

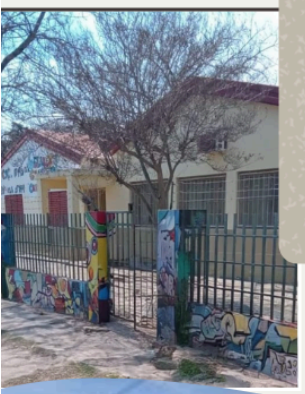
Tesis de grado - Licenciatura en Trabajo Social

«Educación Sexual Integral: entre la escuela y las familias. Vinculaciones y resistencias, representaciones y desafíos. Trayectorias por la Escuela nº 190 de la ciudad de Paraná durante el período 2023/2024»









Tesistas:

Blanche Macedo, Sofía Belén y

Goró, Sofía Candela

Directora:

María Eugenia Almeida

UNER - Facultad de Trabajo Social

Gracias…

Una a la otra por el camino juntas, por la paciencia mutua, la compañía, el amor y la hermandad.

A nuestras familias y amigxs por sostener y acompañar año a año. Por ser parte, por motivar, contener y alentar cada paso.

A nuestra directora por incentivar y acompañar este proceso.

Al feminismo por transformarnos.

A la FTS y al Trabajo Social por invitarnos a mirar desde otro lado.

A la educación pública por alojar vidas.

Índice

Introducción **5**

Mirar hacia atrás **5**

De la metodología elegida y el camino a la escuela nº 190 ..... **8**

¿Por qué la ESI interpela al Trabajo Social? ¿Qué tiene el Trabajo Social para decir sobre la ESI? **11**

Un breve recorrido por los capítulos **16**

Capítulo I «Nuestra entrada al campo y a la Organización Institucional escolar» 18

I.1. Primeros acercamientos **19**

I.2. Re-visitando *la 190*: una etapa de inserción **21**

I.3. Un momento bisagra e introducción a la segunda etapa del trabajo de campo..... **28**

I.4. Nuestro posicionamiento: por qué 1er y 2do grado y *familias* como categoría central **30**

I.5. La ESI en *la 190* desde las voces de directivxs y docentes: *emergentes, cuidados, hábitos y ¿resistencias?* **32**

Capítulo II. «Una ESI que aparece y desaparece» **38**

II.1. Develando formas de la ESI en la dinámica institucional cotidiana de *la 190*..... **39**

II.2. Una ESI inconsistente, existe pero no se nombra como tal **41**

II.3. Nombrando a la sexualidad **49**

Capítulo III. «Descubriendo el vínculo entre las familias y la ESI» **52**

III.1. Familias en plural. Algunas aclaraciones conceptuales **53**

III.2. ¿Qué nos devuelve el trabajo de campo?: La feminización de las tareas de cuidado **54**

III.3. Familias y ESI: una relación que no se manifiesta a simple vista **57**

Capítulo IV. «Taller "matESItos"» **65**

IV.1. De la planificación, fundamentación y propósitos del taller **66**

IV.2. El día del taller: entre expectativas, miedos y resignificaciones **69**

IV.3. Rompiendo el hielo. Vergüenza, roles de género, incomodidades **71**

IV.4. Debates necesarios **73**

IV.5. Juego de las cuatro esquinas y sus reflexiones **76**

IV.6. ESI para lxs adultxs y cierre del taller **79**

Reflexiones finales **83**

Referencias bibliográficas **87**
Anexos **91**

Introducción

> [...] *los límites de principios y finales se desdibujan, y el concepto de "proceso" toma un lugar mucho más importante que el de "acontecimiento"* [...]
> (Sacheri, 2022)

El presente trabajo de investigación se titula *Educación Sexual Integral: entre la escuela y las familias. Vinculaciones y resistencias, representaciones y desafíos. Trayectorias por la Escuela nº 190 de la ciudad de Paraná durante el período 2023/2024*.

Nos proponemos desandar de manera transversal al presente escrito, las categorías centrales presentes en el título con el objetivo de re-pensarlas a partir de una mirada crítica que intentamos encarnar y construir desde el Trabajo Social (TS).

Tal como enuncia el título, la presente investigación toma como referencia central la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) nº 26.150 sancionada en Argentina en el año 2006. El contenido de esta ley fue uno de los motores de nuestras inquietudes y búsquedas, y a partir de ellos construimos los objetivos que movilizaron nuestro proceso en la búsqueda de instituciones para realizar el trabajo de campo, las lecturas y la escritura.

Desde un principio, el planteo de la pregunta-problema[1] que orientó a esta investigación fue: ¿De qué maneras se expresan las relaciones entre la escuela nº 190 «Obispo J.M. Gelabert y Crespo» de la ciudad de Paraná, con las familias de lxs niñxs que concurren al 1er y 2do grado, en torno a la implementación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral nº 26.150?

Queremos comenzar haciendo un recorrido por las motivaciones e intereses que hicieron que lleguemos a esta temática de investigación. Mirar hacia atrás. Recordar. Remontarnos.

Mirar hacia atrás

Al mirar hacia atrás, nos vemos transitando varios años de la Licenciatura en Trabajo Social, recorrido que nos conectó en un primer momento como compañeras durante un escenario de pandemia, de estudio, de finales rendidos, de clases virtuales, de mates a distancia, de trabajos prácticos. Rápidamente ese compañerismo se

[1] Categoría utilizada en el Seminario de Tesis durante el cursado en el año 2023.

transformó en amistad, y desde allí siempre estuvo presente en ambas el deseo de finalizar esta etapa académica juntas.

En el último año académico cursamos la asignatura *Problemática Educativa.* Ésta se constituyó para nosotras como la materia bisagra para ir tomando decisiones en este proceso final, debido al espacio de reflexión que nos permitió habitar. Durante el cursado de la misma, además de los interrogantes planteados por las docentes y lxs autorxs, nos fueron surgiendo muchas reflexiones acerca de la magnitud naturalizada de la trama escolar en las vidas cotidianas de todxs en tanto ciudadanxs y, por ende, en las subjetividades. Comenzamos a recuperar y cuestionar nuestras propias experiencias escolares, incluso haciendo un esfuerzo por identificar esas tramas tan encarnadas y arraigadas en nosotras. Fue en este momento donde se fue gestando nuestro interés por *lo escolar* o la escuela como espacio de indagación y producción de conocimiento en el marco de nuestra tesis.

Del mismo modo que nos surgieron reflexiones en torno a lo cotidiano de la escuela, también nos fuimos preguntando ¿está el Trabajo Social presente en el ámbito escolar? ¿por qué en ninguno de nuestros recuerdos está presente el rol de un/ una trabajadora social o no habíamos escuchado experiencias o ejemplos de TS en espacios escolares? Este campo de intervención profesional nos llamó mucho la atención desde ese momento, nos resultaba desconocido y no lo habíamos abordado más que a través de algunos ejemplos al pasar, hasta Problemática Educativa.

De este primer interés por la temática escolar a dirigir nuestra mirada a la Educación Sexual Integral, no hubo muchos pasos. Sabíamos que queríamos investigar sobre la escuela, pero no sabíamos *qué* de la escuela. En esta búsqueda, recordamos una de las apuestas de las docentes para el desarrollo de los contenidos de la materia, la que consistía en desandar diferentes «frases nativas»[2] relacionadas con la vida de la institución escolar, los escenarios que en ella se despliegan y los problemas que se enuncian.

Una de las frases nativas abordadas fue «a la escuela no se puede venir de calza», Y a partir de ella supimos orientar el *sobre qué* de nuestra investigación. En el desarrollo de la frase nativa, el análisis histórico del *cuerpo* y *los cuerpos* en la escuela

[2] Son los modos de nombrar los problemas del campo desde la perspectiva de los discursos que hacen las escuelas. Estas frases o expresiones surgen del propio espacio escolar y de otros vinculados a éste. Qué se dice, cómo se dice, quién lo dice, cuándo se dice, a quién se dirige, dónde se dice, etc. Esta conceptualización fue recuperada de un Power Point reproducido durante el cursado de la asignatura Problemática Educativa.

fue central y allí estuvo presente un enunciado que nos resonó profundamente: «toda educación es sexual» –que es a su vez el título de uno de los textos abordados, cuya autora es Graciela Morgade[3]– en conjunto con otros como «la educación sexual siempre existió».

Ambas frases nos representaron un «clic» en la comprensión de la escuela como dispositivo disciplinador, no solo en lo que tiene que ver con lo curricular, sino en los mandatos implícitos y explícitos sobre el *cómo ser mujer*, cómo ser *varón*, cómo ser *niña*, *adulta, alumna, maestrx,* y cómo responder y reproducir estos mandatos sociales de una modernidad capitalista y patriarcal.

Descubrimos así que queríamos poner el foco en la educación sexual. Comenzamos repensando e interpelando la educación sexual en nuestras propias trayectorias escolares. Recordamos nuestros cuerpos de niñas/ adolescentes que transitaron por la escuela, reconociendo que aquellas frases nativas encarnaban nuestra experiencia escolar. Aún habiendo estado en contextos, escuelas y hasta provincias diferentes encontramos varios puntos en común: una única clase de «educación sexual» dictada[4] en el marco de la asignatura Ciencias Naturales en el último año de la primaria y posteriormente de manera eventual algunas «charlas» durante la secundaria, a cargo de docentes de educación cristiana/ religiosa y bajo los nombres Educación Cristiana o Educación para el Amor[5].

En ninguna de las experiencias se abordó bajo el nombre formal o curricular de Educación Sexual, mucho menos Integral, aunque la ley ya estaba sancionada. Sino que predominaron la mirada biologicista, heteronormada, dicotómica y meramente reproductiva, así como también un sesgo religioso que ponía (y pone) a la sexualidad en el ámbito privado y personal de cada unx, contribuyendo a la reproducción de tabúes.

También nos es significativo en este «mirar hacia atrás» reconocernos y posicionarnos en tanto mujeres atravesadas por el movimiento feminista, el cual se ha hecho cuerpo en nosotras, invadiendo -lo cual celebramos- nuestros modos de pensar y nuestra cotidianeidad. Estas nociones respecto de esta perspectiva se fueron

---

[3] Graciela Morgade es Doctora en Educación (UBA), Master en Ciencias Sociales y Educación (FLACSO) y licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Docente de grado y posgrado, es también investigadora y especialista en Educación Sexual Integral con enfoque de Género y Derechos Humanos.

[4] Con la expresión «clase dictada» queremos hacer referencia a que se trata –como se acostumbra en instituciones escolares– de una «transmisión» de conocimientos desde posiciones asimétricas, en donde la o el docente tiene el saber -por ende el poder- que transmite a sus alumnxs, despojados de éste hasta ese momento.

[5] Nombre del Plan General y Cartillas de Estudio y Trabajo que la Conferencia Episcopal Argentina publicó en el año 2007 como respuesta a la sanción de la ley de ESI.

construyendo para nosotras de manera consciente a partir del año 2018 con el auge del movimiento feminista y los debates que se desencadenaron a partir de la movilización por la despenalización del aborto.

Pensar desde este lugar significó un punto de inflexión para interpelar, reconocer y cuestionar nuestros tránsitos escolares tan normados por el *deber ser*, sobre todo en relación a la educación sexual. Así como dicha perspectiva es central en nuestras vidas, lo fue para esta investigación y lo es para el desarrollo de esta tesis de manera transversal: desde dónde miramos, desde dónde observamos y nos involucramos, y desde dónde decidimos abordar la escritura y el trabajo de campo.

De la metodología elegida y el camino a la escuela nº 190

Desde el momento del diseño tuvimos claro que nuestra investigación debía enmarcarse en un enfoque cualitativo, porque sin dudas este nos resultaba más familiar. Los años de prácticas pre-profesionales estuvieron marcados por este enfoque: nos apropiamos de herramientas como la observación, la escucha activa, las entrevistas y el registro de campo, fundamentales en el ejercicio profesional del Trabajo Social. Estas mismas herramientas guiaron nuestra manera de abordar el trabajo de campo. Recuperando a diferentes autorxs como Taylor y Bodgan (1987) e Irene Vasilachis (2006), la investigación cualitativa se dirige al «quién» y «qué» se estudia, interesándose por la forma en la que el mundo es comprendido por lxs participantes de la investigación: cómo lo habitan, viven y experimentan. Es por esto que las herramientas mencionadas resultan fundamentales.

Sumergirse en el campo de lo social para investigarlo implica desandar las complejidades que estos escenarios traen consigo. La educación, y en particular la educación sexual, son terrenos en los que históricamente rondaron –y rondan– muchos discursos y posicionamientos controversiales. Diversidad de perspectivas que, lejos de resultarnos indiferentes, representan un punto elemental a observar, analizar y problematizar para esta tesis ¿Qué se piensa en torno a la Educación Sexual en la escuela? ¿Qué piensan las familias? ¿Qué dice la escuela? Preguntas y dudas para las que requerimos y elegimos la metodología cualitativa como vía.

Para intentar responder estas preguntas, tal como nos propone Sacheri (2022), el concepto de *proceso* se vuelve primordial. Nuestro proceso en la escuela nº 190 de la ciudad de Paraná comenzó en el mes de agosto del año 2023, con un primer

acercamiento a la institución escolar y se extendió hasta noviembre del año 2024, momento en el cual concluimos el trabajo de campo.

Durante el año y meses transcurridos hubo un tiempo para la inserción, un tiempo para conocer, un tiempo para la construcción de lazos. Nuestro trabajo de campo no se desarrolló de manera lineal, y si bien contábamos con un cronograma estimativo, fue el terreno y lo que en él acontecía lo que nos marcó el tiempo y los pasos a seguir, estando nosotras presentes de manera activa, «hurgueteando» y observando en busca de conocer aquello que nos movía: las tramas invisibles de la ESI en la escuela y las familias. Decimos *invisibles* porque reconocemos, como punto de partida, que lo social no se presenta transparente y accesible de manera directa sino que justamente es a partir de una mirada situada, profunda y analítica que podemos ir conociendo esas tramas.

En este tiempo, enmarcadas en la metodología cualitativa, la *observación participante* o, como plantea Julieta Quirós (2021) «participación observante», tuvo un rol central. Para desandar nuestra pregunta de investigación inicial, necesitábamos conocer y para ello necesitábamos tiempo.

El acercamiento a la institución escolar en primer lugar y a las familias como objetivo más importante, fundamentan la elección de esta herramienta. ¿De qué se trata la observación participante?

Rosana Guber (1991) sostiene que la característica principal de la misma es la flexibilidad. Los aportes de la autora nos fueron útiles para reconocer que en tanto investigadoras, nos adentramos a una lógica social e institucional que no nos era propia. Llevar adelante la observación participante tiene múltiples posibilidades que van desde un simple *estar allí* hasta el hecho de realizar una o varias actividades de distinto tipo y con distintos grados de involucramiento personal, político y social.

En los meses transcurridos, hemos presenciado diversas actividades en *la 190*[6]: actos escolares, pic-nics, reuniones, clases… En varias ocasiones escuchamos a docentes y directivxs expresar dudas sobre nuestra participación en algunas de esas actividades, y el sentido en relación al objetivo de nuestra investigación, ya que no estaban directamente relacionadas con la ESI: «no sé si esto les servirá de algo», expresaban –por ejemplo– en cada oportunidad de concurrir a algunos de los actos escolares relacionados con diversas efemérides. Estas inquietudes parecían sugerir que solo los eventos específicamente vinculados con la ESI serían relevantes para nuestro

[6] Modo de nombrar propio que adoptamos a lo largo del proceso para hacer referencia a la Escuela nº 190 «Obispo Gelabert y Crespo»

trabajo, cuando en realidad era justo esa presencia desde el cotidiano en la que buscábamos insertarnos.

En relación a esto, Guber (1991) en *El Salvaje Metropolitano* nos plantea que una característica de la observación participante es una cierta «indefinición» al observar y registrar actividades cotidianas, en este caso de la escuela. Esta indefinición es la manera que adoptamos de esta herramienta para insertarnos en el campo.

Decidimos participar de esas actividades cotidianas por dos motivos: en primer lugar para que lxs familiares de lxs estudiantes de 1er y 2do grado nos reconocieran como parte del día a día escolar y de esta manera no fuéramos ajenas a esa cotidianeidad. Pretendíamos así generar un vínculo de confianza, elemento fundamental en cualquier investigación social, pero que entendemos cobra particular relevancia en torno a la ESI, ya que socialmente se constituye como un campo controversial donde existen diversas opiniones, muchas resistencias y obstáculos a su implementación. Más aún en el contexto actual en donde desde las políticas públicas a nivel nacional y provincial, ha habido una retirada respecto a la promoción del abordaje de la ESI en las escuelas.[7]

De este primer motivo se desprende el segundo: dialogar directamente con aquellxs familiares[8] para conocer esos –en palabras de Guber (1991)– «universos culturales y sociales» que nos interesan aquí: discursos, opiniones, actitudes y prácticas que circulan en torno a la ESI desde sus propias voces y perspectivas, y las significaciones que estas adquieren en el ámbito escolar.

La metodología cualitativa nos fue útil y pertinente para acercarnos y conocer la institución, los equipos docentes y directivos, lxs alumnxs y las familias. Nos encontramos con una escuela que nos abrió las puertas desde el primer momento, y a pesar de tener diferentes altibajos siempre hubo gestos de recibimiento, también respeto a nuestro proceso y tiempo transcurrido allí, que nunca habíamos imaginado que se extendería durante más de un año. La reciprocidad, el intercambio y la participación fueron características claves que desde el primer momento decidimos que tenían que ser

[7] Los siguientes links presentan noticias en las que se hace referencia a decisiones del gobierno que evidencian esta retirada. Mariana Carbajal, «El gobierno nacional vuelve a atacar la ESI», *Página/12*, 9 de enero de 2025, https://www.pagina12.com.ar/795586-el-gobierno-nacional-vuelve-a-atacar-la-esi.
AIM «Más Que nunca tenemos que defender la educación sexual integral», *AIM Digital*, 7 de febrero de 2025,
https://aimdigital.com.ar/politica/acua-ldquoms-que-nunca-tenemos-que-defender-la-educacin-sexual-integralrdquo.htm

[8] Cuando hablemos de «familiares» vamos a hacer referencia a cualquier persona adulta que aparezca como referente de lxs niñxs en las actividades escolares.Ampliamos acerca de esta categoría en un apartado específico de esta tesis.

el eje de nuestro contacto con la institución y las personas que la habitan. La siguiente metáfora nos resulta pertinente para expresar el movimiento de esta metodología: «Así como la danza refleja y se adapta a la vida, el diseño cualitativo se adapta, transforma y rediseña al avanzar el estudio, a causa de las realidades sociales de hacer investigaciones entre y con los vivos» (Janesick, 2000: 249).

¿Por qué la ESI interpela al Trabajo Social? ¿Qué tiene el Trabajo Social para decir sobre la ESI?

Durante los años transitados en la Facultad de Trabajo Social (en adelante FTS) nos encontramos con experiencias que han desafiado nuestros modos de ver el mundo como lo veníamos haciendo. Lxs diferentes autorxs, lxs docentes y sus estrategias pedagógicas, lxs compañerxs y los espacios colectivos habitados fueron claves al enriquecer el proceso de maneras únicas, pero si hay algo que nos marcó en este camino fue entender y aprender que el rol del Trabajo Social tiene que ver bastante con este *desafío* que mencionamos: arrojarse a ampliar la mirada y desandar desde la complejidad, cuestionando eso *dado* con lo que venimos.

Particularmente en este trabajo, referimos a la *problematización* sobre nuestras trayectorias escolares y experiencias vinculadas a la ESI y explicitadas en los anteriores subtítulos, que fue el primer paso para comenzar este camino investigativo. Concordamos con Clara Weber Suardiaz, quien sostiene que problematizar no consiste simplemente en plantear problemas, hacernos preguntas, identificar problemas que se encuentran en la realidad, porque todxs podemos realizar ese ejercicio desde el sentido común, sino que problematizar implica «[...] en primer lugar identificar nuestras propias nociones, supuestos, esquemas de percepción y ponerlos en cuestión o reafirmarlos [...]» (Weber Suardiaz, 2010: 74) y a partir de ello, agregamos, crear nuevos conocimientos o, al menos, abrirnos a la posibilidad de nuevas preguntas que trasciendan lo dado.

Por ello las preguntas acerca del rol del Trabajo Social en el ámbito escolar y específicamente en torno a la Educación Sexual Integral fueron también puntos de partida: ¿Es posible trabajar la ESI desde el Trabajo Social? ¿En qué se relacionan? ¿Se puede pensar la ESI como un campo de intervención específico del TS?

En el intento de responder a las preguntas que fueron surgiendo a lo largo del proceso –sin pretender dar respuestas «correctas» o cerradas–, confirmamos que el

motor fue posicionarnos desde una perspectiva de Derechos Humanos (DDHH). Esta perspectiva encuentra sustento en la Ley Federal de Trabajo Social, que establece que la práctica profesional se basa en la promoción y garantía de derechos a partir de «los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad [...]»[9]. Pensar la ESI como un derecho humano esencial fue lo que nos impulsó a llevar adelante esta investigación y a defenderla como tal en todos los espacios, más allá del ámbito académico.

Haciendo un breve repaso histórico, el proceso de construcción de la educación sexual integral en tanto derecho y legislación, tuvo varios años de recorrido entre debates, luchas, disputas y acuerdos con otras normativas que sustentan las bases para que, finalmente en octubre del año 2006 se sancione la Ley de Educación Sexual Integral nº 26.150 y el consiguiente Programa Nacional para su implementación. Algunas de estas normativas fueron bases para ello: la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el año 1948; la Ley n° 25.673 que crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002); la Ley n° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005); y la Ley de Educación Nacional nº 26.206 (2006).

Sin embargo, no es la Ley en sí lo que inaugura la educación sexual en el territorio argentino ni en las escuelas, sino que estas instituciones han sido históricamente un terreno propicio para moldear cuerpos, construyendo y reproduciendo estereotipos de género. Algunos ejemplos que en la cotidianeidad resultan casi obvios son el uso diferenciado de uniformes para varones y mujeres; los juegos asignados a cada género; el uso de los espacios como los baños y la división de género tanto en áreas que involucran lo corporal como en educación física así como en las filas de formación en cada momento institucional. Autoras como Graciela Morgade (2001), a partir de su texto *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*, nos ha motivado a pensar en nuestras propias experiencias y en ejemplos como estos que representan diferentes formas de educar en sexualidad, sin aún existir la mencionada ley de por medio.

A partir de la sanción de la Ley, se elaboraron lineamientos principales de la Educación Sexual Integral para lxs estudiantes en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada, desde la educación inicial hasta el ciclo superior de formación docente y educación técnica no universitaria, establecidos en el Programa Nacional de ESI como un instrumento para implementar la Ley.

[9] Artículo Nº 4 de la Ley Federal de Trabajo Social Nº 27.072

Coincidimos con Pablo Hernán Lizárraga[10] (2023) quien en un ponencia acerca de ESI, expone que un enfoque de derechos supone que el Estado, en este caso el Nacional y los Provinciales, están obligados a desplegar sus acciones desde el reconocimiento de principios básicos de los DDHH como lo son la universalidad; la igualdad y no discriminación; la indivisibilidad e interdependencia, cuyo fin es la garantía de un respeto universal para todas las personas que habitamos el territorio nacional.

Entonces, teniendo en cuenta la legislación mencionada, cabe preguntarse: ¿qué significa pensar la ESI desde una perspectiva de DDHH?

Pensar a la ESI desde esta perspectiva tiene que ver con garantizar o acercar el acceso a información científica y de calidad sobre la sexualidad de las personas desde una mirada integral, esto es, dejando a un lado los reduccionismos y articulando aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, tal como la ley lo plantea. Además, la ESI garantiza el derecho a conocer el propio cuerpo, y permite abordar cuestiones vinculadas a la expresión de sentimientos y afectos, la promoción de valores, así como la reflexión sobre los roles y funciones atribuidos históricamente a mujeres y varones, abriendo las posibilidades a otras formas de *ser* y *existir* en el mundo.

Continuando, esta perspectiva de derechos incorpora un aspecto fundamental en el abordaje de la ESI, que se trata de la perspectiva de género, también fundamental para guíar este trabajo de investigación. El artículo «La ESI y los derechos: una articulación estratégica» de Santiago Zemaitis[11] y Germán S. M. Torres[12] (s/f) nos propone pensar en este aspecto ya que sostiene que

> «Fundamentada desde una perspectiva de género y de derechos humanos, la ESI nos impulsa al derrumbe de los cercos biologicistas, moralizantes, victimizantes, y específicamente a los sentidos heterocentrados, cis-normados, capacitistas y racistas que cruzan las vidas en las aulas».

