrollando, sí se respeta el principio de universalidad, ya que el cuaderno de ESI es un documento destinado a escuelas de gestión pública y privada de toda la República Argentina, para todos/as los/as docentes y niños/as, por lo que, en lo formal, se apunta al cumplimiento del principio.

Aquí también podríamos proyectar la universalidad del siguiente modo: del relevamiento del trabajo de campo y de las entrevistas realizadas, tanto a docentes como a referentes en la temática, se pudo

advertir que no es suficiente el trabajo de las/los docentes en materia de ESI, y si lo proyectamos a la educación en derechos humanos y género, más aún, debe trabajarse con las familias. No es suficiente el trabajo de estos contenidos solo desde la escuela, cuando en los hogares podrían existir mensajes contradictorios. En este sentido, se ha advertido, a través de las entrevistas, que las docentes referían que dan libertad a niños y niñas para jugar con lo que deseen y han recibido padres que se han quejado porque “su hijo jugó con un bebé y eso es de nenas”.

De hecho, el cuaderno propone lo siguiente (tomaré algunos pasajes a modo de ejemplos):

[La] construcción de estos consensos será, seguramente, una tarea compleja y no exenta de tensiones. El Estado tiene la obligación de garantizar el derecho a la educación sexual integral y las familias deben acompañar este proceso. En este camino, es importante “invitar a las familias a ser partícipes”. Para trabajar sobre estas tensiones e ir construyendo acuerdos, será propicio realizar talleres de sensibilización con las familias. Estos talleres podrían constituirse en espacios que permitan a los miembros de la comunidad educativa reflexionar en forma conjunta sobre los roles de la familia y del jardín en lo que hace a la transmisión cultural de los temas relativos a la educación sexual integral. Las familias suelen ser permeables cuando se las convoca por estos temas. (*Educación Sexual Integral para la Educación inicial*, 2010: 19)

Es posible vincular esta cita con varias entrevistas en las que las docentes (comenzando por las directoras) manifestaron la importancia de informar primero a las familias de la existencia de la ESI, y luego realizar encuentros con ellas para poder abordar temas específicos.

Finalmente, les proponemos que los contenidos de este material se articulen con las experiencias que muchos de ustedes vienen realizando: proyectos, unidades didácticas, trayectos impulsados por los jardines de infantes, por las distintas jurisdicciones, acciones articuladas con las familias y con otros sectores del ámbito público y de la sociedad civil, tareas cotidianas con otros docentes. Y también esperamos que este sencillo material contribuya, entre otros, a un intercambio genuino entre colegas. (*Educación Sexual Integral para la Educación inicial*, 2010: 15)

La cita anterior es un ejemplo de los objetivos que introdujo la ESI, como política pública, de cómo llegar desde las escuelas hasta las familias y la sociedad civil.

e) Progresividad y no regresividad

Cada una de las políticas públicas tiene que impregnarse del principio de progresividad para cumplir con el enfoque de derechos humanos. Siempre el horizonte es aumentar la tutela, profundizar los derechos, no restringirlos. El avance que ha tenido la ESI para todos los niveles educativos en cuanto a la norma sancionada no tiene precedentes y, sin embargo, el gran problema ha sido la implementación. De los dos casos que estudié para la tesis que dio origen a esta publicación, en el jardín cuyo índice de vulnerabilidad es bajo, la implementación fue exitosa; en el otro fue más difícil (índice de vulnerabilidad alto).

La directora relató que, si bien hubo una capacitación obligatoria por parte del Ministerio, no todas las docentes del jardín asistieron. Existe, de hecho, una militancia de varios sectores de la sociedad civil y docentes que exigen su implementación. Además de esta cuestión, se podría haber propiciado la asignatura “Derechos Humanos”, en la que la ESI se incluyera, ya que ESI es un contenido de derechos humanos, y no a la inversa. Sin embargo, pareciera que la ESI fuera una

“excusa” también para abordar derechos humanos e igualdad de género. Entonces, para ajustarse a la progresividad y no regresividad, se podría transformar la ESI en parte de los contenidos de una asignatura más abarcativa que sea “Derechos Humanos e igualdad de género”.

f) Producir información pública

Otro principio transversal para los derechos se concentra en el acceso a la información, en tanto la divulgación de información en una sociedad democrática habilita a los/as ciudadanos/as a controlar las acciones de gobernantes a quienes ha confiado la protección de sus intereses. Se deriva de ello que existe una obligación positiva del Estado de brindar esa información a todas las personas, especialmente cuando se encuentra en su poder y no existen otros medios para acceder a ella. Como sostiene Laura Pautassi,

... en el campo de las políticas públicas, la producción y el acceso a la información constituyen un insumo fundamental para el inicio del diseño de cualquier política, pero también para el proceso de monitoreo y evaluación de la misma. En otros términos, es imposible pensar en formular una política sin el acceso a información de calidad y de manera suficiente, ya que sin datos empíricos no se puede conocer fehacientemente sobre cuál situación o campo busca actuar la futura política. Pero, además de la etapa diagnóstica previa a la formulación de una política, la información es fundamental para todo el proceso de implementación y para la evaluación o medición del impacto de la política”. (Pautassi, 2021: 55)

El Estado debe informar, relevar información y garantizar el acceso a ella; tiene el deber de dar la información que se le pide y hay mucha jurisprudencia que lo ampara; si niega la información es un

mal estándar en materia de derechos humanos. Con relación a este punto, se garantiza la producción de la información pública, ya que los *Cuadernos de ESI* para todos los niveles educativos están publicados en internet, en la página web del Ministerio de Educación de la Nación, a la que se puede acceder libremente¹³.

g) Participación social en el diseño de la política pública

Este principio medular, como sostiene Pautassi (2010),

... puede ser precisado por su vinculación con el ejercicio de determinados derechos civiles y políticos, y en especial con las definiciones sobre el contenido y alcance de algunos de estos derechos en las instancias de protección internacional de derechos humanos. Particularmente, refiere a la responsabilidad que le compete al Estado en la promoción de la igualdad material, tanto a nivel del diseño de políticas públicas, como también en la promoción de instancias de cambio cultural y político para consolidar la igualdad efectiva de varones y mujeres, de personas pertenecientes a pueblos originarios y diversas etnias, la igualdad entre personas activas en el mercado de trabajo y los desempleados, la igualdad entre quienes se encuentran en situación de pobreza y quienes no, el acceso a los servicios sociales como para asalariados formales. Es decir, el empoderamiento permite a todos los habitantes en general, y no solo a quienes se considera como grupo vulnerable o desaventajado, influir en los grandes sistemas que afectan su vida y no ser destinatarios finales de políticas

¹³ El cuadernillo ESI para nivel inicial se encuentra disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuaderno-esi-inicial.pdf>

que en muchos casos pueden ser ajenas a sus demandas o intereses. (Pautassi, 2010: 62)

Con relación a este punto, se destaca la metodología utilizada para el desarrollo de los documentos que componen la serie *Cuadernos de ESI* en el marco del cumplimiento de las políticas educativas que promueve la ley 26.150, de educación sexual integral. La elaboración se llevó a cabo a través de un trabajo interdisciplinario de varias personas especializadas y de trayectoria académica en temas de educación inicial, género, pedagogía, entre otros. Por otra parte, también hubo equidad en el equipo en términos de género, simplemente por incluir entre sus miembros tanto a expertos como expertas en las áreas de trabajo.

Asimismo, es fundamental el punto 3 del cuaderno, titulado “El jardín, las familias y la comunidad”, en el que se incluye la participación de la sociedad civil y de las familias que interesan al enfoque de derechos humanos. En este sentido, cito algunos pasajes interesantes que me llevaron a esta conclusión:

La ley nacional N° 26.150 da a la institución educativa un rol privilegiado como ámbito promotor y protector de derechos. Para el desempeño de este rol, la familia, como agente educadora, constituye uno de los pilares fundamentales –y no el único– a la hora de entablar vínculos, alianzas y estrategias. Es importante que la educación sexual integral sea abordada por el jardín de infantes con el mayor grado de consenso posible, promoviendo asociaciones significativas entre el jardín, las familias y la comunidad en general. Esto es una obligación, y también una oportunidad para abordar integralmente la formación de los niños y las niñas. El consenso y la atención a la diversidad son ejes estratégicos para promover la igualdad de oportunidades y la calidad educativa.

Lo interesante en relación a este pasaje es que luego, en las entrevistas realizadas en el trabajo de campo, las docentes que habían recibido la capacitación coincidían en que las familias eran, en general, receptivas a la hora de hablar de temas vinculados a la ESI. Aunque vale mencionar que ha habido familias, sobre todo padres (varones), que se acercaron al jardín con “el reclamo” de que no querían que su hijo (varón) jugara con bebés.

El momento histórico en que se elaboró el programa de educación sexual integral fue el momento en que se decidió desde la política pública darles contenido de derechos humanos y género a todos los niveles educativos. Es por ello que el cuaderno *Educación Sexual Integral para la Educación inicial* está cuidadosamente elaborado desde una perspectiva de derechos y género, tal y como lo desarrollé en cada eje de análisis del enfoque de derechos.

A modo de reflexión de este capítulo, puedo sostener que, a través de todos los relatos, es posible advertir la transversalidad de los conceptos de derechos humanos e igualdad de género en el trabajo en las aulas; que la llamada “formación integral” incluye a los derechos humanos; que, por supuesto, queda mucho por aprender en docentes, en las familias, en niños y niñas, y quedan prácticas que hay que deconstruir, tarea que atañe a la sociedad en general. El paradigma ESI puso en evidencia, de algún modo, que estos conceptos son transversales, que siempre surgen, que en cada área de aprendizaje puede aparecer una duda y la respuesta está disponible; es una herramienta importante para avanzar en la tarea. El cuaderno de ESI es un documento público, desarrollado por el Ministerio de Educación de la Nación, en cumplimiento de una ley nacional, que crea el Programa de Educación Sexual Integral, para, finalmente, cumplir con las obligaciones asumidas en materia de derechos humanos.

La vuelta al cole. Volver al campo para escuchar a las mujeres

Entrevistas a las docentes

Derechos humanos y género

En primer lugar, es importante advertir que el recorrido de mi investigación y la estructura de mi tesis son diferentes a la presentación de este libro. A medida que iba leyendo, estudiando, investigando, los caminos se abrían y se dificultaban. La investigación tomó muchos años porque estaban las marchas y contramarchas propias de toda investigación, sumadas a que, además de la tesis, tenía mi trabajo remunerado y mi proyecto familiar: trabajo productivo y reproductivo formaban parte de mi mundo y de mi investigación. Esta advertencia tiene una importancia vital, ya que mientras los años pasaban, sucedió algo maravilloso para mi investigación: pude volver al campo a entrevistar a la mayoría de las docentes que había observado hacía varios años, pero ellas ya habían atravesado la primera capacitación en educación sexual integral.

Conforme el objetivo que tuve en mi tesis, que fue analizar si se habían incorporado contenidos transversales vinculados a los derechos humanos e igualdad de género en el diseño curricular de nivel inicial (y, dentro de este gran tema, la educación sexual integral) y en las prácticas áulicas, en este capítulo, y luego de haber presentado algunas decisiones metodológicas en relación al diseño de entrevistas, presentaré los principales hallazgos o reconstrucciones de sentidos que emergieron en los discursos indagados.

En los encuentros, la estrategia principal fue escuchar a las docentes, para que –en términos de Díaz Martínez (2015)– aparezcan “sus ‘cuentos’, sus narrativas, lo que cuentan las mujeres (se narró el punto de vista y la experiencia de las mujeres en relación al fenómeno en estudio). Las docentes relataron cómo se fue implementando, a través de las capacitaciones, el cuaderno de ESI, y comentaron que se agrega como si fuera “un capítulo” más del diseño curricular de nivel inicial. Esta afirmación se puede hacer en el caso en particular de los dos jardines que fueron objeto de análisis.

La vuelta al campo para hacer las entrevistas, en el año 2016, luego de casi tres años de la primera observación, fue un hallazgo en sí, ya que, como mencionara anteriormente, fueron realizadas inmediatamente después de que las docentes habían terminado la capacitación en ESI. No se trató solo de interpretar discursos sino de inscribirlos en una realidad particular, compleja y desde un enfoque de género. En esa instancia, todas las docentes destacaron la importancia de la ESI, los cambios que produjo esa capacitación en ellas y en sus prácticas. El núcleo principal de las entrevistas estaba vinculado al hecho de indagar sobre cómo las docentes entrevistadas conciben, representan y problematizan, en esta nueva instancia, la cuestión de derechos humanos y género. Aunque iré abordándolo en el análisis, el principal elemento que surge es que muchas de ellas relacionan el término “género” con la violencia hacia las mujeres y, en general, no asocian el concepto derechos humanos con los derechos de las mujeres. Para conocer esto, les pregunté cómo definían ambos conceptos,

con la intención de conocer cómo lo explicaban o transmitían a sus alumnos/as. Para ello, se les pedía que los definieran *como si* se lo tuvieran que explicar a un/a niño/a de 4 años; allí encontraban más seguridad en sus respuestas, apelando también al “sentido común”.

Siguiendo algunas sugerencias de Guber (2009), cuando indagué acerca del concepto que tenían las docentes sobre derechos humanos y género, no hice énfasis en “para usted qué significa”, ya que la autora critica fuertemente este modo de preguntar “salvo que se quiera comunicar al informante algo así como ‘qué peregrina-equivocada-falsa-ideológica vulgar idea tiene usted acerca de...’” (Guber, 2009: 232).

El recorrido de la deconstrucción es largo, y en los discursos se advertían tensiones, algunas, incluso, eran observadas por ellas mismas, ya que se sintieron interpeladas en la práctica docente que venían teniendo desde que comenzaron su trabajo en las aulas: empezaron a notar cómo su profesión estaba atravesada por el binarismo celeste y rosa, como gran ejemplo paradigmático. Ellas mismas me contaban en clave de deconstrucción algunas cuestiones observadas durante el trabajo de campo; advertían ahora cómo la igualdad de género podía favorecerse desde los juegos, desde los colores, desde el lenguaje.

A continuación, y siguiendo algunos tópicos claves, presentaré dimensiones de análisis sustantivas que surgieron en las entrevistas con las docentes y autoridades de los dos jardines observados.

Diseño curricular

En relación al DC de nivel inicial, ya se ha presentado un análisis de sus principales tópicos en un capítulo precedente. Es momento aquí de problematizar cómo lo piensan las docentes, quienes son las encargadas de ejecutarlo, y lo usan como insumo para su formación y para el desarrollo de sus clases.

Es una herramienta que es como “una biblia para nosotras”. Te da las pautas necesarias para planificar, de acuer-

do a lo que “ellos” [en referencia al Ministerio de Educación] proponen, para las reuniones de “padres”, para hacer los informes, para evaluar [...]. Nada que ver el material con el que estudié a este DC, es más completo y está mejor organizado, es más didáctico. Podemos planificar todo el año. (E1)

Otra de las entrevistadas (E7) también refirió a esta idea del DC como una biblia, en tanto aborda los temas y las clases apoyándose en él, y lo tiene “todo subrayado y machacado. Es un marco, trabajo desde ahí, hago toda la planificación, los proyectos, todo” (E7).

Este último diseño es el más útil para la práctica docente. Cuenta con muchas ramas, y libertad para trabajar muchas cosas. En el juego, por ejemplo, te da muchos ejemplos y actividades que podés plantear. Es súperabarcativo de los temas que se pueden trabajar. Además, te da la libertad de poder hacer juegos con distintas opciones, dramatizar, sectores, etc. (E2)

Esta docente (E2) también cuenta que anteriormente no tenían DC, sino que tenían documentos; que ella estudió con los CBC (Contenidos Básicos Comunes) y los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios), ambas herramientas curriculares elaboradas en el marco de la reforma educativa de los 90. Esos materiales eran muy generales, a diferencia del diseño curricular, que –en sus palabras– “te da una guía y una libertad de trabajo y es más organizado”. Cuando se implementó el DC, ella dice que se entregó el documento sin capacitación mientras que los directivos sí recibieron capacitaciones. En su análisis del material, la docente entrevistada realiza una crítica positiva: “Es útil en la organización y en los ejemplos, fundamentación y evaluación en los contenidos, tiene propósitos, actividades y evaluación, intervenciones docentes. No sé si tendría una crítica”, dice. En

el DC hay un recorte más preciso de la realidad, por ejemplo, antes se trabajaba “el barrio”, y, según ella, era muy amplio para trabajar con niños/as pequeños/as; ahora, es “la feria del barrio de la escuela”. Este año trabajaron los árboles del jardín solamente. Entonces, pueden recortar y trabajar en profundidad un tema que se hace más sencillo para aprender.

Se trata de organizar la trayectoria del jardín. Antes era todos los años mi cuerpo, mi cuerpo, mi cuerpo. Ahora la idea es ir complejizando los contenidos. Por ejemplo, en sala de 3 años hay actividades exploratorias en tres meses, y luego tres meses de conteo, tres meses de figuras. En sala de 5, se repasa y se va complejizando y se incluye medida, que antes no se había tratado. Lo mismo se da con los libros, se van complejizando. (E2)

Es el mejor diseño que tuvimos, yo me recibí en 1992, y este es el mejor diseño que tuve: la distribución en las áreas de aprendizaje revaloriza el rol docente; el enfoque que le da al juego como base del aprendizaje en inicial, que son cuestiones fundamentales... Es excelente también el lugar que le da a las intervenciones docentes, las formas de evaluación para ver de qué manera y en qué momentos la docente va a evaluar, etc [...]. En cuanto al derecho a la educación, en cuanto a los paradigmas que implementa, está muy completo, desde las prácticas docentes, está bien bajado al aula, que es fundamental [...]. Cada área te lo desglosa, da ejemplos, prácticas naturalizadas –que hasta ese momento estaban naturalizadas–, desarma los estereotipos. (E3)

El diseño es muy bueno en todas las áreas y hay muchas docentes que no lo aplican en las aulas. Esto por muchas causas: falta de compromiso de las docentes, la comu-

nidad a veces es reacia a estos temas de la educación sexual... (E4)

En cuanto al área de música, es muy bueno porque ayuda a organizar. Antes, como era orientativo, daban cualquier cosa. Ahora es prescriptivo, entonces ahora hay que dar lo que está ahí en el DC. Se trata de que la educación sea integral. (E6)

La docente de música (E6) relató que, en una escuela muy pobre en la que trabajó, ella no tenía los instrumentos para cumplir con actividades que están en el DC. Entonces, refería que este es muy bueno, pero que deben estar disponibles todos los recursos para poder ponerlo en práctica.

