Universidad Nacional de Entre Ríos

Facultad de Trabajo Social

Especialización en Políticas Públicas, Niñez, Adolescencia y Familia

Modalidad a Distancia

Trabajo Final de Integración

El desafío de la Educación Sexual Integral en una escuela rural del sur austral

Autora

Asistente Social, Gabriela Victoria Bacchella

Directora

Doctora en Sociología, Dana Gariboglio

Designada por Resolución n.° 334/ 2024

Paraná, noviembre 2025

-A mí misma, por el esfuerzo y las ganas de seguir aprendiendo a pesar de los años.

- A mi hija, porque es el motor que me impulsa cada día, por su amor incondicional y su confianza.

- A Todo el cuerpo docente de la Universidad Nacional de Entre Ríos, por acompañarme y formarme en este trayecto.

-A mi Directora, Dana Gariboglio, por su paciencia, su compromiso y sus enseñanzas.

-A María Rosa Felquer, por sus aportes, su energía positiva y su experiencia puesta en este trabajo.

Cuando eso que molesta se hace pregunta, cuando ya no es malestar sino una condición que exige ser pensada, entonces estamos frente a una oportunidad [...]

DUSCHATZKY y otros (2010:35)

Índice

Introducción ---------- 6

Capítulo I

Aproximación al contexto institucional ---------- 15

-Creación de la escuela ---------- 20

-Mapa de actores institucionales ---------- 21

-El Equipo Interdisciplinario Escolar: ¿«las chicas todopoderosas»? ---------- 21

-Los discursos acerca de la infancia. Un horizonte teórico ---------- 23

Capítulo II

¿Qué es la Educación Sexual integral? ---------- 29

-¿Qué establece la Resolución 340/18? ---------- 30

-Abordaje conceptual: los cinco ejes de la ESI ---------- 31

- La Sexualidad como un contenido pedagógico ---------- 32

Capítulo III

Infancias y Género ---------- 33

-Respetar la Diversidad ---------- 38

-Configuraciones Familiares ---------- 39

- Los cuerpos ---------- 40

-La ESI para prevenir y detectar abuso contra la Integridad Sexual Infantil ---------- 41

- La ESI como herramienta para detectar casos de abuso contra la Integridad Sexual en las infancias ---------- 42

-Reflexiones y relatos personales en el contexto institucional de Puerto Almanza ---------- 46

Conclusión ---------- 50

Referencias bibliográficas ---------- 54

Anexo fotográfico ---------- 58

Resumen

En este trabajo describimos los obstáculos en la implementación del proyecto institucional de Educación Sexual Integral de la escuela rural de Puerto Almanza, situada en el sur austral de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur durante los años 2023-2024. A su presentación la realizamos desde el Equipo Interdisciplinario Escolar (en adelante EIE) integrado por una psicóloga, una psicopedagoga y una asistente social.

La puesta en práctica de este proyecto surge de un diagnóstico situacional que tiene como disparador algunos casos de abuso sexual intrafamiliar develados y de otras variables que irrumpen en el cotidiano. Por tal motivo, en el EIE decidimos que su objetivo era la implementación de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral (en adelante ESI).

Finalmente, en este trabajo de integración final pretendemos integrar reflexiones realizadas durante el proceso formativo en relación al despliegue del proyecto de ESI destinado a garantizar derechos de niñas y niños en el entorno rural. Nuestra intención es generar un impacto, que sea «algo que molesta» y que habilite la emergencia de tensiones latentes para que los docentes, equipo directivo y comunidad escolar en general, se pregunten sobre la necesidad de abordar la ESI a través de la reflexión personal, a desnaturalizar las concepciones tradicionales, a pensar en incluirla en sus clases, a tomar posición desde una perspectiva de deconstrucción que problematice e interpele para que sean más inclusivas. Además, que este trabajo favorezca la comprensión profunda de los lineamientos curriculares de la ESI y de sus sentidos, así como sus posibilidades de transformación en un trabajo gradual y colaborativo al interior de la institución.

Introducción

Este trabajo se inscribe en el marco de la Escuela primaria Rural n° 49 «44 Héroes del Ara San Juan», de la localidad de Puerto Almanza, Ushuaia, Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, y del trabajo profesional del Equipo Interdisciplinario Escolar (EIE), integrado por una psicóloga, una psicopedagoga y una asistente social. Durante el año 2023 y 2024 presentamos el Proyecto institucional sobre la implementación de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), tomando como núcleo de intervención el eje de nivel primario.

El interés de este estudio nace en el año 2023, a partir de algunos casos develados de abuso sexual infantil intrafamiliar y que fueron el disparador para indagar sobre las resistencias visualizadas al interior de la institución –equipo directivo y docentes–, para llevar a cabo la práctica de la ESI. A su vez, consideramos que el proyecto constituye una herramienta fundamental para generar y sostener intervenciones tendientes a la prevención y promoción de derechos y a la democratización de la educación, teniendo en cuenta las singularidades y los tiempos de cada niño y niña en este contexto rural.

Por tanto, el propósito de nuestro proyecto es la implementación de la ESI, de modo tal que forme parte de la planificación anual del docente y de la currícula institucional, pero no como un tema más, sino para sensibilizar y generar estrategias que permitan abordar las singularidades y lo colectivo a través del trabajo interdisciplinario e interinstitucional, acompañando a los distintos agentes del contexto escolar a vincularse, a armar lazos, a ocupar lugares, a tomar posiciones, a generar interrogantes, a problematizar lo instituido en pos de lo que Graciela Frigerio denominó «los oficios del lazo»[1], ya que de esto se tratan, precisamente, nuestros oficios.

En este caso, es una escuela inmersa en un contexto rural y específico, una institución en la cual se constituye una cartografía de lazos propia del entramado relacional que supone. De ahí que nos obliga a problematizar la tarea cotidiana y provocar una nueva mirada sobre las situaciones que se atraviesan, sobre lo instituido, hacer nuevas preguntas ante los mitos y prejuicios, garantizar derechos y establecer nuevas relaciones y nuevos conocimientos.

[1] «Los *oficios del lazo* en la invención de Graciela Frigerio no pretenden poner en cuestión las especificidades que un diploma delimita bajo sus alcances e incumbencias. Más bien, lo que intentan es elucidar desde la heterogeneidad propia de los bautismos profesionales, aquello en lo que están concernidas estas profesiones: todas ellas ejercen presencia e intervienen en las vidas de un modo *cuidadoso*. La acción de cuidar forma parte del núcleo de estos oficios». (Rodríguez Arcolia, 2021:2)

Por otro lado, de las entrevistas y encuestas realizadas, de la observación en el aula, de los intercambios en las Jornadas Institucionales, de la trayectoria en el ámbito de la escuela rural, inferimos que existen profundas resistencias y dilaciones para implementar el proyecto de ESI. Si bien la función del EIE es abordar y acompañar las diversas situaciones –de orden jurídico-social, de aprendizajes, emocionales y de orientación familiar–, es también nuestra función y la de la escuela atender las demandas de los niños y niñas, además de promover sus derechos. Estas resistencias por parte de directivos y cuerpo docente están sesgadas bajo el relato de «proteger a los niños»: «No hablar de sexo porque los erotizamos», «De eso se habla en la casa», «No quiero tener problemas con los padres […]», «me da vergüenza hablar de sexo con los chicos», «lo de la ESI es una ideología y no estoy de acuerdo», entre otras expresiones.

A raíz de estas situaciones problemáticas del espacio institucional profesional nos preguntamos: ¿cuáles son las dificultades que se manifiestan para implementar el proyecto institucional basado en la Ley Nacional n.° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) y presentado por el Equipo Interdisciplinario Escolar de la Escuela Rural primaria de Puerto Almanza, Ushuaia, en el período 2023-2024?

Al respecto, pensamos en dos supuestos. El primero de ellos podría corresponderse a ciertos indicadores tradicionales-patriarcales[2] con notoria persistencia en la sociedad rural de Puerto Almanza. El segundo supuesto atañe a los mitos, miedos, desconocimiento y dificultades subjetivas del personal docente, del equipo directivo y del sistema educativo en general, que obstaculizan la puesta en práctica de la ESI en el espacio áulico, ya que en la práctica persisten las concepciones cristalizadas acerca de las infancias las cuales son interpretadas desde el patrón adulto que naturaliza las creencias y representaciones acerca de la «etapa» infantil de la vida.

Esta segunda hipótesis es reconocida y ampliamente estudiada desde la sanción de la normativa por la bibliografía existente, principalmente Faur, Gogna y Binstok (2015) son quienes caracterizaron cuatro tipos de resistencias de parte de las profesoras y profesores frente a la educación sexual: 1- de tipo operativo, ya que son las que afectan a la planificación y desarrollo de sus clases. 2- de tipo moral. Se trata de aquellas que conciernen a los valores e ideas en los enfoques de la ESI diferentes al de las y los docentes. 3- por temores a las familias. A diferencia de las anteriores, aquí la resistencia se ubica por fuera del aula y de la escuela. En mayor medida,

[2] Para Marta Fontenla el *patriarcado* «Es un concepto central para el feminismo, ya que define al sistema que organiza la subordinación de las mujeres y su desigualdad con relación a los varones por el simple hecho de ser mujeres, así como las instituciones básicas de su opresión, entre ellas la familia, la maternidad, la heterosexualidad obligatoria, la prostitución y la explotación reproductiva». (Gamba y Diz, 2021:698)

es una dificultad que expresan docentes de escuelas confesionales. 4- la falta de competencia para el abordaje de la ESI. En este caso es una particularidad de las y los docentes que no se sienten formados para la tarea.

Entonces, nuestro trabajo viene a contribuir a un profuso campo de indagación que pretende brindar pistas situadas de lo que ocurre en los territorios, es por ello que identificamos las particularidades que adquieren esos obstáculos en el contexto. En este sentido, es importante hilar esos impedimentos subjetivos y culturales del personal docente con los elementos de la cultura rural presentes en la escuela de Puerto Almanza que obturan la implementación del proyecto. También, es necesario distinguir los prejuicios del cuerpo docente, directivos y aquellos componentes patriarcales que aparecen en el cotidiano y, puntualmente, al momento de impartir ESI. Estos elementos se visualizan en el campo situado y transversalizan la práctica. Tal vez, puedan agudizarse en este entorno particular, ya que esta población se encuentra postergada y en desigualdad de oportunidades.

En términos generales, de las entrevistas escolares y de los registros del EIE surge que la mayoría de los integrantes de la comunidad de padres, madres y referente afectivo[3], posee bajo nivel intelectual, se encuentran alejados y desconectados de lo urbano, no tienen acceso a la tecnología, carecen de servicios básicos –gas natural y agua de red–, solo unas pocas familias cuentan con electricidad y el resto la obtiene a través de un generador particular, además de tener escasa socialización con actores por fuera de su comunidad. Cabe mencionar que, ante casos de violencia de género, abuso intrafamiliar son, casi siempre, los hombres quienes acuden a las entrevistas cuando se los convoca a una reunión; si en alguna oportunidad asisten padre y madre juntos, es el hombre el que oficia de vocero.

Desde el punto de vista económico-laboral, la mayoría de las mujeres trabajan en su hogar, su rol es el de acompañar a su pareja en los quehaceres de pesca y dedicarse a las tareas domésticas y al cuidado de sus hijos. El hombre es el proveedor y el sostén del hogar. Si bien para muchos de nosotros pareciera que están fuera del sistema y que sus prácticas pueden estar

[3]El Consejo de los Derechos de niños, niñas y adolescentes de la ciudad de Buenos Aires (s/f) define al referente afectivo como «[…] una figura de apoyo referencial y de sostén emocional que acompaña a niñas, niños y adolescentes principalmente a los que se encuentran institucionalizados o en etapa de judicialización. Implica la responsabilidad y disponibilidad para formar y sostener un vínculo de afecto y confianza, formando parte de su red social, identificando sus preferencias y necesidades y asistiéndolos en el ejercicio de sus derechos, como así también, acompañándolos en la construcción de un proyecto de vida y promover su desarrollo integral, respetando su identidad, historia y vínculos».

relacionadas con estereotipos[4], para ellos lo rural y sus implicancias son una elección de vida. En otros términos, se trata de rasgos identitarios, de un *ethos*[5] que los constituye y que, por tanto, no les trae padecimiento o sufrimiento.

El segundo supuesto, se corresponde con los mitos, los miedos, el desconocimiento de la obligatoriedad de la ESI como Ley. Estas dificultades subjetivas del personal docente, del equipo directivo y del sistema educativo, provoca el rechazo a sus contenidos y obstaculizan la práctica de la ESI.

Para poder ilustrar lo mencionado, recuperamos algunas de las expresiones realizadas por las docentes[6] en el marco del encuentro/jornada llevada a cabo en el mes de octubre de 2024 en el Salón de Usos Múltiples (SUM) de la escuela.

> –Me recibí de la secundaria hace muchos años y la verdad que nunca se habló de sexualidad ni de educación sexual, medio como que era algo prohibido, había muchos prejuicios con eso, y también mucha vergüenza. (Marina. Docente. Comunicación personal. Octubre 2024)
>
> –Yo fui educada en una escuela de gestión privada religiosa y lo único que daban era catequesis, nunca se habló de sexo, ni de educación sexual, hace muchos años esa información estaba como prohibida, y ahora que ya soy docente, y creo que estoy formada, me doy cuenta que siguen arraigados algunos prejuicios o algunas vergüenzas, por eso yo no sé cómo encarar la ESI con los chicos y más de primaria (Claudia. Docente. Comunicación personal. Octubre 2024)
>
> –Cuando hice la escuela secundaria no recuerdo que se hablara de educación sexual, lo relacionado al tema lo trabajamos en la materia de biología, por ejemplo, sobre cuáles eran los métodos anticonceptivos y las enfermedades de transmisión sexual, inclusive me acuerdo que tuvimos una charla con un médico sobre eso. (Agustina. Docente. Comunicación personal. Octubre 2024)

En cuanto a los contenidos y al material de los NAP, las docentes manifestaron que:

[4] Se trata de «[…] representaciones incompletas y generalizadas que se realizan teniendo como base el sexo asignado al nacer. Estos estereotipos funcionan a partir de asociar una pauta cultural (un rol esperado, una norma, un mandato, etc.) con un hecho biológico. Por ejemplo, las personas con capacidad de gestar y quienes llevan adelante el embarazo, no determina que "naturalmente" sean ellas quienes tengan que dedicarse al cuidado de sus hijos/as; esta es una característica cultural que en nuestra sociedad suele estar asociada a las mujeres y no a los varones». (Ministerio de Educación de la Nación, 2021:11)

[5] Para la RAE (2014), el ethos es un «Conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o comunidad».

[6] Para preservar la identidad, los nombres de las entrevistadas y entrevistados son ficticios.

> –Está la objeción de conciencia […] vos podés dar o no los contenidos, o no dar ninguno directamente, porque depende de lo ético. (Noelia. Docente. Comunicación personal. Octubre 2024)

> –Si los das o no los das, es lo mismo porque nadie te supervisa, o sea, es obligatorio darlo, pero queda en uno…yo no doy ESI porque me parece que eso tiene que ver más con lo moral, con cada familia, porque te pueden venir a decir porque le estás hablando de sexo a mi hija, o mostrarles las figuras de los genitales a un nene de 7 años […] me parece un montón […]. (Nidia. Docente. Comunicación personal. Octubre 2024)

Estos comentarios ponen de manifiesto otro desafío a enfrentar: familiarizar al personal docente y al equipo directivo con una visión integral de la sexualidad, que sea sensible a las dimensiones de género, de derechos y a la diversidad. Esto tiene por finalidad brindar herramientas que faciliten el abordaje de los contenidos curriculares de la ESI y de las múltiples situaciones que irrumpen en la escuela y que presentan cierto grado de complejidad.