La ESI inevitablemente vino a poner en agenda pública muchos temas que históricamente fueron invisibilizados, permaneciendo en el ámbito de lo privado con

[10] Profesor e investigador argentino vinculado al campo de la educación y la historia regional. Actualmente, se desempeña en el Instituto Superior de Formación Docente Dr. Joaquín V. González y en la Escuela IDAES de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).
[11] Doctorando en Ciencias de la Educación, Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes, Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación.
[12] Doctor en Ciencias Sociales y Humanas, Máster en Investigación Aplicada a la Educación, Licenciado en Educación (UNQ). Becario pos-doctoral de CONICET.

lógicas moralizantes, patriarcales y desde el *deber ser*: sexualidad(es), violencias, estereotipos… Pensar esta cuestión nos habilita a desandar críticamente discursos, modos de nombrar, conductas aprehendidas que nos han moldeado, normativizado y educado sexualmente, generalmente desde una mirada biologicista.

Asimismo, la temática de la ESI ha tenido grandes implicancias en el debate social, en el cual los movimientos sociales como los feministas y el colectivo LGBTQI+ fueron primordiales y resultaron las bases de los debates para la posterior sanción de leyes claves en materia de derechos humanos y género, tales como la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo nº 27.610 (2018); Ley n° 26.485 de Protección Integral de las Mujeres (2009); Ley n° 26.618 de Matrimonio Igualitario (2010); Ley n° 26.743 de Identidad de Género (2012); Ley Nacional n° 27.234 Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género (2015); así como también estos debates dieron lugar a la planificación e implementación de políticas públicas que incorporan estas perspectivas, como por ejemplo: el Plan ENIA (Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia), Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.

Defendemos la ESI en tanto derecho como una puerta de entrada a otros derechos fundamentales: el derecho a una vida libre de abusos y violencias y la ESI como estrategia para abordar la discriminación y fomentar la inclusión desde una perspectiva de género que abra las puertas a la visibilización y denuncia de las desigualdades de género.

Desde la sanción de la Ley hasta la actualidad, la ESI presenta desafíos en su promoción. Desafíos inherentes a la perspectiva de derechos que promueve, ya que esta herramienta viene a disputar lógicas desde un sentido profundamente crítico, en palabras de Graciela Morgade (2022), así como estructuras instaladas y naturalizadas en lo social.

Entre estos desafíos, decidimos enfocar la presente investigación en la relación que se construye en torno a la implementación de la ESI en la Escuela nº 190 y las familias de lxs alumnxs de 1er y 2do grado. Esto encuentra fundamento en lo que plantea el artículo nº 9 de la Ley, inciso c) «Vincular más estrechamente la escuela y la familia para el logro de los objetivos del programa (Programa Nacional de ESI)».

A su vez, la importancia de las familias en la educación de lxs hijxs está explícita en la Ley Nacional de Educación nº 26.206 en varios de sus artículos de los cuales tomamos de ejemplo el artículo nº 11, inciso i) que plantea «Asegurar la

participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles».

Asimismo, en los *Cuadernos de ESI* propuestos por el Ministerio de Educación durante el año 2009 y actualizados periódicamente, también se fundamenta la necesaria relación entre las instituciones que mencionamos, para lo cual retomamos la siguiente cita:

> «La Ley n° 26.150 le da a la escuela un rol privilegiado como ámbito promotor y protector de derechos. Para el desempeño de este rol, la familia, como primera educadora, constituye uno de los pilares fundamentales a la hora de entablar vínculos, alianzas y estrategias. Es importante que la Educación Sexual Integral sea abordada por la escuela con el mayor grado de consenso posible, promoviendo asociaciones significativas entre la escuela, 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.» (2009: 10)

Las realidades escolares, familiares y sociales son escenarios habitados por múltiples actores, situaciones, conflictos, perspectivas e ideas. Por lo que entendemos, no se trata de pensar que la creación e implementación de las leyes será de aplicación automática y sin disputas de sentido. En el caso de la ESI sucede igual, tanto en la escuela, como al interior de los grupos sociales y las familias se expresan diversas maneras de entender de qué se trata y cómo debería pensarse la educación sexual, mucho más tomando en cuenta que hasta hace dos décadas se afirmaba que la sexualidad era un tema de la intimidad y la familia casi exclusivamente.

En este sentido, Graciela Morgade nos aporta desde un conversatorio sobre ESI en la FHAyCS - UADER[13] durante el año 2022, la propuesta de pensar a la ESI como un proyecto en construcción e inacabado pese a sus años de vigencia en el territorio argentino.

No cabe duda de que la Ley de ESI vino a sentar bases sólidas de conceptualizaciones y experiencias fundamentales para la temática, pero pensarla en construcción no se trata de algo negativo, sino que presenta grandes oportunidades ya que la ESI no es la misma a través del tiempo y son precisas las «vueltas de tuerca» que se le dan a las conceptualizaciones desde la militancia, principalmente desde los

[13] Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales - Universidad Autónoma de Entre Ríos.

movimientos sociales feministas y LGBTQI+ que fueron y son un gran sostén de la perspectiva de derechos que encarna la ESI.

Coincidimos con Morgade (2022) al plantear que la ESI se trata necesaria y fundamentalmente de un proyecto político de justicia social e igualdad, de una perspectiva en sí, en contraposición a que pueda ser una «elección» ya sea de las instituciones escolares, de las familias o de lxs docentes. Entonces, en contextos como el actual en el cual se promueve desde voces oficiales del Estado una profunda despolitización de la educación y la educación sexual integral, se vuelve necesario y casi primordial defender el derecho a la ESI y nombrar a la sexualidad, haciendo del lenguaje una herramienta política.

Teniendo en cuenta lo mencionado, a lo largo de esta investigación buscamos responder a la pregunta inicial: «¿De qué maneras se expresan las relaciones entre la escuela nº 190 "Obispo J.M. Gelabert y Crespo" de la ciudad de Paraná, con las familias de lxs niñxs que concurren al 1er y 2do grado, en torno a la implementación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral nº 26.150?»

A través de nuestro trabajo de campo hemos podido acceder a estas relaciones que intentamos analizar, y de las cuales pretendemos visibilizar las distintas miradas existentes en torno a la Ley de ESI: develar ciertas resistencias, mitos o miedos que puedan existir en la mirada de estas familias, así como también los aspectos que facilitan la implementación.

Asimismo, creemos que la relevancia de esta investigación se fundamenta en que investigar y dar a conocer específicamente las relaciones entre escuela y familias en torno a la ESI, es un gran aporte para fortalecer las mismas y contribuir mediante la implementación de la Ley al conocimiento de los derechos que nos corresponden en tanto sujetxs como condición fundamental y necesaria para su ejercicio y garantía.

Un breve recorrido por los capítulos

A modo de orientar la lectura, hacemos un breve recorrido por los capítulos que presentamos en este trabajo, los cuales están a su vez divididos en subtítulos que facilitan la lectura.

En el capítulo I: «Nuestra entrada al campo y a la Organización Institucional escolar» nos referimos a cómo se fue desarrollando este proceso; cómo fue el recorrido por la escuela nº 190 y realizamos una descripción de la misma con algunos datos

históricos que constituyen su identidad y responden al por qué de la elección de esta escuela.

También esbozamos los motivos de la elección de los primeros grados, de la mano de especificar los lineamientos curriculares propios de la educación primaria que fundamentan los contenidos de ESI que se trabajan allí, y en torno a esto qué estrategias de abordaje de la ESI despliega la escuela nº 190 en el contexto actual.

En el capítulo II: «Una ESI que aparece y desaparece» hacemos eco de la metodología elegida para el trabajo de campo –la observación participante–, describiendo y descubriendo acontecimientos vivenciados cuyo análisis revela cierta ambigüedad de la ESI en la escuela nº 190. De la mano de esto, nos referimos a nuestra apuesta por poner atención en el término *sexualidad,* ya que durante el recorrido fuimos descubriendo que se trataba de una noción controversial con varias puntas para analizar. Intentamos darle lugar mediante la palabra, y mencionamos brevemente aspectos sobre el taller con las familias realizado al final del proceso.

En el capítulo III: «Descubriendo el vínculo entre las familias y la ESI» hacemos un recorrido por la categoría de familias en plural, vinculando lo que el trabajo de campo nos devuelve respecto de estas, las representaciones que rondan de las mismas tanto en lo social como en la escuela nº 190 en particular y qué roles efectivamente ocupan en esta relación con la ESI de lxs niñxs.

En el cuarto y último capítulo: «Taller MatESItos», comentamos lo vivenciado y reflexionamos específicamente acerca del taller -que lleva el mismo nombre- realizado con las familias de lxs alumnxs de 1er y 2do grado. Este taller fue uno de los objetivos centrales a lograr para el análisis de la vinculación ESI-escuela-familias. En este momento cobran especial relevancia las propias voces de lxs adultxs de estas familias: ¿qué tienen para decir? ¿Cómo piensan a la ESI?

Para concluir, reflexionamos sobre la oportunidad que nos brindó esta investigación de pensar a la ESI como un campo de intervención específico del Trabajo Social, las potencialidades del trabajo en red con las familias y retomamos nuevamente la importancia de afirmar, nombrar y defender a la ESI como un derecho humano fundamental.



Capítulo I

«Nuestra entrada al campo y a la Organización Institucional escolar»

I.1. Primeros acercamientos

Durante el año 2023 comenzamos la búsqueda de una institución escolar primaria de la ciudad de Paraná que nos abriera las puertas para nuestra investigación. Entre varias opciones visualizadas, *la 190* se presentó como un buen punto de partida ya que teníamos un previo conocimiento y acercamiento a la dinámica institucional de esta escuela, así como al área programática, por haber realizado una de nuestras prácticas pre-profesionales en una de las instituciones de la zona (Centro de Atención Primaria de la Salud «Manuel Belgrano») con la cual la institución mantiene una fluida relación.



En esta práctica, la escuela nº 190 fue reconocida reiteradas veces por tener un director involucrado con las situaciones y problemáticas de las familias de sus alumnxs, tanto en palabras de profesionales de otras instituciones como de lxs mismxs vecinxs y comunidad de la zona. Con esta referencia, teníamos cierta expectativa sobre la escuela y la posibilidad de realizar el trabajo de campo allí nos hacía cierta ilusión.

Antes y durante nuestra investigación, recurrimos a fuentes de información de primera y segunda mano, como noticias de diferentes medios periodísticos de la ciudad y la provincia, así como la «nota de identidad»[14] oficial de la institución escolar, que nos brindó el director en uno de los primeros encuentros. En dicha nota se destacan aspectos y características claves desde la creación de la escuela en el año 1952 hasta la actualidad, los cuales forman parte de su identidad y proyecto institucional. Esto nos permitió profundizar el conocimiento que teníamos de la escuela a través de la experiencia de prácticas.

[14] La nota de identidad es un documento escrito por la propia institución escolar.

En algunas de las distintas fuentes visitadas, tales como medios periodísticos de la ciudad: «Canal Somos Paraná» y «Canal El Once» nuevamente se destacó el importante rol de la institución en su vínculo con la comunidad y las familias de lxs estudiantes. Además, en el año 2019 el director fue reconocido por el Consejo General de Educación (CGE) –mediante el reconocimiento anual a los docentes «Premio maestro 'Manuel Antequeda'»[15]– por su labor educativa y socio-comunitaria.

Este último punto de cierto modo «legitimó» o representó de manera oficial ese reconocimiento social que circulaba en el boca en boca de la comunidad de la zona, motivo por el cual habíamos decidido encarar un trabajo de investigación aquí. Teniendo en cuenta que queríamos lograr una cercanía con las familias, cada uno de estos puntos nos indicaban la existencia de un vínculo fuerte entre la institución escolar y las mismas, y esto constituía un aspecto favorable para llegar a nuestros objetivos, motivándonos por un ida y vuelta constante y un acercamiento activo.

Nuestra manera de comenzar a involucrarnos con las dinámicas escolares de *la 190*, además de las fuentes de información secundarias, fue a través de entrevistas al director y a algunas docentes de 1er y 2do grado. Identificamos a todxs ellxs como lxs actores clave que podían ofrecernos un primer acercamiento desde sus propias voces y vivencias dentro de la organización institucional para el desarrollo de nuestra investigación, tanto en lo que concierne a la Educación Sexual Integral, como lo relacionado al funcionamiento de la escuela en sí. Queremos destacar que a lo largo del proceso, fue una de las docentes de 1er grado quien nos acompañó más de cerca y nos abrió las puertas a la participación en muchos momentos y eventos institucionales.

Por lo tanto, los meses de trabajo de campo estuvieron signados tanto por las entrevistas mencionadas como por la observación atenta a situaciones, objetos y dinámicas que se presentaron como analizadores y organizadores[16] propios de la institución, que nos fueron brindando puntos para problematizar y complejizar.

En cuanto a la interpretación de este proceso investigativo y análisis del tiempo transcurrido en la institución, nos parece importante explicitar que lo desarrollaremos en dos etapas. A la primera etapa que re-construimos la denominamos «etapa de inserción», durante la cual fuimos conociendo *la 190* y algunas características claves

[15] Esta información es recuperada de la Nota de Identidad de la escuela Nº 190.

[16] «[...] el analizador es un dispositivo experimental, un intermediario entre el investigador y la realidad. Término de Iván Pavlov retomado por Georges Lapassade en «El Analizador y el analista» (1979). Los *organizadores* son aspectos de la OI analizada que provocan el ordenamiento de acciones y relaciones dentro de la misma, y adquieren sentido y significación en esa O.I. (Conceptos trabajados y retomados de la asignatura «Análisis Organizacional e Institucional» de la formación en Trabajo Social).

que nos resulta preciso dejar asentadas en este capítulo: ubicación, contexto, dinámicas de trabajo, dinámicas escolares, modos de vinculación con ese contexto.

I.2. Re-visitando *la 190*: una etapa de inserción

La institución está ubicada geográficamente en Avenida de las Américas al 1901, en cercanía a los barrios Leopoldo Lugones, Quintas del Sur y J.C. Wirtz, más conocidos como «Villa 351». Retomado de la nota de identidad, se trata de un «contexto de vulnerabilidad de los barrios donde la mayoría de los hogares están con necesidades básicas insatisfechas» (2022: 5). Esta realidad forma parte del contexto que atraviesa y da sentido a las dinámicas institucionales y a las acciones llevadas a cabo por la institución.

La escuela 190 abarca nivel inicial y primario, y su característica principal es que se trata de una escuela de jornada completa, en la cual lxs estudiantes ingresan 8 a.m. y se retiran 15:30 p.m, permaneciendo en la institución más de siete horas. En esta jornada, lxs alumnxs no solo participan de las actividades áulicas y de la currícula, sino que además se comparten otros momentos como el desayuno, el almuerzo y la merienda, considerándose, en palabras del director, «también un momento de enseñanza-aprendizaje».

Esta jornada que nos mostró la escuela nos dejó interesadas: ¿Qué implica una jornada tan extensa? ¿Cómo es ese tiempo compartido? Recordamos que el director mencionó como importante el hecho de que tanto alumnxs como docentes y directivxs pasan la misma cantidad de tiempo, así como también comparten los mismos espacios. Desde los primeros encuentros y entrevistas se destacó la relevancia de este *tiempo compartido* por la posibilidad que abre a generar vínculos más profundos tanto con lxs estudiantes, como también con sus familias, y desde ese lugar trabajar con las particularidades de cada unx.

Se trata de la única escuela con esta modalidad en la ciudad de Paraná, y también la primera escuela de jornada completa que conocimos en profundidad en nuestras experiencias personales, por eso la necesidad de involucrarnos con documentación institucional y oficial.

Todas estas características mencionadas en las entrevistas por quienes habitan la escuela diariamente, tienen sustento en la Resolución nº 0486 del C.G.E del año 2003, otro de los archivos oficiales que nos fue útil para responder a las preguntas que nos

hacíamos desde el principio y cuya lectura nos fue sugerida por el director. En esta resolución se establecen los objetivos generales de las escuelas de jornada completa, para qué fueron creadas y cuáles son los métodos para llevar adelante y trabajar de forma conjunta con otras instituciones ya que, además del trabajo integral al interior de la institución, la escuela también forma parte de la Red Territorial Suroeste de la ciudad[17].

En la resolución mencionada, se sostiene que «[...] las Escuelas de Jornada Completa tienen algo particular para ofrecer» debido a su extensión horaria: no solo por garantizar a lxs estudiantes el acceso al comedor escolar y a tres comidas diarias (de lunes a viernes) o los mayores cuidados y promoción de la atención de la salud física –lo cual se ha reflejado en algunas de las entrevistas realizadas que retomaremos– sino también porque se establece una propuesta educativa «más completa, profunda y diversificada». (Res. nº 0486, 2003: 5)

Esta propuesta educativa hace referencia, siguiendo algunos de los objetivos, a que la extensión horaria permitiría profundizar la enseñanza en términos curriculares así como también atender con mayor eficacia a aquellxs niñxs que encuentren dificultades en este proceso; en cuanto al equipo directivo y de docentes se plantea como facilitador el tiempo en la escuela, ya que permite generar espacios de reflexión sobre la práctica institucional y accionar sobre ello; y por último se presenta como una fortaleza la construcción y promoción de los vínculos con el resto de la comunidad educativa (familias, organizaciones, otras instituciones) «[...] incluyéndolos en las propuestas curriculares.» (Res. nº 0486, 2003: 5)

Haciendo un breve recorrido por la historia de la institución, conocimos que no siempre funcionó bajo esta modalidad. En 1974, el crecimiento poblacional demandó el cambio de jornada simple a jornada completa. Dicho contexto se caracterizaba en ese entonces por situaciones problemáticas que hoy, aunque con nuevas formas, continúan presentes. En la nota de identidad se mencionan situaciones como: «dificultad para acceder a colegios secundarios de los jóvenes por falta de medios y trabajo de sus padres»; «doble ocupación o trabajo de ambos padres para subsanar el problema económico de los hogares dejando a los chicos privados de todo control»; «proliferación

[17] Esta red busca dar respuestas integrales y contener las problemáticas del territorio y la comunidad de la zona articulando intervenciones con otras escuelas, Centros de Salud, comisiones vecinales, merenderos, defensorías y organizaciones sociales, entre muchas otras instituciones relevantes (como por ejemplo el Consejo Provincial del Niño, el Adolescente y la Familia - COPNAF).

de hechos policiales en el barrio [...]»; «evitar la vagancia y mendicidad»; «aflorar de la situación de marginalidad en que se encuentran». (2022: 1)

Si bien estos modos de nombrar responden a una mirada institucional propia de ese momento histórico, nos interesa retomar el trasfondo de estas referencias para pensar el lugar que ocupa hoy la escuela en el territorio. En este sentido, comprendemos que la transformación de la escuela 190 en una institución de jornada completa fue una respuesta a un emergente social, y que esa lógica de intervención atenta a los contextos y a las situaciones particulares de lxs estudiantes y sus familias, continúa siendo una marca identitaria. Tanto directivxs como docentes señalaron en reiteradas ocasiones que «los emergentes» siguen siendo un eje central en los modos de intervención.

En una de las primeras entrevistas, el director mencionó que cuando las necesidades básicas de una familia están cubiertas -como el descanso, la alimentación, la salud y un entorno sin violencia- lxs niñxs llegan a la escuela en mejores condiciones emocionales y con mayor predisposición para aprender. En cambio, cuando estas condiciones están ausentes o en crisis, como sucede en contextos de violencia, problemas de salud no atendidos o cuestiones alimentarias vulneradas, se vuelve muy difícil que el niño o la niña pueda concentrarse o participar. Por eso, afirma que «primero hay que contener, para después tratar de lograr lo que uno planifica».

Uno de los puntos a destacar de los objetivos generales de las escuelas de Jornada Completa tiene que ver con el fortalecimiento de las «interrelaciones con la comunidad»[18]. Las instancias de comunicación y el trabajo con la comunidad educativa (equipo directivo, docentes, alumnxs, familias y comunidad en general) se presentan, de manera reglamentada, como una tarea y compromiso a asumir.

Se establece en el documento normativo que venimos mencionando que:

> «todos los integrantes de la institución tendrán claro el propósito de constituir a la escuela en el centro cultural y social de la misma [...] Una escuela abierta al medio significa tener en cuenta las necesidades, los saberes y la historia del lugar; significa también, que la misma comunidad visualice a la escuela como un espacio propio de expresión y proyección» (2003: 18).

Mientras re-visitábamos esta normativa que reconoce a la institución no solo como un espacio educativo, sino que resalta su impronta cultural y hasta incluso, agregamos, política –en tanto mantiene las puertas abiertas a la comunidad para que sea

[18] Categoría utilizada en la Resolución nº 0486 del CGE.

habitada de manera colectiva– recordamos también que el director de la escuela mencionó en una de las entrevistas que en situaciones, *la 190* se presenta como un «regulador» de rutinas, haciendo referencia a que el contexto social, los barrios de esta zona de la ciudad están atravesados por el trabajo informal. En sus propias palabras «la mayoría de los padres son changarines y el hecho de tener que traer a los chicos a la escuela, al tener un horario de entrada y un horario de salida, les marca como una rutina, una responsabilidad a cumplir».

Este ejemplo tan particular nos permite reconocer, retomando a Pablo Pineau (2001), características muy concretas que hacen de la escuela la institución educativa hegemónica, respondiendo a la modernidad. Dichas características tienen que ver con la «regulación artificial» y el «uso específico del espacio y el tiempo», donde los horarios resultan reguladores para toda la comunidad educativa y cercana a *la 190* –y a las escuelas en general– que responde directamente a otra de las características planteadas por el autor, de la escuela como «perteneciente a un sistema mayor», a un sistema moderno que gira en torno al trabajo, a la productividad, y a los calendarios y horarios en lo posible ocupados en su totalidad (2001: 5).



Los meses en los que compartimos parte de esta trama escolar nos permiten afirmar que los rasgos que se construyeron a lo largo de la historia escolar, fundamentándose en normativas y resoluciones como las retomadas, se hacen eco en la realidad actual, ya que institucionalmente –y siendo este el recorte en el que decidimos poner el foco de observación– hay una apuesta a construir y fortalecer constantemente el vínculo con las familias de lxs alumnxs, haciéndolas parte y partícipes de la dinámica escolar, no solo en el acompañamiento a los procesos de enseñanza-aprendizaje de tinte curricular de sus niñxs, sino también en la vida institucional de manera amplia donde son parte de la comunidad educativa y en ciertas ocasiones encuentran en este ámbito, espacios de escucha o contención a las problemáticas que les atraviesan.

Una de las docentes entrevistadas sostuvo en relación a esto:

«[...] es como que de alguna manera ven a la escuela como una referencia, a ver si los ayuda. Y esta escuela, por lo que yo tengo entendido y por lo que he visto también, es impresionante el trabajo que se ha hecho. El director anterior ha tenido que ir y llevar a la familia al COPNAF a tal cosa; ir a buscar alguna medicina; o sea eso siempre se trabajó [...] Entonces es un trabajito que se ha hecho en esta escuela mucho de acompañamiento a la familia en todo lo que se la pueda ayudar».

En términos generales, en la escuela 190 hemos presenciado desde contextos más formales como lo fueron principalmente las entrevistas para la recolección de información, a otros escenarios escolares festivos o más descontracturados: actos por diferentes efemérides en donde lxs estudiantes de los diferentes años eran partícipes de presentaciones; pic-nic literario en donde participaron alumnxs de primer grado, docentes y familias; clases de ESI de 1er y 2do grado en donde se nos brindó la gran posibilidad de compartir el aula con lxs niñxs y sus respectivas docentes; reuniones trimestrales en las que las familias asisten a la escuela para conocer el proceso de sus niñxs; así como otros eventos de una importante magnitud como lo fueron una colecta solidaria organizada en conjunto con el Canal Once de la ciudad[19], y una maratón de lectura tipo kermesse por el día de lxs estudiantes y de la Primavera, en donde toda la escuela se vistió de colores, juegos, y alegría, compartiendo esto con la comunidad. En cada uno de estos escenarios, las familias estuvieron presentes, mayormente mujeres[20].



[19] Se adjunta link con noticia de Canal Once de la ciudad de Paraná, en el cual se comenta la jornada: https://elonce.com/parana//colectan-calzados-y-elementos-de-limpieza-para-escuela-obispo-gelabert-y-crespo.htm?fbclid=IwY2xjawEh6wBleHRuA2FlbQIxMQABHWE56_mRxZmHnSY-t-7dxXRZtSI53rTsK8BteMLy2lhx1mMk4Q5RxJ2uGA_aem_os2b6z8-mK42eKAH7aluKA&sfnsn=scwspwa (Canal Once, 2 de agosto de 2024)

[20] Nos resulta preciso aclarar que, cuando mencionamos la participación de *las familias*, las concurrentes fueron madres/ tías/ abuelas en un noventa por ciento. La feminización de las tareas de cuidado es una cuestión evidente. Nos referimos de manera concreta a esta cuestión en capítulos posteriores.