El primer momento de la entrevista, en todos los casos, fue de cierta incomodidad; si bien la mayoría de las docentes ya habían participado de la instancia de observación en las aulas en sus prácticas cotidianas, durante los primeros días se sentían “evaluadas”. Pero, como sostiene Guber (2009), intenté pasar lo más desapercibida posible y llegaron aquellos momentos en los que las docentes hacían su trabajo como siempre. La tensión con las primeras preguntas fue un poco mayor y las respuestas fueron las esperables, por lo que intenté que, justamente, la pregunta inicial fuera la más cómoda para empezar. Sabía, por la observación que había hecho y por lo que manifestaban algunas docentes en los recreos, o en algún momento que teníamos para “descontracturar”, que el DC era una herramienta muy útil para ellas.

Derechos humanos / igualdad de género

Al haber conocido a todas las docentes, o por haberlas observado en las aulas o encontrado en los pasillos, el ambiente generado en la entrevista era más amigable. Yo había tenido cierta previsibilidad con relación a esto, por eso había preparado mi pregunta sobre cómo

podían definir derechos humanos e igualdad de género. Sin embargo, fue en todos los casos una pregunta “difícil”, visible en los gestos de las docentes, los nervios, las risas. Esto me llevó a generar un recurso para volver al clima agradable que habíamos logrado: les dije que me cuenten como si fuera a las nenas y a los nenes de 4 años. Ese era el modo en que ellas se sentían más cómodas.

Es interesante que, al consultarle a las entrevistadas su definición sobre el núcleo derechos humanos-igualdad de género, en general, se centraran en uno de los pares del binomio. Así, una docente (E1), por ejemplo, sostuvo: “Igualdad para todo, tenemos las mismas capacidades tanto sexo femenino como masculino para hacer lo que queramos, no limitarnos a que el fútbol es para varones y el rosa para las nenas”.

En paralelo, otra docente (E2) comenzó refiriéndose a los derechos humanos, y afirmó que “son los derechos de cada persona, la libertad de uno de hacer, de decidir, de actuar, de elegir, ver qué quiero para mí, qué no quiero para mí” y, en relación a la igualdad de género, respondió:

No me gusta mucho lo de la igualdad de género. Pero sí me parece que los derechos los tenemos todos si somos varones y mujeres. No estoy de acuerdo con lo del vagón (del tren) diferente para varones y mujeres. Porque el problema hay que atenderlo de raíz. La educación gratuita es para todos, la salud es para todos. Pero un “Plan Trabajar” para que no se trabaje no me parece “atacar el problema de raíz”. La igualdad es para todos, por eso el Estado debe garantizar trabajo para todos, no un plan donde no trabajan. (E2)

Son los derechos que tenemos todos por igual, lo encararía por el lado de los ejemplos, a la educación, a la libertad, a la salud, hubo momentos o circunstancias en las que fueron privados, y que tenemos que luchar por los derechos,

buscaría videos (que están buenísimos), en la web, eso también es un derecho y también la buena predisposición de llevar las docentes, allí los chicos pueden ver situaciones injustas que están bien o que están mal. Lo encararía con material, videos, cuentos, etc. (E3)

Otra entrevistada (E4), cuando le solicité que definiera derechos humanos respondió que “derechos hablando de los niños significa disfrutar de los derechos que tienen” y en relación a la igualdad de género, enseguida lo vinculó con la violencia hacia las mujeres, relató su experiencia:

Nosotros hablamos mucho con las madres porque la mayoría de las mamás no trabajan y lo único que tienen es “el plan” [Asignación Universal por Hijo]. Y los que trabajan son los hombres. Las madres cuentan y ellas les preguntan también, mujeres muy jovencitas. No te dejes tratar mal, “no le des bolilla”, las tratás como a tus hijas, porque son muy jovencitas, desde ese lugar podés hacer algo. Hay mucha violencia de género y droga”. (E4)

La docente sostiene que en el aula trabajan el respeto de ellos/as mismos/as, el cuidado, que las nenas se cuiden, que no se dejen pegar. Las nenas “son más débiles de cuerpo, pero son iguales”. Aquí encuentro un discurso de la “debilidad natural de las niñas”, pero rápidamente la docente aclara que, no obstante esta diferencia, somos todos/as iguales. Que la diferencia es solo “corporal”.

En relación a este tópico, otra docente entrevistada (E6) sostuvo que “la primera condición para todo ser humano es la libertad. Entonces, desde ahí todos podemos elegir [...]; en cuanto a la igualdad de género, es lo mismo”. Para ella:

Los derechos humanos son algo que son para todos: todos tenemos derecho a la salud, a la educación, al trabajo, muchos derechos, es algo inherente al ser humano [...]. Que está bien que los quieran, que los abracen, que está mal que los toquen, que los maltraten. Que valoren el derecho a elegir qué quieren hacer, dónde quieren estar, etc. (E6)

Enseguida, vinculó esta pregunta con las docentes de la escuela privada en contraste con la escuela pública y dijo que “el rol del docente es más valorado en la escuela pública que en la privada”.

Junto con estas concepciones surgieron algunas respuestas más asociadas al sentido común, por ejemplo: “... los derechos humanos los tienen las personas que roban y violan, y los chicos no tienen derechos” (E7), o la vinculación de la igualdad a “el puntapié para promover el bienestar” (E8, orientadora educacional) o, en otras palabras, “pienso en igualdad en los ciudadanos, como algo universal” (E8, orientadora social).

Podemos advertir que las docentes entrevistadas no construyen una definición acabada de los conceptos derechos humanos e igualdad de género. Los abordan desde el “sentido común”, los acercan a los “valores” de solidaridad y respeto. Sin embargo, las docentes que habían asistido a la capacitación de ESI lograban un acercamiento y mayor dominio de esos conceptos. Tal vez, no los lograban definir con precisión, pero rápidamente ejemplificaban. Estas docentes comenzaron relacionando derechos humanos con igualdad de género y, desde allí, los vincularon con ESI.

Las capacitaciones que logran interpelarnos

Influencia/ Capacitación de ESI

Cuando comencé a investigar el tema del trabajo que estoy presentando, la ESI recién empezaba a proyectarse como política pública. La

ley 26.150 ya estaba sancionada, pero la implementación, al ser una política pública nacional en educación, fue muy compleja. De hecho, como ya anticipé durante la etapa de observación en salas, las docentes aún no habían recibido la capacitación con este nuevo paradigma. Haber observado las prácticas áulicas antes de la implementación de ESI y entrevistar a las docentes después de haber realizado la capacitación fue un aporte muy relevante y adicional al objetivo inicial.

Una de las preguntas a las entrevistadas fue si estas ideas *igualitarias* o *no sexistas* ya las trabajaban en las aulas antes de la capacitación de ESI. Una de ellas (E1) sostuvo que como “justo” ella es muy futbolera, en estas cuestiones “no tenía prejuicios”, pero que la ESI la cambió en otras cuestiones que ya estaban como “incorporadas”, por ejemplo, lo de separar a las nenas en una fila y a los nenes en otra; o comprendió de otro modo el tema de unir los baños, ya que un abuso se puede producir también de un varón a otro varón o de una nena a otra nena. En esto hubo diferencia de criterios con la vicedirectora, que decía que en el jardín unificar los baños no sería “tan dramático”, pero que en la primaria y secundaria, los baños separados garantizan el cuidado.

Aun la docente que se percibía sin prejuicios admitió los cambios positivos que tuvo en ella haber realizado la capacitación en ESI. El mensaje que se transmite a nenas y nenes con la decisión de que conformen una sola fila parece algo sencillo o sin importancia, pero, justamente, es la forma de transmitir desde el ejemplo práctico (desde el lugar que ocupan en la escuela) que todas las personas somos iguales; a partir de eso, luego seguirán apareciendo prácticas relacionadas con la igualdad y los derechos humanos.

La docente sostiene que, en realidad, el “cambio” se va dando también a partir de ellos/as, ya que cada vez se animan más “los nenes” a romper el estereotipo. Aquí relató el siguiente ejemplo: ella había decidido dramatizar el cuento de Peter Pan, entonces todas las nenas dijeron que ellas iban a ser Campanita; y los nenes, Peter Pan. La docente decidió intervenir para decirles que si alguna nena quería ser Peter Pan podía, y que ella misma podía disfrazarse. Esa respuesta

se trata de una práctica que se busca especialmente en ESI, esto es la intervención activa y direccionada de la docente para romper con los estereotipos de género.

En la primera reunión “de padres”, la docente (E1) contó que había hecho una capacitación en educación sexual y que lo iba a trabajar ese año y todas las familias lo tomaron muy bien. Las docentes en general informan, en la primera reunión del año, en qué consiste el proyecto anual.

Todas las docentes coincidieron en que la ley de ESI les da un amparo legal con el que poder contar con naturalidad que la educación sexual integral será un contenido abordado durante el año. Asimismo, lo que advertí en general es que el lenguaje igualitario/inclusivo, en las docentes es aún difícil de implementar. Si bien la ESI propone que la manera de dirigirse a las familias como genérico es justamente “familias”, la mayoría de las docentes sigue dirigiéndose a “los padres” como genérico, y a “los nenes” para nombrar a los nenes y también a las nenas.

A la misma entrevistada se le preguntó qué le había parecido la capacitación sobre ESI y respondió que le había “encantado”, aunque:

Mi primera reacción había sido no querer ir, pensando en que eran dos jornadas completas sin ir al jardín, y después me di cuenta de lo productivo que había sido, por todas las herramientas nuevas que me llevé de la capacitación para trabajar en el aula. (E1)

Asimismo, contó que la ESI le dio muchas herramientas: el año pasado una nena le preguntó cómo nacían los bebés y ella no supo que responderle: “¡Hice agua!”, dijo enojada. Ahora ya sabe cómo responder porque tiene las herramientas para hacerlo y la ley que ampara la propuesta pedagógica. La importancia que han destacado todas las docentes de saber, realmente, a partir del material del cuaderno de ESI, cómo responder con conceptos pedagógicos a todas las

preguntas vinculadas con el cuerpo, el amor, las relaciones sexuales es también un gran avance. Niñas y niños llegan de sus casas con creencias erradas o confusas, la mayoría de las veces porque durante muchos años el sexo y la educación sexual fueron un tabú y de eso “no se hablaba” y, si se hablaba, no se hacía muchas veces desde conceptos sustentados en la ciencia. Aprender con esta propuesta tiene, justamente, la autoridad científica, que es la base de la certificación que necesita el conocimiento.

Otra de las entrevistadas (E2) relató su experiencia con las capacitaciones obligatorias sobre la ESI. En 2015, tuvieron tres jornadas presenciales en el horario escolar y a ese curso tenía que ir un plantel de la escuela: una profesora de música, una de educación física, docentes, equipo de orientación y directivo/a. Cuando le dijeron que era una capacitación sobre “educación sexual”, dijo que no le interesaba, pero la directora hizo un sorteo y quedó ella. Finalmente, le encantó, y sostuvo al respecto: “Te abre la cabeza para tratar los temas”. En su percepción, la ESI tiene un marco legal que da amparo y protección a las docentes. A los “padres que dicen que son chicos para hablar de estos temas, ella, entonces, les dice que no, ya que la ley dispone que tienen la edad para aprender”. Asimismo, entiende que la ESI no solo son conceptos vinculados a la sexualidad, sino que también aborda contenidos sobre la prohibición de la discriminación, promueve la igualdad, etc.

De este relato me interesó que la docente puso en valor la importancia de la integralidad de la ESI, que también incluye contenidos vinculados a la protección y defensa de los derechos humanos. Y, una vez más, la garantía de que es una ley. El marco legal que ampara a las docentes resultó un fundamento más fuerte aún que el aval científico.

En relación a cómo se organizan las capacitaciones, una docente sostuvo que hay

convocatorias (obligatorias) o invitaciones (que no son obligatorias). Las convocatorias tienen que venir del Mi-

nisterio. La directora ha pedido, pero por pedido solo de ella “no le darán bola”, tendrían que ponerse de acuerdo, por ejemplo, todas las directoras, o que “baje” desde la Dirección de inicial. (E4)

Aquí, justamente, destacó la importancia de que la ESI haya sido una capacitación obligatoria. La entrevistada E5 experimentó la capacitación en ESI y opina que “estos temas se tienen que trabajar desde chicos” y, como algo positivo para destacar de esta instancia, mencionó que los ejemplos que se daban para trabajar en el aula le aportaron mucho y se trabajaron muy bien. De todos modos, consideró que hubo situaciones que percibió “exageradas” en la capacitación:

Por ejemplo, los baños mixtos son demasiado, porque por una cuestión de cuidado o de protección a lo mejor mientras son chicos es mejor que exista esa separación (nosotras igual en este jardín tenemos desde siempre el baño adentro de la sala y es para nena o nene, o sea que es mixto). Pero, después, cuando son más grandes, en la escuela primaria o en la secundaria, es mejor que estén separados por una cuestión de cuidado de las nenas. (E5)

El tema del baño mixto se transformó en un tema central, cargado de tensiones en la mayoría de las entrevistadas. En este sentido, se puede esperar para ver cómo se va tomando esta decisión en las escuelas –baño mixto o baño no mixto–. El problema que aparecía vinculado a este tema tenía que ver con el cuidado del cuerpo y los abusos sexuales que en todas las escuelas siempre “aparece”. Naturalmente, la entrevista fue un espacio en el que, al hablar del tema de la ESI, se “abría” una puerta a que ellas también buscaran respuestas que aún no están del todo cerradas.

Por último, las entrevistadas del equipo de orientación (E8) refirieron que las capacitaciones en ESI fueron obligatorias para todos

los niveles, incluido inicial. Describieron que el trabajo principal es con los estereotipos de género y la deconstrucción de los prejuicios, discutiendo “la idea, por ejemplo, de que como es nene tiene que jugar a los autos” (E8).

En este sentido, es fundamental destacar la importancia de la obligatoriedad de las capacitaciones en ESI porque vienen a cumplir con instrumentos internacionales de protección de derechos humanos que ha asumido el Estado argentino. Dicha obligatoriedad fue fundante en un nuevo paradigma pedagógico que encontraron las docentes que tuve oportunidad de entrevistar; aunque varias de ellas no querían concurrir a la capacitación, haberla hecho implicó un cambio fundamental al momento de incorporar nuevas prácticas igualitarias, para deconstruir prácticas machistas, para estar atentas a las preguntas y poder responder con conceptos sustentados científicamente. Fue el modo de “descubrir” la igualdad de género, la puesta en práctica del ejercicio de la promoción y protección de los derechos humanos.

Las entrevistadas se vieron interpeladas en su trayectoria docente y asumen que esta es una etapa en la que revisan sus prácticas para adecuarlas a la ESI, prácticas que muchas veces se ajustaban a estereotipos sociales de género, como describí en el capítulo 3, hasta logran “provocar” a niñas y niños cuando alguien se comporta de un modo ajustado a un estereotipo determinado.

Relaciones peligrosamente bellas

Relación DC – DD. HH. – Género y formación integral

La preocupación sobre esta relación surgió a partir de haber estudiado el diseño curricular y de haber realizado el análisis desde un enfoque de derechos humanos. En relación a si el DC contempla contenidos vinculados a derechos humanos y género, una docente (E1) sostuvo que “algo contempla”, en relación a “formación social, el respeto por el otro, todo lo del comportamiento ‘del nene’ con relación

a los demás y a los valores”, pero agregó que el término “derechos humanos” no lo encuentra presente. De todos modos, narró su experiencia de trabajo en el jardín sobre “derechos del niño”, porque le parece importante que “ellos” tomen conciencia de los derechos que tienen. Mencionó que el año pasado trabajaron valores en lugar de “derechos del niño”, porque había “una movida de la educación para la paz”, y agregó: “Si trabajamos derechos humanos y valores al mismo tiempo también estaría bueno, una cosa no reemplaza a la otra”.

En la misma sintonía, en relación a la presencia de cuestiones sobre género en el DC, la entrevistada E3 sostuvo que no lo recordaba y que eso “puede ser una deficiencia”, y agregó que, en ese sentido, la ESI viene a “complementar” el DC. En el mismo sentido, y marcando las deficiencias del DC, la directora del jardín (E4) sostuvo que:

... los temas de derechos humanos no están muy desarrollados en el diseño. Pero sí se encuentra la idea en la lectura, por ejemplo: no encasillar a los niños en los colores, oficios y juguetes [...]. La parte de educación sexual tampoco está desarrollada, cómo trabajarla en las aulas no está desarrollado, ESI viene a marcar una tendencia. (E4)

La directora opina que es “bueno” el diseño curricular pero que el tema derechos humanos e igualdad de género no está mencionado especialmente, aunque de la lectura surge una “tendencia” para el trabajo de respeto por los mismos,

en donde se trata “el juego” [...]. Se encuentra muy someramente en la parte del DC de “información personal y social”, ahí se incluye un poco. En este apartado dice que niños y niñas pueden jugar libremente, que no hay juegos solo para niños o solo para niñas. También el uso de los colores, el rosa no es solo de nenas. El diseño apunta a la formación integral. El diseño marca una tendencia, más que nada des-

de lo pedagógico, pero tiene una tendencia que apunta a una educación integral desde la igualdad. (E4)

En este sentido, al ser consultada por la idea de “formación integral”¹⁴ (en tanto incluiría la perspectiva de género y derechos humanos en la formación inicial), sostuvo que ella cree que es “una formación total de la persona, que incluye lo físico, lo actitudinal, el comportamiento; como una formación psicológica y física, una formación completa” (E1).

