



TESINA
presentada para acceder al título de grado
de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

TÍTULO

**“El abordaje del cuidado del cuerpo y la preservación de la
intimidad en nivel inicial desde la perspectiva de la ESI”**

AUTORAS

MARIANA, MAS. DNI: 39.951.084

MARIA PAULA CRUZ. DNI: 39.948.977

Directora:

Barbieri Lilian Mabel

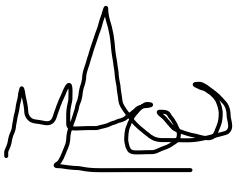
Sede Rosario

26 de Agosto 2022

"El abordaje del cuidado del cuerpo y la preservación de la intimidad en nivel inicial desde la perspectiva de la ESI"

**Autoras: Mariana Mas.
Maria Paula Cruz**

Firmas:



Mariana Mas



María Paula Cruz

CALIFICACIÓN:

FIRMA:

FECHA DE EVALUACIÓN:

AGRADECIMIENTOS

*A nuestra directora, Lilian, por acompañarnos y guiarnos en este proceso
habilitando espacios de escucha y reflexión.*

A nuestras familias, por apoyarnos de manera incondicional.

A nuestros amigos, por acompañar nuestro propio proceso de aprendizaje.

*Y la una a la otra, por permitirnos transitar este recorrido juntas siendo un
sostén indispensable*

y por confiar en nosotras.

Paula y Mariana.

RESUMEN

En la presente investigación se analiza el abordaje del cuidado del cuerpo y la preservación de la intimidad en nivel inicial desde la perspectiva de la ESI en dos jardines del departamento Rosario.

La misma se realizó desde un enfoque cualitativo y tiene un alcance exploratorio y descriptivo con el objetivo de describir qué representaciones tienen las docentes de nivel inicial sobre el abordaje de estas dimensiones de la ESI, analizar las actividades a partir de las cuales abordan la dimensión del cuidado corporal en niños y niñas, indagar las herramientas que utilizan las docentes para trabajar sobre el reconocimiento y la preservación de la intimidad propia y ajena y determinar si se generan instancias de encuentro con las familias y describirlas.

Las entrevistas fueron semiestructuradas ya que se basaron en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tuvo la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información (Hernández Sampieri et al., 2014).

Utilizamos también cuestionarios destinados a docentes y asistentes escolares que fueron enviados por correo electrónico. Optamos por emplear esta técnica, ya que se basó en procedimientos estandarizados de investigación con el fin de recoger y analizar una serie de datos de una muestra representativa de una población o universo más amplio, del cual se pretende explorar, describir, predecir o explicar una serie de características.

En dicho cuestionario se utilizaron preguntas cerradas y abiertas. Siguiendo a Sampieri (2008) las primeras son aquellas que contienen opciones de respuestas previamente delimitadas, son más fáciles de codificar y analizar, mientras que las segundas no delimitan las alternativas de respuestas.

A partir del contexto de la pandemia por COVID-19 que aconteció en nuestro país en marzo del 2020 debimos hacer algunas modificaciones en cuanto a la recolección de datos.

Las observaciones fueron directas y no participantes (Marradi, Archenti y Piovani, 2011) ya que se observó el fenómeno de fuera, adquiriendo una actitud externa de mera contemplación.

Las observaciones estuvieron estrechamente ligadas al acercamiento a las instituciones focalizando en las carteleras, distribución de las salas, espacios verdes, etc... considerando que por protocolo no se permitía ingresar a las salas. En cuanto a las entrevistas, se trabajó con el equipo directivo y los cuestionarios fueron trabajados con los docentes y asistentes escolares.

Lo que se esperaba de esta investigación era indagar en profundidad sobre el abordaje de la ESI en nivel inicial en relación con la dimensión corporal y la intimidad propia y ajena, a modo de interrogarse y poder acercarse más a conocer el abordaje de estas dimensiones precisamente en dos jardines del departamento Rosario.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
MARCO TEÓRICO	
1. Ley 26.150.....	11
2. Dimensión Curricular.....	13
3. Juego.....	14
4. El cuidado corporal y la preservación de la intimidad.....	16
5. Sexualidad.....	19
6. Dimensión institucional.....	21
6.1 Institución escolar.....	22
7. Representaciones.....	23
7.1 Representaciones sociales.....	23
8. Aprendizaje y educación.....	25
ESTADO DEL ARTE.....	29
METODOLOGÍA	
Diseño metodológico.....	32
Participantes.....	32
Objetivo General.....	33
Objetivos Específicos.....	33
Análisis de datos.....	34
RESULTADOS	
1. Conocimientos acerca del marco legal que sustenta esta investigación.....	36
2. Enseñanza y aprendizaje.....	43
3. Planteo de los tipos de representaciones.....	48
4. Lugar del juego en el aprender.....	53
5. Institución.....	59
REFLEXIONES FINALES.....	66
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74
ANEXO.....	78

INTRODUCCIÓN

Los nuevos paradigmas sociales y culturales a los que nos enfrentamos como entramado social irrumpen en la educación exigiendo que se aborde de manera transversal la ley de Educación Sexual Integral (Ley 26.150). A propósito de esto, la presente investigación aborda una temática que ha sido poco estudiada en el campo de la Psicopedagogía vinculado al abordaje del cuidado del cuerpo y la preservación de la intimidad en nivel inicial desde la perspectiva de la ESI.

Entendemos a la Psicopedagogía como la disciplina que se ocupa de las características del aprendizaje humano: cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores; cómo y por qué se producen las alteraciones del aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizajes que tengan sentido para los participantes. No solamente considera estos temas desde el ángulo subjetivo e individual, sino que intenta abarcar la problemática educativa, en la medida en que hace conocer las demandas humanas para que se produzca el aprendizaje, señalando sus obstáculos y sus condiciones facilitadoras. (Muller, 2017)

Nuestra problemática busca indagar más en profundidad sobre el abordaje de la ESI en nivel inicial en relación con la dimensión corporal y la intimidad propia y ajena, a modo de generar interrogantes y poder acercarse más a conocer el abordaje de estas dimensiones en estos dos jardines.

Fernández (1987) expresa: “el aprendizaje es un proceso cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal; su despliegue creativo se pone en juego a través de la articulación inteligencia-deseo y del equilibrio asimilación-acomodación.” (p.54)

El aprendizaje a través de este lineamiento atraviesa a la disciplina a la hora de generar nuevos interrogantes y cuestionamientos, permitiendo a los profesionales cuestionarse espacios en donde la Psicopedagogía comienza a estar presente.

Vale aclarar que la construcción del problema no ha sido lineal sino que implicó transitar un proceso de modificación respecto del modo de acercamiento a la instituciones, vinculado estrechamente al contexto de pandemia (COVID-19).

Consideramos pertinente mencionar como, la lucha feminista, la cual cobró fuerzas en los últimos 10 años actuó como motor para realizar la presente investigación. El feminismo nació hace 300 años y ha pasado por 3 fases. Cada una de esas fases se llama “ola”¹.

Este proceso histórico, social y cultural, nos interpela tanto como estudiantes, como mujeres, ciudadanas y como futuras psicopedagogas porque creemos que es significativo pensar los procesos de enseñanza - aprendizaje desde una perspectiva feminista... Siguiendo a Pain (1983) entendemos que “el aprendizaje se inscribe en la dinámica de la transmisión de cultura” (p. 9) por lo que es imposible concebir al aprendizaje por fuera del contexto cultural, social, histórico y político.

Además, el acercamiento a un jardín de la ciudad de Rosario en el contexto de nuestras prácticas Pre Profesionales también nos motivó a pensar en la delimitación del problema de investigación generando, en nosotras, ciertos interrogantes y cuestionamientos en relación al vínculo que existe entre las docentes y los niños/as de nivel inicial...

El poco abordaje que, creemos que existe en relación a la ESI y nivel inicial fue una de las causas que terminó de definir nuestro campo de investigación. En los antecedentes se podrá visualizar que la mayoría de las investigaciones están estrechamente ligadas al abordaje de la ESI en la adolescencia, con cuestiones relacionadas a la identidad de género, apariencia física, orientación sexual, el ingreso a la sexualidad responsablemente, ideales

¹ La primera ola empezó en el siglo XVIII y fue la primera vez en la Historia que grupos de mujeres lucharon juntas por sus derechos. La segunda ola del feminismo comienza a principios del siglo XIX y nace de la lucha de la primera ola. El objetivo más conocido es el derecho al voto. La tercera ola está estrechamente ligada al final de la Segunda Guerra Mundial (1945). Durante la guerra las mujeres ocupaban los puestos de trabajo mientras los hombres luchaban. Cuando finalizó las mujeres debían desaparecer de la vida pública y de la vida política. Esta última ola se caracteriza porque nacen diferentes tipos de feminismos.

de belleza, imposición de estereotipos. ¿Y los/las niños/as? Nos preguntamos acerca del abordaje de dichas temáticas en la niñez, en nivel inicial.

El objetivo principal de esta investigación es indagar sobre el abordaje del cuidado del cuerpo y la preservación de la intimidad desde la perspectiva de la ESI en el nivel inicial. A su vez los objetivos específicos refieren a describir qué representaciones tienen las docentes y directivos de nivel inicial sobre el abordaje de estas dimensiones de la ESI. Otro de los objetivos está relacionado con analizar las actividades a partir de las cuales abordan la dimensión del cuidado corporal en niños y niñas. También se busca indagar las herramientas que utilizan las docentes para trabajar sobre el reconocimiento y la preservación de la intimidad propia y ajena. Y por último, determinar si se generan instancias de encuentro con las familias para abordar estas dimensiones de información y describirlas.

En cuanto a las decisiones metodológicas la presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo. Estos tipos de investigaciones como actividad científica coherente con sus principios no puede partir de un diseño preestablecido tal y como sucede en las investigaciones de corte cuantitativo cuya finalidad es la comprobación de hipótesis. La idiosincrasia de la investigación cualitativa implica que el diseño de investigación se caracterice por ser inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente; es decir, surge de tal forma que es capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada (Bisquerra, 2004).

A partir de lo mencionado anteriormente consideramos pertinente aclarar que la presente investigación sufrió algunas modificaciones debido al contexto de pandemia por el virus SARS-CoV2, COVID-19. Las técnicas de recolección de datos fueron un claro ejemplo de cómo se tuvieron que modificar ciertas cuestiones ya pautadas de la investigación por el contexto. Se había planificado realizar observaciones y entrevistas, y finalmente solo se lograron realizar entrevistas semi-estructuradas. Las mismas estaban destinadas a los equipos directivos de las dos instituciones. Por otra parte, tanto a las docentes como a los asistentes escolares, se les realizaron cuestionarios. Las

observaciones estuvieron estrechamente ligadas al acercamiento a la institución, focalizándose en las carteleras, distribución de salas, espacios verdes, etc...

El alcance de nuestra investigación fue descriptivo. Siguiendo a Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2014) este tipo de investigaciones “utilizan criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos de estudio, proporcionando de este modo información sistemática y comparable con la de otras fuentes” (p.63).

Para finalizar, creemos pertinente hacer mención el orden organizativo de la presente investigación. En primer lugar encontraremos el marco teórico en el cual desarrollamos las categorías que alimentaron nuestro proceso de investigación seguido por el Estado del Arte en donde especificamos los antecedentes investigativos que colaboraron a la construcción del presente trabajo.

Posteriormente incluimos el apartado de Metodología en el que se delinea el objetivo general, los objetivos específicos, el enfoque metodológico y las estrategias que utilizamos.

Luego presentamos el capítulo de Resultados en donde formulamos los datos empíricos derivados de las entrevistas y cuestionarios vinculados con las categorías que desarrollamos en el marco teórico. Por último, encontraremos en el apartado de las reflexiones finales el relato de nuestras conclusiones realizando una mirada desde la Psicopedagogía, reconociendo las limitaciones y aportes de nuestra investigación y la posibilidad de generar nuevos interrogantes.

MARCO TEÓRICO

En la presente investigación se propone indagar sobre el abordaje del cuidado del cuerpo y la preservación de la intimidad desde la perspectiva de la ESI en el nivel inicial en dos jardines del departamento Rosario. Uno ubicado en la zona norte de Rosario y el otro en la ciudad de Granadero Baigorria. A continuación se presentarán categorías que nos acompañaron durante este proceso y nos permitieron justificar nuestro recorrido teórico.

Para iniciar con el desarrollo de las categorías teóricas que dan sustento a la presente investigación, consideramos pertinente comenzar a exponer el marco legal que la respalda.

Ley 26.150

La convención por los derechos del niño y de la niña (1989) deja en claro que el niño/a es sujeto de derecho, y eso implica que sea respetado/a, que no sea discriminado/a, que sus palabras tengan valor y sean escuchados/as, que reciban educación de calidad, que tengan derecho a la igualdad de oportunidades y a reclamar si sus derechos están siendo vulnerados. Es obligación del Estado y de la comunidad velar por el cumplimiento de estos derechos.

A partir de esto se diseña e implementa la ley 26.150 -el programa nacional de educación sexual integral- (2006) la cual establece 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. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”.

El artículo 3° presenta que los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral son:

- a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y

- permanente de las personas;
- b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;
 - c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad;
 - d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;
 - e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

Los antecedentes normativos de la Ley 26.150 permiten comprender que su sanción no fue repentina, arbitraria ni desligada del contexto en el cual tuvo lugar. Su emergencia es indisociable de una serie de normativas que atraviesan la segunda mitad del siglo XX y los inicios del siglo XXI.

La Educación Sexual Integral favorece e incluye el conocimiento y cuidado del propio cuerpo y el de las/los demás; la valoración de las emociones y expresiones; la información básica sobre la dimensión biológica de la sexualidad; la reflexión sobre las relaciones interpersonales; el fomento de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida y la integridad de las personas; y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad; la construcción de normas de convivencia y las relaciones igualitarias entre varones y mujeres. De esta manera, la Educación Sexual Integral se propone ampliar los horizontes culturales referidos a estas cuestiones. (Marina, 2010)

Dimensión curricular

Al mencionar la educación, es necesario tener en cuenta la dimensión curricular de la misma, así como también el rol fundamental que cumple todo el sistema educativo. En relación a esto, la Ley 26.150 amplía la lógica de una educación sexual “preventiva”.

Siguiendo a Muller (1997) “prevenir es apercibir, preparar y disponer con anticipación las cosas para un fin.”(p.23)

Es por esto que “la prevención informa acerca de las condiciones de la salud y la enfermedad, para disminuir la enfermedad, restituir la salud, movilizar a los integrantes de la sociedad en el cuidado y el mejoramiento de sus condiciones de vida para promover el bienestar”(p.23)

En las escuelas santafesinas se desarrolla como un espacio sistemático de enseñanza y aprendizajes que comprende contenidos de distintos ejes curriculares, adecuados a las edades de niñas, niños y adolescentes, los cuales se abordan de manera transversal y/o en áreas específicas. (Equipo ESI Santa Fe, 2019)

El diseño curricular para la Educación Inicial, hace hincapié en la enseñanza de la educación sexual dentro del área de formación personal y social en “El cuidado del cuerpo y la sexualidad” donde se abordan cuatro ejes: “El cuidado del cuerpo y la consideración de la sexualidad en el marco del vínculo con los otros”; “El conocimiento y la información”; “Preservación de la intimidad” y “La posibilidad de expresarse, habilitar la palabra y autorizarse”.

El sistema educativo cumple un papel fundamental a la hora de pensar en la ESI, por acción u omisión. Si se piensa que la sexualidad se construye desde que nacemos, la Educación Sexual en el sistema educativo debería implementarse desde el Nivel Inicial.