Recuperamos nuevamente la palabra de la docente entrevistada quien se refiere a estas participaciones de *las familias* en los momentos escolares:

> «[...] reuniones hemos tenido también con los papás, hacemos talleres de lectura como el de la otra vez que fuimos al parque y a veces se los puede convocar para algún evento. En los actos ellos participan bastante también, es como que son muy cercanos a la escuela y siempre se trata de que ellos vengan no solamente a ver si el chico anda o no anda bien en los informes sino también que participen en la parte comunitaria de la escuela. La otra vez cuando se hicieron las donaciones ellos vinieron, participaron, aportaron; entonces es como que es algo lindo como comunidad. Como lo dice la palabra, no se trata solamente de decir nada más, sino también de hacer».

Las dinámicas escolares durante los actos u otros eventos fueron siempre de tinte festivo, de un ambiente cálido y cercano tanto entre el equipo de docentes como de ellxs con lxs alumnxs. El clima que se sentía en esos encuentros era como si fuera cotidiano: familiares tomando mates y compartiendo las colaciones que la escuela ofrecía para cada momento; estando presentes, mayormente como espectadorxs, acompañando a sus niñxs (hijxs, sobrinxs, nietxs) y las propuestas escolares.



En *la 190* independientemente de si acontecía un motivo de festividad o evento escolar, había –como algo cotidiano– un parlante con música en el patio, principalmente durante los horarios de recreo, pero que también podía escucharse bajito en los horarios de clase. Esto generaba un clima amigable, cotidiano y ameno. Además, las paredes siempre estaban decoradas con cartelería, afiches y banderines de colores; algunos tenían efemérides, fechas patrias, frases y banderas.

Respecto a esto retomamos que, en la resolución ya mencionada, se establece que para estas escuelas este tipo de dinámicas son necesarias y están sugeridas de

manera explícita: «Paredes con reproducciones artísticas, muros cargados de mensajes que apunten a desarrollar la sensibilidad. Música en horarios claves o bailes improvisados. Que el hecho mismo de entrar en ese espacio signifique un hecho educativo en sentido amplio» (2003: 19).

Desde el imaginario social y por los aportes de autorxs que habíamos trabajado hasta el momento durante nuestra formación académica acerca de la institución escuela, sabíamos que al ingresar en ella íbamos a encontrarnos con «paredes que nos hablen»[21], desde dibujos, diferentes inscripciones artísticas, carteles, garabatos o información que *está ahí por algo*, para comunicar algo.

Por lo tanto, tal como lo veníamos poniendo en práctica durante los años de estudio, ingresamos a la escuela con la intención de observar estas paredes, de manera general intentando captar qué nos podían decir sobre la escuela pero también buscando en ellas «algo sobre ESI», ya que era nuestro foco de investigación. No encontramos en un primer momento grandes pistas que nos hablen de la ESI o la sexualidad.

Estas experiencias que venimos relatando no distan mucho de los propios recuerdos escolares: escenas y escenarios generalizados propios de estas instituciones educativas; los actos y sus rutinas; los timbres y sonidos que marcan el tiempo; espacios concretos en donde el silencio es la condición principal como la biblioteca, y otros espacios de ingreso exclusivo que expresan jerarquía como la dirección; pero sí reconocemos que una «escuela abierta al medio» –tal como se expresa en el documento institucional llamado nota de identidad– habitada de manera colectiva por la comunidad es lo que hace a la singularidad de *la 190* o al menos forma parte de eso *nuevo* que nos transmitió en esta investigación. La resolución expresa en su desarrollo:

> «Singularismos, aquello singular y lo común en estos establecimientos especializados en concretar una función social específica: enseñar, comunicar formas de uso, disfrute y creación en tiempos y espacios de pertenencia y modos de vinculación de los sujetos.» (2003: 20)

En resumen, en *la 190* el vínculo con las familias es estrecho, aunque no necesariamente en relación a la ESI. Cuando ingresamos al campo rápidamente pudimos observar y reconocer que la relación que se establecía con las familias era cercana, además de los escenarios presenciados, la observación nos llevó a reconocer otros momentos que fundamentan este vínculo: niñxs asistiendo al comedor de la escuela a

[21] Esta es una expresión propia.

pesar de no haber concurrido a clases ese día, mujeres buscando verduras que sobraban en la cocina y como mencionamos anteriormente un reconocimiento social de la institución en la zona programática.

Lo recuperado hasta el momento forma parte de lo que fuimos conociendo de la escuela en esta «primer etapa» o «etapa de inserción» –como mencionamos en el subtítulo–, como resultado de una búsqueda y re-construcción de información que tuvo el objetivo principal de conocer la institución en la que nos estábamos adentrando; con qué sujetxs (alumnxs, familias) y con qué recibimiento nos encontrábamos por parte de estxs, así como también de los equipos directivos y docentes.

Si bien destacamos muchos aspectos positivos, como toda organización institucional en la que coexisten y habitan diferentes sujetxs con diferentes modos y jerarquías, *la 190* no queda exenta de tramas intrainstitucionales en donde existen conflictos y contradicciones, los cuales también formaron parte del proceso y se reflejaron en las contradictorias formas entre el decir y el hacer, particularmente en torno a la Educación Sexual, que retomaremos y profundizaremos.

I.3. Un momento bisagra e introducción a la segunda etapa del trabajo de campo

Nos referimos de manera breve al momento que reconstruimos como «segunda etapa» de este proceso, cuyo análisis se despliega en los capítulos siguientes de esta tesis. El punto de quiebre que marca la segunda etapa fue más o menos a la mitad del proceso, en el mes de julio, cuando se presentó una situación *bisagra* en el recorrido: el cambio de dirección debido a la jubilación del entonces director.

Esta situación irrumpió en nuestro proceso porque el entonces director, representó para nosotras durante toda la primera etapa la puerta de entrada y el actor principal de contacto, ya que era con quien nos teníamos que comunicar cada vez que íbamos a asistir a la institución. Si bien esta cuestión se dio como un acuerdo implícito, es lo que denotaba un encuadre formal y casi estructurado de nuestra presencia allí. Esta comunicación caracterizada por la formalidad muchas veces nos hizo sentir ajenas a ese cotidiano al cual deseábamos acceder, insertándonos en el campo pero de una manera que veíamos como «débil» y nos hacía preguntarnos si podríamos llegar a desarrollar esa reciprocidad desde la cual habíamos decidido posicionarnos y vincularnos.

Consideramos que la jubilación de quien está a cargo de la dirección es un evento de gran importancia en las instituciones educativas. En este contexto, el director

era nuestro principal nexo de comunicación y el modo en el que nos enteramos de su retiro, por medios secundarios, resultó inesperado ya que no estábamos al tanto ni había sido comentada la posibilidad de este acontecimiento. Esta situación particular fue lo que nos hizo re-preguntarnos sobre cómo continuar nuestro proceso allí, generándonos cierta incertidumbre respecto de nuestro recorrido ¿Estaban realmente siendo pasos firmes los caminados hasta ese momento? ¿Qué relevancia se le daba a esta investigación por parte de la institución? ¿Aceptarían desde la nueva dirección seguir acompañando y abriendo las puertas a nuestro proceso? ¿Cambiaría parte del funcionamiento institucional, y por ende, deberíamos reconstruir nuestro objetivos?

A partir de ese momento, la dirección quedó en manos de una nueva directora, y, aunque las puertas de la institución nunca estuvieron cerradas, comenzaron a darse ciertos cambios que valoramos de manera muy positiva, a pesar de los miedos que nos habitaron en este quiebre. Las cuestiones de formalidad y seriedad que caracterizaron la primera etapa, pudimos visualizarlas de tal modo a partir de notar el contraste con esta segunda etapa en la que la comunicación comenzó a darse de manera más fluida.

Lo que sucedió con el cambio de dirección es que desde el primer contacto con la directora y hasta finalizar nuestro proceso, si bien hubieron momentos en los que no todo fue «color de rosas», las invitaciones e involucramiento que tuvimos en los momentos escolares fueron más y a su vez más profundos, lo que nos permitió ver posible y realizable la propuesta del taller con familiares de lxs alumnxs como «broche de oro» para culminar el proceso.

El contacto comenzó a darse no sólo a través de la directora sino con el equipo directivo en general (directora, vicedirectora y secretaria), profundizando a la vez la relación con las docentes de 1ro y 2do grado, quienes a partir de esta «habilitación» de dirección comenzaron a hacernos parte de las propuestas en torno a la vinculación con familias, como –por ejemplo– lo fueron las clases de ESI mencionadas. Por lo tanto, esta «cadena» de vinculaciones nos permitió tener una mayor cercanía a lxs familiares de lxs estudiantes.

La decisión de dividir el proceso fue a partir de reflexionar sobre el mismo, luego de repensar sobre los acontecimientos y situaciones atravesadas durante el año de trabajo de campo, haciéndonos preguntas, volviendo a los registros, volviendo a los recuerdos subjetivos e identificando el impacto que tuvo en ese mismo momento, esta situación bisagra que aquí recuperamos.

I.4. Nuestro posicionamiento: por qué 1er y 2do grado y *familias* como categoría central

Tal como anticipamos en la introducción, nuestro interés de investigación fue tomando forma a lo largo de un proceso.

La Educación Sexual Integral abre una gran variedad de dimensiones posibles para repensar, conocer e investigar. Por eso, para acotar nuestro objeto nos preguntamos en primera instancia: ¿qué aspecto/s de la ESI nos interesa conocer? ¿Qué nos interpela particularmente? ¿Cuáles serían las diferencias entre investigar la ESI en la escuela primaria o secundaria?

En la búsqueda de respuestas, finalmente optamos por centrarnos en la educación primaria, específicamente en el primer ciclo y *los primeros grados* del mismo (1ero y 2do). Esta elección responde, por un lado, a la necesidad metodológica de recortar el objeto de estudio, pero también a las interpelaciones que nos motivó pensar una ESI para niñxs, y teniendo en cuenta que nuestras experiencias personales en esa edad escolar (entre los 5 y 7 años) no habían pasado por ahí.

Entendemos que tanto la escuela como las familias son instituciones clave en el proceso de socialización de lxs niñxs, y que en estas edades se configura gran parte de la forma de comprender el mundo, lo que se transmite –de manera directa o indirecta– cobra un sentido particular, siguiendo a Berger y Luckman

> «El niño acepta los "roles" y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible» (1986: 3)

Es decir, el mundo que se le presenta se incorpora, se aprende y se aprehende, dejando huellas duraderas en la manera de percibir y habitar la realidad.

Retomamos estos aportes para pensar la constitución del mundo subjetivo de lxs niñxs, principalmente a partir de las propias familias, quienes tienen la mayor legitimidad en lo que le enseñan o inculcan a lxs niñxs y quienes son entendidas por la Ley nº 26.150 como la «primera educadora». Esto nos llevó a preguntarnos: ¿qué ocurre cuando los valores, creencias o modos de ver del ámbito familiar no coinciden con los lineamientos propuestos por la ESI? Sabemos y sostenemos que lxs niñxs tienen

derecho a recibir esta educación, pero nos interesa aquí explorar si surgen resistencias, tensiones o disputas de sentido en ese proceso.

Asimismo, las ideas de *resistencias* y *mitos* tomaron una impronta relevante desde el momento en que decidimos investigar acerca de las familias. Esto se debe a que, volviendo al recorrido histórico de la ESI en Argentina, el debate por la misma ha desencadenado diversas disputas de sentido y opiniones que hacen de la educación sexual una cuestión «polémica». Creemos que lo que la caracteriza de tal modo es la palabra *sexual* o *sexualidad*, para cuyo análisis dedicamos un subtítulo específico, pero es pertinente nombrarla aquí porque partimos de la hipótesis de que las resistencias, si las hubiera particularmente en *la 190*, se relacionan a esta manera de vincular directamente sexualidad con sexo o con lo biológico y reproductivo.

Todo esto tiene sustento en conceptos que abarcan como una de sus aristas pensar a la ESI desde lo biológico y reproductivo, uno de ellos es el concepto de *ideología de género*, el cual no analizaremos aquí en profundidad pero sin dudas es importante pensarlo para reflexionar sobre los mitos y resistencias que *las familias* puedan reproducir oponiéndose a la legislación de educar en sexualidad integral en todas las escuelas, en todas las edades.

Por otra parte, otra cuestión interesante de resaltar es que, como mencionamos anteriormente, *la 190* tiene una característica particular: es una escuela de jornada completa, por lo que el tiempo compartido con lxs estudiantes cobra valor particular y en la resolución nº 0486 se hace referencia específicamente a esto:

> «Esos niños y alumnos viven y crecen entre la familia y la escuela, instituciones que tienen un objetivo común, ambas forman parte de un sistema social y cultural que significa y delimita funciones, adjudica posiciones y define territorios de influencia y actuación.» (2003: 18).

Al elegir este recorte a investigar, se volvió fundamental revisar y tomar como punto de partida los contenidos propuestos en los lineamientos curriculares[22] para el nivel primario. Entre ellos se incluyen ejes como: el cuerpo como totalidad con necesidades de afecto, cuidado y valoración; la superación de prejuicios y actitudes discriminatorias; la vulneración de derechos (abuso sexual, violencia de género, trata de

[22] Los lineamientos curriculares son pautas o directrices oficiales que establecen el marco general para la planificación y el desarrollo del currículo educativo, definiendo los objetivos, contenidos, métodos de enseñanza y criterios de evaluación.

personas); el concepto de intimidad y su cuidado, y la posibilidad de hablar sobre aquello que genera incomodidad o malestar.

Lo que resulta valioso de estos temas es que permiten pensar la Educación Sexual desde una perspectiva más amplia que la meramente biológica o reproductiva, a la cual en el imaginario social muchas veces está directamente relacionada.

Estos contenidos, de manera formal, se establecen en 5 ejes para trabajar la ESI:

- Ejercer nuestros derechos
- Respetar la diversidad
- Reconocer distintos modos de vida
- Cuidar el cuerpo y la salud
- Valorar la afectividad

De este modo es que, ante un gran abanico de posibilidades para investigar en relación a la escuela en general y a la Educación Sexual Integral en particular, fuimos construyendo y delimitando el campo. Priorizando aquello que nos interpela, siendo atentas y dando lugar a repensar cuáles son los asuntos que nos movilizan y problematizando aquello que queremos conocer: Educación Sexual Integral-relación entre escuela y familias.

I.5. La ESI en *la 190* desde las voces de directivxs y docentes: *emergentes, cuidados, hábitos y ¿resistencias?*

Al ingresar a la escuela, además de conocer «lo que está a la vista» –rutinas, lo edilicio, sus trabajadorxs– el proceso también se trató de conocer, descifrar, escuchar, observar e interpretar cuestiones a las que accedimos primeramente a través de la voz de un otrx fundamental: las entrevistas con docentes y directivxs o las conversaciones informales.

El foco en este momento estuvo puesto en torno a la Educación Sexual Integral: ¿qué dice la escuela sobre la ESI? ¿Qué estrategias se despliegan para trabajarla? intentando descifrar cuál es el posicionamiento de directivxs y docentes, qué contenidos se dan, qué formas específicas toma el vínculo con las familias en torno a la ESI, entre otras cuestiones.

Iremos desandando capítulo a capítulo aquello que es contado, narrado, conversado, a través de la voz de esxs otrxs. Esta intención de «desarmar» sus narrativas no es desde una desconfianza a priori, sino más bien intentar conocer qué hay detrás de

aquello que es contado: ¿Quién nos está comentando esto? ¿Desde qué lugar/ rol es contado? ¿Qué lugar tiene el *deber ser* en estos relatos?

En un primer momento, el director nos habló de la «integralidad del ser humano», haciendo referencia a que si bien existe un eje estructurador de la escuela que son la «alfabetización y los cálculos de matemática», la reglamentación de la ESI dio lugar a que haya que planificarla, comprender que la ESI tiene que ver con la identidad de las personas. En palabras del director: «[...] En la ESI se piensa desde cómo me llamo, cómo nos divertimos, cómo me río, 'las cargadas', las cuestiones físicas, las diferencias, las igualdades, los derechos, lo privado, lo público… todo eso se trabaja en la ESI de forma permanente.»

Además de las planificaciones en torno a ejes específicos de la ESI como valorar la afectividad, todxs los actores entrevistadxs coincidieron en que se trabaja la ESI a partir de *emergentes*. Una docente de primer grado mencionó al respecto:

> «[...] ellos te cuentan cómo vienen, qué pasó el fin de semana, te dan el reporte y vos decis "quiero empezar, quiero empezar". Pero no, sabes qué importante es para conocerlos, para saber si van a estar dispuestos para aprender o no porque sino su carita, su cabecita o su pancita… muchas veces vienen sin comer de todo el fin de semana, entonces son realidades muy fuertes. Y ¿por qué no comieron?, ¿por qué tal cosa?, ¿por qué no pudieron dormir quizás a la noche?… Porque escucharon música hasta tarde; hubo problemas; y bueno… ellos te traen todo eso. Si vos no conoces esa realidad es imposible decir "voy a enseñar tal cosa" [...] El otro día se nos durmió uno casi una hora, y bueno que duerma tranquilo si no había podido dormir, y él descansó solito, después se despertó y ahí activó […]»

En el análisis de lo registrado de dichas entrevistas, estos *emergentes* resultan primordiales como consecuencia de un contexto que atraviesa las paredes de las aulas y la escuela, y obliga a desplegar estrategias –en palabras del director– de trabajo *integral*: situaciones emergentes que parten de alguna problemática como por ejemplo violencia familiar, la falta de acceso a una alimentación adecuada, falta de hábitos de cuidado o aseo personal.

Estas estrategias de trabajo integral que se mencionan nos llevaron a preguntarnos y a preguntar por la categoría de *transversalidad* que la legislación de ESI propone, y que resulta una de las maneras para su implementación. Ante esta pregunta,

desde las voces de nuestrxs informantes las opiniones fueron diversas y contradictorias. Por un lado, se sostuvo que la ESI en la escuela es transversal, que –en palabras del director– «se cumple con la Ley», en un intento de, consideramos, «pintar de rosa» la implementación de la normativa. Sin embargo, también surgieron opiniones que reconocieron que «se da la ESI y se intenta la transversalidad, pero todavía nos falta» (voz de docente).

Ante estas contradicciones, lejos de considerarlas negativas, sino como foco de reflexión, nos preguntamos ¿Qué se entiende institucionalmente por *transversalidad*? ¿Atender a los emergentes hace a la transversalidad o la «transversalidad» que la ley propone involucra a los emergentes? ¿Coexisten diferentes modos de entender a esta categoría?

De este modo fuimos develando ciertas diferencias durante el proceso entre «lo que se dice y lo que se hace» o «lo que se dice y lo que es» que se van explicitando hacia el final de esta tesis. Si bien esto sucede siempre en las dinámicas sociales de las cuales no estamos fuera, afirmamos que el terreno de la ESI sigue siendo, aún con sus casi veinte años de vigencia, un terreno no del todo sólido, y el cual está caracterizado por ciertos matices en la comprensión de todo lo que la ley propone. Y en ese sentido hacemos la distinción de esas discrepancias entre lo dicho y lo hecho.

Es una posibilidad también, pensar que estos matices se deban a la rapidez con la que los cambios sociales avanzan, que claramente no son los mismos que los cambios «legales», un desfase entre el pensar teórico y el pensar epistémico diría Zemelman (2001), del cual la ESI no queda excluida. En su historia trascienden infinidad de contenidos, disputas, debates, que es preciso ir actualizando y *ayornando* a las problemáticas de cada momento histórico.

Esta misma situación se puede ver en lo que sucede respecto a la noción de sexualidad ya mencionada. Aunque los modos de abordaje de la ESI en *la 190* partan de emergentes y se aborden problemáticas tanto afectivas como sociales y en su conjunto, de cierto modo sigue habiendo una línea invisible que conecta sexualidad con sexo, biologicismo, reproducción. Interpretamos esto a partir de respuestas durante las entrevistas ante la pregunta por los modos de trabajo que evidenciaban la necesidad de aclarar que en primero y segundo grado no se trabaja con la sexualidad/ genitalidad, o que «en esos grados se trabaja de otra manera» (docente).

¿Cuál es la «manera original» en la que se trabaja o *debe* trabajar la ESI? En palabras de una docente: «no se nombra la ESI, no se dice "vamos a trabajar con la ESI"

porque son chicos, sino que es "transversal"» ¿A qué responde esa «transversalidad» desde este punto de vista? ¿Puede la ESI estar presente o trabajarse como concepto abstracto? Estas preguntas son caminos a la reflexión.

Los *emergentes* se expresan en la cotidianeidad de la escuela, en el patio, en el comedor, en el horario de recreo, al momento de entrada o a la salida, y particularmente durante las clases propiamente de ESI.

Tuvimos la oportunidad de participar en dos clases de ESI de primer grado, y en ambas coincidimos que el clima de respeto, contención y seguridad construido se expresa como una decisión de las docentes. Se sabe que son espacios propicios para que afloren los emergentes, es un espacio seguro para retomarlos y abre las puertas a trabajarlos institucionalmente.

En estas reflexiones y durante el proceso, nos hemos planteado repetidas veces la importancia de «la seño» y las docentes en general en la vida de lxs estudiantes, particularmente de 1er y 2do grado por tratarse de niñxs en edades de construcción de identidades. Si bien lo hemos abordado desde un lugar más «teórico», el volver a la escuela primaria –que no fue la que transitamos en nuestras vidas personales pero que sin dudas es comparable– y mirarla «desde afuera» con lentes de investigadoras, nos dejó marcado esta manera en que la docente no es solo quien enseña las materias de la currícula, sino que se vuelve un rol primordial en la vida de lxs niñxs, muchas veces resulta la adulta a cargo de un rol de contención, de amparo, y de referencia en esas horas que pasan dentro de la institución.

Por otra parte, respecto a las *resistencias*, la cual fue una de las preguntas fundamentales en las entrevistas y un enfoque clave a observar, también hubo multiplicidad de voces y opiniones. Es importante mencionar que desde el primer momento, la idea de *resistencias,* fue puesta en escena por nosotras, es decir, todas las veces que apareció nombrada fue porque nosotras hicimos preguntas al respecto, y no porque resulte un punto de partida o una categoría nombrada por la escuela.

Se sostiene como opinión general que no hay resistencias por parte de las familias a los contenidos brindados en primer y segundo grado, pero sin embargo sí se destacó en respuesta a la misma pregunta y por la mayoría de lxs entrevistadxs, que las resistencias aparecen en el segundo ciclo (quinto y sexto grado) porque es en estos años en los que se trabaja la reproducción humana desde una mirada más biológica: «[...] a veces los papás creen que se les va a hablar de sexo. Se confunde por ahí el contenido,

el propósito y piensan que se va a trabajar lo sexual y ahí me parece que sí genera un poquito más de conflicto [...]» (docente de 1er grado)

Otras de las preguntas realizadas en las entrevistas fueron en torno a ¿cómo se establece una relación con las familias en relación a la ESI? ¿cómo se da la comunicación? El entonces director de la escuela nos comentó que existe un periodo de *sensibilización* para las familias que se desarrolla a principio de año durante el cual se explican cuestiones sobre la ESI:

> «Si bien en principio algunas personas pueden tener alguna *reticencia* porque se cree que se va a trabajar con videos, o con láminas o que se trabaja la pornografía por decirlo de alguna manera, con sexo explícito… y ante esas reticencias se intenta explicar que no se trabaja con la genitalidad [...]».

Esta necesidad de «tranquilizar» a las familias revela que la ESI sigue siendo un campo de disputa simbólica, en el que conviven ciertos miedos, mitos e imaginarios sociales.

Dicho esto, entendemos que las resistencias se esfuman una vez que lxs familiares conocen lo que *no* se va a trabajar con sus hijxs, y por el contrario, aparece, según las voces de lxs entrevistadxs, fuertes consensos con los modos en los que se desarrolla la ESI en los primeros grados en *la 190*. En palabras de una docente:

> «Generalmente nos encontramos con familias predispuestas que les interesa que los chicos, por ejemplo, conozcan los nombres de las partes del cuerpo. [...] Ellos están de acuerdo porque hay familias que no tienen los recursos tal vez por formación o porque por ahí el chico está con los abuelos, y a los abuelos les cuesta por ahí hablar determinados temas [...] Muchas mamás han estado contentas de que por ejemplo trabajemos el cuidado de uno mismo, el cuidado del cuerpo, el poder expresarse y el poder decir "no" ante situaciones que no nos gustan, que nos molestan, que nos hacen daño. Porque hay mamás que generalmente dicen "a mí me cuesta", "yo no he podido hablarlo", "no sé cómo hablarlo" entonces ellas creo que han estado contentas, no han manifestado "estos temas no los hablen, no quiero que lo trabajen" [...] por lo menos en primer grado no hemos tenido esas situaciones.»