La docente cree que en el DC se contempla la idea de formación integral, y, ante mi pregunta, contestó que los derechos humanos podrían incluirse en la parte de la “formación personal y social”. En esto coincide también otra de las entrevistadas (E2), quien sostiene que el concepto de “formación integral” debería estar en formación personal y social, pero no lo tiene muy presente. De todos modos,

¹⁴ Interpreto el concepto de formación integral desde la ley provincial de educación, 13.688, que da un marco general (porque no es objeto de este trabajo profundizar en este concepto), y de la ley nacional, que también hace una referencia general a la formación integral. Así, en los artículos pertinentes disponen lo siguiente:

Artículo 4° de la ley 13.688: “La educación debe brindar las oportunidades para el desarrollo y fortalecimiento de la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y la promoción de la capacidad de cada alumno de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad natural y cultural, justicia, responsabilidad y bien común.

La ley 26.206 también consagra a la educación en derechos humanos como un derecho en sí mismo. En esta también se menciona a la formación integral en consonancia con lo dispuesto en la ley provincial. De este modo, dispone en cuanto a la formación docente que:

ARTICULO 71.— “La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

En definitiva, haciendo una interpretación de la normativa aludida, la formación integral, en mi opinión, debería incluir las herramientas para que los y las niños y niñas puedan tener su proyecto vida basado, además de en la solidaridad, la igualdad y la libertad en pos de una sociedad más justa e igualitaria. Para completar este concepto, la formación integral debería incluir dentro de las áreas pedagógicas la transversalidad de género y derechos humanos.

otra informante (E3) sostiene que este diseño “se acercaría más a la formación integral que los anteriores”.

Otra de las entrevistada (E5) refirió que la inclusión de la educación integral con enfoque de género y derechos la garantiza cuando trabaja con el cuerpo humano, el cuidado del cuerpo y la salud. En este punto, pienso que varias de las docentes han enfocado la educación sexual integral al cuidado del cuerpo, con cierta reducción biologicista, y de prevención, fundamentalmente, del abuso. Aunque es correcto, en principio, realizar este abordaje, ya que la ESI se propone el cuidado del cuerpo, la intimidad y la prevención del abuso; no se reduce a eso. Es importante profundizar en estos conceptos, ya que se ha avanzado en la bibliografía; como lo ha destacado Morgade (2012), ESI es una educación para el deseo y el placer.

Asimismo, esta informante expresó que “estaría bueno que derechos humanos e igualdad fueran un área específica. Así tienen un marco, inclusive cuando hablan en las reuniones de padres, para poder hablar de estos temas” (E5). Aquí me llamó la atención que, si bien es una docente que se mostró en toda la entrevista como promotora del derecho a la igualdad y de la promoción de prácticas igualitarias, rápidamente se refirió a “padres” como generalizador de la palabra inclusiva que destacamos como familias. Pareciera, entonces, que existe aún un recorrido en torno a seguir con las capacitaciones. Así como las prácticas de niños y niñas son fundamentales, la deconstrucción de las docentes en muchas de sus prácticas y discursos no es sencilla. Luego, la docente continuó: “En ESI, al hablar de igualdad, al hablar del respeto a las diferencias, es bien marcada la relación con la educación sexual. Debería haber un área más amplia que abarque derechos humanos en general”. En ese sentido, mencionó que el enfoque que había tenido la capacitación a la que había asistido era bien definido hacia la educación sexual, con lo cual, esto corrobora que la “asignatura” pendiente, justamente es la asignatura derechos humanos y género, ya que es más amplia y podría contener a la educación sexual integral.

Por último, la entrevistada E7 propuso, como fórmula para pensar la formación integral, la idea de “la escuela más la familia, como un cuidado educativo acá [refiriéndose al jardín] y, como cuidado en valores, la familia”.

En este punto, la intención era indagar cómo las docentes percibían, antes de la incorporación de la ESI, el diseño curricular con el que contaban. Como desarrollé anteriormente, una de las pretensiones de dicho diseño era presentarse atravesado por un enfoque de derechos, y, a pesar de algunas debilidades, en términos discursivos, lo contempla. Se trata de un diseño que marcó un hito en la historia de la formación de las docentes de nivel inicial en la provincia de Buenos Aires. Sin embargo, la mayoría de las docentes, como ya se mencionó en el capítulo 3, incurrieron en prácticas que no se ajustaban a lo esperable desde una educación en la igualdad y sobre todo libre de estereotipos de género. Más allá de que el DC cuenta con contenidos vinculados a evitar juegos y prácticas estereotipadas, las docentes aún no lo habían incorporado en las prácticas áulicas. Insisto en que la ESI vino a ajustar estas cuestiones y a interpelar especialmente a las docentes en sus prácticas, en general, y en temas vinculados a derechos humanos y género, en particular.

Los juegos nos pueden (trans)formar

Formación integral en el aula y juegos

El interés en este tema se vincula a la relevancia de lo que ciertas leyes del derecho interno (ley nacional 26.206 y ley provincial 13.688) nominan como formación integral y que en los instrumentos internacionales de protección de derechos humanos, que son los instrumentos o las observaciones de los comités internacionales de derechos humanos (tenidos en cuenta en la investigación como parte del *corpus iuris*), entienden como educación en y para los derechos humanos. De este modo, brevemente diré que, teniendo en cuenta el

artículo 29 de la Convención Americana de Derechos Humanos y la Observación general N° 1 (2001), el Comité de los Derechos del[a] Niño[a] también recomienda que los Estados partes incluyan la enseñanza de los derechos humanos durante la educación en la primera infancia. Dicha enseñanza debe ser participativa y potenciar las aptitudes de los/as niños/as, ofreciéndoles oportunidades prácticas de ejercitar sus derechos y responsabilidades de formas que se adapten a sus intereses, sus inquietudes y la evolución de sus facultades. La enseñanza de los derechos humanos a los/as niños/as pequeños/as debería girar en torno a temas cotidianos en el hogar, en los centros de atención infantil, en programas de educación en la primera infancia y en otros entornos comunitarios, con los que los/as niños/as pequeños/as puedan identificarse. Entonces, se buscó indagar en las entrevistadas si existían puntos de encuentro entre la pretendida educación integral y la educación en y para los derechos humanos y género.

Sobre la experiencia concreta del trabajo áulico de estos temas, una docente (E1) sostuvo que han trabajado “derechos del niño” y luego empezaría un proyecto de educación sexual integral. Con relación a esta última, ella hubiera querido hacer una jornada con las familias, porque, por más que la ESI dice que a ellas las ampara una ley, prefiere consensuar. Cuando repregunto sobre esto, me cuenta que, si bien están amparadas por la ley, que fue un gran avance, porque antes de la existencia de esta ley, cualquier familiar se acercaba a la escuela “denunciando” que le habían hablado de tal o cual tema que ellos [las familias] no autorizaban. Sin embargo, la docente destaca que no le interesa enseñar algo a “los nenes” para que después en sus casas les digan lo contrario, reflexión que me pareció particularmente importante. En primer lugar, destaco que con la enseñanza por parte de las docentes no es suficiente, ya que para transformar prácticas arraigadas socialmente (en relación a desigualdades, inequidades y discriminaciones de género y violaciones a derechos humanos) se requieren esfuerzos macro y micro que exceden las aulas. En muchas ocasiones, las familias “delegan” toda la “educación” en la escuela. En

materia de derechos humanos y género, es esencial que la institución educativa y las familias estén cerca porque, así como la capacitación en ESI transformó a cientos de docentes en sus prácticas, también pueden las familias transformarse. Para poder “desarmar” y deconstruir los prejuicios es fundamental trabajar con las familias.

Cuando fueron consultadas acerca de la práctica concreta de la formación integral con enfoque de derechos y género en el aula, la tendencia fue focalizar las respuestas en torno a la ESI, en primer lugar, y a la expresión en la práctica de juegos, en segundo orden. En relación al primero, la entrevistada E2 sostuvo que se “habla” de ESI cuando surge y que ahí es cuando lo trabajan, en arte, por ejemplo, las esculturas, que en general ven desnudos, allí eligen abordarlo. O si algún/a niño/a trae alguna inquietud, cuenta algo, o pregunta, allí aprovecha eso como una oportunidad. Subyace en la charla que antes de la capacitación en ESI, la docente prefería no hablar de estos temas y disimular, en lugar de aprovechar esa duda, o inquietud y generar un espacio de aprendizaje. Ahora ese espacio está garantizado por ella, se siente capacitada y, sabe cómo abordarlo, está tranquila porque existe una ley que la ampara. Y agrega:

Ellas [las docentes] toman a la ESI como un contenido más que se va a dar en el año cuando ellas consideren, incluso lo plantean en su planificación. Los derechos humanos también porque lo están trabajando en otras cosas, en el compartir, pedir permiso, dar las gracias, ser solidario/o, etc. (E2)

En este sentido, otra docente sostiene que aún falta bastante para la inclusión de la perspectiva ESI en la formación:

Sí, pero para mi gusto, poco. Lo de ESI vino a hacerles tomar conciencia de que falta mucho. Si se implementara realmente como está pensado estaría buenísimo. Se ten-

dría que empezar por los docentes y la comunidad, y, por último, los chicos. Después de ESI, te replanteás tu vida, tu formación, tus experiencias, y tu experiencia docente. (E3)

Y, en el mismo sentido, marcando un nivel mayor de crítica, otra entrevistada (E6) menciona, en relación a la incorporación de los contenidos de la ESI, que “la mayoría de las docentes no lo trabajan. Ahora hay una suplente, ‘la rara’ [la misma informante usa sus manos para hacer ademanes de comillas], que trabaja derechos humanos”.

En vínculo con esta conexión semántica entre formación integral y derechos humanos, la misma docente comentó que su trabajo desde el área de música con perspectiva de derechos humanos se vincula a “valorar las costumbres y culturas de los otros. Acá hay chicos que no son argentinos, y hay que trabajar con culturas de los países hermanos, revalorizamos las otras culturas. Yo busco música y trabajamos con música de esos países también” (E6).

Es interesante porque, tanto antes como después, esta profesional no refirió un trabajo específico de la perspectiva de género en el aula. Esta respuesta corrobora la hipótesis que se tenía antes de ingresar al campo: las asignaturas música y educación física son materias donde no son tan evidentes los prejuicios ni estereotipos de género, niños y niñas juegan a todas las propuestas de los/las docentes. Para ella, la capacitación en ESI no sirvió (estaba enojada con las capacitadoras), y si bien el documento y la propuesta de trabajo es “genial”, lo que le disgustó fue la persona que dictaba el curso. En esto último que relató la entrevistada, subyacía algo vinculado a cuestiones político-partidarias y sostuvo que con otras capacitadoras hubiera sido mejor. De todos modos, pudo separar a las personas que daban las clases de la herramienta, cuyo contenido es fundamental para lo que venimos estudiando, que tiene que ver con la formación integral de niñas y niños en la infancia.

Luego de finalizar esta entrevista, quise quedarme con la directora (E4) para seguir profundizando algunos temas. En ese contexto, me

dijo que, a partir de las realidades de muchas familias de la comunidad de ese jardín, hicieron una capacitación sobre educación sexual, antes de comenzar a incluir ESI en las aulas, porque podía haber reticencias. Sin embargo, las familias asistieron casi todas y fue una jornada muy participativa y donde consultaron mucho y se sacaron algunas dudas que tenían: “A las familias les gusta que el jardín las convoque”, sostuvo.

En relación a la cuestión específica de la formación integral en el aula y el vínculo con los juegos, se les consultó a las entrevistadas acerca de si creían que existen juegos que son propios de niños o propios de niñas. Las respuestas obtenidas fueron variadas. “Cada vez menos. Hay muchos nenes que les gusta jugar en la cocina y muchas nenas que disfrutan de jugar con autitos” (E2). De todos modos, sostuvo que “socialmente sí”: a las espadas y a los autos juegan los varones, pero institucionalmente están tratando de que no, a partir de ESI. Refirió que en las capacitaciones se dio cuenta de que “la primera diferencia la crean ellas”. Los/as primeros/as que dicen que algo es de “nenas” o de “nenes” son las/los docentes. Luego de la capacitación en ESI, me dio el ejemplo de que ella a veces le da hojas rosas a todos/as, y algunos nenes dicen que es de nenas, pero su intervención es justamente decirles que los colores pueden usarlos todos/as, que no hay colores propios de varones o propios de mujeres. Otras veces entrega hojas de color celeste a las niñas y rosas a los varones, buscando provocar, para justamente explicar nuevamente.

Esta entrevista fue de gran valor, ya que permitió ver el antes y después de la capacitación en ESI. En la previa, durante las observaciones, la docente ejecutaba intervenciones vinculadas a los estereotipos en los juegos; hoy se encuentra atravesada, luego de haber podido reflexionar a partir de una capacitación que consideró muy valiosa, ya que, en sus palabras, definió como que “abrió su cabeza” (E2). Pudo darse cuenta de que en los/las docentes del nivel inicial recae una gran responsabilidad porque, si bien son quienes comienzan a gene-

rar actividades estereotipadas, son también quienes pueden generar espacios de libertad de elección, de juegos libres de estereotipos.

Luego, otra entrevistada, la directora del jardín (E4) sostuvo que la diferencia sexista de juegos:

... en general, naturalmente surge pero no debe ser impuesto. O juegos más bruscos o corporales, que creo que es lo natural, lo que surge, es que los varones jueguen a juegos bruscos y las nenas con los bebés, pero creo que no se impone. A veces surge que algún varón quiere jugar con un bebé y los padres no quieren. (E4)

Aquí advierto nuevamente en el discurso la fuerza de la idea de que hay juegos que son “naturalmente para niñas o para niños” (E4). Ante la misma inquietud, otra docente me respondió rápidamente que son temas que trabajan en la sala:

Y surge todo el tiempo. Con los juegos, el respeto, si hay alguien en el baño, la privacidad. Tenemos derecho todos a jugar. Con relación a la igualdad, por ejemplo, si un varón quiere jugar con un bebé, puede hacerlo... o una nena con una pelota, también. (E5)

Es decir, en su relato, ante los estereotipos de género en los juegos, rápidamente ejemplificaba incluyendo a niños y niñas a jugar con todos los juegos. Sin embargo, es notable cómo el binarismo rige rápidamente la respuesta. En general, todas las docentes respondían con un ejemplo de un juego o juguete que es asignado desde un estereotipo como masculino (pelota, ladrillos) y luego un juego o juguete asignado como femenino (bebés, sector cocina, peluquería) y “se permite también a los varones”. Claramente es un avance, y es importante el avance en este sentido. Pero aún quedan algunos conceptos para trabajar desde las relaciones sociales de género, los estereotipos

de género, el binarismo y la diversidad, para poder avanzar y que todos/as/es, jueguen a todo, sin que antes se tenga que aclarar, o ya prejuizar que es una actividad asignada a un género.

Otra docente articuló en su discurso la cuestión de la libertad, los derechos y los juegos, en los siguientes términos: “Jugar es un derecho del niño, educar es el derecho del niño, dejarlo ser, dejarlo expresar, la escuela es un derecho. Todos estos son los derechos humanos [...]. Están todos los juegos para que cada uno elija el que quiera” (E7). Por último, el equipo de orientación del jardín Juana Manso sostuvo que nunca advirtió “bajadas [de línea] en las aulas de que un juego es para nenas o nenes” y una de ellas manifestó que “veía a nenes con los trajes de princesas sin problemas; cualquiera se disfraza y no dan mucha vuelta. El que rompe con esa lógica y se mete es el adulto” (E8).

REFLEXIONES FINALES

Una invitación a seguir pensando(nos)

Se pudo observar en las salas lo dicho por Fraser: las niñas transitan como invisibles en su primera infancia; a los varones en el jardín se los nombra, se los llama, se los convoca, se les ofrece jugar a los juegos que requieren “más importancia”, se los coloca en lugares de poder. En definitiva, se empodera a los varones. Y las nenas pasan invisibles y, aún más, reproducen muchas veces relaciones sociales de género hegemónicas y asimétricas.

Esta invisibilización de las niñas se encontró, en la observación, desde el saludo por parte de las respectivas directoras de escuela apenas ingresan a la institución (“A los nenes, buenos días”) hasta el llamado de la maestra “a los nenes” para cada actividad. También se observó que este paradigma, de a poco, se está poniendo en tensión, a partir de la puesta en marcha de la ESI como un modo de acercamiento a la educación en derechos humanos y enfoque de género.

Se advirtió de la relevancia del lenguaje que nos incluye, e iguala o nos invisibiliza. Este punto se pudo poner en tensión desde el

momento de la observación en los jardines hasta el regreso para las entrevistas. Cuando años después volví al campo a realizar las entrevistas, relevé el discurso de las docentes que recién terminaban su capacitación en ESI y di con los hallazgos que he detallado a lo largo del texto y que se evidenciaron. En este sentido, las docentes pudieron poner en tensión sus prácticas históricas y cómo la ESI les mostraba otros modos igualitarios, por ejemplo, el uso de los colores; la incorporación en una misma fila (en lugar de hacer la distinción en dos filas, una de nenes y otra de nenas); la de promover los mismos juegos para niños y niñas; la mención que hizo una de las entrevistadas acerca de la importancia de que los nenes también jueguen con bebés.