En este contexto rural y desde las prácticas profesionales del EIE, nos queda claro que el abordaje de la sexualidad no representa para la escuela «un contenido más», acotado a la transmisión de cierto tipo de información, sino que la sexualidad es un elemento constitutivo de las subjetividades. Tampoco refiere a algo biológicamente dado en tanto que se conforma en un proceso de construcción social e individual (López Louro, 1999). Esta construcción es altamente dinámica ya que los sentidos que le atribuimos a la sexualidad cambian a lo largo de nuestras vidas. Las múltiples dimensiones del concepto de sexualidad se encuentran en la definición brindada por la Organización Mundial de la Salud:

> La sexualidad es un aspecto central del ser humano presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los papeles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. La sexualidad se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales. (2018:3)

Destacamos que la Ley de ESI buscó un cambio en la forma de inclusión de la sexualidad que contrasta con las tradiciones de mayor presencia en el sistema escolar argentino. En este sentido, recuperamos a Morgade (2017) para sintetizar tres tradiciones en el tratamiento escolar de

temáticas vinculadas a la sexualidad argentina. La primera se corresponde al modelo biologicista, focalizado en la anatomía y fisiología de la reproducción sin incluir emociones y relaciones sociales que dan sentido al uso del cuerpo biológico, con el abordaje exclusivo de identidades cisgénero[7] y heterosexuales[8]. La segunda, como expresa la autora, es la perspectiva médica, que complementa el modelo anterior, bajo un enfoque centrado en la prevención con tres sentidos diferentes:

1) Prevención como cuestión del cuerpo humano. Prevenir un cuerpo que se puede embarazar, enfermar, hacerse adicto, alcoholizarse, suicidarse. Se concibe a un cuerpo desenfrenado que es necesario contener […]
2) Prevención como cuestión de «expertos» de la medicina, psicología, o biología en relación al cuerpo docente o equipo directivo dentro de la escuela […]
3) Prevención comprendida como cuestión de mujeres y heterosexuales […]. (2017:54)

La tercera tradición es la moralizante y disciplinadora, pero desde principios religiosos de orientación predominantemente católica. Esta tradición aún sostiene la existencia de dos cuerpos normales y que el matrimonio tiene una sola forma: la unión entre un varón y una mujer (Morgade, 2017). A pesar de la promulgación de la Ley Nacional de ESI, y que pretendamos accionar para su implementación, estos modelos tradicionales siguen vigentes.

Dentro de esta perspectiva, del trabajo de campo surgen expresiones de los docentes en las cuales sostienen un ferviente cuestionamiento a la ESI y a su aplicación en el aula, incluso una de ellas refirió que en una oportunidad incitó a la madre de una alumna a realizar reclamos en caso que se impartiera la ESI sin el consentimiento de sus padres[9]. Es por ello que nos proponemos comprender el modo en que docentes y directivos piensan la ESI, cuáles son sus imágenes, qué expectativas tienen y qué resistencias traen, de qué modo conceptualizan la «sexualidad» y qué recuerdos tienen de su experiencia escolar en relación a esta temática.

Este puede ser un modo de aproximación para la construcción de una línea de base de tipo cualitativa que nos permita tener una «radiografía» del terreno cultural rural para

[7] «Cisgénero: persona que se siente identificada con su sexo biológico». (RAE, 2014)

[8] «Heterosexualidad: Inclinación erótica hacia individuos del sexo contrario». (RAE, 2014)

[9] El movimiento social «Con mi hijo no te metas», surge en el año 2016 en la ciudad de Lima. Como señala Meneses «[…] aunque se creó originalmente como una página de Facebook para luchar contra la «ideología de género» en la escuela, en la práctica es mucho más que eso. En realidad, se ha convertido en un lugar donde los pastores intentan normalizar a las personas LGBTQI+ y reclamar otros espacios, como el hogar. También es un lugar de formaciones de terror y de condena a las almas-cuerpos a la muerte (eterna)». (2019:149)

implementar la ESI, cómo se desarrolla el proceso y en qué medidas se modifican o no, los conocimientos y perspectivas. Aun cuando los docentes y equipo directivo refieren cierta familiaridad con los conceptos y abordajes de la ESI, escasamente la asocian con una política educativa obligatoria para las escuelas en el marco de la Ley.

Por otra parte, a las dificultades que se nos presentaron para llevar adelante nuestro proyecto institucional, las transformamos en un reto y en una «razón de ser», ya que la ley 26.150 no solo constituye una herramienta de análisis, reflexión y garantía de derechos, sino que también refiere a todas las formas posibles en que la sexualidad es entendida de manera integral.

A partir de cinco ejes conceptuales se desarrollan los contenidos de los lineamientos curriculares: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos. De ahí que la ley de ESI inauguró un nuevo camino en la política educativa estableciendo que «[…] todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos público, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal […]». (Ley 26.150, 2006: art.1)

Lógicamente que este nuevo derecho para niñas y niños supone un importante desafío para la comunidad escolar de Puerto Almanza. Si bien se distribuyeron todos los materiales observamos escaso interés para incorporarlos y trabajarlos en el espacio áulico a pesar de estar diseñados en consonancia con los lineamientos curriculares básicos, con los principios y conceptos de la ESI, con las etapas de vida y las particularidades de los niños y niñas destinatarios, adecuando los contenidos y metodologías a cada nivel y modalidad de enseñanza. Además, en algunos casos notamos el desconocimiento de los contenidos y de la existencia del material. Por ello, los objetivos de nuestro trabajo son:

Objetivo general: describir cuáles son las dificultades que se manifiestan para implementar el proyecto institucional basado en la Ley Nacional n.° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) y presentado por el EIE de la Escuela Rural primaria de Puerto Almanza, Ushuaia, en el período 2023-2024

Objetivos específicos:

-Determinar los obstáculos que se presentan en la escuela rural de Puerto Almanza para el desarrollo del proyecto de ESI en las prácticas de enseñanza.

-Establecer los desafíos institucionales de la escuela primaria rural de Puerto Almanza para dar prioridad a los abordajes relacionados con la ESI, el principio de autonomía progresiva, el derecho de acceso a la información, la prevención y promoción de derechos de niñas y niños.

-Orientar e informar al cuerpo docente, y a la comunidad escolar sobre la Ley 26.150

En cuanto al diseño metodológico elegimos el método etnográfico y nuestra unidad de análisis se centró en el cuerpo docente y equipo directivo de la institución[10]. Al ser la etnografía un método de observación con perspectiva interpretativa (cualitativa) nos permite comprender las situaciones desde el punto de vista de quienes participan, por ende, se adecua al trabajo de campo realizado. Este, no solo se basa en la observación de las prácticas y de las dinámicas de la institución y sus actores, sino que también posibilita situarnos y pensarnos dentro de «esa manera» de ser institucional, además de interactuar en el cotidiano con las preguntas que nos interpelan.

Para la recolección de la información utilizamos las siguientes técnicas: entrevista espontánea, jornada colectiva con una técnica lúdica y encuesta con preguntas dirigidas. Cabe mencionar que toda la información surgida de estas técnicas se complementó con anotaciones y hechos que sucedieron a lo largo de la observación dentro de la institución y en función del objetivo planteado. En sintonía con ello, analizamos las entrevistas y encuestas realizadas a los docentes y al equipo directivo a los fines de indagar su conocimiento sobre la Ley Nacional de ESI, cuál es el sentido que le otorgan y las dificultades subjetivas que se manifiestan en el espacio áulico vinculadas a las prácticas de enseñanza y aprendizaje en torno a la educación sexual integral.

En primer lugar, la técnica de entrevista nos permitió receptar de primera mano los puntos de vista de las y los entrevistados y la valoración de la ESI por parte de los actores involucrados. A su vez, en las encuestas indagamos sobre sus ideas acerca de la ESI, sus representaciones, si sus trayectos formativos como docente incluían contenidos de ESI, si conocen los ejes que aborda la ESI, entre otras. En esta experiencia, afloraron las creencias,

[10] En términos generales, para Restrepo, la etnografía «[…] se puede definir como la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente. Esto quiere decir que a un estudio etnográfico le interesan tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas). La articulación de esas dos dimensiones es uno de los aspectos cruciales que ayudan a singularizar la perspectiva y el alcance de la etnografía con respecto a otros tipos de descripción. Así, lo que busca un estudio etnográfico es describir contextualmente las relaciones complejas entre prácticas y significados para unas personas concretas sobre algo particular (un lugar, un ritual, una actividad económica, una institución, una red social, o un programa gubernamental)». (2016:16)

representaciones, preconceptos y prejuicios, los cuales luego se podrán analizar y evaluar a fin de visibilizar y especificar los factores que en la práctica obturan su implementación en el campo situado.

Respecto de su estructura y contenido, el presente trabajo se divide en tres capítulos. En el primero describimos del entorno rural, el espacio geográfico y las particularidades de la institución donde estamos insertas; en el segundo capítulo profundizamos sobre la Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150, con un breve recorrido histórico sobre la categoría niño y el adultocentrismo desde una mirada teórica mientras que en el tercero abordamos la perspectiva de género y derechos. Finalmente, como último apartado desarrollamos las conclusiones a las que arribamos luego de este recorrido con una mirada reflexiva y crítica sobre los obstáculos encontrados, el posicionamiento en relación a la ley de ESI y su puesta en práctica.

Capítulo I

Aproximación al contexto institucional

Para lograr una comprensión más integral de la problemática que nos interpela es necesario conocer las características de la escuela rural, de la población educativa, del entorno geográfico, de la institución escolar, de los rasgos identitarios y rol del Equipo Interdisciplinario Escolar (EIE). Como un primer acercamiento es oportuno definir ¿qué es la ruralidad?, ¿cómo se manifiesta en el contexto escolar?, ¿cuál es la Ley que la enmarca?

En algunas concepciones tradicionales y estereotipadas se asocia a lo rural con «lo atrasado» y exclusivamente centrado en la actividad económica primaria en contraposición a la que se lleva a cabo en los espacios urbanos. Sin embargo, esta visión dicotómica de la ruralidad obtura la capacidad de entender a los espacios rurales como multifuncionales, heterogéneos en los cuales habitan una diversidad de sujetos que realizan distintas actividades en función de sus intereses y posibilidades.

En la literatura académica podemos encontrar distintas definiciones de lo rural realizadas desde criterios cualitativos, cuantitativos y mixtos. En esta oportunidad, nos basamos en la perspectiva cualitativa propuesta de Castro y Reboratti, quienes señalan tres características de los espacios rurales:

> A- relación con el medio natural (uso de recursos, producción, actividades y residencia).
>
> B- poca densidad poblacional, enmarcada dentro de una gran variabilidad de situaciones y diferenciada de la urbana.
>
> C - existencia de redes territoriales, que articulen con los ámbitos dispersos y los centros poblados de diferentes tamaños; según sea la situación, estos están fuertemente integrados al medio rural. (2007:7)

Por otro lado, en términos cuantitativos los espacios rurales en Argentina se definen estadísticamente como aquellos que poseen menos de 2.000 habitantes y puede corresponder tanto a población agrupada en localidades, como también a aquella que está dispersa. Como podemos ver, la ruralidad se presenta de manera diversa y que se relaciona con atributos específicos de cada espacio geográfico del país. En tal sentido Miano, Romero Acuña y Zattera señalan que:

> […] cada una de estas regiones tiene sus particularidades geográficas, productivas y culturales, lo cual influye en los procesos escolares que en ellas se desarrollan, dando como resultado una gran diversidad de ofertas educativas para los ámbitos rurales. (2020:38)

En cuanto a la educación rural, en 2006 en la Argentina se sancionó la Ley de Educación Nacional 26.206, que reconoce a la educación rural como una de las modalidades del sistema educativo. En uno de sus artículos menciona que

> La educación rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. (2006: art. 49).

En relación a este artículo, y al momento de nuestra investigación, las formas instituidas en la Escuela rural n.° 49 de puerto Almanza no habilitaban espacios que garantizaran el derecho a una escolaridad plena y de calidad. Tal es así, que como equipo observamos y experimentamos que la institución no garantizó la implementación de las estrategias adecuadas para cubrir las necesidades de sus estudiantes y que, a su vez, contemplen las particularidades de las niñas y los niños-sujetos-estudiantes en el entorno rural donde se encuentran insertos y que ponen en juego otras formas familiares y culturales ya instituidas.

Estas particularidades tienen que ver con el clima, las distancias, las dinámicas familiares, las formas en que es percibida a la institución como tal, la falta de transporte público, la ruta peligrosa con camino de tierra, entre otras berreras que se presentan. Es notoria, entonces, la ausencia de políticas estatales, la desidia de las autoridades, la falta de un plexo normativo provincial que contemple las ruralidades escolares en la región y que atienda todas y cada una de las características que se presentan en el entorno rural, especialmente en la región de Puerto Almanza. Además, este contexto imposibilita que los Equipos Provinciales especializados en impartir ESI, puedan asistir a dar sus charlas, por tanto, es el propio sistema educativo el que promueve la exclusión de estos niños y niñas al no garantizar las formas adecuadas y oportunas para que gocen de los mismos derechos que los alumnos de las escuelas urbanas.

Respecto de los espacios y características de sus actores, la Escuela rural n.°49 de «Puerto Almanza» es la más austral del continente americano ya que se encuentra ubicada a 75 Km de la

ciudad de Ushuaia, circundada por el Canal de Beagle[11] –más al sur está la escuela de la Antártida ubicada en la Base Esperanza–. La localidad se fundó en 1987 por ley territorial y está al límite del ejido urbano en una zona de mucho frío y de clima cuasi polar. En el lugar hay presencia militar, quienes se encuentran ubicados en una posta de frontera de la Armada Argentina debido al conflicto territorial con Chile[12] –aún se observan los cañones que apuntan al país vecino–.

A nivel demográfico, económico y laboral Puerto Almanza es una comunidad de 150 habitantes, donde conviven nativos fueguinos, además de personas que emigraron desde Chile y de las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Chubut. A este grupo se le suman unos pocos adultos que pertenecen a los pueblos originarios, pero que no residen de manera permanente en la zona. Cabe mencionar que es el único paraje de pescadores artesanales de la provincia, (centolla, salmón, róbalo, vieiras, erizos, entre otros) siendo esta la principal actividad económica de la zona.

En cuanto a los medios de locomoción, no hay ningún transporte público ni privado que llegue hasta la localidad. Por tanto, la comunidad se maneja con vehículos propios o bien, aquellos que no los tienen, se organizan entre vecinos para trasladarse a la ciudad de Ushuaia.

A nivel social, la comunidad presenta cierta conflictividad en las relaciones interpersonales al darse situaciones tensas motivadas por su actividad económica (pesca) en relación con los espacios territoriales. Cada familia tiene un lugar asignado para salir con su lancha a pescar y, muchas veces, se dan conflictos entre pescadores porque uno invade el lugar del otro o vende los productos a menor costo. Esta situación provoca la circulación de rumores entre las familias lo cual conlleva a discusiones colectivas al punto obturar los intercambios y el diálogo, por ejemplo, hay familias que no se hablan desde hace años.

Si pensamos en su organización, la comunidad escolar presenta dinámicas poco estructuradas. En general, los niños y las niñas suelen llegar tarde a la escuela –cercana a sus viviendas–, algunos arriban hasta una hora tarde y luego del desayuno. Esto provoca alteraciones para el o la docente en el aula y para el personal del área de cocina al tener que adecuar su organización a los distintos horarios de ingresos de los niños y niñas. Estas circunstancias generan malestar a nivel institucional, aunque es un rasgo identitario de la comunidad. Otra característica

[11] Recibe su nombre por el buque británico HMS Beagle cuando en las primeras décadas del siglo XIX, se dedicó a estudiar la hidrografía de la parte austral de América del Sur. Sin embargo, los yaganes, primeros habitantes de esa zona, lo denominaron «Canal Onashaga», que en su idioma significa «Canal de los Onas».

[12] Conflicto territorial entre Argentina y Chile por la traza de la boca oriental del canal Beagle. El mismo se desarrolló durante el siglo XIX y finalizó en 1984 con la firma del Tratado de Paz entre los dos países.

del alumnado es la de no realizar las tareas asignadas, no traer el guardapolvo o recurrir a la institución para que se los provean, suelen olvidarse de comprar o traer los materiales que pide el/la docente o el cuaderno de comunicaciones y son comunes los ausentismos reiterados.

A su vez, los padres, madres y referentes afectivos presentan algunas dificultades, entre las cuales podemos mencionar la no concurrencia a las entrevistas solicitadas, la falta de firma en las notas remitidas por el EIE o el cuerpo docente en el cuaderno de comunicaciones y la poca participación en los encuentros, festejos y fechas conmemorativas escolares. En cambio, suelen presentarse de manera espontánea, fuera del día y hora asignado, a preguntar «qué pasa con mi hijo/a»; algunos acercan un *tupper* con la comida que le gusta a su niño/a acompañados de alguna gaseosa o agua saborizada, porque «no les gusta tomar agua ni la comida del comedor»; rara vez llevan los elementos que la docente pide, por lo que generalmente se los provee la «seño»[13] o el EIE.