Para concluir, sintetizamos lo relatado en que las voces institucionales demuestran un compromiso general con la Educación Sexual Integral de sus

estudiantes. También evidencian tensiones o contradicciones propias de cualquier organización institucional y, agregamos, propias de las múltiples reinterpretaciones o adecuaciones que son posibles realizarse a partir del vasto contenido de una ley como lo es la Ley nº 26.150, pero coincidiendo en que la ESI es relevante en el cotidiano de la escuela, aunque en ocasiones *no se la nombre como tal*.



Capítulo II

«Una ESI que aparece y desaparece»

II.1. Develando formas de la ESI en la dinámica institucional cotidiana de *la 190*

Como veníamos desarrollando, la Educación Sexual Integral se hace presente y es defendida institucionalmente en la escuela 190. Esto se expresa de maneras concretas como por ejemplo en las clases mencionadas, en donde los lineamientos curriculares de la Ley 26.150 se hacen presentes a través de algunos de sus ejes como el de «valorar la afectividad»; también se refleja en las voces concretas de directivxs y docentes de la institución que valoran la importancia de la ESI. Pero también está presente de otros modos, implícitos, en el cotidiano de la escuela, que se develan solo si se realiza el trabajo de desentrañar ese cotidiano.

En el proceso y con la observación participante como vía de investigación pudimos ir captando estos momentos en donde lo implícito de la ESI se expresa en el cotidiano de la vida institucional. Para expresar esto retomamos lo expuesto en los *Cuadernos de ESI* acerca de la organización de la vida institucional cotidiana, que se manifiestan en:

> «[...] todas aquellas regulaciones, rituales y prácticas que día a día constituyen la urdimbre de la vida escolar, que en diversos actos y escenarios transmiten saberes y reproducen visiones acerca de la sexualidad, de lo esperable, permitido o prohibido en la escuela, por ejemplo, a través del lenguaje utilizado, del uso de los espacios, de las formas de agrupamiento habituales, de las expectativas de aprendizaje y de la conducta sobre los alumnos y alumnas, de los vínculos establecidos entre los adultos y entre los adultos y los niños y niñas». (2009: 9)

Desde nuestra mirada en tanto investigadoras fuimos desandando estos momentos a través de la herramienta de los registros de campo y el análisis de ellos.

Un ejemplo para pensar esto, se presenta en la formación en filas de lxs alumnxs al ingreso y egreso de la institución. En estos momentos, todxs lxs estudiantes forman juntxs sin ser separadxs por género ni siguiendo un orden por alturas, como tradicionalmente está planteado en las escuelas. Esto puede parecer un detalle mínimo, pero sabemos que las pequeñas acciones que se llevan adelante en el contexto escolar son formativas de ideas, de espacialidades, de cuerpos que tienen y/o pueden estar en lugares y ordenamientos prefijados. Y en este sentido leemos esta «libertad» en la formación como un elemento a ser leído como un signo.

De la misma manera este ordenamiento o *no ordenamiento* según normas establecidas, se pudo ver en una kermesse realizada por los profesores de educación física, en el cual los juegos realizados se dividieron por ciclos (primer y segundo ciclo) y no por grados, ni por género como suele suceder estableciendo una diferencia entre juegos feminizados y masculinizados en el ámbito de lo deportivo escolar.

En comparación con las experiencias conocidas en las escuelas que transitamos en nuestras vidas personales, esto resultó una experiencia *no esperable* y por eso la traemos aquí. El hecho de que lxs estudiantes se encuentren en estas jornadas y se presenten otras formas de agrupamientos diferentes a lo tradicional, es característico de esta escuela, en tanto invita a participar colectivamente y que lxs estudiantes interactúen entre sí en grupos diversos que rompen con lógicas cerradas tradicionales.

Por otra parte, en relación a la vestimenta dentro de la institución, si bien algunxs estudiantes asisten con guardapolvo blanco, su uso no resulta una exigencia. Hubo varias ocasiones en donde notamos que en la vestimenta no había una característica específica así como tampoco reglas de uso que tuvieran que ver con roles y estereotipos de género socialmente establecidos o normas sexistas. Niñas usando short o camisetas de fútbol y calzas; estudiantes en general usando shorts los días de calor, algo completamente prohibido durante las propias experiencias, fueron escenas habituales en nuestro paso por la escuela 190.

Interpretamos esta situación comprendiendo el contexto en el que la escuela está inserta, es decir, notamos que las normas de vestimenta para lxs estudiantes no constituyen una prioridad en las decisiones institucionales y que, por lo tanto, no cobraría sentido una exigencia en ese aspecto. En este marco, nos preguntamos ¿se trata de una decisión institucional consciente vinculada a la Educación Sexual Integral o responde a una mirada construida a partir de los emergentes frecuentemente mencionados por docentes y directivxs? –vinculados a necesidades básicas insatisfechas de algunxs de sus estudiantes como la alimentación y la vestimenta–.

Otro ejemplo de la organización de la vida institucional cotidiana se presenta en las aulas de los grados que esta investigación involucra. En ellas lxs niñxs no están ubicadxs siguiendo la lógica tradicional escolar de sentarse en mesas de a dos compañerxs o individualmente, de mirar al frente donde se dispone de un pizarrón y desde donde la o el docente desarrolla la clase. Se sientan en rondas, en sillas distribuidas alrededor de dos mesas largas. El uso del espacio en las aulas también

representa para nosotras otro rasgo distintivo que se corre nuevamente de lo tradicional o de lo «esperable» en una escuela primaria.

Todo lo mencionado son formas de la escuela 190 que se distinguen respecto de otras. Particularmente los primeros ejemplos expresan maneras en que la educación sexual está presente. Es decir ciertas ideas que involucra la ESI en sus apuestas de no rigideces, de libertades, de cuidado y atención a los afectos y relaciones, se presentan en la dinámica cotidiana de la institución. No podemos afirmar que cada decisión descrita sea una definición explicitada entre docentes y equipos, pero consideramos que es un clima gestado al calor de asumir entre otras cuestiones, que la Educación Sexual Integral es parte del proyecto de esta escuela.

Resaltamos ejemplos en los que la escuela tiene intentos y logros por romper con normas, estereotipos y roles, pero sin embargo, estos ejemplos de ninguna manera abarcan la totalidad de experiencias de educación sexual presentes ya que no deja de ser una institución escolar histórica con contradicciones e incoherencias a su interior, particularmente referidas a la temática que aquí abordamos.

II.2. Una ESI inconsistente, existe pero no se nombra como tal. ¿Qué sucede con lo discursivo? ¿Qué representa para la escuela 190 lo *escrito*, lo *asentado*?

A lo largo de los meses de trabajo de campo, fuimos descubriendo las diversas formas en que la ESI estaba presente en la escuela 190, desde sus formas más explícitas a otras más implícitas.

Aunque algunas las venimos enunciando, hubo dos situaciones, que en el análisis de lo acontecido representan un punto de inflexión en nuestra investigación.

La primera fue en abril de 2023. Era el inicio del ciclo lectivo que se había extendido varias semanas por un clima sociopolítico algo caótico, ya que venían siendo semanas fuertemente marcadas por paros docentes y generales debido a las medidas y recortes del reciente gobierno que afectaron salarios y condiciones laborales de trabajadorxs y del pueblo en general[23]. Le preguntamos al entonces director como había

[23] Planteamos como referencia la siguiente nota periodística que menciona tal clima caótico: *La Argentina que se planta: masivo paro nacional en defensa del pueblo trabajador*, *Federal Al Día*, 10 de abril de 2025. Disponible en: https://federalaldia.com.ar/2025/04/10/la-argentina-que-se-planta-masivo-paro-nacional-en-defensa-del-pueblo-trabajador/

sido el comienzo de clases, y su respuesta casi de inmediato fue: «bien y mal», haciendo referencia a este clima mencionado.

En este momento, coincidió que nos encontrábamos durante la semana de la ESI en la provincia de Entre Ríos (del 1 al 5 de abril), por lo que decidimos aprovechar la efeméride. Retomamos aportes de Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987), quienes al respecto nos aportan que en la investigación cualitativa es necesario estar atentx a los acontecimientos significativos –como esta efeméride– porque son esos momentos los que rompen con la rutina y pueden revelar «significados sociales profundos», haciendo posible ver en funcionamiento las estructuras sociales.

Teniendo en cuenta la efeméride mencionada, decidimos ir a la escuela con una propuesta, y de allí se desprende el primer punto de inflexión. Propusimos llevar un afiche informativo realizado por nosotras con información clave acerca de la Educación Sexual Integral para dejar pegado en el pasillo de entrada a la institución, en donde lxs familiares y las personas en general suelen esperar a ser atendidxs. Primeramente, se lo consultamos al director, le transmitimos la idea del boceto y estuvo de acuerdo. El afiche contenía la siguiente información:

Semana de la Educación Sexual Integral (ESI) - del 1 al 5 de abril



En este se representan los diferentes ejes de la Educación Sexual Integral con diferentes colores, a propósito de llamar la atención de la comunidad.

El objetivo del afiche era rememorar la efeméride pero la finalidad principal giraba en torno a dos cuestiones: tener una iniciativa y mostrar interés, buscando no posicionarnos en un lugar solo de observadoras dentro de la institución; y además que

sea muy visible ubicándolo en un lugar estratégico: el pasillo de ingreso. Esto como un modo de interrumpir la visión y llamar la atención.

También sugerimos que si no era posible colocarse en el pasillo de entrada, debido a que ocupaba mucho lugar por su tamaño, que pudiera pegarse en el hall principal, en donde de todas maneras quedaba en un lugar visible para que lxs familiares de lxs estudiantes pudieran visualizarlo, hacia ellxs estaba dirigido principalmente. Queríamos que esté en un lugar visible para *causar algo*, que alguien pudiera detenerse a leer y quizás generar algunos interrogantes. Nosotras teníamos nuestras propias preguntas en todo este proceso que fueron las que nos llevaron a poner en marcha la propuesta del afiche: ¿qué de la ESI conocen lxs familiares? ¿qué información relevante les puede brindar este afiche o hacia qué dudas lxs puede llevar para resolver con docentes o directivxs? ¿cómo reaccionarían al leer ESI y Educación Sexual Integral? ¿resultaría impactante, indiferente, estarían de acuerdo? ¿les abriría la puerta a dudas?

Si bien tuvimos una buena recepción de la iniciativa por parte del director y de las docentes, una vez que lo entregamos, lo recibieron y agradecieron sugiriendo pegarlo en la biblioteca, a pesar de expresar en esa instancia, que nuestra idea era que fuera visto por las familias. Pasaron los días y entre actividades y actos, el afiche fue pasándose por alto, estábamos atentas a ver donde lo encontrábamos. Finalmente el afiche nunca fue colgado… y aquí comenzamos a profundizar en lo que veníamos pensando sobre la apertura que la escuela tenía en relación a la ESI. Identificamos entonces esta situación como una bisagra en nuestro proceso en torno a ciertas inconsistencias que comenzamos a notar entre esa ESI desde las voces del personal de la institución, y aquello que sucedía como «escondido» en torno a la misma.

En este momento fuimos confirmando una idea que venía rondándonos desde un principio: el peso y relevancia que se le da desde las instituciones estatales a lo escrito, a aquello que está visible y asentado. Lo escrito en papel tiene un mayor peso institucional que aquello dicho con palabras, como si «valiera más».

El primer momento en el que comenzamos a reconocer esta idea fue cuando nuestro proceso de inserción se agilizó a partir de presentar una nota formal escrita en papel y firmada por parte de la Universidad. Teníamos la hipótesis de que esto iba a destrabar nuestro proceso – que efectivamente fue así – pero no advertimos de la fuerza que encontraríamos de ahí en más en todas las prácticas y actividades de la escuela que tuvieran su versión por escrito. Del mismo modo, durante los meses de trabajo de campo entregamos muchas otras documentaciones o papeles formales a la escuela como

un «asentamiento» o respaldo de lo que iba sucediendo en nuestro proceso allí (planificaciones, resumen del proyecto de tesis, bocetos previos a actividades). Muchas veces estas documentaciones eran solicitadas por la institución y otras surgían por iniciativa propia al notar que era la manera en que el vínculo entre nosotras y la escuela se dé de manera más fluida y fortalecida.

En este aspecto e intentando dar respuestas a las preguntas iniciales de este subtítulo, retomamos algunos planteos esbozados en una ficha de cátedra de la asignatura *Antropología Social*, en la cual, a partir de textos de diferentes autorxs como Mariana Biaggio (2009) y Adriana Viana (2007), se sostiene que:

> «Los informes, registros, indican el lugar de la escritura y como fue fundamental para la construcción del estado, la escritura comunica, pero también formaliza, registra, establece patrones, diferencia socialmente, normativiza. Por lo tanto modifica la práctica y transforma la imagen que una sociedad tiene de sí misma.» (s/f: 21).

Consideramos que no es casual que en el ámbito escolar, aquello que queda registrado o asentado adquiera un peso particular. Las instituciones escolares, como parte fundamental del Estado, también responden a estas lógicas del entramado burocrático en las que lo escrito ocupa un lugar central, lo que Bourdieu llama «capital simbólico [reconocido en el] universo burocrático» (1994: 113). Al identificar la importancia de este capital simbólico decidimos utilizarlo «a nuestro favor» como una vía estratégica para fomentar y afianzar nuestra inserción en la institución.

Pero por otra parte también reconocemos que aquello que está a la vista en la escuela o aquello que no aparece, comunica sentidos y también forma parte del capital simbólico, aunque quizás no tan «formal» o no correspondiente específicamente al universo burocrático que veníamos mencionando. La investigación cualitativa, además de permitirnos conocer, preguntar (nos) y abrirnos a reflexiones, nos invitó a *provocar* algo, haciendo de la investigación una forma de intervención motivada a querer transformar algo. En este sentido, con el ejemplo del cartel de ESI, sabíamos que no «daba igual» el lugar en el que sea colocado, la intención era habilitar a preguntas, que esté a la vista, y de cierto modo «dar lugar» a que la ESI y la sexualidad sean nombradas, leídas, visualizada, corriéndola del histórico lugar tabú, oculto y privado.

La segunda situación en nuestro recorrido, que representó otro punto de inflexión para activar el pensamiento investigativo y hacer hipótesis sobre lo que

visualizábamos como «inconsistencias» en relación a discursos sobre la ESI, fueron las vicisitudes en relación a la organización del taller con las familias que propusimos a la escuela.

La planificación del taller «matESItos» fue una interesante instancia para conocer las dinámicas institucionales, las relaciones que se establecen entre equipos de trabajo, y el lugar de la ESI en la escuela. No vamos a explayarnos aquí sobre el taller en sí, ya que nos detendremos en él durante el capítulo 4 de esta tesis, sino que lo mencionamos brevemente a fines de contextualizar. El encuentro fue planificado para familiares de alumnxs de 1er y 2do grado, con el objetivo principal de generar un espacio participativo y reflexivo en el que las familias pudieran compartir sus puntos de vista, dudas y expectativas acerca de la ESI en la escuela. La posibilidad de construir este espacio había sido conversada en reiteradas oportunidades con las autoridades y docentes de la escuela.

Una de las actividades previas a concretar el encuentro, fue realizar tarjetas de invitación con la información del taller (día, horario, lugar e información extra) para entregar personalmente a lxs familiares en el horario de salida de la escuela de lxs niñxs, ya que siempre lxs suelen esperar en la vereda de la institución, cuestión también coordinada y aprobada por la escuela.

Tal como expresamos anteriormente, lo escrito cobra un sentido particular, y la tarjeta de invitación no fue la excepción. El contenido de la invitación debió ser revisado y de cierto modo autorizado por el equipo directivo previo a ser repartidas:





Adjuntamos con estas imágenes el boceto inicial de la invitación (izquierda) y la versión final (derecha), luego de las modificaciones sugeridas por el equipo directivo. No pretendemos de ninguna manera criticar las sugerencias realizadas o encasillarlas en «correctas» o «incorrectas», sino que la intención es abrimos a reflexiones acerca de lo que ya venimos desarrollando: ¿qué sucede con lo escrito y lo asentado? ¿qué pasa cuando particularmente lo que se escribe o «asienta» es la palabra *sexualidad*?

Lo que llamó nuestra atención fue que, tratándose de un taller sobre Educación Sexual Integral, se nos pidiera modificar precisamente, sin argumentos manifestados, aquellas partes en donde ésta estaba mencionada explícitamente. Solo fue «permitido» el uso de las siglas «ESI» dentro de otra palabra que es el título del taller («matESItos»), pero que además contiene un error de ortografía evidente –considerando el peso que tiene la ortografía en la escuela primaria–. Sin embargo, ese error pareció pasar desapercibido frente a la prioridad de evitar la palabra «sexualidad».

No podemos desconocer que en la actualidad, a la par de un avance de políticas de derecha en nuestro país, hay también retrocesos y (nuevas) resistencias en materia de feminismos, disidencias y, por ende, de la implementación de la Educación Sexual Integral. Por lo tanto, cabe preguntarnos si estas sugerencias u ocultamientos del término sexualidad en el ámbito escolar tienen relación efectivamente con este contexto actual: ¿por qué no nombrar a la sexualidad? ¿Cuánto influye el miedo institucional a las reacciones de su comunidad (familiares)? ¿Qué consecuencias tiene este silenciamiento? De esta manera, pensamos que si no la nombramos como tal, se sigue manteniendo en un tabú, en algo que no existiera o que todo el tiempo se quiere «dibujar» o disfrazar su existencia para no ser dicho explícitamente.[24]



Otra de las sugerencias fue colocar en la invitación: «un taller para aprender y jugar junto a sus hijos». Esta sugerencia nos invadió en contradicciones respecto del propósito del taller. La palabra «aprender» nos hizo ruido porque no se trataba de un espacio de

[24] Los puntos que nos marcaron para modificar son los señalados con color rojo en la imagen adjunta arriba.

enseñanza-aprendizaje o transmisión de saberes como tradicionalmente la institución escolar acostumbra, sino que el objetivo estaba orientado a una charla, a la conversación y reflexión en conjunto con lxs participantes. Se trataba de escucharlxs, conocer sus opiniones y representaciones respecto de la ESI y desde este lugar el «aprender y jugar» no nos cuadraba.

Graciela Morgade sostiene al respecto:

> «La cultura de la escuela hace que sean esperadas las respuestas estables […] eso hace que las cuestiones de la sexualidad sean relegadas al espacio de las respuestas correctas o equivocadas. El abandono de las respuestas exactas, el aprendizaje de trabajar con la incertidumbre, ¿es posible en la institución actual? ¿es posible en este contexto social?» (2011: 72)

Plantear un espacio «distinto», de reflexión dentro de la propia escuela, que se corra del lugar tradicional de transmisión de saberes, sigue siendo un desafío para la institución escolar actual, y lo fue para nosotras en este momento del proceso.

Nuevamente aparece la centralidad de la palabra, de lo dicho, de lo escrito, pero además, del significado que estas transmiten o intentan transmitir. El nombrar de una manera determinada y no de otra, fue – y de hecho lo es en este escrito – una decisión consciente. Mientras relatamos esto, la perspectiva hermenéutica[25] de Heidegger se nos hace presente: remarca la importancia del lenguaje y nuevamente sostenemos que *no da igual* lo que, en este caso, la invitación diga, o a lo que la tarjeta invite. El lenguaje nunca es neutro, sino que construye sentidos.

Asimismo, la sugerencia de que participaran lxs niñxs también nos generó dudas ya que habíamos intentado explicitar que el taller estaba pensado exclusivamente para lxs familiares de lxs mismxs, y que el horario en el que se desarrollaría había sido planificado estratégicamente durante las horas de clase para que pudieran asistir sin tener que estar a cargo de sus hijxs. Por eso, la insistencia de incluir a lxs alumnxs nos interpeló y nos hizo preguntarnos si se trataba de un malentendido o de cierta

[25] Se relaciona principalmente a lo que se denomina **«giro lingüístico».** Establece la importancia del **lenguaje como agente estructurante del conocimiento de la realidad**, «filosofía del lenguaje». El lenguaje no es un medio transparente del pensamiento. No podemos conocer el mundo como «es», lo conocemos mediante el lenguaje. (Contrariamente al realismo u objetivismo del positivismo). El lenguaje constituye las entidades que describe. No hay modo de conocer la realidad y experimentar directamente el mundo sino por medio del lenguaje. No hay realidad afuera del discurso, «lo que no se nombra no existe». (Todas estas ideas recuperadas son ideas de Heidegger [filósofo alemán] pero redacción propia recuperada de trabajos y clases de la materia Trabajo Social y Construcción Disciplinar)

incomodidad al presentar un *espacio de ESI dirigido a adultxs*, en un contexto institucional escolar.

En este sentido, volvemos a recuperar palabras de Morgade cuando plantea que dentro de la escuela

> «[...] la educación sexual pasa a ser lo amenazante. Amenaza la propia integridad, amenaza la posición del docente, del alumno […] Amenaza la posición racionalista de la escuela: "lo objetivo" del conocimiento puede transformarse en subjetivo. La afectividad, el amor, un eros "sexualizado", la pasión, están "expulsadas" de la relación profesor/a- alumno/a» (2011: 79).

Estas amenazas no solo se expresan en la relación que menciona la autora, sino que también es posible pensarlas en cualquier forma de vínculo que se construya dentro de las paredes de la escuela.

En conclusión, en el análisis de ambas situaciones, sin duda se develan contradicciones en el abordaje de la ESI dentro de *la 190*: *algo* sucede con nombrar la sexualidad y que quede plasmada, escrita. Tanto en el intento de colocar el afiche en un lugar visible y legible para la comunidad, como en el ejemplo de las tarjetas de invitación, la mención explícita a la Educación Sexual Integral o sexualidad quedó oculta: el cartel no estuvo en un lugar visible y en las tarjetas no estuvo presente la palabra *sexualidad*.

Ambas situaciones son muestras de las ambivalencias en las cuales aparece la ESI en la escuela, por un lado una definición de darle lugar, de instalarla, pero en el mismo acto marcando ciertas reticencias para hacerlo de manera explícita, escrita. Esto es lo que intentamos mostrar con el título de este apartado: «Una ESI inconsistente: existe pero no se nombra como tal».

La intención de este apartado está dirigida a *hacer hablar* estos ejemplos recuperados, preguntarnos qué nos dicen y por qué. Tenemos algunas pistas: las lógicas institucionales escolares; el tabú respecto de la sexualidad y el miedo que genera, aún hoy, hablar abiertamente de sexualidad, especialmente en una escuela primaria.

Una vez más Graciela Morgade nos dice que «parece haber palabras que no pueden ser enunciadas en la escuela» (2011: 96) y creemos que tiene que ver con esto. La ESI está presente, aparece y desaparece, se nombra pero a la vez se quiere «dibujar», en el sentido de que pareciera que «se buscan las formas» para que no genere rechazos o

resistencias. Hay ciertos aspectos de la ESI que, aún en una escuela primaria caracterizada por su compromiso social, sigue incomodando.

II.3. Nombrando a la *sexualidad*

Hablar de sexualidad en la escuela obliga, entonces, a adentrarse
con cautela en un terreno en el que
hay que esforzarse por escuchar qué se dice
y cómo se dice lo que se dice y lo que no se dice.
Lo que se dice sin palabras y lo que las palabras dicen.
(Morgade, 2011)

Durante nuestro tránsito en la escuela 190 y tomando como punto de partida los ejemplos mencionados anteriormente, fuimos descubriendo qué era lo importante para lograr nuestros objetivos: nombrar a la sexualidad. Generar acciones que permitan que algo emerja, se diga, se piense, hacerle lugar, sin tapujos ni ocultamientos.

Por lo tanto, en el marco de la planificación del taller y posterior a las modificaciones sugeridas en la tarjeta de invitación para lxs familiares, decidimos como respuesta a esta forma de ocultamiento de la idea de sexualidad, hacer mención explícita y enfática en el término, tanto en el momento de entregar las invitaciones personalmente, como durante el propio taller frente a lxs participantes, ya que no queríamos ni pretendíamos generar una suerte de engaño a quienes invitábamos, pues en el taller se iba a abordar la ESI.

Además, esta decisión activa se fundamenta en la importancia que para nosotras ha tomado el lenguaje, no sólo durante el recorrido académico sino también en lo social, pero particularmente en este proceso de desentrañar la ESI en una institución escolar y a la vez hacer lugar a la sexualidad:

> «En la lengua se libran batallas, se disputan sentidos, se consolida lo ganado y los nuevos modos de nombrar –estos que aparecen con tanta virulencia– vuelven visibles los patrones de comportamiento social. [...] porque el lenguaje no es neutro, refleja la sociedad de la que formamos parte [...]» (Maria Teresa Andruetto, 2019: 33).