Tomando el planteo de Saavedra Andrade (1994), entendemos que la educación sexual constituye un proceso formativo dinámico y permanente, que se encamina de manera intencional hacia el desarrollo integral del ser humano, contribuyendo así al desarrollo de su comunidad.

Juego

Para continuar con el desarrollo teórico, creemos relevante retomar la categoría de juego. En estos términos, abordaremos el juego no sólo entendiéndolo como un producto de la cultura sino también como un factor básico del desarrollo.

En relación a dicha categoría podríamos mencionar que, la Educación Sexual Integral se ve atravesada por propuestas de carácter lúdico, ya que el juego constituye una actividad espontánea primordial de los niños/as a esta edad. Al jugar, los chicos y las chicas van conociendo al otro y, al mismo tiempo, se van conociendo a sí mismos/as; van desarrollando su capacidad de percibir, de conocer las realidades y el mundo que los/as rodea.

En este sentido, en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, el juego aparece significado como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social. (Marina, 2010)

El juego remite a las experiencias, creencias, valores y aprendizajes de cada comunidad en donde habitan los/as niños/as, es fundamental revalorizar cada juego en cada contexto.

Siguiendo la importancia que esta autora le brinda al juego a la hora de hablar de Educación Sexual Integral, nos pareció apropiado pensar en Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Elaborados por representantes políticos, técnicos, supervisores y docentes de las provincias argentinas y por los equipos técnicos del Ministerio Nacional (2004) para la Educación Inicial. Aquí, se indica al juego como un producto de la cultura. Podríamos afirmar que a jugar se aprende y, en este sentido, se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de las realidades. Por ello, entendemos que es fundamental revalorizar las representaciones, los materiales y los juegos de cada contexto. (Marina, 2010)

Haciendo referencia al juego Vigotsky (1996) propone “pensarlo como factor básico del desarrollo, como ámbito para la apropiación y el dominio de los objetos, de los hábitos y de las aptitudes sociales”. (Filidoro, 2018) (p.10)

Creemos fundamental reflexionar acerca del planteo Filidoro (2018) sobre la importancia del juego en el proceso de aprendizaje. Por ello consideramos pertinente retomar lo que menciona la autora: “la relación de apropiación y dominio, en tanto implica una actividad. Se trata de una relación con los objetos, los hábitos y aptitudes que requiere un sujeto activo”. (p.10)

De allí la importancia que radica en la significación que los niños/as otorgan al juego.

El cuidado corporal y la preservación de la intimidad

Otra de las temáticas que abordaremos en esta investigación está vinculada al cuidado corporal y la preservación de la intimidad debido a que son dos ejes primordiales de la Educación Sexual Integral.

Iniciaremos con el concepto de cuerpo, para lo cual optamos por las conceptualizaciones que aparecen a continuación.

En primera instancia, Alicia Fernández (1987) retoma la conceptualización de Sara Paín (1985), quien entiende que “el cuerpo forma parte de la mayoría de los aprendizajes no sólo como enseña sino como instrumento de apropiación del conocimiento.” (p.67)

Por su parte, Calmels (2018) lo define como “la construcción y el funcionamiento, el cual tiene una carga de subjetividad. En un niño pequeño la subjetividad se muestra en su corporeidad, en esa manera particular que tiene para tomar del cuerpo de sus criadores, una serie de rasgos que luego marcará con su estilo, desarrollando sus manifestaciones corporales.” (p. 36-37).

Este autor también hace mención a que en los primeros cinco años de vida se construyen las bases del cuerpo y de sus manifestaciones, que tendrán una configuración a nivel de la imagen - imagen del cuerpo - particular, única y original, y en la construcción de un esquema corporal, el cual permite espacialmente la localización del cuerpo en sus segmentos y articulaciones, así como el accionar eficaz sobre los objetos y el medio circundante. Decimos entonces que el cuerpo “es” en sus manifestaciones. (Calmels, 2018)

Para introducirnos más en la temática del cuidado, tomaremos a Gomez (2017) que expone que al hablar de conocimiento y cuidados del cuerpo, se hace referencia al conocimiento de las partes externas del cuerpo humano y sus características, la denominación de los órganos genitales, la promoción de hábitos conectados con la salud, la seguridad y la higiene del propio cuerpo y el de los otros.

La autora se refiere además al desarrollo de comportamientos de

autoprotección, haciendo hincapié en las nociones de intimidad, y el respeto por la misma, aportando los conocimientos que permiten dar lugar a los alumnos para que logren solicitar ayuda en situaciones de riesgo.

Además, para abocarnos a la cuestión de la intimidad, tomamos la conceptualización de Prol (2009), quien entiende lo como un índice de singularidad que el aprendizaje tiene para cada sujeto.

A fin de continuar reflexionando sobre la intimidad, decidimos citar a Fernández (2012), cuando expone que evitando la confusión entre lo privado y lo íntimo encontraremos la singularidad de la intimidad, entendiendo que lo privado puede llevar a esconder, produciendo las consecuencias del secreto y lo escondido. Por el contrario, lo íntimo, al nacer en lo comunal, tiende a guardar, a cuidar y a establecer límites, del mismo modo en que la piel de nuestro cuerpo convoca la caricia.

Luego de citar dichos autores/as creemos pertinente mencionar que la educación sexual integral arriva para trabajar en el 'entre' de lo íntimo y lo privado. Llega para resignificar este espacio y construir desde ahí.

Para continuar con la exposición de las categorías, es pertinente y de gran importancia tener en cuenta lo siguiente:

El respeto a la intimidad implica una actitud determinada que se concreta en el reconocimiento de la otra persona como un ser valioso y poseedora de una vida privada propia, exponiendo que la protección de la intimidad hace referencia al deber profesional y de las organizaciones de hacer efectivo el derecho a la intimidad de todas las personas usuarias con independencia de su estado y capacidad. Incluyendo así, el reconocimiento del derecho, así como también el establecimiento de las medidas y acciones encaminadas a garantizar su ejercicio y a prevenir situaciones que lo pongan en riesgo, contemplando la necesaria equidad en cuanto a su protección en cada contexto de atención. (Rodríguez, 2016, p. 21-22)

En lo que al cuidado corporal respecta, tomamos a Fernández Herrería

y López López (2010) cuando expresan que cuidar es una actitud que forma parte de nuestro ser, manifestándose en la manera particular en la que nos vinculamos con el otro. Proponen una Pedagogía del cuidado partiendo de los conceptos de Ética del cuidado de Boff (2002).

Esta pedagogía tiene tres dimensiones inseparables: 1) una dimensión interna: cuido mi vida, mi cuerpo, mis emociones y pensamientos; 2) una dimensión social: cuido la vida de otros, cuido la convivencia, el desarrollo y la igualdad; y 3) una dimensión ecológica: cuido la madre tierra, la vida natural, regular el consumo, etc. (Fernández Herrería y López López, 2010).

Sexualidad

Tradicionalmente, la sexualidad no se aborda en el ámbito escolar ya que no es considerada propia de los aprendizajes de la infancia sino de los periodos más avanzados de la vida. Entendimos que hablar de sexualidad estaba íntimamente ligado a los genitales por lo que este tema se aborda cuando los niños/as dejan de serlo.

Desde esta mirada, la educación sexual en la escuela se daba preferentemente en la educación de nivel secundario —en particular, durante las clases de Biología— abordando únicamente cambios corporales y la reproducción humana. (Marina, 2010)

Según Marina (2010):

“La Organización Mundial de la Salud define a la sexualidad como “una dimensión fundamental del hecho de ser humano. [...] Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. [...]

En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos. Siguiendo este sentido, el concepto de sexualidad que proponemos —en consonancia con la Ley de Educación Sexual Integral— excede ampliamente las nociones de “genitalidad” y de “relaciones sexuales”. Consideramos a la sexualidad como una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida, que abarca tanto aspectos biológicos, como psicológicos, socioculturales, afectivos y éticos.” (Marina, 2010, p. 11)

Consideramos que no solo podemos definir a la sexualidad por lo que es, si no también por lo que no es. La sexualidad no es sinónimo de:

genitalidad, relaciones sexuales, placer sexual, reproducción, etc. Nuestra sexualidad es un proceso que se desarrolla desde que nacemos hasta que nos morimos y se expresa en todo momento.

Entendemos que venimos al mundo con un determinado sexo biológico y vamos “construyendo” nuestra sexualidad a través de la incorporación de pautas culturales, que asimilamos de nuestro entorno social. La sexualidad constituye una construcción social y un aprendizaje continuo, que van tomando forma a través de nuestra interacción con diferentes agentes socializadores, como la familia nuclear, la familia ampliada, el jardín, la escuela, el colegio, la universidad, el ámbito laboral, la comunidad donde vivimos, el grupo de amigos, los medios de comunicación, instituciones donde nos relacionamos, el acceso a internet, las expresiones artísticas y culturales, entre otros aspectos.

Dimensión institucional

El concepto de institución tomando a Lidia Fernandez (1994) permite pensar que una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social.

“La institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual. El nacimiento y acontecer de un sujeto humano se produce en una trama de relaciones y sucesos pautados por instituciones de diverso nivel de generalidad y pregnancia que, paulatinamente y por el proceso de socialización, pasan a formar parte del interior de la subjetividad y a funcionar como un regulador social interno.” (Fernandez, 1994, p. 17)

Considerando la presente investigación se procura plasmar que las instituciones son producciones de la vida social que aseguran la persistencia de las condiciones garantes de su continuidad en la modalidad y dirección que funciona como legítima.

Las instituciones enfrentan diferentes dificultades, y se entiende a la dinámica institucional como la capacidad del establecimiento de plantear las dificultades como problema y encarar acciones para prueba y ajuste de soluciones. El abordaje de las mismas puede ser de diferentes maneras: Dilema en donde el planteo se realiza en términos paradójicos que clausuran todo intento de solución. Conflicto que es donde el planteo se hace en término de dos posturas contrapuestas y por último el Problema que se aborda a modo de interrogante y su posible significación (Fernandez, 1994).

A partir de lo mencionado, es apropiado citar a Frigerio (1992) quien entiende que las instituciones constituyen un nivel intermedio entre los territorios sociales e individuales. Por lo tanto, no se puede pensar el uno sin el otro ya que no pueden existir instituciones fuera del campo social ni instituciones sin individuos que las conformen y les den cuerpo. ¿Podrían existir sujetos fuera de las instituciones? La respuesta es no, ya que estamos “sujetados” a ellas.

Sería pertinente considerar las diferentes subestructuras que considera la autora para diferenciar dentro del campo: Dimensión organizacional, administrativa, pedagógico-didáctica y comunitaria.

Institución escolar

Frigerio (1992) menciona la necesidad de que la escuela cumpla su función social y distribuya saberes socialmente significativos. La autora expresa “La escuela sólo puede ser democrática en la medida en que ofrezca a los chicos el acceso al saber elaborado” (p. 27) .

Atrio (1997) expone que la escuela es quién deberá hacerse cargo como función primordial de la transmisión de códigos culturales, éticos, históricos y valorativos. La autora plantea que el proyecto educativo se elabora para favorecer el cambio necesario, en ese momento histórico pero en la mayoría de los casos se ejecuta cuando las necesidades ya son otras.

En relación a la presente investigación ¿cómo podríamos pensar lo expuesto por la Atrio? ¿la escuela está siempre atrás de la transformación histórica?

Atrio (1997) menciona:

Por ello, para entender el proceso de aprendizaje institucional, tenemos que tener en cuenta su historia y en toda historia hay un relato mítico de origen que nos va a dar la pauta para entender por qué las cosas ocurren ahora de determinada manera; hay algo actuando desde el principio que funciona como constante, es su valor significativo y surge desde el comienzo mismo de la institución. (p. 32).

Desde la dimensión subjetiva la escuela ofrece un marco de valores, normas, procedimientos, recursos, acciones e instrumentos que configuran un sistema de pensamientos dependiente del marco cultural en el cual se haya inscripta.

Representaciones

Un aspecto que creemos es importante a destacar al pensar acerca de las instituciones y la ESI, es el concepto de representación social, debido a que las mismas siempre están atravesadas por las representaciones sociales que predominan dentro del contexto en el que están inmersas .

Jodelet (1986) postula “Representar es re-presentar, hacer presente en la mente, en la conciencia. En este sentido, la representación es la reproducción mental de otra cosa: persona, objeto, acontecimiento material o psíquico, idea, etcétera.” (p. 475)

Representaciones sociales

Moscovici (1979) manifiesta “las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro”. (p.27)

Siguiendo al autor también podríamos tomar a las representaciones sociales como una forma de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Podemos decir incluso que las representaciones sociales son entendidas como los conocimientos específicos y los saberes del sentido común que orientan la acción, la comunicación y la comprensión del entorno social, material o ideal.

Estas formas de conocimiento son elaboradas en base a lo que las propias personas están simbolizando en su grupo social a través de la comunicación y sus actividades, exponiendo las contradicciones y las emergencias propias de toda acción humana.

Las representaciones sociales permiten mostrar las diversidades sociales, las distintas maneras de concebir que existen en una comunidad determinada. (Moscovici,1979)

Moscovici (1979) “Cuando hablamos de representaciones sociales, partimos generalmente de otras premisas. En primer lugar, consideramos que

no hay un corte dado entre el universo exterior y el universo del individuo (o del grupo), que, en el fondo, el sujeto y el objeto no son heterogéneos en su (...) comportamiento y sólo existe en función de los medios y los métodos que permiten conocerlo”.(p.31-32)

Tomando los aportes de Corvalan (2013) “Las representaciones sociales sólo pueden entenderse en la dialógica individual-social, sujeto-grupo, singularidad-cultura”. (p. 125)

Aprendizaje y educación

En el presente apartado, desarrollaremos dos categorías teóricas, que creemos centrales en esta investigación. A su vez, resultan ser dos conceptos que podríamos considerar pilares para la Psicopedagogía.

Paín (1983) aporta la siguiente conceptualización:

“El proceso de aprendizaje se inscribe en la dinámica de la transmisión de cultura, que constituye la definición más amplia de la palabra educación. Podemos asignar a esta última cuatro funciones interdependientes:

- a) Función conservadora de la educación: al reproducir en cada individuo la normativa de la actividad posible, la educación garantiza la continuidad de la especie humana. En efecto, si la continuidad del comportamiento animal está inscrita en su mayor parte en la disposición genética, la continuidad de la conducta humana se realiza a través del aprendizaje, de tal modo que la instancia enseñanza-aprendizaje permite, por transmisión de las adquisiciones culturales de una civilización a cada individuo particular, la vigencia histórica de la misma.
- b) Función socializante de la educación: el uso de los utensilios, del lenguaje, del hábitat, convierten al individuo en sujeto. Así, la educación no enseña en realidad a comer, a hablar, a saludar, sino, más bien, las modalidades de esas acciones, reglamentadas por las normas del manejo de los cubiertos, la sintaxis, los códigos gestuales de la comunicación. El individuo, en la medida en que se

sujeta a tal legalidad, se convierte en un sujeto social y se identifica con el grupo que se conforma (que se resigna) a la misma normativa.” (Paín 1983, p. 9-10)

- c) “Función represiva de la educación: sí la educación permite la continuidad funcional del hombre histórico, garantiza también la supervivencia específica del sistema que rigen una sociedad constituyéndose, como aparato educativo, en instrumento de control y reserva de lo cognoscible, con el objeto de conservar y reproducir las limitaciones que el poder asigna a cada clase y grupo social según el rol que le atribuye en la realización de su proyecto socioeconómico.