Conviene aclarar que estas conductas no suceden por razones económicas –pensar que las personas que viven en esta ruralidad austral son «pobres», es un prejuicio–, sino por la particularidad de su posicionamiento frente a la institución y sus dinámicas complejas para intentar otras formas ordenadas y sostenidas de organización respecto a los aprendizajes y la asistencia de sus hijos a la escuela, a lo que se suma las situaciones sociales individuales que se presentan. En cuanto a la relación escuela-comunidad de padres, madres y referentes afectivos, en general, son solo los hombres los que concurren a las entrevistas, quienes muchas veces se muestran reticentes con el EIE y suelen tener actitudes con un tono de agresividad verbal, rigidez y con un cierto menosprecio para con el equipo porque somos todas mujeres. A esta situación la observamos y la percibimos cuando se les propone algún espacio de abordaje para su hijo/a o cuando se les marca alguna cuestión particular a trabajar en familia.

Por otra parte, el personal docente y el EIE detectaron problemas vinculados a la higiene personal. Esto se debe a que no cuentan con agua de red y gas natural, por ende, se dificulta abordar el tema, por ejemplo, el de la pediculosis, la higiene de sus partes íntimas, bañarse, entre otros. Como es de suponer, esto trae aparejado otros problemas en el aula ya que los niños y niñas que sí tienen acceso al agua de red y al gas envasado no quieren permanecer cerca de los que no poseen porque manifiestan que «tienen olor feo». De todas maneras, hay que considerar que el clima polar impide también que se pueda contar con agua del chorrillo cercano al estar, la mayoría de las veces, congelados. En estos casos, el gobierno les provee bidones de 20 litros,

[13] Abreviatura de Señorita (docente).

leña y, de ser necesario, la escuela proporciona el baño de docentes para que utilicen la ducha. En cuanto a las vacunas, un médico generalista y un enfermero acuden una vez por mes para vacunar a los niños y entregar medicamentos: antifebriles, vitamina D –muy importante en la provincia dado que no hay mucho sol–, entre otros.

Desde la especificidad del Trabajo Social, no permiten fácilmente el ingreso a los domicilios, lo que dificulta abordar problemáticas con mayor profundidad cuando se trata de ausentismos o malos tratos.

En relación a sus viviendas, algunas casas son precarias y no poseen agua de red y tampoco gas natural, por lo cual se manejan con leña y algunos cuentan con un zeppelín instalado por la empresa privada Gas Austral. En cuanto al nivel educativo de la población adulta es escaso o nulo, tanto de hombres como de mujeres. Pocos actores cuentan con educación secundaria completa. Por otro lado, el acceso a internet es nulo porque no hay cableado de fibra óptica en los domicilios, de ahí que el manejo de la tecnología es dificultoso ya que los niños no disponen de teléfono móvil propio, ni de computadoras en sus hogares ni cuentan con la asignatura de Informática, por lo cual estos limitantes inciden en sus conocimientos de la tecnología, no así en el caso de los adolescentes.

La población infantil está integrada por niños tranquilos, algunos muy tímidos y otros extremadamente activos, pero en general hay que motivarlos permanentemente para que participen, aunque les gustan todas las actividades que se les propone desde lo áulico y desde el EIE. Sin embargo, al mayor problema lo encontramos en torno al poco estímulo que reciben desde sus casas y a la falta de acompañamiento en las trayectorias escolares, hecho que impacta negativamente en sus procesos de aprendizaje, sobre todo en la lectoescritura y comprensión de textos.

Estos niños y niñas acompañan a sus progenitores a pescar, a recolectar, tienen conocimiento sobre la fauna terrestre, marina y la flora del lugar, diferencian las plantas y hongos comestibles de los que no lo son, cabalgan y, ocasionalmente, algunos niños suelen trasladarse a la escuela en su propio caballo. Sin embargo, no viajan seguido a la ciudad de Ushuaia y muchos de ellos aún no la conocen, por ende, el principal problema para esta población es el medio de locomoción que impide que los niños y niñas puedan ampliar su espectro de socialización y recibir una mejor calidad educativa de manera sostenida.

Creación de la escuela

Esta institución inició sus actividades en el año 2011 en un edificio prestado por Prefectura Naval Argentina. En el año 2018 finaliza la construcción del edificio propio y desde entonces es allí donde se llevan a cabo las acciones educativas. El nombre fue elegido en Homenaje al Submarino Ara San Juan, ya que antes de la tragedia que derivó en su hundimiento, este partió del muelle de la base naval de Ushuaia y navegó por el Canal Beagle, pasando frente a la escuela. Actores de la comunidad y alumnos del establecimiento educativo saludaron el paso del submarino con banderas y a viva voz. La tragedia conmovió a toda la comunidad local, por ello se sugirió a las autoridades gubernamentales de ese entonces, que la escuela se denomine «44 Héroes del Ara San Juan».

A nivel provincial y como parte sustancial de la identidad de la comunidad, la historia, la soberanía del país, la causa Malvinas y el conflicto bélico que existió con Chile, están muy presentes y arraigadas en esta geografía.

En lo que respecta a lo edilicio y a la infraestructura podemos decir que la escuela es pequeña: consta de una cocina, dos baños para los niños y niñas y uno para los docentes, un Salón de Usos Múltiples (SUM) de reducidas dimensiones y dos aulas. El EIE no tiene espacio propio ni fijo, a veces las entrevistas se realizan en la cocina cuando se necesita el SUM o viceversa. Esto afecta a la privacidad necesaria para abordar situaciones de gravedad como lo son los casos de violencia de género, maltrato infantil y abuso sexual infantil.

Asimismo, la matrícula actual es de tres niños del nivel inicial, diez de nivel primario y tres adolescentes de nivel secundario. Por esta composición, el establecimiento educativo es considerado de modalidad plurigrado y multinivel. Los turnos están divididos en:

-Turno mañana: nivel inicial y primario con jornada completa.

-Turno tarde: nivel primario y secundario.

Con esta distribución, el equipo de EIE cuenta con el aula libre de nivel inicial, lo cual garantiza realizar nuestro trabajo con privacidad, pero solo en horario vespertino. En tanto la frecuencia laboral, es de tres veces por semana: lunes, miércoles y viernes, los docentes se trasladan desde Ushuaia en una camioneta tipo HILUX del Ministerio de Educación Provincial, aunque no siempre se encuentra a disposición por falta de lugar. En esos casos, se cumple el horario en la Supervisión Escolar o bien en el Gabinete Central con asiento en la ciudad de Ushuaia.

Mapa de actores institucionales

-Directora (reside en la ciudad de Ushuaia)

-Secretaria (reside en la ciudad de Ushuaia)

-Auxiliar de secretaría (reside en la ciudad de Ushuaia)

-Una docente de nivel primario (residente en la ciudad de Ushuaia)

-Una docente de nivel inicial (residente en la ciudad de Ushuaia)

-Una profesora de música (residente en la ciudad de Ushuaia)

-Dos docentes de nivel secundario (residentes en la ciudad de Ushuaia)

-Una profesora de educación física (residente en la ciudad de Ushuaia)

-Equipo Interdisciplinario Escolar: una psicopedagoga, una asistente social y una psicóloga (residentes en la ciudad de Ushuaia)

-Una cocinera (residente en Puerto Almanza)

-Una persona que realiza la limpieza (residente en Puerto Almanza), y posee la llave del establecimiento. Es la encargada de abrir la escuela todas las mañanas a su vez, es madre de un alumno de nivel inicial.

A la escasez de recursos se le suman las deficiencias de infraestructura: estructura precaria, deterioro de instalaciones, ausencia de obra pública para la escuela, nula inversión, falta de mobiliario y material didáctico. Además, solo el establecimiento educativo tiene fibra óptica la cual es prestada por prefectura naval. Esta situación hace que los alumnos no tengan materias tecnológicas, por tanto, no utilizan ni computadora ni *tablets* dentro del ámbito escolar porque tampoco la escuela cuenta con el insumo. Es por ello por lo que dentro de la institución no manejan tecnología.

El Equipo Interdisciplinario Escolar: ¿«las chicas todopoderosas»?

En la escuela de Almanza, existe el presupuesto de que el EIE lo debe hacer todo al ubicar al profesional en un lugar de saber, que fue a la universidad y, además, viene de la ciudad. Se trata de una presunción que nos remite al campo de las representaciones sobre los conocimientos y posibilidades que debe y puede efectivamente poner en juego el EIE en un mundo de tradiciones a cambiar y/o transformar con cierta celeridad. De este modo, «resolver problemas», no solo tiene que ver con un módulo alimentario, el apoyo psicológico o de aprendizajes; supone otra tarea para quienes nos perciben como «todopoderosas», tanto para la propia institución como

para esta población vulnerable, asumiendo como función sustancial todas aquellas acciones asistencialistas que suplen las que debieran asumir otras instancias estatales.

Lo mismo ocurre en relación a la urgencia, que irrumpe como un imperativo en el ámbito de la escuela y se presenta como una demanda angustiante que nos implica una intervención del mismo tenor. Para realizar una lectura de esto que acontece es necesario recorrer el camino que posibilita el armado de un vínculo transferencial –nunca es inmediato– con los niños, las niñas y los adultos que nos redirigen estas demandas.

El *hacer* de las profesionales en la escuela rural es entendido como promotor de cambio, pero también es el de «todoterreno», una suerte de hacer y creer en tanto facilitadores de cambios sociales que van desde la modificación de hábitos primarios hasta a enseñar a lavarse las manos, a cortar los alimentos en el comedor escolar, a decirles «no se come con la boca llena», a servirles dos platos de comida porque quizás es la única vez que comen algo nutritivo en el día[14]. «Las chicas», como nos dicen, somos las que mágicamente debemos tener soluciones para la superación de sus actuales problemáticas; somos aceptadas por «los otros», aunque en reiteradas oportunidades se nos critique por intentar cambiar casi todo.

Se trata de no adaptarnos pasivamente a lo existente mediante la capacitación y la formación de manera sostenida y continua, ya que resulta indispensable para fortalecer nuestro crecimiento y reforzar los conocimientos. De esta forma, buscamos las formas adecuadas de intervención y abordaje de acuerdo a sus particularidades y, al mismo tiempo, intentamos generar innovaciones e incentivar a los niños, niñas y docentes con lo nuevo por aprender. Consideramos que el acompañamiento en una escuela rural consiste en acompañar a sus actores, a la comunidad educativa; función que no está ligada en todos los casos a la demanda como pedido de auxilio, sino el acto de intervención en sí mismo.

Es importante destacar la nula existencia de espacios terapéuticos cercanos. Por ello, las niñas y niños estudiantes solo tienen la oportunidad de ser observados y alojados dentro de la escuela. Si se realizan derivaciones por fuera de este ámbito es muy difícil que puedan sostener los tratamientos o bien asistir a los mismos. Asimismo, tampoco se cuenta con el apoyo de la supervisión escolar, en tanto las visitas al establecimiento educativo son casi inexistentes. Esto dificulta la mirada de lo que acontece y la posibilidad del comentario respecto a lo que se hace;

[14] La mayoría de las veces repiten los platos de comida no por la falta de recursos económicos, sino por las dinámicas que operan en cada familia.

a la vez que abre una pregunta sobre el lugar simbólico que le cabe al EIE en la escuela en este ámbito social distinto.

Como equipo, nos encontramos en la precariedad de condiciones laborales, ya que el EIE no cuenta con un espacio propio dentro de la institución para realizar abordajes y entrevistas en el uno a uno. En su momento, el EIE contaba con una sala, pero esta fue destinada a la nueva coordinación pedagógica durante el proceso de reorganización institucional del ciclo lectivo 2024. Por tanto, el equipo organiza las atenciones individuales y colectivas de manera itinerante, es decir, se llevan a cabo en el espacio que esté desocupado. Esto afecta a los niños y niñas estudiantes y los condiciona a la hora de querer hablar o contar lo que les sucede, ya que sienten vergüenza y reprimen sus emociones.

También las condiciones económicas en las que se encuentran los docentes de escuelas rurales constituyen un contexto conflictivo en el desafío de ser profesional rural en el sur del «fin del Mundo». Es más, si consideramos fundamental que los niños y niñas estén integrados a la escuela y se les garanticen sus derechos, este contexto transforma la implementación de la ESI en todo un reto.

Los discursos acerca de la infancia. Un horizonte teórico

Desde distintos campos disciplinares se han realizado investigaciones sobre la infancia, pero es a partir de los efectos producidos por la Segunda Guerra Mundial que los mismos se intensifican. En esos tiempos, los estudios se centran en la constitución de los niños en tanto sujetos y abarcaron los análisis de la vida privada a tal punto que llegaron a confundirse con los de familia. Sin embargo, Sandra Carli marca un señalamiento significativo cuando afirma que «Los estudios sobre la infancia no pueden ser objeto exclusivamente de la indagación de la esfera de la vida privada, sino que en tanto la educación es un fenómeno público, se requiere una lectura de las formas en las que el niño se inscribe en ella». (2002:18)

Entonces, esta forma a partir de la perspectiva de Carli, los procesos educativos adquieren relevancia ya que nos posibilitan articular distintos planos a fin de lograr una comprensión más amplia de la temática. Dicha articulación se mueve en un vaivén que va desde las políticas públicas en educación hasta las experiencias educativas singulares que se dan al interior tanto de la escuela como de otras instituciones. Es por ello que para nosotras la relación entre

pedagogía y política[15] es fundamental en tanto entendemos que esto que denominamos infancia no fue algo dado de una vez y para siempre, sino que, por el contrario, es fruto de una construcción histórica. Al respecto, Sandra Carli expresa que

> La «minoridad» biológica del niño ha operado vaciando de su contenido histórico los vínculos entre generaciones, justificando múltiples formas de intervención autoritaria, y ha sido sustraída u obviada en el relato historiográfico, las divisiones entre las edades son arbitrarias, y las fronteras que las separan, son objeto de lucha (Bourdieu, 1984). Desde esta perspectiva las luchas por la definición de esa arbitrariedad se inscriben en el terreno del discurso […] el término discurso en sentido amplio, para subrayar el hecho de que toda configuración social es una configuración significativa. (2002:24-25)

El concepto de discurso es el que nos posibilita desentrañar todos aquellos relatos que, durante un tiempo determinado, configuraron una mirada sobre los niños y las niñas y mediante los cuales se constituyen en sujetos. Al decir de Carli, «[…] el niño fue un objeto modulado desde distintas perspectivas disciplinarias que condensaron avances científicos, cambios sociales y transformaciones culturales, y que dieron formas a nuevas visiones sobre la educación infantil». (2002:25).

Ahora bien, también la antropología se ha dedicado a estudiar el tema de la niñez. Para Colángelo la perspectiva antropológica propone dos líneas de análisis sobre las cuales estructura su campo disciplinar. Una de ellas es «[…] la diversidad de la experiencia humana, analizando las formas de vivir en sociedad y de las representaciones del mundo social creado» (2003:1), la otra se basa en el método etnográfico con el objetivo de «[…] comprender los fenómenos sociales desde una perspectiva de los actores implicados». (2005:2).

Este enfoque, centrado el punto de vista «del otro», lo ponemos en juego en el abordaje de las «niñeces». Esta mirada puesta en la diversidad nos lleva a ver que, eso que nosotros llamamos infancia, no necesariamente representa lo mismo ni es vivido de la misma manera por otros grupos humanos.

Entonces, para pensar la complejidad y diversidad de la comunidad rural es preciso formularnos algunos interrogantes a fin de no normalizar ni naturalizar nuestra noción de niñez. Distinguir. De ahí que ¿cuál es la idea de niño y niña que se tiene desde el punto de vista pedagógico?, ¿cómo son los niños y las niñas con los cuales trabajamos?, ¿de qué hablamos

[15] Según la perspectiva de Ernesto Laclau, el concepto de *política* se define como la «[…] forma de subversión y dislocación de lo social, definición que conduce a la afirmación de todo sujeto como sujeto político» (Carli, S., 2002:23)

cuando hablamos de niño/ña y de infancia? Por tanto, «Surge entonces la necesidad de articular el abordaje de la diversidad, de modos de ser niño y de otros fenómenos sociales, pensado en términos de diferencias culturales (interculturalidad) con la dimensión de la desigualdad social, fundada en la existencia de clases sociales». (Colángelo,2005:3).