En el momento de entregar las invitaciones, sentimos que esta decisión y posicionamiento firme nos iba a habilitar generar un vínculo de confianza para que en

ese mismo instante lxs familiares puedan despejar las dudas que surgieran. Esta intención no fue sin un previo miedo que nos invadía respecto a cómo sería el recibimiento, considerando que por más posicionamiento firme que haya, la ESI no deja de, en ocasiones, generar rechazos o incomodidades. Además la lógica de la oralidad no había sido impugnada por parte de la escuela, nadie nos dijo «no hablen de la ESI».

Contrario a lo que imaginamos, la respuesta nos sorprendió gratamente. El recibimiento fue positivo y abierto, algunxs confirmando su asistencia y realizando preguntas, mostrándose interesadxs en participar y en invitar a otrxs miembros de la familia. Respuestas como «¿después lo van a pasar por whatsapp? porque sino me olvido» (mujer) nos dejaron con buenas expectativas. No nos encontramos con ningún familiar que respondiera negativamente a nuestra invitación o que presentara resistencias explícitas.

Cuando empezamos a imaginar esta tesis partimos del supuesto de que las familias iban a estar cargadas de resistencias en torno a la Educación Sexual Integral, sin embargo, a lo largo del proceso fuimos notando que esto no necesariamente era así. El momento de repartir las tarjetas y entablar una comunicación fue un claro ejemplo de ello.

¿Qué sucede entonces? ¿De dónde nacen las resistencias? porque no podemos negar la existencia de agrupaciones y movimientos –oficiales y no oficiales– de resistencias y con ideales completamente opuestos a la ESI y a la propia implementación de la ley[26]. Pero lo cierto es que no encontramos con estas familias y en esta escuela, que esas resistencias se expresaran, al menos, abiertamente. A lo largo de los próximos capítulos intentaremos responder a estas preguntas, reflexionando sobre otras experiencias que vivimos durante el proceso y reflejan opiniones diversas en torno a la ESI.

Sostenemos que sin dudas nombrar a la sexualidad y a la Educación Sexual Integral es necesario para colaborar a derribar tabúes que rondan en torno a esto, pero a su vez consideramos que es necesario hacerlo desde el cotidiano, no solo en las vidas personales, sino dentro de las lógicas escolares, en reuniones de padres, en conversaciones informales, en las tarjetas de invitación o en un cartel pegado en el hall

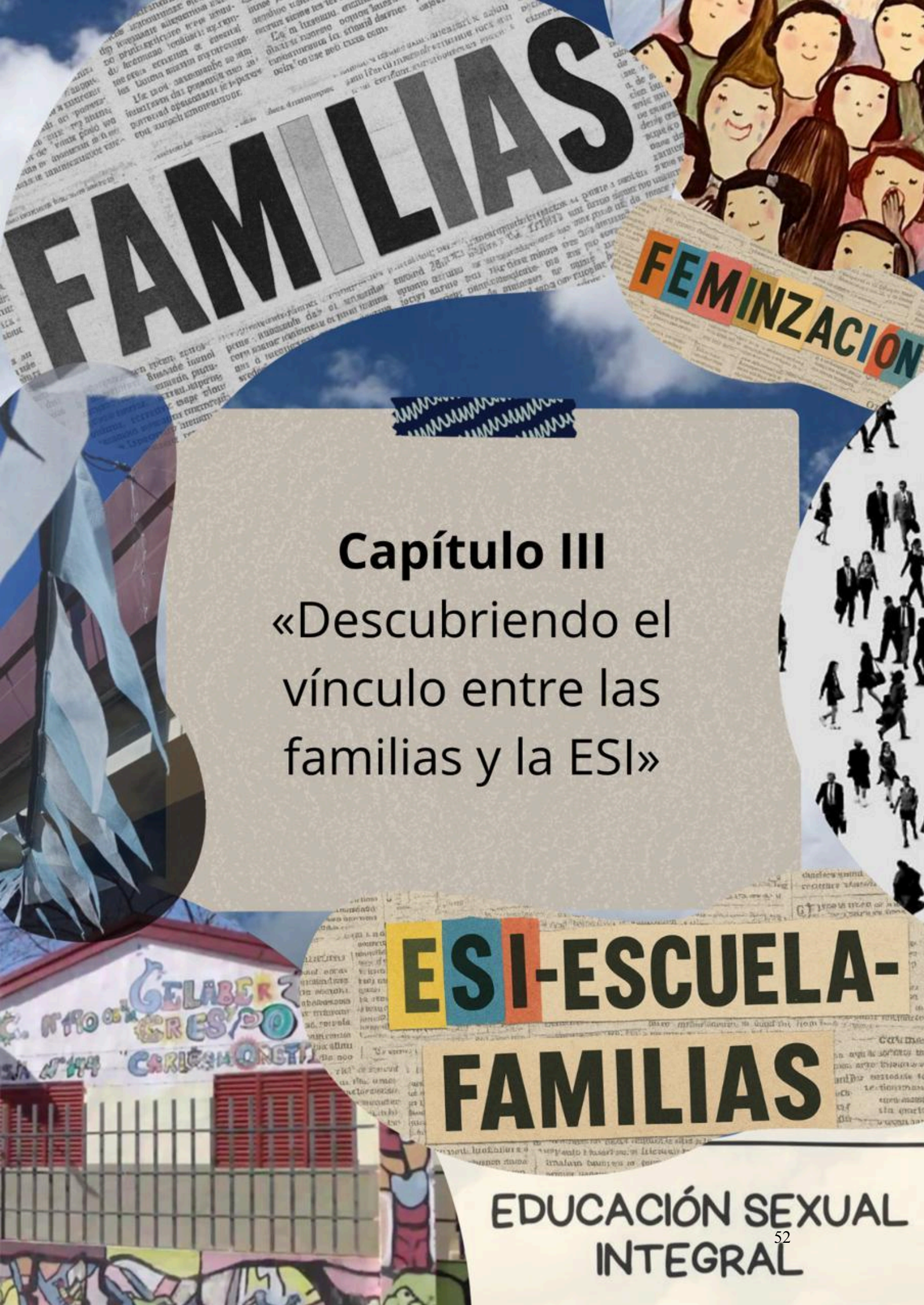
[26] Un ejemplo claro de movimiento oficial es la agrupación «Con mis hijos no te metas», un movimiento social que surge y se consolida, en gran parte, a partir de la sanción e implementación de la ley de ESI. En su propia página web, dicho movimiento sostiene que, «[...] es un movimiento ciudadano que nace como reacción a la imposición de la "Ideología de Género" en nuestros hijos mediante el sector educativo en los diferentes estados soberanos.» Disponible en: (http://conmishijosnotemetas.com.ar/#!/-conmishijosnotemetas/?ancla=Nosotros)

de la institución. Quitarle el tabú de algo sobre lo que no se puede hablar, dar lugar para pensar la sexualidad no vinculada exclusivamente a lo biológico y al sexo, sino que también comprende al cuidado, al respeto y al modo de relacionarse con los demás.

Coincidimos en este punto con Morgade cuando plantea que «[…] la tensión curricular que la sexualidad genera en las escuelas y la consecuente despolitización de la cuestión parece muy ligada a los modos hegemónicos del procesamiento del saber antes que a una tensión particular por la temática en sí» (2011: 70).

Nos preguntamos entonces ¿qué sentido(s) político(s) tiene el término sexualidad? ¿es neutral, subjetiva, objetiva? ¿en qué contextos sí se puede nombrar, frente a quiénes, de qué maneras y en cuáles no? Ampliar la idea hegemónica de sexualidad, correrla del ámbito privado, abrirla a la posibilidad de preguntas e identificar que históricamente se han construido sentidos en torno a la sexualidad –de maneras más implícitas a las más explícitas–, es sin dudas un acto político que intenta superar los límites en los que una perspectiva más reduccionista, de tinte médico y biológico, la encierra.

Si a su vez, nos preguntamos ¿por qué se constituyó como importante nombrar la sexualidad? Sostenemos que nombrarla es fundamental, porque al hacerlo la volvemos pensable, la hacemos objeto de interrogación y de disputa así como a las vivencias personales en torno a la temática. Nombrarla nos permite revisar críticamente qué entendemos por sexualidad o por educación sexual, nombrarla nos permite asumir un posicionamiento ético-político y habilitar su problematización.



Capítulo III

«Descubriendo el vínculo entre las familias y la ESI»

III.1. Familias en plural. Algunas aclaraciones conceptuales

Nuestro recorrido académico nos ha invitado a desandar muchas maneras hegemónicas de concebir el mundo, una de ellas es la categoría de *familia,* que cobra especial importancia para esta investigación.

Sabemos que social e históricamente se ha impuesto y replicado un ideal único de familia: patriarcal, heteronormativa y hegemónica. De diferentes maneras y a través de diferentes medios, el mundo moderno se ha encargado de construir «la norma»: en los anuncios, revistas, publicidades e incluso en la letra de las políticas públicas se ha construido y construye una mirada de familia, mayormente constituida heterosexualmente, con uno o dos hijxs, reproduciendo y construyendo en el imaginario social la hegemonía, un ideal de familia.

Por lo tanto, desde el comienzo de este trabajo fue necesario e importante plantear la categoría de *familias* en *plural*, teniendo como objetivo abrir la mirada a la multiplicidad de conformaciones familiares existentes dentro de la sociedad, pero particularmente aquellas que son parte de la comunidad educativa de la escuela nº 190.

¿Qué implica esta pluralidad de la que hablamos? Marisa Herrera nos dice en «Sobre familias en plural. Reformar para transformar» que desde una perspectiva de Derechos Humanos, la idea de pluralidad «está marcada a fuego» y que la misma involucra que todxs lxs sujetxs pueden llevar a cabo la forma familiar y proyecto de vida que deseen, siempre que no se vulneren derechos de tercerxs. Además, agrega que para esto es necesario un reconocimiento estatal a esa formas plurales de ser familia, es decir «reconocer, aceptar y promover que cada uno pueda desarrollar la forma de organización familiar que quiera sabiendo que ella estará prevista en la ley [...]» (2013: 111).

Es desde esta perspectiva de DDHH que se amplía el reconocimiento de formas de vida tanto cultural como legítimamente, por lo que decidimos hablar de *las familias* en plural, heterogéneas, que se expresan en multiplicidad de formas, todas las cuales tienen derecho a existir.

A su vez, coincidimos con Graciela Morgade, quien plantea en un videoconferencia bajo el nombre *La Educación Sexual Integral será incómoda o no será* (2022) la idea de entender que «la familia» como tal tiene que ver más con una función de protección, respaldo, apoyo y escucha que con una estructura hegemónica, independientemente de quiénes o cuántas personas la compongan. Y es precisamente

por esto que entendemos que el hecho de no nombrar de manera plural a las familias, termina de cierto modo por invisibilizar la diversidad de conformaciones familiares ya sean homosexuales, transexuales, monoparentales, entre otras.

Por otra parte, retomamos valiosos aportes obtenidos de un material audiovisual de un conversatorio por la Semana de la ESI: *Conversatorio Vínculos, Familias y Escuelas* del año 2023. Expositoras como Claudia Bracci, subsecretaria de Educación de Buenos Aires y Liliana Maltz, docente y Lic. en Ciencias de la Educación, hacen referencia al vínculo escuelas-familias. Sostienen que estas instituciones siempre estuvieron vinculadas a lo largo de la historia de diversas maneras. En este marco, Bracci sostiene que en los últimos años, las nuevas configuraciones familiares interpelaron a un formato escolar que ha tenido en sus RRSS a una «familia ideal». Esto genera aún hoy –sostiene– la necesidad de crear otros modos e instancias de comunicación, y da el ejemplo de las modificaciones en los cuadernos de comunicaciones de lxs alumnxs como por ejemplo el cambio de «querida mamá» o «señores padres» a «queridas familias». Desde esta perspectiva, hablar de «las familias» implica reconocer pluralidades, alojar a la diversidad de composiciones familiares también desde el lenguaje, entendiendo que el rol de las familias es clave y que el primer paso de este diálogo con la escuela es justamente el reconocimiento de esa diversidad.

Los aportes teóricos mencionados y las experiencias de los meses de trabajo de campo plasmados en registros y recuerdos, nos fueron llevando a construir preguntas en torno a ¿qué nos devuelve el trabajo de campo respecto a la composición de las familias que nosotras decidimos nombrar en plural? ¿cómo se nombran a las mismas dentro y desde de la institución escolar?

III.2. ¿Qué nos devuelve el trabajo de campo?: La feminización de las tareas de cuidado

Partiendo del «estar allí» de la herramienta que la observación participante nos propone, en los diferentes momentos institucionales en los que tuvimos la oportunidad de participar, tales como los actos escolares a los que concurrimos, jornadas como el

pic-nic literario[27] compartido con las familias, y la jornada solidaria de colectas junto con la Asociación «Ayudar Hace Bien»[28], entre otros, nuestro foco de atención siempre estaba puesto en observar a esas familias y la manera en que se desenvolvían en la escuela, a los vínculos entre ellxs y con docentes o directivxs y relaciones dentro de la institución.

Desde el primer día fue una característica muy evidente el hecho de que de estas familias a las que veníamos haciendo referencia, eran en su mayoría mujeres. Esta constante se repetía en cada evento y momento compartido. Una vez que comenzamos a adentrarnos un poco más, mediante conversaciones informales o charlas esporádicas, supimos que esas mujeres eran madres, tías, abuelas, hermanas, primas.

La escuela como institución fue y es históricamente sostenida en su mayoría por mujeres, tanto en la labor de la enseñanza como en las tareas de cuidado: son las madres, abuelas, tías quienes llevan, traen, acompañan, participan y están presentes en los actos o eventos escolares de lxs niñxs. De manera directa, estas tareas de cuidado en el ámbito escolar se emparentan con el rol de la mujer en el ámbito doméstico, también histórico. En este sentido, las tareas de cuidado en la escuela no son neutrales, sino que se inscriben en esta vinculación del cuidado con lo femenino.

En este aspecto, Silvia Federici nos dice «[...] la feminidad, a la que se le asignan tareas, formas de ser, comportamientos, todo impuesto como algo "natural" para las mujeres. Esta naturalización cumple una función esencial de disciplinamiento». (2018: 12) En este sentido, es que resulta importante hacer mención a esta constante, en el marco de esta investigación queremos hacer un esfuerzo por desnaturalizar estos roles y problematizar esta característica.

Entonces ante la pregunta de ¿qué nos devuelve el trabajo de campo? lo primero que podemos decir es que esas «familias» que entablan una relación con la escuela, están representadas en su mayoría por mujeres. No solo en los eventos, actos y jornadas había una fuerte presencia de ellas, sino que en las «reuniones de padres» –mencionadas de esta manera institucionalmente– en las que estuvimos presentes, eran todas mujeres: madres y abuelas. Haciendo alusión a un relato escrito de Alicia Fernández (1992), el

[27] El *picnic literario* fue una salida propuesta por docentes de primer grado. Esta consistió en compartir una merienda en una plaza de la zona, y realizar una jornada de lectura y juegos junto a lxs estudiantes y sus familias.

[28] La jornada de colectas fue una campaña solidaria que se realizó en la escuela nº 190. En esta ocasión se organizó a nivel ciudad una colecta de ropa y alimentos no perecederos, así como también un show con animación. A este evento estuvieron invitadas las familias y la comunidad en general.

sexo femenino es oculto por el lenguaje pero a la vez la feminización de las tareas de cuidado es una cuestión evidente.

Por otra parte, no es casual tampoco que la docencia sea una profesión históricamente ejercida casi en su totalidad por mujeres. Entonces caben las preguntas específicamente por el rol femenino no sólo en relación a las tareas asignadas a las familias sino en los roles de cuidado en general. Esto se representa en la cultura e historia general y en las experiencias personales fuertemente marcadas por figuras femeninas. En el siglo XXI, esta escuela perteneciente a un sistema educativo más amplio y a este contexto sociocultural, no resulta ninguna excepción.

Esta cuestión que venimos comentando fue de cierta manera «confirmado» en entrevistas al director al inicio del proceso, cuando el rol femenino del cuidado era una suerte de hipótesis:

> — Pregunta: «En relación a las familias, ¿se da que participan mayormente madres que padres o algún otro familiar?»
> — Respuesta: «Sí, podríamos decir que generalmente las que más acompañan a los chicos son sus mamás. Aunque hay muchas familias en las que el papá está ausente, pero no porque no venga a la escuela o porque está trabajando, sino porque no se hacen cargo o no están en la casa… o muchos vienen solos. O a veces puede ser que venga una tía… La familia tradicional mamá, papá no es el estereotipo de familia que se ve»

Así como también en la entrevista realizada a una docente de 1er grado, cuando decidimos, casi al final del proceso, plantear lo observado durante todo el año para conocer qué tenían para decir institucionalmente o si esto de la feminización era un dato a considerar desde la escuela. En palabras de la docente: «sí, las que vinieron siempre a las reuniones de padres sí. Los varones no han venido, vienen sí a buscarlos a la salida pero en las reuniones siempre han sido las mamás y las abuelas».

Dicho todo esto, nuestras reflexiones se abren en una doble línea. Por un lado, el trabajo de campo nos fue devolviendo un escenario habitado mayormente por mujeres, rol que sostiene el vínculo con la escuela y que requiere reconocimiento.

Por otro lado, hacemos mención a nuestra apuesta por nombrar a las familias en plural, una elección que responde a dar lugar a las diferentes formas de *ser* o de existencia de las familias que no son únicas. Asimismo, las conformaciones familiares

observadas en la comunidad educativa se corren del binomio «mamá y papá», y aparecen tías, abuelas y hermanxs, evidenciando esta pluralidad de la que hablamos

Entonces, la intención es un poco dar lugar a los roles de cuidado ocupados por diferentes miembros pero sin dejar de sostener una mirada crítica o hacernos preguntas respecto de este rol ocupado mayormente por mujeres.

III.3. Familias y ESI: una relación que no se manifiesta a simple vista

Sabemos que para la escuela 190, los lazos construidos con las familias de su comunidad son relevantes para su proyecto institucional. Esto no solo se expresa en documentos oficiales –mencionados en el capítulo 1—, sino que fue una cuestión observada a partir de las acciones institucionales durante todo el trabajo de campo y también recuperada reiteradas veces en las diferentes entrevistas mencionadas.

Retomamos las palabras de una de las docentes de 1er grado entrevistadas, quien ante la pregunta por la importancia de las familias y acerca de qué tipo de relaciones se construyen con las mismas, sostuvo que

> «[...] Para mí es primordial porque me parece que la familia es la base, y después la escuela tiene que complementar y estar acompañando y estar muy atento sobre ciertas cosas que por ahí se dan en el día a día de los chicos. Pero me parece muy fundamental que la familia esté [...]»

Nos pareció interesante recuperar estas palabras porque las mismas hacen eco de los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral[29], en los cuales se recupera la Ley Nacional de Educación que establece la necesaria vinculación entre escuelas y familias, esperando que las escuelas efectivicen, generen y fortalezcan los lazos con el objetivo de mejorar la calidad educativa de la población escolar. Coincidimos a su vez en este punto con planteos de Liliana Maltz, quien sostiene en el conversatorio por la semana de la ESI la propuesta de entender a la ESI no solo como derecho y obligación de estudiantes y escuelas, sino como una oportunidad para fortalecer lazos y generar comunidad con las familias de lxs estudiantes: «sobre todo en un contexto epocal que debilita los lazos sociales, que promueve el individualismo y el "sálvese quien pueda"»

[29] Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Res. CFE 340/18

Desde los primeros meses de trabajo de campo pudimos observar una fuerte vinculación, no solo desde lo que se dice en voces de directivxs y docentes y desde los documentos oficiales, sino con acciones y eventos concretos, más allá de los actos escolares formales que suelen ser el evento por excelencia de concurrencia de las familias en toda escuela. Un ejemplo de esto es el pic-nic literario con lxs alumnxs de 1er grado en una placita del barrio, donde lxs familiares fueron abiertamente convocadxs a la jornada con actividades colaborativas pensadas por parte de las docentes para una participación activa de todxs lxs invitadxs. De todas maneras, a lo largo de los meses transitados, fuimos dando cuenta de que esa «fuerte vinculación» no necesariamente involucraba a la ESI.

Nos preguntamos entonces ¿qué de la ESI está presente en esa relación?, ¿de qué maneras las familias se acercan a la ESI de sus hijxs en la escuela 190? y si ¿la escuela acerca la ESI a las familias?.

Para llegar a conocer sobre el papel que tiene la ESI, fue necesario hacernos este tipo de preguntas como también indagar y preguntar a docentes y directivxs:

> «Siempre decimos que parte primero desde la familia. Desde ahí, desde la familia, uno va colaborando y ayudando en todo lo que se refiere digamos en el cuidado de ellos (alumnxs), del respeto hacia su cuerpo, entonces es importante que ellos estén al tanto y a la vez que ayuden» (docente de 1er grado).

En un primer momento nos preguntamos al respecto ¿qué sucede cuando no es posible partir desde las familias? ¿qué rol ocupa la escuela allí? Pero posteriormente reflexionamos en torno a esas preguntas, intentando reinterpretar las palabras de esta docente, y comprendiendo que no importa la manera en la que «se parta desde la familia», es decir, según experiencias, vivencias y opiniones en concordancia o desacuerdo con los principios de la ESI, siempre se termina trabajando a partir de eso que «saben» lxs niñxs, porque lo conocen o desconocen a partir de su núcleo familiar.

Si bien el taller «matESItos» fue un momento clave para acceder de manera directa a este escenario en el que las familias se relacionaron con la ESI, durante los meses de trabajo de campo fuimos observando y preguntando en distintos momentos y espacios cuestiones vinculadas al tema. ¿Qué piensan las familias en relación a la ESI que reciben sus hijxs? ¿La institución habilita espacios para abordar esta temática o, al menos, para escuchar dudas y opiniones?

La Ley Nacional de Educación Sexual Integral establece el deber u obligación de vincular de manera estrecha y efectiva a las instituciones educativas con las familias que forman parte de su comunidad. Para ello, en los *Cuadernos de ESI* ya recuperados anteriormente, se establecen una serie de sugerencias para la construcción de consensos con las familias a fines de garantizar el cumplimiento de este punto de la Ley y de, a su vez, hacer cumplir el derecho a una Educación Sexual Integral de todxs lxs estudiantes. Una de estas sugerencias es trabajar sobre las tensiones que puedan existir y sobre la construcción de acuerdos con las familias, a través de talleres de sensibilización.

Al volver sobre el trabajo de campo, en nuestras reflexiones aparecieron reiteradas veces preguntas por el trabajo de las docentes y la cantidad de tareas que deben realizar dentro de la escuela, más aún tratándose de una escuela de jornada completa en la cual las horas de trabajo son extendidas y casi siempre teniendo que cumplir con exigencias de los Ministerios[30].

La tarea docente en la escuela 190 (aunque no solo aquí) tiene múltiples aristas que exceden el trabajo en el aula, que ya es una gran labor: las docentes también conocen y acompañan las situaciones personales, familiares e incluso sociales de cada unx de sus alumnxs; deben realizar capacitaciones en las diferentes temáticas que se proponen desde los diferentes programas o políticas, como lo es la ESI; intentar sostener los vínculos con las familias; atender a los emergentes –que en esta escuela se presentan cotidianamente– y muchas otras tareas más que mayormente son invisibilizadas.

Teniendo en cuenta esto, es que se nos vuelve necesario repensar y dejar asentado que investigar acerca de la Educación Sexual Integral en la escuela 190, y los vínculos que se construyen y sostienen en torno a ella con las familias, es una tarea que involucra mucho más que solo pensar en la implementación de la ley de manera directa y armoniosa, implica desandar esta idea.

«La ley propone, pero es la escuela la que dispone la apertura o clausura de la escucha» nos dice Graciela Morgade en sus escritos (2001: 95), y en este sentido es que se vuelve necesario pensar a la ESI enmarcada en el contexto escolar, social y docente que muchas veces es turbulento.

---

[30] Por ejemplo, en una «reunión de padres» se hizo mención reiteradas veces por parte de la docente a cargo, al cumplimiento con el Plan Provincial de Alfabetización, el cual se trata de un plan «[...] destinado a fortalecer las habilidades de lectura y escritura en el primer ciclo de las escuelas primarias de la provincia», según la página oficial de CGE. Lxs asesorxs pedagógicxs de este plan establecen formas concretas de evaluación con las cuales «se debe cumplir».