Se corroboró, asimismo, la relevancia de la existencia de una ley y de la implementación de la política pública conforme a la ley: en las entrevistas, las docentes dieron cuenta de cómo se fue implementando, a través de las capacitaciones, el cuaderno de ESI, y comentaron el valor de tener una ley “que las avale” para poder hablar de educación sexual y para poder responder a las familias que se posicionan en contra de la iniciativa.

Si bien la tesis terminó con las entrevistas mencionadas, se continúa trabajando en estos temas en la política pública, por lo que sería relevante hacer otra investigación para poder volver a observar en las salas cuál es el impacto de la ESI en las prácticas ahora, luego de varios años de implementación. También resulta fundamental comenzar a observar cómo las niñeces trans van pudiendo abrirse camino, poder estar atentas a la diversidad de género desde los primeros años de les niñas. Este tema no estaba en el estado del arte cuando comencé con la investigación en el año 2011, pero hoy me encuentro indagando justamente acerca de esa temática. Y es una deuda pendiente, pero que ya está en la agenda.

Otro hallazgo es la importancia que puede tener (o no) el impacto de una política pública desde la primera infancia si se garantiza con un enfoque de género y derechos humanos, fundamentalmente en las escuelas públicas, donde la comunidad educativa está confor-

mada por sectores sociales diversos. Cobra importancia el abordaje de la política pública desde la escuela (a través de las/los docentes, equipos de orientación escolar y directivos) hacia niñas y niños, pero también hacia las familias porque muchas necesitan, solicitan o tienen el derecho a conocer la educación en derechos humanos y género. Y el primer contacto con este “derecho llave”, para usar términos de Tomasevski (2016), es la educación sexual integral, idea que fui descubriendo durante todo el proceso, ya que, tal como son los procesos de investigación en ciencias sociales, cuando comencé la observación en las salas aún no tenía recortado mi interés. Pero luego, cuando volví a la bibliografía e hice el recorrido después de haber entrevistado a las docentes (que ya se habían capacitado en ESI), pude encontrar en esta política una herramienta de acceso a los derechos, no solo de les niñas, sino también de las familias y de las propias docentes y equipo escolar.

El uso del lenguaje igualitario se destaca en la tesis como herramienta de visibilización y empoderamiento, necesaria para garantizar el derecho de las niñas a la igualdad de trato y de acceso a los derechos en relación a los nenes. Comenzar por el uso del lenguaje igualitario dentro de las instituciones escolares, como se expuso al iniciar la investigación, es el fundamento del principio de la transformación. El lenguaje participa en la distribución de poder en una sociedad, entonces, si no nombramos a las niñas desde su primera infancia, va a ser más difícil que puedan “aspirar” a ciertos lugares de poder.

Se puede hacer un parangón con el derecho a la educación como derecho llave del que habla Tomasevski, y, en este sentido, el lenguaje igualitario también se puede ver como un derecho llave. Las niñas que se nombran son visibles, existen, pueden hablar, empoderarse, “tener la llave” y ejercer los mismos derechos que los varones.

La estrategia fundamental fue escuchar a las docentes y escuchar a las niñas desde la observación. Como militante feminista, tengo el convencimiento de que las mujeres tienen mucho para decir siempre. Y en este trabajo, en particular, pudieron decir, hablar, contar,

reflexionar, a través de las entrevistas; y construir a partir del análisis del impacto que tuvo en ellas la capacitación en ESI: “Ellas mismas cuentan su historia y la de la sociedad a la que pertenecen y contribuyen” (Díaz Martínez, 2015: 19). Las niñas contaron mientras yo las observaba. Las niñas interpelaban.

El nombre de la tesis que dio origen a este libro fue *Las mujeres cuentan, las niñas también*, porque, en definitiva, podemos ver en los documentos de políticas públicas y en las prácticas el lugar que adquieren las mujeres y las niñas en esos espacios. Quedará por delante otra tarea: propiciar las voces de las niñas trans. Visibilizarlas, empoderarlas.

EPÍLOGO

POR SONIA SANTORO

A quince años de la ley N° 26.150 (Programa Nacional de Educación Sexual Integral), este libro da respuesta a preguntas que todavía se oyen en las casas, en los medios, en las escuelas: ¿para qué sirve la educación sexual integral (ESI)? ¿De qué hablamos cuando hablamos de ESI? En realidad, no es que esas preguntas no tengan respuestas, las hay, pero han sido insuficientes probablemente porque no permearon en toda la sociedad. Muchos todavía ponen en duda el valor y la necesidad de la existencia de la ESI. El Estado se ha ocupado de dar respuesta a través de leyes, de políticas, de programas que han puesto en agenda la necesidad de que se hable de educación sexual integral porque es un derecho, como bien se ocupó de señalar Antares Dudiuk a lo largo de este trabajo. La sociedad civil, los feminismos, los centros de estudiantes también se han ocupado de poner este tema en agenda. Desde la aprobación de la ley, la bandera no volvió a bajarse, pero para muchos todavía la sigla ESI sigue siendo un misterio o un “cuco”. Una parte de la comunidad docente consi-

dera al “sexo” como sinónimo de “sexualidad” y a la educación sexual integral como “clases de sexo”; y lo mismo pasa con padres y madres.

Un problema que se plantea ante este escenario es el siguiente: ¿es posible que la escuela dicte educación sexual integral con adultos y adultas que todavía tienen tantos miedos y más prejuicios que quienes tienen que “recibir” esa educación? Como se vio en este libro, una de las dificultades en la implementación de la ESI es que les adules no hemos trabajado nuestra sexualidad. Si quedan dudas, preguntémosnos: ¿qué educación sexual hemos tenido? ¿Conocemos nuestro cuerpo, nuestras emociones? ¿Cómo es mi autoestima? ¿Qué hago frente a las preguntas de niñas y adolescentes? De educación sexual integral sabemos poco aunque hayamos tenido sexo, amado y cuidado toda la vida.

Por otro lado, un desafío es pasar de la igualdad formal a la igualdad material. Como dice Dudiuk, en muchos casos, la educación en derechos humanos y género está presente en las ideas, en los discursos, en la cartelera de las instituciones, pero existe un gran déficit en las prácticas dentro de las aulas. Las docentes pueden “recitar” los derechos de niños, niñas y adolescentes, pero después no pueden traducirlo a sus propias prácticas. No se ubican ellas como agentes que con sus prácticas pueden facilitar u obstaculizar el ejercicio de un derecho humano. Hay una disociación entre lo formal y la práctica. Para explorar la situación de la ESI en las escuelas, la autora decidió centrar su atención en el nivel inicial, el más difícil por ser el más resistido, justamente por los desconocimientos y prejuicios que señalaba antes. Analizó documentos, como el diseño curricular (DC) de inicial de la provincia de Buenos Aires y los *Cuadernos de ESI*, pero también se introdujo en el campo y observó lo que pasaba en las aulas de dos jardines de la provincia.

Su recorrido dio cuenta de que, si bien el DC era de avanzada en términos de derechos humanos e igualdad de género, el lenguaje seguía siendo predominantemente masculino, lo que invisibilizaba a las niñas, mujeres e identidades disidentes. Ese DC, que era “la bi-

blia” para muchas maestras, convivía con prácticas en las aulas todavía muy estereotipadas que terminaban encasillando a niñas y niños en roles determinados y rígidos según su sexo. Es interesante que lo primero que encontró Dudiuk en la observación de las escuelas sea el problema del lenguaje. Justamente, la dificultad que arrastraba el DC era muy fuerte en las aulas, en las que las maestras y directoras hablaban todo el tiempo en un masculino genérico (los nenes) que inviabilizaba a las nenas. Esa manera de no nombrarlas las ubicaba como punto de partida en un lugar de inferioridad. Luego, señaló algunas prácticas que no solo no cuestionaban estereotipos de género sino que los reproducían, como el hecho de que se dividieran las filas según el sexo, que se asociara el color rosa con lo femenino e incluso se burlara a algún varón que elegía algo de ese color o que se ubicaba en la fila incorrecta.

La organización de los juegos también fue relevada con detalle y vimos ejemplos cotidianos de lo que un adulto a cargo del aula puede hacer o no para romper con los estereotipos y promover la igualdad. Dudiuk llamó la atención sobre el hecho de que los juegos eran guiados más o menos sutilmente: las nenas a la cocina, a jugar con princesas o con las cartas de Hello Kitty y los varones a jugar a los superhéroes, con los ladrillitos y las cartas del Hombre Araña. Incluso cuando había “juego libre”, los estereotipos, de alguna forma, se reproducían y algunas maestras decían que era “innato”, por ejemplo, que las nenas quisieran jugar a las mamás pero no hacían nada por promover intercambio de roles.

Pero lo interesante del trabajo es que transparenta el recorrido de esas docentes y, al mismo tiempo, expone lo que puede hacer una política pública para ampliar derechos. En 2015, las docentes recibieron una capacitación sobre educación sexual integral y luego fueron entrevistadas en profundidad por Dudiuk. El cambio que se produjo en ellas fue muy importante. Muchas, incluso aquellas que se resistieron a tomarla, contaron que les “abrió la cabeza”. Tuvieron que formarse en ESI para darse cuenta –como lo expresó una docente– de

que “los/as primeros/as que dicen que algo es de ‘nenas’ o de ‘nenes’ son las/os docentes”. Pudieron tomar conciencia “de que en los/as docentes del nivel inicial recae una gran responsabilidad porque, si bien son quienes comienzan a generar actividades estereotipadas, son también quienes pueden generar espacios de libertad de elección, de juegos libres de estereotipos”, apunta Dudiuk.

Esta formación vino a complementar el DC, política que a la vez, fue reforzada con los *Cuadernos de ESI*, las dos bibliografías obligatorias para docentes de inicial. Esta última, además de los contenidos enmarcados en la perspectiva de derecho y enfoque de género, utiliza un lenguaje igualitario o inclusivo y visibiliza a las niñas. A muchas docentes la formación les dio herramientas para responder a temas que antes no sabían cómo abordar, les dio el respaldo legal de poder hablar de educación sexual y no ser cuestionadas y también les hizo ver que tenían que revisar sus propias prácticas y, por qué no, también sus vidas. Porque la ESI incorpora la perspectiva de género en las aulas, una categoría por la que todos, todas y todes estamos atravesados y de la que no se puede permanecer inmutable. De eso se trata, de mover, modificar, movilizar; de empezar a forzar la máquina, las instituciones, para que haya transformaciones.

Al comienzo decía que este libro responde a preguntas que todavía circulan de fondo en los pasillos de las escuelas, en la calle y en la casa: ¿qué es la ESI? ¿Para qué sirve? En este libro, la respuesta es contundente: en las escuelas estudiadas, la ESI sirvió para cambiar la forma de enseñar, modificó la educación y seguramente liberó a niños, niñas y niños de los *corsets* de género que venimos arrastrando los adultos y todavía les transmitimos.

Escuchar los relatos de docentes de todos los niveles educativos que dictan ESI también responde con contundencia esos interrogantes. Un día, por ejemplo, una clase de inglés en una escuela secundaria giró en torno al análisis de publicidades y los estereotipos de belleza instalados en la sociedad. Al principio, muchos alumnos y alumnas repitieron belleza y perfección como sinónimos. También hablaban

de ojos claros, cabellos despampanantes, alturas llamativas, extrema delgadez, entre otras descripciones. Luego eso se fue poniendo en cuestión. Para ir cerrando, la profesora les contó que esa clase estaba enmarcada dentro de la ley de educación sexual integral. Justamente, al decirlo, un alumno respondió “pero no hablamos de sexo”. Y tenía razón, pero muchas docentes seguirán trabajando para que dejen de pensar que ESI es solo hablar de sexo.

Por supuesto que esto es un proceso y los estereotipos y prejuicios todavía tienen larga vida, pero la ESI es una herramienta para demolerlos, para expulsarlos de las cabezas y de los cuerpos. Aún incluso hay que dismantelar la fuerza de las construcciones binarias de nuestra sexualidad y tantos temas que se van asomando al quitar las capas del sistema de género que nos rige porque hasta que no sacamos una capa no podemos ver lo que hay debajo.

En eso estamos y este libro es un gran aporte a ese trabajo colectivo tan necesario y urgente.

Bibliografía

- Abramovich, V. (2004). “Una Aproximación al Enfoque de Derechos en las Estrategias y Políticas de Desarrollo en América Latina”, presentado en el seminario “Derechos y Desarrollo en América Latina: un Seminario de Trabajo”, organizado por el BID y la CEPAL en Santiago de Chile, 9 y 10 de diciembre de 2004. El documento completo puede consultarse en www.iadb.org
- Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. *Revista de la CEPAL* 88. Abril 2006.
- Arcidiácono, P. (2010). “Respuestas frente a la pobreza en la Argentina y enfoque de derechos: ¿una combinación posible?”, en Pautassi, L. (org.). *Perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social. Debates actuales en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Arcidiácono, P. (2011). “Inclusión social, enfoque de derechos y políticas de transferencias de ingresos en Argentina ¿una combinación posible?”. *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones “Ambrosio L. Gioja”* - Año V, Número Especial.
- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina: Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une theorie de la pratique*. Droz. Genève, Paris.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., J. C Passeron y J. C. Chamboredon (1975). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Burijovich, J. (2001). *Curso de Metodología de la investigación*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Butler, J. (2009). “Performatividad, precariedad y políticas sexuales”. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321-336.

- Cechini, S. (2010). “Indicadores sociales y derechos humanos: algunas reflexiones conceptuales y metodológicas”, en Abramovich, V. y Pautassi, L. (comp.). *La medición de derechos en las políticas sociales*. Buenos Aires: Editores del puerto.
- CEPAL (2007). *Panorama social de América Latina 2007*. Santiago de Chile. Centro de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2013), Niñez, Migraciones y Derechos Humanos en Argentina. Estudio a diez años de la Ley de Migraciones, Buenos Aires.
- Courtis, C. (2010). “Políticas sociales, programas sociales, derechos sociales. Ideas para una construcción garantista”, en Abramovich, V. y Pautassi, L. (comp.) *La medición de derechos en las políticas sociales*. Buenos Aires: Editores del puerto.
- Díaz Martínez, C. (2015). “La perspectiva de género en la investigación social”, en García Ferrando, M.; Alvira, F.; Alonso, L. E.; y Escobar (comps.). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación (4ª edición)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dohm, G. & Zurutuza, C. (2012). *Documentos temáticos INADI: Género y discriminación*. Buenos Aires: INADI.
- Eco, U. (1977). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura* (1ª edición). Buenos Aires: Celta SAIF, 4ª reimpresión.
- Facio, A. y Fries, L. (1999). *Género y derecho. La Morada. Corporación de desarrollo de la mujer*. Santiago de Chile.
- Feliu, J. (2007). “Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía”. *Athenea Digital*, 12, 262-271. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/athenea-Digital/article/view/47>
- Felner, E. (2010) “Métodos para monitorear la realización progresiva de los derechos económicos, sociales y culturales”, en Abramovich, V. y Pautassi, L. (comp.). *La medición de derechos en las políticas sociales*. Buenos Aires: Editores del puerto.