En nuestro caso, la población rural que describimos está inserta, de uno u otro modo, en el sistema capitalista. Esto hace que tanto sus representaciones como sus prácticas puedan explicarse desde pautas un poco tradicionales, pero también desde los condicionamientos derivados de la posición que ocupan en la estructura social. Estas dos articulaciones, entre diversidad y desigualdad, es la que hace posible analizar la problemática de las infancias y adolescencias en este contexto rural y en toda su complejidad y se revela especialmente indispensable a la hora de abordarla.

En esta idea de diversidad con la que pensamos a las infancias rurales, se conjugan dimensiones de lo social, diversidad cultural, desigualdad y género. Las identidades tienen que ver con estas dimensiones conjugadas simultáneamente: se es niña-niño, si pertenece a un grupo de edad y no a otro, si vive en un hogar donde puedan ser satisfechas sus necesidades básicas o no. Desde esta perspectiva las identidades no pueden ser pensadas en términos de una esencia inmutable o cristalizada, sino como construcciones relacionales, contrastantes, –nos diferenciamos de los otros– situadas en la historia y, por lo tanto, en constante transformación. De ahí que, para María Adelaida Colángelo

> […] esta preocupación de la antropología por el punto de vista del «otro», también abre la posibilidad de incorporar de otro modo a los propios niños en las instancias de investigación y de intervención. A esto se refiere Nunes (1999) con su propuesta de una «antropología del niño»[16], es decir, una antropología interesada en interpretar el modo en que los niños entienden el mundo y su sociedad». (2005:5)

Todo esto hace de la construcción de las infancias un proceso que no es unívoco, sino dinámico y conflictivo. Tal es así, que la forma en que se define y caracteriza a las infancias es un fenómeno político, en tanto se relaciona con la distribución de poder entre distintos grupos de la sociedad, es decir, en cómo se posicionan y entretejen los diversos relatos que sobre ella se construyen.

[16] «El campo de la novel antropología de la infancia posibilita el examen crítico de los supuestos andocéntricos que subyacen en las prácticas de investigación *de* y *con* niños y niñas, promoviendo la realización de estudios, que a la luz de su desarrollo teórico-metodológico, permiten avanzar en el establecimiento de nuevas relaciones entre: procesos educativos, primera infancia y género». (Reybet, 2009: Resumen).

Un ejemplo de esto lo podemos encontrar en las clasificaciones por edad, ya que son una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada uno debe ocupar su lugar.

Ante esto nos preguntamos, ¿qué posibilidades abre considerar estos puntos para llevar adelante una tarea pedagógica en relación a los niños?, ¿qué aportes pueden ofrecer para elaborar políticas públicas en entornos rurales?

Por consiguiente, al momento de diseñar políticas destinadas a los niños es prioritario tener en cuenta el grupo social y el género, y no elaborarlas desde ideas abstractas o prácticas que no responden a la realidad a las que se dirigen. Recuperar el punto de vista del otro, llevaría a incluir efectivamente a los niños y niñas del contexto rural como interlocutores válidos para la planificación de políticas como sujetos portadores de conocimientos, que pueden dar cuenta de sus necesidades y contribuir en la búsqueda de soluciones. A partir de una mirada antropológica, las infancias dejan de ser un concepto neutro y abstracto signado por caracteres biológicos invariables y nos permite recuperar la riqueza de sus determinaciones sociohistóricas.

De este modo, podemos hablar de infancias plurales, múltiples, en el contexto de una sociedad compleja como la nuestra. No obstante, la naturalización del concepto universalista de infancia es producto de la lucha por ocultar y negar las diferencias y desigualdades operadas por el poder.

Por esto, es necesario dar la batalla discursiva en el campo social, allí donde la producción de sentido entreteje los significados, con el propósito de romper con la comodidad intelectual a la cual nos lleva la naturalización de los procesos históricos. Es por ello que los aportes de Sandra Carli nos incita a desnaturalizar nuestras concepciones sobre la infancia cuando afirma que

> […] ha habido distintas formas de llenar ese vacío de la infancia; tanto sea por la vía de la educación en épocas de instrucción pública, por la vía de la política en la experiencia del peronismo, por la vía de las disciplinas *psi* de los años ’60 y seguramente por la vía del consumo en estas últimas décadas. Invariablemente ciertos sentidos acerca de la infancia se fijaron en distintas épocas, dejando su marca en las trayectorias biográficas infantiles y en los discursos educativos. El *discurso educativo* se identifica en primer lugar, como práctica productora de sujetos, (niño como sujeto); en segundo lugar, la centralidad en dicha práctica y el vínculo entre el educador y el educando en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje y las producciones

> pedagógicas como saber especializado[17] y por último, la educación entendida como proceso de transmisión intergeneracional de la cultura[18].(2002:27)

Tanto el concepto de *saber* de Foucault como el de *campo* de Bourdieu nos permiten anclar los discursos educativos en un tiempo y en un espacio determinado. Se trata de registrar cómo seguimos modulando a los niños y las niñas a través de un sinfín de instituciones modernas que supervisan, protegen, forman y cuidan a las infancias. Continuamos viéndolos como sujetos pasivos de socialización y no como sujetos activos que se apropian, redefinen y recrean nuevas pautas culturales. Desde nuestras prácticas, observamos que se le otorga primacía a la mirada «de arriba hacia abajo» persistiendo en concepciones cristalizadas en torno a la niñez, sobre todo de aquellas que ubican a la infancia en un estado biológico ¿inacabado? en relación al patrón adulto[19]: inmadurez afectiva, irresponsabilidad, debilidad, indefensión, dependencia, incompetencia social y cultural. De esta manera universalizamos a la etapa infantil y obturamos la aprehensión de algunos organizadores de su mundo.

Por tanto, el desafío del presente trabajo es poner en pensamiento en situación, para lo cual no solo ponemos en palabras nuestra propia experiencia, sino que nos disponemos a la escucha activa de los distintos actores que conforman esta comunidad educativa porque, como señala Milstein, en el trabajo de campo en los ámbitos escolares

> […] se narran situaciones en las que están involucrados, se describen formas de buen y mal trato, se apela a la protección y resguardo, se vela por su cuidado, etc.; pero sus historias y vivencias narradas, sus percepciones e interpretaciones no se incluyen como parte de lo que se denomina «perspectiva de actores». Se habla de los chicos y de las chicas, pero lo que ellos y ellas cuentan, no figura en el mismo nivel que lo que cuentan los adultos como constitutivo de las interacciones sociales. (2006:50).

Las percepciones y los discursos que se construyen sobre los niños y las niñas del entorno rural, niegan totalmente las diferencias y las particularidades de cada uno de ellos, sus vivencias, sus

[17] «Toda pedagogía define su sujeto. Cada una determina los elementos y el orden de las series que la constituyen como conjunto significante, cuya función es mediar entre los sujetos políticos y sociales y el habitus que se pretende inculcar». (Puiggros citado en Carli, 2002:27).

[18] «Recuperamos en este trabajo la idea de trasmisión, que tanto el psicoanálisis como los estudios culturales y pedagógicos, exploran como fenómenos emergentes de la crisis de la modernidad, y que permite ligar los procesos de orden intersubjetivo e histórico-sociales en el análisis de la relación entre las generaciones». (Carli, 2002:27).

[19] Wenk define al discurso adultocéntrico como aquel que «[…] califica a las personas niñas, niños y adolescentes, como incompletas en preparación para la adultez, concibe la adultez como lo que tiene valor, visibilidad y capacidad de control, mientras que la niñez y la adolescencia, se define como lo que no tiene las cualidades adultas y justifica prácticas de exclusión sobre la base de la diferencia generacional». (2020:115)

necesidades, sus carencias y, por lo general, son descalificatorios al menospreciar su sentir, su estar en el aula, sus emociones, sus estados de ánimo y sus necesidades. Cuando intentamos implementar el proyecto de ESI lo primero que surgió de parte del equipo directivo y docentes fue que son chicos, que no están preparados para hablar de eso y que no van a entender nada. Tal es así, que el modo en que se los llama es mediante el diminutivo de su nombre: Luquitas, Marito, Julito, o bien el mote de «mamita» o «papito». Estas nociones del niño y niña que no sabe, que no entiende, que es chico es una constante en el discurso de la comunidad educativa de Puerto Almanza.

Capítulo II

¿Qué es la Educación Sexual integral?

En los últimos veinte años Argentina transitó un proceso de reconocimiento de derechos sexuales impulsado por los movimientos feministas y de diversidad en articulación con el ámbito académico y con sectores progresistas de la política, proceso que derivó en la materialización de un corpus normativo sobre el género y la sexualidad y en el diseño de políticas públicas afines. Esto puso a la educación sexual en debate social y en la agenda pública de la Argentina, siendo un hito fundamental en el año 2006 la promulgación de la Ley 26.150 de «Educación Sexual Integral» (ESI). Dicha norma, tiene como eje fundamental el reconocimiento de derechos sexuales y reproductivos y establece la responsabilidad del Estado nacional, provincial y municipal en garantizar el derecho a recibir Educación Sexual Integral en todos los establecimientos educativos –públicos y privados–, en todos los niveles –inicial, primario, secundario y superior–- y en todas las carreras de formación docente.

En el año 2008, se crea el Programa Nacional de ESI (PNESI), cuyas funciones ya estaban previstas por la ley, y establece que cada jurisdicción implemente la difusión de los objetivos de la ESI, la producción de material didáctico, la inclusión de contenidos desde el nivel inicial, la generación de programas de formación continua y el seguimiento, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades implementadas.

La Ley de ESI integra un plexo normativo que con perspectiva de Derechos Humanos es parte de la construcción de políticas públicas sobre las niñeces, juventudes, género y la diversidad LGBTQIA+[20]; abordando todos los aspectos de la sexualidad: biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. En el año 2006 la ley de ESI reconocía su articulación y su aporte al cumplimiento de disposiciones específicas de la ley 25.673 «Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable» y de la 23.179 «Ratificación de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer». Además, dichas disposiciones se complementan con instrumentos como la «Convención de los Derechos del Niño, Niñas y Adolescentes (CDN), la Convención de Belem Do Pará y la ley 26.061 de «Protección Integral de

[20] «Siglas utilizadas para representar una amplia gama de sexualidades e identidades. Significa lesbiana, gay, bisexual, y asexual. El +representa todas aquellas que no están contempladas en estas letras». (COMISIÓN INSTITUCIONAL CONTRA LA DISCRIMINACIÓN, 2023: Glosario).

los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes». Todas estas normativas cuentan con rango constitucional. Para contribuir al fortalecimiento de estas herramientas, el Consejo Federal de Educación aprobó las resoluciones 340/18 y la 419/2022.

Con posterioridad a las normativas mencionadas se reconoce la necesidad de revisar, actualizar y fortalecer la implementación de la ESI en todo el territorio nacional, a partir de otras leyes que se sancionaron entre el 2006 y 2021. Ellas son la ley 27.234 «Educar en Igualdad: prevención y erradicación de la Violencia de Género», y la ley 27.611 «Atención y cuidado integral de la salud durante el embarazo y la primera infancia». Cabe señalar que estas leyes propician la ampliación de los sentidos otorgados a la ESI y, en consecuencia, habilitan la inclusión de nuevos contenidos y/o la profundización de los vigentes lineamientos curriculares.

¿Qué establece la Resolución 340/18?[21]

La resolución 340/18 promueve que, en todas las escuelas del país de gestión estatal y privada, se creen equipos docentes que lleven a cabo la ESI con enfoque interdisciplinario y que actúen de enlace con el proyecto institucional de cada establecimiento, bajo una perspectiva de Derechos Humanos. De este modo, se propician ciudadanías más democráticas, respetuosas, con mayor compromiso y participación, como así también, se promueven procesos de intercambio entre docentes, a fin de desarrollar acciones escolares que favorezcan el pleno ejercicio de los derechos de los niños y las niñas.

La resolución fortalece la Ley de ESI y deja establecidas algunas prioridades y lineamientos curriculares de la ESI. Dicha norma despliega los contenidos a enseñar en todas las escuelas del país desde el nivel inicial hasta la formación docente. Asimismo, esta resolución presenta un anexo con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios[22] (NAP) de ESI para todos los niveles. Estos NAP tienen el objeto de garantizar el desarrollo de los lineamientos curriculares de ESI, abordándolos a través de la articulación de cinco ejes conceptuales. A saber: «Cuidar el cuerpo y la salud; valorar la afectividad; garantizar la equidad de Género; respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos. (Consejo Federal de Educación, 2018: Anexo)

[21] Esta Resolución es un anexo de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral y tiene por objeto hacer efectivo el cumplimiento de dicha norma en todas las jurisdicciones y niveles mediante el abordaje de los cinco ejes conceptuales, sin excepción alguna. Consejo Federal de Educación (2018)

[22] «Los Núcleos de Aprendizaje Prioritario constituyen una base común para la enseñanza de todo el país, establecida a través de acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de Educación entre el Gobierno Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ibídem

Abordaje conceptual: los cinco ejes de la ESI

Las formas de conceptualizar la educación sexual han tenido significativas variaciones a lo largo de más de cincuenta años de desarrollo. En la actualidad, la Educación Sexual Integral, se reconoce como un derecho en los principales marcos conceptuales que suscriben los organismos internacionales (UNESCO, 2014; UNFPA, 2014), y también en la política del Estado argentino inaugurada con la ley 26.150.

La ESI se considera como un proceso de fortalecimiento de la ciudadanía, que permite el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, de participación en la toma de decisiones, de inclusión social, y respeto a la diversidad, a partir de un abordaje atento a las particularidades de los distintos ciclos de vida. Sin duda, la ampliación y apropiación del marco de los Derechos Humanos contribuyeron a delinear los enfoques que en la actualidad se conforman como nodales para la Educación Sexual Integral, en donde convergieron, entre otros campos, las perspectivas de la pedagogía crítica y la teoría del género. En Argentina, la política nacional de ESI estableció los pilares centrales de la Educación Sexual Integral a modo de marco conceptual, que procura brindar herramientas para el cuidado del cuerpo y la salud definidos del siguiente modo:

> -Ejercicio de los Derechos: está orientado a trabajar desde la escuela sobre la apropiación del enfoque de los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes como orientación para la convivencia social […] derechos que se enfocan al respeto por las otras y otros, en las relaciones interpersonales, el acceso a conocimientos sobre el cuerpo, la expresión de sentimientos y necesidades vinculadas a la sexualidad, y la promoción de aprendizajes de prácticas de defensa de Derechos; (derecho a la información, a no ser discriminado, entre otros).
>
> -Género: busca el reconocimiento de formas de ser mujeres y varones que histórica y socialmente se han construido en nuestra sociedad, proponiendo identificar los prejuicios y las prácticas referidas a capacidades y aptitudes vinculadas al género y el rechazo a todas las formas de discriminación.
>
> -Respetar la diversidad: se refiere al reconocimiento y valoración de las manifestaciones de las múltiples diferencias entre las personas. Constituye un elemento central para el respeto de la diversidad sexual sin ningún tipo de discriminación.
>
> -Cuidar el cuerpo y la salud: propicia el conocimiento sobre los cambios del cuerpo humano y la identificación de sus partes íntimas en el marco de la promoción de hábitos de cuidado de uno mismo, de los demás y de la salud en general, También propicia la reflexión crítica sobre los modelos y los mensajes de belleza que circulan en nuestra sociedad y que pueden influir negativamente en la autoestima y en los vínculos interpersonales.

-Valorar la afectividad: apunta a que los niños, las niñas y adolescentes puedan expresar, reflexionar y valorar las emociones y sentimientos vinculados con la sexualidad, al mismo tiempo que se promueven valores como el amor, la solidaridad y el respeto a la intimidad propia y ajena. (Marina, 2009:12-13)

La Sexualidad como un contenido pedagógico

En el año 2006, la ley 26.150 de ESI inauguró un nuevo camino en la política educativa al establecer en su artículo primero que «Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la ciudad autónoma de Buenos Aires y municipal». Dos años más tarde, el Consejo Federal de Educación aprobó de forma unánime los lineamientos curriculares básicos para que la Educación Sexual Integral (ESI) llegue a las aulas. Se trató de fortalecer la transversalidad de la ESI en los distintos niveles educativos y disciplinas académicas. Este nuevo Derecho para niñas, niños y adolescentes, supuso un importante desafío para la comunidad escolar, porque no todos los y las docentes se encontraban y encuentran preparados para asumir esta tarea.