Desde nuestro punto de vista, no logramos identificar que existiesen propuestas concretas en relación a las familias y la ESI de manera sistemática, no por falta de voluntad institucional, sino porque –creemos– no se establece como prioridad en este contexto. Sin embargo, si bien no se construyen espacios de diálogo, se les brinda información a lxs familiares acerca de la ESI de sus niñxs. Recuperamos las palabras de una docente que sostuvo que en las reuniones con las familias «se les da aviso (acerca de las clases de ESI), no es que les pedimos permiso».

Para conocer de qué maneras las familias se acercan a la ESI de sus hijxs, –desde la curiosidad, desde la obligación escolar, desde la duda, o si no se involucran, entre varias opciones más– fue necesario no solo el estar ahí, sino buscar, ahondar y hacer preguntas en torno a las situaciones que se fueron presentando para hacer hablar a esos escenarios, ya que se trata, como mencionamos, de una vinculación que no se manifiesta a simple vista.

Retomaremos a continuación diferentes momentos en que las familias participaron de escenarios institucionales y en donde fue posible *hacer hablar* a la ESI.

En primer lugar, participamos de dos «reuniones de padres» –aunque todas las participantes fueron mujeres– de lxs alumnxs de 1er y 2do grado. Puesta nuestra atención en la ESI, en los modos de nombrarla y las reacciones de las mujeres y docentes a la misma, retomamos que en la reunión de 1er grado, la docente explicó brevemente qué temas se abordan desde la ESI, mencionando que «a veces se le tiene cierta idea» (por parte de las familias), y ante la consulta de si había alguna duda al respecto, no surgieron preguntas. Entendemos que este «tenerle cierta idea» puede vincularse tanto al desconocimiento general sobre la propuesta de ESI y sus contenidos como a la asociación directa de la ESI con la sexualidad biológica, lo que genera representaciones sociales sesgadas de su integralidad y puede ligarse a un sentimiento de temor o miedo por parte de las familias.

Asimismo, consideramos que el hecho de que no hubieron preguntas o comentarios en torno al tema puede deberse a que, expresarse públicamente en una reunión puede ser una situación incómoda o difícil en general, y más aún tratándose de Educación Sexual o sexualidad, con el tabú que ello aún tiene.

Nos preguntamos entonces si ese espacio que habilitan las reuniones, son suficientes para hacer eco de lo propuesto por la Ley, que tiene que ver con generar espacios concretos y participativos que promuevan una sensibilización de la temática, o

si son momentos en los que la ESI se menciona *por arriba*, sin profundizar, sin tiempo ni condiciones para un verdadero intercambio.

Creemos que la vía para abordar, despejar temores, miedos, deconstruir tabúes, son la construcción de espacios específicos que habiliten la escucha y el intercambio en donde el ambiente sea exclusivo de ESI. Como sostiene Liliana Maltz en el conversatorio ya retomado, el miedo y la desconfianza están presentes aún hoy en el vínculo entre escuelas, familias y ESI «y cuando impera el miedo y no se pone en palabras, se actúa». Por eso es importante generar espacios en las instituciones para que familias y escuela piensen en conjunto, porque al fin y al cabo el objetivo común son sus hijos e hijas, y el cuidado y la defensa de sus derechos.

Durante la realización del taller «matESItos», que abordaremos en el siguiente capítulo, quedó en evidencia que las familias tienen cosas para decir acerca de la ESI, como también dudas y diversas opiniones. Entonces, retomando la pregunta acerca de si las «reuniones de padres» son suficientes para hacer eco de lo propuesto por la Ley 26.150, tenemos ciertas pistas para responder que no es lo mismo generar espacios para hablar la ESI de manera genérica (reuniones de padres, conversaciones informales) que pensar o construir estos espacios exclusivos para despejar dudas y dar lugar al diálogo, en donde se promueva el intercambio y que no sea solo una transmisión de información.

Otra de las situaciones en las que conversamos con la maestra y donde preguntamos respecto al recibimiento o apertura que tienen las familias para hablar de la ESI en reuniones o en sus acercamientos a la escuela en general, nos comenta que los temas que se abordan son

> «[...] más que nada el cuidado del cuerpo [...] como que ellos nos piden a veces "seño, dígale que no se vayan con extraños, que tengan el cuidado", o muchas veces nosotras le decimos también a ellos mismos, a los niños, quienes sí pueden tocar y por qué, en qué situaciones. Después por ejemplo cuando van a algún lugar público también deben tener estos cuidados [...] al ser un primerito como que piden mucho esa ayuda.»

Este relato muestra que hay una apertura por parte de las familias para que ciertos temas vinculados a la ESI sean abordados en la escuela, particularmente aquellos ligados al cuidado del cuerpo y a la prevención de situaciones de abuso. Creemos que se legitima o se «acepta» la ESI por parte de las familias cuando la misma es puesta en escena desde el «enfoque de la prevención» nos dice Graciela Morgade (2011), enfoque

desde el cual se previene lo que no debe suceder, lo indeseable, y por lo tanto enfoque que presenta algunos límites en su abordaje. Este enfoque es sumamente necesario, pero quedan fuera temáticas importantes que propone a la ESI como una integralidad, es decir la inclusión de dimensiones más complejas o «polémicas», como la diversidad sexual o la identidad de género.

En las charlas y entrevistas con las maestras, también ahondamos respecto de las «resistencias». Señalan que no se tratan de resistencias como tales, sino que puede suceder que se confundan los contenidos o falta de información como causa de malos entendidos.

Docentes de ambos grados nos comentaron una situación que había sucedido en torno a la entrega de una revista de ESI[31] a lxs familiares en una reunión. Posterior al encuentro, un padre se había acercado a las docentes expresando que «el contenido de la revista no era para darle a los niños», a lo que le respondieron que no se trataba de un material para niñxs, sino para lxs adultxs de la familia, buscando generar conversaciones en casa.

En este aspecto, no solo la situación en sí resulta interesante de pensar, sino también el hecho de que, como mencionamos a lo largo de toda la tesis, quienes más participan e intervienen suelen ser las mujeres. En este caso, sin embargo, aparece un varón en escena, protagonizando una situación en torno a la ESI y haciendo uso de su palabra desde la queja o el reclamo. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿tiene que ver con la figura de «autoridad» históricamente vinculada a lo masculino? No creemos que sea casualidad que la presencia masculina haya estado casi ausente durante todo el trabajo de campo, pero que se haga visible justamente en clave de resistencia, o al menos de confrontación.

En la entrevista a una de las docentes, recuperamos esta situación y ella sostuvo en relación a las resistencias:

> «creo que pasa más en los grados más altos, que a veces cuando vos le das un material sin explicar a los papás, aunque sea en un mensaje diciendo "miren papás van a recibir tal material, para ustedes, no es para los niños" [...] no es resistencia sino que por ahí puede que haya chocado un poco que no se haya llegado con toda la información».

[31] Revista del Ministerio de Educación de la Nación, *Educación Sexual Integral Para charlar en familia,* 2011. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi_revista_charlar_en_familia.pdf

Es importante mencionar que desde el primer momento, la idea de *resistencias,* fue puesta en escena por nosotras, es decir, todas las veces que apareció nombrada fue porque nosotras hicimos preguntas al respecto, y no porque resulte un punto de partida o una categoría nombrada por la escuela. Comenzamos el trabajo de campo con la idea de que nos encontraríamos con muchas resistencias a la implementación de la ESI por parte de las familias, y es por esto que fuimos poniendo en escena esta categoría, con la finalidad de recorrer y afirmar o refutar esta idea inicial.

Casi al final de nuestro año de recorrido por la institución, llegó el momento de entregar las invitaciones al taller matESItos, situación ya abordada en capítulos anteriores. Nuestra relación o acercamiento con las familias en el tránsito en general y en cada uno de los momentos mencionados, fue un aspecto que nos mantuvo atentas y en constante movimiento, es decir, estábamos expectantes porque si bien veníamos haciendo un trabajo de acercamiento paulatino a las familias con el fin de que nos identifiquen aunque sea «de vista» o como parte la dinámica escolar, se nos hizo difícil profundizar en conversaciones concretas, más que un saludo o compartir un mate compartido «por arriba». Es por esto que el momento de entregar las invitaciones nos generaba expectativas respecto al recibimiento de las mismas por parte de las familias.

Como mencionamos en el capítulo 2, las respuestas de aceptación por parte de las familias nos sorprendió, el recibimiento positivo y abierto fue un acontecimiento no esperado por nosotras, no nos encontramos con ningún familiar que respondiera negativamente a la invitación, sino por el contrario, recibimos comentarios tales como: «cuando yo iba a la secundaria también nos daban Educación Sexual y se hacían estas charlas con las familias. Está bueno» (mujer).

Para concluir, las diferentes situaciones que desarrollamos a lo largo de este capítulo fueron mostrándonos parte de esa relación entre las familias y la ESI que buscamos interrogar y desandar. Por un lado, lo que hipotetizamos en un primer momento acerca de que las familias de lxs alumnxs de 1er y 2do grado presentarían múltiples resistencias, no aparece de manera tan clara ni explícita, pero por otro lado, tampoco se observa una relación fluida y abierta que vincule a las familias con la escuela en torno a la ESI. ¿Cómo pensar esta ambigüedad? La ESI parece estar en un movimiento constante, como reza el capítulo 2, aparece y desaparece, y no resulta una excepción en esta vinculación.

Sostenemos que las familias tienen cosas para decir sobre la ESI: tienen pensamientos, representaciones y preguntas que no sabemos si encuentran espacio para

emerger. El taller realizado al final del ciclo nos permite de cierto modo materializar todas estas cuestiones, tensiones y conexiones.



Capítulo IV

Taller «matESItos»

Taller «matESItos»

[...] *todo encuentro con otro resulta una bisagra en la vida: verdades o formas de presencia que asombran, conmueven y modifican la vida convencional de la que cada uno y cada una es capaz*.

C. Skliar (2017)

Con todo el camino recorrido durante meses de trabajo de campo –que como mencionamos al inicio, primeramente creíamos que serían solo unos pocos, y jamás nos imaginamos que se extendería durante un año– finalmente concretamos el taller «matESItos» que tantas veces mencionamos. El contenido y todo lo que sucedió allí, en esos 60 minutos de encuentro con las familias, fue tan rico y significativo que nos obliga de cierta manera a desarrollar un capítulo exclusivamente sobre el mismo, manteniendo las tensiones y conexiones con el «trabajo de hormiga» que elegimos hacer a conciencia de la observación participante.

Además de lo acontecido durante el encuentro/ taller, también la preparación previa del mismo –tal como la confección y entrega de las tarjetas de invitación–, las expectativas propias y de lxs familiares, así como las *idas y venidas* entre dudas y miedos, forman parte de todo este momento que significó para nosotras cerrar el proceso con un verdadero «broche de oro».

Queremos desarrollarlo por partes, manteniendo cierta formalidad en relación a las planificaciones, objetivos y actividades llevadas a cabo en el taller, pero también entrelazando relatos descriptivos y reflexivos propios del encuentro.

IV.1. De la planificación, fundamentación y propósitos del taller

Como objetivo general del taller, pero también de toda esta tesis, este momento se fue construyendo con la finalidad de conocer qué opinan y piensan lxs familiares sobre la Educación Sexual Integral –de manera general y la de sus hijxs en particular–. Fue necesario formalizar esta propuesta en un documento escrito, en este caso no para presentarlo a la escuela sino para esquematizar la planificación de manera que ordene los momentos y contenidos que deseábamos llevar a cabo.

La planificación escrita nos resultó un recurso muy útil, y finalmente el nombre del taller quedó enmarcado de esta manera: «MatESItos: tarde de merienda, taller de ESI y charlas. Recuperación e intercambio de experiencias acerca de Educación Sexual

Integral de familiares de lxs niñxs de 1er y 2do grado de la escuela Nº 190 de la ciudad de Paraná».

A partir del recorrido realizado en esta investigación, sabemos que algunas veces la implementación de la Ley de ESI puede generar dudas o incertidumbres en lxs familiares respecto de los contenidos abordados en las clases. En este sentido, en la fundamentación de la construcción de este taller, reafirmamos a la ESI como un derecho fundamental que busca garantizar que todxs lxs niñxs, desde pequeñxs y adecuado a cada edad, conozcan herramientas para cuidarse a sí mismxs y a lxs demás, conocer y entender su cuerpo y tener una niñez respetada y libre de violencias, cuya responsabilidad principal corresponde a lxs adultxs. Además, reafirmamos que el aprendizaje sobre ESI no es exclusivo del ámbito escolar, sino que también resulta importante la vinculación con las familias en torno a ello: brindar información para que lxs adultxs tengan herramientas a la hora de abordar preguntas o cuestiones de ESI con lxs más chicxs así como también generar este tipo de espacios en donde puedan emerger dudas, opiniones, perspectivas.

Es por esto que la propuesta fue la construcción de un espacio de charla e intercambio, en el cual la apuesta fue que lxs familiares invitadxs puedan participar activamente desde sus experiencias, saberes y dudas a fines de construir reflexiones en conjunto con el grupo, y que las mismas sean útiles tanto para las propias familias, para nosotras en nuestro proceso de tesis, así como también para la institución escolar.

La elección del nombre «matESItos» no fue neutral, no solo por los motivos explicitados acerca de las trabas institucionales para incluir la palabra *sexualidad,* que finalmente quedó simbolizada con las siglas ESI en este título, sino porque también el compartir un mate se trata de una práctica profundamente arraigada en nuestra cultura. Simboliza encuentro, y creemos que su presencia y la invitación a que cada unx lleve su *equipo de mate* generaría un ambiente más descontracturado, cercano y cómodo.

La apuesta a la grupalidad fue central para lograr los propósitos establecidos, que de manera formal definimos a continuación:

> «Generar un espacio participativo y reflexivo para que las familias puedan compartir sus puntos de vista sobre la escuela; reflexionar acerca de la Educación Sexual Integral tanto propia como la de sus hijxs, desde sus propias vivencias y conocimientos; expresar sus dudas y expectativas en torno a cómo se enseña y se trabaja la ESI en la escuela; facilitar y fortalecer aún más el puente

de comunicación entre la escuela y las familias en relación a temas de ESI; recuperar información y recursos útiles para que las familias puedan abordar los temas de ESI con seguridad en sus casas o en otros espacios [...]». (Documento propio, ver anexos)

La planificación nos permitió establecer no solo los objetivos, sino también un tiempo y modo para cada actividad pensada: introducción, explicación del nombre del taller y presentación de lxs participantes; actividad de lluvia de ideas acerca de la ESI; momento de reflexión sobre esta actividad; juego de «las cuatro esquinas»[32]; momento de charla y reflexión sobre el juego y finalmente una despedida. De todos modos, fue primordial no «atarnos» a ese programa, sino dejar lugar a que las situaciones que en el taller vayan aconteciendo marquen el ritmo y los modos. Tener en cuenta este punto nos permitió tomar las riendas del taller con calma y poder dirigirlo «yendo y viniendo» en la planificación.

Reflexionamos entonces sobre nuestra apuesta por lo grupal y recordamos que en algún momento, previo a la inserción en el territorio, pensamos en hacer encuestas anónimas a lxs familiares acerca de la ESI, pero finalmente el trabajo de campo mismo, y también las convicciones propias, nos llevaron por la vía de la grupalidad, de lo colectivo, generándonos el deseo de acceder a esas voces de manera directa y cercana, comprendiendo que para ello necesitábamos del «trabajo de hormiga» que construya la confianza con lxs familiares. El trabajo de campo es siempre artesanal, con tiempos difíciles de estimar, es un tiempo-espacio en el que se van construyendo los vínculos y generando la confianza para la conversación y la acción colectiva.

Entre las decisiones tomadas, también recordamos que habíamos barajado la posibilidad de llevar a cabo este taller en un merendero del barrio, ya que una docente de 2do nos había comentado que la abuela de una de sus alumnas estaba a cargo de uno, al que la mayoría de lxs chicxs iban y las familias conocían. Nos parecía un buen lugar físico y simbólico, dado que abría la posibilidad de insertarnos en instituciones de la vida cotidiana propia de las familias, y tomando en cuenta que el taller estaba dirigido a ellxs, lxs adultxs. Finalmente, definimos realizarlo en la escuela, confiando en que le daría un encuadre acorde a lo que estábamos investigando: la vinculación ESI-escuela-familias.

[32] Es una actividad lúdica y dinámica, cuyos objetivos y contenidos se desarrollan en el subtítulo IV.5.

Durante la escritura del documento nos remitimos directamente a las prácticas pre-profesionales de nuestra formación. Si bien no hay un «cómo» planificar, el haber tenido experiencias de talleres en las prácticas, llevados a cabo no solo con profesionales de TS sino con otrxs de las Cs. Sociales –y conocer lo que respecta al antes, el durante y el después de estos– nos aportó a entender la importancia de lo grupal, del diálogo, del taller como estrategia de intervención. Hemos aprehendido durante nuestro recorrido formativo, que cada decisión tomada ya sea en la planificación de un taller o en la intervención profesional del Trabajo Social, deben ser decisiones fundadas, acordadas, fundamentadas y asumiendo una posición.

Asimismo, los aportes de Margarita Rozas Pagaza se nos hacen presentes a la hora de pensar en la planificación, ya que como mencionamos, no existe una forma correcta y unívoca de intervenir sino que «las formas son múltiples y no hay recetas específicas» (1998: 79), esto se debe a que «lo social» involucra un campo problemático caracterizado por la complejidad, en donde lxs sujetxs interactúan entre sí y con el medio actuando desde diferentes racionalidades.

IV.2. El día del taller: entre expectativas, miedos y resignificaciones

Las respuestas a las invitaciones que entregamos presencialmente días antes del taller, nos habían dejado buenas expectativas de que la propuesta iba a tener convocatoria. Pero claro que también en momentos de cierto miedo, temíamos que no concurriera nadie, pensando que esa posible «no asistencia» debería ser entendida como una respuesta y que podría ser tomada como punto de reflexión, hipótesis y análisis. Sin embargo, preparamos los recursos y actividades para 20 personas aproximadamente.

El temor que por un momento sentimos, estaba vinculado con que si bien las invitaciones habían sido muy bien recibidas, la idea de la sexualidad sigue siendo algo que como sociedad no hablamos de manera abierta, y de cierto modo el lugar tabú histórico que ocupó sigue haciéndose eco hoy. Además, algunxs de lxs familiares que recibieron la invitación, no nos conocían, simplemente por no habernos encontrado durante el proceso, y eso podría haber sido también una limitación. Por otro lado, el vértigo de hacer algo desconocido y «solas», en donde toda la responsabilidad de principio a fin era nuestra, nos generaba cierta inquietud. A diferencia de otros momentos de nuestra formación en la facultad, no había prácticas de por medio, ni era

un trabajo en conjunto con la escuela, sino que la propuesta se gestó y nació de nosotras en el marco del trabajo de investigación.

El día del taller, preparamos el espacio del aula como habíamos planificado para esperar a lxs concurrentes: las sillas en círculo con mesas al medio de manera que se habilite el diálogo entre todxs, y de manera que no haya una posición diferenciada entre quienes estaríamos presentes; el juego de «las cuatro esquinas» en el patio; la merienda para compartir, mate y música. La elección de disponer el espacio de esta manera también fue una decisión fundada.

Al respecto Liliana Maltz[33] nos dice que cuando se abren este tipo de espacios «sin un dedo acusador» y se comparte desde el aprendizaje recíproco, desde el diálogo, entendiendo que todxs «tenemos tensiones, contradicciones, ambivalencias», es más probable que «se ganen aliadas» en este camino de la ESI.

Lxs familiares fueron llegando de a poco, participaron 18 adultxs en total: 16 mujeres (entre madres, tías y una abuela) y 2 varones (padres), con una asistencia equilibrada entre familiares de 1er y 2do grado.

Sin que lo hubiésemos acordado, ni se nos hubiera informado, la vicedirectora de la institución estuvo presente también en el taller, por momentos, iba y venía de la dirección al aula y se quedaba unos minutos en la puerta de entrada que se mantuvo abierta constantemente, a un costado de la ronda, observando y escuchando lo que acontecía. Recordemos las controversias que se habían suscitado en relación al nombre del taller, donde aparecía «sexualidad» en las invitaciones. En aquel momento analizamos que la incomodidad se relacionaba con presentar un espacio de ESI dirigido a adultxs, en un contexto institucional escolar, práctica que la escuela no había puesto en marcha nunca. Por ello, la presencia de la autoridad, en calidad de observadora y a un costado de la ronda, nos resultaba ambigua. Nos preguntábamos si la intención era escuchar o de cierto modo «controlar» lo que ahí sucedía.

Comenzamos el encuentro presentándonos entre todxs, cada unx dijo su nombre y familiar de quién era, por quién estaba ahí. Algunas madres mencionaron que el motivo de haber asistido al encuentro fue «para ver de qué se trataba el taller», en sus propias palabras. Fue significativo que estén ahí por curiosidad, o al menos eso denotaba esta frase. Porque no era una invitación institucional o como la «reunión de padres» a la cual es casi un deber u obligación ir, sino que esta era una invitación

[33] Docente y Lic. en Ciencias de la Educación, cuyas palabras son recuperadas del conversatorio por la Semana de la ESI citado en capítulos anteriores.

abierta, por lo que el que hayan asistido muchas más personas de las que esperábamos nos sorprendió gratamente y supone que la ESI, con todas sus controversias es algo que socialmente interpela, que convoca.

Continuamos el taller introduciendo los objetivos y el motivo del nombre, explicitando que la idea era poder hablar de la relación entre la escuela, las familias y la Educación Sexual Integral. En este momento y durante todo el tiempo que duró el taller, nos resultó importante no alojarnos en las siglas de ESI, y nombrar las palabras completas que incluyen a la sexualidad, por los motivos que hemos mencionado vinculados a correrla de una perspectiva tabú.

También mencionamos la importancia de la vinculación entre la escuela y las familias, no sólo en relación a la ESI, sino teniendo en cuenta que son dos espacios muy importantes en el desarrollo de la niñez, y por lo tanto estar en contacto y comunicación, ofrece oportunidades de pensar en conjunto el desarrollo y educación de lxs niñxs. Preguntamos acerca de los espacios y momentos en los que se vinculaban con la escuela, a lo cual respondieron que suelen presenciar actos escolares. Una madre mencionó el picnic literario que se había realizado en la plaza, lugar en donde comentó nos habían conocido. Esto dio una nueva pista acerca de cómo ese *estar presente*, habernos acercado de manera paulatina en diferentes momentos y espacios, lo que por momentos nos había resultado frustrante o parecido sin dirección, con poca interacciones con lxs familiares, finalmente había cumplido nuestros objetivos: entrar en contacto para conocer de primera mano y establecer proximidades como elemento central de la investigación.

IV.3. Rompiendo el hielo. Vergüenza, roles de género, incomodidades.

Comenzamos con la actividad planificada, una *lluvia de ideas:* quien quisiera participar, debía decir la primera palabra que se les ocurriera, cuando se nombra la ESI.

Planteamos en este momento y en cada actividad que no había respuestas «que estuvieran bien» y otras que «estuvieran mal», todas las respuesta serían válidas. Sin embargo, estaban todxs muy tímidxs y nadie se animaba a decir ninguna palabra que relacionaran con ESI. Todxs se miraban las caras, se reían, pero no más que eso. Estos silencios nos habilitaron a realizarnos preguntas y reflexiones como: ¿era por la timidez de romper el hielo o por que la actividad era sobre ESI? Hipotetizamos que quizás el

«deber ser» de «decir algo correcto» se coló en las posibles respuestas, apareciendo la vergüenza en escena.

Nuevamente las preguntas que plantea Morgade nos interpelan: «El abandono de las respuestas exactas, el aprendizaje de trabajar con la incertidumbre, ¿es posible en la institución actual? ¿es posible en este contexto social?» (2011: 72) Esto nos lleva a pensar en la escuela como un contexto en el cual el telón de fondo mayormente es el de la *evaluación,* en donde impera una relación asimétrica de «quien tiene el lugar del saber» y quién no. Desde estas posiciones tan arraigadas socialmente, es que se puede pensar esta primera timidez a la que referimos, o ese «miedo» a que lo que se pregunte u opine puede «estar mal», como si alguien estuviera evaluando lo que se interroga o se dice.

Al ver que nadie respondía fuimos sugiriendo preguntas como ¿escucharon nombrar la ESI en algún ámbito de su vida ya sea en escuelas, CAPS, en casa, en la tele o en cualquier otro lado? En ese momento habló la abuela de una niña de 2do grado, y mencionó que «en sus tiempos no había nada de eso», comentando también que tenía un nieto de 15 años que iba a la secundaria, y que a él «no le gusta ir a las clases de ESI, cuando hay ESI dice que va a faltar porque no le gusta hablar de esos temas, le da vergüenza que le enseñen a ponerse un preservativo». Seguidamente expresó que «son las mujeres las que más preguntan sobre "esos temas"», aunque de todas maneras le sugirió a su nieto que tiene que atender porque es importante que sepa *esas cosas*.