Pero la educación, justamente, por cumplir simultáneamente funciones conservadoras y socializantes, no reprime en el mismo nivel qué otros aparatos, como el jurídico-policial, por ejemplo, ya que produce un autocensura por la cual el sujeto se hace depositario de una normativa que asume como ideología propia.

- d) Función transformadora de la educación: las contradicciones del sistema produce movilizaciones primariamente emotivas que aquel trata de canalizar mediante compensaciones reguladoras que lo mantienen estable, pero que, asumidas por grupos emplazados en el lugar de la fractura, determinan su concientización creciente.”
“En resumen, a causa del carácter complejo de la función

educativa del aprendizaje sea simultáneamente como instancia enajenante y como posibilidad liberadora.” (Paín 1983, p.10)

Consideramos que es importante citar a Ferry, G (1996) cuando menciona que la formación es algo que tiene relación con la forma. El autor postula: “Formarse es adquirir una nueva forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma.” (Ferry 1996, p. 53)

Menciona que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, puede ser soportes, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, o un trabajo. (Ferry, 1996)

Cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales.

Es importante ver la formación de esta manera: como la dinámica de un desarrollo personal.

La formación en la profesión, en el conocimiento y el ejercicio de las prácticas abren puertas que los estudios no abren. No es la de la teoría ni la de las técnicas, es un contacto continuado con los alumnos, padres, maestros, programas, textos, con situaciones múltiples familiares, sociales y escolares. (Souto, 2017)

Entendemos que abordar estas categorías es de gran importancia para nuestra investigación ya que nos permitirán pensar qué sucede en las instituciones a las cuales nos acercaremos, en las familias, y qué estrategias utilizan las docentes y el equipo directivo tanto para abordar durante la formación como en la trasmisión del conocimiento.

Souto (2017) manifiesta:

“Yo había aprendido qué y cómo era el proceso de enseñar: fijar objetivos, seleccionar contenidos, decidir actividades, utilizar técnicas y métodos, establecer modos de evaluar. Proceso lineal con categorías clásicas que se establecía en una planificación y que se aplicaba en la acción. Pero las

clases me enfrentaban a alumnos vivos, distintos entre sí, que ponían estrategias en juego para moverse en ese ambiente, con ganas de correr, de charlar, de ir al recreo y también de aprender.” (p.35)

Si consideramos al aprendizaje como un proceso que está en constante cambio y movimiento es inevitable pensarlo sin la capacitación y formación de los docentes. No podemos dejar de lado la subjetividad del enseñante a la hora de transmitir a los niños las diferentes herramientas y conocimientos.

ESTADO DEL ARTE

La ley 26.150 aprobada en el año 2006 deja en claro que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral (ESI) en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

A partir de esto, nos proponemos investigar sobre la dimensión del cuidado corporal y la intimidad propia y ajena en los niños y niñas de nivel inicial desde la perspectiva de la ESI ¿Cómo es el abordaje de estos ejes de la ESI en nivel inicial?

Nos parece importante hacer una distinción de tres grupos a partir de las investigaciones que obtuvimos durante la búsqueda. El primer grupo está basado en el eje del género, ya que al comenzar la búsqueda nos encontramos con la predominancia de investigaciones relacionadas a esta dimensión sobre el estereotipo de género y la diversidad sexual, por ejemplo la de Rodríguez Washington, Lozano Lefrán y Chao Flores (2013) hace referencia que a partir de los textos construidos por niños y niñas (cuentos, historietas, curiosidades), se constató la influencia que ejerce tanto la familia como la escuela en la construcción de la identidad de género. Otra investigación que incluimos en este grupo presenta como resultado que algunos de los problemas elaborados reproducen estereotipos de género coincidentes con los roles sociales asignados a la mujer, relacionándolas con las tareas hogareñas y como madre y cuidadora. Entre los hombres se refuerzan los asociados con su fortaleza masculina, su capacidad para revertir la situación económica como proveedor de su familia y su resistencia ante el dolor (Salas, 2018).

Esto nos hace pensar que aun cuando existen antecedentes referidos a la implementación de la ESI en nuestro país, el estudio en los jardines de infantes basados en las temáticas que nos interesa indagar ha sido poco

abordado según nuestras búsquedas realizadas.

En relación a un segundo grupo, encontramos una cercanía hacia la temática referenciada al nivel inicial y la aplicación de la ESI considerando la investigación de P. Gómez (2017) la cual llega a la conclusión de que la implementación de la ESI en el nivel inicial constituye en la actualidad un desafío para los docentes por múltiples causas. En primer lugar, porque se revela que las docentes necesitan más capacitación en relación a la temática para poder revisar, reflexionar y modificar sus prácticas. A su vez, se detectan obstáculos al momento de impartir educación sexual en el jardín, cuestiones edilicias, establecer acuerdos y estrategias con otros docentes y, principalmente, la resistencia de las familias.

Dentro de este segundo grupo también consideramos importante incluir la investigación de Díaz, Carreño e Iriarte (2014) donde exponen, a modo de conclusión que, desde las indagaciones realizadas que aún hay mucho por hacer; que entre los actores institucionales hay muchas dudas, incluso muchos prejuicios acerca del tema. Tal vez se trate del desconocimiento, pero ese desconocimiento está dificultando la necesaria sistematicidad de procesos educativos en relación a la sexualidad integral, a las cuestiones de género, a desterrar prácticas sexistas, a la posibilidad de cambiar prácticas culturales arraigadas que profundizan las desigualdades y obstaculizan el desarrollo integral de lxs niñxs.

Para finalizar, en este último grupo consideramos las investigaciones que creemos abordan más de cerca la temática que queremos indagar, pensando en el abordaje del cuidado del cuerpo de niños y niñas y el reconocimiento de la intimidad propia y ajena desde la perspectiva de la ESI. Siguiendo la investigación de N. Gómez (2017), entendemos que se administraron dos guías de preguntas. A partir de la triangulación de marcos teóricos y métodos utilizados, se infiere que: “valorar la afectividad” y “cuidar el cuerpo y la salud” son los ejes de significación más abordados; mientras que el “ejercer nuestros derechos” no es abordado.

Estamos dispuestas a indagar más en profundidad sobre el abordaje de la ESI en nivel inicial en relación con la dimensión corporal y la intimidad

propia y ajena, a modo de interrogarnos y poder acercarnos más a conocer el abordaje de estas dimensiones precisamente en un jardín en particular en donde inferimos que se aplicaría la ley. Salinas Quiroz y Rosales Mendoza (2016) concluyen que el ingreso a la educación inicial trae consigo nuevas experiencias vinculares con personas ajenas al grupo familiar, de manera que se amplía el horizonte cultural, y puede crearse una red multisistémica de relaciones de base segura. En este sentido, la ESI (educación integral de la sexualidad) se convierte en una oportunidad extraordinaria para valorar positivamente las reacciones emocionales que genera contar con cuidadores múltiples y compañeros dentro de un contexto institucional. La disponibilidad de los agentes educativos (cuidadores y/o educadores) es relevante para: la calidad del vínculo que construirá con los infantes, su desarrollo sociocognitivo y éxito escolar, y para educar en sexualidad y género.

En relación a nuestra temática de interés, es decir, el abordaje de los ejes del cuidado del cuerpo y la intimidad propia y ajena desde la perspectiva de la ESI en nivel inicial, no logramos encontrar con facilidad gran cantidad de investigaciones. En función a esto, nos proponemos seguir indagando sobre esta temática a lo largo de todo nuestro trabajo.

DISEÑO METODOLÓGICO

Podemos enmarcar esta investigación dentro de un paradigma epistemológico de la crítica radical. En palabras de Lores Arnaiz (1986), “el paradigma que aquí llamo de la crítica radical se caracteriza por partir de una concepción del hombre y sus potenciales, a la luz de la cual enjuicia la calidad de los sistemas sociales” (p.165).

La autora hace referencia a que dicho paradigma busca comprender la realidad, a través de las nociones de proceso, cambio, devenir, conflicto y totalidad.(Lores Arnaiz, 1986)

En relación al enfoque metodológico es cualitativo. Estos tipos de investigaciones como actividad científica coherente con sus principios no puede partir de un diseño preestablecido tal y como sucede en las investigaciones de corte cuantitativo cuya finalidad es la comprobación de hipótesis. La idiosincrasia de la investigación cualitativa implica que el diseño de investigación se caracterice por ser inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente; es decir, surge de tal forma que es capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada (Bisquerra, 2004).

El alcance de nuestra investigación será descriptivo. Siguiendo a Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2014) este tipo de investigaciones “utilizan criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos de estudio, proporcionando de este modo información sistemática y comparable con la de otras fuentes” (p.63).

Participantes

Formarán parte de esta investigación el equipo directivo y los docentes de dos instituciones del departamento Rosario.

OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS

Objetivo General

- Indagar sobre el abordaje del cuidado del cuerpo y la preservación de la intimidad desde la perspectiva de la ESI en el nivel inicial.

Objetivos Específicos

- Describir qué representaciones tienen las docentes de nivel inicial sobre el abordaje de estas dimensiones de la ESI.
- Analizar las actividades a partir de las cuales abordan la dimensión del cuidado corporal en niños y niñas.
- Indagar las herramientas que utilizan las docentes para trabajar sobre el reconocimiento y la preservación de la intimidad propia y ajena.
- Determinar si se generan instancias de encuentro con las familias para abordar estas dimensiones de información y describirlas.

ANÁLISIS DE DATOS

Categoría	Subcategoría
1. Conocimientos acerca del marco legal que sustenta esta investigación	1.1 Referencias específicas de la Ley 26.150. 1.2 Referencias específicas de los lineamientos curriculares de la ley 26.150. 1.3 Ley 27.499 o Ley Micaela 1.4 Referencias específicas acerca de las conceptualizaciones desde esta perspectiva.
2. Enseñanza y Aprendizaje	2.1 Valor de las categorías de formación y capacitación. 2.2 Lugar que tiene la subjetividad en la enseñanza. 2.3 Lugar que tiene la subjetividad en el aprendizaje. 2.4 Rol de enseñante y aprendiente.
3. Planteo de los tipos de representaciones	3.1 Representaciones sociales 3.2 Representaciones sociales que tienen los docentes acerca del proceso de enseñanza - aprendizaje 3.3 Representaciones que tienen los docentes acerca del abordaje de la ESI. 3.4 Representaciones del lenguaje.
4. Lugar del juego en el aprender	4.1 El abordaje del juego dentro de la sala.

	<p>4.2 El abordaje del juego en el aprendizaje.</p> <p>4.3 El abordaje del juego desde la perspectiva de la ESI.</p>
<p>5. Institución</p>	<p>5.1 Conceptualización de las instituciones.</p> <p>5.2 Conceptualización de las instituciones escolares.</p> <p>5.3 Abordaje de los diferentes niveles de complejidad y roles dentro de las instituciones</p>

RESULTADOS

En este apartado presentaremos los resultados obtenidos del análisis de los datos de las entrevistas dirigidas a los equipos directivos de las dos instituciones del departamento de Rosario y de los cuestionarios realizados a los docentes de las mismas.

Estos resultados se presentarán de acuerdo a las categorías mencionadas en los objetivos específicos comenzando por el conocimiento acerca del marco legal que sustenta esta investigación, luego abordaremos la enseñanza y el aprendizaje siguiendo con el planteo de los tipos de representaciones, el lugar del juego en el aprender y por último, haremos mención a un somero análisis institucional.

A fin de facilitar la lectura y la comprensión utilizaremos las siglas R1 para hacer referencia al equipo directivo del jardín ubicado en la ciudad de Rosario, mientras que para el jardín situado en la ciudad de Granadero Baigorria utilizaremos las siglas GB1/GB2. A la hora de mencionar los cuestionarios utilizaremos la letra C.

1. Conocimientos acerca del marco legal que sustenta esta investigación

1.1 Referencias específicas de la Ley 26.150.

Teniendo en cuenta la presente investigación, no podemos dejar de mencionar el marco legal que la sustenta. Dicho aspecto, además, es mencionado por las personas entrevistadas. Esto nos permitió pensar cómo el abordaje de esta Ley es fundamental para el aprendizaje desde una perspectiva del cuidado y el respeto.

La Educación Sexual Integral favorece e incluye el conocimiento y cuidado del propio cuerpo y el de las y los demás; la valoración de las emociones y expresiones; la información básica sobre la dimensión biológica de la sexualidad; la reflexión sobre las relaciones interpersonales; el fomento de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida y la integridad de las personas; y el ejercicio de los derechos relacionados

con la sexualidad; la construcción de normas de convivencia y las relaciones igualitarias entre varones y mujeres.

En relación a esto nos preguntamos ¿Cómo abordan estas instituciones la ESI? ¿Quiénes son los encargados de impartir la ley? ¿Tienen formaciones de capacitación interna?

GB1 relata: *“Respetando esas jornadas, recién el año pasado es como que se implementó. No se sí es a nivel regional o provincial, pero el año pasado es como que bajaron las fechas desde el Ministerio y se hicieron así. Sino hasta ahora, lo que veníamos haciendo son actividades transversales a todo lo que se trabaja en el jardín. Dentro de todos los proyectos que se trabajan, la ESI está como transversal. Pero a partir del año pasado se hicieron las jornadas, haciendo el cierre el 25 de octubre, en donde participaron las familias. Y la verdad es que estuvo muy interesante. Se pudo ver, más que nada, lo distante que estamos todavía de lo que la Ley dicta. No solamente la sociedad sino las instituciones también, por este mismo comentario que vos hiciste. Evidentemente hay todavía mucha teoría pero poca práctica, mucho miedo, mucho desconocimiento que hace que se limite mucho el trabajo como debería ser.”*

Mientras que R1 menciona: *“en este jardín, a propósito de la ESI desde que nosotras llegamos todas las plenarias (duran entre 3 horas, 3 horas y media porque se desobliga una hora a cada turno) tienen su momento ESI que lo coordino yo por mi experiencia, porque tengo el postítulo universitario en ESI, 2 libros publicados en compañía de gente de Buenos Aires y porque me parece fundamental”*

A partir de los diferentes discursos nos preguntamos. ¿Existe regulación por parte del estado? Frente a esta pregunta, ambas instituciones coincidieron en la ausencia que existiría a la hora de regular o brindar herramientas para impartir los momentos de formación. En el R1 mencionaron que a la hora de brindar información *“convocamos profesionales pero todo por gestión institucional”*. En la institución del jardín de la ciudad de Granadero Baigorria también mencionaron *“Sí, lo que pasa es que, son autogestionadas”*.

Ambas hacen referencia a la transversalidad (que implica o trata contenidos de diversos ámbitos, poniéndolos en relación) a la hora de hablar de la ley 26.150 y en su abordaje. Es obligación, tanto del Estado como de la comunidad, velar por el cumplimiento de estos derechos.

En la Ley mencionada anteriormente, se establece claramente que todos los educandos tienen derecho a recibir Educación Sexual Integral en los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada.

1.2 Referencias específicas de los lineamientos curriculares de la ley 26.150.

En el artículo 3° de dicha ley se mencionan los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, los cuáles consisten en incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas, asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral. Otros de los objetivos son promover actitudes responsables ante la sexualidad, prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, y por último, procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

GB1 “Claro, porque digamos que los pilares fundamentales de ESI, nosotros que tratamos de trabajar en lo cotidiano y todos los días, es el cuidado del cuerpo. Tengo que cuidar el cuerpo con respecto al vínculo con el otro. Y que cuando yo no quiero algo, no lo quiero. Tanto sea, si te están pegando, si te están molestando, si te quieren hacer jugar de algo que no querés, tener que decir que no. Que nosotros podemos decir que no. Eso es lo que siempre estamos trabajando.”