En el año 2008, tal como se establece en la ley, el Ministerio de Educación de la Nación creó el Programa de Educación Sexual Integral, el cual ha venido realizando un trabajo sostenido para la implementación de la Ley como parte de un proceso de ampliación de los Derechos Humanos de las infancias y adolescencias del país. Las acciones del Programa ESI incluyeron capacitaciones para docentes y directivos de todo el país, proceso que se fue consolidando y que aún se sostienen en algunas jurisdicciones. En paralelo, se distribuyeron los lineamientos curriculares básicos y de sensibilización de los derechos de los niños, las niñas y adolescentes, vinculados con la ESI.

Disponer de herramientas conceptuales, incorporar la sexualidad como contenido pedagógico al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y abordarlo de manera sistemática en el contexto áulico es fundamental a la hora de implementar la Ley. Contribuir a conformar una mirada pedagógica supone que la sexualidad pasará de ser representada como una dimensión acotada a las relaciones sexuales y al ámbito privado, a ser considerada como un contenido escolar, asentado en objetivos claros, pertinentes, factibles y evaluables cuyo tratamiento en el sistema escolar participa del derecho a una educación de calidad. Una mirada que además busca revisar prejuicios, e imágenes estereotipadas, promoviendo la equidad de género en el marco de los Derechos Humanos de niños, niñas y adolescentes.

Capítulo III

Infancias y Género

Durante mucho tiempo los niños fueron pensados desde una mirada tutelar, (Ley de Patronato Luis Agote), donde los niños eran vistos como objetos y no como sujetos, es decir, como personas que aún no habían completado el desarrollo de las capacidades intelectuales y emocionales necesarias para discernir correctamente. Por lo tanto, requerían la presencia de un adulto para que los guiara y protegiera del entorno, incluso de sí mismos. En una primera instancia, era la familia la encargada de dicha protección, pero si estas presentaban cierta disfuncionalidad era el Estado el que debía cumplir esa protección.

En el último cuarto del siglo XX esta concepción de la niñez fue fuertemente criticada, dando lugar a un enfoque basado en la protección integral de derechos a partir de la sanción de la Ley 26.066 y de la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños, Niñas, y Adolescentes.

Desde esta perspectiva los niños, niñas y adolescentes tienen derechos particulares por su condición de seres en formación y como sujeto de derechos. Esto significa que el Estado, en todas las acciones y decisiones que le competan, debe garantizar que se preserve y promueva su desarrollo de una manera integral y respete dicha condición. Esta mirada no elimina la asimetría necesaria en los vínculos entre adultos, niños y adolescentes, sino que promueve otra manera de vincularse y, por lo tanto, supone que los adultos construyan nuevos modos de ejercer la autoridad. En la puesta en práctica de esta autoridad tiene que estar representada la voz de los niños y niñas y para ello es necesario darles lugar en la construcción de las normas, favorecer el diálogo, la escucha y establecer sanciones que no vulneren sus derechos.

Esta forma de entenderlos, en tanto ciudadanos plenos, desafía a la escuela tradicional y la invita a repensarse. Se expresa en nuevas formas de estar en el aula, en el impulso de modos de aprendizaje novedosos y en la búsqueda de transformaciones institucionales que acompañen esta nueva perspectiva. En este marco, la participación en la vida escolar se vuelve un aspecto central al reconocer a los niños y niñas como personas activas en el ejercicio de los derechos que les corresponden, y hacer hincapié en su cuidado y acompañamiento. Además, se los impulsa a tomar decisiones con autonomía para que puedan asumir gradualmente responsabilidades y producir transformaciones institucionales que incidan en la toma de decisiones que los atañe.

Para nosotras, todos los estudiantes tienen derecho a recibir la ESI en cada uno de los establecimientos educativos públicos y privados. Este derecho, además, se asocia a otros reconocidos en la «Convención de los Derechos del Niño, Niña y Adolescentes» (CDN), en el Código Civil y Comercial de la Nación (CCCN) y en la Ley 26.061 de «Protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes», entre otras.

Para Valeria LLobet, desde una perspectiva crítica

> El acceso a derechos en las infancias se halla condicionada por la clase social a la que pertenecen, el hogar en el que el niño o niña crece, su identidad étnico-racial, sus capacidades funcionales y su género. El plural de «infancia» se vincula así con la diversidad de experiencias a partir de la variabilidad cultural entre grupos particulares, donde cobran sentido diversas formas de ser niño, de organizar el parentesco, la vida cotidiana y la crianza, (Colángelo, 2005). En otras palabras, la producción de infancia está articulada con la producción de las desigualdades sociales de género, a la vez, las tramas legales y burocráticas que atienden a la niñez contribuyen a la producción de desigualdades (Lugones, 2012, Villalta, 2010, Llobet, 2013). (2020:79)

Por su parte, Graciela Morgade (2001) aborda la cuestión de género en relación a la educación y contribuye a la identificación de aquellas miradas sobre la reproducción de la violencia asentadas en la subordinación de clases, de género y en las categorías de economía, cultura, organización social, raza, identidad sexual, entre otras. Se trata, entonces, de miradas del poder y en ellas se vuelve clave la noción de género.

Desde el punto de vista de la reproducción de las desigualdades, la relación infancia y género encuentra en la ley 26.061 de Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes –antecedente significativo de la ESI– un punto de inflexión debido a los cambios que propició. De ahí que, la promoción y prevención de derechos con perspectiva de género implica impulsar políticas públicas que transformen las posibilidades de cuidado con apoyos institucionales, materiales, sociales, emocionales y simbólicos. Tal es así, que la investigadora Valeria LLobet sostiene que

> La incorporación de los derechos de la niñez sobre la composición y las formas patriarcales de la vida familiar condujo a transformar las ideas sobre la responsabilidad de madres y padres en el cuidado y la protección de niños y niñas intentando transformar las concepciones más normalizadoras, autoritarias y patologizantes sobre la composición de las familias, así como la relación de los sujetos con su identidad. Asumir que la familia tiene que ser solo de una determinada manera, tiene severas consecuencias en el acceso a derechos […]. (2020:80)

En este sentido, tanto el plano material como el cultural se entrelazan en el contexto de la interseccionalidad[23], cuya mirada específica permite componer esa interrelación compleja.

Ahora bien, como mencionamos en el capítulo 1, el enunciado universalista de derechos esconde una concepción adultocéntrica, androcéntrica, blanca y heterosexual del discurso. Ante esta situación, Llobet recupera los aportes de la ley de Educación Sexual Integral ya que

> […] en términos de transformaciones simbólicas, institucionales y emocionales, la, configura dimensiones centrales del cuidar al sujeto infantil que se trama en esta Ley, que es un sujeto de derechos civiles, políticos y de derechos sexuales. Son leyes que obligan a la transformación de las instituciones para alojar a las infancias buscando la igualdad de género, la problematización del adultocentrismo, la protección ante violencias, maltratos, abusos, el acceso a la información, la atención a la salud y el respeto institucional por la autonomía y la auto percepción de la identidad de género. […] No obstante esos avances el mayor problema de las niñeces y adolescencias sigue siendo el acceso a los derechos sexuales, y encontramos allí, actores del propio sistema educativo, de protección o promoción de derechos, como activos obstaculizadores […]. (2020:81)

Una de las vías para problematizar estas desigualdades e interpelar los espacios de resistencia es la de la corresponsabilidad[24]pues habilita la interrelación de todas las instituciones y actores que componen el sistema. Por otro lado, es desde el marco de los Derechos Humanos de niños y niñas que se sustenta y justifica la implementación de la ESI como parte de un proceso inclusivo, el cual debe darse en condiciones de igualdad y no discriminación. Estos derechos están garantizados en los tratados y convenciones internacionales mencionados con anterioridad, además de la «Declaración Universal de los Derechos Humanos» (1948), la «Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer» (1979) y la «Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres» (Belem Do Pará, 1994).

Por ende, el abordaje de esta temática desde la perspectiva de los Derechos Humanos nos amplifica el horizonte de comprensión porque dicha mirada se relaciona, al decir de Eleonora Faur ,«[…] con una moralidad intersubjetiva fundada y sostenida por valores como la libertad, el

[23] «La interseccionalidad es una herramienta analítica que reconoce que las desigualdades sistémicas se configuran a partir de la superposición de diferentes factores sociales como el género, la etnia, y la clase social». (ParlAméricas, s/f)

[24] «La responsabilidad compartida se conoce como corresponsabilidad. Esto quiere decir que dicha responsabilidad es común a dos o más personas, quienes comparten una obligación o compromiso». (Pérez Porto y Merino, 2021)

respeto, la responsabilidad, la igualdad, la no violencia, la solidaridad, la vida y la dignidad. Estos valores son también deseables en las relaciones entre educadores y alumnos, así como en todo vínculo interpersonal. (2007:26)

Cuando en las infancias se aplican estos principios surgen con frecuencia otros debates que tienen que ver con el rol de la escuela y de las familias. Muchas veces, en el trabajo de campo se observa indiferencia o desconocimiento de la ley 26.150 y también del marco de Derechos. Esto convive con la noción según la cual la sexualidad es un asunto privado y su abordaje no compete a las escuelas. Sin embargo, si nos ubicamos en dicho marco normativo la corresponsabilidad de las distintas instituciones respecto de la educación sexual de niños y niñas adquiere otra relevancia. En definitiva, se trata de superar la perspectiva biologicista como así también aquellas asentadas en contenidos moralizantes, ya que nos posibilita reconocer que los Derechos Humanos son parte de una moralidad intersubjetiva que impulsa el desarrollo de una vida plena y responsable.

Nadie pone en duda que las familias, padres, madres, adultos referentes a cargo del cuidado, cumplen un papel relevante y una responsabilidad innegable en la formación de los niños y las niñas. De forma implícita o explícita, transmiten normas, valores, criterios y comportamientos relacionados con su sexualidad (o no), pero ello no resta responsabilidad a las escuelas. El marco legal y ético de la ESI más los principios de la política estatal, consideran al sistema educativo como una institución que permite igualar el acceso a recursos relacionados con la formación integral para que fortalezcan la construcción de la autonomía progresiva en función de las distintas etapas de desarrollo que atraviesan.

Al hablar de autonomía progresiva nos referimos a la condición que permite elegir libremente los ideales y cursos de vida. Por tanto, el fin último de la ESI es ampliar esta autonomía personal en términos de diseñar un plan de vida propio, valorar y respetar la inviolabilidad y dignidad de cada persona en el contexto de las relaciones sociales en la cual nuestras vidas se desarrollan.

En referencia al género, se despliega una nueva serie de reflexiones, adhesiones y resistencias; aparece lo femenino y lo masculino como una construcción social y cultural, no como una característica biológicamente dada, se interpela una zona profunda que se asocia con la definición de identidades trazadas por nuestra cultura y aprehendidas a lo largo de cada etapa del ciclo de vida. Revisar este paradigma pone también en cuestión las relaciones sociales entre

hombres y mujeres y la invisibilidad de las jerarquías. Quizás el eje del género sea el concepto que más desafía y al mismo tiempo dificulta a la hora de implementar la ESI.

Lo primero que aflora son las diferencias entre los varones y las mujeres, entre las «nenas» y los «nenes». Estas diferencias biológicas se leen como organizadores de los roles y las relaciones entre los géneros y se instituyen como dos categorías naturalmente dadas y en el único camino a seguir para el devenir de nuestra existencia. No obstante, en el plano de lo humano nada es natural, por ende, la manera en que nos pensamos a nosotros mismos y a los demás depende de circunstancias sociales, culturales e históricas y supone tener vínculos que otorgan un valor social distinto a las masculinidades que a las feminidades e identidades no binarias.

Entonces, si entendemos al género como una construcción social ser varón o mujer es algo que aprendemos a lo largo de nuestras vidas sin darnos cuenta y remite a procesos de identificación sexual de las personas. Tal es así que al encontrarnos con una mujer embarazada lo primero que hacemos es preguntarle si es una niña o un niño; según sea su respuesta opinamos al respecto.

Cabe mencionar que, consciente o inconscientemente cada uno de nosotros sostenemos la desigualdad que produce la concepción biologicista. Por tanto, para desaprender esa mirada el Ministerio de Educación de la Nación propone «[…] incorporar la perspectiva de género implica revisar, cuestionar nuestro posicionamiento y concepciones sobre cómo nos relacionamos, lo que esperamos unas/os de otras/os, sobre los lugares que ocupamos en las instituciones y en la sociedad y sobre las experiencias que podemos transitar unas/o y otras/os. (2021:11)

Nos trasladamos ahora al ámbito escolar para pensar el tema de los cuerpos. Allí, observamos la existencia de patrones universales, o sea, de estereotipos marcados por los adultos. Por ejemplo, dentro de dicho espacio aseguran que hay «juegos fuertes» que pueden suponer un daño para el cuerpo de las niñas, la masculinización de su cuerpo o la existencia de deportes apropiados para uno u otro género. Aquí podemos ver las representaciones de los docentes, en particular, los que tienen a cargo la clase de educación física. Este enfoque condensa la tensión entre naturaleza y cultura, además de las dinámicas de género.

En buena medida, la naturalización de las diferencias de género constituye la razón de ser de su reproducción a lo largo del tiempo. Por fuera de las construcciones sobre el cuerpo, aparecen los usos del lenguaje, por ejemplo, lo que se espera de la feminidad (esa nena es «machona»), en la forma inadecuada de hablar de algunas niñas (esa piba es una «puta») o a la

incomodidad del lenguaje inclusivo o no sexista. En palabras de Faur, Gogna y Binstock «El reconocimiento de las transformaciones pone en cuestión la naturalización de las diferencias y suele señalarse como un cambio de perspectiva generacional que desafía muchas de las normas institucionales (escolares) en relación con prohibiciones que promueven el disciplinamiento de cuerpos generizados». (2016:50)

De esta forma, la escuela es una de las instituciones que, a través de diferentes dispositivos pedagógicos, aún hoy interviene en la construcción de las desigualdades de género. La inclusión de la perspectiva de género en la escuela supone revisar los modos en que cotidianamente, de formas más o menos sutiles, en lo dicho y lo silenciado, la escuela sostiene un único modo posible de vivir la sexualidad. Esta mirada crítica, requiere de instituciones educativas que desafíen los límites de lo instituido en pos de una mayor igualdad, justicia y que colaboren con el despliegue de sexualidades autónomas, plenas y placenteras.

Al ser la categoría de género una de las dimensiones de lo social también se conjuga en las infancias, junto a la variabilidad cultural y a la desigualdad social. Al respecto, las investigaciones feministas sugieren que los grupos de pares actúan como agentes de socialización en general, y como agentes de socialización del género, en particular. Estos estudios señalan la importancia de la «cultura informal» de los compañeros en la estructuración de las pautas de interacción entre niños y niñas y que se expresan en las actitudes y respuestas escolares de los alumnos.

A diferencia de la escuela secundaria, en el nivel primario resultan escasas las investigaciones que exponen las formas en que las niñas y niños de temprana edad se socializan entre sí. Esta situación avala la necesidad de reconocer que las subjetividades de quien investiga e indaga acerca de la ESI en este ámbito escolar rural, no está exenta de participar de una visión de las infancias que la construye sobre un eje de relación asimétrica adulto niño-niña. Resultan evidentes los obstáculos prácticos que encontramos en el trabajo de campo, en pos de recuperar las voces e intereses de los niños y las niñas, leídos desde las relaciones de género, lo cual exige un gran desafío para trazar estrategias que permitan neutralizar las representaciones adultocentristas.

Respetar la Diversidad

Si hablamos de diversidad sexual, en general hacemos referencia a la identidad de género y a la orientación sexual de las personas. La identidad de género se relaciona con cómo nos sentimos

y vivimos nuestro género, (identificarnos con el sexo asignado al nacer), en tanto que la orientación sexual se corresponde con la atracción física, afectiva y sexual que sentimos por otro/otra. Nos pueden atraer personas del mismo sexo que el nuestro, distinto o de ambos.