Si bien nuestra investigación no se dirige a la adolescencia, esta situación nos permite seguir pensando acerca de lo dicotómico de lo público y lo privado que ronda en torno a la sexualidad y los cuerpos. La vergüenza aparece cuando la sexualidad es tratada o trabajada públicamente, grupalmente… nos planteamos como pregunta si esa vergüenza –que el adolescente siente en este caso– se extiende luego a la adultez (del mismx adolescente o de lxs adultxs de su familia), o también si esa vergüenza se debe a que la sexualidad se mantuvo siempre en el silenciamiento, o porque las veces que se habló siempre se tomó como chiste, como broma o como burla.

Del mismo modo, retomando las distinciones de género a las que hizo referencia la abuela, consideramos que estas cuestiones siguen siendo un foco de abordaje para la ESI. Socialmente suele esperarse que sean las mujeres quienes –también en este aspecto– asuman un rol activo en el cuidado, la información y la protección. Un ejemplo claro es la exigencia de controles ginecológicos periódicos, planteados casi exclusivamente a mujeres, cuando en realidad la salud sexual es una responsabilidad

que involucra a todas las personas. Esta división por género se repite en distintas aristas de la vida social –el trabajo, el cuidado, la educación– y el campo de la ESI no resulta ninguna excepción. No casualmente fueron 16 mujeres y solo 2 varones quienes concurrieron al taller… Otro elemento que evidencia que somos las mujeres las que nos encargamos *de esto.*

Previo a esta participación, la conversación estuvo bastante cortada, no hubo muchas interacciones. La lluvia de ideas nos devolvió, inicialmente, un silencio incómodo de varios minutos que se sostenía a pesar de la insistencia en ofrecer seguridad en ese espacio. De todos modos elegimos sostener el silencio para dar lugar, tiempo y esperando alguna respuesta y para no «llenar» ese espacio diciendo «cualquier cosa». A pesar de que nosotras no esperábamos una no-respuesta en esta actividad, consideramos que fue una buena estrategia habitar ese silencio, permitir la incomodidad.

A raíz de esto, es que sostenemos que en espacios donde se aborda la ESI o temas relacionados con la sexualidad, ya sea en marcos informales, charlas, reuniones de familias o talleres, quien se encuentra «a cargo» o llevando adelante ese espacio debe estar preparadx para enfrentar el desafío de dar lugar a la «no-respuesta», los silencios, la risa, la vergüenza como indicadores de resistencia pero también como huellas de cómo la sexualidad fue históricamente tratada como algo privado. Los temas tabúes, la ESI, pueden generar incomodidad cuando es hablada públicamente. Es importante darle espacio a esa incomodidad, porque es genuina, y de esta manera es posible nombrarla y problematizarla.

IV.4. Debates necesarios

Posterior a este momento inicial fueron surgiendo de manera progresiva opiniones de lxs participantes. Uno de los dos papás que habían concurrido al taller tomó la palabra. Previo a explicitar su posicionamiento dijo «si yo hablo me tengo que pelear con todos acá». Intervinimos ante ese comentario e incluso la vicedirectora también, diciendo que la idea era escuchar las opiniones y comentarios de todxs y que todas eran válidas, que esa era la idea del encuentro.

Este padre agregó que «no podés decir qué es lo que está bien. Lo que está bien y lo que está mal lo vas aprendiendo. Si yo le digo a mi hijo "contame qué hiciste" y hay algo que no me podés o no me querés contar es porque está mal, y así se distingue

lo bueno de lo malo». Continuó diciendo que «antes se aprendía sobre la marcha» y que para él era así, «se tiene que aprender sobre la marcha porque no le puede hablar a su hijo de 6 años sobre el sexo, que era como darle las llaves de un auto a esa edad para que maneje, y que ya iba a tener tiempo para eso».

La intervención de este padre plasma de manera clara la representación social que aún hoy tiene la ESI vinculada a lo sexual reproductivo o biológico, desplazando la noción de integralidad y de práctica situada. Se cree y se reproduce la idea de que se les enseña a lxs niñxs sobre relaciones sexuales.

En este aspecto, resulta sumamente útil el aporte de la autora Marina Tomasini quien se refiere al posicionamiento de sectores conservadores, grupos que «[...] centran la sexualidad en las prácticas asociadas a la reproducción y a la generación de familias nucleares» (2019: 142). A su vez, desde estos sectores se reproducen ideas como las que trajo este hombre en el espacio del taller, según las cuales «[...] se imputa a la ideología de género la responsabilidad de destruir valores familiares e hipersexualizar de manera prematura a la infancia» (Tomasini, 2019: 146)

Aprovechamos estos dichos para abordar uno de los temas concretos de ESI que habíamos propuesto en la planificación, y hacer mención con énfasis a que la ESI en 1ero y 2do grado no se trata de hablar de sexo, sino intentar desandar esa idea de sexualidad y correrla de lo «oscuro», del tabú, de lo negativo y meramente reproductivo, –de ahí nuestra insistencia en mencionarla como Educación Sexual Integral y no solo como ESI–. Mientras mencionábamos esto, muchas mujeres asentían con la cabeza.

Sostuvimos que en los primeros grados, más allá del contenido del programa de ESI, y mencionando las clases de 1er grado en las que estuvimos presentes en la escuela, muchas de las cosas que se abordan tienen que ver con las emociones, el respeto del propio cuerpo, el poder identificar situaciones incómodas, caricias fuera de lugar, situaciones que no lxs hacen sentir bien, el saber que si pasa algo pueden decirlo, todo esto como «[...] una invitación para alojar la dimensión emocional en la vida institucional, para trabajarla colectivamente en vez de suprimirla y negarla.» (Tomasini, 2019: 151). Se aborda la sexualidad desde una mirada integral, que no hace referencia exclusivamente a lo biológico o reproductivo, sino también a lo afectivo, al cuidado del propio cuerpo, las emociones y el respeto.

Mencionar estas cuestiones, que se establecen como contenidos en los Lineamientos Curriculares para la ESI incorporando la prevención del abuso sexual infantil, dio pie a que se abriera un debate en torno a este tema, y fue el momento de

mayor participación en el taller. Creemos que esto se dio así porque refleja el enfoque de prevención que plantea Morgade (2011), el cual suele ser el más «aceptado» por las familias en tanto se inscribe en un consenso social sobre la necesidad de proteger a lxs niñxs.

A su vez, el mencionar la problemática de los abusos de manera «cruda», llamándola por su nombre y sacándola de lo «escondido» –lo cual sostenemos corresponde y compete en espacios como este– interpeló directamente los miedos y responsabilidades de las familias, y creemos que a esto se debe una mayor participación.

En este debate sostuvimos la importancia de tener un lugar de confianza que a veces es la familia y a veces es la escuela porque remarcamos nuevamente, al igual que al principio, que pasamos muchos días y horas dentro de la escuela y con la misma maestra en el caso de los primeros grados. También que muchas veces después de las clases de ESI en diferentes escuelas, había niñxs que se animaban a contar situaciones de abuso. En este debate, el otro padre presente en el taller, padre de un niño de 1ero, dijo que «qué mejor que contarle en confianza a un padre, por qué tienen que andar contándole a alguien de afuera». Y como respuesta, otra participante sostuvo que muchas veces en el ámbito familiar suceden los abusos, abriendo el debate hacia otra mirada y perspectiva.

En este aspecto, nuevamente retomamos a Marina Tomasini, quien plantea: «La autonomía de la familia y su patria potestad para educar a los hijos se reclama particularmente en un tema como la sexualidad, ya que esta es "parte de la intimidad de cada ser humano", reinscribiéndola en el orden de lo privado» (2019: 145). Teniendo en cuenta esto, los dichos de este padre presuponen, en primer lugar un núcleo familiar en el que existe necesariamente una figura paterna y que el vínculo del niñx con esa figura tiene una única forma de existencia basada en la confianza. A su vez, presupone que esa confianza es la única aceptada para hablar de temas «íntimos» como la sexualidad.

Sostenemos que el hecho de que las niñeces cuenten con otros espacios de confianza para hablar de aquello que les incomoda, además de la familia, debe ser pensado para ellxs como un derecho. Si bien es importante tener en cuenta las opiniones que las familias tengan al respecto, resulta fundamental retomar la Convención sobre los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (NNyA). En esta se establece que lxs NNyA no se conciben como propiedad de sus progenitores, sino como sujetxs plenxs titulares de derecho, remarcando también la obligación de los Estados de protegerlxs contra toda

forma de violencia, explotación y abuso sexual. En este punto la ESI cumple un rol fundamental.

Resulta interesante analizar que fue a partir de opiniones contrarias o en oposición a cuestiones de la ESI, donde más se abrió el debate durante el taller. Es decir, sin necesidad de enfrentamientos o de considerarlos un obstáculo al desarrollo del encuentro, estos comentarios –que no resulta casual que hayan venido de los dos varones presentes– fueron el motor a generar diferentes opiniones en el grupo de participantes, abriendo el debate a temas «polémicos» que, si bien estaban planificados para ser mencionados durante el taller, fueron surgiendo de manera espontánea y haciendo repensar y argumentar posicionamientos.

Con respecto a que ambos comentarios provinieron de varones, creemos que esto constituye un aspecto a destacar. Este hecho nos invita a tensionar cómo se juegan las relaciones de género en estos espacios: históricamente, lo masculino –y en particular la figura paterna– ha sido asociado a la voz de mayor autoridad. Esa marca parece reproducirse, y se hizo presente en el marco del taller en donde las posiciones masculinas buscaron sostener o reforzar un lugar de poder en la definición de lo que «debe» o «no debe» hablarse en torno a la sexualidad.

IV.5. Juego de las cuatro esquinas y sus reflexiones

Posterior a estos debates, continuamos con el juego «de las cuatro esquinas». La consigna consiste en utilizar el espacio del patio y el movimiento del cuerpo. Se preparan «4 esquinas» que poseen carteles indicando las frases «muchas veces», «pocas veces», «siempre» y «nunca». Quien coordina el juego lee en voz alta diferentes afirmaciones y a partir de esta lectura lxs familiares deben ir ubicándose en el cartel con el que se sienten identificadxs según cada frase.

Decidimos que las afirmaciones se lean desde algunas más superficiales como por ejemplo «me gusta cocinar», hacia otras más comprometidas como «en mi adolescencia me hablaron de Educación Sexual Integral»

Elegimos esta dinámica porque a través del jugar se puede generar un momento descontracturado, poniendo el cuerpo en movimiento, posterior a haber estado sentadxs y hablando desde una posición más formal o tradicional. Por otra parte, involucrar a lxs adultxs con el juego fue una apuesta a reconectar desde otro lado, y no solo con la

palabra, y también no solamente con la temática de ESI sino con ellxs mismxs y con el grupo.

Hacemos una síntesis del momento del juego, recuperando cada una de las afirmaciones leídas y algunos comentarios respecto de lo acontecido. Posteriormente retomamos las reflexiones que se desprendieron de esta dinámica. Las afirmaciones fueron leídas en el siguiente orden:

- **«Me gusta/disfruto de bailar**» - casi todxs se pararon en *siempre.*
- «**Me gusta/disfruto de cocinar**» - muchxs en *siempre*, dos mujeres en *nunca* y una de ellas dijo «lo hago porque es una obligación pero si pudiera no lo haría».
- **«Hago cosas que me gustan**» - equilibradamente se pararon en *pocas veces* y *muchas veces*. Solo una chica se paró en siempre y dijo «yo siempre hago lo que quiero».
- **«Cuando no estoy de acuerdo con algo lo digo**» - la mayoría se posicionó en *siempre* y una chica dijo «si tengo que decirte algo te lo digo».
- **«Puedo decir lo que me pasa**» - muchxs se pararon en *pocas veces.*
- **«En mi casa hablamos sobre las emociones**» - muchxs en *pocas veces*, y algunas en *nunca*, diciendo «no se hablan de esas cosas porque nos terminamos fajando». Percibimos que esta madre direccionó la palabra «emoción» hacia algo «malo» o negativo como podrían ser el enojo, la tristeza, la bronca (no significa que sean negativos pero sí socialmente suelen tener esta connotación) por eso el comentario de «nos terminamos fajando». Está bueno para pensar el sentido en el que son pensadas las emociones, y la importancia de desandarlas, darles lugar, reconocerlas en todos los momentos de la vida pero sobre todo desde la niñez, porque tal como mencionamos en algún momento del taller, el saber reconocer las emociones, las cosas «fuera de lugar», las partes del cuerpo, y todo lo que la ESI abarca en estos primeros grados, colaborará a que la adolescencia y adultez de estxs niñxs, y de la sociedad en general, se conduzca por líneas más respetadas.
- **«En mi adolescencia me hablaron sobre ESI**» - casi todxs en *nunca* y el resto en *muchas veces (*mujeres más jóvenes*).*
- **«Alguna vez tuve/ tengo dudas sobre la Educación Sexual Integral que reciben mis hijos**» - algunxs en *muchas veces* (aquí se paró uno de los padres que opinó anteriormente)*,* y otrxs en *nunca.*

- «**Siento temor de que mis hijos me hagan preguntas que yo no sepa responder**» - casi todxs en *siempre* y otrxs en *pocas veces*.
- **«Estoy de acuerdo con la ESI que reciben mis hijos**» todxs en *siempre* y solo el mismo padre que mencionamos anteriormente se quedó parado en *muchas veces* (en un momento no sabíamos si estaba participando o no porque se apoyó contra la pared donde estaba el cartel de «muchas veces», pero de a ratos nos sorprendía y se movía de lugar a otra afirmación, por lo que pensamos que quizás solo participó de manera parcial, en las afirmaciones que tenía ganas).
- **«Me hubiera gustado recibir Educación Sexual Integral en la escuela**» - alguien dijo «todos nos quedamos acá» porque ya estaban todos en *siempre*.

Superando nuestras expectativas, el juego puso al grupo completo más activo y participativo. Entre comentarios, risas e interacciones entre sí, todxs participaron, también se notó que pensaban detenidamente sobre qué cartel pararse, creemos que realmente les interpelaron las afirmaciones. Leemos esto a partir de los indicios de que muchxs se detenían un buen tiempo a pensar dónde pararse, volviendo consciente cada afirmación, o pedían que repitamos lo leído más de una vez.

Al terminar con la dinámica, volvimos al espacio del aula y reflexionamos de manera grupal sobre las afirmaciones. Casi unánimemente, mencionaron que les gustó el juego. Mencionamos que la idea del juego era que se pregunten a ellxs mismxs, no tanto para traerlo al taller si no tenían ganas de compartirlo, sino para que puedan pensarlo para ellxs.

Comenzamos a recuperar algunas de las afirmaciones y lo acontecido como por ejemplo: en la afirmación de «siento temor de que mis hijos me hagan preguntas que yo no sepa responder», la mayoría se ubicó en «siempre». Fue entonces cuando una madre de un niño de primer grado –cuyo padre también estaba presente en el taller– tomó la palabra por primera vez. Relató que una de sus hijas le había preguntado por qué ella (la mamá) tenía la menstruación y la niña no, a lo que le respondió que lo iba a entender cuando fuera más grande. Ante la insistencia de la niña, la madre terminó diciéndole que le preguntara «a la seño». Es preciso mencionar que el padre mencionado, es quien previamente había expresado «qué mejor que contarle en confianza a un padre, por qué tienen que andar contándole a alguien de afuera».

Esta situación entendemos muestra las diferencias en las formas de entender y enfrentar las situaciones con lxs hijxs en relación a quienes y donde se resuelven, para la madre con *la seño,* para el padre en la casa. Lo público y lo privado en lugares

invertidos según género. Por un lado el padre diciendo: qué mejor que la familia para contar cosas (en contexto hablando de abusos), y por otro lado la madre diciéndole a la hija que le pregunte a la seño cosas que ella no sabía cómo responderle, en relación al cuerpo. De estos planteos es interesante pensar el lugar del hogar, de lo privado, de lo íntimo que históricamente se nos ha asignado a las mujeres, y en cómo –en esta situación– esta madre invierte esta asignación.

Finalizando con las reflexiones del juego, respecto de la afirmación «me hubiera gustado recibir Educación Sexual Integral en la escuela», en la cual la mayoría de lxs participantes se posicionaron en «siempre», realizamos preguntas cómo ¿piensan que les hubiese gustado recibir alguna información que no tuvieron? ¿o que hubiera sido diferente saber algo que en su adolescencia, niñez o incluso adultez no sabían? Silencio nuevamente. Hasta que una de las madres presentes habló y contó que en su primera relación sexual ella no sabía que se tenía que cuidar y quedó embarazada a los 14 años, dejando más que claro qué cosas hubieran sido una información sustantiva para tomar decisiones vinculadas al ejercicio de la sexualidad.

Valoramos profundamente esta participación, no solo por la relevancia de su palabra, sino porque la misma evidenció que la exposición de una experiencia tan personal y profunda fue posible gracias al clima de confianza que se fue construyendo progresivamente a lo largo del taller.

La escucha del grupo en general a cada palabra y opinión de cada participante fue muy respetuosa, sin ánimos de enfrentamientos cuando las opiniones eran diversas, y con mucha cautela y cuidado cuando las experiencias propias eran expuestas en el grupo. Celebramos este modo de escucha colectiva, que sostuvo la posibilidad de abrir la palabra desde un lugar de confianza.

IV.6. ESI para lxs adultxs y cierre del taller

A lo largo de todo el trabajo de campo y en distintos momentos estuvimos atravesadas por la idea de lo necesario que resulta pensar y problematizar la educación sexual y la ESI también en la adultez. Nos surgieron preguntas que reconstruimos brevemente: ¿cómo es posible que no exista una ESI en el ámbito universitario? ¿por qué se presupone socialmente que en la adultez los temas vinculados a la sexualidad ya están saldados? ¿qué tipos de experiencias habían tenido estxs adultxs –si las tuvieron– en relación a la ESI en sus propios recorridos educativos?

Partimos esta tesis queriendo investigar la vinculación de las familias con la escuela en torno a la ESI de sus hijxs, pero en el camino nos terminamos preguntando en reiteradas oportunidades por la propia ESI de esxs adultxs. De allí el preguntarnos qué posibilidades de abordaje hay para pensar una Educación Sexual Integral para lxs adultxs, qué ofrecen las instituciones públicas por ejemplo.

Algunas reflexiones acerca de lo acontecido en el taller nos sirvieron para afirmar cuán necesario es hablar sobre esto. Por ejemplo, al inicio, los silencios y las risas dejaron en evidencia que aún en la adultez la sexualidad y la educación sexual continúan siendo temas que generan incomodidad y vergüenza.

Algunas situaciones acontecidas durante el taller reflejaron esto a lo que nos referimos. Por ejemplo, en una de las actividades iniciales, una madre de alrededor de 30 años comentó que ella nunca había hablado sobre ESI, que recién en la escuela nocturna cuando retomó la educación secundaria había escuchado ESI por primera vez, pero que después nunca. También algunxs otrxs participantes se sumaron a los dichos del padre que comentamos anteriormente acerca de «aprender sobre la marcha» diciendo que ellxs también habían aprendido de esa manera y que estaba bien así. Estas situaciones nos hicieron reafirmar que la ESI durante la adultez no es tan promovida y que es sumamente necesaria de abordarse ya sea en contextos educativos para adultxs, en espacios comunitarios y de salud, o en otros contextos, para no seguir «aprendiendo sobre la marcha» y reproducir esta noción.

En la planificación del taller incluimos como cierre la entrega de un folleto elaborado junto con una trabajadora social del CAPS Manuel Belgrano, referente de la zona programática, con información sobre los servicios de salud sexual y reproductiva disponibles el mismo[34]. Inicialmente queríamos conocer si existían talleres o espacios de ESI para adultxs; la respuesta fue negativa, aunque sí se brindaban servicios vinculados a la salud sexual y reproductiva. Así podemos pensar



[34] Las imágenes adjuntas en estas páginas son el diseño del folleto final.

que la sexualidad en la vida adulta aparece asociada casi exclusivamente a lo reproductivo, y a las mujeres, desplazando a una perspectiva integral como parte del tema.



Luego de repartir los folletos informativos, algunas mujeres llevaron más de un folleto para repartir en su casa**.** Identificamos aquí el interés en la temática, no sólo para sí, sino para ofrecer y comentar con otrxs. El taller había cumplido con los objetivos que nos planteamos de generar interés, preguntas, interpelación!

Una parte de nuestros hallazgos podemos decir que fue reconocer la necesidad de poner en escena una ESI para lxs adultxs. La construcción de un taller que en principio tuvo como objetivo conversar sobre cómo las familias veían la ESI en la escuela de sus hijxs, nos terminó devolviendo esta cuestión, abriendo las puertas a pensar la ESI en la adultez.

Creemos que espacios como este taller –tal como lo promueve la Ley 26.150 – son lugares óptimos, como fundamentamos en un principio, no solo para pensar la ESI de lxs niñxs, sino para repensar sobre los propios tránsitos si es que los hubo, o para aprender una ESI en la adultez en conjunto, a partir del intercambio de experiencias. Celebramos que hayamos insistido en que el taller haya sido solo para adultxs porque fue fundamental para que emerjan estas nociones.

Al finalizar el taller, nos aseguramos de recalcar que, por el tránsito que habíamos tenido en la escuela, sabíamos que tanto las directivas como las docentes de ambos grados estaban abiertas a recibir y responder dudas con las familias, que cuenten con ese espacio porque no solo es un derecho de lxs niñxs el recibir ESI sino también de las familias el saber qué sucede en el aula, estar de acuerdo o en desacuerdo, tener dudas como algo «natural», para retrabajarlo en conjunto.

En ese sentido, nuevamente coincidimos con Liliana Maltz cuando señala que cuando se da un espacio en el cual «no hay preguntas buenas y malas», sino que se habilita la conversación desde lo que a todxs nos atraviesa, lo que aparece es una «catarata de preguntas y mucho agradecimiento» ya que se pasa a entender la ESI como una lente que nos permite revisar la crianza, la educación y revisarnos a nosotrxs

mismxs. pero si es desde este lugar de «te voy a hablar en difícil y te tiro la ley para que la cumplas» se termina contradiciendo el espíritu mismo de la ESI.

Como opiniones generales, la mayoría de lxs participantes expresó que el taller les había gustado. Mientras todxs se retiraban dos mujeres se acercaron a darnos las gracias y saludarnos con un beso, diciendo que les había gustado mucho y agradeciendo por el espacio. Este gesto fue significativo porque no fue un agradecimiento por parte de las directivas o las docentes, sino particularmente de parte de a quienes estaba destinado el taller. Ese momento reforzó nuestra percepción de que el espacio había logrado interpelar, aún en quienes no habían participado activamente en la conversación. De hecho, nos sorprendió la diversidad de formas de participación: personas que pensamos que no iban a opinar encontraron su modo de intervenir, aunque fuera con un comentario breve en alguna actividad. Consideramos valioso que todxs se hayan sentido habilitadxs a decir algo, porque esa posibilidad ya es un indicador de que la experiencia lxs atravesó.

Como venimos sosteniendo desde el inicio de esta tesis, desde un principio propusimos a la escuela construir una relación recíproca, mutua, con la finalidad de que las propuestas que llevemos y concretemos en la institución les resulten útiles y que no se trate de que hagamos nuestro trabajo de campo como algo «externo». Es decir, teníamos la intención de que la institución pueda «usarnos» a su favor estratégicamente, como por ejemplo en este espacio del taller, con todo lo valioso que allí se produjo. Si bien siempre nos abrieron las puertas, sentimos que este ida y vuelta no fue como lo quisimos plantear desde el principio. Cada vez que nos retirábamos de la escuela luego de algún acto u otra actividad, los comentarios de parte de la institución eran: «espero que les haya servido» «espero que le sirvan estos momentos», «no se si les servirá de algo esto…».

Por último, nos animamos a resumir el taller en la siguiente cita que nos ofrece Morgade: «Habilitar la palabra es animarse a desbordar los espacios destinados a la enseñanza y el aprendizaje y sus lógicas escolares, animarse a la anarquía de la incertidumbre» (2011: 100) correrse de la certeza para alojar preguntas, silencios y contradicciones, sigue siendo un desafío para la escuela y para la escuela en torno a la ESI.

Reflexiones finales

Para finalizar esta tesis, resulta necesario remontarnos al comienzo y recuperar el valor que cobra poder «mirar hacia atrás» en clave de proceso. No solo volver al planteo de la pregunta inicial que habilitó todo el recorrido de tesis transitado, sino al camino de nuestra formación y a los motivos de la elección de la temática de investigación.