“Y ahora más. Sobre todo también esto de no diferenciar los géneros, de ir modificando todas esas pequeñas cositas que tenía como enquistada el nivel. Eso sí fue cambiando todo. Los trenes, los juegos, las actividades, los disfraces. Bueno, todas esas cuestiones.”

“El juego simbólico también tratamos de que no sea siempre. El otro día, entro a una sala y estaba una nena con el cochecito y el bebé que se iba. Y estaba el “papá”, el nene, que cumplía el rol de papá yo supongo, haciendo la comida. Y le digo “ay que rico, le vas a hacer la mamadera porque el bebé tiene hambre”. Sí, sí pero espera. Y entonces abría la heladera. Estaban ahí haciendo ese juego simbólico, el nene tomando un rol totalmente. No de hombre protector. Un rol activo en la “crianza” de ese bebé.”

R1 expresa *“Me han comentado, que algún pizarrón o alguna cartelera que hemos puesto con la X o con un niños y niñas, todos y todas, algún padre o madre saca foto y circula en las familias como “¡qué barbaridad!”, “¿cómo puede ser?” pero como uno no se monta en eso, y es lo que te decía antes, de que un equipo toma decisiones y las sostiene. ¿No te gusta? Y bueno, en tu casa será distinto”.*

R1 continúa manifestando *“Bueno, miren, la ESI es ley, acá hay que nombrar a todos y todas, si no les gusta la X, no les gusta el @ (en ese momento 2018), no les gusta la E, entonces se pone un palito y una A del otro lado. Hay que empezar a bienvenir de otra manera. Entiendo este año que todo está hecho yo les pido por favor, porque eso si no voy a dejarlo pasar, pongan la /A.”*

En estos fragmentos de las entrevistas, se hace referencia a la aplicación de algunos de los objetivos que la ley propone, tales como la valoración de las emociones y expresiones, el respeto del cuerpo propio y el ajeno, y las relaciones igualitarias entre varones y mujeres. Estos aspectos se podrían observar en el discurso de GB 2 cuando menciona *“En el mundialito, los equipos de fútbol eran las nenas y los nenes jugando juntos, todo el que quería. Después, también hicimos pelotas para todos como regalo del día del niño”.*

A partir de esto y de lo mencionado por Pain (1983), ¿podríamos pensar en cómo se hace presente la función transformadora de la educación? Lo expuesto nos permite reflexionar en cómo estas contradicciones del sistema con respecto a los estereotipos de género producen ciertas movilizaciones que generan concientizaciones en las acciones de la institución y de sus actores.

En ambas instituciones logramos identificar que se buscan diferentes herramientas y caminos para hacer efectiva la educación sexual integral. De este modo, sería imposible pensar en una función transformadora del aprendizaje sin la determinación que existe en ambos equipos directivos a la hora de abordar la ESI. Estos manifiestan explícitamente la importancia de tomar decisiones y sostenerlas en concordancia con el marco legal que las ampara.

1.3 Ley Micaela

La ley 27.499 o Ley Micaela establece la capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que se desempeñen en la función pública en todos sus niveles y jerarquías en los poderes ejecutivo, legislativo y judicial de la nación.

Traemos a colación dicha Ley, en primer lugar debido a que fue mencionada en la entrevista realizada al equipo directivo de uno de los jardines y en segunda instancia porque consideramos que contiene ciertos puntos de encuentro con la Ley 26.150. Principalmente el respeto por la vida y la integridad de las personas, así como también la reflexión sobre las relaciones interpersonales y las relaciones igualitarias entre varones y mujeres.

GB1 relata que a partir del contexto de pandemia se exacerbó la situación de violencia y mencionó *“si bien es algo que viene pasando en la comunidad desde hace más, anterior a la pandemia, se acentuó mucho todo el tema de violencia familiar. Entonces el año pasado sí pedimos, a la Secretaría de la Municipalidad que trabaja con diversidad y violencia de género, asesoramiento, hicimos perfeccionamiento de la Ley Micaela. Nos contactamos con ellos, y entonces trabajamos. Apenas conocemos la información de alguna familia que está viviendo alguna situación, la derivamos. Ellos trabajan espectacular porque hacen un seguimiento. Trabajan con psicólogos, con asistentes sociales. Así que por ese lado le dimos una vuelta más, que a lo mejor antes no estábamos tan involucradas en este tema. Y bueno. Desde la pandemia se empezó a ver mucho más, desde lo que pasó con el profesor. Es como que fortalecimos más esa parte. Si bien trabajamos siempre el cuidado del cuerpo.”*

De este modo se generó, según nos comentaron, un vínculo con este último organismo. Esto habría permitido que puedan recurrir a dicha secretaría en caso de recibir alguna familia con esa problemática.

A partir de lo mencionado sobre el vínculo que se establece entre este organismo y la institución podemos pensar en lo que plantea Muller (1997) de la prevención como un “preparar” y “disponer” con anticipación las cosas para un fin.

Creemos pertinente destacar que desde la institución R1 se hizo mención a la gran presencia de la iglesia Evangélica en la comunidad que

asiste al jardín, por lo que esta situación era un punto a tener en cuenta a la hora de pensar en las estrategias para abordar la ESI.

Los sentires que nos atravesaron a partir de estas escenas están vinculados al hecho de que no podemos concebir a los sujetos por fuera de las instituciones, así como tampoco se podría pensar al jardín desvinculado de las demás instituciones que la rodean.

1.4 Referencias específicas acerca de las conceptualizaciones desde esta perspectiva.

Consideramos importante en este apartado mencionar diferentes conceptualizaciones que nos ayudaron a realizar este análisis.

GB1 menciona *“Sobre todo también esto de no diferenciar los géneros, de ir modificando todas esas pequeñas cositas que tenía como enquistada el nivel”*.

Al hablar de género nos referimos a la idea de mujer y de hombre que crea nuestra sociedad y cultura. De acuerdo a dicha construcción cultural, se establece lo que la mujer y el hombre, deben ser y lo que no deben ser. También esto nos permite pensar en el orden establecido que existe dentro de la sociedad y como la ESI viene a romper con esta organización.

Pensando en estos mandatos ¿que podríamos decir sobre la gran presencia de la mujer en el ámbito de la educación? ¿y la ausencia del hombre? ¿Cómo se piensa a la educación para que esto sea así?

Podríamos inferir, a partir de los acercamientos que tuvimos a las instituciones, que en estos primeros niveles de la educación (que están estrechamente ligados a los primeros momentos de crianza) abunda la presencia de la mujer ocupando los roles protagónicos. ¿Por qué los hombres aparecen mayormente ocupando roles como, por ejemplo, el profesor de educación física?

Creemos que esto es el resultado de una cultura machista que nos rodea, en la cual se le asignan diferentes tareas a cada género. La mujer es la encargada de la crianza de los niños/as, de su educación, del orden y la

limpieza del hogar, mientras que el hombre es quien debe realizar tareas vinculadas a la utilización de su fuerza física.

El machismo es una forma de entender el mundo que piensa que los hombres son superiores y mejores que las mujeres. Esto nos permite pensar en lo que relata GB1 *“Es una comunidad que sigue siendo muy machista. Todos seguimos siendo muy machistas en el fondo, de alguna manera”*

El análisis de género nos permite entender a lo femenino y masculino como complejas construcciones que están cargadas de significación que se proyectan y activan en las estructuras discursivas que regulan las instituciones y los grupos sociales. Entendiendo esto, ¿podemos pensar la hipótesis de que los significados que se le atribuyen a la diferencia sexual tienen efectos simbólicos y materiales en la vida cotidiana de las instituciones y de los individuos? ¿Podríamos mencionar que existe una fuerte impronta machista en las instituciones, a pesar que sea un ámbito mayormente femenino?

2. Enseñanza y aprendizaje

2.1 Valor de las categorías de formación y capacitación.

A partir de las entrevistas que realizamos pudimos visualizar cómo ambos equipos directivos mencionan su trayectoria y concursos que realizaron para llegar al cargo. En el jardín R1: *“30 años en octubre va a hacer. ¡30 años! La primera vez que rendí cargo estaba cumpliendo los 40, en el año 2006, y tomé la primera dirección en el jardín del complejo Gurruchaga. Siempre fui titular en dirección, después fui vice en otro jardín (por traslado) y acá rendí un ascenso a primera, por eso por concurso tomé esta dirección”*.

Mientras que en el jardín GB1 mencionaron *“Mmm del 90 hace que estoy en este jardín. Era nuclear, se construyó el jardín, quedamos acá. Yo empecé como maestra, después vicedirectora, directora. Volví a maestra, después fui vice titular y ahora directora de nuevo. Muchos años. Toda una vida. Y ya tengo treinta y cuatro años de servicio, que la mayoría los hice en este jardín”*.

El 75% de las docentes mencionan que realizaron algún tipo de formación en Educación Sexual Integral. Algunas mencionaron que las realizaron en el jardín mientras que otras expresaron que las realizaron en el Ministerio de Educación o en ámbitos privados.

Gilles Ferry (1996) alude que la formación es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir una nueva forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma ¿qué recursos se pensaron desde el equipo docente para abordar los conocimientos referidos a la ESI? ¿Se buscaron nuevas estrategias?

En el jardín R1, cuando preguntamos por las jornadas de formación interna mencionaron que *“funcionaba como jornada de capacitación en su momento, algo parecido a Escuela Abierta que, en general, la mayoría del colectivo docente lo desaprovechó y tomaba nada más el texto para cumplir. Fue una pena porque era una formación situada. Pasado esto lo que uno intenta es que en las plenarias en lugar de discutir 3 horas si les vamos a regalar un conejito de cartulina o un elefantito podamos formar y conformar al equipo”*.

Mientras que en el Jardín GB1 nos comentaron que *“las docentes que participan en charlas y en conversatorios o en cursos después comparten. Pero tiene más que ver con lo personal de cada uno”*.

Si entendemos a la formación como una dinámica de cambio personal que implica una transformación en el devenir como sujeto ¿que podríamos pensar sobre lo expuesto anteriormente en cuanto a que se ‘desaprovecharon’ las jornadas de capacitación del Ministerio?

Siguiendo a la autora podemos tomar cuando menciona que un profesional de la enseñanza no termina de formarse aunque concluya ciclos de formación inicial o continua. El proceso continúa en otros espacios de formación, de desempeño profesional y de profesionalización in situ, a la vez que se extiende a otros.

R1 menciona la importancia que implica para la institución que en las plenarios se aborden espacios de formación con respecto a la ESI mientras que en la otra institución estos espacios quedan relegados a los momentos de obligatoriedad que el ministerios propone o lo que a las docentes decidirán por fuera de la institución.

¿Qué hay de formación por fuera de las capacitaciones ministeriales que mencionan ambas instituciones? Inferimos que en un jardín parte de la formación estaba estrechamente ligada a la obligatoriedad que desde el Ministerio se proponía, mientras que en el otro se hacía más hincapié en la figura de la directora en donde se veía este rol más activo y hasta con mayor implicancia en la ESI y la capacitación de los diferentes actores institucionales.

2.2 Lugar que tiene la subjetividad en la enseñanza

Como mencionamos en el apartado anterior y siguiendo a Souto (2017), la formación es una dinámica de cambio, que implica pensar en el devenir como sujeto en transformación. El concepto de formación continua plantea ese devenir. Esto nos permite preguntarnos ¿qué lugar se le da a la subjetividad dentro del proceso de enseñanza aprendizaje? En la entrevista R1 nos menciona que *“funcionaba como jornada de capacitación*

en su momento, algo parecido a Escuela Abierta que, en general, la mayoría del colectivo docente lo desaprovechó y tomaba nada más el texto para cumplir. Fue una pena porque era una formación situada”

En GB 2 nos mencionaron que estas jornadas de capacitación interna son “autogestionadas”.

Esta coincidencia nos da lugar a re-pensar qué lugar ocupa la subjetividad del docente en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Fernandez (2014) postula “la formación es clínica, porque toma lugar en la historia individual: porque une necesariamente saberes y saber, el pasado y el futuro del sujeto.” (p. 26)

¿Podríamos pensar en cómo es posible que se de esto si los docentes no aprovecharon, según R1, las jornadas de capacitación de escuela abierta? ¿Y qué hay del hecho de que sean autogestionadas?

Otra cuestión que nos interpela en relación a lo mencionado, es el hecho de cómo influyen las representaciones, creencias e ideas que tienen las docentes y directivos, respecto de la ESI, del cuidado del cuerpo y de la preservación de la intimidad. Esta temática sobre las representaciones la retomaremos con mayor profundidad en el siguiente punto.

En cuanto a los cuestionarios, las docentes coinciden en que es de gran importancia abordar la educación sexual integral en las instituciones escolares, sin embargo, algunas expresaron que al comienzo sintieron cierta cuota de inseguridad a la hora de abordar esta temática. C: *“Al principio tuve mis dudas pero a medida que lo fui trabajando me sentí más segura y es algo que se trabaja a diario”*

También mencionaron que *“crecer es avanzar. Y transformar con los diferentes paradigmas son necesarios”*.

2.3 Lugar que tiene la subjetividad en el aprendizaje

Pensando en esta subcategoría retomamos lo expresado por el jardín GB1 en donde mencionan que *“los chicos aprenden a “a pesar de”. De un adulto que intervenga, bueno, a pesar de todo. Lo importante es ese adulto coordinador que trate de acercarle todas las posibilidades para que el juego sea creativo para*

que ellos puedan aprender". "Ir mediando. En sus relaciones, en sus formas de resolver las situaciones".

Esto nos permitió pensar en la importancia de percibir al sujeto como autor. Fernandez (2014) postula que "El sujeto no sólo es activo en cuanto a la construcción del conocimiento que va a "incorporar" (es decir, en cuanto aprendiente), sino también lo es en cuanto transforma la situación en que está aprendiendo y al propio enseñante." (p. 71)

La autora hace referencia a que en la situación de aprendizaje el alumno, construye (transforma) los conocimientos que incorpora (que se apropia), pero a su vez, transforma la situación educativa y al maestro y/o a sus compañeros, para poder apropiarse de su "sujeto autor".

Consideramos que en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje es de gran importancia el rol del enseñante, no solo como enseñante sino también como sujeto. Un sujeto que tiene su propia historia, que está inmerso en una cultura, en un determinado espacio y tiempo histórico.

A continuación profundizaremos sobre las categorías del rol de enseñante y aprendiente.

2.4 Rol de enseñante y aprendiente.

Pensamos al sujeto aprendiente como una posición subjetiva coexistente y simultánea con otra posición subjetiva que llamamos enseñante, o "sujeto enseñante".

R1 *"Si vos no te podes tirar del tobogán porque te da miedo, yo subo, pongo mi cuerpo y te subo y te vas a tirar conmigo. Vas a sentir en tu espalda la tensión de mi cuerpo porque te voy a enseñar a vos como se arma ese cuerpo. Pero bueno, hay que estar".*

En la situación de aprendizaje, se ponen en juego dos posiciones: enseñante y aprendiente. Dichos posicionamientos son simultaneizables, es decir, que así como no se podría ser alumno y profesor de su alumno al mismo tiempo, por el contrario, sólo quien se posiciona como enseñante podrá aprender y quien como aprendiente podrá enseñar.

GB 1 *“Ellos nos enseñan a nosotros... Hoy nos enseñan a nosotros. Tienen una cabeza mucho más abierta, están fuera de toda estructura y de todo condicionamiento que nosotros tenemos... Vos te das cuenta cuando repiten lo del adulto o cuando ellos mismos opinan, cuando es algo propio”.*

Creemos que es importante abordar estos momentos priorizando los intereses y deseos de los/as niños/as para que se puedan habilitar espacios de intercambio en donde se hagan presentes estos momentos como mencionaron las docentes de ambas instituciones.