Heterosexuales, gays, lesbianas, bisexuales, no binario son distintas orientaciones sexuales y pueden cambiar a lo largo de la vida. La diversidad de las personas también incluye la intersexualidad, son aquellas cuyos cuerpos no responden al modelo de varón o mujer. Los cuerpos intersex están bien tal como son y no deben ser intervenidos, salvo expreso consentimiento de la persona. El respeto a la diversidad en la escuela implica estar atentos a cuestiones concretas y profundas y no presuponer que todas las personas con las que interactuamos son o deberían ser heterosexuales, dado que no es la única manera de vivir la sexualidad.

Configuraciones familiares

El tema de las familias en la escuela no es nuevo. Por el contrario, se trata de una temática que interpela a los docentes y por supuesto al EIE de manera constante en el cotidiano de la tarea. Esto se expresa tanto en las planificaciones como así también en las aulas y en las relaciones que establecemos con las familias en el contexto escolar. Su presencia se materializa en la entrada o salida de la escuela, en los comentarios que los niños y niñas traen día a día, en las reuniones individuales, grupales, por demanda espontánea, en los cuadernos de comunicación cuando irrumpe algún episodio inesperado, en actos, jornadas, con alegrías y malestares compartidos con las familias y también con las colegas y docentes.

Hablar de familias en la actualidad es hablar de diversidad, no solo en la escuela sino en los distintos ámbitos que transitamos. Con el paso del tiempo observamos diferentes configuraciones familiares, ya que las necesidades sociales, afectivas, culturales y económicas de gran parte de la sociedad lograron poner en tensión aquel modelo único de familia que la identificaba con la existencia de una pareja cis-heterosexual[25], con dos o tres hijos, denominada familia nuclear. En la actualidad, y gracias a la ampliación de los derechos sociales, otras configuraciones familiares son reconocidas en términos jurídicos. Un ejemplo son las familias uniparentales a la que se le suma la figura jurídica de Cuidador o Referente afectivo que se mencionó en apartados anteriores.

[25] Personas cuya identidad de género coincide con el sexo asignado al nacer.

Generalmente, el abordaje de este tema de manera curricular se encuentra atravesado por dudas e inseguridades. Estas se relacionan con el hecho de poder albergar la diversidad de configuraciones familiares y nuevas figuras jurídicas existentes en el aula o con aquellos temores asociados a la posibilidad de herir susceptibilidades. Esto puede deberse a que todavía se piensa a las familias desde aquel modelo único que aún hoy se impone socialmente como el esperable.

Desde la ESI se sostiene que la escuela es el ámbito privilegiado para abordar estas temáticas y fomentar, en términos de derechos, el reconocimiento y aceptación de todas las formas de familias por igual. Sin embargo, los estereotipos se hacen presentes en muchas familias, sobre todo en el ámbito rural, y con una fuerte preminencia del patriarcado. Es por ello que se hace imprescindible la implementación de la ESI para visibilizar y valorar las relaciones de cuidado y afecto sin perder de vista aquellos aspectos que hacen a la salud integral de los niños y niñas.

Los cuerpos

Cuando nos referimos al cuidado del cuerpo desde la ESI, abarcamos una multiplicidad de temas que tienen que ver con el ejercicio de derechos: el conocimiento y el respeto del propio cuerpo y el respeto por el cuerpo del otro; el reconocimiento de la propia intimidad y la del otro; el ejercicio responsable y placentero de la sexualidad; la expresión de las emociones y afectividad a través del cuerpo, la promoción de buenos tratos, la construcción de la autonomía, la reflexión sobre el modo en que las construcciones de género condicionan la percepción y valoración del cuerpo y sus vínculos; la toma de decisiones conscientes y reflexivas sobre el propio cuerpo; el respeto por la diversidad; la protección de la salud, entre otras cuestiones.

También es importante debatir sobre los modelos y mensajes de belleza que circulan en nuestra sociedad y que influyen negativamente en uno mismo y en los vínculos interpersonales. Se trata de tener una mirada crítica sobre las ofertas que hace la sociedad de consumo en los medios de comunicación y redes sociales, además de la representación de los cuerpos a través de las distintas manifestaciones artísticas. De ahí que, para Faur, Gogna y Binstock

> El sistema educativo determina de forma particular las normas aceptables y no aceptables en relación a la sexualidad, y en parte, esta normatividad se expresa en el uso del cuerpo en el espacio escolar (Morgade et al., 2011). La intervención simbólica sobre los cuerpos infantiles y adolescentes toma un lugar central en la narración de recuerdos y escenas escolares rememoradas por docentes y directivos, sea por la escasez de información al respecto, o bien por

> la normativización de los comportamientos considerados «socialmente aceptables». Habitualmente estas dos formas de comunicación, (el silencio y el disciplinamiento), se interrelacionan y marcan sus experiencias, en especial cuando los docentes y directivos recuerdan su pubertad. (2015:25-26)

La ESI para prevenir y detectar abuso contra la Integridad Sexual Infantil

El Instituto Interamericano del Niño, la Niña y el Adolescente (IIN) —Organismo Especializado de la OEA en materia de niñez y adolescencia— sostiene que en torno a la ley de ESI, persisten tabúes y desinformación. Esto se debe a que se considera erróneamente que hablar sobre sexualidad en las infancias puede acelerar los procesos de ejecución de prácticas sexuales. En realidad, lo que se produce es todo lo contrario. La educación sexual implica darle a niños y niñas, la oportunidad de que al llegar a ese momento de su vida donde empieza el autoerotismo o a compartir su cuerpo con alguien más, lo haga con seguridad, sin culpa, sin presiones, con consentimiento sexual y conociendo las formas de protegerse de infecciones por transmisión sexual (ITS) y embarazos tempranos.

A su vez, es una herramienta fundamental para la prevención de abusos contra la integridad sexual en las infancias. Cuando se da Educación Sexual Integral se empieza a desarrollar la capacidad de registrar cuándo las conductas entre pares o personas adultas dañan la integridad sexual de un niño o una niña. Además, ayuda a reconocer que nuestro cuerpo nos pertenece, que hay caricias que no están bien y zonas que no deben de ser tocadas o vistas sin nuestro consentimiento. Hay niños y niñas que enfrentan situaciones de abuso y no las reconocen, lo triste es que no es que no tengan educación sexual porque así lo deciden, sino porque un adulto pensó que no la necesita, o bien, «Todavía es chico o chica para hablar de esas cosas» (mirada adultocéntrica).

Por tanto, es fundamental dar a las infancias las herramientas para reconocer este tipo de situaciones y no callarlas porque cuantas más personas informadas haya, menos víctimas habrá. Sin embargo, a pesar de que la ley fue sancionada en el 2006, todavía existen resistencias en este contexto rural que dificultan la comprensión y la importancia de implementar la Educación Sexual Integral.

En las aulas, todo este contenido debe trabajarse con actividades concretas a fin de formar sujetos que, a pesar de que su primera socialización estuvo atravesada por la

heteronormatividad[26] y el patriarcado, se conecten con otras perspectivas que tensionen esos postulados obturados por pensamiento único.

Una de estas prácticas cotidianas dentro de la escuela que ejemplifican esta situación es la experimentada por la psicopedagoga. Esta profesional comentó que, al efectuar una observación en el aula de nivel inicial, la docente a cargo hizo un dibujo en la pizarra de un nene vestido con pantalón celeste y de una nena con vestido rosa y trencitas. Posteriormente, cada niño y niña debía poner su nombre debajo de la figura según fuera nene o nena, pero un niño se ubicó debajo de la figura de la nena y no quiso cambiarse de lugar. Ante su negativa, la docente le dijo, «Bueno, en el recreo ya vamos a arreglar lo tuyo» (Brenda. Psicopedagoga. Comunicación personal. Octubre 2024). Por su parte, la psicóloga narró una escena protagonizada por una docente de 6to año cuando esta se acercó a la dirección para informar que «Juliana vino sin guardapolvo, la verdad que no sé cómo la madre le deja usar ese top re cortito mostrando la panza, ya le puse una nota en el cuaderno de comunicaciones […] yo no la hubiera dejado entrar a la escuela así». (Noelia. Psicóloga. Comunicación personal. Octubre 2024)

Este tipo de construcción heteronormativa se encuentra muy arraigada en las subjetividades del cuerpo docente y del equipo directivo.

La ESI como herramienta para detectar casos de abuso contra la Integridad Sexual en las infancias

Dentro de los lineamientos curriculares de la ESI se contempla la prevención del abuso contra la integridad sexual infantil. Como sostiene la ley, el conocimiento tiene que ser pertinente y confiable, con contenidos previstos para cada nivel. Por norma general, cuando trabajamos específicamente sobre el abuso hablamos de prevención: aprender a reconocer situaciones riesgosas, a no mantener secretos, a desarrollar la autoprotección ante situaciones que les produzcan incomodidad. También abordamos los indicadores específicos para cada edad. La Educación Sexual Integral permite que el sujeto sea capaz de expresar situaciones de abuso o pueda prevenirlas o frenarlas de manera temprana. De esta manera, evitamos que se conviertan en sistemáticas y sostenidas en el tiempo.

[26]«La heteronormatividad se entiende como la forma de ver el mundo a partir de dos sexos y dos géneros, legitimando la heterosexualidad como la única orientación sexual aceptada, social y culturalmente. (Wittig, 2006, Nuñez, 2016. Carrera, Lameira y Rodríguez, 2013)». (citado en Cruz Galindo,2020:¶2).

Una secuencia de nivel inicial sería la siguiente: el cuerpo, nombrar correctamente las partes del cuerpo, incluidos los genitales, y eso asociarlo con que ciertas partes del cuerpo que son privadas, nadie puede tocarlos, se aborda el tema de los secretos y se los prepara. No es lo mismo un niño o niña que está confundido, donde hay una situación de seducción progresiva por parte de un adulto, a un niño o niña que ya está prevenido para saber decir que no, que pueda contárselo a su docente, a una persona de su confianza, y que sepa que no es responsable.

La ley establece que la Educación Sexual Integral también debe involucrar el trabajo con las familias. Sin embargo, existe una profunda resistencia a creer en la veracidad de los relatos cuando el abuso es intrafamiliar. Entonces, hay que generar talleres de ESI que habilite el espacio para que las familias también estén atentas y prevenidas ante estas situaciones.

Mediante encuestas y entrevistas a los actores institucionales (unidad de análisis), desde el EIE indagamos acerca de la problemática que nos ocupa. Estas técnicas permitieron verbalizar y exteriorizar, desde sus propias perspectivas, las motivaciones y resistencias frente a la propuesta de implementar ESI. Del análisis observamos ciertas conductas con un trasfondo religioso y/o ideológico que contribuyeron a entender la diversidad de perspectivas de directivos y cuerpo docente que nos ayudará a sistematizar los diferentes tipos de cuestionamientos, más o menos explícitos. Este recorrido resultó fundamental para entender las diversas representaciones de la ESI en base a los relatos vinculados con la sexualidad, con las situaciones que describen e irrumpen en la escuela y los escenarios y desafíos que en el terreno de la ESI presenta la escuela hoy. Las escenas narradas permiten también comprender el modo mediante el cual los docentes las interpretan y abordan.

Las apreciaciones y ejemplos que surgieron de la unidad de análisis muestran con detalle la ausencia de la ESI en la práctica docente de este entorno rural. Las menciones espontáneas y textuales también arrojan luz sobre los significados atribuidos a algunos ejes de la ESI, algo que no es posible conocer por medio de la encuesta solamente. Por ello, promovimos un espacio colectivo de intercambio para llevar a cabo la investigación. Este diseño cualitativo y cuantitativo permitió abordar momentos de interés en conocer la valoración de la ESI por parte de los actores involucrados y la visión retrospectiva que tienen actualmente respecto de la ley.

Las fuentes utilizadas fueron las encuestas, las entrevistas y la crónica de la jornada colectiva donde capturamos los relatos e historias de los docentes y equipo directivo, registrando los comportamientos verbales y no verbales, acciones y conversaciones entre pares. Las técnicas de observación nos permitieron darnos cuenta de lo acontecido por parte de los participantes y

también develar con qué herramientas cuentan, con qué materiales sobre ESI cuentan, si se apropiaron de los contenidos de la ley y si están dispuestos a llevarla a las aulas.

Como todo instrumento cuantitativo, las encuestas nos posibilitaron conocer tendencias e identificar diferencias significativas entre opiniones y actitudes. La mayoría de los participantes osciló entre la curiosidad y la incertidumbre, escasamente refirieron estar entusiasmados con la temática y la propuesta de llevar a cabo el proyecto. Por el contrario, otros se mostraron deseosos de darles a los niños y niñas la oportunidad de ampliar sus conocimientos y abordajes dentro del aula y se mostraron dispuestos a interiorizarse sobre los materiales. Sin embargo, una importante proporción de participantes refirieron inquietud y resistencia a trabajar la ESI.

En principio la primera resistencia observada fue el hecho de «dar» o «no dar» ESI, qué tipo de información compartir con los niños y niñas, y que es una «decisión del docente de cada institución». En principio, estas expresiones muestran el desconocimiento de la obligatoriedad de la ley, aunque las resistencias también surgieron en forma de preocupación, por ejemplo, en relación a la carga horaria, a la tensión con los propios principios ideológicos y morales, y a tener conflictos con los padres. Algunas de estas cuestiones quedaron plasmadas en las siguientes expresiones:

> —No quiero que por dar ESI, descuide otras áreas […] creo que a la ESI la tiene que dar gente especializada…" (Carmen. Directora. Comunicación personal. Octubre 2024)
>
> —No les voy a hablar de identidad de género y esas cosas que me parecen ideológicas […] hay un varón y una mujer y cuando sean grandes, se casan y tienen relaciones en el matrimonio […] creo que eso es lo que debe ser. (Antonia. Docente. Comunicación personal. Octubre 2024)
>
> —No es mi responsabilidad hablar de sexo con los chicos y después que un padre venga y me denuncie […] yo tengo que ser respetuosa de cada familia y cada padre, son ellos los que tienen que hablarles a sus hijos y decidir el momento […] no soy la persona indicada. (Marina. Docente Comunicación personal. Octubre 2024)

Como mencionamos anteriormente, estas resistencias se ponen en juego al momento de eludir la implementación de la ESI en el aula. No obstante, interpelar y visibilizar de manera implícita tuvo un efecto positivo ya que habilitó un proceso de reflexión y revisión del propio posicionamiento docente y el reconocimiento de límites personales como parte de la propia subjetividad. Más que de limitaciones operativas o tensiones de tipo moral, la identificación de las resistencias que trae el personal docente y equipo directivo reflejan parte de los mitos y preconceptos que impregnan el terreno de la sexualidad. Morgade (2006) nos habla del

desaprendizaje de la sexualidad como mandato o tabú, y pone en juego las subjetividades considerando que la dimensión social es la que más cuesta conocer y disfrutar a los sujetos sociales. Quizás sea por ello que, al mismo tiempo, a todas aquellas formas de elección sexual «no naturales», se las alude como formas de «transgresión moral».

Entonces, como punto de partida será necesario realizar un proceso de reflexión personal y colectivo que incluya revisar nuestros posicionamientos como profesionales y docentes, así como llevar a cabo un análisis acerca de en qué medida estos resultan un obstáculo para acompañar a los niños y las niñas en el desarrollo de su sexualidad y el ejercicio de sus derechos. Continuar con espacios colectivos con docentes y directivos potencia la producción de conocimiento y nos permite interpelar las prácticas en función de construir un proceso indispensable para que la ESI llegue a las aulas de la escuela de Puerto Almanza.

Este proceso lento, pero constante, favorecerá la familiarización del personal docente y directivos con la ley, con los NAP, con la visión integral de la sexualidad y así lograr la sensibilización necesaria que facilite conocer las dimensiones de género, derecho y diversidad. Un espacio para iniciar este proceso pueden ser las jornadas institucionales en las cuales se brinden las herramientas para el abordaje de los contenidos curriculares de la ESI y de las múltiples situaciones que aparecen.