Las preguntas iniciales de este trabajo rondaban acerca del Trabajo Social en el ámbito educativo, lo que nos fue llevando a tomar decisiones que desembocaron en investigar acerca de la Educación Sexual Integral. A lo largo del proceso, fuimos descubriendo y apropiándonos de un campo que se presentó como terreno fértil para la intervención del Trabajo Social: no solo en el ámbito educativo en general, sino en relación a la ESI en particular.

En este recorrido, lo observado y vivenciado en torno a la temática en la escuela 190, nos condujo a fortalecer la convicción de que la ESI es un derecho humano fundamental, y la implementación de la Ley 26.150 resulta una necesidad vital no solo para lxs niñxs y adolescentes en edades escolares sino también para lxs familiares y adultxs en general.

Uno de los ejes de reflexión en esta tesis fue pensar la categoría de resistencias. Como mencionamos en un inicio, partimos de pensar que las familias con las que nos encontraríamos en *la 190* presentarían múltiples resistencias a la implementación de la Ley de ESI. Sin embargo, las situaciones con las que nos fuimos encontrando presentaron una multiplicidad de formas que no se leían a simple vista como resistencias sino que fue necesario desandar.

Volviendo a nuestra pregunta inicial «¿De qué maneras se expresan las relaciones entre la escuela Nº 190 "Obispo J.M. Gelabert y Crespo" de la ciudad de Paraná, con las familias de lxs niñxs que concurren al 1er y 2do grado, en torno a la implementación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral Nº 26.150?», recuperamos lo que el trabajo de campo y el análisis del mismo nos fue devolviendo: las familias tienen cosas para decir sobre la ESI. Tienen dudas, preguntas, opiniones, acuerdos y también desacuerdos.

Teniendo en cuenta que la ley propone construir espacios de encuentro con las familias para abordar temas relacionados específicamente a la ESI, afirmamos que el trabajo de campo evidenció que en la escuela 190, a pesar de tener un vínculo estrecho y

sostenido con las familias, existe cierto «vacío» respecto a estos espacios sistemáticos de diálogo sobre ESI. Tomamos este aspecto como un ejemplo de estas oportunidades que la ESI presenta para la intervención del Trabajo Social, en donde la profesión ocupe un rol de «nexo» entre la escuela, las familias y la implementación de la ley –en tanto es obligación del Estado garantizar este derecho–, apuntando a fortalecer esta vinculación.

Asimismo, respecto a los desacuerdos por parte de las familias que han sido manifestados explícitamente –por ejemplo durante el taller–, o aquellos desacuerdos que se han dejado entrever a través de experiencias comentadas por las docentes, queremos dejar asentado que resulta necesario hacerlos parte de lo que la experiencia de la ESI involucra. Habilitar la multiplicidad de voces, incluso cuando no coinciden con lo propuesto por la ley, genera ricos y nutritivos intercambios y debates, y es a partir de allí que se pueden tejer lazos más sólidos. Creemos que trabajar desde adentro de la escuela y en articulación con las familias, independientemente de si se parte de consensos o disensos, aporta a una transformación que necesariamente se expresa en lo social.

La relación entre la ley de ESI, la implementación en las escuelas y los consensos generados con las familias, no siempre se da de una manera lineal y armoniosa sino que existen disputas alrededor.

Dicho todo esto, podemos afirmar que en *la 190*, en 1er y 2do grado, no se presentan resistencias de tinte político por parte de las familias, es decir, resistencias de grupos organizados que se nieguen rotundamente a la implementación de la ley 26.150, como una cuestión política que incluya un interés en «volver atrás» en sus contenidos.

Sin embargo, sí podemos decir que hay un desconocimiento general en relación a los contenidos, de lo que se trabaja en la escuela, y de los objetivos de la ley. Esto podría interpretarse en clave de resistencias en tanto existe un desconocimiento por parte de esxs adultxs, pero no una negación rotunda, lo cual podría estar vinculado a que esxs adultxs no recibieron ESI durante sus propios trayectos escolares/educativos, por lo que la vinculación con su propia sexualidad, y por ende la de lxs demás, puede leerse a partir del tabú o del miedo.

De este modo, las resistencias que mencionamos en un inicio y desde las cuales parten algunas hipótesis de esta investigación pueden venir desde estos «vacíos» en el abordaje de la ESI tanto en las experiencias personales de estxs adultxs como de los vacíos institucionales para los espacios de encuentro con las familias en torno a la temática. Nos preguntamos entonces ¿cómo pensar la ESI para las niñeces si ni siquiera lxs adultxs que se cree que son lxs «responsables» de este vínculo con la escuela en

torno la ESI –o al menos lxs responsables de la crianza de estxs niñxs–, no saben qué es o nunca tuvieron contacto con la misma?

En este caso es comprensible que piensen que lo que está bien es «aprender sobre la marcha», como fue mencionado durante el taller. Sin embargo, creemos que este encuentro mencionado abrió otra posibilidad: interpelar esas experiencias y habilitar miradas diferentes sobre la educación sexual, tanto para ellxs como para sus hijxs.

Otra reflexión que nos acompañó desde el inicio y nos interesa plasmar aquí, gira en torno a que: la ley existe, está vigente hace muchos años en el territorio argentino, es obligatoria para todas las escuelas de nivel inicial, primario y secundario, públicas y privadas, pero sin embargo, en muchas todavía no se implementa.

Lo que nos resulta llamativo y aquí queremos resaltar es la naturalización de este incumplimiento, no por el simple hecho de «tener que cumplir con la ley», sino porque es el contenido de esta la que abre la puerta a muchos otros derechos, de las niñeces, de las adolescencias, y de la sociedad en general.

En este sentido, como otro punto de análisis, sostenemos que aunque la Ley de ESI respalda y obliga a la vinculación entre escuelas y familias, creemos que socialmente existe aún un desconocimiento sobre esa obligatoriedad y sobre su alcance. Señalar estas tensiones constituye un aporte valioso no solo para la implementación en la escuela 190, sino también para la consolidación de la ESI como política pública en general. Ante esto, reafirmamos nuestra defensa de la ESI como un derecho fundamental. Conocer y apropiarse de sus contenidos desde la niñez es un camino hacia una sociedad más justa, donde cada unx pueda reconocerse a sí mismx y a lxs demás como sujetxs de derechos.

Para ir concluyendo, retomamos una frase resonante de nuestro recorrido académico acerca de que «las cosas no son de una vez y para siempre». A partir de esto afirmamos que la ESI tampoco lo es. Estas tensiones que identificamos en la escuela 190 no son hechos aislados, sino que dialogan con un contexto político y social más amplio, en el cual la ESI se encuentra en permanente disputa y resignificación, pese a sus muchos años de vigencia como ley. Las tensiones sin dudas presentan oportunidades: hablar sobre ESI, debatirla, defenderla, hacerla cuerpo y profundizar cada vez más la perspectiva de derechos que la respalda.

Como parte de estas disputas y resignificaciones necesarias, resulta importante resaltar el contexto político y la coyuntura en la cual escribimos y producimos esta tesis.

A nivel político, se estuvieron y están poniendo en duda, en disputa y en debate cuestiones relacionadas a la identidad de género, a la sexualidad y a la ESI concretamente. Es un momento en el cual los discursos de muchas autoridades democráticas cuestionan y desplazan nociones vinculadas a una perspectiva de derechos, llegando incluso a poner en riesgo avances conquistados.

Nos es significativo remarcar esto porque la coyuntura nos interpela profundamente y nos obliga a dejar asentado un posicionamiento ético-político claro, en tanto sujetas ciudadanas, feministas, estudiantes y próximas profesionales de Trabajo Social. Desde este lugar, queremos decir que este escrito tiene la impronta de defender la Educación Sexual Integral como un Derecho Humano fundamental, porque aloja identidades, diversidades, fomenta el respeto y habilita formas de ser y existir.

Investigar la ESI, conocer, vernos interpeladas, remontarnos a nuestras experiencias, preguntar, indagar, leer, posicionarnos… Todo esto nos fue llevando a este compromiso.

En definitiva, el recorrido de esta tesis nos permitió afirmar que la ESI constituye un terreno legítimo y habitable para el Trabajo Social. Un espacio donde se entrelazan lo educativo, lo familiar, lo comunitario y lo político, y en el cual nuestra disciplina puede aportar a la construcción de vínculos más justos e inclusivos. Defender la ESI es defender una sociedad en la que todxs podamos vivir con más libertad, más respeto y más dignidad.

Referencias bibliográficas

ANDRUETTO, Maria Teresa (2019). Ponencia de cierre. Congreso Internacional de la Lengua Española 2019. En: *Ecos de la Lengua*. Ediciones de la terraza.

BERGER, Peter y Thomas Luckmann (1986). «La sociedad como realidad subjetiva» (Cap. III). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu. pp. 164-227. Disponible en: https://politecnicometro.edu.co/wp-content/uploads/2021/08/Construccion-social-de-la-realidad-Berger-Luckman.pdf

BODGAN, Robert C., y Steven Taylor. (1987). *Introduction to qualitative research methods. The search for meanings*. Nueva York: Jhon Wiley and Sone. Traducción de: Jorge Piatigorsky. Cap. 2: «La observación participante. Preparación del trabajo de campo.» *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Buenos Aires: Paidós. pp. 31-49

BOURDIEU, Pierre (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Éditions du Seuil. Traducido por Thomas Kauf. Cap. 4: «Espíritus de Estado. Génesis y Estructura del campo burocrático». *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Anagrama. pp. 91-125.

BUENOS AIRES EDUCACIÓN (2023). *Vivo-Semana de la ESI-Conversatorio "Vínculos, Familias y Escuelas"* [video]. YouTube. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=cOg60GUVaNU&t=2484s

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (C.G.E.) (13 de marzo de 2003). Resolución nº 0486. Disponible en: https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2012/04/486_03_ejcaa.pdf

ESCUELA N° 190 JORNADA COMPLETA «OBISPO JOSÉ MARÍA GELABERT Y CRESPO» (2022) Nota de Identidad. Paraná, 2022.

FEDERICI, Silvia (2018) Marxismo y feminismo: historia y conceptos. *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Madrid: Traficantes de sueños. pp. 11-24.

FERNÁNDEZ, Alicia (1992). Cap. I: «Un cuento que no es cuento» *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje.* Buenos Aires: Nueva Visión. pp. 17-22.

FICHA DE CÁTEDRA (s/f). Unidad 4: «*El estado como otorgador de identidades*». Asignatura Antropología Social. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de Entre Ríos.

GUBER, Rosana (1991). «La observación participante: nueva identidad para una vieja técnica» *El salvaje metropolitano: alcanzar la antropología como conocimiento*. Buenos Aires: Paidós. pp. 171-176.

HERRERA, Marisa. (2013). «Sobre familias en plural. Reformar para transformar». *Revista Jurídica,* vol 17. pp. 105 -132. UCES

HONORABLE CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA (27 de septiembre de 1990). Convención sobre los Derechos del Niño. Buenos Aires: Boletín Oficial, 16 de octubre de 1990.

HONORABLE CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA (4 de octubre de 2006). Ley de Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Buenos Aires: Boletín Oficial, 24 de octubre de 2006.

HONORABLE CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. Buenos Aires: Boletín Oficial, 28 de diciembre de 2006.

HONORABLE CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA (10 de diciembre de 2014) Ley Federal del Trabajo Social. Buenos Aires: Boletín Nacional, 22 de diciembre de 2014.

JANESICK, Valerie J. (2000). «La danza del diseño de la investigación cualitativa: metafora, metodolatría y significado». En: *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. Región y sociedad,* vol.14 no. 23. Hermosillo ene./abr. 2002

LAPASSADE, Georges (1979). *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.

LIZÁRRAGA, Pablo Hernán (2023). «Pensar la Educación Sexual Integral (ESI) como un derecho humano. Tensiones, desafíos y futuros.» *Actas de las Octavas Jornadas de Historia Regional de La Matanza: A los cuarenta años de la recuperación de la democracia*. pp 272-294.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2009). *Educación Sexual Integral para la Educación Primaria. Contenidos y propuestas para el aula.* Serie cuadernos de ESI. Buenos Aires. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi_primaria_2018.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2011). *Educación Sexual Integral: para charlar en familia*. Buenos Aires. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi_revista_charlar_en_familia.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2018). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral.* Buenos Aires. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi-lineamientos_2018-_web.pdf

MORGADE, Graciela (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

---------- (coord.) (2011). Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía.

---------- (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. Descentrada, 3 (1), e080. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9626/pr.9626.pdf

---------- (2022). *La educación sexual integral será incómoda o no será* [video]. YouTube. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=abmaCbMIyDY

PINEAU, Pablo (2001). «¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo"». En: *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.* Buenos Aires: Paidós.

QUIRÓS, Julieta (2021). *¿Para qué sirve unx antropólogx? La intervención antropológica y sus relaciones con la investigación.* Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.

ROZAS PAGAZA, Margarita (1998). «El proceso metodológico en la intervención profesional» *Una perspectiva teórica-metodológica de la intervención en Trabajo Social.* Buenos Aires: Espacio. pp. 75-96.

SACHERI, Eduardo (2022) Cap. 5: «Francia y Napoleón». *Los días de la Revolución*

(1806 - 1820): Una historia de Argentina cuando no era Argentina. Madrid: Alfaguara.

SKLIAR, Carlos (2017) *Pedagogías de las diferencias. Notas, fragmentos, incertidumbres.* Buenos Aires: Noveduc.

TOMASINI, Marina (2019). «La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural» *Educación, Formación e Investigación, Vol. 5, N°8.* Córdoba: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Dirección General de Educación Superior.

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (2006). «La investigación cualitativa». *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona: Gedisa. pp. 23-50.

WEBER SUARDIAZ, Clara (2010). La problematización como herramienta desnaturalizadora de lo social. Buenos Aires: Espacio.

ZEMAITIS, Santiago, y Germán S. M. Torres. (S/f). «La ESI y los derechos: una articulación estratégica». Universidad Nacional de Quilmes. Departamento de Ciencias Sociales. Disponible en: http://educacion.blog.unq.edu.ar/la-esi-y-los-derechos-una-articulacion-estrategica/

ZEMELMAN, Hugo (2001) *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas.* Mimeo. de la Conferencia Magistral dictada en el marco del Postgrado Pensamiento y Cultura en América Latina en la Universidad de la Ciudad de México. México.

Anexos

Anexo: Planificación de taller “matESItos”. Fundamentos y propósitos. Noviembre 2024.

Este documento nos fue útil tanto previamente como durante el taller para llevar a cabo las diferentes actividades y tener presente las preguntas y consignas disparadoras. Si bien fue redactado a partir de la sugerencia de nuestra directora de tesis, cabe aclarar que no se trató de una presentación formal a la institución escolar, sino que nos sirvió para ordenarnos a nosotras mismas y al funcionamiento del taller.

Tal como mencionamos en el cuerpo de la tesis, las actividades, consignas y preguntas aquí planificadas y plasmadas, fueron a modo de ejes orientadores. Partimos este taller posicionadas en una apertura a que las actividades no se desarrollen tal cual el esquema. De hecho, eso fue lo que sucedió. Planificar de manera “abierta”, habilitando las diferentes situaciones que puedan suceder durante el taller a partir de opiniones y voces de lxs participantes fue el motor del encuentro. Sin más, a continuación anexamos el contenido del documento.

Nombre del taller: “MatESItos”: tarde de merienda, taller de ESI y charlas: Recuperación e intercambio de experiencias acerca de Educación Sexual Integral de familiares de niños y niñas de 1er y 2do grado de la escuela Nº 190 de la ciudad de Paraná.
Día: Viernes 8 de noviembre de 2024.
Hora de inicio: entre 13.30 y 14.30hs
Lugar: Escuela Nº 190 “Obispo Gelabert y Crespo”
Destinatarixs: Familiares de alumnos/as de 1er y 2do grado.
Llevado a cabo por: Goró, Candela y Blanche Macedo, Sofía Belén - Estudiantes de Lic. en Trabajo Social.

Fundamentación: Considerando que el presente taller está destinado a familiares de niños y niñas de 1er y 2do grado, el mismo se fundamenta en que la Educación Sexual Integral (ESI) es un derecho que busca garantizar que todos los niños y niñas, desde pequeños y adecuado a cada edad, conozcan herramientas importantes y necesarias para cuidarse a sí mismos y a los demás, conocer y entender su cuerpo y tener una niñez respetada y libre de violencias, cuya responsabilidad fundamental corresponde a los

adultos. La ESI no se trata sólo de cuestiones biológicas, sino que también aborda lo emocional –fundamental en la niñez–, el respeto por todas las personas, brinda herramientas de prevención para saber cuándo y cómo pedir ayuda si algo nos hace sentir incómodos, entre otras cosas.

Algunas veces, la implementación de la Ley de ESI puede generar dudas o incertidumbres en los familiares respecto de los contenidos abordados en las clases. Por ello también es preciso mencionar que el aprendizaje sobre ESI no es exclusivo del ámbito escolar, sino que también resulta importante la vinculación con las familias en torno a ello: brindar información para que los adultos tengan herramientas a la hora de abordar preguntas o cuestiones de ESI con los más chicos así como también generar espacios en donde puedan evacuarse dichas dudas respecto de la ESI de sus hijos.

Es por esto que la construcción del presente taller propone un espacio de charla e intercambio, en el cual resulta importante que los familiares invitados puedan participar activamente desde sus experiencias, saberes y dudas a fines de construir reflexiones en conjunto con el grupo, y que las mismas sean útiles tanto para las familias, para nosotras en nuestro proceso de tesis, así como también para la institución escolar.

Propósitos: El propósito de este taller es generar un espacio participativo y reflexivo para que las familias puedan compartir sus puntos de vista sobre la escuela; reflexionar acerca de la Educación Sexual Integral tanto propia como la de sus hijos, desde sus propias vivencias y conocimientos; expresar sus dudas y expectativas en torno a cómo se enseña y se trabaja la ESI en la escuela; facilitar y fortalecer aún más el puente de comunicación entre la escuela y las familias en relación a temas de ESI; recuperar información y recursos útiles para que las familias puedan abordar los temas de ESI con seguridad en sus casas o en otros espacios; brindar información útil sobre servicios brindados en otras instituciones como el CAPS “Manuel Belgrano”, referente de la zona, para adultos, adolescentes y niños.

ACTIVIDADES PREVIAS, INICIALES, DESARROLLO Y FINALES

ACTIVIDADES PREVIAS:

- Realizar tarjetas de invitación con la información del taller para entregar a los familiares en el horario de salida de la escuela de los niños. (En la tarjeta se detalla día, horario, lugar + invitación a llevar mate)

- Coordinar por un aula disponible con pizarrón para utilizar en una de las actividades.
- Disponer de hojas, lápices o fibrones para la actividad del dibujo.
- Conseguir un parlante para reproducir la música de fondo.
- Realizar carteles para juego de las 4 esquinas e imprimir hojas con afirmaciones.
- Imprimir folletos con información del CAPS Manuel Belgrano.
- El día del taller, previamente preparar el espacio con sillas en círculo y mesas en el centro para compartir la merienda.

ACTIVIDADES INICIALES:

- Bienvenida e introducción: presentación nuestra como estudiantes; explicación de la finalidad y el modo de desarrollo del taller. Explicar por qué el taller se llama "matESItos" → porque vamos a hablar de educación sexual integral, compartir una merienda, realizar juegos y actividades, expresar dudas, preguntas, opiniones. No es un taller de "saberes", sino una charla, un espacio de conversación e intercambio.
- Actividad de presentación de cada participante del grupo:

Actividad: representar a través de un dibujo algo que identifique a la escuela (en general) según cada participante.

Objetivo: "romper el hielo" del taller con una actividad interactiva y dinámica y conocer cómo se representa la escuela para cada persona.

Cómo: Cada uno tendrá una hoja y un lápiz/ fibrón. Sentados en ronda. Música tranquila de fondo

Consigna: "Cosas que hay en una escuela" (objetos, personas, espacios, lo que se les ocurra). Si es necesario, pueden solo escribir una palabra.

Una vez terminados todos los dibujos, en ronda por quien quiera empezar, nos presentamos con nuestro nombre, quien desee participar muestra su producción comentando qué es y por qué o qué representa para cada uno. Seguido de eso mencionan en qué grado está (1ro o 2do) el niño o niña por quien acuden.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO:

- Actividad de lluvia de ideas en ronda:

Para seguir introduciendo el taller: tal como quedamos sentados en ronda o como lluvia de ideas, decir la primera palabra que se les venga a la mente cuando decimos ESI

(Educación Sexual Integral) e ir escribiéndolas nosotras en el pizarrón. No hay respuestas "que estén bien" y otras que "estén mal", toda respuesta es válida.

Para el cierre de esta actividad hacer preguntas/ comentarios (preguntas orientadoras, no van a ser textuales ni en modalidad entrevista, sino en el marco de una charla)

- Comentar la iniciativa de la Ley 26.150 se da en el año 2004, proponiendo una transformación en el abordaje de la educación sexual, que trascendiera de abordar lo genital, biológico y reproductivo hacia una mirada integral[35] que asuma la salud sexual en todas sus dimensiones (reproductiva, psicológica, social, afectiva) desde una perspectiva de derechos humanos y de género.
- Comentar sobre el 4 de octubre, se cumplieron 18 años de la sanción de la ley de ESI. Pregunta: ¿han charlado sobre la ESI a lo largo de su vida? ¿con quién? (en la escuela, en el CAPS, con madre, tías, amigos, abuelos, vecinos, en el barrio)
- Teniendo en cuenta que a partir de la sanción de la ley, todos los niños escolarizados reciben ESI durante esos años, ¿Qué piensan sobre la ESI de sus hijos? ¿qué conocen sobre esa ESI? ¿Tienen dudas? ¿las tuvieron en algún momento? si es así, ¿las pudieron responder? tienen alguna pregunta que podamos trasladarles a las docentes o a la escuela sobre cómo se da la ESI, sobre los contenidos, u otras?

- <u>Juego de las 4 esquinas</u>

Dinámica: Se leerán afirmaciones, y los participantes deberán ubicarse en una esquina dependiendo de si están de acuerdo con "siempre", "pocas veces", "muchas veces", o "nunca".

AFIRMACIONES:

- "me gusta/disfruto de bailar"
- "me gusta/disfruto de cocinar"
- "hago cosas que me gustan"
- "cuando no estoy de acuerdo con algo lo digo"
- "puedo decir lo que me pasa"
- "en mi casa hablamos sobre las emociones"
- "en mi adolescencia me hablaron sobre sexualidad/ ESI/ afectividad/ emociones"

[35] "La ley 26.150 define como "integral" aquella educación sexual que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos" (Tomasini, 2019: 149).

- “alguna vez tuve/ tengo dudas sobre la Educación Sexual Integral que reciben mis hijos”
- “siento temor de que mis hijos me hagan preguntas que yo no sepa responder”
- “estoy de acuerdo con la ESI que reciben mis hijos”
- “me hubiera gustado recibir Educación Sexual Integral en la escuela”

ACTIVIDADES FINALES:

- Cierre: Momento de charla y reflexión. Preguntas para promover la conversación.

¿Cómo se sintieron realizando esta actividad?

¿Les resultó sencillo ubicarse en un lugar o en otro?

¿Qué cosas les preocupan o les produce dudas de cómo les enseñan ESI a sus hijos?

¿Qué cosas les preocupan o les produce dudas de cómo encarar en casa temas de ESI?

¿A quién le pedirían ayuda si tienen que abordar una situación de ESI con sus hijos?

¿Qué esperan de la escuela en torno a la ESI con sus hijos? ¿Creen que podría mejorar? ¿Cómo?

¿Tienen alguna pregunta que podamos trasladarles a las docentes o a la escuela sobre cómo se da la ESI, sobre los contenidos, u otras?

HABLAR CONCRETAMENTE DE LA SEXUALIDAD. Lo pensamos así porque nadie quiere que se nombre por la impronta que carga la palabra. Entonces creemos que hablando, nombrandola, podemos dar otro punto de vista para pensarla de ahora en más. La sexualidad desde un lugar o una mirada integral, que no haga referencia exclusivamente a lo biológico o reproductivo, sino también a lo afectivo, al cuidado del propio cuerpo y el de los demás, las emociones y el respeto. Esto nos da pie para hablar de los contenidos que se dan en primer y segundo grado. Importancia de la vinculación de las familias con la escuela

- Entrega de folletos: Entregamos el folleto elaborado en colaboración con una de las trabajadoras sociales del CAPS “Manuel Belgrano”, que brinda información sobre talleres y diferentes espacios de abordaje de Salud Sexual y Reproductiva, que sean útiles tanto para adultos, adolescentes y niños, en caso de que quieran o les interese asistir.
- Despedida.