Destacamos la relevancia que tiene el entender que estos dos roles activos son fundamentales y se dan en un ‘entre’, el cual, se construye entre el sujeto aprendiente del aprendiente y el sujeto enseñante del enseñante como un espacio de producción de diferencias. Diferencias comprendidas como pluralidad y diversidad.

Consideramos que este posicionamiento del aprendiente ante el enseñante humano, facilita el trabajo de interpretación en la medida en que se introduce esta diferencia.

3. Planteo de los tipos de representaciones

3.1 Representaciones sociales

Las instituciones están atravesadas por representaciones sociales. No se las puede concebir por fuera de las mismas ya que constituyen formas de conocimiento y saberes que orientan la acción, la comunicación y la comprensión del entorno social. Nos preguntamos entonces ¿Esto influye en la resistencia que se presenta a la hora de hablar de la ESI? ¿Tiene cierto impacto en las docentes? ¿y las familias?

Desde GB1 nos relatan *“Hay cierto temor, cierta resistencia desde las familias por la información que puede llegar a los chicos, más que nada por el conocimiento”*.

En coincidencia con el jardín R1 que nos mencionan *“aparecen varias cosas que cuando al interior de la sala de maestros y maestras mientras tomas el mate y el café empezas a escuchar, creo que uno detecta y me parece que urge”*.

¿Por qué existe ese temor? ¿Por qué hay resistencia por parte de las familias respecto del abordaje de temas vinculados a la ESI en el jardín? Creemos que con estos fragmentos se logra vislumbrar lo mencionado anteriormente sobre la influencia de las representaciones que cada sujeto tiene sobre la ESI.

R1: *“Y otra cosa que me pasó el primer año, te digo como cosas de la ESI. Enviamos una autorización “autorizo a mi niñx” y entonces una mamá coloca en el cuaderno “si no escriben bien no voy a firmar y mi hijo no va porque la RAE.” Entonces muy enojada la vice (mi compañera), muy de acuerdo la maestra de ese momento (las tensiones se juegan. Vos no llegas con la ESI, la plantas y todo el mundo te ama a vos y la ESI) ¡Macana! Entonces ahí dije, momentito. Paremos. Esto lo aprendí en tantos años de gestión, no hacemos trasplantes. Tome la lapicera y puse: “Comprendo, muchas gracias por su aporte”. Yo no voy a cambiar el modo de pedirte la autorización, está en vos si tu hijo, hija va a ir o no. Si por esta autorización de lenguaje inclusivo el pibe no va, bueno que no vaya. ¿Qué quieres que haga yo? Le explicarás. Finalmente la señora firmó, tacho, no importa. Pero digo, a veces uno tiene que desactivar la cosa y decidir*

fuertemente que no lo va a cambiar. Esa autorización no iba a ser cambiada porque la señora se enloqueciera, lo lamento.”

Podemos identificar que en ambos jardines, se estarían moviendo tanto las representaciones sociales (de las familias, del equipo directivo y de las docentes), como los mandatos y los estereotipos que superan esa particular forma de representar el mundo a través del lenguaje.

Desde el jardín GB1 nos mencionaron sobre un regalo que entregaron para el día del niño, en donde expresaron al respecto: *“por ejemplo pelotas para todos, pero no hicimos nunca muñecas para todos porque sabemos que ahí vamos a ir al enfrentamiento de algunos padres que no acepten eso. Es una comunidad que sigue siendo muy machista”.*

Como ya nos referimos anteriormente, siguiendo a Corvalan (2013), entendemos que las representaciones sociales son una forma de conocimiento específico y de saberes del sentido común que orientan la acción, comunicación y comprensión del entorno social. Además, consideramos que las mismas sólo pueden entenderse en la dialógica individual-social, sujetos-grupo, singularidad-cultura.

De este modo, logramos inferir que el machismo, que envuelve a la sociedad, está avalado por una lógica patriarcal que se encuentra presente en todos los ámbitos en los que está inmerso el sujeto. A propósito de esto, surgen interrogantes: ¿estas representaciones que tienen las familias exponen las diversidades sociales y las distintas maneras de concebir que existen en una comunidad?. ¿Cómo se aborda desde las instituciones las situaciones en las que se hace presente esta puja de representaciones a la que nos referimos?

Desde el jardín ubicado en la Ciudad de Rosario nos expresaron con una actitud más determinante: *“Yo no voy a cambiar el modo de pedirte la autorización, está en vos si tu hijo, hija va a ir o no. Si por esta autorización de lenguaje inclusivo el pibe no va, bueno que no vaya. ¿Qué quieres que haga yo? Le explicarás... Finalmente la señora firmó, tacho, no importa... Pero digo, a veces uno tiene que desactivar la cosa y decidir fuertemente que no lo va a cambiar. Esa autorización no iba a ser cambiada porque la señora se enloqueciera, lo lamento.”*

En cambio, en el jardín ubicado en la Ciudad de Granadero Baigorria encontramos una postura un poco más permeable en donde nos expresaron que lo primordial para ellas era el diálogo. Como mencionamos anteriormente, no es aleatorio lo que nos comentaron las docentes sobre “el mundialito”, *“Por ejemplo pelotas para todos, pero no hicimos nunca muñecas para todos porque sabemos que ahí vamos a ir al enfrentamiento de algunos padres que no acepten eso. Entonces como no es una actividad que no tiene una fundamentación. Sí, a lo mejor se puede llevar un muñeco a la casa para cuidarlo, para bañarlo. Que le toque a un nene o que un nene lo quiera llevar, eso sí. Pero no así generalizado porque sabemos que vamos a tener algunos enfrentamientos”*.

GB 1: *“Tratamos de estar pendientes de las necesidades. Cualquier cosa, tienen la apertura de venir. Sí bien respetan la cadena, por ahí vienen, nos golpean y atendemos.”*

GB 2: *“Por ahí, a veces podemos no coincidir con el planteo que nos están haciendo los padres. Pero bueno, uno toma un rol de comprensión pero tampoco no de ceder o de decirle “no, vos estás equivocado”. Porque va a ser mi teoría con respecto a la del papá. Y bueno, uno trata de hacerle entender, de convencerlo. Generalmente, las problemáticas que tenemos últimamente con los padres es este impulso de venir enojado por algo.”*

GB 2: *“Sí, intentamos darle el espacio para que hablen. Entonces, vienen por un reclamo a decir cómo se tienen que hacer las cosas, a que terminen diciendo “sí, no. Yo entiendo”. Tratamos, a través del diálogo, ir encontrando la forma.”*

GB 2: *“Es fundamental el diálogo. Y más cuando vienen con tanta ansiedad, no hacerles entender de que ellos están equivocados porque ahí estás en una disputa de quien tiene la razón. Y no es ese el sentido. Así como está eso, están los papás o abuelas, que vienen haciéndose cargo de los chicos. Que vos decís. Una situación.”*

Al comienzo del apartado nos preguntamos sobre el abordaje que tenían las instituciones respecto al encuentro con las representaciones de las familias acerca de la ESI. A propósito de ello, logramos identificar que existen dos posturas diferentes a la hora de abordar estos conflictos. Esto no significa que una sea correcta y otra no, sino que en ambas instituciones se eligen diferentes modos de abordar estas problemáticas.

3.2 Representaciones que tienen los docentes acerca del abordaje de la ESI

Según lo que nos transmitieron desde los equipos directivos entendemos que las representaciones, que las docentes tengan, son de gran relevancia a la hora de abordar la ESI. ¿Por qué? Para dar respuesta retomaremos algunos decires de los sujetos entrevistados.

GB1 *“Hoy es más que nada la voluntad personal que tenga cada uno de indagar más, de conocer más, de buscar otros recursos. Nosotros estamos siempre acercando los recursos”.*

R1 *“Desde el equipo directivo venimos coordinando, sí. Se ofrece bibliografía, por supuesto. Algunas temáticas interpelan más que otras que muchas veces no tienen que ver directamente con la ESI (las infancias trans, el género). Se ofrece bibliografía, algunas cosas más cortitas”.*

Dichas formas de conocimiento, construidas por los mismos sujetos, suponen un proceso de simbolización. Simbolización que se elabora a través de la comunicación, y en la cual, se exponen las contradicciones inherentes a toda acción humana. Entonces nos preguntamos: ¿Cómo simboliza cada sujeto la sexualidad? ¿Cómo se autopercibe? ¿Cómo percibe al otro?

Creemos que estas preguntas abren interrogantes que nos permiten pensar en dos cuestiones. Por un lado, en las diferentes representaciones que tienen los sujetos. Y en segundo lugar, de qué manera, dichas representaciones, influyen a la hora de abordar la educación sexual integral en las instituciones. No es en vano considerar estas representaciones sociales, ya que suponen cierto conocimiento que, en este caso, las docentes, fueron elaborando respecto a la temática de la sexualidad, la intimidad, el cuidado del cuerpo, tanto el propio como el ajeno.

A la hora de abordar las temáticas que plantea la ESI, tales como el cuerpo propio y el ajeno, la intimidad, la sexualidad, el respeto; creemos que es pertinente tener en cuenta que la forma en que se elaboren todas esas nociones a nivel subjetivo (en los docentes), tendrá su impacto o efecto en la manera en que se transmitan posteriormente a los niños/as.

3.3 Representaciones del lenguaje.

En el siguiente apartado buscamos reflexionar acerca del lenguaje y su importancia en la implementación de la ESI. Sí bien, no es un aspecto central en nuestra investigación, nos pareció pertinente hacer mención al lenguaje ya que en una de las entrevistas surgió esta temática.

En el jardín R1 nos expresaron que *“nos acercamos dos días antes a ver y pasamos a ver las salas y la hermosa cartelera de bienvenida decía “BienvenidOs”. Lo único que dije fue “¿Estamos en San José?” “¿Vienen pibes solos?” a lo que me contestaron “no bueno, pero incluye”. Bueno, miren, la ESI es ley, acá hay que nombrar a todos y todas, si no les gusta la X, no les gusta el @ (en ese momento 2018), no les gusta la E. Entonces se pone un palito y una A del otro lado. Hay que empezar a bienvenir de otra manera. Entiendo este año que todo está hecho yo les pido por favor, porque eso si no voy a dejarlo pasar, pongan la /A.*

Retomando esta escena, podemos pensar que, de algún modo, R1 comprendería lo que Benveniste plantea acerca del lenguaje y el sujeto. Creemos esto ya que en un momento de la entrevista, expresa: *“Lo que no se nombra, no está ”*. Podríamos inferir que aquí se estaría concibiendo al sujeto tal como lo entiende el autor, es decir, como un sujeto que es y se construye en y por el lenguaje. De este modo lo que no se expresa a través del lenguaje no puede ser, no puede estar.

Sí comprendemos que nuestro lenguaje está cargado de historia y tradición, así como también de otras voces que casi han dicho todo antes que tenga lugar la “propia” enunciación, nos preguntamos ¿Cuál es la historia de este sujeto que afirma que lo que no se nombra no está? ¿Qué otras voces estarían implícitas en su discurso? ¿Qué es lo que intentan enunciar esas voces?

4. Lugar del juego en el aprender.

4.1 El abordaje del juego dentro de la sala.

Al indagar acerca del lugar que se le brinda al juego dentro del aula, obtuvimos la siguiente información:

GB 1 menciona *“A partir del juego son los aprendizajes. Incita, los convoca para el aprendizaje. Entonces, es la construcción de su juego creativo, y a veces el aburrimiento hace que se empiecen a preocupar o entusiasmar por otras cosas que crean ellos mismos y ahí se crea el aprendizaje. Uno les puede dar los estímulos desde afuera pero el aprendizaje lo va a construir el de acuerdo a sus posibilidades. Pero el juego es esencial para nosotros.”*

GB 2 aporta *“Más que nada en la convocatoria que la docente hace al juego. Esto de permitirles que puedan explotar todo lo que hay para explorar, sin ninguna limitación, que no hay un juego o un juguete que sea determinado para. Por ahí, antes optaban de acuerdo a su género el mismo juego y no había interrelación y uno le dejaba. Ahora estamos ahí tratando de meternos y de decir “bueno, probá jugar con esto o hacer esta otra actividad”, “Que te parece si haces de”. Son los mismos lugares, los mismos objetos pero cambia la propuesta de juego.”*

Mientras que desde la institución R1 nos comentan *“Yo creo que en el jardín no se puede no jugar, creo que se debe jugar con intención pedagógica, creo que se debe jugar todo el tiempo. Creo también que los cuerpos hablan”.*

Si tomamos estos fragmentos de las entrevistas, podríamos realizar una articulación con uno de los conceptos incluidos dentro del marco teórico de la presente investigación. De este modo, podríamos inferir que el juego tiene un lugar importante en ambos jardines. Además, en las dos instituciones se hace referencia a la libertad en el juego, es decir, a que sea el/la niño/a quien elija a qué jugar y con qué elementos hacerlo.

Otro aspecto que nos parece importante destacar es el hecho de que las docentes los/las inviten a jugar sin demasiadas reglas, sino que, por el contrario, experimenten sin ningún tipo de condicionamiento con los diferentes juegos y elementos que están a su disposición.

El juego es un pilar fundamental, sobre todo en la etapa del desarrollo en la que se encuentran los/as niños/as que asisten a los dos jardines.

Sostenemos esto, ya que adherimos a la idea de que el juego remite a las experiencias, creencias, valores y aprendizajes de cada comunidad en donde habitan los/as niños/as.

4.2 El abordaje del juego en el aprendizaje.

Una cuestión que consideramos relevante a la hora de reflexionar sobre el aprendizaje en los jardines es la disponibilidad y el uso de diferentes objetos. Para ello, es importante tener en cuenta dos aspectos: uno la idea del juego como ámbito para la apropiación y segundo, el hecho de que, en el jardín (debido a su edad madurativa) los/as niños/as aprenden a través del juego. En esa etapa el juego es el mayor mediador para los aprendizajes ya que a través de él, los/as niños/as van conociendo el mundo que los/as rodea.

R1: “Yo creo que en el jardín no se puede no jugar, creo que se debe jugar con intención pedagógica, creo que se debe jugar todo el tiempo.”

GB 2 “A partir del juego son los aprendizajes. Incita, los convoca para el aprendizaje. Entonces, es la construcción de su juego creativo, y a veces el aburrimiento hace que se empiecen a preocupar o entusiasmar por otras cosas que crean ellos mismos y ahí se crea el aprendizaje. Uno les puede dar los estímulos desde afuera pero el aprendizaje lo va a construir el de acuerdo a sus posibilidades. Pero el juego es esencial para nosotros.”

“Hasta el juego libre, también. Viste que se dice que los chicos aprenden a “a pesar de”. De un adulto que intervenga, bueno, a pesar de todo. Lo importante es ese adulto coordinador que trate de acercarle todas las posibilidades para que el juego sea creativo para que ellos puedan aprender.”

R1 aporta “Entonces creo que el cuerpo habla y cuando el cuerpo enseñante no juega y hace como que y hace como si, las niñas y los niños descubren esto que para mi es un engaño. El cuerpo tiene que estar dispuesto y disponible para la infancia, las infancias.”

En estos discursos podemos vislumbrar el lugar que se le otorga al juego en el proceso de aprendizaje. Ambas instituciones coincidieron en que el juego es fundamental a la hora de aprender. Destacamos, además, el hecho de

que en ambos discursos se coloca a el/la niño/a como alguien que tiene un rol activo en dicho proceso, mientras que se expresa la idea del adulto como coordinador.