La comprensión de la sexualidad es un proceso dinámico, ligado a nuestra identidad, a nuestra forma de movernos, de sentir, de expresarnos y que se despliega en una forma de expresión mucho más amplia que la genitalidad y las relaciones sexuales[27]. Este proceso atraviesa no solo en nuestras vidas, sino también que impacta en nuestro sistema de valores, creencias y emociones. Sin embargo, se encuentra determinado por ciertos marcos normativos y sistemas de derechos que muestran, a lo largo de la historia, variaciones en las distintas culturas y delinean las diferentes dimensiones constitutivas de la sexualidad.

De modo que, a través de la propuesta lúdica logramos una primera aproximación que nos permitió observar y registrar los obstáculos y resistencias que fueron surgiendo. A esto lo conseguimos, por ejemplo, con el juego de las cuatro esquinas[28], que integra la reflexión personal y el intercambio de ideas como punto de inflexión.

[27] Véase Faur (2007) y UNICEF-FEIM-UNIFEM (2003)

[28] En el aula hay cuatro carteles colgados que indican **Muchas veces**, **Pocas veces**, **Siempre** y **Nunca**; el coordinador de la actividad va leyendo frases en voz alta y cada uno de los participantes se ubica en el cartel con el que se identifica en cada caso. Las frases expresan situaciones cotidianas del presente, tales como: me siento bien con mi cuerpo o me siento incómodo, me hablaron de sexualidad en mi infancia/adolescencia, me sentí discriminado, hablan de temáticas de sexualidad con sus alumnos, etc.

Reflexiones y relatos personales en el contexto institucional de Puerto Almanza

A partir de la consigna del juego de las cuatro esquinas realizado en la jornada institucional, se recogieron relatos y recorridos de las propias historias de las docentes y equipo directivo que participaron en la propuesta. Durante la jornada emergieron distintas experiencias al tomar contacto con ideas de la sexualidad y de sus creencias. También evocaron otras vinculadas a su mundo afectivo y a sus percepciones acerca de la sexualidad y de la ley de ESI. La mayoría de los participantes arribaron a la conclusión de que transitaron su escolaridad primaria y secundaria con escasa o nula información sobre temas de sexualidad; directamente expresaron no haberlo hecho ni en la casa ni en la escuela ni en su trayecto formativo como docentes.

Respecto de cómo perciben la ESI, la noción que asocia genitalidad con sexualidad entre los docentes, aparece implícita ya que refirieron que «casi nunca» hablan de sexualidad con sus alumnos, en tanto que para ellos hablar de sexualidad supone hablar de «relaciones sexuales», sobre cómo «se hace un bebé».

Esta identificación de la sexualidad, acotada exclusivamente al encuentro sexual, ha estado y está presente en el sentido común de ayer y hoy. Graciela Morgade la califica como moralizante y disciplinadora e inspirada en valores religiosos, pero que no solo está activa en escuelas confesionales, sino también en las públicas. De ahí que

> […] la mirada sobre las sexualidades también las coloca en una dimensión de problema: la amenaza del descontrol deberá atenderse con la castidad, la amenaza de los embarazos no planificados, con la abstinencia. Esta tradición sigue sosteniendo que existen dos cuerpos normales y que el matrimonio tiene una sola forma: la unión entre un varón y una mujer. (2017:54)

En continuidad con las reflexiones surgidas a partir del juego propuesto, los participantes manifestaron, a partir de sus propias creencias, que la ESI se reduce a brindar información sobre las relaciones sexuales y la prevención de embarazos o enfermedades de transmisión sexual (ETS), y que solo se justifica en la población de alumnos adolescentes.

Asimismo, en la jornada del mes de agosto de 2024 «Hablemos de sexualidad», de los relatos personales emergieron situaciones de diversa índole que abarcaron cuestiones de tipo moralizantes, religiosas, subjetivas, de prejuicios y desconocimiento, incluso de su propio cuerpo. Uno de ellos expresa que

> —Cuando yo era chica hablar de sexualidad era algo malo, prohibido […] lo que no se podía hacer y si había alguna compañera o vecina del barrio que ya había tenido sexo con un chico se le decía

que era una puta y no te podías juntar con ella porque era «la mala junta». (Claudia. Docente. Comunicación personal. Agosto de 2024)

Otras docentes comentaron que tuvieron un profesor de «Educación para la Salud», pero que para las clases separaban al grupo: varones, por un lado y mujeres, por el otro. En cuanto a los mitos y tabúes comentaron que a la menstruación le llamaban «asunto» y que, al tener la primera menstruación ya pasabas a ser «señorita». Por ende, esta condición exigía una mayor responsabilidad: no lavarse la cabeza, no bañarse, no teñirse el pelo, pero, fundamentalmente, no besarse ni tocarse con ningún chico porque podías quedar embarazada. Los siguientes fragmentos se vinculan con la presencia de este modelo biologicista.

–No hablábamos de sexualidad en la escuela, hablábamos de genitalidad […] a mí me hablaron de sexualidad cuando quedé embarazada de mi primera hija. (Mónica. Docente. Comunicación personal. Agosto 2024)

–Yo iba a una escuela religiosa y todos los días nos medían la pollera para que no se nos viera nada de piel […] también nos decían que ser virgen era un bien preciado dado por Dios, que había que tenerle respeto y que el uniforme era el envoltorio de nuestro cuerpo para cuidarlo. (Cecilia. Docente. Comunicación personal. Agosto 2024)

–Nadie me explicó ni me habló de la menstruación […] cuando la tuve por primera vez fue en el baño de la escuela de monjas, me asustó mucho y empecé a llorar, no entendía porque sangraba […] por suerte había una adolescente en el baño que me prestó un pañuelo y me explicó y que le contara a mi mamá […] nunca me voy a olvidar de esa chica. (Claudia. Docente. Comunicación personal. Agosto 2024)

–Mi primera menstruación también fue en la escuela […] recuerdo que la docente me tapó y me dijo que solamente le podía contar a las nenas y no a los varones […]. (Nidia. Docente. Comunicación personal. Agosto 2024)

–Yo iba a un colegio privado de varones y nenas, uno de los primeros colegios mixtos privados, habían dividido el edificio en dos partes, en una parte estaban los varones y en la otra las mujeres, también estaba dividido el patio […] nos decían que no podíamos hablar con los varones […] lo prohibido nos atraía más y muchas compañeras se hacían la rata para quedarse con algún chico dando vueltas por ahí […] recuerdo que una compañera quedó embarazada y la expulsaron por eso […] teníamos mucho miedo a nuestros padres […] incluso teníamos miedo de besar a un chico por temor a quedar embarazadas[…]. (Viviana. Docente. Comunicación personal. Agosto 2024)

Estos relatos dan cuenta que aún persisten estas formas tradicionales en las cuales no se identificó otro tipo de educación sexual más que la referida a la genitalidad, a las relaciones sexuales, a los mitos y a los prejuicios. Además, registramos algunas situaciones de vergüenza o pudor que aparecen en la esfera de lo público, como es la Ley de ESI, pero que sus contenidos están ligados a algo íntimo y privado. Este tipo de fronteras entre lo público y privado en torno a la ESI no son naturales, sino que son fruto de una construcción social.

También se habló acerca de la diversidad de género, ya que en la currícula pedagógica este tema permanece a modo de telón de fondo, con la dificultad de ponerlo en palabras, razón por la cual se interpela o problematiza muy poco en las aulas. Es en este sentido que algunas docentes expresaron que su deber, en tanto tales, es formar en la heterosexualidad. El siguiente diálogo es ejemplificador de lo anteriormente dicho

> –Yo tengo mi opinión sobre el tema de la identidad de género. Cuando tienen a un alumno que quiere hacer cosas de nenas o al revés no podés dejarlo, si no haces nada no lo estás formando y nosotros tenemos la obligación de formar […]. (Mónica. Docente. Comunicación personal. Agosto 2024)

> –Yo no me meto [...] ustedes saben que tenemos a Juli de sexto año que le gustan las chicas [...] ella me lo dijo una vez y yo le dije que lo hablara en la casa con sus padres o con alguien de confianza [...] no me quise involucrar porque viste que encima el padre es militar de acá de la prefectura y es un padre complicado. (Lili. Docente. Comunicación personal. Agosto 2024)

Asimismo, otras expresiones afloraron respecto de la diversidad sexual entre las cuales está la que sostiene que «La homosexualidad o ser lesbiana no es normal»; las que se posicionan desde lo religioso: «Estoy en contra, pero respeto»; «Yo creo en Dios y no estoy de acuerdo»; «Soy católica y mis valores son otros» y «¿Cómo le explicas a chicos del jardín de que dos varones o dos nenas tengan relaciones?»

Como vemos, este tipo de expresiones evidencian un intento de apoyar sus convicciones y resistencias en la idiosincrasia de la comunidad educativa de puerto Almanza y también reflejan el desconocimiento del marco que otorgan la ley y la perspectiva de derechos respecto de la ESI como principios centrales de su implementación.

En relación con la diversidad sexual, las intervenciones pedagógicas y los cambios sociales no siempre son simultáneos a los cambios culturales. En este sentido consideramos que dichas intervenciones ante la diversidad sexual resultan vitales para orientar las discusiones, clarificar responsabilidades y roles docentes. Respecto del abuso contra la integridad infantil dentro de la

escuela, las respuestas fueron variadas. En principio todos refirieron alguna desconfianza inicial sobre la veracidad del testimonio del niño o niña, pero sí estuvieron de acuerdo en que una vez develado hay que ayudar, contener y velar por el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas. A su vez, coincidieron en la lentitud de la justicia y en la falta de respuestas institucionales, sin embargo, manifestaron que la denuncia no debe ser hecha por el docente, sino por la escuela, es decir, por el Equipo Directivo o bien el EIE.

En términos generales, observamos la complejidad de este tema en la escena escolar en donde los sentidos aprendidos, el silencio, la omisión, no resultan efectivos. Los mayores desafíos que se presentaron en las docentes y directivos a través de la propuesta lúdica, de las entrevistas, de la observación de campo y de las encuestas son aquellas referidas a la diversidad sexual y el abuso contra la integridad sexual de las infancias. En buena parte de los docentes estos desafíos generan incertidumbres y dilemas de tipo moral y de prejuicios.

Por último, la reflexión final nos permitió tener una primera aproximación a la deconstrucción y al conocimiento como parte de un proceso que nos posibilite identificar las resistencias y al mismo tiempo facilitar la comprensión de esos obstáculos y desmitificar a la ESI. De este modo, podrá ser pensada y resignificada a partir de reconocer las creencias y las prácticas, pero también los temores y las inquietudes que constituyen el punto de inflexión para dar lugar a otras ideas y perspectivas.

Conclusión

El análisis del presente trabajo permite comprender la situación de una escuela rural en torno a los desafíos que siguen presentes para el desarrollo integral de la educación sexual con sus múltiples dimensiones y contenidos luego de casi veinte años de sancionada la ley 26.150. Como sostiene Malnis Lauro «Su incorporación es lenta y gradual en la vida escolar, y marcadamente desigual según las jurisdicciones y las instituciones.» (2018:3), por lo que aún es necesaria toda una transformación cultural e institucional que no solo implica tiempo, sino que requiere de un trabajo comprometido en pos de su efectivización. Esa desigualdad en su implementación se observa dentro de la escuela rural de Puerto Almanza. Los resultados de esta investigación en el campo situado nos permitieron socializar una situación contextual particular, que podrá ser retomada para dialogar con otras investigaciones sobre ESI en entornos de las escuelas rurales de la provincia.

De ahí que, es importante que se desarrollen nuevas indagaciones que aporten a la conformación de un corpus de trabajos sobre los distintos contextos rurales de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, ya que hasta el momento no se encontraron antecedentes específicos de todas las formas rurales que habitan en la región.

Por otra parte, a partir de las voces de los docentes y directivos, identificamos, en la mayoría de los discursos, la persistencia de sentidos otorgados a la ESI relacionados con la genitalidad y las relaciones sexuales. Por el contrario, la ESI excede ampliamente estas temáticas ya que se vinculan con distintos ejes y dimensiones que cada docente puede abordar. Como expresa Morgade «Es evidente que las diferentes áreas del currículum escolar tienen aportes específicos para el proyecto de educación sexual integral con enfoque de género y derechos humanos» (2017:59).

De toda esta experiencia, surge que deben fortalecerse las capacitaciones y la formación docente en ESI dado que la indagación nos posibilitó visualizar la ausencia o casi nulo conocimiento que se tiene sobre la ley y su obligatoriedad. Al mismo tiempo, sugerimos la incorporación de la ESI en las instituciones de formación docente, no como un taller sino como una asignatura, ya que la ESI requiere promover la formación continua de la ley que la enmarca, a la vez que se encuentra en estrecha vinculación con las prácticas institucionales, pedagógicas y didácticas.

En el caso de la institución estudiada, la escasa formación en ESI de los docentes y directivos es una de las causas principales de la permanencia de miradas tradicionales, miedos e inseguridades. Si a esto le sumamos las características del entorno rural más el escaso intercambio con «el afuera», nos permite inferir que la ESI está lejos de poder ser entendida por la Comunidad Educativa hasta que no se propongan nuevos espacios de participación con las familias. Para romper con estas barreras es necesario informar y generar espacios de confianza sin desconocer sus creencias, cultura y tradiciones familiares. Se trata de buscar nuevos espacios para pensar junto a las familias y así interesarlos para que junto a sus hijos e hijas construyan miradas plurales y con un posicionamiento pedagógico que enseñe la ESI desde el enfoque de derechos sin omitir que el lugar de construcción de nuevos conocimientos es la escuela.

Por ello, es necesario el fortalecimiento del trabajo colaborativo entre docentes, directivos y EIE, a fin de propiciar sentimientos de mayor seguridad, conocimiento y confianza.

Asimismo, el desarrollo de nuestro trabajo nos permitió reconstruir un mapa del terreno escolar. En general, el desconocimiento de los contenidos de la ley 26.150 y de los materiales de enseñanza para el nivel primario, fue un denominador común entre la población docente, por lo cual no hallamos familiaridad con los conceptos ni con los abordajes porque escasamente asociaron la ESI con una política educativa obligatoria para las escuelas de gestión estatal y privada. La noción mayoritaria fue la que sostiene que impartir ESI corresponde a una decisión autónoma de cada docente o directivo. Por otro lado, las perspectivas en relación con la sexualidad oscilaron entre la discrecionalidad, es decir, «Elijo dar o no dar ESI porque depende de mí ética y de mi sistema de valores» (la moral) y al enfoque médico-biologicista.

En cuanto la dimensión de género y diversidad, lo más significativo se centró en los cuestionamientos de tipo religioso («Dios creó al varón y a la mujer y no existe otra cosa», «Tener sexo con una persona de tu mismo sexo es pecado»), que remarcan y naturalizan las desigualdades entre géneros. En el plano de la diversidad sexual, la presencia de prejuicios se apreció en casi el total de la población docente y cuerpo directivo consultados, así como la estigmatización de lesbianas, gays y transexuales. No obstante, en paralelo hubo hallazgos que convivieron con la aceptación y el respeto por la diversidad.

En cuanto al tema de abuso contra la integridad infantil, los docentes y directivos refirieron una variedad de situaciones que observan en sus prácticas cotidianas. La mayoría expresó preocupación en este tema y mostraron interés en velar por el cumplimiento de los derechos de niñas y niños. Sin embargo, observamos un profundo desconocimiento del protocolo

de abordaje y mecanismos institucionales (judiciales, salud, organismo de protección) que deben acompañar estas situaciones.

La identificación de las resistencias de docentes y directivos, no solo reflejó los preconceptos, el desconocimiento y la desinformación, sino que pusieron en juego las subjetividades, el reconocimiento del sujeto niño-niña, del propio cuerpo y de sus sentimientos, que son la base del trabajo pedagógico. Por tanto, es necesario llevar a cabo un proceso de reflexión personal y colectivo que incluya la revisión y valoración crítica de los posicionamientos docentes, además de un análisis acerca de en qué medida estos resultan un obstáculo para acompañar a los niños y niñas en el desarrollo de su sexualidad y en el ejercicio de sus derechos.