- Fernández Muñoz, E. (1998). *Fuentes de información. Maestría en Salud Pública* – V edición. Instituto de Salud Pública de Cataluña.
- Finnegan, F. y Pagano, A. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires: Ed. FLAPE.
- Fraser, N. (2012). “Política feminista en la era del reconocimiento. Una aproximación bidimensional a la justicia de género”. Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/arenal/article/view/1417>
- García Princie, E. (2010). “Notas para el debate 1. *Maiestreaming* de género y políticas de igualdad”. Proyecto “Superando obstáculos para la transversalidad de Género en América Latina y el Caribe”. Un proyecto del Área Práctica de Género del RSCLAC PNUD para América Latina y El Caribe con apoyo de la Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of culture*. Nueva York: Basic Books.
- Gravano, A. (1987). *Aproximación al estudio de identidades barriales*. Buenos Aires: Mimeo.
- GTPSS. (2011). Indicadores de progreso para medición de derechos contemplados en el protocolo de San Salvador. Organización de los Estados. Secretaría Ejecutiva para el Desarrollo Integral (SEDI). OEA/Ser.L/XXV.2.1. GT/PSS/doc.2/11 rev.2. 16 diciembre 2011. Original: Español
- Guber, R. (2009). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez Ibarluzea, I. (2002). Protocolos de búsqueda bibliográfica. Documento metodológico. Servicio de evaluación de Tecnologías Sanitarias del País Vasco. Departamento de sanidad. Disponible en: http://www.euskadi.net/r33288/es/contenidos/informacion/metodos_formation/es_1207/adjuntos/protocolos_busqueda_marzo2005.pdf

- Herrera Flores, J. (2005). *Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Holy, L. y Stuchlik, M. (1983). *Actions, Norms and representations. Foundations of Anthropological Inquiry*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hunt, P.; Osmani, S. y Nowak, M. (2004). “Summary of the Draft Guidelines on A Human Rights Approach To Poverty Reduction”, Office of the High Commissioner for Human Rights, mimeo, 2004; Office of the High Commissioner for Human Rights, Human Rights and Poverty Reduction: A Conceptual Framework, New York and Geneva: United Nations.
- Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR (2014). “Ganar derechos. Lineamientos para la formulación de políticas públicas basadas en derechos”. MERCOSUR Derechos Humanos. Documento elaborado por Julieta Rossi y Javier Moro.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2005). Extractos de la propuesta curricular y metodológica para la incorporación curricular de derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad. En <https://www.iidh.ed.cr/>. Consulta realizada el 10/1/2017.
- Jaramillo, I. C. (2000). “La crítica feminista al derecho”. En R. West (Ed.). *Género y teoría del derecho* (pp. 25-66). Bogotá: Editorial Universidad de los Andes.
- Jelin, E. (2010). *Pan y afectos: La transformación de las familias* (2da. ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kabeer, N. (1998). *Conexión del bienestar y la eficiencia otra perspectiva de la equidad de género en el capítulo conectar, extender, trastocar el desarrollo desde una perspectiva de género. En realidades trastocadas. Las jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo* (pp. 101-108). México. Paidós.
- Kandel, L. (1982): “Reflexões sobre o uso da entrevista, especialmente a não directiva, e sobre as pesquisas de opinião”, en Thiollent,

- M. J. M. (comp.). *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. Sao Pablo: Polis.
- Kemp, J. H. y Ellen, R. (1984). "Informal Interview", en Ellen, R. (ed.) *Ethnographic Research: A Guide to General Conduct*, Londres, *Academic Press, ASA Monographs* (pp. 229- 236).
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1997). "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía". Taller Interactivo: Prácticas y Representaciones de la Nación, Estado y Ciudadanía en el Perú, en *Ágora*, núm. 7, 1997, pp. 5-42.
- Limpens, F. (1999). La Zanahoria. Manual de educación en derechos humanos para maestr@s de preescolar y primaria. *Aprenderh. Acción Pro Educación en Derechos Humanos*, AC, México.
- Martín Moreno, J. M. y Fernández Rodríguez, J. C. (1990). "La búsqueda bibliográfica en ciencias de la salud: ¿arte o disciplina ineludible?". *Boletín IDEA-Prevención* 1990. 2 (52- 72).
- Meyer-Bisch, P. (1995). *Cultura democrática: un desafío para las escuelas*. UNESCO. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2008). Diseño curricular para la educación inicial. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Bs. As. La Plata. http://www.fodehum.com.ar/pdf/Diseniocurricular_Nivel_Inicial.pdf. Consultado 4 de agosto de 2015.
- Moran, C. (2013). *Cómo ser mujer*. Barcelona: Anagrama.
- Morgade, G. (2012). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: relaciones de género y educación: esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Morgade, G. (coord.). (2016). *Educación Sexual Integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*. Santa Fe: HomoSapiens ediciones.
- Morgade, G. (2020). "La Universidad en clave de género y las deudas de la reforma universitaria", en Pautassi, L. y Balardini, L. (comp.). *La universidad en clave de género. A 100 años de la reforma universitaria*. Buenos Aires, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

- Muñoz, V. (2004). *El derecho a la educación. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. Comisión de Derechos Humanos, Naciones Unidas.*
- Muñoz, V. (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos.* [https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la EDUCACION PARA TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf). Consultado el 2 de diciembre de 2019.
- Muñoz, V. (2009). *El mar entre la niebla. El camino de la educación hacia los derechos humanos.* Costa Rica: Luna híbrida ediciones.
- Nacuzzi, L. (2002): “Leyendo entre líneas: una eterna duda acerca de las certezas”, en Visavovsky, S. E. y R. Guber (comps.). *Historia y estilos del trabajo de campo en Argentina*, Buenos Aires, Antropofagia.
- Navarrette, G. (2012). *Educación sexual en el jardín de infantes.* Trabajo de investigación. Buenos Aires, Argentina.
- Ngozi Adichie, C. (2017). *Querida Ijeawelw cómo educar en el feminismo.* Barcelona: Literatura Random House.
- Ngozi Adichie, C. (2018). *El peligro de la historia única.* Barcelona: Literatura Random House.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). Información general e instrucciones a los autores para la presentación de manuscritos [editorial]. Disponible en: <http://www.paho.org/spanish/dd/pub/Introduccion>. Acceso en junio de 2005.
- Pautassi L.; Royo, L. (2012). *Enfoque de derechos en las políticas de infancia: indicadores para su medición.* Serie XXX. Santiago de Chile. UNICEF. CEPAL.
- Pautassi, L. (2007). “Nuevos desafíos para el abordaje del cuidado desde el enfoque de derechos. Reunión de especialistas. Futuro de las familias y desafíos para las políticas públicas”. Mesa redonda “El futuro de las familias”. Santiago de Chile, 22-23. Noviembre 2007, CEPAL. (Consultado 4 de agosto de 2015). Disponible en:

<http://www.cepal.org/dds/noticias/paginas/9/30289/Resumen.LauraPautassi.pdf>.

- Pautassi, L. (2010). “Indicadores en materia de derechos económicos, sociales y culturales. Más allá de la medición”, en Abramovich, V. y Pautassi, L. (comp.). *La medición de derechos en las políticas sociales*. Buenos Aires: Editores del puerto.
- Pérez Pérez, C. y Gargallo López, B. (2008). “Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares”. Addenda a la ponencia IV “Lectura y género: leyendo la invisibilidad”, presentada en el XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, Barcelona.
- Perrot, M. (2009). *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Resolución 49/184, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 23 de Diciembre de 1994.
- Rodino, A. M. (1999). La educación en valores entendida como educación en derechos humanos. Sus desafíos contemporáneos en América Latina. *Revista IIDH/Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, No. 29. San José, Costa Rica.
- Rodríguez Gustá, A. L. y Caminotti, M. (2011). *Guía práctica para la incorporación del enfoque de género en el trabajo legislativo*. Buenos Aires: PNUD. España, Buenos Aires: Consejo Nacional de las mujeres, ONU mujeres Entidad de las Naciones Unidas para la igualdad de género y empoderamiento de las mujeres. Buenos Aires.
- Rosa, M. M. (2019). *Qué es educar en derecho humanos*. Disponible en: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24456.pdf>. Consulta realizada el 20 de marzo de 2019.
- Rubin, G. (1975). “The Traffic in Women: Notes on the ‘Political Economy’ of Sex”, en Reiter, R. (Ed.). *Toward an Anthropology of Women*. New York: Monthly Review Press.

- Sabulsky J. (1998). “La revisión bibliográfica”, en *Investigación científica en Salud- Enfermedad* (pp. 303-317). Córdoba: Editorial Cosmos.
- Scott, J. W. (2008). *Género e historia*. México: FCE.
- Scribano, A. y De Sena, A. (2009). *Construcción de conocimiento en Latinoamérica: Algunas reflexiones desde la auto- etnografía como estrategia de investigación*. Cinta Moebio 34:1- 15 www.moebio.uchile.cl/34/scribano.html
- Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- Thiollent, M. (1982). *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. Sao Pablo: Polis.
- Tomasevski, K. (2001). “Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación”. *Consejo Económico y Social de la ONU, Comisión de Derechos Humanos, E/CN, 4, 52*.
- Tomasevski, K. (2004). *Manual sobre la Educación basada en los Derechos: requisitos globales de los derechos humanos hechos himples* (Bangkok: UNESCO).
- UNESCO (2013). “Situación Educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015”. Santiago de Chile: UNESCO/PREAL (2007). Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos.
- Tomasevski, K. (2016). “Contenido y vigencia del derecho a la educación”. Educación en Derechos Humanos. *Revista IIDH* Vol. 36. En <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-1.pdf>.
- UNESCO (1990). “Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje”. Guatemala. París: Autor Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001149/114950so.pdf>
- UNICEF (2007). “Un enfoque de la Educación para todos basado en los derechos humanos: un marco para la realización del derecho de los niños a la educación y los derechos dentro de la educación”. UNICEF.

- UNICEF (2008). “Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos ©”. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF. “Observaciones generales”. Disponible en: <https://www.unicef.org/ecuador/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>
- Whyte, W.F. (1982). “Interviewing in field research”, en Burgess R. G. (comp.), *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*, Londres, Allen & Unwin.
- “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral”. Disponible en:
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf.
Consulta realizada el 12/8/2021.
- Ley 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anejos/120000-124999/121222/norma.htm> . Consulta realizada el 12/8/2021.

a) El *Corpus Iuris*

Educación inicial, género y derechos humanos: un análisis del *Corpus iuris*

Un aspecto fundamental en una tesis sobre educación inicial, género y derechos humanos es la reconstrucción del *Corpus iuris*, en especial, las referencias al propio núcleo de análisis. Para ello, se retomarán 14 instrumentos que postulan diversos compromisos e iniciativas al respecto¹⁵ (cuadro 1).

¹⁵ Es importante señalar que no todos los documentos reseñados tienen la misma jerarquía, en tanto algunos tienen el carácter de tratados, otros de convención y otros de informes o recomendaciones de comités.

Cuadro 1: Instrumentos del *Corpus Iuris* seleccionados

1) Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). ONU (1979).
2) Recomendación general N° 36 para el Comité CEDAW sobre el derecho de las niñas y las mujeres a la educación (2007).
3) Convención de los derechos del niño. ONU (1989).
4) Recomendación general N° 31 del Comité CEDAW y Observación general N° 18 del Comité de los Derechos del Niño sobre las prácticas nocivas, adoptadas de manera conjunta (2014).
5) Observación general N° 13 del Comité de los Derechos del Niño sobre derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia (2011).
6) Observación general N° 14 del Comité de los Derechos del Niño sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (2013).
7) Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer. “Convención de Belem do Para” (1995).
8) Informe de implementación de las recomendaciones del CEVI - Tercera ronda. Informe de Argentina del Mecanismo de seguimiento de la convención Belém do Pará (MESECVI) 2017.
9) Convención Americana sobre derechos humanos, Pacto de San José de Costa Rica (1969).
10) Protocolo adicional a la convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales, “Protocolo de San Salvador” (1988).
11) Indicadores de progreso para la medición de derechos contemplados en el Protocolo de San Salvador. Grupo de trabajo para el análisis de los informes nacionales previstos en dicho Protocolo (2015).
12) Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (1990).

13) Informe de la Conferencia Internacional sobre la población y el desarrollo - El Cairo (1994)
--

14) Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la mujer – Beijing (1995).

Fuente: elaboración propia

El primer e ineludible instrumento es la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, conocido como CEDAW, aprobada por la ONU en 1979. Aunque toda la convención en sí apunta a transformar las condiciones de vida de las mujeres y las niñas desde un enfoque de género y derechos humanos, y se refiere a cuestiones laborales, maritales, de acceso a la justicia y de salud, entre otras esferas, destaco aquí lo referido a la educación. Así, en su artículo 10 establece que:

... los Estados partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres. (p. 13)

Aunque al hablar de “hombre” haga referencia al varón y reproduzca un binarismo de géneros, predominante en la época, de todos modos, su apuesta es interesante en vías de lograr la igualdad educativa: igualdad en elecciones profesionales y de capacitación, en el acceso a los mismos sistemas de evaluación y en el acceso a becas y subvenciones, y esto en todos los niveles y edades. En particular, retomo tres subapartados de este artículo en los que hace referencia a elementos centrales de mi tesis: la supresión de los estereotipos de género, la inclusión de las mujeres en las materias de educación física y un provisorio llamamiento a la educación sexual, aunque reducida a los contenidos de anticoncepción.

c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza [...]; g) Las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física; h) Acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia, incluida la información y el asesoramiento sobre planificación de la familia. (p. 13)

En paralelo, el comité CEDAW, en la introducción de la “Recomendación General N° 36” de 2017 sobre el derecho de las niñas y las mujeres a la educación, plantea como punto de partida: “La educación cumple una función esencial, transformadora y de empoderamiento en la promoción de los valores de los derechos humanos y se considera la vía para la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres” (p. 1). Además, realiza una evaluación de los objetivos y logros planteados en la Declaración del Milenio sobre este punto y demuestra que aún hay desigualdades estructurales en el acceso a la educación de niñas y mujeres en todo el mundo. En ese marco evaluativo, analiza el acceso a los niveles educativos primario y secundario (por lo que se aleja del núcleo de esta tesis). Establece que, más allá de los compromisos tomados por diversos organismos,

las niñas y las mujeres tienen dificultades desmedidas para reivindicar y ejercer su derecho humano fundamental a la educación por diversos factores, entre los que destacan las barreras de acceso que enfrentan las niñas y las mujeres de grupos desfavorecidos y marginados, exacerbadas por la pobreza y las crisis económicas; los estereotipos de género

en los planes de estudios, los libros de texto y los procesos pedagógicos; la violencia contra las niñas y las mujeres dentro y fuera de la escuela; y los obstáculos de orden estructural e ideológico para que se decanten por disciplinas académicas o de formación profesional dominadas por los hombres. (p. 2)

En el tercer apartado, la Recomendación en análisis, reconstruye el entramado de instrumentos que reconocen el derecho humano a la educación, para describir el marco normativo actual en la temática.

Entre los instrumentos internacionales jurídicamente vinculantes sobre el derecho a la educación figuran los siguientes: el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículo 13), la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (artículo 5), la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (artículo 30), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (artículo 24), la Convención sobre los Derechos del Niño (artículo 28), la Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte de la UNESCO (artículo 1) y la Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional de la UNESCO. 12. En los instrumentos políticos no vinculantes y las estrategias mundiales se reiteran las responsabilidades de los Gobiernos respecto del reconocimiento de la educación como catalizador del desarrollo nacional y la transformación social. En ellos se exhorta a los Estados a que adopten medidas estratégicas para afrontar las desigualdades y carencias en el acceso de las niñas y las mujeres a la educación y la capacitación. Entre esos instrumentos figuran el Programa de Acción de

la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994), la Plataforma de Acción de Beijing (1995), la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), el Marco de Acción de Dakar (2000), los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000) y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2015), en la que figuran Objetivos de Desarrollo Sostenible y metas establecidos con objeto de eliminar todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y niñas. (p. 3).

Este listado se expone, a modo de exhortar a los Estados parte, a retomar el compromiso asumido en cada uno de ellos y a disponer las medidas concretas para garantizarlos en la práctica. Por ello, la recomendación de 2017 establece de qué modos es posible trabajar al respecto. En este sentido, en el cuarto apartado establece que:

para lograr la igualdad de género, todos los aspectos del sistema educativo (legislación y políticas, contenidos educativos, pedagogías y entornos de aprendizaje) deben tener en cuenta las cuestiones de género, atender a las necesidades de las niñas y las mujeres y ser transformadores para todos. (p. 4)

Lo más interesante de este instrumento es que reconoce un marco tridimensional de derechos humanos para el caso de la educación, en los que la primera dimensión “se refiere al derecho de acceso a la educación; la segunda, a los derechos en la educación; y la tercera, a la instrumentalización de la educación para el disfrute de todos los derechos humanos mediante la educación” (p. 4). Explica las tres dimensiones del siguiente modo:

El derecho de acceso a la educación se refiere a la participación y se manifiesta en el grado de igualdad de repre-

sentación de las niñas y los niños y de las mujeres y los hombres y en la existencia de una infraestructura adecuada en los distintos niveles para atender a las cohortes de edad correspondientes. [...] Los derechos en la educación van más allá de la mera igualdad numérica: su finalidad es promover una igualdad de género sustantiva en la educación. Guardan relación con la igualdad de trato y de oportunidades, así como con las formas que adoptan las relaciones de género entre los estudiantes y el personal docente de uno y otro sexo en los entornos educativos. La dimensión de la igualdad reviste particular importancia porque la sociedad forja las desigualdades de género y las reproduce a través de las instituciones sociales, muy en particular las educativas [...]. Los derechos mediante la educación determinan las maneras en que la escolarización moldea los derechos y la igualdad de género en aspectos de la vida ajenos al ámbito de la educación. La inexistencia de esos derechos resulta particularmente evidente cuando la educación, que debe ser transformadora, no logra mejorar de manera sustantiva la posición social, cultural, política y económica de las mujeres, lo que les impide disfrutar plenamente de sus derechos en esas esferas. (p. 4, el subrayado es propio)

Con el objetivo de fijar recomendaciones para el cumplimiento del artículo 10 de la CEDAW (el derecho de las mujeres y las niñas a la educación), este instrumento propone medidas para eliminar la discriminación por razón de género en la educación en tanto, en virtud de los compromisos asumidos, “los Estados partes están obligados a velar no solo porque se reconozca la educación como derecho humano, sino también porque se establezcan condiciones apropiadas para que las niñas y las mujeres gocen de ese derecho y lo ejerzan plena y libremente” (p. 6). Para ello, el Comité CEDAW, a través de

esta recomendación, invita a que los Estados adopten las siguientes medidas, entre otras:

- c) Empezar reformas constitucionales o aprobar otras medidas legislativas adecuadas para asegurar la protección y el respeto de los derechos de las niñas y las mujeres a la educación, en la educación y mediante la educación;
- d) Promulgar leyes que establezcan el derecho de por vida de todas las niñas y mujeres a la educación, incluidos todos los grupos desfavorecidos de niñas y mujeres;
- e) Erradicar o modificar las políticas y las directrices y prácticas institucionales, administrativas y reglamentarias que discriminen directa o indirectamente a las niñas o las mujeres en el sector de la educación. (p. 6)

Respecto a la eliminación de los estereotipos de género, en su sexto apartado propone una serie de medidas tales como “modificar los patrones socioculturales de conducta” (p. 7). Este elemento que suena tan abstracto es materializado en tanto esas “prácticas discriminatorias no solo se ejercen en el plano individual, sino que además están codificadas en la legislación, las políticas y los programas y, por tanto, es el propio Estado el que las perpetúa y aplica” (p. 7). Este reconocimiento de la institución educativa como (re)productor de estereotipos de género es de suma importancia. Del mismo modo, reconoce que el sistema educativo también puede ser un promotor del cambio hacia un enfoque de género y derechos humanos:

Los Estados parte deben adoptar medidas para transformar realmente las oportunidades, las instituciones y los sistemas de modo que dejen de basarse en pautas de vida y paradigmas de poder masculinos determinados históricamente. El sistema educativo es uno de los ámbitos que se

presta a una transformación que, una vez llevada a cabo, puede acelerar los cambios positivos en otras esferas. (p. 7)

En resumen, el llamamiento es a que “los Estados parte redoblen los esfuerzos y adopten medidas proactivas para eliminar de la educación los estereotipos de género que perpetúan la discriminación directa e indirecta de las niñas y las mujeres” (p. 7). Tratándose de una recomendación específica que apunta a proponer medidas de acción concreta para alcanzar los compromisos establecidos en la CEDAW, destaco finalmente cuáles son las que presenta como opciones/obligaciones para garantizar la eliminación de los estereotipos de género en la educación:

a) Cuestionar y modificar las ideologías y estructuras patriarcales que impiden que las niñas y las mujeres ejerzan plena y libremente sus derechos a la educación, en la educación y mediante la educación, y los disfruten; b) Elaborar y aplicar políticas y programas, incluidas campañas de sensibilización y educativas acerca de la Convención, las relaciones de género y la igualdad de género, en todos los niveles de la enseñanza y en la sociedad en general, dirigidos a modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias, en consonancia con lo dispuesto en el artículo 5 a) de la Convención; c) Alentar a los medios de comunicación a que proyecten imágenes positivas y no sexualizadas de las mujeres, incluidas las mujeres y las niñas de minorías étnicas, las mujeres de edad y las mujeres y las niñas con discapacidad, y a que promuevan el valor de la igualdad de género para la sociedad en su conjunto; d) Elaborar planes de estudios, libros de texto y material didáctico que no contengan estereotipos, y revisar los existentes, con

objeto de eliminar los estereotipos de género tradicionales que reproducen y refuerzan la discriminación por razón de género de las niñas y las mujeres y de promover una imagen y una voz más equilibrada, exacta, saludable y positiva de las mujeres y las niñas; e) Implantar, en todos los niveles de la enseñanza, capacitación obligatoria del personal docente sobre las cuestiones de género y la sensibilidad a esas cuestiones y sobre los efectos de las conductas con sesgo de género en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (p. 8)

Fuera de lo que dispone la CEDAW, la Convención sobre los Derechos del Niño también estableció algunas obligaciones respecto a la educación para los Estados parte. Rescato aquí los artículos 28 y 29 de dicha convención, en la que se establece la enseñanza primaria obligatoria y gratuita, y se pronuncia en relación a los niveles educativos superiores. Asimismo, establece cuál debería ser la orientación de dicha educación para los niños (y niñas):

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural. (p. 9)

En relación a los dos comités formados a partir de las dos convenciones citadas hasta el momento, es interesante una observación general conjunta de ambos: me refiero a la Recomendación General N° 31 del Comité CEDAW y la Observación general N° 18 del Comité de los Derechos del Niño sobre las prácticas nocivas, de noviembre de 2014. Define estas prácticas como:

prácticas y formas de conducta persistentes que se fundamentan en la discriminación por razón de sexo, género y edad, entre otras cosas, además de formas múltiples o interrelacionadas de discriminación que a menudo conllevan violencia y causan sufrimientos o daños físicos o psíquicos. El daño que semejantes prácticas ocasionan a las víctimas sobrepasa las consecuencias físicas y mentales inmediatas y a menudo tiene el propósito o el efecto de menoscabar el reconocimiento, disfrute o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales de las mujeres y los niños. Asimismo, tales prácticas repercuten negativamente en su dignidad, su integridad y desarrollo a nivel físico, psicosocial y moral, su participación, su salud, su educación y su situación económica y social. (p. 7)

En esta observación general, ambos comités vinculan las prácticas nocivas a la constitución de estereotipos de género que tienden a subordinar a mujeres y niñas, y asimismo retoman el vínculo entre género y clase o perfil socioeconómico para referirse a cómo la discriminación por razón de sexo o género atraviesa con mayor profundidad a las mujeres y niñas de sectores vulnerables. Asimismo, establecen los criterios para determinar cuáles son prácticas nocivas y se pronuncia en términos del matrimonio infantil o forzoso. Plantea la premisa de que “hay una clara correlación entre el bajo nivel educativo de las niñas y mujeres y la prevalencia de las prácticas nocivas” (p. 20) y, por eso, hace un llamado a los Estado parte a:

cuestionar y cambiar las ideologías y estructuras patriarcales que impiden a las mujeres y las niñas ejercer plenamente sus derechos humanos y libertades. Para que las mujeres y las niñas superen la exclusión social y la pobreza que muchas padecen y que incrementan su vulnerabilidad a la explotación, las prácticas nocivas y otras formas de violencia por razón de género, es preciso equiparlas con las destrezas y competencias necesarias para hacer valer sus derechos, incluido el de adoptar decisiones autónomas e informadas sobre sus propias vidas. En este contexto, la educación es un instrumento importante para empoderar a las mujeres y las niñas de manera que reivindiquen sus derechos. (p. 20)

De todos modos, al referirse a “la educación”, se centra en el nivel primario, por lo que la educación inicial aún no tiene desarrollo en los documentos relevados. En este sentido, y para la educación primaria, esta observación conjunta recomienda ciertas intervenciones estatales en los planes de estudio, el acceso a la escuela y contenidos de educación sexual/reproductiva:

c) Que incluyan en el plan de estudios información sobre los derechos humanos, incluidos los de las mujeres y los niños, la igualdad de género y el autoconocimiento, y contribuyan a eliminar los estereotipos de género y propiciar un entorno de no discriminación; d) Que garanticen que las escuelas proporcionen información apropiada para cada edad sobre la salud y los derechos sexuales y reproductivos, así como con respecto a las relaciones de género y la conducta sexual responsable, la prevención del VIH, la nutrición y la protección contra la violencia y las prácticas nocivas; e) Que aseguren el acceso a programas de educación extraescolar para las niñas que han abando-

nado la escuela normal, o que nunca se han escolarizado y son analfabetas, y controlen la calidad de esos programas;

f) Que involucren a los hombres y los niños varones en la creación de un entorno propicio que apoye el empoderamiento de las mujeres y las niñas. (p. 22-23)

Junto a estas recomendaciones sobre las formas y contenidos de la educación primaria con miras a adoptar un enfoque de género y derechos humanos, también establece las competencias y capacidades que deben disponer los/as profesores/as y maestros/as a cargo. Retomadas una recomendación general de la CEDAW y una conjunta con el Comité de derechos del niño, repasaré algunos elementos que aportan dos observaciones generales de este último comité de 2011 y 2013. La observación general N° 13, del 18 de abril de 2011, subraya el derecho del niño (y la niña) a no ser objeto de ninguna forma de violencia. Así, por ejemplo, sostiene que “las estrategias y sistemas destinados a prevenir y combatir la violencia deben adoptar un enfoque que esté basado más en los derechos del niño que en su bienestar” (p. 7). Seguidamente, establecen la importancia de la crianza respetuosa de sus derechos, de la participación de los/as niños/as y su derecho a ser escuchados/as para eliminar las formas de violencia de la que son víctimas. En paralelo, la observación general N° 14 de 2013 se refiere al derecho del niño/a a que su interés superior sea una consideración primordial, y, en este sentido, aporta relevantes intervenciones sobre el derecho a la educación:

El acceso a una educación gratuita de calidad, incluida la educación en la primera infancia, la educación no académica o extraacadémica y las actividades conexas, redunda en el interés superior del niño. Todas las decisiones sobre las medidas e iniciativas relacionadas con un niño en particular o un grupo de niños deben respetar su interés superior con respecto a la educación. A fin de promover

la educación o una educación de mejor calidad, para más niños, los Estados partes deben tener docentes y otros profesionales de diferentes entornos relacionados con la educación que estén perfectamente capacitados, así como un entorno propicio para los niños y métodos de enseñanza y de aprendizaje apropiados, teniendo en cuenta que la educación no es solo una inversión de cara al futuro, sino también una oportunidad de esparcimiento, promoción del respeto y la participación y el cumplimiento de las ambiciones. Satisfacer esa necesidad y fomentar las responsabilidades del niño para superar las limitaciones que pueda acarrearle cualquier situación de vulnerabilidad, responderá su interés superior. (pp. 17-18)

En este sentido, y bajo este paradigma, es posible pensar la importancia de las capacitaciones en ESI para docentes de educación inicial, tal como se plantea en esta tesis.

El séptimo instrumento incorporado es la Convención de Belem do Pará de 1995, cuyo eje principal es la erradicación, prevención y definición de la violencia contra las mujeres. En ese marco, como “vida libre de violencias”, el artículo 6 establece “el derecho de la mujer a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación” (p. 4). Para garantizar el acceso a este derecho, la convención sostiene algunos deberes de los Estados parte, entre ellos:

Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo otro tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de

los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitimizan o exacerban la violencia contra la mujer. (p. 5)

En consonancia con dicho instrumento, retomo el informe del mecanismo de seguimiento de dicha convención (MESECVI) de 2017 para Argentina, el cual “tiene por objeto evaluar los avances de la República Argentina en la implementación de la Convención de Belém do Pará en el período 2014-2016, los obstáculos identificados, presentar observaciones y recomendaciones” (p. 2). Este informe, en dicho sentido, analiza algunas disposiciones del Estado nacional al respecto de lo acordado en la convención, y, en ese sentido, resalta:

el Estado informa sobre la ley 26.150, ley de educación sexual, que dispone la incorporación de contenidos educativos que, de acuerdo al Estado, “contribuyen a desarrollar relaciones de igualdad entre los sexos, prevención de embarazo adolescente y violencia sexual”. (p. 4)

De todos modos, más allá del aspecto formal de dicha ley, las integrantes del Comité de Expertas en Violencia (CEVI) analizan algunas características de su implementación:

En cuanto a educación, Argentina informa sobre la elaboración de cuadernos sobre violencia contra las mujeres para la educación secundaria, que fueron distribuidos a nivel nacional. Además, menciona que el Programa Nacional de Educación Sexual Integral produce materiales con diversas temáticas relacionadas con la violencia contra las mujeres. Destaca que el mismo programa nacional lleva a cabo capacitaciones a docentes de los niveles inicial, primario y secundario. El Estado estima que se han llevado a cabo en 21 de las 24 jurisdicciones del país.

Por último, se indica que, a partir de la sanción de la ley 27.234 “Educar en Igualdad”, el Ministerio de Educación de la Nación se encuentra elaborando materiales específicos para implementar dicha ley. Sin embargo, el CEVI encuentra preocupante información recibida sobre algunas fallas en la implementación del programa, tales como el archivo de materiales, falta de implementación en algunas provincias, así como en escuelas privadas. El CEVI saluda los esfuerzos del Estado en materia educativa y espera que estos sean efectivamente implementados, así como recibir mayor información al respecto. (p. 8)

Si bien la evaluación de las expertas no recoge la situación en la educación inicial, reconoce los avances en materia de educación sexual integral en nuestro país.

Además de las observaciones de los comités referidos y de lo específico de la Convención de Belem do Pará, continuaré con algunas otras incursiones sobre la educación y género existentes en el *Corpus iuris*. Volviendo en la historia a uno de los instrumentos “fundacionales”, la Convención Americana Sobre Derechos Humanos de 1969 (Pacto de San José de Costa Rica) se refiere a la protección de la familia y la búsqueda de igualdad de derechos de los cónyuges (heterosexuales) en los matrimonios. Asimismo, reconoce, en su artículo 19, el derecho de los/as niños/as a la protección de sus derechos humanos.

En paralelo, en el protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales, “Protocolo de San Salvador” (1988), hay tres artículos que sientan compromisos sobre el tema bajo análisis. En el artículo 3, se establece la “obligación de no discriminación” de los Estados parte, en tanto estos “se comprometen a garantizar el ejercicio de los derechos [...] sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier

otra condición social” (p. 2). En el artículo 13, establece que “toda persona tiene derecho a la educación” (p. 5), estableciendo que el objetivo de esta debe ser:

capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz. (p. 5)

En este protocolo (PS), en consecuencia, se establece la obligatoriedad de la enseñanza primaria y la búsqueda de accesibilidad igualitaria a los niveles superiores, y, sin embargo, sigue sin referirse a la educación inicial: “Todo niño tiene derecho a la educación gratuita y obligatoria, al menos en su fase elemental, y a continuar su formación en niveles más elevados del sistema educativo” (p. 7).

La manera adoptada por la Asamblea General de la OEA para monitorear el cumplimiento de las obligaciones contenidas en el PS es a partir de indicadores de progreso, que consiste en un amplio conjunto de indicadores cuantitativos y cualitativos elaborado por el grupo de trabajo para el análisis de los informes nacionales previstos en dicho protocolo (GTPSS, 2015). El GTPSS agrupa en dos a los derechos contenidos en el protocolo: el primero incorpora el derecho a la salud, seguridad social y educación; y el segundo, el derecho al trabajo y derechos sindicales; derecho a la alimentación adecuada, derecho al medio ambiente sano y derecho a los beneficios de la cultura. Y se incorpora el enfoque de género para cada derecho y agrupamientos de derechos y la consideración de las especificidades de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, las personas mayores, personas con discapacidad y la diversidad étnica y cultural.

En este marco de análisis, el GT retoma un desarrollo conceptual de la relatora de la ONU para el derecho a la educación, Katarina

Tomasevski (2001), quien estableció que existen tres dimensiones del derecho a la educación:

una dimensión propia del derecho a la educación que obedece a la naturaleza y el alcance normativo del derecho que se deriva de los instrumentos internacionales de derechos humanos, de las constituciones nacionales y de las leyes locales; la dimensión relativa a la realización de todos los derechos humanos en la educación, que obedece a la promoción y garantía del respeto de todos los derechos humanos en el proceso educativo; y la dimensión que hace referencia a los derechos por la educación; dimensión que obedece al papel de la educación como multiplicador de derechos, es decir, a la importancia que tiene la educación para facilitar un mayor disfrute de todos los derechos y libertades. (p. 54, el subrayado es propio)

A estas dimensiones le corresponde lo que Tomasevski establece como “el sistema de las cuatro A”, que “permite estructurar los componentes individuales de los derechos a la educación (disponible y accesible), derechos en la educación (aceptable y adaptable) y derechos por la educación (adaptable) con sus respectivas obligaciones gubernamentales: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad” (p. 55).

Esto implica que la educación tiene que cumplir con los cuatro requisitos interrelacionados: disponibilidad (instituciones y programas de enseñanza suficientes), accesibilidad (a todos, sin discriminación, teniendo en cuenta tanto la accesibilidad material como la económica), aceptabilidad (de los planes de estudio y pedagógicos, “pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad”) y adaptabilidad (es decir, “flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos/as en contextos culturales y sociales

variados”). En base a estos estándares, el GT ha definido indicadores específicos sobre primera infancia, con lo cual solicita a los Estados parte que respondan respecto de la disponibilidad de instituciones, normas e infraestructura en materia de primera infancia.

El décimosegundo instrumento del *Corpus iuris* que revisé en torno a conocer las disposiciones en relación a educación inicial, género y derechos humanos, es la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), cuyo eje es la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Se trata de un documento que representa un consenso mundial sobre una visión ampliada de la educación básica y constituye un compromiso renovado para garantizar el acceso a la educación para todos y todas. Establece la meta del acceso universal a la educación básica.

El eje de este documento es la educación básica: universalizar su acceso y fomentar la equidad. En relación al enfoque de género, esta conferencia establece que “la prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y en suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa” (p. 10) y por ello es coherente con el *Corpus iuris* en torno a la búsqueda de eliminar los estereotipos sexo-genéricos.

Lo destacable es que incorpora la educación inicial y lo realiza en los siguientes términos: “El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones” (p. 11). En paralelo, establece la importancia de vincular esta educación en la primera infancia con las “necesidades, los intereses y los problemas reales de los participantes en el proceso de aprendizaje” (p. 25), entendiendo que existen algunos requerimientos universales más allá de las particularidades regionales. Por ello llama a la correspondencia de los planes de estudios con la nutrición, la salud y el trabajo.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos es el escenario en el que se produce el Marco de Acción para Satisfacer las

Necesidades Básicas de Aprendizaje que aquí analizo. Este marco de acción se centra en reducir la tasa de analfabetismo, corregir las desigualdades de acceso a la educación, y, en uno de sus puntos, sostiene la importancia de generar programas de educación específicos para mujeres y niñas, y la eliminación de las “barreras sociales y culturales que han impedido a las mujeres y las niñas beneficiarse de los programas normales de educación” (p. 37).

El anteúltimo instrumento incorporado en el cuadro es el Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo de El Cairo (1994), un programa de acción en cuyos objetivos tiene un lugar preponderante “la educación, sobre todo de las niñas y la igualdad entre los sexos” (p. 6), entre otros. En ese sentido, establecen el principio sobre el derecho a la educación, en completa correspondencia con el *Corpus iuris* de derechos humanos:

Principio 10: Toda persona tiene derecho a la educación, que deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de los recursos humanos, de la dignidad humana y del potencial humano, prestando especial atención a las mujeres y las niñas. La educación debería concebirse de tal manera que fortaleciera el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, incluidos los relacionados con la población y el desarrollo. El interés superior del niño deberá ser el principio por el que se guíen los encargados de educarlo y orientarlo; esa responsabilidad incumbe ante todo a los padres. (p. 12)

En el capítulo cuarto, el informe analiza cuestiones referidas a la “Igualdad y equidad entre los sexos y habilitación de la mujer” en relación al mejoramiento “de su condición política, social, económica y sanitaria” (p. 26). En un verdadero postulado político ideológico, el documento establece por qué es una prioridad que un programa de

desarrollo se concentre en mejorar las condiciones de vida y participación pública de las mujeres.