Además, decidimos indagar acerca de los elementos/ juguetes que están a disposición dentro de la sala. Al preguntar sobre este aspecto, en las entrevistas realizadas nos respondieron:

R1 *“Yo apuesto siempre y las chicas también, por lo menos con los más chicos, después se ponen más duras con los de cinco, lo que yo llamo los espacios lúdicos. Esto de poder ofrecer cuando llegas 8.30 de la mañana que dejes tu mochila afuera y cuando entras tengas telas colgadas, cd 's en el piso para jugar con la luz y los reflejos, tubos para que mires, eso digo. Un niño y una niña sano juega con lo que vos le ofreces, y el otro niño que está complicado y mira a los autitos como gira la rueda por más que vos traigas todo giro didáctico no va a poder jugar. ”*

GB1 *“El juego es central.”* GB 2 *“A partir del juego son los aprendizajes. Incita, los convoca para el aprendizaje. Entonces, es la construcción de su juego creativo, y a veces el aburrimiento hace que se empiecen a preocupar o entusiasmar por otras cosas que crean ellos mismos y ahí se crea el aprendizaje. Uno les puede dar los estímulos desde afuera pero el aprendizaje lo va a construir el de acuerdo a sus posibilidades. Pero el juego es esencial para nosotros.”*

“Hasta el juego libre, también. Viste que se dice que los chicos aprenden a “a pesar de”. De un adulto que intervenga, bueno, a pesar de todo. Lo importante es ese adulto coordinador que trate de acercarle todas las posibilidades para que el juego sea creativo para que ellos puedan aprender.”

También optamos por preguntar acerca de los tiempos que se destinan para el juego específicamente. Lo que nos expresaron al respecto fue lo siguiente:

R1 *“Yo quisiera que sea casi todo. A veces todavía está en el cuerpo enseñante esta cosa del trabajito. Acá está minimizado pero yo sé que en otros jardines trabajan y juegan un poquito. El juego libre, el juego reglado, el juego de roles, esto atrasa. Chicos ¡a jugar basta ya! Tratamos que se juegue fuerte en el jardín, que las experiencias potentes sean desde un lugar lúdico. ”*

GB 2 *“Depende si son juegos reglados o no. O son juegos para que los chicos, Este... tienen los estímulos y juegan libremente. El juego reglado más de cuarenta minutos, una hora no dura, se cansan.”*

GB1 *“Hay un momento inicial que puede ser con la ronda de conversación, con una canción, con un juego. Después el desayuno o la merienda. Un momento de juego dentro de la sala o un momento de juego en el patio.”*

GB2 *“O juego reglado por un proyecto de las maestras. Si hay un proyecto de cómo nacen los bebés, por ejemplo, para relacionarlo con la ESI. Como se va formando el cuerpo, como va creciendo, qué cambios va teniendo, eso desde lo simbólico guiándolo con la maestra, dramatizando el parto. Y lo hacen re bien, el bebé que sale. la otra que lo agarra y dice “es una nena”. Todo eso fue dramatizado pero desde el trabajo, desde las vivencias. Y cuando es así siempre se trata de hablar con el vocabulario correspondiente, de qué formas lo conocemos, y entonces ahí cada uno va tirando la forma, con que nombre conoce las partes, trabajándolo como un juego.”*

Según lo expresado anteriormente, entendemos que en ambas instituciones se prioriza al juego como mediador fundamental para que se desplieguen los aprendizajes. ¿Podríamos pensar en el aprendizaje por fuera del juego? Si bien en las entrevistas se preguntó acerca de los tiempos que se destinan para el juego, luego de acercarnos a las diferentes instituciones y de realizar el presente análisis, no podemos pensar al juego dentro de un límite de tiempo determinado. El juego está siempre “en juego” dentro de la situación del jardín.

4.3 El abordaje del juego desde la perspectiva de la ESI.

Entendemos que la Educación Sexual Integral se encuentra atravesada por propuestas de carácter lúdico, ya que el juego constituye una actividad espontánea primordial de los niños y las niñas a esta edad.

GB 2 *“Más que nada en la convocatoria que la docente hace al juego. Esto de permitirles que puedan explorar todo lo que hay para explorar, sin ninguna limitación, que no hay un juego o un juguete que sea determinado para. Por ahí, antes optaban de acuerdo a su género el mismo juego y no había interrelación y uno le dejaba. Ahora estamos ahí tratando de meternos y de decir “ bueno, probá jugar*

con esto o hacer esta otra actividad, que te parece si haces de". Son los mismos lugares, los mismos objetos pero cambia la propuesta de juego."

Así lo expresa la directora del Jardín, de esta manera entendemos al jugar, los chicos y las chicas van conociendo al otro y, al mismo tiempo, se van conociendo a sí mismos y a sí mismas; van desarrollando su capacidad de percibir y de conocer la realidad, el mundo que los y las rodea. (Marina, 2010)

En la Ley de Educación Nacional N° 26.206, el juego aparece significado como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

R1 postula que *"marcamos mucho es el lugar del cuerpo del otre, digo, no está bueno que vos me agarres si no nos pusimos de acuerdo"*

Esto nos permite pensar en cómo el juego remite a las experiencias, creencias, valores y aprendizajes de cada comunidad en donde habitan los niños y niñas, por lo que es fundamental revalorizar cada juego en cada contexto.

R1 *"Y una niña que en particular cuenta jugando "mi casa es un kilombo", cuando juega a la mama menciona "te voy a bañar otra vez con agua fría, traeme el cinto" como un cuerpo muy invadido. El de ella, el de sus hermanitos, el de su mamá. Cosas que venimos escuchando. Entonces, ella nos agarraba y nos tironeaba y la maestra me dice "yo se que en este momento tengo que decir algo pero no se que" y le digo, bueno, probemos. Veni Emi, "No te voy a retar pero te voy a decir, yo entiendo que nosotras somos "casa" pero yo estoy hablando con la seño, tranquila, yo no sé si quiero que mi cuerpo sea tironeado. Estaría bueno que vos me lo preguntes, en algún momento te puedo decir que sí y en otro, si siento que no tengo ganas, te puedo decir que no. Y tampoco nadie puede hacer lo mismo con tu cuerpo, no está bueno. Te lo digo porque me incomoda". En estas cosas nosotras marcamos mucho".*

Las docentes en los cuestionarios exponen como la palabra toma un rol fundamental en el aula a la hora de jugar y aprender. Mencionan que *"el abordaje es integral o sea que se da en todo momento, en las diversas situaciones que acontecen en el grupo."*

Desde ambas instituciones se brinda el lugar para que los/as niños/as jueguen con mayor libertad, eligiendo con qué juguetes jugar, en qué actividades participar. El juego constituye una de las formas más importantes en las que los/las niños/as obtienen conocimientos y creemos que desde ambas instituciones abordan el aprendizaje priorizando estos momentos.

Luego de acercarnos a las instituciones y de transitar el presente análisis entendemos la importancia que tiene la libertad a la hora de jugar para que cada niño/a despliegue su creatividad sin prejuicios que les indiquen qué roles deben ocupar o con qué elementos deben jugar. De todos modos, creemos que es interesante comenzar a reflexionar sobre estos tópicos y así continuar visibilizando otros modos en los que se refuerza la heteronormatividad en las instituciones.

5. Instituciones

5.1 Conceptualización de las instituciones.

Consideramos pertinente tomar la conceptualización de Lidia Fernandez (1994), la cual expresa que “una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social.” (p.17)

Además, creemos que es apropiado retomar a Frigerio (1992) quien entiende que las instituciones constituyen un nivel intermedio entre los territorios sociales e individuales. No se puede pensar el uno sin el otro ya que no pueden existir instituciones fuera del campo social ni instituciones sin individuos que las conformen y les den cuerpo. ¿Podrían existir entonces sujetos fuera de las instituciones? La respuesta es no, ya que estamos “sujetados” a ellas.

Pudimos observar que ambos jardines son instituciones que se encuentran en estrecha relación tanto con el campo social como con los individuos que las componen. De este modo, es imposible pensar de manera aislada a los jardines. Es importante tener en cuenta el contexto social y cultural en el que también están inmersos.

5.2 Conceptualizaciones de las instituciones escolares.

A partir de los conceptos que venimos trabajando sobre las instituciones consideramos que es hora de profundizar más en las instituciones escolares para poder establecer las diferentes relaciones con nuestra investigación.

Creemos apropiado retomar lo planteado en el marco teórico. Dicho planteo está vinculado a la necesidad de que la escuela cumpla su función social y distribuya saberes que sean significativos.

Esto nos permite pensar en la importancia de que las instituciones, a la hora de abordar diferentes temáticas, consideren el proceso de socialización y subjetividad de cada sujeto. Por lo que podemos pensar en lo expuesto por R1, en donde mencionan que “*Antes se trabajaba más acotadamente y nosotras lo planteamos muy fuertemente desde que llegamos. Construimos con el equipo docente*

tres caminos por los cuales hay que ir. No se puede no ir en esta institución. Uno de ellos es la ESI, otro es la alfabetización en múltiples lenguajes y otro es el cuidado de lo propio y del ambiente. Podes poner otro camino, dar una vuelta pero de esos tres caminos no puedes salir. ¿Qué quiero que estos pibes y estas pibas se puedan llevar? Y, cosas que transitaron por estos tres caminos. La verdad es que me importa poco si reconocen los colores secundarios, la gama de colores y el pentágono”.

Mientras que en el jardín GB1 mencionaron que el abordaje de la ESI fue algo que “*se fue trabajando*”. *Eso hace ya muchos años. Va, muchos años. Desde que empezó a surgir lo de la ESI, que arrancamos con un cuaderno. Hará, no sé, 5 años”.*

En cuanto a los cuestionarios, las docentes coinciden en un 100% a la hora de afirmar que hubo modificaciones en la dinámica institucional a partir de la implementación de la ESI: *“el uso guardapolvo para todos iguales, filas todos juntos. Se habla más sobre el cuidado del cuerpo, respeto de la privacidad más que nada al momento de ir al baño. Nombrar las partes del cuerpo por su verdadero nombre”.*

Luego de mencionar estos fragmentos de las entrevistas reflexionamos acerca de lo fundamental que es el rol que cumplen las instituciones a la hora de abordar la ESI. ¿Por qué esta responsabilidad recae sobre los actores institucionales? ¿No debería estar regulado por el estado?

Estas preguntas nos permiten pensar en posibles respuestas en donde predominan con bastante firmeza los actores institucionales ya que sin ellos, no podríamos estar abordando estos temas.

GB1 expresa *“Yo hace treinta estoy en la docencia y hace veinticuatro que estoy acá. Yo soy docente titular y ahora estoy en un reemplazo en vicedirección”.* Mientras que GB2 manifiesta *“Mmm del 90 hace que estoy en este jardín. Era nucleado, se construyó el jardín, quedamos acá. Yo empecé como maestra, después vicedirectora, directora. Volví a maestra, después fui vice titular y ahora directora de nuevo. Muchos años, toda una vida. Y ya tengo treinta y cuatro años de servicio, que la mayoría los hice en este jardín.”*

En cuanto a las docentes, el 75% menciona que hace más de 5 años que está en la institución mientras que solo el 25% hace menos de 2 años que es parte del equipo.

Inferimos que dichos actores institucionales forman parte de la historia y cultura institucional desde hace años, participando, colaborando, resistiendo y enfrentando las diferentes vicisitudes.

5.3 Abordaje de los diferentes niveles de complejidad y roles dentro de las instituciones.

Siguiendo a Lidia Fernández (1994), existen componentes constitutivos básicos, sin los cuales el establecimiento no puede tener origen. Se trata de un espacio material con instalaciones y equipamiento, un conjunto de personas y un proyecto vinculado a un modelo de mundo y persona social, valorados y expresados en un currículo, entre otros.

Fernández (1994) plantea un modelo teórico, para analizar las instituciones, en el que la interacción de dichos componentes básicos a lo largo del tiempo, arroja como resultado una serie de productos materiales y simbólicos, a los que nombra como Cultura Institucional.

A continuación intentaremos realizar una breve reflexión, la cual no será en profundidad ya que no es el objetivo de la presente investigación.

Es necesario pensar este primer nivel de complejidad institucional ya que comprende diferentes aspectos como los objetos materiales, las producciones simbólicas, los conocimientos, el lenguaje, las representaciones y las concepciones sobre la tarea institucional.

A lo largo de este análisis fuimos dando cuenta de lo que, creemos, constituye el primer nivel de complejidad de ambas instituciones. Con esto nos referimos a los fragmentos citados en donde las diferentes representantes hacen mención al uso del lenguaje, carteleras, espacios en la sala y sus concepciones acerca de la tarea que tiene el jardín como institución.

R1 *“Nosotras, maestras, mujeres laborantes seguimos festejando el día del maestrO. A ver... A ver... seguimos yendo a la sala de maestrOs. Acá no hay un varón ni que lo dibujemos en los azulejos... “Que la palabra me incluye”, “que la O me incluye”... ¡Macana! Lo que no se nombra, no está.”*

R1 *“Algunas veces hemos visto, porque me han comentado, que algún pizarrón o alguna cartelera que hemos puesto con la X o con un niños y niñas, todos y*

todas, algún padre o madre saca foto y circula en las familias como “qué barbaridad, cómo puede ser” pero como uno no se monta en eso, y es lo que te decía antes de que un equipo toma decisiones y las sostiene... ¿No te gusta? Y bueno... en tu casa será distinto.”

También consideramos importante reflexionar acerca de los roles que ocupan los actores de las instituciones mencionadas.

R1: Yo te cuento, por ejemplo, en este jardín, a propósito de la ESI desde que nosotras llegamos todas las plenarias (duran entre 3 horas, 3 horas y media porque se desobliga una hora a cada turno) tienen su momento ESI que lo coordino yo por mi experiencia, porque tengo el postítulo universitario en ESI, 2 libros publicados en compañía de gente de Buenos Aires y porque me parece fundamental, yo sigo pensando que el gran fracaso de la ESI. Mm no, no hay un fracaso de la ESI, creo que hay muchos. Pero uno de ellos, y que yo lo hablo con las compañeras del equipo ESI de la provincia es que no trabajamos con las adultas.

GB 2: Sí, todo el tiempo. Cuando vos arrancas un proyecto es inevitable el diálogo. Ahí está la intervención del docente y la rapidez de captar las necesidades. El interés del alumno tiene que ver con la propuesta que el docente hace a partir de lo que logra captar. Están en una ronda y se hablan un montón de cosas y vos quieres ese día trabajar sobre las plantas o el cuidado del cuerpo, o algo relacionado con ESI. Vos vas induciendo las preguntas, uno va a ir induciendo las preguntas hasta que surja: “ah, el grupo total me respondió”. Pero uno tiene la habilidad de llevar adelante la pregunta y el disparador para que se trabaje. Por eso es fundamental el diálogo antes, para ir conociendo que quieren, y después surge el proyecto.

GB 1: Después se va dando también. Si la actividad es gráfica ponele, y bueno, la docente también está ahí interviniendo: “¿Y esto porque?”, “¿Qué quisiste hacer?” “¿Y no le falta nada?”. Si la actividad es un juego: “¿vos que estás haciendo?”, “¿y esto por qué?” “¿Y esto qué es?”. Es permanente la intervención.

En los fragmentos anteriores podríamos observar que en el jardín ubicado en Rosario, la figura de la directora tendría mayor preponderancia según su discurso. Mientras que en el jardín que se encuentra ubicado en

Granadero Baigorria, el equipo directivo expresa con mayor claridad la importancia de la intervención constante de todas las docentes. Pensando en que tanto R1 como GB 1 y GB 2 estarían ocupando el mismo cargo dentro de cada institución respectivamente, nos preguntamos ¿Cómo juega aquí la construcción subjetiva de cada una de las integrantes del equipo directivo?