Por ello una vez más, hacemos hincapié en que la formación docente es condición indispensable para que la ESI llegue a las aulas de la escuela rural de Puerto Almanza y de todas las formas rurales de la provincia. De ahí que, a partir de este trabajo insistiremos en movilizar, deconstruir y «molestar» para sensibilizar y generar instancias de reflexión en la temática, que deje abierta una puerta para diluir inquietudes y comenzar un proceso de neutralización de las propias resistencias. De a poco, podremos comprender la integralidad en el abordaje pedagógico de la ESI. Dar lugar a nuevas perspectivas contribuye de forma paulatina, a identificar y traspasar los miedos, los prejuicios y las resistencias teniendo en cuenta que, «[…] en el entorno social actual, han cambiado las familias, las relaciones entre generaciones, las dinámicas y roles de género y las formas de vivir la sexualidad» (Faur, Gogna y Binstock, 2015:31)

De ahí que, consideramos importante avanzar hacia una sistematización de un proceso que permita revisar prácticas y reflexionar sobre ellas en relación a la deconstrucción y reconstrucción de un nuevo paradigma y al análisis crítico de las experiencias transitadas. Esto debe darse con la participación activa y directa de las personas y equipos involucrados en función de sostener aprendizajes colectivos para consolidar y resignificar las representaciones acerca de la ESI y generen nuevas formas de pensar.

Este trabajo constituye la primera aproximación a la temática en el contexto rural. Esperamos que lo aprehendido en esta instancia de formación universitaria contribuya a visibilizar desafíos para el acceso a la ESI, como herramienta fundamental para promover conocimiento en perspectiva de derechos humanos y en clave de perspectiva de género que, a su vez, permitan mayor libertad, igualdad y equidad entre los niños y niñas.

Para finalizar, queremos expresar que estos resultados se compartirán con la Supervisión Escolar de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, con el Equipo

Directivo de la Escuela Rural n° 49 “«44 Héroes del Ara San Juan» y con el cuerpo docente de la Escuela, para dar cuenta de los desafíos que siguen presentes en el desarrollo de la ESI, y la necesidad de su puesta en práctica en esta escuela rural.

Referencias bibliográficas

-CARLI, Sandra. (2002). «Introducción». En *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955.* CABA: UBA/Miño y Dávila. [Consulta: 10 de julio de 2024]. Disponible en: https://es.scribd.com/document/371903482/335704935-Carli-Sandra-Ninez-Pedagogia-y-Politica-pdf

-CASTRO, Hortensia y Carlos REBORATTI. (2007). *Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas posibles para su redefinición*. Buenos Aires: Editorial PROINDER, Proyecto de Desarrollo de Pequeños Productores Agropecuarios. [Consulta: 2 de agosto de 2024]. Disponible en: https://es.scribd.com/document/92720049/Reboratti-revision-del-concepto-de-ruralidad

-COLÁNGELO, María Adelaida. (2005). «La mirada Antropológica de la infancia. Reflexiones y perspectivas de Abordaje». *La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. Serie: Encuentros y Seminarios. [Consulta: 1 de junio de 2024]. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf

-CRUZ GALINDO, Rey Jesús. (2020). «Heteronormatividad y diversidad sexual en la formación del profesorado: Estudio etnográfico en una escuela Normal de la Ciudad de México». *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(21). México: Universidad de Guadalajara. [Consulta: 1 de julio de 2024]. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712020000200306#B6

-DUSCHATZKY, Silvia; Gabriela FARRAN y Elina AGUIRRE. (2010). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires: Paidós.

-FAUR, Eleonor. (2007). «Fundamentos de derechos humanos para la educación integral de la sexualidad». *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones.* pp 23-32. CABA: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. [Consulta: 7 de marzo de 2025]. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/una-escuela-inclusiva-de-la-sexualidad.-greco.pdf

---------- (Coord.). (2011). *Manual de Capacitación Sexualidad y Salud en La Adolescencia. Herramientas teóricas y prácticas para ejercer nuestros derechos.* 3ra edición. Buenos Aires: UNICEF, UNFRA, UNIFEM, FEIM. [Consulta: 1 de marzo de 2025]. Disponible en: https://www.feim.org.ar/pdf/publicaciones/Manual_Sexualidad-2011.pdf

-FAUR, Eleonor, Mónica GOGNA y Georgina BINSTOCK. (2015). *La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. [Consulta: 7 de abril de 2025]. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1aEy8vR6bnWh-9BIe6fEPORoNrQ5RLFtx/view

-GAMBA, Susana Beatriz y Tania DIZ. (2021). *Nuevo Diccionario de Estudios de Género y Feminismos*. [Consulta: 11 de mayo de 2025]. Disponible en: https://observatoriodegenero.poder-judicial.go.cr/images/Biblioteca/Tesis/Nuevo_diccionario_de_estudios_de_gnero_y_feminismos.pdf

-GRECO, Beatriz. (2007). «Sexualidades, adolescencias y escuelas. Una perspectiva institucional». En *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

-LAMEIRAS FERNÁNDEZ, María; María Victoria CARRERA FERNÁNDEZ y Yolanda RODRÍGUEZ -CASTRO, (2013). *Sexualidad y salud: el estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo: Servizo de Publicacións.

-LOPES LOURO, Guacira. (1999). «Pedagogías de la sexualidad». En: Lopes Louro, G. (Comp.) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Ed. Autentica.

-LLOBET, Valeria. (2020). «Infancia(s) y Género(s): Desafíos a quince años de la 26.061». En: *Miradas diversas sobre los derechos de las infancias. Análisis y reflexiones a 15 años de la ley 26.061.* pp 79-82. Argentina: Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. [Consulta: 6 de junio de 2025]. Disponible en: https://www.aacademica.org/valeria.llobet/187.pdf

- MALNIS LAURO, Soledad A. (2018). «Posiciones docentes frente a la ESI Algunos desafíos para la capacitación continua». *Socio Debate. Revista de Ciencias Sociales*, año 4, n.° 7. ISSN 2451-7763. CABA: Fundación Editorial Educativa Jurídica. [Consulta: 6 de mayo de 2025]. Disponible en: http://www.feej.org/images/publicaciones/numero7/lauro.pdf

-MARINA, Mirta. (coord.) (2009). Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula. 1ra edición. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. [Consulta: 3 de febrero de 2025]. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002138.pdf

-MENESES, Daniela. (2019). «Con Mis Hijos No Te Metas: un estudio de discurso y poder en un grupo de Facebook peruano opuesto a la "ideología de género"». *Anthropologica*, vol.37, n.° 42. pp. 129-154. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. [Consulta: 4 de agosto de 2025]. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/pdf/anthro/v37n42/a07v37n42.pdf

- MIANO María Amalia; Macarena ROMERO ACUÑA y Olga ZATTERA. (2020). «Educación y Ruralidad en la Argentina: Aproximaciones conceptuales, descripción organizacional y normativas». En JUÁREZ BOLAÑOS, Diego, Alicia Olmos y Elkin Ríos-Osorio (Eds.). *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Colombia: Universidad Católica de Oriente. pp 33-60. [Consulta: 2 de marzo de 2025]. Disponible en: https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Ju%C3%A1rez-Olmos-y-R%C3%ADos-Osorio-Educacion-en-territorios-rurales-en-Iberoamerica-1.pdf

-MILSTEIN, Diana. (2006). «Y los niños, ¿por qué no?: algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños». *Avá. Revista de Antropología* n.° 9. pp 49-59. ISSN: 1515-2413. [Consulta: 4 de agosto de 2025]. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169014140004

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

---------- (2006). «Educación en sexualidad desde el enfoque de género una antigua deuda de la escuela». *Revista Novedades Educativas,* n.° 184. pp 40-44. [Consulta: 15 de agosto de 2025]. Disponible en: https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-la-rioja/ciencias-sociales/educacion-en-la-sexualidad-desde-el-enfoque-de-genero/125634186

---------- (coord.) (2011). *Toda Educación es Sexual. Hacia una Educación Sexuada Justa*. Buenos Aires: Ed. La Crujía.

---------- (2017). «Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa». *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 6 (2). Madrid: Cátedra UNESCO, Universidad Autónoma de Madrid. [Consulta: 20 de agosto de 2025]. Disponible en: https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003

-NUNES, Ángela. (1999). «A sociedade das crianças A'uwe-xavante. Por uma antropologia da criança». *Temas de Investigação* n.°8. Portugal, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

-NÚÑEZ NORIEGA, Guillermo. (2016). *¿Qué es la diversidad sexual?* México: Programa Universitario de Estudios de Género (UNAM), Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. y Ediciones Ariel.

-PÉREZ PORTO, Julián y María MERINO. (2021). «Corresponsabilidad - Qué es, clasificación, definición y concepto». [Consulta: 7 de julio de 2024]. Disponible en: http://definicion.de/corresponsabilidad/

-REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa. [Consulta: 13 de julio de 2024]. Disponible en: https://dle.rae.es/ethos

-RESTREPO, Eduardo. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envión editores. [Consulta: 10 de septiembre de 2024]. Disponible en: https://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/libro-etnografia.pdf

-REYBET, Carmen. (2009). «Construyendo un objeto de investigación desde la antropología que articule: género, escuela y primera infancia». *Aljaba* vol. 13, n.° 13. Buenos Aires: Universidades de La Pampa, Luján y Comahue. [Consulta: 10 de junio de 2024]. Disponible en: https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1669-57042009000100008&script=sci_arttext&tlng=en

-RODRÍGUEZ ARCOLIA, Facundo. (2021). «Los oficios del lazo. *Ars operandi* institucional para el trazado de cartografías del deseo». Itinerarios Educativos, n.° 15. p. 1. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. [Consulta: 3 de mayo de 2024]. Disponible en: https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/11025/15187

-VARELA, Luciano. (2019). *El Derecho a la Identidad de Género en los niños, niñas y adolescentes*. Santa Fe: Ed. Rubinzal-Culzoni.

-VILLALTA, Carla. (2001). «Un campo de Investigación. Las técnicas de gestión y los dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la infancia pobre en la Argentina». *Civitas - Revista de Ciencias Sociales,* vol. 13, n.° 2. pp 245-268. Porto Alegre: Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul. [Consulta: 10 de septiembre de 2024]. Disponible en: https://www.scielo.br/j/civitas/a/HpXPYTY6hDbFkwXrCJbDknG/?lang=pt

-WAINERMAN, Catalina, Mercedes DI VIRIGILIO y Natalia CHAMI (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Ediciones Manantial, UNFPA-UdeSA.

- WENK, Eliana Rocío. (2020). «El adultocentrismo en las decisiones judiciales cordobesas sobre asuntos que involucran a la niñez y adolescencia». *Revista Argumentos*, n.° 10. Sección: Dossier. pp. 114-132. [Consulta: 20 de noviembre de 2024]. Disponible en: https://revistaargumentos.justiciacordoba.gob.ar/index.php/primera/article/view/172/106

Leyes y resoluciones

-SENADO Y CÁMARA DE DIPUTADOS DE LA NACIÓN. (21 de octubre de 2005). Ley 26.061 «Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes». Buenos Aires: Boletín Oficial 30.767, 26 de octubre de 2005.

---------- (4 de octubre de 2006). Ley 26.150 «Programa Nacional de Educación Sexual Integral». Buenos Aires: Boletín Oficial 31.017, 24 de octubre de 2006.

---------- (14 de diciembre de 2006). Ley 26.206 «Ley de Educación Nacional». Buenos Aires: Boletín Oficial 31.062, 28 de diciembre de 2006.

---------- (30 de diciembre de 2015). Ley 27.234 «Educar en Igualdad: prevención y erradicación de la Violencia de Género». Boletín Oficial 33.288, 4 de enero de 2016.

---------- (14 de enero de 2021). Ley 27.611 «Atención y cuidado integral de la salud durante el embarazo y la primera infancia». Boletín Oficial 34.562, 15 de enero de 2021.

-CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2008). Resolución 45 «Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral – Programa Nacional de Educación Sexual Integral - Ley Nacional n.º 26.150». [Consulta: 5 de abril de 2024]. Disponible en: https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res08/45-08.pdf

---------- (2018). Resolución 340 y Anexo. «Inclusión en los planes institucionales del enfoque de la Educación Sexual Integral» [Consulta: 15 de octubre de 2024]. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_340-18.pdf

---------- (2022). Resolución 419 «Educación Sexual Integral». [Consulta: 15 de octubre de 2024]. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_419-22.pdf

Documentos oficiales (internacionales, nacionales y provinciales)

-ARGENTINA, Ministerio de Educación de la Nación. (2008). «Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral». Buenos Aires.

---------- (2021). *Referentes escolares de ESI: Educación Primaria: propuestas para abordar los NAP*. 1ra ed. CABA: Ministerio de Educación de la Nación. [Consulta: 7 de marzo de 2025]. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007477.pdf

---------- (2022). *Propuestas para abordar los NAP*. 1ª edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

-COMISIÓN INSTITUCIONAL CONTRA LA DISCRIMINACIÓN. (2023). *«¿Qué significa LGBTQIA+ y persona no binaria?»*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. [Consulta: 23 de abril de 2025]. Disponible en: https://www.ucr.ac.cr/noticias/2023/5/17/que-significa-lgbtqia-y-persona-no-binaria.html

-CONSEJO DE LOS DERECHOS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES (CABA). (s/f). «Referente afectivo». En *Programa Abrazar*. CABA: Jefatura de Gobierno. [Consulta: 23 de abril de 2025]. Disponible en: https://buenosaires.gob.ar/cdnnya/referente-afectivo

-ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS. (1994). *Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer.* Brasil: Belém do Pará. [Consulta: 30 de noviembre de 2024]. Disponible en: https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html

-ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. EE.UU.: ONU.

---------- (1979). C*onvención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* CEDAW. EE.UU.: ONU.

---------- (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Resolución 44/25 de la Asamblea General de las Naciones Unidas. EE.UU: ONU. [Consulta: 15 de agosto de 2024]. Disponible en: https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc_SP.pdf

-ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*. p.3 Ginebra: OMS. [Consulta: 16 de marzo de 2024]. Disponible en: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/274656/9789243512884-spa.pdf

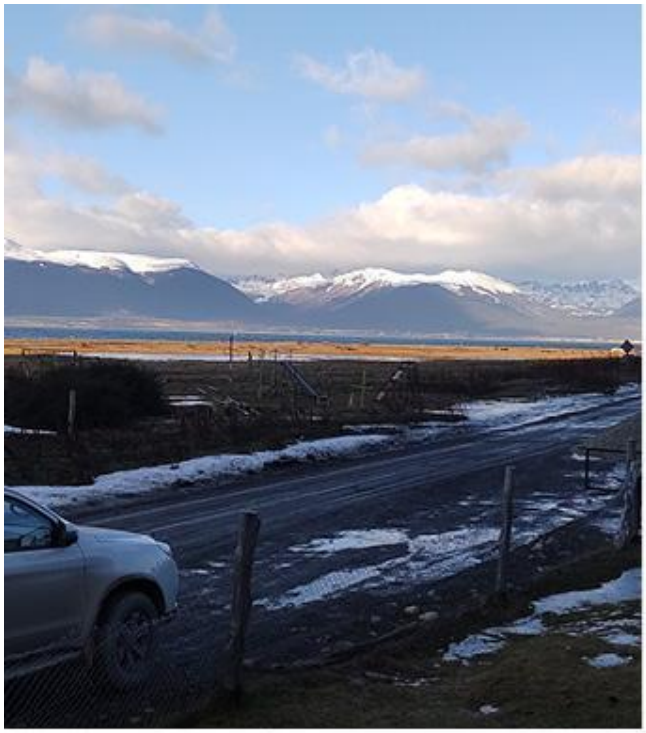
-PARLAMÉRICAS. (s/f). *Interseccionalidad*. Canadá: ParlAméricas. [Consulta: 12 de febrero de 2025]. Disponible en: https://parlamericas.org/uploads/documents/Intersectionality_es.pdf

-UNESCO. (2014). *Educación integral de la sexualidad: conceptos, enfoques y competencias*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).

-UNFPA. (2014). *UNFPA Operational Guidance for Comprehensive Sexuality Education: A Focus on Human Rights and Gender*. Nueva York: United Nations Population Fund.

- UNICEF-FEIM-UNIFEM. (2003). *Sexualidad y salud en la adolescencia. Herramientas teóricas y prácticas para ejercer nuestros derechos*. Buenos Aires: UNICEF.

Anexo fotográfico





EN CAMINO HACIA LA ESCUELA





LLEGAMOS









EMPIEZA LA JORNADA









Puerto Almanza y la pesca