Las relaciones de poder que impiden que la mujer tenga una vida sana y plena se hacen sentir en muchos planos de la sociedad, desde el ámbito más personal hasta el más público. Para lograr cambios, hacen falta medidas de política y programas que mejoren el acceso de la mujer a una vida segura y a recursos económicos, aligeren sus responsabilidades extremas con respecto a los quehaceres domésticos, eliminen los obstáculos jurídicos a su participación en la vida pública y despierten la conciencia social mediante programas de educación y de difusión de masas eficaces. Además, el mejoramiento de la condición de la mujer también favorece su capacidad de adopción de decisiones a todos los niveles en todas las esferas de la vida, especialmente en el terreno de la sexualidad y la reproducción. Esto es esencial, a su vez, para el éxito a largo plazo de los programas de población. La experiencia demuestra que los programas de población y desarrollo tienen la máxima eficacia cuando, al mismo tiempo, se adoptan medidas para mejorar la condición de la mujer. (p. 26)

Este informe recoge la evaluación de cómo están los índices educativos en el mundo, la persistencia de elevadas tasas de analfabetismo, incluso habiéndose cumplido cuarenta años de la Declaración Universal de Derechos Humanos en la que se estableció el derecho humano a la educación. Y, entre otros datos, establece “hay 130 millones de niños que no van a la escuela primaria y el 70% de ellos son niñas” (p. 26).

En este sentido, y combinando el llamado a adoptar un enfoque de género con el compromiso por el acceso universal a la educación,

la Conferencia y el Programa de Acción del Cairo se establecen algunos objetivos claves:

a) Lograr la igualdad y equidad basadas en la asociación armoniosa entre hombres y mujeres y permitir que la mujer realice plenamente sus posibilidades; b) Potenciar la contribución de la mujer al desarrollo sostenible mediante su plena participación en el proceso de formulación de políticas y adopción de decisiones en todas las etapas y su intervención en todos los aspectos de la producción [...]; c) Asegurar que todas las mujeres, al igual que los hombres, reciban la educación necesaria para satisfacer sus necesidades humanas básicas y ejercer sus derechos humanos. (p. 26-27)

En este marco, establece una serie de medidas que los Estados parte deberían adoptar para “habilitar a la mujer” (en lo que podría advertirse cierto tinte paternal/patriarcal del Estado) y “eliminar la desigualdad entre hombres y mujeres” (p. 27):

a) Creando mecanismos para la participación igual y la representación equitativa de la mujer en todos los niveles del proceso político y de la vida pública en cada comunidad y sociedad y facultando a la mujer para que articule sus inquietudes y necesidades; b) Promoviendo la realización plena de la mujer mediante la educación, el desarrollo de sus aptitudes y el empleo, y atribuyendo la mayor importancia a la eliminación de la pobreza, el analfabetismo y la mala salud de las mujeres; c) Eliminando todas las prácticas que discriminan contra la mujer; ayudando a la mujer a establecer y realizar sus derechos, incluidos los relativos a la salud reproductiva y sexual; d) Adoptando medidas apropiadas a fin de aumentar la capacidad de la mujer para

obtener ingresos fuera de las ocupaciones tradicionales, lograr la autonomía económica y asegurar la igualdad de acceso de la mujer al mercado de trabajo y a los sistemas de seguridad social; e) Eliminando la violencia contra la mujer; f) Eliminando las prácticas discriminatorias de los empleadores contra la mujer, tales como las que exigen prueba del uso de anticonceptivos o la declaración del embarazo; g) Haciendo posible, mediante la aprobación de leyes y reglamentos y la adopción de otras medidas apropiadas, que la mujer combine las funciones de dar a luz, amamantar y criar a sus hijos con la participación en la fuerza de trabajo. (p. 27)

Este programa de trabajo que tiene el objetivo de eliminar las desigualdades sexo-genéricas, reconstruye diversos postulados de otros instrumentos del *Corpus iuris*. En este sentido, en este capítulo del Informe de El Cairo, se llama a los Estados a promulgar leyes y a firmar, ratificar y aplicar “todos los acuerdos existentes que promuevan los derechos de la mujer” (p. 27). Es posible pensar que en el mapa normativo que inaugura este informe se ubican las posteriores leyes de avance respecto a los derechos de mujeres, niñas, comunidades homosexuales de Argentina (matrimonio igualitario, identidad de género, salud sexual y procreación responsable, parto respetado, violencia contra las mujeres, entre otras), en tanto estas conferencias y programas de acción dan el respaldo a futuras acciones que los Estados se comprometen en la propia conferencia.

Uno de los puntos relevantes de este informe es que se concentra en la niña como sujeto de derechos, y, en este sentido, condena la mutilación genital femenina, la pedofilia y pornografía infantil y el trabajo de niñas y niños. Uno de los objetivos que promueve respecto a ella, es “aumentar la conciencia pública del valor de las niñas y mejorar la imagen que las niñas tienen de sí mismas, conseguir que tengan más confianza en sí mismas y que mejore su condición” (p. 29),

lo que puede vincularse con el tema de la presente tesis, en tanto la educación sexual integral propone, a través de la deconstrucción de los estereotipos, una nueva construcción socio-simbólica de las niñas y de su lugar en el entramado social. Así, el informe establece que “es preciso realizar actividades de educación especial y de información pública encaminadas a promover la igualdad de trato de niños y niñas en lo que respecta a la nutrición, la salud, la educación y las actividades económicas y políticas” (p. 30). La educación con perspectiva de género conlleva, según este documento, que:

los países deben reconocer que, además de ampliar las posibilidades de educación de las niñas, también es preciso cambiar las actitudes y las prácticas de los maestros, los planes de estudios y las instalaciones de las escuelas a fin de que reflejen la determinación de eliminar todas las formas de discriminación basada en el sexo, reconociendo al mismo tiempo las necesidades específicas de las niñas. (p. 30)

En otros capítulos, este informe aborda temáticas vinculadas a los objetivos de la presente tesis. En el capítulo 5 se refiere a la familia, pero lo hace desde una visión que tiende a pensar en la diversidad de su estructura en la actualidad y a romper con el modelo clásico nuclear heteroparental. En el capítulo 7, por otro lado, al evaluar cuestiones relativas a la salud poblacional, analiza algunos puntos de los derechos reproductivos y salud reproductiva, y, más adelante, problematiza la sexualidad humana y relaciones entre los sexos. En este último acápite, se pronuncia contra la violencia hacia las mujeres y establece algunas metas respecto a la sexualidad, que resultan marcos ineludibles para la educación sexual integral que esta tesis analiza.

- a) Promover el desarrollo adecuado de una sexualidad responsable que permita el establecimiento de relaciones de equidad y respeto mutuo entre ambos sexos y contribu-

ya a mejorar la calidad de la vida de las personas; b) Velar porque el hombre y la mujer tengan acceso a la información, la educación y los servicios necesarios para lograr una buena salud sexual y ejercer sus derechos y responsabilidades en lo tocante a la procreación. (p. 51)

El último instrumento de derechos humanos analizado es el Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995). En el primer capítulo, en su declaración de objetivos, el informe retoma un punto crítico y una carencia de los instrumentos anteriores: reconoce la diversidad de mujeres y sus situaciones jurídicas, económicas, culturales y sociales. Hablar de mujeres y no de mujer es un paso sustancial en la consideración de la heterogeneidad de experiencias posibles; por ello, establece que se “respete y valora la plena diversidad de las situaciones y condiciones en que se encuentra la mujer y reconoce que algunas mujeres enfrentan barreras especiales que obstaculizan su participación plena y en pie de igualdad en la sociedad” (p 18).

En paralelo, partiendo de que “la niña de hoy es la mujer de mañana” (p. 21), el informe Beijing narra con detalle qué debería garantizarse para que eso ocurra:

Para que una niña desarrolle plenamente sus potencialidades, es preciso que crezca en un medio propicio donde se satisfagan sus necesidades espirituales, intelectuales y materiales de supervivencia, protección y desarrollo y se salvaguarden sus derechos en condiciones de igualdad. Para que la mujer participe en las actividades en condiciones de igualdad con el hombre, en todos los aspectos de la vida y el desarrollo, es hora de que se reconozcan la dignidad humana y el valor de la niña y de que se le garantice el pleno disfrute de sus derechos humanos y libertades fundamentales, incluidos los derechos garantizados

por la Convención sobre los Derechos del Niño, cuya ratificación universal se pide encarecidamente. Sin embargo, es evidente en todo el mundo que la discriminación y la violencia contra las niñas empiezan en las primeras fases de la vida y continúan y persisten durante toda su vida. Las niñas tienen a menudo menos acceso a la nutrición, los servicios de salud física y mental y la educación, y disfrutan de menos derechos, menos oportunidades y menos beneficios en la infancia y en la adolescencia que los niños. Son, con frecuencia, objeto de diversas formas de explotación sexual y económica, pedofilia, prostitución forzada y, posiblemente, venta de sus órganos y tejidos, violencia y prácticas nocivas como el infanticidio femenino y la selección prenatal del sexo, el incesto, la mutilación genital y el matrimonio prematuro, incluso en la niñez. (p. 21)

Aunque mi tesis analiza la educación inicial impartida a niñas y a niños, es simbólicamente relevante que estos informes y compromisos adoptados por los Estados destaquen a la niña como sujeto y principal víctima del patriarcado. De todos modos, la educación inicial no aparece siquiera enunciada tampoco en este instrumento, sino que se centra en el nivel primario, postulando como un objetivo “proporcionar acceso universal a la enseñanza primaria a las niñas, y procurar lograr la igualdad de género en la tasa de finalización de dicha enseñanza, para el año 2000” (p. 29). El horizonte en términos educativos que plantea la Declaración de Beijing es:

La creación de un entorno educacional y social en el que se trate en pie de igualdad a las mujeres y los hombres y a las niñas y los niños, en el que se los aliente a alcanzar su pleno potencial, respetando su libertad de pensamiento, conciencia, religión y creencias, y en el que los recursos educacionales promuevan imágenes no estereotipadas de

las mujeres y de los hombres contribuiría eficazmente a eliminar las causas de la discriminación contra las mujeres y las desigualdades entre las mujeres y los hombres. (p. 33)

Más allá de esa búsqueda, en la declaración se enumeran las condiciones reales de la educación, en términos de “sesgo de género en los programas de estudio y el material didáctico”, lo que “refuerza las funciones tradicionales de la mujer y del hombre” (p. 33), potenciando los estereotipos y las tendencias discriminatorias. Y, en lo que respecta a la educación sexual, la declaración enuncia su ausencia, afirmando que “la falta de educación sexual y sobre la salud reproductiva tiene profundas repercusiones en la mujer y el hombre” (p. 33).

Al igual que los otros instrumentos, este informe aprueba compromisos tendientes a garantizar el acceso y la retención educativa de niñas y niños, a disminuir las tasas de analfabetismo y a eliminar las barreras y estereotipos de género, etnia, raza. En lo que respecta al objetivo de esta tesis, dos metas más en relación a educación no discriminatoria son relevantes:

Elaborar programas de educación en materia de derechos humanos que incorporen la dimensión de género en todos los niveles de la enseñanza, en particular fomentando la inclusión en los planes de estudio de las instituciones de enseñanza superior, especialmente en los planes de estudios de postgrado en los campos jurídico, social y de ciencias políticas, del estudio de los derechos humanos de la mujer tal como figuran en las convenciones de las Naciones Unidas; eliminar, en los programas de educación académica sobre las cuestiones relacionadas con la salud de la mujer, cuando proceda, las barreras legales y reglamentarias que se oponen a la enseñanza de cuestiones sexuales y de salud reproductiva. (p. 38)

En paralelo, otra meta para los Estados parte que se deriva de este informe es la de “Elaborar un programa amplio de educación sobre derechos humanos con objeto de aumentar la conciencia de la mujer acerca de sus derechos humanos y aumentar la conciencia de otras personas acerca de los derechos humanos de la mujer” (p. 107).

El objetivo de este apartado ha sido analizar un *corpus* de instrumentos de derechos humanos que han establecido diversos compromisos y postulados en lo que concierne a la educación. En particular, he descrito algunas referencias a la adopción del enfoque de género y derechos humanos en la garantía del derecho a la educación. El *corpus* de derechos humanos se centra en temáticas generales en torno a la educación y el género, y se refiere en algunos instrumentos al derecho a una educación libre de estereotipos. Como he ido señalando, aunque resulte anacrónico, es destacable que la concepción genérica que comparte este *corpus* es binaria y que tiende a esencializar a las mujeres en una “mujer”, lo que desconoce la diversidad interna al colectivo femenino. En este sentido, la propia tesis podrá establecer algunos puentes entre este *corpus* y lo que sucede en el caso analizado.

En este sentido, a lo largo del trabajo desarrollo algunos aspectos que tienen que ver con la importancia del uso del lenguaje, como modo de visibilizar a las mujeres: las prácticas áulicas como modo de incorporar la educación en y para los derechos humanos y la igualdad de género; la importancia del diseño curricular y de la educación sexual integral.

b) Anexo Metodológico

La investigación fue abordada desde un enfoque cualitativo que se ha llevado a cabo a partir del estudio de un caso (Buriyovich, 2001). El objetivo principal fue analizar, desde una perspectiva de derechos humanos e igualdad de género, las prácticas pedagógicas (juegos, contenidos curriculares, distribución de los espacios) en el nivel inicial en dos escuelas de la ciudad de La Plata. En el mismo marco y a

modo de aporte cognoscitivo, se analizaron dos documentos claves a partir de los principios de derechos humanos: el diseño curricular de nivel inicial y el cuaderno *Educación Sexual Integral para la Educación inicial*.

Entre los objetivos específicos, se definieron los siguientes:

- Analizar los contenidos del diseño curricular para la educación inicial de la provincia de Buenos Aires desde un enfoque de género y derechos humanos. Para esto, primero tomé contacto con un informante clave de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. A través de dos entrevistas y luego vía mail, fui consultando cuestiones vinculadas al contenido curricular y cómo se formaban las docentes. Allí fue que me proveyó del diseño curricular vigente que estudié desde un enfoque de derechos antes de acercarme al estudio de campo.
- Identificar en qué área/s de los contenidos curriculares se incluyen (o se especifican), o no, contenidos relacionados a derechos humanos e igualdad de género. Para esto, realicé el estudio pormenorizado del DC desde el enfoque de género.
- Indagar cómo se traducen los contenidos curriculares en relación a la educación en derechos humanos e igualdad de género en las prácticas educativas en el nivel inicial. Este objetivo lo cumplí a partir de la observación en salas.
- Conocer la perspectiva de los actores vinculados al nivel inicial acerca de lo que implican las prácticas educativas con relación al enfoque de derechos humanos e igualdad de género. Este objetivo fue concretado a través de las entrevistas a las docentes y a las directoras de cada jardín.
- Indagar acerca del trabajo dentro del aula vinculado a los juegos y los roles de niños y niñas en las propuestas lúdicas del/la docente a cargo. Identificar si las mismas tienen un enfoque de género. Este objetivo ya fue concretado con el estudio del cuaderno de *Educación Sexual Integral para la Educación inicial*.

El enfoque metodológico cualitativo implicó la puesta en práctica de dos técnicas de producción de datos: la observación con distintos grados de participación y la entrevista semiestructurada.

Cierta información puede obtenerse solo parcialmente a través de la observación: los sistemas de representaciones, nociones, ideas, creencias, valores, normas, criterios de adscripción y clasificación, entre otros. Si bien advertimos que no es conveniente caer en simplificaciones, la entrevista es una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores [y las actoras]. Asimismo, la referencia a acciones, pasadas o presentes, de sí o de terceros, que no hayan sido atestiguadas por el investigador [y la investigadora] puede alcanzarse a través de la entrevista. Entendida como relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones, es además una instancia de observación. (Guber, 2009: 203)

La estrategia principal fue escuchar a las docentes, para que, de este modo, en términos de Díaz Martínez (2015), aparezcan

... sus “cuentos”, sus narrativas, lo que cuentan las mujeres (contaremos con el punto de vista y la experiencia de las mujeres en relación al fenómeno en estudio) y, por último, aparecerá como resultado un análisis social menos sesgado que aquel que no percibe la potencial diferencia social entre mujeres y varones de un mismo grupo social y aun de grupos de mujeres entre sí. Produciremos así una ciencia social más ajustada a su objeto real, una ciencia en la que las mujeres cuentan. Ellas mismas cuentan su historia y la de la sociedad a la que pertenecen y contribuyen. (Díaz Martínez, 2015: 19)

No se trató solo de interpretar discursos sino de inscribirlos en una realidad particular, compleja, y desde un enfoque de género. Como hipótesis de la presente investigación, se propuso pensar que el diseño curricular para el nivel inicial en la provincia de Buenos Aires contempla contenidos transversales vinculados a los derechos humanos e igualdad de género, los que no se han incorporado en las prácticas áulicas. Las razones que obedecen a la omisión se vinculan con la falta de conocimiento y compromiso por parte de los equipos docentes de dichos contenidos, sumados a los estereotipos y conceptos sexistas que refuerzan la reproducción de viejas prácticas e impiden la incorporación de los procesos de cambio. Asimismo, no existen pautas institucionales claras o voluntad política que lidere, tanto a nivel de las autoridades jurisdiccionales como al interior de los establecimientos educativos, el proceso transformador que implica la transversalidad. Finalmente, no se ha avanzado en la implementación de leyes nacionales, como la ley de ESI, y se visualiza por las propias docentes como “otro contenido” distinto al contenido básico curricular.