Para finalizar este apartado, creemos que es relevante destacar que también existen, como lo mencionamos anteriormente, otras instituciones que se encuentran en constante relación con el jardín. Nos referimos puntualmente a la familia debido a que en ambas entrevistas se hizo mención a las mismas.

Los sujetos estamos inmersos en diferentes instituciones de manera simultánea, por lo tanto consideramos pertinente indagar también acerca de cómo es la relación de las familias con la institución y cómo se fomenta el vínculo entre los diferentes actores institucionales.

Al preguntar sobre esto, los directivos nos respondieron:

R1: *“Lo que nosotras intentamos, que cuesta mucho trabajo en las instituciones educativas es que el mensaje institucional sea institucional. Digo... que lo sostenemos desde el equipo directivo pero también este sostener es, sostener a las maestras en tal o cual cosa del encuadre.”*

GB 1: *“Y... Fundamentalmente la familia con los docentes.”*

GB 1: *“Tratamos de estar pendientes de las necesidades... Cualquier cosa, tienen la apertura de venir. Sí bien respetan la cadena, por ahí vienen, nos golpean y atendemos.”*

GB 2: *“Y nosotros, cuando hay algún caso problemático, vemos que es muy problemático y que las chicas necesitan algún tipo de ayuda porque bueno, tratamos de ayudarlos, de ver a esa familia... Nosotros acá tenemos comedor también.”*

En relación a lo que venimos planteando, también creímos pertinente reflexionar sobre las representaciones de las familias (aceptación, rechazo) respecto a la implementación de la ESI en los jardines. A continuación detallaremos las respuestas que obtuvimos al indagar sobre este aspecto.

GB 1: *“Sí, o que tenga que ver... Bueno ahora ya no tanto como antes, que tengan que ver con la intimidad de los chicos, por ejemplo...no sé...yo me acuerdo un caso particular en el que una mamá una vez me dice ‘una nena y un nene están allá atrás escondidos’ -Eso fue cuando teníamos el parrillero- Y yo le dije a la mamá ‘qué*

supones que están haciendo?’. Esas cuestiones... Eso ya no se ve tanto. Esto de que ‘me tocó’.

GB 2: “Me hizo bajar el pantalón”.

GB 1: “Entre pares... Sí, todavía me parece que genera como un resquemor sí se tocan temas que tengan que ver con la intimidación, pero no tenemos expresamente quejas o que vengan a decir las familias “esto no quiero que se hable”.

GB 2: “No. Aparte, nosotros cuando trabajamos, o ya les digo, en lo cotidiano, es transversal, entonces no vamos a ir explicando o diciendo a los padres ‘hoy trabajamos ESI’. No... Porque eso va pasando... En la misma dinámica de los proyectos está siempre ahí algo sobre ESI. Nosotros le decimos ESI como una amplitud y es abarcativo a un montón de cosas, a un montón de aspectos. Pero generalmente, nosotros a lo que apuntamos ahora en nivel inicial, es al cuidado del cuerpo y el respeto por uno. Y que ellos se hagan respetar con el otro. Digamos que ese es el pilar.

Consideramos importante retomar lo que menciona R1 *“Me parece que no hay que dar tanta explicación, y si amerita, se hace”* y continúa con una experiencia que creemos es significativa para este apartado *“Y otra cosa que me pasó el primer año, te digo como cosas de la ESI... enviamos una autorización “autorizo a mi niñx” y entonces una mamá coloca en el cuaderno ‘si no escriben bien no voy a firmar y mi hijo no va porque la RAE...’ entonces muy enojada la vice, mi compañera, muy de acuerdo la maestra de ese momento (las tensiones se juegan... vos no llegas con la ESI, la plantas y todo el mundo te ama a vos y la ESI) ¡Macana! Entonces ahí dije, momentito... Paremos... Esto lo aprendí en tantos años de gestión, no hacemos trasplantes... Tome la lapicera y puse: “Comprendo, muchas gracias por su aporte”. Yo no voy a cambiar el modo de pedirte la autorización, está en vos si tu hijo, hija va a ir o no. Si por esta autorización de lenguaje inclusivo el pibe no va, bueno que no vaya. ¿Qué quieres que haga yo? Le explicarás... Finalmente la señora firmó, tacho, no importa... Pero digo, a veces uno tiene que desactivar la cosa y decidir fuertemente que no lo va a cambiar. Esa autorización no iba a ser cambiada porque la señora se enloqueciera, lo lamento.”*

Para finalizar y luego de los fragmentos que retomamos de las entrevistas nos permitimos pensar cómo cada una de las integrantes de los equipos directivos y las docentes ocupan un lugar fundamental a la hora de

trabajar con la educación sexual integral siendo ellos los principales responsables a la hora de impartir dicha ley.

REFLEXIONES FINALES

Para comenzar este último apartado retomaremos diferentes preguntas que fuimos abordando en nuestra investigación. La misma se focalizó en analizar el abordaje del cuidado del cuerpo y la preservación de la intimidad en nivel inicial desde la perspectiva de la ESI, en dos jardines del departamento de Rosario. A lo largo de nuestra investigación fuimos plasmando nuestros sentires y pensamientos, los cuales fueron puestos en tensión con las realidades investigadas y con el marco teórico construido para este trabajo. El cual es parcial y puede ser cuestionado, reelaborado y repensado.

El problema no ha sido lineal sino que implicó transitar un proceso que está estrechamente ligado a la coyuntura en el contexto de pandemia y los acercamientos a las instituciones con sus diferentes respuestas.

Investigar es preguntarse, cuestionarse. Es la curiosidad por saber y conocer sobre algo, la cual funciona como motor en la búsqueda de respuestas que generan nuevos interrogantes. Siendo estas reflexiones transitorias, pensadas en esta coyuntura, así comenzó nuestro camino a la hora de pensar en la ESI en nivel inicial.

Previamente el plan era realizar observaciones y entrevistas en una institución en particular pero por el contexto del COVID 19 y de diferentes vicisitudes que se presentaron en el recorrido de investigación, debimos adaptar nuestro plan a la nueva normalidad. Realizando solo entrevistas y cuestionarios en dos instituciones del departamento de Rosario.

La principal limitación con la que nos enfrentamos al comienzo de nuestra investigación estuvo vinculada a la dificultad de encontrar instituciones que impartieran la Educación Sexual Integral en nivel inicial. Esto nos permite preguntarnos ¿son pocas las instituciones que abordan la ESI en el departamento Rosario? ¿Sigue existiendo cierta resistencia por parte del sistema a la hora de abordar la Educación Sexual Integral?

En cuanto a los acercamientos a las instituciones, debimos incorporar un nuevo escenario de investigación ya que en la primera institución a la que nos

acercamos no se nos brindó la información suficiente para desarrollar el presente trabajo.

El término diseño, en el marco de una investigación cualitativa, hace referencia al abordaje general que se utiliza en el proceso de investigación. Cuando se menciona lo abierto y flexible nos referimos a que el curso de las acciones se rige por el campo (los participantes y la evolución de los acontecimientos). De este modo, el diseño se va ajustando a las condiciones del escenario o ambiente.

Por este motivo consideramos también el método inductivo, ya que sigue una serie de pasos, comenzando con una observación de determinados hechos, los cuales registra, analiza y contrasta. A continuación, clasifica la información obtenida, establece patrones, hace generalizaciones, para inferir, de todo lo anterior, una explicación o teoría.

A partir de los diferentes decires de las entrevistadas, nos parece apropiado inferir que si bien la ley 26.150 está presente en ambas instituciones escolares, existen obstáculos que impiden su implementación. Creemos que uno de los más significativos está estrechamente relacionado al control que existe por parte del estado sobre la implementación de dicha ley. En ambas instituciones coinciden que la regulación de esta normativa depende pura y exclusivamente del equipo directivo.

Hipotetizamos que el acceso de los estudiantes a la educación sexual integral depende de la voluntad de los docentes y del equipo directivo. Lo que nos permite interrogarnos, a partir de este contexto, si el acercamiento a la ESI se ejerce como derecho o como beneficio.

En lo que respecta al modo en que se aborda la temática de la ESI, podríamos destacar que en una de las instituciones se planteó un trabajo de carácter transversal. Mientras que en el otro jardín, sí bien se trabaja durante todo el año, en las plenarias se decide cómo va a ser el abordaje puntual de dicha temática.

En cuanto a las representaciones que tienen las docentes de nivel inicial sobre el abordaje de las dimensiones de la ESI, en ambas instituciones se expresa que sí bien los equipos directivos pueden ofrecer cursos y,

capacitaciones sobre dicha temática; quedaría directamente ligado a la decisión personal y subjetiva que cada docente tome a la hora de trabajar con los/las niños/as. A propósito de esto, y entendiendo a la ESI como un derecho, creemos que la misma no debería circunscribirse a una decisión meramente personal.

Al indagar acerca de los recursos y actividades que cada institución emplea habitualmente, descubrimos que las propuestas lúdicas y los cuentos son los que más se utilizan. Sin embargo, también se hace referencia al abordaje dentro de las situaciones cotidianas del jardín, donde el principal recurso es el diálogo.

Otro de los objetivos de la presente investigación buscaba determinar si se generaban instancias de encuentro con las familias, para abordar estas dimensiones. Los datos obtenidos, a partir de las diferentes entrevistas, nos demuestran que existen encuentros con las familias en donde se utiliza el diálogo como principal recurso. Sin embargo, aún identifican resistencia con respecto a la temática de la Educación Sexual Integral.

Desde nuestra mirada, creemos indispensable la posibilidad de construir un trabajo articulado que permita pensar a la ESI en las instituciones como un derecho y no como algo que quede meramente a merced de la voluntad de los docentes.

Si bien en esta investigación pudimos conocer que existen capacitaciones ministeriales, estas no dejan de estar vinculadas directamente a las decisiones de cada institución, sin que haya regulación alguna por parte del estado, por lo que creemos que sería fundamental trabajar para que estos espacios sean habitados entendiendo a la Educación Sexual Integral como un derecho que tienen todos/as los/as niños/as de educación inicial.

Fernandez (1987) expresa: “El aprendizaje es un proceso cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal; su despliegue creativo se pone en juego a través de la articulación inteligencia-deseo y del equilibrio asimilación-acomodación.”(p.54)

¿Qué lugar ocupa el aprendizaje en esta investigación? El aprendizaje ocupa un lugar primordial en este recorrido. Entendemos al mismo como un

proceso en el cual se ponen en juego diferentes aspectos del sujeto enseñante y aprendiente, y su entorno.

En la página 16 de la presente investigación, mencionamos que el cuerpo puede ser comprendido como un instrumento de apropiación del conocimiento. Esto significa que el mismo es el principal instrumento que los/as niños/as poseen para conocer el mundo que los/as rodea y, por lo tanto, no podemos pensar en el aprendizaje por fuera de esta categoría.

A partir del recorrido que transitamos en este proceso de investigación estaríamos en condiciones de afirmar que la Educación Sexual Integral llega a proponer nuevos modos de involucrar el cuerpo en el aprendizaje en donde se tiene como prioridad la intimidad, el respeto por el cuerpo propio y ajeno, estableciendo límites y nuevas formas de vincularse con un otro.

Retomando lo que mencionamos en la página 7 en donde citamos a Muller (2017), pensamos que, en cuanto a la implementación de la ESI los obstáculos que pudimos encontrar están estrechamente vinculados a las representaciones previas, que se hacen presentes tanto en los docentes como en las familias vinculadas a ambas instituciones. Por esto resulta necesario generar espacios que faciliten este abordaje, en donde se trabajen con claridad estos obstáculos para cuestionarlos y abordarlos.

Retomando a la autora destacamos la importancia que tiene responder a las demandas humanas a las que se enfrenta la sociedad actual, las cuales fuimos mencionando a lo largo de nuestra investigación.

El contexto actual de los últimos 10 años, generó un proceso de cambio a nivel histórico, social y cultural. Esto nos interpela como mujeres y como futuras profesionales, permitiéndonos re-pensar la disciplina y generar nuevos interrogantes. Muller (2017) expresa “Una particularidad de esta disciplina es su objeto de estudio: “un objeto subjetivo” tratado por un “sujeto subjetivo” (p.15).

Creemos que es relevante, además, hablar de nuestro proceso de aprendizaje a la hora de realizar la presente investigación. En cuanto a los obstáculos que se nos presentaron, el más significativo estuvo vinculado principalmente a la dificultad de encontrar instituciones en donde se trabaje la

Educación Sexual Integral, lo que personalmente nos generó cierta frustración al igual que la escasa disponibilidad a la hora de recibirnos en los establecimientos educativos. Otro obstáculo que podríamos mencionar es el sentimiento de incertidumbre que nos provocó el hecho de que debimos ser recurrentes con los docentes para obtener respuestas de los cuestionarios enviados.

Siguiendo a la autora, en cuanto a las condiciones facilitadoras que nos acompañaron durante el presente trabajo estuvieron vinculadas al trabajo en conjunto y la buena predisposición por parte de los equipos directivos a la hora de colaborar con esta investigación.

Entendemos que el aprendizaje tiene que ver con la inserción de cada persona en el mundo de la cultura y de lo simbólico. Si la ESI actuaría como facilitadora para que el sujeto se incorpore en este mundo cultural ¿Por qué existen tantos obstáculos y resistencias a la hora de abordarla?

Fernández (2011) expresa que el quehacer psicopedagógico va necesariamente a molestar las estructuras rígidas, instituidas; es decir a los sectores de poder. Estamos cuestionando, estamos haciendo que aquellas cosas instituidas se sientan incómodas.

Creemos que nuestro trabajo como futuras psicopedagogas es problematizar y reflexionar junto con los demás participantes de la institución, acerca de los modos instituidos, que se verían reflejados en la designación de determinados juguetes y juegos según el género, la organización de las salas, la ausencia de la inclusión de ambos géneros en las carteleras, entre otros.

El trabajo fundamental dentro de los jardines, a nuestro entender, es poder reconocer a los/as niños/as como sujetos activos, los/as cuales pueden manifestarse y crear nuevas formas de habitar la institución. Formas que correspondan con las realidades que nos atraviesan actualmente, como por ejemplo, la libertad en la elección a la hora de utilizar los juguetes y otros elementos para jugar, la participación activa de los/as niños/as en las diferentes actividades independientemente del género, y así construir aprendizajes significativos.

Nos parece oportuno retomar en este último apartado lo que mencionamos en la página 58 acerca de la significación que tiene para los/as niños/as la libertad. ¿A qué nos referimos con la palabra libertad? Creemos que los adultos estamos atravesados por prejuicios que son producto de los mandatos y representaciones sociales con las que crecimos, por lo que sería interesante pensar en cómo la Educación Sexual Integral llega para poner en jaque dichos prejuicios y abrir espacios en donde los/as niños/as logren construir sus propios modos de jugar y vincularse, libres de estereotipos y estructuras que los encasillen.

¿Aparece lo mencionado anteriormente en los discursos de las personas entrevistadas? Podemos identificarlo cuando se refieren a la disponibilidad de elegir que personaje interpretar en un acto independientemente del género, a la hora de permitir que los/las niños/as jueguen con los juguetes que ellos/as deseen, no hacer distinción entre niños y niñas respecto a las actividades que se proponen, entre otros.