Para el desarrollo de la investigación, llevé a cabo un relevamiento bibliográfico con el objetivo de dar cuenta de los conceptos y categorías de análisis, y realicé un abordaje de las leyes y normativas existentes a nivel provincial, nacional e internacional. El trabajo de campo fue abordado durante todo el año 2013 (cuando realicé la observación participante dentro de los jardines de infantes) y el año 2016 (cuando hice las entrevistas a las docentes, directivos y otras personas de interés).

Para el abordaje de la segunda parte, llevé a cabo un trabajo de campo, que fue desarrollado en dos escuelas de nivel inicial de la ciudad de La Plata, a partir de un listado solicitado a la entonces directora provincial de Planeamiento de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires (en adelante DGCyE). Luego de una entrevista que tuvo lugar el día 10 de febrero de 2013, la directora del área me envió el listado de jardines en los que se podría solicitar el ac-

ceso para la investigación de campo. Este listado había sido elaborado de acuerdo al índice de vulnerabilidad social (IVS).

Los datos fueron producidos en tres etapas de trabajo de campo. Siguiendo a Guber, este, como las demás instancias de investigación, tiene una fase de preparación, una de desarrollo y una de cierre. En este sentido, considero una primera etapa, preliminar, desde diciembre de 2012 hasta abril del año 2013, período en el que entrevisté a cinco personas. En principio, tomé contacto con un informante clave, funcionario entonces de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, el 20 de diciembre de 2012, quien me contactó con las funcionarias encargadas de las escuelas de gestión pública y privada respectivamente. Con la primera de ellas no llegué a la instancia de entrevista presencial, ya que luego de retirados llamados telefónicos y correos electrónicos no hubo modo de conseguir autorización para acceder a realizar observaciones dentro de las escuelas de gestión privada. Luego, sí tuve oportunidad de entrevistar al equipo de la Dirección Provincial de Educación Inicial y pude explicar en qué consistiría el trabajo de campo, a fin de obtener las autorizaciones para el ingreso a las instituciones, que serían entregadas luego de seis meses aproximadamente. Para la observación en los jardines de infantes, tomé como elementos facilitadores de la evaluación las carteleras confeccionadas por las docentes; y se construyeron crónicas sobre lo observado. También llevé a cabo entrevistas a funcionarios provinciales, profesionales vinculados con la temática, docentes, profesionales que conforman los denominados equipos de orientación escolar y directoras de ambos jardines. Claro está que he considerado a los/as informantes/interlocutores del trabajo de campo como sujetos constructores de la realidad social y cultural, objeto de determinaciones estructurales, ubicados/as en una determinada posición social, partícipes de un momento histórico singular. Las entrevistas fueron semiestructuradas, es decir una serie de ejes establecidos previamente direccionaron las mismas. Se han construido estos ejes comunes a todos los entrevistados/as para que sea posible

efectuar la comparación y el análisis. Esta etapa fue de carácter exploratorio y general, en la que realicé un acercamiento al campo; tuve en cuenta, como unidad de análisis (los/las actores/as o sujetos de la investigación), a las docentes y directivas de las dos escuelas seleccionadas, y la unidad de estudio los dos jardines en virtud del IVS. Las entrevistas de esta etapa fueron entonces a: un (1) funcionario, tres (3) funcionarias y un (1) equipo técnico de la DGCyE, tres (3) directoras de jardines de infantes y dos (2) docentes del nivel inicial.

Los criterios que he considerado para la selección de la muestra fueron varios. En principio, la idea fue realizar un estudio comparado entre escuelas de gestión pública y de gestión privada pero, como mencionara anteriormente, esto no pudo ser, porque a pesar de la insistencia no logré conseguir ningún tipo de autorización. Luego de muchos intentos frustrados, me convencí de la gran importancia de realizar el estudio en las escuelas de gestión pública, decisión que me llevó a elegir dos instituciones opuestas en el IVS, es decir, una con un índice bajo y otra con un índice alto de vulnerabilidad social. Estos dos jardines son representativos de este universo. Otro de los criterios es la pertenencia regional, ya que ambos pertenecen al mismo distrito (La Plata), lugar de residencia de la investigadora y autora de este libro.

En el trabajo denominé a las instituciones, y a las personas entrevistadas y observadas, con nombres de fantasía, con el fin de evitar que la información pueda asociarse a personas determinadas o determinables. Los nombres elegidos para los jardines fueron: Juana Azurduy (para la institución cuyo IVS es bajo) y Juana Manso (para el establecimiento cuyo IVS es alto). La idea de elegir estos nombres fue poder poner de manifiesto que la gran mayoría de los jardines de infantes tienen nombres de varones, lo que invisibiliza a las mujeres que han hecho historia.

Dinámica general: la entrevista en la investigación

Por dinámica general entendemos el proceso gradual por el cual el [la] investigador[a] va incorporando información en sucesivas etapas de su trabajo de campo. Dentro de este proceso pueden identificarse dos grandes momentos, uno de apertura y otro de focalización y profundización. En el trabajo de campo antropológico, la entrevista se desarrolla como parte indisoluble del conjunto de actividades que tienen lugar en la observación participante. Una entrevista puede consistir en un saludo de paso, con una breve indicación acerca de algo que acaba de suceder; en un encuentro informal para tomar mate y hablar “de bueyes perdidos”, o en un encuentro concertado para conversar sobre tal o cual tema. No hay un orden preestablecido dentro de estas modalidades. Al comenzar el trabajo de campo, las dos primeras suelen ser más frecuentes si el contacto con los [as] informantes se opera en el campo mismo, especialmente durante la coresidencia. La entrevista formal puede ser adecuada si se ha contactado a un informante a través de un tercero, explicándole que quisiéramos conversar con él[ella] sobre algún tema en particular. (Guber, 2009: 219/220)

En el trabajo de campo, el primer acercamiento fue a través de un funcionario de la Dirección General de Escuelas que elegí como informante clave, a quien se le realizó una entrevista desestructurada (o, en términos de Guber [2009], un encuentro informal). Allí le expliqué la idea de la investigación y se tramitaron las autorizaciones pertinentes para ingresar a las dos instituciones seleccionadas para realizar, primero, el trabajo de observación en las salas y, luego, las entrevistas. La autorización, posteriormente, fue gestionada específi-

camente a través de una nota en la que se le explicaba, a la autoridad competente que debía autorizar, en qué consistía el trabajo, procedimiento administrativo que demoró la entrada al campo (el ingreso a los dos jardines seleccionados) por más de seis meses.

El siguiente cuadro esquematiza las entrevistas realizadas en cada jardín.

9,5	Cargo	Capacitada en ESI	Institución	Fecha de entrevista
E1	Docente	Sí	Jardín Juana Azurduy	10/8/2016
E2	Docente	Sí	Jardín Juana Azurduy	10/6/2016
E3	Vicedirectora	Sí	Jardín Juana Azurduy	10/8/2016
E4	Directora	Sí	Jardín Juana Manso	2/6/2016
E5	Docente	Sí	Jardín Juana Manso	6/7/2016
E6	Docente de Música	No	Jardín Juana Manso	6/7/2016
E7	Docente	No	Jardín Juana Manso	6/7/2016
E8	Equipo de orientación (orientadora educacional y trabajadora social).	Sí	Jardín Juana Manso	2/6/2016

Las entrevistas fueron realizadas a docentes y personal a cargo de las dos escuelas en las que se realizó el trabajo de campo. Busqué entrevistar a docentes que habían realizado la capacitación en ESI y a otras que, por algún motivo, no la hubieran realizado. Las entrevistas

se llevaron a cabo en la Dirección de las escuelas, por sugerencia de las respectivas directoras; en cada oportunidad, se dejó a criterio de la directora o de la entrevistada. En los dos jardines, las directoras ingresaban y salían mientras se realizaban las entrevistas (de todos modos, este dato no tuvo un impacto relevante para la información que buscaba reconstruirse).

Es importante tener en cuenta que, antes de comenzar con las entrevistas, durante la observación en los jardines, pude percibir, a lo largo del recorrido de la presente investigación, que en muchos casos la educación en derechos humanos y género está presente en las ideas, en los discursos, en la cartelera de las instituciones, pero existe un gran déficit en las prácticas dentro de las aulas.

Desde el marco de Rosana Guber (2009), se utilizó la entrevista “antropológica o etnográfica”, también conocida como “entrevista informal” (Kemp y Ellen, 1984) o “no directiva” (Thiollent, 1982; Kandel, 1982 y otros autores provenientes de la sociología). Para este trabajo, se utilizó, en el caso de las entrevistas realizadas a docentes, un cuestionario único (ver anexos), con preguntas abiertas (a responder en palabras de la persona informante). Asimismo, las preguntas fueron formuladas en la misma secuencia, registrando puntualmente las respuestas (Thiollent, 1982: 79). Se supone que así todas las entrevistadas se encuentran sometidas a las mismas condiciones de interrogación y, por lo tanto, sus afirmaciones tienen el mismo valor.

Al momento de realizar las entrevistas también se tuvieron en cuenta ciertos “límites y supuestos de la no directividad” que presenta Guber (2009). Por ello, y en miras de comprender “el universo cultural” de los jardines al que hace referencia, la investigación comenzó, primero, por la lectura de bibliografía y documentos y, luego, continuó por la observación en las salas. De hecho, sucedió que las anotaciones que llevaba a las entrevistas (producto, además, de la lectura de bibliografía y de la observación de campo), tenía material en el que se podían releer ciertos temas, que luego, en la mayoría de las entrevistas, se refutaron. Los ejemplos trascendentales tienen que ver,

justamente, con que la observación participante se realizó antes de la capacitación en educación sexual integral que tuvieron las docentes.

La mayoría de las entrevistas fueron posteriores a la capacitación en ESI, e inclusive, posteriores a la entrada en vigencia de la educación sexual integral como contenido curricular. Es decir, yo venía con el estudio de la observación de las prácticas áulicas, prácticas que podían ser mejoradas con la implementación de la ESI, pero todavía no sabía qué impacto había tenido la capacitación en las docentes que iba a entrevistar.

La premisa del trabajo de campo antropológico es que, si bien conocemos desde nuestro bagaje conceptual y de sentido común en relación con el objeto de investigación, vamos en busca de temas y conceptos que la población vierte por asociación libre; esto no significa replicar la no directividad de los psicoanalistas, sino que los[as] informantes introducen sus prioridades en forma de temas de conversación y prácticas atestiguadas por el[la] investigador[a] en modos de recibir preguntas y de preguntar, donde revelan los nudos problemáticos de su realidad social tal como la perciben desde su universo cultural. Para captar este material, el[la] investigador[a] permanece en atención flotante (Guy Michelat y Jacques Maitre, en Thiollent, 1982), un modo de escuchar que consiste en no privilegiar de antemano ningún punto del discurso. Este procedimiento se diferencia del empleado en las encuestas y cuestionarios porque la libre asociación permite introducir temas y conceptos desde la perspectiva del[de la] informante más que de la lógica del investigador [y de la investigadora] [...]. Si concebimos el trabajo de campo como un camino por lo incierto e inesperado, las piedras y las lianas podrían asimilarse a los conceptos que, en tanto sentidos y relaciones sociales, transmiten los[las]

informantes y que el/[la] investigador/[a] no sabe a ciencia cierta cómo decodificar. Dicho más académicamente, “el centramiento de la investigación en el/[la] entrevistado/[a] supone que el/[la] investigador/[a] acepta los marcos de referencia de su interlocutor/[a] para explorar juntos/[as] los aspectos del problema en discusión y del universo cultural en cuestión. (Thiollent, 1982: 93, traducción de Rosana Guber)

Esto es lo que ocurrió cuando en las primeras entrevistas percibí que la ESI había sido un hito en la formación docente y en el cambio en las prácticas áulicas. Por ello, aunque no había tenido un espacio privilegiado en el diseño del guion original, al advertir en la primera entrevista su relevancia, decidí incorporar algunas preguntas sobre este tema, lo que, definitivamente, resultó fundamental en la investigación.

... En la entrevista antropológica, el/[la] investigador/[a] formula preguntas pero lo que obtiene por respuesta se transforma en sus nuevas preguntas. Categorías y conceptos, prioridades e intereses del/[de la] investigador/[a] se mantienen pero se relativizan [...]. Al iniciar la investigación, es inevitable cierta dosis mínima de sociocentrismo, cuya superación no tiene que ver con adoptar la alternativa empirista, sino con relativizar la propia mentalidad, contrastarla con el campo y desplazarse hacia un reconocimiento de la perspectiva del/[de la] actor/[a] como independiente del [/de la] investigador/[a] (por más que sea él/[ella] quien trata de construirla también, a partir de sus conceptos y categorías). (Guber, 2009: 210)

Retomando como guía metodológica la perspectiva de Guber, se realizó la observación en las salas, se proyectó un guion de preguntas

tomando como “punto de partida” esa observación, para luego tomar distancia de la observación y volver al campo después de repensar en virtud de leer anotaciones y contrastar con bibliografía, pero también, luego del cambio de paradigma que significó para las docentes la implementación de la ESI como nueva incorporación al diseño curricular. En virtud de todo el desarrollo que se viene describiendo es que se realizaron las entrevistas.

En la primera etapa del trabajo de campo, la entrevista antropológica sirve para descubrir las preguntas, esto es, para construir los marcos de referencia de los/[as] actores/[as] a partir de la verbalización asociada libremente. Desde estos marcos se extraerán, en un segundo momento y tras una categorización diferida, las preguntas y temas significativos para la focalización y profundización. Esto quiere decir que si el/[la] investigador/[a] necesita partir de una temática determinada (controlada categorialmente), quizá convenga tomarla como provisoria, abriéndola progresivamente a otros temas de interés propuestos por el/[la] informante. Cuando, a pesar de haber temas predefinidos en la conversación de campo, aparecen otras cuestiones introducidas por el/[la] informante, el/[la] investigador/[a] evitará interpretarlas como elusiones, desvíos y sobre todo, pérdidas de tiempo. Si bien las inquietudes y preocupaciones del/[de la] informante, sean o no circunstanciales, pueden llegar al/[a la] investigador/[a] como deseos de apartarse del tema central (y aunque esto puede efectivamente ser así), es más probable que el/[la] investigador/[a] no alcance a comprender qué significa esa supuesta digresión; como extranjero que es, desconoce qué le está comunicando el informante; en vez de un desvío, bien puede estar asistiendo a la expresión del mismo

problema que le interesa indagar, pero en otros términos, los del[/de la] actor[/a]. (Guber, 2009: 220)

Esto se dio efectivamente en todas las entrevistas realizadas, todas las docentes necesitaban hablar, que las escucharan, contar sus experiencias, sus necesidades para capacitarse permanentemente, para poder dar respuesta a la comunidad educativa y también a sus familias. Las entrevistas pasaban por diferentes etapas, partiendo de un momento de nerviosismo por el desconocimiento de la entrevistadora y de la situación de entrevista, en tanto se sentían evaluadas. Cuando se lograba un clima de “confianza”, y casi en el final de la etapa de indagación, se generaba un espacio donde sentían que podían expresarse, pedir o exigir mayor capacitación, y el reconocimiento positivo en la totalidad de las entrevistadas de que la ESI fue un nuevo contenido al diseño curricular que las avala frente a la comunidad y a las familias. Esto último era una búsqueda dentro de la investigación: poder corroborar (sin direccionar) que la ESI había generado un impacto positivo en las directoras, en las docentes y, por supuesto, en las niñas y los niños, que son los destinatarios de una educación en derechos y libre de estereotipos de género.

En el caso de estudio, lo que ocurrió fue que durante el trabajo de campo, en la observación y luego de que esta culminara, se reveló un tema que resultó de mayor importancia, al descubrirse categorías y prácticas recurrentes en el aula que fueron de mayor interés. Es por ello que se cambió la hipótesis de trabajo, incluyendo una mayor relevancia al enfoque de género en la educación inicial.

¿Ser feminista significa que se pueden comprender mejor los procesos vinculados con la enseñanza inicial? Sin ninguna duda. Y esta no es una apreciación subjetiva motivada por la sororidad que produce ser parte de un mismo movimiento social sino porque el feminismo incorpora un enfoque teórico-metodológico como es poder identificar las asimetrías de poder existentes en las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales y, a la vez, permite conjugar saberes, conocimientos, metodología, que, aplicadas transversalmente, posibilitan iniciar el cambio de la transformación de los órdenes dados.

Hacer visibles a las invisibles, escuchar sus voces, entenderles, interpretar los juegos implica iniciar un proceso que no se puede emprender sin sumar el enfoque de género y en él las voces de las niñas y los niños en sus identidades diversas. Quien se acerque a este libro encontrará una obra novedosa, rigurosa metodológicamente, redactada con sensibilidad, compromiso feminista y político y, sobre todo, muy cuidada.

Antares Dudiuk es mamá de Ana y Manuela.
Feminista.

Abogada y Magíster en Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP. Ha realizado tareas en los tres poderes del Estado: en el Ejecutivo trabajó en la Secretaría de Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires y en la gestión del Patronato de Liberados Bonaerense. Luego, en la Honorable Cámara de Diputados bonaerense, a cargo de la Relatoría de la Comisión de Igualdad de Oportunidades y de Trato. Actualmente, es Auxiliar Letrada de la Defensoría de Casación de la provincia de Buenos Aires.

Integra la Red de Profesoras de Derecho de la UNLP y colabora con seminarios y actividades de extensión en la UNLP.

Ha escrito diversos artículos sobre derechos humanos, género y derecho, y actualmente integra el Podcast *La voz de Temis* (<https://anchor.fm/lavozdetemis>) como coautora.