Otro interrogante que se nos presentó luego de transitar este proceso de investigación fue ¿Por qué todas las participantes de esta investigación son mujeres? ¿Qué estaría expresando la ausencia de los hombres en los ámbitos investigados? ¿Por qué existe una fuerte impronta machista en las instituciones, a pesar de que sea un ámbito habitado mayormente por el género femenino?

Retomando lo mencionado en la página 42, el machismo es una forma de entender el mundo que piensa que los hombres son superiores y mejores que las mujeres, esto no significa que sea inherente al género masculino sino que se puede manifestar también en el género femenino. Tanto hombres como mujeres crecimos inmersos en una cultura machista, sin embargo creemos que el poder reflexionar para deconstruir estos patrones supone un trabajo y una elaboración personal.

Creemos que la capacidad de reflexionar y cuestionarse estos patrones que mencionamos anteriormente es indispensable a la hora de transmitir la Educación Sexual Integral. ¿Podría un docente transmitir estos conocimientos sin antes haberse cuestionado su propias representaciones? ¿Sería posible

pensar el rol del/la docente como algo objetivo y sin implicancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

En uno de los acercamientos a las instituciones se nos manifestó la importancia de 'poner el cuerpo' en la situación de enseñanza/aprendizaje ¿podrían los/as docentes poner el cuerpo sin haberse cuestionado antes que lugar ocupa el mismo en la situación de enseñanza-aprendizaje?

No imaginamos posible el abordaje de la ESI en la escuela sin abrir estos espacios de intercambio en donde los que docentes y directivos, pongan en jaque sus propias representaciones.

¿Los niños/as aprenden a pesar de? ¿Qué lugar ocupa el docente en la situación de enseñanza/aprendizaje? Entendemos que este proceso supone un rol activo tanto de quien enseña como de quien aprende. Para que se puedan desplegar estos aprendizajes es necesario que se habiliten espacios de intercambio entre los sujetos.

Consideramos que el objeto de la psicopedagogía no es el contenido enseñado, aprendido o no aprendido sino que está estrechamente ligado a los posicionamientos enseñantes y aprendientes que interactúan entre sí.

El recorrido realizado hasta aquí, como mencionamos anteriormente, queda disponible para ser repensado y cuestionado para futuras investigaciones.

Esta investigación además de abrir nuevos interrogantes nos permitió conocer con mayor profundidad la Educación Sexual Integral desde el abordaje psicopedagógico además de permitirnos repensar nuestras propias representaciones acerca de la sexualidad, el género y el cuerpo en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Consideramos que es importante mencionar que dicho trabajo nos movilizó tanto desde lo personal como desde lo profesional. A pesar de que la ley fue sancionada en el 2006, notamos el escaso abordaje de la misma en nivel inicial, por lo que no deja de ser de gran importancia visibilizar esto para lograr abordarlo y que exista la presencia de la ESI en la educación como un derecho y no como beneficio.

Cuando aprendemos, también necesitamos 'relatarnos' a nosotros mismos lo que aprendimos. Por eso, escribir es una de las mejores formas de ayudarnos a pensar. Cuando escribimos, se nos va haciendo visible nuestro pensamiento, como si estableciéramos un diálogo entre enseñante y aprendiente.

(Fernández, A. 2014)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atrio, N. & otros (1997) *Espacios Psicopedagógicos*. Buenos Aires, Psicoteca.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- Calmels, D. (2018) *El juego corporal*. -1ª -. Ciudad autónoma de Buenos Aires, Paidós.
- CONVENCION POR LOS DERECHOS DEL NIÑO Y DE L NIÑA en <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf> (8.03)
- Corvalan, F. (2013) 50 años de representaciones sociales y psicología: Campo Psy, bifurcaciones y desafíos. Revista ECOS Estudios Contemporaneos da subjetividade. Volumen 3 N° 1. Brasil.
- Equipo ESI Santa Fe (2019). De ESI se Habla en Santa Fe, una construcción colectiva (2008-2019). Aula abierta. Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe.
- Fernández, A. (2011) *La atencionalidad atrapada*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Fernandez, A. (1987) *La inteligencia atrapada*. Nueva visión.
- Fernandez, A. (2014) *Los idiomas del aprendiente*. Nueva visión.
- Fernández Herrería, A., & López López, M. (2010). *La educación en valores desde la Carta de la Tierra. Por una pedagogía del cuidado*. Revista Iberoamericana De Educación, 53(4), 1-19.

- Fernandez, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos aires, Paidos.
- Ferry, G. (1996) *Pedagogía de la formación*. Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Ediciones Novedades Educativas.
- Filidora, N. (2018) El juego en las prácticas psicopedagógicas. JDHFSJD
- Frigerio, G. & otras (1992) *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires, Troquel.
- Gómez, N. (2017). *Construcción de sentidos y significados en el discurso de docentes de nivel inicial sobre sexualidad y educación sexual integral*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014) *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. México.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. In S. Moscovisci (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social*. Barcelona, Paidos.
- Marina, M. (Coord.). (2010). *Educación sexual integral para la educación inicial : contenidos y propuestas para las salas*. - 1ª ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.
- Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Ed. Huemul S.A. Buenos Aires.

Muller, M. (2017) *Aprender para ser*. Bonum

Muller, M. (1997) *Psicopedagogía entre la clínica, la prevención y la transversalidad cultural*. Revista Aprendizaje Hoy, N° 37, 11-28.

LEY 26.150 en
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>
(8.03)

Ley 26.150 (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina.

LEY 26.206 en
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf> (8.03)

Paín, S. (1983) *Aprendizaje y educación. En diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Paín, S. (1985) *La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia II*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Prol, G. (2009) Aproximaciones teóricas para pensar la metamorfosis del aprender en la adolescencia (bocetos deconstruidos). En Gerardo Prol & Wettengel, (Coords.) *Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento de niños y+- adolescentes*. Buenos Aires. Noveduc.

Re, M. I. (2005) *Educación sexual en la niñez: un desafío posible*. 1ª ed. Buenos aires: Ediba.

Saavedra Andrade, M. (1994) *Educando para prevenir*. Fundación CRESALC / Organización Panamericana de la Salud. Colombia.

Souto, M. (2017) *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. 1ª ed. Rosario.

ANEXO

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “El abordaje del cuidado del cuerpo y la preservación de la intimidad en nivel inicial desde la perspectiva de la ESI”, cuya responsable es Mas, Mariana DNI 39.951.084 y Cruz, Maria Paula DNI 39.948.977.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciada en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es indagar sobre el abordaje del cuidado del cuerpo y la preservación de la intimidad desde la perspectiva de la ESI en el nivel inicial.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas a diferentes actores de instituciones educativas de nivel inicial.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

Modelo de entrevista

1. ¿Cuánto hace que ejerce la docencia? Cargo titular/reemplazante/interino.
2. ¿En dónde se encuentra ubicada la institución ?
3. ¿Hace cuánto forma parte del equipo directivo?
4. ¿Qué porcentaje del equipo docente es titular?
5. ¿La planta escolar cuenta con todos los cargos necesarios? (Ed. física, asistentes escolares, etc)
6. ¿Y asistentes sociales?
7. ¿La institución cuenta con cooperadora, club de madre u otro tipo de organización de los núcleos familiares?
8. ¿Tienen jornadas de formación? ¿Podría contar alguna experiencia que considere relevante?
9. Teniendo en cuenta el calendario provincial, en los meses de Junio, Agosto y Octubre hay una propuesta de trabajo de la ESI como contenido transversal ¿Cómo se sintieron con este trabajo? ¿Quién participaron?
10. ¿Este tipo de trabajo tiene historia en la institución por fuera de los lineamientos provinciales?. De ser así, ¿Tuvo que ver con algún tipo de acontecimiento en particular o una necesidad que se fue construyendo por la coyuntura?
11. ¿Se conformó algún equipo dentro de la institución para abordar esta temática?
12. ¿De qué barrios de la ciudad son los niños que asisten?
13. ¿Cómo es la relación de las familias con la institución? ¿Cómo fomentan el vínculo entre los participantes y la institución?
14. ¿Qué herramientas utilizan para abordar esta temática con las familias?
15. ¿Cómo están pensando el abordaje de la pluralidad de familias?

16. ¿Existe alguna mención por parte de las familias con respecto a la implementación de la ESI? ¿Aceptación? ¿Negación?
17. ¿Cómo se trabaja la ESI como contenido transversal en la escuela?
18. Además de la capacitación ministerial ¿Los/as docentes realizaron alguna formación o investigación por fuera de la institución?
19. Si bien en nivel inicial se aborda el trabajo corporal ¿Usted ha notado algún cambio en su abordaje a partir de la implementación de la ESI?
20. ¿Y en los niños? ¿Notan algún cambio respecto a la aplicación de la ley? ¿Cuáles?
21. Calmels (2018) menciona que jugar implica fomentar la imaginación, la creatividad, la construcción del cuerpo, la interacción con el otro? A partir de esto, ¿qué lugar se le brinda al juego dentro del aula?
22. ¿Qué elementos/juguetes participan en los momentos de juego? ¿Hubo modificaciones a partir de lo que venimos charlando de cómo implementan la Ley?
23. ¿Que tiempos se disponen desde el aula para el juego?

Modelo de cuestionario

1. ¿Cuántos años de antigüedad tiene en la docencia?
2. ¿Hace cuántos años trabaja en la institución?
3. ¿Su cargo es titular o reemplazante?
4. ¿Realizó alguna formación en educación sexual integral? ¿Dónde?
5. Si bien en nivel inicial se aborda el trabajo corporal. ¿Usted ha notado algún cambio en su abordaje a partir de la implementación de la ESI?
6. ¿Podría mencionar cuáles fueron esos cambios?
7. ¿Cómo es el abordaje de la ESI dentro de las salas? ¿Qué herramientas utilizan?
8. ¿Hubo modificaciones en la dinámica institucional a partir de la implementación de la ESI? ¿Podría mencionar cuales?
9. ¿Cómo se pone en juego su subjetividad con respecto a la implementación de la ESI?
10. ¿Estaría interesado/a en participar de una entrevista (30') sobre esta temática para colaborar con la investigación?

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

Nombre y apellido: María Paula Cruz.

D.N.I.: 39.948.977

Lugar y fecha de nacimiento: Rosario, Santa Fe 11/02/1997.

Localidad: Rosario, Santa Fe.

Dirección: Sucre 1197

Número de celular: (0341) 153243725.

E-mail: mpaulicruz@gmail.com

FORMACIÓN PROFESIONAL

Licenciatura Psicopedagogía: Universidad del Gran Rosario (UGR). Inicio 03/2015 – Cursado finalizado.

Bachillerato en Humanidades y Ciencias Sociales: E.E.S.O N ° 3173 “Nuestra Señora de Pompeya”. Inicio 2010 – finalización 2014.

CONOCIMIENTO DE INFORMÁTICA

Informática: Microsoft Office, herramientas Google, internet (redes sociales, navegación, etc.) - Nivel intermedio.

CONOCIMIENTO DE IDIOMAS

Inglés: avanzado - Instituto Oxford Rosario. Inicio 2008 - finalización 2015.

FORMACIÓN E INTERESES

Seminario- Taller Acompañamiento Terapéutico: Universidad Nacional de Rosario (UNR). Facultad de Psicología. Declarado de interés por el Consejo Municipal de Rosario. Inicio y finalización 2020.

Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria. Universidad del Gran Rosario. Inicio y finalización 2021.

Taller de Psicodrama: mirando la propia práctica. (2019)

VII Jornada de Prácticas de Psicopedagogía. (2019)

Conversatorio: "Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad."
(2019).

PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES

Centro de Asistencia a la comunidad (Ce.A.C.): Dispositivo psicopedagógico grupal. Inicio 06/2019 - finalización: 03/2020.

Jardín Nº 46: Dispositivo psicopedagógico grupal 09/2018 - finalización: 05/2019.

Unidad Docente Asistencial (UDA UGR): Dispositivo psicopedagógico grupal 04/2018 - finalización: 08/2018.

DATOS PERSONALES

Nombre y apellido: Mariana Mas.

D.N.I.: 39.951.084

Lugar y fecha de nacimiento: Rosario, Santa Fe. 09/12/1996

Localidad: Granadero Baigorria, Rosario, Santa Fe.

Dirección: Corrientes 950 (CP 2152)

Número de celular: (0341) 153692455.

E-mail: masmariana9@gmail.com

FORMACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL

2010-2014: Escolaridad secundaria en la Escuela de Educación Secundaria Orientada (EESO) n° 8190 de la localidad de Capitán Bermúdez.

2015 - 2019: Estudio de la Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario (UGR) de la ciudad de Rosario, Santa Fe.

CONOCIMIENTO DE INFORMÁTICA

Manejo de microsoft office (word, PowerPoint, excel).

CONOCIMIENTO DE IDIOMAS

Inglés: nivel básico

FORMACIONES E INTERESES

2016- Curso Lengua de Señas. Primer nivel.

2018- Realización Prácticas Pre-Profesionales I (Salud), desarrolladas en el Centro de Salud "Casiano Casas" en un dispositivo psicopedagógico de abordaje grupal con niños y niñas de entre 10 y 12 años.

2018- Realización Prácticas Pre-Profesionales II (Educación), desarrolladas en el jardín nro 46 trabajo grupal con niños de nivel inicial.

2018- "Educar en Igualdad de género en contextos actuales", a cargo de la Dra. Graciela Morgade

2019- Realización prácticas pre-profesionales III (salud-educación), desarrolladas en el Hospital Geriatrico Provincial en un taller de abordaje grupal con adultos mayores. Ciudad de Rosario.

2022- Diplomado en Educación Sexual Integral.

DATOS PERSONALES

Apellido, Nombre Lilian Mabel Barbieri

Lugar y fecha de Nacimiento 25/05/68

DNI 20264665 Estado Civil Divorciado

Domicilio Puerto Argentino 217 Localidad Cap. Bermúdez

Celular 341 56967900

Antigüedad en la docencia: 28 años

Otros Antecedentes

Titulación:

- Profesora en Ciencias de la Educación. UNR
- Posgrado en Investigación Educativa UNC
- Especialización docente de Nivel Superior en Formación Motriz

Instituciones en las cuales trabajo 2022:

- ISP 22 Fray Luis Beltrán “**Maestro Addad**”

Profesorado de Enseñanza Primaria –cátedra de Pedagogía, Problemáticas de la Educación Primaria.

Profesorado de Matemática –profesora –cátedra. Práctica Docente Escenarios Educativos, Instituciones Educativos; Prácticas de Investigación

Profesorado en Economía y Administración – cátedra Pedagogía Práctica Docente IV

- ISEF 11 “**Abanderado Grandoli**”

Hs Cátedra de Pedagogía

Otros antecedentes:

- Coordinadora de Área Pedagógica (ISEF 11)
- Coordinadora Pedagógica de la Regional IV
- Co -formadora de residentes de la Carrera en Ciencias de la Educación UNR
- Participación en los Talleres de Producción Pedagógica como docente de Instituto.
- Parte del grupo de coformadores de “La huella y la Ocasión: releer lo andado para escribir lo posible”.
- Ponencias en Congresos y Jornadas, sobre las prácticas docentes en los diferentes niveles.
- Participación en Investigaciones Educativas del INFOD, PICTO ● Cursos dictados en relación a la evaluación, la investigación educativa, la gestión, la coformación y actualización académica.
- Cursos dictados en el marco de la Licenciatura de Política y Gestión (UNR) 2020 / 2022
- Tutora de Tesis **TEMA:** “Los dispositivos pedagógicos utilizados por los docentes para el desarrollo de la natación en niños de 4 y 5 años en el comienzo del proceso de transmisión cultural en una institución no formal.”